

# Cabás

junio 2022

PREMIO M. BARTOLOMÉ COSSÍO 2020 (SEPHE)

Revista internacional sobre  
el Patrimonio Histórico Educativo

## EXPERIENCIA

Recuperación de la memoria escolar de la Escuela de Niñas. Edificio de la Asociación de Labradores "La Providencia"

## RELATO

El deporte y la competición en mis años de maestro en el CEIP Concepción Arenal de Potes

## CENTRO PHE

Centro de Interpretación Escuelas Viajeras de Navas del Madroño

## ARTÍCULOS

Entre la protección del patrimonio y la educación: "construir" el museo escolar con el alumnado

El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) y la revista *Colaboración*

Educación física escolar durante el altofranquismo educativo

La Orquesta Participativa: un lugar para la educación y la práctica de la alteridad

Lengua, política lingüística y patrimonio cultural y educativo en Galicia

La Escuela Nueva en Chile. Una aproximación a partir del fondo fotográfico de la Escuela Experimental de Niñas

La trayectoria institucional del Bachillerato Normalista de Durango, México





# *Cabás n.º 27*

Patrimonio Histórico Educativo

**Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela**

**Edita: Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la  
Escuela (B.º La Iglesia, K1, 39313 Polanco. Cantabria)**

**Consejería de Educación y Formación Profesional del Gobierno  
de Cantabria**

**ISSN: 1989-5909**

**@ 2022**

## Tabla de contenido

### Artículos

Francesca Davida Pizzigoni <b>Entre la protección del patrimonio y la educación: "construir" el museo escolar con el alumnado</b> .....	1
Antón Costa Rico y Ana Sampedro Garrido <b>El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) y la revista "Colaboración" (1976-1985): educación y renovación pedagógica en la España del posfranquismo</b> .....	21
Antonio David Galera Pérez <b>Educación física escolar durante el altofranquismo educativo (1936-1970): Aspectos curriculares I (contenidos y horarios)</b> .....	39
Marie-Pierre Lassus <b>La Orquesta Participativa: un lugar para la educación y la práctica de la alteridad</b> .....	71
Xosé M. Malheiro Gutiérrez <b>Lengua, política lingüística y patrimonio cultural y educativo en Galicia</b> .....	95
Camila Pérez-Navarro y Analía Álvarez Seguel <b>La Escuela Nueva en Chile. Una aproximación a partir del fondo fotográfico de la Escuela Experimental de Niñas de Santiago (1929-1949)</b> .....	137
Luis Carlos Quiñones Hernández y María Guadalupe Arroyo Montelongo <b>La trayectoria institucional del Bachillerato Normalista de Durango, México. 1984-2021</b> .....	159

### Experiencias

Cruz Pardo Riaño <b>Recuperación de la memoria escolar de la Escuela de Niñas Edificio de la Asociación de Labradores "La Providencia" (1917-1963)</b> .....	177
---	-----

### Relato escolar

Pedro Álvarez Fernández <b>El deporte y la competición en mis años de maestro en el CEIP Concepción Arenal de Potes</b> .....	189
--	-----

### Foto con historia

Juan Iglesias Alonso <b>Regimiento de Artillería Antiaérea N.º 71 (Campamento, Madrid, 1978). Clases de Extensión Cultural</b> .....	199
---	-----

## Centros PHE

Ricardo Villegas Moreno

**Centro de Interpretación Escuelas Viajeras de Navas del Madroño (Cáceres, España):  
testimonio de las Misiones Pedagógicas**

..... 203

## Reseñas bibliográficas

Juan Carlos Cano Lavín, *La trayectoria de la Escuela Normal de Magisterio de Santander  
(1844-1977)* ..... 211

José Antonio Abella, *Aquel mar que nunca vimos* ..... 221

Luis Miguel Lázaro Lorente, *La nueva Atenas del Mediterráneo: Vicente Blasco Ibáñez,  
cultura y educación populares en Valencia (1890-1931)* ..... 231

## **Entre la protección del patrimonio y la educación: "construir" el museo escolar con el alumnado**

### **Between heritage protection and education:"to build" the school museum with the students**

---

**Francesca Davida PIZZIGONI<sup>1</sup>**

**INDIRE - Instituto Nacional de Documentación,  
Innovación e Investigación Educativa (Italia)**

**Correo electrónico: [f.pizzigoni@indire.it](mailto:f.pizzigoni@indire.it)**

<https://orcid.org/0000-0002-9117-4027>

Fecha de recepción del original: noviembre 2021

Fecha de aceptación: diciembre 2021

#### **Resumen**

Desde hace más de diez años, la ciudad de Turín (Italia) está llevando a cabo un proyecto de apoyo a escuelas de todos los niveles para la creación de su propio museo escolar. La participación directa de alumnado y profesorado en cada etapa permite combinar el redescubrimiento de un patrimonio olvidado con una acción didáctica capaz de dotar a la escuela de un nuevo laboratorio y un entorno de aprendizaje multidisciplinar. El museo escolar retoma, así, sus funciones decimonónicas de apoyo a la enseñanza. Este artículo presenta el método de trabajo y los resultados obtenidos hasta el momento.

**Palabras clave:** museo escolar; didáctica activa; patrimonio histórico-educativo; Red de Museos Escolares de Turín; entorno de aprendizaje

#### **Abstract**

For more than ten years, the city of Turin (Italy) has been running a project to support schools at all levels in the creation of their own school museum. The direct participation of pupils and teachers at each stage allows the rediscovery of a forgotten heritage to be combined with a didactic action capable of providing the school with a new laboratory and a multidisciplinary learning environment. The school museum thus takes up again its nineteenth-century role of supporting teaching. This article presents the working method and the results obtained so far.

**Keywords:** school museum; active didactics; historical-educational heritage; Turin School Museum Network; learning environment.

---

<sup>1</sup> La autora agradece a los profesores Luis M. Naya y Paulí Dávila del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco la traducción y adaptación del texto al castellano, así como sus sugerencias y consejos para la redacción del mismo.

## Introducción

En 2009, la ciudad de Turín inició un proyecto europeo, junto con la ciudad de Lyon, titulado "*La escuela es nuestro patrimonio*". Su objetivo era implicar a las escuelas e instituciones locales, como archivos y bibliotecas, en una actividad de redescubrimiento y valorización del patrimonio histórico-educativo en las escuelas. La idea comenzó como un experimento de una nueva forma de entender el patrimonio, vinculada a la visión introducida por Rivière y De Varine del patrimonio comunitario y el ecomuseo. Al final de la experiencia, y con la profundización paralela de los estudios sobre el patrimonio escolar por parte de la comunidad científica en el ámbito de la investigación histórico-educativa, el Ayuntamiento de Turín sintió la necesidad de profundizar en los resultados del proyecto, orientándola, cada vez más, hacia el ámbito de la investigación sobre la historia del patrimonio histórico-educativo. El resultado es un nuevo proyecto con identidad propia en el que se combinan la puesta en valor del patrimonio histórico-educativo con el papel central y activo del alumnado y, más ampliamente, de la comunidad. Con estas características nació el proyecto permanente titulado *Vuoi costruire il tuo museo scolastico? (¿Quieres construir tu propio museo escolar?)* que, desde 2011 hasta la fecha, ha apoyado a los centros educativos de forma individual en la creación de su museo escolar. Este artículo ofrece una reconstrucción de los orígenes del proyecto, su estructura y sus resultados que se articulan en función del número de museos creados y de su organización en red, pero también en función de los estímulos para la puesta en marcha del método de trabajo (mediante la creación de la figura del "patrimoniero"<sup>2</sup>), que pretende que el alumnado sea, cada vez, más protagonista en la acción de redescubrir el patrimonio cultural de su centro.

### 1. Los orígenes del proyecto de Turín

La premisa para el nacimiento del proyecto *¿Quieres construir tu propio museo escolar?* se encuentra en la profunda atención que el Ayuntamiento de Turín, en la persona del entonces Coordinador de los Servicios Museísticos de Turín, Daniele Jalla, había dedicado al tema de los ecomuseos, entendidos en el sentido de Hugues De Varine, es decir, como lugares que permiten contar la historia de las comunidades humanas a través de prácticas de valorización participativa del patrimonio local (De Varine, 2002). Esta atención llevó a la creación de ecomuseos en el territorio de la ciudad, fruto de la implicación de la propia ciudadanía, llamada a contribuir a la "reconstrucción del patrimonio cultural material e inmaterial de la comunidad" (Carta de Catania, 2007). Dado que la escuela es, ciertamente, un elemento central en la vida de la sociedad y un tema en el que todo el mundo se reconoce, parecía uno de los elementos centrales sobre los que focalizar la atención llevando a cabo una amplia campaña de sensibilización de los ciudadanos sobre el concepto de patrimonio difuso y el redescubrimiento de un bien como la escuela que, aunque tal vez considerado menor, en realidad contiene en sí mismo elementos muy precisos de la historia, la identidad, la vida cultural y social de un territorio.

---

<sup>2</sup> Para este artículo, e intentando respetar la propuesta original, utilizaremos el término *patrimoniero*, que no figura en el diccionario de la RAE ya que recoge mejor el sentido del término (Nota del traductor).

La oportunidad de combinar estas reflexiones, más museológicas, con las específicamente relacionadas con la historiografía educativa, y, en particular, con las más recientes vertientes de estudio dedicadas a la cultura material de la escuela (Lawn, Grosvenor, 2005; Escolano, 2007; Moreno, 2009; Ruiz Berrio, 2010; Moreno, Sebastián, 2012; Mogarro, 2015; Mœglin 2010 y 2016; Meda, 2016; Dávila, Naya, 2016; Álvarez, Dávila & Naya, 2017; Figeac-Monthus, 2018), nació, finalmente, el proyecto europeo *La escuela es nuestro patrimonio* implicando a las ciudades de Turín y Lyon de 2009 a 2011 en una experiencia común relacionada con el patrimonio escolar. Los resultados del proyecto identificaron algunos temas posibles para trabajar en este tipo específico de patrimonio, esbozando las coordenadas de "hacer un museo" en la escuela (Jalla, Lonjon, Pizzigoni, Vuillet, 2011). De esta manera, pronto quedó claro que "hacer un museo en la escuela" y, sobre todo, hacerlo a partir del patrimonio de la propia escuela, abría amplias posibilidades de experimentación, dignas de ser perseguidas mucho más allá de la finalización del proyecto europeo.

La propuesta de establecer una difusión a largo plazo del proyecto, identificando un método de trabajo que se ofrezca a las escuelas, capaz de acompañarlas a lo largo del proceso de creación de su propio museo escolar, fue planteada por Franca Treccarichi<sup>3</sup> y apoyada por el Servicio de Archivos, Museos y Patrimonio Cultural del Ayuntamiento de Turín a través del portal Museiscuol@, dando lugar a la creación del proyecto *¿Quieres construir tu propio museo escolar?*

## **2. ¿Por qué la decisión de redescubrir la práctica del "museo escolar"?**

Entre las diversas formas posibles de estudiar y desarrollar el patrimonio escolar, decidimos centrarnos, específicamente, en el museo escolar. Por lo tanto, se decidió intentar establecer un enfoque capaz de guiar a las escuelas, de forma codificada y gradual, en la creación de un lugar para la recogida del patrimonio escolar en su propio edificio, no sólo para su redescubrimiento y preservación, sino también para su uso educativo.

En este proyecto se ha redescubierto el papel original del museo escolar como herramienta al servicio de la didáctica (Boyer, 2009; Pizzigoni, 2015; Brunelli, 2020). Como es sabido, el museo escolar nació en la segunda mitad del siglo XIX como expresión del pensamiento pedagógico positivista y de la renovación del método didáctico que, de puramente transmisivo, pretendía convertirse en activo, basado en la observación directa y el uso de los cinco sentidos.

Sin embargo, desde la década de 1960-1970, el museo escolar perdió su connotación vinculada a la didáctica activa para convertirse en un lugar de memoria, observación y reconstrucción (Ruiz Berrio, 2002; Peña, 2004; Álvarez, 2010; Meda, 2010; Ascenzi, Brunelli, Meda, 2016; Dávila y Naya, 2019). Al mismo tiempo, perdió su ubicación dentro de los centros escolares a los que presta servicio habitualmente, rompiendo el vínculo de identidad del propio concepto de museo escolar

---

<sup>3</sup> Franca Treccarichi es miembro del equipo de redacción de Museiscuol@, el sitio web del Ayuntamiento de Turín dedicado a la pedagogía del patrimonio cultural y a la función educativa de los museos. Francesca Pizzigoni fue designada por el Ayuntamiento para coordinar el proyecto europeo en Italia en 2009-11 y ha seguido colaborando con el Ayuntamiento a través de la Associazione culturale Strumento Testa.

(nacido como colección dentro del edificio escolar) y perdiendo esa copresencia dentro de la misma estructura escolar que permitía su uso directo y continuado en apoyo de la enseñanza.

La pregunta a partir de la cual el estudio pretendía identificar una fórmula adecuada para la continuación estable de la valorización del patrimonio escolar de Turín se basaba, por tanto, en estos mismos aspectos: ¿puede el museo escolar retomar su identidad y funciones originales en la actualidad? Evidentemente, no. Si consideramos el museo como expresión directa de una reflexión pedagógica específica profundamente arraigada en su tiempo y sus necesidades: una sociedad decimonónica que estaba construyendo sistemas escolares nacionales, que estaba fuertemente comprometida en la lucha contra el analfabetismo, en la difusión de una lengua nacional en detrimento de los dialectos y, en cierto modo, en la creación de "nuevos ciudadanos". Si la afirmación en ese contexto del método objetivo, que ve en el museo escolar su emanación directa, se entiende como un conjunto de actividades clasificatorias o nomencladoras (Meda, 2013), entonces hoy ni siquiera sería útil pensar en recrear una herramienta en este sentido.

Por otra parte, el método objetivo no era sólo esto: si leemos algunos manuales de principios del siglo XX destinados a enseñar al profesorado de primaria la aplicación del método objetivo, nos encontraremos con una fuerte tendencia a utilizar los objetos no tanto en sí mismos sino para mostrar sus procesos de realización y transformación, su relación con la vida cotidiana y con la vida económico-productiva del territorio, llegando a lo que hoy llamaríamos un enfoque abiertamente interdisciplinar (Brunelli, 2020; Pizzigoni, 2021). Las lecciones, a través del museo escolar, se planteaban como diálogos, basados en preguntas que se planteaban a los alumnos para que ejercieran la capacidad de observación e inducción, para extender el concepto aprendido a otros campos (Bettini, 1901; Zeno, 1912). Esta segunda acepción muestra cómo el método objetivo aplicado al museo escolar se entendía como un *habitus mental*, acompañando a las diferentes esferas de la vida cotidiana mediante la aplicación de la capacidad de observación, análisis y deducción.

Por lo tanto, está claro que, tanto ayer como hoy, la forma de entender el museo escolar depende, en gran medida, del uso que se haga de él. Consecuentemente, debemos separar la "*colección del museo escolar*" del "*uso del museo escolar*". Los materiales que componen la colección pueden constituir, efectivamente, el museo escolar en su parte material, pero su valor educativo (más allá de la colección, que puede ser más o menos completa, más o menos rica, valiosa, estimulante, etc.) no es automáticamente autodeterminante ni necesariamente proporcional a su colección.

Así pues, si históricamente el concepto de museo escolar, además de la colección que lo componía, tenía un impacto didáctico que dependía del uso que se hiciera de él, desde este punto de vista es posible y útil construir hoy un museo escolar basándose en su identidad original, es decir, como andamio cognitivo, capaz de favorecer el contacto con los objetos de aprendizaje, de estimular el uso de los cinco sentidos, de acercar a las personas a un método de estudio basado en la observación, la problematización, la aplicación del método inductivo.

La colección del museo escolar del siglo XIX y la del museo escolar actual son claramente diferentes (entonces eran -al menos inicialmente- materiales y objetos de la vida cotidiana, que rodeaban la vida del alumnado, mientras que hoy son el conjunto de testimonios materiales e

inmateriales de la historia de esa escuela concreta), pero la función de herramienta disponible para la enseñanza diaria para las lecciones activas puede permanecer inalterada. Por lo tanto, se pretendía aprovechar la función del museo escolar como "aliado de la educación" y, al mismo tiempo, combinarlo con la acción de salvaguardar el patrimonio histórico-educativo conservado en las escuelas.

En nuestra opinión, esta acción de redescubrimiento y valorización del patrimonio, que corre un gran riesgo de dispersión, sólo puede llevarse a cabo de forma generalizada si la propia escuela actúa (sería un esfuerzo realmente inmenso, y quizá también poco incisivo a largo plazo, realizar una acción escuela por escuela por parte de un organismo externo y centralizado). Sin embargo, por otro lado, dado que la escuela no es una institución de conservación sino de educación y enseñanza, la única manera de motivarla hacia una acción de conservación del patrimonio histórico-educativo es mostrándole su utilidad concreta en la vida escolar cotidiana y, por tanto, utilizando este patrimonio en favor de la enseñanza. Sólo así pensamos que es posible llevar a cabo una acción generalizada de redescubrimiento de este patrimonio, que, además, sea capaz de perdurar en el tiempo.

Desde 2011 en el proyecto *¿Quieres construir tu propio museo escolar?*, participan Museiscuol@ (Área de Cultura, Archivos, Museos y Bibliotecas del Ayuntamiento de Turín) y la Associazione Strumento Testa primero, y luego INDIRE, en la promoción y coordinación de la creación de museos escolares por parte de los centros educativos.

### **3. El proyecto *¿Quieres construir tu propio museo escolar?***

Una vez definido el objetivo del proyecto, la atención se centró en el desarrollo del método de trabajo, destinado a ofrecer un proceso bien definido que permitiera a los centros escolares disponer de las herramientas necesarias para construir su propio museo escolar.

El método identificado consiste en una formación inicial del profesorado, seguida de un acompañamiento y seguimiento durante la realización del museo escolar. En los primeros años del proyecto, por tanto, fue el profesorado el que desempeñó un papel clave y actuó como eje en torno al cual giraron las propuestas de actividades educativas dirigidas a su alumnado, para lograr, junto a ellos, la creación del museo escolar. Es importante precisar el papel del profesorado que emprende el proyecto: no se trata de una formación personal, ya que los efectos implican a toda la escuela y su patrimonio. Al elegir participar en el proyecto, el profesorado "toma las riendas" de la acción de descubrir y estudiar la cultura material de su escuela. Por lo tanto, la creación del museo escolar requiere una participación colectiva, no sólo para compartir el trabajo, sino también para que, desde el momento de su creación, el museo sea considerado parte de la identidad cultural y diseño de toda la escuela.

La formación inicial se lleva a cabo con el apoyo de expertos en patrimonio y estudiosos del mismo. También se les unen, como formadores, el profesorado que ya ha puesto en práctica el museo en años anteriores, activando la formación *entre iguales* que ha resultado muy útil para apoyar a los que van a emprender el camino. Los temas tratados incluyen una presentación de lo que es un museo escolar, su historia y sus funciones educativas, seguida de ejercicios prácticos de

identificación del patrimonio histórico-educativo y sugerencias de estrategias pedagógicas para implicar al alumnado en la creación del museo.

Tras la formación, el propio profesorado realiza las primeras encuestas en sus centros para investigar la presencia de patrimonio histórico material. Este proyecto ayuda al profesorado a identificar los objetos encontrados en la escuela y les acompaña en las fases posteriores mediante reuniones periódicas para compartir y verificar su trabajo. Además, existe un apoyo en línea en el sitio web *Museiscuol@* de la ciudad de Turín a través de una sección que orienta al profesorado en el progreso del trabajo (se trata de la indicación de los macromomentos de desarrollo representados por *Los 7 pasos para construir su museo escolar*). Como ya se ha dicho, es cada profesor/a quien organiza las actividades para que su clase descubra el patrimonio escolar. Por lo general, varias clases de un mismo centro escolar trabajan sobre el tema, de modo que cada clase explora un tema específico que luego desemboca en el museo escolar: algunas estudian los objetos históricos, otras el edificio, otras la historia del barrio, otras se centran en los documentos de archivo, etc. Como en un gran rompecabezas, van juntando las "piezas" que ayudan a sacar a la luz, estudiar e interpretar el patrimonio de su escuela.

El recurso a los testimonios de la época y, por tanto, a las fuentes orales o inmateriales -entendidas como un conjunto de gestos, rituales, prácticas relacionales, etc. (Yanes, 2010; Linares, 2014)- ofrece activos adicionales que complementan el patrimonio del que dispone la escuela.

Una vez recogidos estos elementos, hay que centrarse en qué aspectos van a introducirse en el museo escolar, en qué orden, con qué hallazgos concretos: es decir, pasar a un verdadero proyecto de puesta en marcha del espacio que haga utilizable el material y que, al mismo tiempo, sea capaz de comunicar aquellos significados que el bien histórico contiene y que han sido puestos de manifiesto por las investigaciones de los pasos anteriores. La operación la realiza el profesorado junto con el alumnado, con un posible momento posterior de puesta a punto con el apoyo de expertos del grupo de coordinación *Museiscuol@*. El montaje favorece el uso del propio mobiliario histórico de la escuela y la posibilidad de interactuar con los objetos expuestos. Probablemente sea superfluo especificar que, dado que el museo escolar no está realizado por profesionales de los museos y sin un presupuesto específico, es necesario imaginar el montaje como la mejor valoración posible de los objetos y significados, realizada en correlación con los medios y espacios disponibles. En esta fase se inserta una intervención específica de la Sección de Museos del Municipio de Turín dedicada a temas de museografía, para orientar al profesorado y al alumnado sobre el conocimiento de los elementos museográficos, desde la redacción de las fichas de las exposiciones, a los logotipos, los aspectos de comunicación, etc. Esta actividad permite vincular el trabajo del conocimiento del patrimonio escolar específico con un conocimiento más amplio del concepto de patrimonio y de su valoración y, en particular, de las nociones relacionadas con la creación y el uso de los museos, con la convicción de que "para educar al alumnado en el patrimonio cultural y

explicarles lo que es un museo, nada mejor que permitirles participar en la creación de un museo, partiendo del patrimonio de cada centro escolar"<sup>4</sup> .

Todos los pasos enumerados, como ya se ha dicho, se llevan a cabo conjuntamente por el profesorado y el alumnado y requieren, como es lógico, un importante trabajo de preparación de las sesiones individuales. Todas estas actividades duran un año escolar y conducen a la apertura del museo. El profundo significado de la inauguración está relacionado con dos aspectos identitarios del proyecto. La primera es que la apertura del museo no significa el fin del trabajo sobre el patrimonio escolar, sino sólo de la primera parte: el museo escolar necesita un estudio continuo y una profundización temática para expresar todo su potencial y sus significados, así como para dar cabida a nuevos objetos o elementos que puedan salir a la luz en una fase posterior. No es una realidad fija, sino que, por el contrario, es capaz de expresar su identidad incluso a través de la maleabilidad y el cambio, si éstos se producen en cumplimiento de los fines para los que fue creada y sobre la base de criterios científicos. La segunda reflexión es que el acto de la inauguración, abierto a las familias del alumnado y a toda la ciudadanía, supone no sólo una ampliación del público al que se dirige el museo sino también una ampliación del significado de "memoria" que lleva intrínsecamente el museo escolar, multiplicando los recuerdos individuales que suscita y expresando plenamente su alcance como memoria colectiva (Alderoqui, 2012; Álvarez, 2016).

#### 4. Los resultados

Los centros escolares de Turín que emprendieron el proyecto *¿Quieres construir tu propio museo escolar?* han creado cada uno su propio museo: se trata de un espacio (generalmente uno solo, pero a veces son varios) en el que se expone el patrimonio del centro, acompañado de información destinada a apoyar la comprensión del mismo.

Estos museos son muy diferentes entre sí en cuanto a ubicación, año de apertura, etc. Las colecciones reflejan la identidad específica de cada centro escolar y representan características únicas que nunca son iguales. Aunque estén en la misma ciudad, cada museo escolar refleja la historia de la escuela concreta en la que está instalado, con el patrimonio histórico-educativo que se ha conservado, pero también con las huellas de la historia del barrio, su desarrollo y sus condiciones socioeconómicas, sus habitantes, su profesorado, etc.

Los museos escolares ya implantados a través del proyecto son los siguientes

- Escuela primaria Cena
- Jardín de infancia Casa del Sole
- Escuela secundaria Perotti
- Instituto Técnico Industrial y Profesional Internacional
- Escuela secundaria Rosselli
- Escuela primaria Padre Gemelli
- Escuela primaria Pestalozzi

---

<sup>4</sup> Declaraciones de Stefano Benedetto, Director de Archivos, Museos y Patrimonio Cultural del Ayuntamiento de Turín en la rueda de prensa de la inauguración del Museo de la Escuela Perotti, 18 de mayo de 2018.

- Escuela primaria Gabelli
- Escuela primaria Margherita di Savoia
- Escuela primaria Rayneri
- Escuela primaria de Santorre di Santarosa
- Escuela primaria Muratori
- Escuela primaria XXV Aprile
- Escuela primaria de Altessano.

Actualmente se están construyendo museos escolares en los siguientes centros escolares:

- Escuela Secundaria Bodoni-Paravia
- Escuela secundaria Meucci
- Escuela primaria Lessona
- Escuela primaria Giacosa (Settimo t.se)
- Escuela secundaria Gobetti (Settimo t.se).

Estos centros escolares son muy diferentes entre sí: hay una escuela construida hace muy poco tiempo, en 1980, junto otra construida a finales del siglo XIX; está la escuela con un patrimonio muy rico, junto a otra en la que no se ha conservado gran cosa; está la escuela en la que han aparecido objetos educativos raros y extremadamente interesantes, junto a otra en la que el patrimonio está formado por objetos más habituales y extendidos. Ciertamente, existe una falta de homogeneidad en lo relativo al patrimonio conservado, así como en cuanto a la historia de cada escuela implicada, lo que, inevitablemente, se refleja en la obra final en forma de museo escolar. Pero, precisamente, esta falta de homogeneidad es el punto fuerte de la acción del proyecto: el objetivo no es crear un museo "bonito", sino sacar a la luz un patrimonio que, de otro modo, estaría desconocido y oculto, y que este redescubrimiento se haga a través de la implicación del alumnado y sus familias, para que sea toda la comunidad la que redescubra su patrimonio, educando así de forma generalizada el concepto de patrimonio histórico-educativo.

Por lo tanto, es evidente que en la definición del proyecto de Turín de un museo escolar "el proceso cuenta más que el producto final; la práctica más que el resultado: cada fase corresponde al aprendizaje de conocimientos y habilidades a través de la experiencia directa y personal" (Jalla, Lonjon, Pizzigoni, Vuillet, 2011: 46). Es precisamente esta acción de involucrar al alumnado en el redescubrimiento lo que la transforma intrínsecamente en una actividad didáctica y formativa. Por lo tanto, el museo escolar expresa su valor didáctico no sólo en la fase de su uso una vez construido, sino también durante el proceso de construcción.

En relación con los elementos identitarios del proyecto, no es secundario subrayar esta especificidad didáctica del museo escolar tal y como se pretende en el proyecto de Turín, porque es precisamente esto, como se ha mencionado en el apartado 2, lo que lo aleja de los proyectos que ven, en cambio, la reconstrucción de antiguos entornos escolares con fines conmemorativos o de celebración. En otras palabras, no se trata de "museos escolares" creados principalmente para apoyar la memoria escolar del lugar, o en todo caso considerados como una especie de *Wunderkammer* o gabinete de curiosidades, simplemente, para ser admiradas. En la acepción de Turín, el "museo escolar" tiene el sentido original de instrumento de apoyo didáctico, al que se añade, inevitablemente, un nuevo significado otorgado por la estratificación del tiempo: su colección ya no está

compuesta, como en su origen, por muestras de los tres reinos de la Naturaleza y por objetos didácticos entonces contemporáneos, sino por un conjunto de elementos que testimonian la didáctica del pasado y toda la historia de esa institución escolar concreta. Hay otra diferencia profunda y significativa con respecto al concepto original: el museo escolar de hoy no sólo considera el objeto en sus funciones de apoyo didáctico, sino también en su capacidad de sacar a la luz la práctica escolar del pasado, la historia de ese instrumento concreto en ese contexto particular. También son nuevas las funciones museísticas, antes inexistentes, relacionadas con la educación sobre el patrimonio y la memoria colectiva.

En el proyecto de Turín, el término "museo escolar" contiene una combinación de funciones antiguas y nuevas, creando su propia caracterización específica. No parece superfluo (incluso ante una cierta confusión o superposición de terminología y temas que siempre ha caracterizado al término museo escolar desde sus orígenes) resumir los elementos que trazan la identidad del museo escolar según la experiencia de Turín:

- Se encuentra en una escuela actualmente en funcionamiento;
- Es el resultado de un proceso compartido en todos sus aspectos con el alumnado, el profesorado, el equipo directivo y el personal del centro;
- Su núcleo es la cultura material de la escuela, cuyos activos se encuentran en la propia escuela;
- Estos bienes se estudian no sólo en sí mismos, sino en el conjunto de correlaciones y significados que pueden expresar, utilizando la investigación de archivos, los testimonios orales;
- Su función principal es apoyar la enseñanza y se utiliza de forma activa y en forma de taller, en una perspectiva multidisciplinar;
- También se considera en su función de herramienta privilegiada dentro de la escuela para la educación patrimonial y la ciudadanía activa;
- Es un activo de la escuela, pero, al mismo tiempo, de la comunidad;
- No está acabada en sí misma, sino que representa una realidad en evolución, capaz de responder a las necesidades educativas y de evolucionar con el tiempo, en paralelo a los nuevos estudios relacionados con sus colecciones y con la historia de la escuela que la acoge;
- Utiliza la memoria de forma interpretativa y generativa;
- Tiene pleno significado en sí mismo, pero, al mismo tiempo, contribuye y enriquece "otros" significados (es decir, no sólo la historia de la escuela en la que se encuentra, sino también la historia de la ciudad o, más ampliamente, del país); y
- Hace hincapié en el proceso más que en el resultado.

## **5. La Red de Museos Escolares de Turín**

Fue precisamente la toma de conciencia de las características específicas del itinerario realizado, así como la necesidad de un estudio continuo de este patrimonio, lo que llevó a las escuelas que habían creado el museo escolar a crear esta oportunidad estructurada de encuentro, intercambio y estudio. Gracias a la posibilidad existente, en el sistema escolar italiano, de crear redes de escuelas

en virtud de la ley de autonomía escolar y reguladas por el Decreto Presidencial 275/99 para colaborar en objetivos comunes y ampliar el diálogo con las instituciones locales, el 2 de noviembre de 2015 se creó la "Red de Museos Escolares". El proceso está abierto a todos los centros educativos que emprendan el proceso "*¿Quieres construir tu propio museo escolar?*" y se identifiquen con una visión común del patrimonio histórico-educativo y del significado de un museo escolar<sup>5</sup>.

Los objetivos de la Red son crear oportunidades sistemáticas de intercambio, debate y trabajo conjunto sobre la salvaguarda y la mejora del patrimonio cultural de la escuela (Perotto, Pizzigoni, Treccarichi, 2021). Así, las actividades se articulan en momentos de formación continua; creación de eventos abiertos al público; concepción de itinerarios didácticos vinculados al patrimonio histórico-educativo; experimentaciones, etc.

La participación institucional del Ayuntamiento de Turín en las actividades de la Red es significativa. Más allá del apoyo que ofrece para la coordinación y difusión de las actividades, esta colaboración conlleva un reconocimiento del valor de la propia Red con respecto a las necesidades de toda la ciudad y su programa cultural y educativo.

A nivel operativo, la red también se organiza en grupos de trabajo, cada uno de los cuales desarrolla sus propias líneas de investigación, incluyendo la creación de talleres basados en el uso del patrimonio histórico-educativo y la catalogación educativa de los bienes culturales de la escuela con el alumnado.

Asimismo, la organización de los distintos museos escolares de la Red permitió participar conjuntamente en convocatorias nacionales con el objetivo tanto de reforzar los museos escolares de los centros que ya lo tenían, como de extender la iniciativa a otros centros. Esto dio lugar a un momento importante en la vida de la Red mediante la participación en un proyecto de financiación nacional, con un proyecto titulado "*Patrimonio siamo noi*"<sup>6</sup>. Se quería promover la visión de que la escuela es un patrimonio en sí mismo (como edificio, como material didáctico histórico, como archivo, etc.) y, al mismo tiempo, la visión que siempre ha caracterizado fuertemente el proyecto original *¿Quieres construir tu propio museo escolar?* y que es una oportunidad para la implicación directa de alumnado y profesorado en el conocimiento de este patrimonio. Como el proyecto incluía la acción directa en el aula por parte de los expertos, permitió experimentar con métodos pedagógicos adicionales en los museos escolares ya creados y reforzar la acción en relación con otras escuelas que pretendían emprender el proyecto. Es precisamente esta oportunidad de nuevos trabajos por parte de expertos en contacto directo con la clase durante todo el proceso de creación del museo escolar, lo que permitió una nueva fase de desarrollo del método Turín, dando lugar a la figura del "patrimoniero".

---

<sup>5</sup> Los objetivos del Acuerdo de la Red y las escuelas participantes pueden consultarse en: [http://www.comune.torino.it/museiscuola/forma/biblio/biblio\\_base/rete-scolastica-dedicata-al-tema-dei-musei-scolast.shtml](http://www.comune.torino.it/museiscuola/forma/biblio/biblio_base/rete-scolastica-dedicata-al-tema-dei-musei-scolast.shtml).

<sup>6</sup> Financiación del Programa Operativo Nacional (PON) del Ministerio de Educación italiano, mediante el cual se financian ciertos proyectos de algunas escuelas. Competencias y entornos de aprendizaje 2014-2020. FSE - Mejora de la educación sobre el patrimonio cultural, artístico y paisajístico.

## 6. El nacimiento del "patrimoniero"

La oportunidad que tuvimos los diseñadores de la iniciativa de trabajar en contacto directo con el alumnado nos permitió observar directamente y a lo largo de todo el ciclo de realización del museo su trabajo, sus interacciones, su actitud hacia el proyecto. Los colegios implicados en este caso eran todos de primaria, de segundo a quinto curso, con una intervención de 30 horas en cada clase.

Naturalmente, el paso de la formación para adultos a la formación para alumnado exigía un enfoque metodológico y didáctico diferente. El enfoque metodológico elegido fue el de la comunidad de construcción del conocimiento, seleccionado por sus características de co-construcción del conocimiento: el alumnado no era, por tanto, espectador sin conocimiento del tema, sino que formaba parte de un equipo, como en una comunidad de investigación que trabaja conjuntamente, compara, formula hipótesis y las verifica hasta llegar al conocimiento de forma conjunta (Scardamalia, 2002; Cacciamani y Giannandrea, 2004). Para ello, era necesario conseguir, desde el principio, crear la sensación de ser un grupo y de trabajar por un objetivo común. Mejor, por supuesto, si este objetivo era importante: así nació la comunidad de patrimonieros. A cada alumno/a que participa en el proyecto de museo escolar se le otorga el título de Asesor del Patrimonio, es decir, el que estudia y conoce los "secretos" del patrimonio de su escuela que los demás aún no conocen.

El patrimoniero encarna características específicas que comparte con el resto del alumnado desde el principio: 1) tiene curiosidad por conocer y descubrir la historia de su escuela; 2) sus ojos son como un radar, que busca pistas y rastros del pasado; 3) si ve un objeto antiguo, se da cuenta de que ha encontrado un tesoro; 4) no se detiene en las primeras impresiones, sino que escarba en busca de nuevos significados; 5) encuentra la manera de compartir sus descubrimientos con los demás<sup>7</sup>.

El juego de roles o la técnica de la inmersión no es ciertamente una novedad en el panorama didáctico-educativo -y específicamente en lo que se refiere al trabajo con el patrimonio, la figura del "arqueólogo escolar" es bien conocida (Escolano, 2016)-, pero resultó muy potente y funcional para alcanzar el objetivo, sobre todo por el hecho de implicar a una figura nueva, curiosa y desconocida hasta entonces, el patrimoniero.

El enfoque metodológico se aplicó a diferentes áreas temáticas que conforman el conjunto del patrimonio cultural de la escuela. Por supuesto, un curso de 30 horas en el aula con el alumnado, en reuniones semanales, no pretende abarcar todos los aspectos de este patrimonio ni todos sus posibles usos. Por el contrario, el proyecto permite al alumnado adquirir un método de trabajo con el patrimonio, unos conocimientos básicos sobre este tipo específico de patrimonio y llegar a la creación concreta del primer núcleo del museo escolar en el centro concreto en el que trabajan. De forma sintética, y aglutinando también algunas de las actividades, a continuación, se expone la forma de trabajar del patrimoniero que estudia y prepara el museo escolar, con la intención de

---

<sup>7</sup> La figura del patrimoniero y sus características han sido desarrolladas gracias a una sesión de brainstorming entre la autora y Domenico Morreale y Giulia Lombardo, miembros del equipo del proyecto "Patrimonio siamo noi", a quienes quiero expresar todo mi agradecimiento.

compartir la práctica didáctica destinada a que el alumnado trabaje en contacto directo con el patrimonio histórico-educativo de su escuela (las acciones del patrimoniero se publicaron también en las Actas del congreso de la Sociedad Italiana para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo. Pizzigoni, 2021).

### **6.1. El patrimoniero trabajando con objetos históricos de aprendizaje**

La iniciación y el descubrimiento inicial del patrimonio escolar tiene lugar dentro de la escuela mediante un paseo cuyo objetivo es identificar los objetos educativos históricos presentes a través de la clásica "búsqueda del tesoro": los/as jóvenes patrimonieros, todos juntos, inician una búsqueda en lugares generalmente inaccesibles para ellos como almacenes, sótanos, áticos, antiguas dependencias de los conserjes, etc. El elemento de curiosidad de tener acceso a lugares "secretos" ya predispone a una participación activa del alumnado. Además, tiene una misión específica y pueden poner a prueba sus aptitudes como mecenas del patrimonio que saben ir más allá de las apariencias y encontrar un rastro de la historia de su escuela en materiales que pueden estar apilados, viejos o deteriorados. A continuación, el grupo de clase avanza de forma ordenada por estas salas y cada alumno/a puede llamar la atención de todos si algún objeto concreto le llama la atención. En ese momento el objeto se pone en conocimiento general, se observa y, mediante un proceso de fusión de los datos observados por el grupo, formulación de hipótesis, comprobación, se establece conjuntamente si el objeto forma parte realmente del patrimonio histórico-educativo de la escuela o no. Si es así, el objeto pasa a formar parte de una lista inicial que la clase crea durante esta inspección y es fotografiado por el alumnado con el objetivo de recordar en el futuro no sólo su forma, tipo y características diversas, sino también el contexto en el que fue encontrado.

Por supuesto, el alumnado no suele tener ningún conocimiento previo sobre los objetos didácticos históricos y, por lo tanto, en los primeros momentos de esta búsqueda del tesoro hay que estimularlos para que empiecen a entender qué se entiende por objetos didácticos históricos. La elección metodológica es no introducir estos conocimientos mediante presentaciones teóricas previas, sino poner al alumnado directamente "en situación", entendiéndose que, al principio de la actividad, será el profesorado quien llame la atención sobre los objetos patrimoniales y dirija la reflexión del alumnado con preguntas adecuadas que alimenten el debate y la negociación de significados, en una especie de "práctica de campo".

Una vez finalizada esta primera actividad de reconocimiento y preinventario, se trasladan los objetos didácticos históricos identificados y se reúnen en un lugar adecuado para el trabajo en grupo (a veces la misma aula donde se ubicará el futuro museo escolar). Esta operación, que también requiere la ayuda del profesorado, permite ya una primera visualización global del conjunto de objetos educativos históricos encontrados y representa un paso importante para toda la comunidad escolar que, casi de repente, toma conciencia de su propio patrimonio histórico, que, a menudo, no sabía que existía.

La segunda actividad en este punto consiste en un trabajo cooperativo en grupos en el que, a cada grupo, se le entrega un objeto de este patrimonio (cuando el estado de conservación permite su manipulación, en condiciones de seguridad tanto para el alumnado como para el objeto). Siempre

que sea posible, el grupo se encarga también de limpiar ligeramente el objeto, pero el centro de la actividad es la fase de observación y conocimiento dedicado del objeto. La actividad se centra en la observación y el conocimiento dedicados del objeto. Para ello se utiliza el "Radar del Patrimonio", que no es más que una ficha en la que se recogen los elementos que hay que observar y anotar (desde el material, hasta el fabricante, pasando por los distintos componentes, las huellas de uso, etc.).

Los objetos didácticos históricos suelen llevar su propio número de inventario y, rastreando el inventario histórico de la escuela en la secretaría o en los archivos, es fácil identificar el nombre del objeto y la época en que se adquirió. Además, la fase de comprensión del significado del objeto puede ir acompañada de dos ayudas: compartir copias de catálogos históricos de empresas productoras de material didáctico (disponibles en línea) y utilizar la web y la tecnología para identificar imágenes o fichas que ayuden a comprender el uso del objeto didáctico, la disciplina a la que se refiere, las leyes físicas o químicas que permite mostrar y los elementos que pueden ayudar a la datación.

Al final de la actividad cada grupo comparte el resultado de su trabajo con toda la clase y presenta su objeto. Esta es una oportunidad no sólo para seguir verificando y afinando la información, sino también para identificar, por primera vez, las correlaciones de este patrimonio. Todavía se encuentra en una fase embrionaria de interpretación, que se llevará a cabo más adelante con la unión global de los distintos aspectos del patrimonio analizado, pero no deja de ser una primera acción de interpretación, significativa sobre todo en lo relativo a la adquisición del método de trabajo.

## **6.2. El patrimonio trabajando en el edificio de la escuela**

El alumnado está acostumbrado a estar en su edificio escolar todos los días, pero no a "verlo". Por ello, no es un proceso intrínseco entender que el edificio también forma parte del patrimonio. Para que los mecenas descubran este aspecto, se les entrega una copia del plano arquitectónico original. A partir de esta fuente, los patrimonieros tienen que "recorrer" la escuela con una mirada nueva, buscando las diferencias entre el edificio actual y el diseñado originalmente. Puede tratarse de diferencias estructurales o de uso, y se les invita, también, a identificar los "signos" de cambio (aberturas desplazadas, ventanas retiradas, etc.). Cada diferencia se marca en la copia del diseño original y se problematiza: ¿por qué? ¿qué era este espacio antes? ¿qué necesidades satisfacía? ¿qué signos de cambio en la vida escolar o incluso en la sociedad en general muestran estas diferencias (por ejemplo, sistemas de calefacción o duchas en el sótano de la escuela)?

Este ejercicio también permite reflexionar sobre el año de construcción de la escuela, el estilo arquitectónico, el tipo de letra utilizado para insertar el nombre de la escuela en la fachada, los símbolos, etc.

Además de los elementos arquitectónicos, en la actividad de descubrir su propio edificio, se invita al alumnado a observar elementos que forman parte de la estructura pero que no forman parte del diseño arquitectónico y no son elementos estrictamente funcionales sino simbólicos o que identifican un hecho determinado que la escuela ha "vivido" después de su construcción. Pueden ser, por ejemplo, placas conmemorativas de los caídos en las guerras mundiales, con cuyas referencias

se dio nombre a las aulas, o símbolos del periodo fascista que luego se han ocultado (en algunas escuelas, las placas metálicas ocultan partes de las placas con los símbolos más característicos de los años veinte del siglo pasado). La actividad de descubrir el propio edificio escolar como elemento patrimonial incluye también la búsqueda fuera de la escuela, en su perímetro. Esta acción sencilla, pero realizada con el hábito mental del trabajador del patrimonio, permite descubrir cada vez nuevos elementos que relacionan el "interior y el exterior" de la escuela, es decir, la vida escolar con la comunidad y el entorno. Por lo general, esto se hace de dos maneras, la primera de las cuales es la observación cuidadosa del exterior del edificio: esto a veces permite descubrir la fecha exacta de construcción del edificio, que estaba grabada o pintada en la parte de la fachada más inmediata al tejado, o que la escuela era la sede de bibliotecas itinerantes o asociaciones o que había sido utilizada como hospital militar.

En este primer sentido, se trata por tanto de "utilizar los ojos de radar del patrimoniero" para ver, a menudo por primera vez, esos signos tangibles que están presentes en la fachada exterior de la escuela. La segunda forma es descubrir cómo era el entorno que rodea a la escuela en el momento de su construcción: los nombres de las calles, los edificios que existían en la época, las propiedades privadas, los campos, todo está indicado en el proyecto original. En este caso, la actividad consiste en una simple comparación entre la situación en el pasado y la situación actual. Si, junto con el proyecto original de la escuela, también es posible encontrar la correspondiente resolución del Consejo Municipal, a menudo se puede encontrar información sobre la anterior ubicación de la escuela, sus movimientos, las razones de la necesidad de un nuevo edificio escolar, la población y la vida del barrio. En este caso, el alcance del "Paseo del Patrimonio" se amplía para identificar las ubicaciones anteriores, ver lo que hay ahora y reflexionar sobre los cambios en el barrio en el que se encuentra la escuela.

### **6.3. El patrimoniero en el trabajo con fotografías y documentos**

No siempre se da el caso de que una escuela disponga de fotografías históricas o de un archivo histórico adecuado o de fondos de la biblioteca escolar histórica. Cuando existen, estos elementos también pasan a formar parte del proceso de creación de un museo escolar que, en nuestra opinión, tiene que pasar por el conocimiento de los diferentes tipos de bienes que, en conjunto, conforman el patrimonio histórico-educativo. Cuando existen espacios dedicados y ordenados en los que se encuentran los archivos históricos de la escuela y la biblioteca histórica, se visitan y analizan con el grupo de clase para comprender sus significados, organización y contenidos divididos en grandes temas. En este contexto, se seleccionan algunos documentos y se inicia el trabajo en grupo. Cada grupo dispone de "fichas patrimoniales" que, mediante campos a rellenar o pequeños cuestionarios, les invitan a extrapolar elementos de las fuentes encontradas en la escuela y a interpretarlos. Se pone al grupo en contacto directo con el documento y se le guía para que lo "interroge". Esta es otra característica del profesorado que trabaja con el patrimonio: sabe cómo hacer que los documentos "hablen".

De nuevo, la información de los distintos grupos se pone en común y se lleva un registro escrito de todos los datos extraídos de las imágenes y los documentos. En los casos en los que no existan archivos históricos en el centro para poner al alumnado en contacto con la realidad del documento

histórico escolar y, al mismo tiempo, ofrecerles una visión de la historia de su centro extraída de este tipo de documentos, se utilizan materiales del Archivo Histórico Municipal. De este modo, es posible proporcionar al alumnado copias de los informes de los directores o de las visitas de inspección de los primeros años de vida de su escuela. A menudo contienen referencias a la vida material de su escuela en el pasado: el mobiliario, el material didáctico existente, el aspecto de las aulas, los pasillos, las distintas salas, etc. Estas referencias a la "materialidad" de su escuela en el pasado permiten al alumnado imaginar casi visualmente, o por así decirlo tridimensionalmente, cómo era su escuela años atrás. Este es un paso muy útil para la creación consciente del futuro museo escolar, ya que ayuda al alumnado a comprender que no es sólo una colección de objetos antiguos encontrados en la escuela, sino que es un espejo de toda la vida de su escuela, donde cada objeto es la síntesis de una amplia gama de mensajes, significados y correlaciones que contribuyen a la comprensión de toda su historia pasada.

#### **6.4. El patrimoniero trabajando con objetos educativos históricos**

El patrimoniero también analiza las huellas del trabajo de sus compañeros del pasado que estudiaron en la misma escuela. Junto a las maquetas, los modelos, las cerámicas y, más raramente, los dibujos, es muy frecuente encontrar revistas escolares realizadas por el alumnado en los años 60 y 70 del pasado siglo. Esta fuente resulta siempre estimulante para el joven patrimoniero, porque no sólo ha sido elaborada por compañeros imaginarios de la misma edad del pasado, cuya capacidad de crear textos, dibujos, uso de la tipografía escolar y mimeógrafos admiran, sino también porque contiene una rica información sobre la vida escolar de la época, según el testimonio del propio alumnado. Además, las revistas suelen contener también noticias sobre el barrio, la vida de la ciudad en general y los principales acontecimientos nacionales. El periódico permite así, a través de un fuerte compromiso, además, ejercer la mirada que une lo particular con lo general y pone de relieve los vínculos y las correlaciones, además de ser en sí mismo un testimonio de las prácticas escolares del pasado. Dado que es imposible leer y analizar todos los numerosos ejemplares de los periódicos escolares, la labor del patrimoniero en este caso es estudiar la estructura del periódico para entender su finalidad y los reflejos de la vida escolar. Al mismo tiempo, se estudia la técnica de creación del periódico escolar: el trabajo cooperativo, el trabajo vivencial, el reflejo de un determinado momento de la historia de la escuela, etc., correlacionando la microhistoria de la escuela con la macrohistoria de la escuela. En este caso, la tarea del patrimoniero no es conocer a fondo y saber presentar el ejemplar único de la revista, sino comprender el nudo conceptual que encarna y saber ilustrar sus características para poder situarlo en la perspectiva adecuada en el museo escolar. Cada grupo de trabajo se concentra en un aspecto del macrotema "periódico escolar" y luego se lo cuenta a sus compañeros para reconstruir juntos la imagen completa.

Otra valiosa y rica fuente del pasado de la propia escuela son los cuadernos escolares. Estos cuadernos, confeccionados por compañeros del pasado, pueden analizarse tanto como contenedor (y por tanto portada, serie a la que pertenece, gráficos, dibujos y mensajes en la cubierta exterior) como contenido, es decir, las partes escritas y dibujadas en su interior.

## **6.5. El patrimoniero en el trabajo con los aspectos intangibles**

El trabajo del patrimoniero sobre los aspectos inmateriales del patrimonio se produce generalmente en la segunda mitad del curso, con el fin de que el alumnado haya reunido ya suficiente información para conocer las grandes líneas de la historia de su centro y haya adoptado una mentalidad que le permita captar los elementos significativos y relacionarlos con el conjunto.

A diferencia de otras fases de trabajo, en este momento no se pone al alumnado en contacto con el concepto de aprendizaje de forma inmediata, sino que se le conduce a través de una actividad preparatoria. Ya sea la información que hay que extrapolar de los testimonios de antiguos/as alumnos/as o la comprensión de los rituales escolares del pasado, por ejemplo, de la reunión del alumnado en el patio a través de los altavoces y de los ejercicios gimnásticos: precisamente porque se refieren a aspectos intangibles, requieren que el alumnado tenga más práctica o familiaridad con el tema de trabajo individual.

El aspecto más habitual del trabajo con los aspectos intangibles del patrimonio escolar es la preparación de una entrevista y, concretamente, el estudio previo que permite al patrimoniero no actuar simplemente como un/a alumno/a que escucha, sino como un experto que interroga a una fuente (en este caso la fuente es el testigo). Es casi una relación entre iguales: el antiguo/a alumno/a posee la experiencia vivida y los recuerdos (y a veces es bien sabido que el tiempo transcurrido actúa como "perturbador" respecto al recuerdo de la experiencia real) mientras que el alumno-testigo actual tiene el conocimiento objetivo de los datos contextuales en los que se desarrolló la experiencia del testigo, que ha reconstruido a través de fuentes fiables. Durante la entrevista, el patrimoniero, de alguna manera, dirige, redirige, pide opiniones, verifica, etc. En el transcurso de la entrevista, los diferentes grupos de patrimonieros tienen tareas relacionadas con la grabación del testimonio, la toma de notas, la actuación como controladores, etc.

Dado que, como hemos visto, una de las características intrínsecas del patrimoniero es que se comprometa a compartir la información y a sacarle el máximo partido, el grupo analiza los diferentes testimonios recogidos, los evalúa y compara y, tras extrapolar los rasgos significativos, reflexiona sobre la mejor manera de compartir los contenidos.

## **6.6. El patrimoniero crea el museo escolar**

Para la creación del museo escolar, el patrimoniero está llamado a realizar una profunda reflexión. Se trata de reunir todos los objetos escolares encontrados y toda la información recopilada para analizarlos de forma exhaustiva. Una vez que se tiene una imagen completa de los elementos recogidos durante todo el proyecto, hay que elegir y decidir qué se quiere comunicar, cuáles son los puntos centrales y cómo transmitirlos. En efecto, el museo escolar tendrá un doble carácter: el de apoyo al mundo escolar, ofreciendo oportunidades educativas interdisciplinarias, y el de apertura a la comunidad para dar a conocer la historia de la escuela y reforzar el vínculo escuela-territorio. El alumnado discute si, a partir de los elementos que surgen durante el proyecto, interesa resaltar todos los rasgos de la vida escolar o destacar sólo los aspectos particulares, si elige un criterio cronológico o si prefiere sólo aspectos materiales concretos de especial valor y significado dentro del patrimonio encontrado. En consecuencia, el grupo selecciona qué materiales e información son

adecuados para el propósito y cómo pretende presentarlos. Se trata, sin duda, de una fase compleja, en la que los jóvenes patrimonieros necesitan una guía sólida que les ayude en la síntesis global y les oriente en la negociación y la reflexión, que nunca debe descuidar los objetivos finales, sin dejarse atrapar por curiosidades o intereses individuales.

El mobiliario histórico de la escuela se utiliza generalmente para la exposición, complementado con algunos fondos para la compra de medios o materiales de comunicación específicos. Cuando la edad y la autonomía de la clase lo permiten, se pide a los patrimonieros que trabajen en grupos para diseñar el plan de exposición del museo y, a continuación, proponer la disposición del mobiliario y de los objetos expuestos. Asimismo, se le pide que piense cómo comunicar el significado del museo escolar, sus características y elementos individuales.

### **6.7. El patrimoniero comunica**

El patrimoniero tiene la característica de no guardar para sí el "patrimonio de la información" que ha descubierto, sino de compartirlo, por lo que tiene, entre sus cualidades, la de ser un buen comunicador. En realidad, se trata de ser un buen mediador cultural y, por tanto, debe ser capaz de transmitir el conjunto de significados y relaciones que los propios patrimonieros han descubierto durante el curso. Haber sido los protagonistas del descubrimiento, partiendo de un nivel de conocimiento sobre el tema casi inexistente, les permite identificarse con las necesidades cognitivas de otro alumnado del centro que se encuentran, por primera vez, en contacto con el patrimonio y el museo escolar. En cierto modo, es como si el alumnado que ha recibido la herencia volviera sobre los pasos que le revelaron la información e intentara transmitir los puntos relevantes de su investigación a sus compañeros y visitantes. Mediante una sesión de *brainstorming* en grupo, se elabora una lista de la macroinformación necesaria para que el visitante comprenda tanto el proyecto general como los temas abordados. Esta explicación se realiza, generalmente, mediante tableros de forex con textos e imágenes que introducen y guían al visitante, poniéndolo casi a la altura del nivel de conocimiento adquirido por el Centro de Patrimonio. Además, el patrimoniero elabora, por supuesto, fichas explicativas de cada material expuesto y diseña el logotipo de su museo a través de un concurso. Cuando el tiempo lo permite, también diseñan un folleto de presentación y publicidad del museo que han creado. Por último, a partir del día de la inauguración -identificado con la escarapela de patrimoniero- se convierten en guías del museo y lo presentan al público. Por supuesto, los aspectos comunicativos de esta actividad ofrecen oportunidades para trabajar con las nuevas tecnologías: desde códigos QR para insertar la información encontrada, hasta reconstrucciones en 3D de antiguas aulas escolares, pasando por la elaboración de entrevistas en vídeo y mucho más.

## **Conclusiones**

En estos diez años del proyecto de los museos escolares de Turín, se ha sacado a la luz el patrimonio histórico-educativo de varias escuelas de Turín. Esto ha permitido avanzar en el estudio y la reflexión, lo que ha permitido disponer de nuevas "piezas" de este patrimonio. Al mismo tiempo, ha permitido desarrollar un método de trabajo específicamente dirigido a la participación activa

de las escuelas. Pero quizás la acción más significativa fue la de conseguir difundir una educación patrimonial, haciendo que un número cada vez mayor del alumnado, profesorado y familias conocieran la existencia de esta categoría de patrimonio y se convirtieran de alguna manera en sus "guardianes".

Somos conscientes de que una acción en una sola ciudad no tiene el mérito de afectar significativamente a la conservación y estudio del patrimonio histórico-educativo en su conjunto, a nivel nacional e internacional. Sin embargo, hemos intentado identificar y explorar un camino: el de conseguir que sea la propia institución que conserva la mayor parte de este patrimonio (la escuela) el que actúe para conservarlo de la mejor manera posible y de forma consciente. La clave para lograr este objetivo fue combinar el descubrimiento del patrimonio con las necesidades educativas cotidianas de la escuela, haciendo del patrimonio la "solución a una necesidad". En nuestra opinión, esto puede ser una motivación para que la escuela emprenda el proceso de redescubrimiento de su patrimonio y, a largo plazo, adopte una acción de protección duradera, precisamente porque es funcional y está integrada en el propio programa educativo de la escuela.

La especificidad de la elección metodológica, el número de museos puestos en marcha en el mismo territorio, el aumento constante de las adhesiones al proyecto, la voluntad de las escuelas que realizaron el museo escolar de reunirse en red, el apoyo al proyecto obtenido por instituciones externas como el Ayuntamiento de Turín e Indire, representan en cierto modo una peculiaridad de esta experiencia, a través de un trabajo colaborativo.

Todos estos elementos, a la luz también de los datos del observatorio permanente de museos educativos y centros de investigación sobre el patrimonio histórico-educativo en Italia (OPeN.MuSE de la Universidad de Macerata), nos permiten concluir que la experiencia de Turín sobre los museos escolares puede considerarse un *unicum* a nivel nacional italiano.

## Bibliografía

- Alderoqui, S. (ed.) (2012). *Los visitantes como patrimonio. El museo de las escuelas*. Buenos Aires: Museo de las Escuelas.
- Álvarez Álvarez C., García Eguren M. (2011). Museos pedagógicos: Museos didácticos. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 25, pp. 103-116.
- Álvarez, P. (2010). Nuevo concepto de los museos de educación. En Ruíz Berrio, J. *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 139-167.
- Álvarez, P. (2016). *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Gijón: Trea.
- Álvarez P., Dávila P. & Naya L. M. (2017). Education museums: historical educational discourse, typology and characteristics. The case of Spain. En *Paedagogica Historica*. vol. 53, nº 6, pp. 827-845.
- Ascenzi A., Brunelli M., Meda, J. (2016). Représentation du passé scolaire dans les musées de l'école en Italie. En *Première rencontre francophone des musées de l'école, Actes Rouen*. Rouen : Amis des musées de l'école et du patrimoine éducatif, pp. 89-103.

- Bettini, L. (1091). *L'insegnamento oggettivo* Florencia : Bemborad & Figlio.
- Boyer, M. (2009). *Les collections et les muséographies des musées de l'école et de l'éducation en Europe*. Tesis doctoral, Centre d'histoire des techniques et l'environnement, París.
- Brunelli, M. (2020). *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento..* Macerata: EUM.
- Cacciamani S., Giannandrea L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Carta de Catania (2007). *Verso un Coordinamento Nazionale degli Ecomusei: un processo da condividere*, en *Convegno Giornate dell'Ecomuseo - Verso una nuova offerta culturale per lo sviluppo sostenibile del territorio*, Catania 12 - 13 Octubre 2007.
- Dávila, P., Naya L. M. (eds.) (2016). *Espacios y patrimonio histórico-educativo: VII Jornadas Científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano*. Erein: Donostia.
- Dávila P., Naya L.M. (2019). Panorama actual de los Museos de Educación en España. *Museologia e Interdisciplinaridade*, vol 8, nº 16, pp. 16-36.
- De Varine, H. (2002). *Les racines du futur: le patrimoine au service du développement local*. Chalon sur Saône: ASDIC.
- Escolano, A. (ed.) (2007). *La cultura material de la escuela*. CEINCE: Berlanga de Duero.
- Escolano, A. (2016). *Cultura escolar empírica. Experiencia, memoria, arqueología*. Ferrara: Volta la Carta.
- Figeac-Monthus, M. (ed.) (2018). *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVI<sup>e</sup> siècle à nos jours*. París: Honoré Champion.
- Jalla D., Lonjon C., Pizzigoni F.D., Vuillet T. (edd.) (2011). *La scuola è il nostro patrimonio. L'école est notre Patrimoine*. Turín-Lyon: Tip. Sosso.
- Lawn M., Grosvenor I. (eds.) (2005). *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines..* Oxford: Symposium Books.
- Linares, M. C. (2014). El patrimonio intangible en el Museo de las Escuelas. *Revista Linhas*, vol. 15, nº 28, pp. 33-48.
- Marín J. P., Martínez M<sup>a</sup> J. (2019). Categorización de los materiales didácticos para la enseñanza de los seres vivos en los antiguos gabinetes y laboratorios. *Cabás*, 21, pp. 1-22.
- Meda, J. (2010). Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole. *Historia de la Educación Literatura Infantil*, v. 2, pp. 489-501.
- Meda, J. (2013). La conservación del patrimonio storico educativo: il caso italiano. En Meda J., Badanelli A. (eds.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: presupuestos y perspectivas. Actas del I taller Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*. Macerata: EUM, pp. 167-198.
- Meda J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milán: FrancoAngeli.
- Mœglin, P. (2010). *Les industries éducatives*. París: Presses Universitaires de France.

- Mœglin, P. (ed.) (2016). *Industrialiser l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- Mogarro, M.J. (ed.) (2015). *Educação e Património Cultural. Escolas, objectos e praticas*. Lisboa: Colibri.
- Moreno, P.L. (2009). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: renovación historiográfica, patrimonio y educación. En Berruezo R., Conejero S. *El largo camino hacia una educación inclusiva. La Educación Especial y Social del siglo XIX a nuestros días*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, vol. III.
- Moreno P.L., Sebastián A. (eds.) (2012). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: SEPHE-CEME.
- Peña, V. (eds.) (2004). *Los museos de educación en Internet*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Conselleria de Educación e Ordenación Universitaria, MUPEGA.
- Perotto D., Pizzigoni F.D., Treccarichi F. (2021). Tra formazione comune e progettualità condivisa: la Rete dei Musei scolastici torinesi. In Ascenzi A., Covato C., Zago G. (eds.). *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del patrimonio storico-educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021)*. Macerata: EUM, pp. 717-730.
- Pizzigoni F. D. (2015). Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(3), 142-158.
- Pizzigoni F.D. (2021), Realizzare il museo scolastico attraverso un percorso attivo e partecipativo: il "Patrimoniere". In Ascenzi A., Covato C., Zago G. (eds.). *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del patrimonio storico-educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021)*. Macerata: EUM, pp. 195-210.
- Ruiz Berrio, J. (2002). Pasado presente y porvenir de los museos de educación. En Escolano A., Hernández Díaz J.M. (eds.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 43-65.
- Ruiz Berrio, J. (2010). *El patrimonio histórico-educativo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Scardamalia M. (2002). Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge. In Smith B. (ed.). *Liberal Education in a Knowledge Society*. Chicago, IL: Open Court, pp. 67-98.
- Yanes, C. (2010). El patrimonio educativo inmaterial: propuestas para su recuperación y salvaguardia. En Ruiz Berrio, J. (ed.). *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, pp. 63-90.
- Zeno, R. (1912). *Il quinto anno dell'insegnamento oggettivo*. Firenze: Bemporad & figlio.

# **El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) y la revista *Colaboración* (1976-1985): educación y renovación pedagógica en la España del posfranquismo**

## **The Popular School Cooperative Movement (MCEP) and the magazine *Collaboration* (1976-1985): education and pedagogical renewal in post-Franco Spain**

---

**Antón Costa Rico<sup>1</sup>**  
(Universidad de Santiago de Compostela) (España)  
<https://orcid.org/0000-0001-5260-7435>

**Ana Sampedro Garrido<sup>2</sup>**  
Ayuntamiento de Sanxenxo (España)

Fecha de recepción del original: mayo 2022  
Fecha de aceptación: junio 2022

### **Resumen**

El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), uno de los movimientos de renovación pedagógica existentes en España, nacido en los momentos finales del franquismo, acumula una intensa historia desde su inspiración en la Pedagogía Freinet. Entre sus iniciativas más significadas hay que referirse a la revista *Colaboración* (1976-1985), ya que en ella encontramos claves, páginas y notas que podrán ayudar a entender, en el plano educativo, el período de la llamada Transición Política. En su análisis centraremos nuestra atención.

### **Palabras clave**

movimiento de renovación pedagógica, pedagogía Freinet, revista de práctica educativa y de sensibilización

---

<sup>1</sup> Catedrático, jubilado, de Historia de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, del Grupo de Investigación SEPA-interea y miembro de Nova Escola Galega. [anton.costa@usc.es](mailto:anton.costa@usc.es).

<sup>2</sup> Técnica de Educación del Ayuntamiento de Sanxenxo (Pontevedra) y autora de la Tesina de Licenciatura en CC. de la Educación *A pedagogía Freinet e os educadores freinetianos españois (1930-1990)*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1999, bajo la dirección del profesor Antón Costa Rico. En ella se estudia la revista *Colaboración*. Vid. *Historia de la Educación* Vol. 18 (1999), Memorias de Licenciatura, pp. 464-465.

## Abstract

The Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), one of the pedagogical renewal movements existing in Spain, born in the final moment's political regime of Franco, accumulates an intense history, from its inspiration in the Pedagogy Freinet. Among its most significant initiatives, reference should be made to the journal *Colaboración* (1976-1985), since in it we find clues, pages and notes that can help us understand, on the educational level, the period of the so-called Political Transition. In your analysis we will focus our attention.

## Key words

Movement of pedagogical renewal, pedagogy Freinet, journal of educational practice and awareness

## EL MCEP

El M.C.E.P. (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular), fundado en 1974<sup>3</sup>, se define como un colectivo de personas vinculadas directamente con la enseñanza, que pretenden la renovación y transformación de la escuela, a través de la realización de una acción educadora crítica, cooperativa y de investigación, como forma de colaborar en la construcción de una nueva sociedad. Está conformado fundamentalmente por profesoras y profesores de distintos puntos de la geografía española, ligados a la orientación internacional de la Pedagogía Freinet<sup>4</sup>.

Su fundación contaba con antecedentes asociativos próximos iniciados en 1966 (Ramos, Zurriaga, 2019) y antecedentes históricos (Jiménez, 1996; Costa, 2010, Hernández Huerta, 2012) por cuanto desde mediados de los años veinte algunos profesores españoles habían iniciado algunos primeros contactos con el educador francés Célestin Freinet. Estos contactos vinieron a configurar en 1932, en el marco de la II República, la Cooperativa Española de la Técnica Freinet, que no pudo continuar su vida activa bajo el régimen franquista, lo que ocasionó que algunos de sus animadores se

---

<sup>3</sup> Fue en la primavera de 1974 cuando, acogándose a la vigente Ley de Asociaciones, se procedió a la legalización de una asociación de profesores y profesoras que en aquellos momentos venían practicando en sus aulas los principios y algunas de las técnicas pedagógicas que identifican a la Pedagogía Freinet. Lo hacían bajo un nombre 'neutro', el de Asociación para la Correspondencia y la Imprenta en la Escuela (ACIES), con el que se difundió por el conjunto de la geografía. En 1978, la Asociación procedió al cambio de nombre, acogándose al de MCEP, según acuerdo asambleario del VI Congreso de Escuela Popular celebrado en el verano de 1978 en Granada, provincia en la que a la sazón existía un nutrido y creativo grupo territorial de la Asociación.

<sup>4</sup> Es extensa y rica la nómina bibliográfica relacionada con la pedagogía Freinet, que acompaña a la propia producción de textos realizada por parte de Célestin Freinet y de su compañera Élise Freinet. Al respecto, tanto por contener una presentación acreditada de esta orientación pedagógica, con el acompañamiento de una sistemática bibliografía, como por dar cuenta de la producción documental y de estudios suscitada en la historiografía educativa española, pueden ser consideradas las referencias siguientes: González Monteagudo (1988), Costa Rico (2010) y Hernández Huerta (2017). En este sentido seremos selectivos y sobrios en la indicación de las precisas y oportunas apoyaturas documentales, a fin de evitar una sobrecarga de referencias.

exiliasen a distintos lugares de América (Cruz Orozco, 1992; Hernández Díaz, Hernández Huerta, 2009), preferentemente a Méjico, donde promovieron con intensidad esta orientación pedagógica<sup>5</sup>.

El MCEP se define como un movimiento socio-pedagógico que, por su tradición y estructura, integra tanto aspectos relativos a la formación permanente, como valores relacionales entre sus componentes, procurando en todo ello un sentido orgánico y globalizador. No es, pues, un colectivo ceñido solo a la vertiente formativa estrictamente didáctico-metodológica, ni tampoco un grupo limitado a lo relacional y al cultivo de las relaciones humanas entre sus miembros. Pretende ir más allá desde su connotación socio-pedagógica, al concebir la escuela y el trabajo en ella como inseparable del entorno social y al considerar su labor en la escuela como un esfuerzo continuado desde el punto focal de la formación en pro de la consecución de una sociedad más justa y armónica.

Así, el MCEP dirige sus esfuerzos hacia el horizonte de construcción de "una escuela popular"<sup>6</sup>, mediante la práctica de la "Pedagogía de Escuela Popular" o "Pedagogía de Escuela Moderna", por derivación actualizada de los planteamientos básicos freinetianos (Gertrudix, 2016).

En el plano organizativo se presenta como una confederación de grupos autónomos de ámbito comarcal o territorial diverso, denominados MCEP de ...<sup>7</sup>, que en los inicios del siglo XXI eran 18<sup>8</sup>, bajo la coordinación de una Secretaría Confederal, de carácter rotativo. Anualmente celebra un congreso, —momento de encuentro y de aportación e intercambio de experiencias, a través de distintos talleres<sup>9</sup>—, mediante el cual renueva sus planteamientos. A escala internacional está integrado en la F.I.M.E.M. (Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna), que agrupa a movimientos de carácter similar en unos treinta países.

En la actualidad el MCEP posee una limitada presencia e intervención en el conjunto del territorio español, aunque ella fue importante en los pasados años setenta y ochenta, habiendo contribuido muchos de sus miembros a desarrollar un amplio y diverso tejido de movimientos y plataformas de renovación pedagógica creadas en tales momentos (Groves, 2009; Fernández Sarasa, 2015; Hernández Díaz, 2018).

Aún no se ha realizado un estudio suficientemente analítico e interpretativo para un adecuado conocimiento de lo que ha sido el MCEP a lo largo de esta década 1976-1985, que aquí proponemos. Se han estudiado con atención las dinámicas favorables a la catalanización y renovación del profesorado en Cataluña alrededor de este tiempo. Existen aproximaciones relacionadas con las llamadas "alternativas democráticas de la educación" y a las dinámicas, inquietudes y

---

<sup>5</sup> El profesor mejicano Jiménez Mier y Terán es actualmente el gran estudioso de este profesorado español freinetiano exilado en México, con una amplia y cuidada edición de textos y de recorridos biográficos.

<sup>6</sup> Esta caracterización 'popular' quiere hacer referencia al profundo sentido anti selectivo de las acciones educativas promovidas, sea con respecto a la condición social del alumnado, como referido a la condición y antecedentes culturales.

<sup>7</sup> A partir de la aprobación de una reforma estatutaria en el congreso extraordinario del MCEP celebrado en Madrid en 1992, en que la asociación pasaba a tener estructura confederal.

<sup>8</sup> Entre sus grupos seis eran de Andalucía y dos de Canarias, teniéndolos también en Asturias, Cantabria, Euskadi, La Rioja, León, Salamanca, Murcia, Castilla-La Mancha, y Valencia.

<sup>9</sup> Entre sus talleres están: 0-8 años, 8-12, 12-18, Personas Adultas, Lenguaje, Matemáticas, Investigación del Medio, Educar para la Paz, El Cuerpo, Coeducación y Nuevas Tecnologías.

movilizaciones del profesorado en España (Sampedro, 2005; Groves, 2008; Hernández Huerta, Gómez Sánchez, 2016). Sin embargo, más allá de las anotaciones sobre ACIES o el MCEP elaboradas por algunos de sus destacados componentes (MCEP, 1979; Alcobé, 1981; Alcalá, 1996; García, 1997; Sala, 2017) es aún limitada la nómina de estudios históricos llevados a cabo: entre estos hemos de referir los de Sampedro (2000), Errico (2014), Groves (2017) y Ramos & Zurriaga (2019), junto a la tesis doctoral de Esther Santaella Rodríguez (2016), centrada en el estudio de la corriente Freinet en la provincia de Granada y la generalista elaborada por Gómez Sánchez (2021).

En nuestro caso, allegamos lo que podría ser entendido como una “biografía colectiva de un grupo con propósitos de intervención” y la observación del patrimonio consolidado a través de la revista *Colaboración*, que es memoria de dicho grupo y en cierto modo un espejo de inquietudes, urgencias, interrogantes, desarrollos, precipitaciones y zozobras vividas por un sector del profesorado que mostraba preocupación por un cambio educativo con el horizonte de la transformación social.

## Sobre su historia

La nueva presencia organizada de la Pedagogía Freinet en España se inició alrededor del profesor valenciano Ferrán Zurriaga quien en 1962 toma conocimiento en Francia de la pedagogía Freinet, informando de ello a un pequeño grupo de maestros valencianos ligados a la Asociación cultural Lo Rat-Penat, para generar un germen organizativo; en esta dirección crearán en 1964 en dicha Asociación una “Comunidad Pedagógica de Trabajo” y el boletín *Escola*. Un año después serán siete los maestros valencianos que en Andorra se reúnen con profesores franceses para profundizar su formación en la pedagogía Freinet<sup>10</sup>, como antecedente del nuevo encuentro sostenido en este caso en Perpignan con ocasión de la celebración de la Rodef o Encuentro de la FIMEM, al que acudieron asimismo varios educadores vascos, que ejercían en Ikastolas, y varios catalanes, entre ellos María Teresa Codina, una de las impulsoras de Rosa Sensat, Elisa Moragas i Badía de la Escola Navi y Pere Fortuny, quien en los años sucesivos dirigirá junto con los valencianos los cursos de pedagogía Freinet que se imparten en las Escolas d’Estiu de Rosa Sensat. Ya en estos momentos, Ferrán Zurriaga venía sosteniendo, además, una intensa correspondencia postal con Herminio Almendros, que permanecía activo en Cuba (Zurriaga, 2021).

Poco a poco se fueron estableciendo contactos con maestros de Asturias, Santander y Bilbao, aprovechando las Escolas d’Estiu de Rosa Sensat<sup>11</sup>, celebrándose en 1969 en Santander el llamado Primer Encuentro Peninsular de Técnicas Freinet<sup>12</sup>, en el año en el que se reincorporó al grupo uno de los maestros de los “Batecs” leridanos del tiempo de la Segunda República, Josep Alcobé i Biosca (Cuadernos, 1980; Gertrudix, 2008) quien, luego de su exilio venezolano y de su paso por Andorra entre 1964 y 1969, contribuirá en España al fortalecimiento de esta orientación. Este encuentro de Santander contó con la presencia de casi 60 maestros procedentes de Valencia, País

---

<sup>10</sup> Todos los detalles pueden ser seguidos en Sampedro Garrido, 2000, pp. 71-98.

<sup>11</sup> Sobre la cuestión y primeros desarrollos de lo que luego fueron llamados Movimientos de Renovación Pedagógica pueden consultarse, entre otros, las aportaciones de Jordi Monés (1981), María Teresa Codina (2010) y de Tamar Groves (2012).

<sup>12</sup> Se celebró en la escuela privada Torreblanca, con el apoyo de la directora y de la presencia del profesor Enrique Pérez Simón.

Vasco, Cataluña, Asturias, Madrid y de la propia Cantabria, siendo transmitida una cálida comunicación escrita de Élise Freinet animando a los profesores españoles.

Se celebrará en 1970 el II Encuentro Peninsular en Valencia con la presencia de 80 maestros y maestras y de representantes del ICEM o Grupo francés de Pedagogía Freinet. Entre los reunidos estará Alfonso Carlos Comín, quien luego a través de la editorial Laia de Barcelona divulgará, tanto en castellano como también en catalán, una muy importante nómina de los textos escritos en francés por Célestin y por Élise Freinet, afirmando y reivindicando una perspectiva popular para la escuela pública, las implicaciones sociales de la actividad de los profesores, o el significado del laicismo, junto a la presentación de experiencias escolares y de las orientaciones didácticas freinetianas.

A principios del año 1971 tuvo lugar en Barcelona la II reunión de coordinación previa al III Encuentro Peninsular de Técnicas Freinet celebrado en Oviedo en el mismo año, con la asistencia de representantes del Movimento de Cooperazione Educativa (MCE) italiano, que aportaban su enfoque cultural y metodológico con notas distintas a las que llegaban del ICEM: la visión de la LGE, la psicología en la escuela o el autoritarismo fueron en esta ocasión los temas debatidos. En 1973, en el encuentro celebrado en Mollet (Barcelona), se aprobó una adaptación española de la “Carta de la Escuela Moderna” (aprobada en Pau, Francia, 1968) y se acordó crear una asociación legal: así, en mayo de 1974, a través de una reunión celebrada en Barcelona se procedía a aprobar la estructura organizativa de la Asociación Española para La Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES), y el “Método de trabajo”, constituyéndose por grupos de trabajo, que serían parte de los Grupos Territoriales (en adelante GT) que se creasen (definidos según la estructura política provincial existente), siendo la Asamblea General anual de ACIES el órgano máximo de decisión y el espacio en el que se elegirían los miembros de la Junta Directiva<sup>13</sup>.

En el verano de 1975 se reemprenderían los Encuentros Peninsulares, ahora como II Congreso de la Escuela Moderna, con la realización de diversos talleres pedagógicos y el intento, no alcanzado, de crear una cooperativa para edición y distribución de material didáctico. Seguía extendiéndose la creación de GT, incorporándose, entre otros, en la primavera de 1976 un buen grupo de profesores y profesoras de toda Galicia, previamente coordinados, confluyendo todos estos esfuerzos en el III Congreso de la Escuela Popular celebrado en julio de 1976 en Salamanca, al que asistieron 165 participantes procedentes de los GT antes constituidos y también ahora de Granada, Málaga, Sevilla, Murcia y Galicia. Lo más relevante fue la aprobación de la “Declaración del III Congreso”, convertida en documento de referencia<sup>14</sup>.

Se hace notar en él que la escuela debiera incorporarse a la lucha por la liberación de las clases populares y responder a los “intereses del pueblo”; se proponía la construcción de una escuela democrática y asamblearia, gestionada mediante un Consejo Escolar y distintas Comisiones, con ausencia de la figura de la dirección unipersonal. En cuanto a la política educativa en España se preconizaba la descentralización política y la conversión de las distintas lenguas maternas en la primera lengua de la educación en sus respectivos territorios. Se consideraba al maestro “como un obrero al servicio de la cultura” y se propugnaba el cuerpo único docente, con reivindicaciones conjuntas y una organización común. Además, se propugnaban la autogestión escolar y el

---

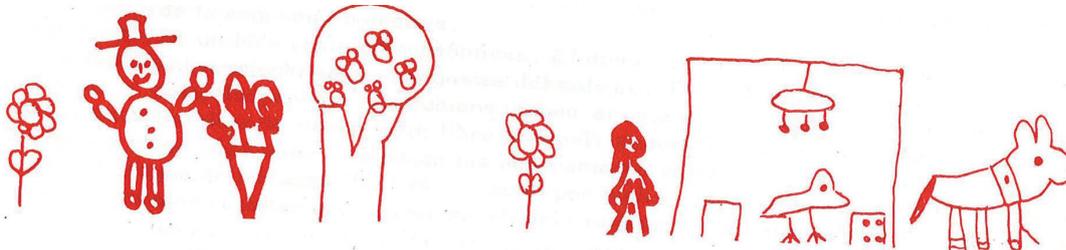
<sup>13</sup> Legalmente constituida en 13 de junio de 1974, con la Secretaría estatal situada en Valencia. La Asamblea General celebrada en Valencia en los días 3 y 4 de enero de 1975 aprobaba el Reglamento de Régimen Interno de ACIES. Mayor detalle se puede seguir en Alcalá, M. (1996).

<sup>14</sup> También conocida como “Carta de Salamanca”. Consultable en MCEP (1979).

aprendizaje y la investigación crítica, en situaciones de aprendizaje en las que se eliminasen el autoritarismo, la competencia, la selectividad, el individualismo, el dogmatismo y el verbalismo.

Por ello, la actividad de la clase sería un trabajo creativo, atento a todas las potencialidades y capacidades del niño, al partir de sus intereses y necesidades. Con estas convicciones “trabajamos para que lleguen a ser adultos conscientes y responsables, para que construyan una sociedad donde no exista la opresión y la explotación del hombre por el hombre”<sup>15</sup>.

En este mismo Congreso se intentaría comenzar a formular un “Proyecto de Educación Popular”, es decir un intento de alternativa global al sistema educativo, siguiendo en ello el ejemplo francés trazado por el ICEM y ultimado en 1979<sup>16</sup>, en donde se abordasen de modo organizado las diversas cuestiones presentadas en la Declaración de Salamanca. Al tiempo, se aprobaba la creación de la revista *Colaboración*, promovida de inmediato desde el nutrido y sólido grupo territorial de Granada<sup>17</sup> (Errico, 2014).



**Era frecuente en los primeros números de *Colaboración* la presencia de ilustraciones procedentes de expresiones de aula de dibujo libre, tan presente en las expresiones de la Pedagogía Freinet.**

Los dos cursos siguientes serán de una incesante actividad pedagógica, organizativa y de difusión de las propuestas elaboradas por la Asociación: con múltiples experiencias en relación con las técnicas Freinet. Los miembros de la Asociación se introducían además en luchas de índole sindical y específicamente de orden político; lideraban a menudo reivindicaciones en relación con la escuela rural y con las necesidades de escolarización; provocaban confrontaciones con estilos autoritarios de dirección de centros, promovían comisiones de gestión, e incidían en la recuperación de las lenguas aún no oficiales, en particular en el caso gallego<sup>18</sup>, y en la creación de materiales lingüísticos y literarios para la infancia. También se organizaron frecuentes cursos de iniciación a la Pedagogía Freinet y se difundieron de modo extenso sus obras y las de otros profesores franceses e italianos, a través de las editoriales barcelonesas Laia, Avance, Fontanella y Reforma de la Escuela, con el apoyo de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, situando los libros de orientación

---

<sup>15</sup> Declaración del III Congreso de ACIES, *Colaboración* 1(1976) pp. 4-7.

<sup>16</sup> Pudo ser leído en español a través del texto ICEM, *Perspectivas de Educación Popular*, 1981 (orig. Masperó, París, 1979). Revisión y adaptación a cargo de Josep Alcobé.

<sup>17</sup> Grupo que al final de los años setenta llegó a reunir cerca de los 200 componentes.

<sup>18</sup> Las circunstancias de Cataluña y del País Vasco y su amplio tejido organizativo en el campo cultural no hicieron depender su respectiva recuperación lingüística en el campo escolar de la actividad del profesorado vinculado a ACIES, como, en cambio, ocurrió en mayor medida en Galicia, dada la previa existencia en aquellas Comunidades de un movimiento de escuelas catalanas y de *ikastolas*, no existente en el caso de Galicia.

freinetiana entre los más vendidos entre el profesorado joven y numeroso que accedía al ejercicio de la docencia.

ACIES reunía ahora cerca de 500 asociadas y asociados distribuidos por parte notable de la geografía española<sup>19</sup>. Aunque con esta expansión vinieron también problemas nuevos para la Asociación: una creciente falta de uniformidad en los modos de trabajo, no se acierta en el desarrollo de proyectos colectivos relacionados con la investigación pedagógica, hay acuerdos congresuales y compromisos para los grupos de trabajo que no se desarrollan, e incluso se juzga que *Colaboración* no cumplía su papel de instrumento de coordinación<sup>20</sup>, en tanto que buena parte de los GT no daban a conocer el conjunto de sus trabajos, debates y experiencias a través de sus páginas, lo que llevaría a Josep Alcobé a hablar de falta de dirección operativa y movilizadora de los grupos de trabajo, y a plantear la necesidad de concentrar la actividad de los asociados en la militancia pedagógica, frente a la dispersión de actividad socio-política y sindical observable, lo cual debería entenderse sin renunciar a las convicciones socio-políticas progresistas<sup>21</sup>.

Lo cierto es que con alguna frecuencia un estado de agitación, de emoción y de fuerza de la voluntad se imponía sobre la reflexión, las prácticas pedagógicas cultivadas con ritmo lento y la transformación de fondo de las conciencias y de las prácticas educadoras, al sobreponerse la urgencia de los cambios que se pretendían alcanzar, luego de décadas de represión política y de falta de libertades democráticas<sup>22</sup>.

En este contexto, el IV Congreso se celebró en Granada, con la asistencia de más de 700 maestros, encuadrados en 35 grupos territoriales. Es también éste el escenario para la realización de cursos y de numerosos talleres y para la presentación de experiencias escolares y la aprobación del cambio de denominación: de ACIES a MCEP.

Un año más tarde, el V Encuentro estatal celebrado en Santiago de Compostela con 300 asistentes<sup>23</sup>, que además contaba con la presencia de representantes del MCE italiano y del MEM portugués, acordó la reforma de los Estatutos de la Asociación, dándole un carácter más descentralizado y federativo desde el punto de vista organizativo, lo que incluía “luchar por la cultura y la oficialización de la lengua propia de cada nacionalidad”. El Congreso se confrontó una vez más con las perspectivas de desarrollo del MCEP, con los problemas de edición de la revista *Colaboración* (ante la limitación de la infraestructura de edición existente) y con la necesidad de constituir una cooperativa de material de uso didáctico, cuestión que finalmente se encarrilaría en 1979 a través de la colaboración con la cooperativa catalana Abacus, desde donde se podrían distribuir imprentas compradas a la Coopérative de l’Enseignement Laïque (CEL) freinetiana. Era también el momento en el que el grupo gallego iniciaba la edición de la revista pedagógica *As Roladas-2*, íntegramente escrita en lengua gallega.

---

<sup>19</sup> Presentes en los siguientes grupos territoriales: Álava, Mallorca, Barcelona, Granada, León, Madrid, Salamanca, Málaga, Murcia, Santander, Sevilla, Valencia y Galicia. Vid. “Información. Direcciones”, *Colaboración*, 7, 1977, p. 20.

<sup>20</sup> *Colaboración* alcanzó al final del curso 1976-77 los 400 subscriptores y los 800 al final del siguiente curso.

<sup>21</sup> Esta reflexión en voz alta de Alcobé, se haría de nuevo presente en 1982 con su “Carta abierta al equipo de publicaciones” (*Colaboración*, 32, p. 32) solicitando mayor calidad y significación freinetiana en los artículos a publicar.

<sup>22</sup> Los maestros afectos a esta corriente fueron un sector clave en el movimiento de movilización social en la España de la Transición (Groves, 2008: 136).

<sup>23</sup> Aumentaban los Grupos Territoriales, al incorporarse los de Huelva, Córdoba, Ciudad Real, Cádiz, Las Palmas, Tenerife, Teruel, Girona, Palencia, Badajoz, Segovia, Soria y Toledo. “Informe de la Comisión de Trabajo”, *Colaboración*, 12, 1978, pp. 23-24.

En el final de los años setenta y primeros 80, en medio de la crisis organizativa del MCEP, en parte reflejo de una crisis organizativa social más amplia ante expectativas de cambio social que no se cumplían<sup>24</sup>, se procuraría poner mayor atención en la profundización didáctica en los seminarios didácticos de globalización, lenguaje, matemáticas, teatro, investigación del medio, autogestión, evaluación, dirección escolar, y alternativas a la formación del profesorado.

Fue ésta una vía fructífera, pero compleja en su realización, que dejaba de ser visible para muchos profesores, más predispuestos al ‘consumo pedagógico’, que no a la reflexión y a la construcción paciente. Y en este sentido, desde las páginas de *Colaboración* en 1979 (n.º 25) se dirá que el MCEP “no puede ser una Escuela de Verano” con su masificación, el consumo pasivo de cursos y la presencia creciente de ‘estrellas’ del mundo de la pedagogía, que convertían a las Escuelas en galas veraniegas regidas con criterios de economía de mercado.

Genma Enrico (2014) ha acertado a señalar, a este respecto, la importancia de la metodología de talleres, tanto para la formación reflexiva de los miembros del MCEP, como para su práctica en las aulas al indicar que los talleres contribuyeron al desarrollo de un modelo de educación que tenía en cuenta la parte corporal, manual o práctica de los escolares, permitiendo no solo el desarrollo intelectual, sino también el desarrollo de la personalidad, las habilidades físicas y la parte social de cada uno de los individuos: para (I) conocerse mejor, (II) descubrir nuevos intereses, (III) desarrollar la creatividad, (IV) crear nuevas dinámicas de grupo, (v) facilitar la integración de aquellos jóvenes con dificultades para participar, (vi) relacionar los contenidos con experiencias prácticas próximas a la realidad, (VII) conocer y practicar unas técnicas alternativas que favorecían la creatividad, e (VIII) involucrar a las familias en el proceso educativo. Los talleres condicionaban la organización del espacio físico en el aula, de modo que, normalmente situados en los rincones, transformaban las clases en un espacio vivo, que se iba ajustando a las necesidades de cada momento.

En esta dirección de profundización didáctica podríamos situar los intentos de edición de ocho unidades de la Biblioteca de Trabajo (BT) (continuando los anteriores intentos realizados desde Laia<sup>25</sup>), la edición (entre los años 1981 y 1982) de cuadernos para la enseñanza de las matemáticas promovida por el MCEP del País Valenciá, de fichas autocorrectivas de cálculo a cargo de Avance, o la edición de varios carteles didácticos y de la monografía *Como empezar*. Intentos que pudieron ordenarse alrededor de la creada Editorial Escuela Popular (1981), atendida desde el GT de Granada, desde donde se editarán algunos libros para niños, la revista de textos infantiles *Cardo*, varias

---

<sup>24</sup> Aún en estas circunstancias eran más de 450 las asociadas y asociados al MCEP, con núcleos relativamente notables, como los de Granada, con 80 componentes, Málaga, con 60, Murcia, con 50, Huelva, con 50, Asturias, Madrid y Galicia, con 25 en cada caso.

<sup>25</sup> Laia había editado 20 títulos de la colección BT, mediante traducción del francés de otros tantos títulos construidos y experimentados en aulas francesas de profesores freinetianos: Los frutos silvestres rojos / 25 peces de mar / La luz / La vida de la gaviota / El Amazonas / el gusano de seda / el papel/ Van Gogh/ Los fenicios/ La vista / Los dibujos animados / El corazón / Como se imprime una BT / L huelga de mineros de 1869 / La fabricación del cemento / La cría de insectos / las plantas que se mueven/ Historia del primero de mayo / Una industria siderúrgica/ La espeleología, junto a otros 20 títulos agrupados como Biblioteca de Trabajo Junior (BTJ).

monografías pedagógicas<sup>26</sup> y la revista *Colaboración*, con edición normalizada hasta 1985 en que llegaba al número 52-53<sup>27</sup>.

A pesar de las dudas sobre la posibilidad de construir la escuela “soñada”, que iban cundiendo entre los sectores sociales y docentes de mayor ánimo transformador, la expectativa de que desde la izquierda política se ganasen las elecciones de 1982 hacía reflexionar a Manolo Navarro (1982: 3) sobre lo que con el cambio político se debiera realizar:

“Por ello, el cambio de la situación política y la nueva correlación de fuerzas que pueda crearse debe suponer la posibilidad de poner en práctica un nuevo modelo de escuela en favor del niño y del adolescente, una escuela favorable a la clase trabajadora.

La lucha para conseguir esta nueva Escuela Pública y Popular no va a estar exenta de dificultades, ya que este nuevo modo de actuar y hacer educación no puede implantarse por decreto y exige una gran ilusión y un gran esfuerzo para que sea asumido por el conjunto social y el profesorado.

[...]Por esto no podremos contentarnos con una modernización en la educación una mejora en las infraestructuras educativas, con un saneamiento de la administración educativa, con una modificación de normas y estatutos, con un reciclaje del profesorado, con una extensión educativa, con una educación compensatoria... Necesitamos todo eso, por supuesto, pero será preciso incidir en el conjunto social y en el profesorado, para animar una visión diferente, un cambio cualitativo de entender la escuela y la educación.

[...] Esta lucha exige un esfuerzo no sólo de un movimiento de educadores; es necesario hacer conscientes de esta problemática a los trabajadores y al conjunto social, implicar en ello a sus organizaciones: partidos, sindicatos, asociaciones vecinales, de padres, instituciones democráticas...para aglutinar todo un movimiento —no sólo de educadores— por una escuela popular.

Estos momentos que estamos viviendo, las expectativas que se están creando, la receptividad que quizá encontremos, hacen que ahora sea una ocasión propicia para promover y afianzar estas ideas.

Mientras tanto, simultaneando esta labor, dentro del proceso dialéctico y contradictorio que una situación de cambio social profundo engendra, debemos plantear y poner en funcionamiento ideas, que como aspectos parciales, pero realizables, están en consonancia con nuestro proyecto. Potenciamos la formación de equipos pedagógicos, la investigación educativa, la primacía de lo educativo sobre lo administrativo, la descentralización, la democratización. No caigamos en la ilusión pedagógica de quedarnos encerrados en nuestras clases o en «nuestro» movimiento; incidamos en un marco político global para que nuestro proyecto de una Escuela Pública y Popular sea una realidad y no un documento más de nuestro archivo”.

Sin negar la existencia de cambios sociopolíticos en España, estos, sin embargo, adoptaban a ojos del MCEP más una tonalidad tecnocrática que participativa, produciendo una sensación de

---

<sup>26</sup> Como hacer una BT, texto preparado por Josep Alcobé en 1981, *Escuela rural*, escrita por Miguel Grande también en 1981, *La investigación del medio en la escuela*, de Francisco Olvera (1983) o *Autogestión en la escuela*, que recogía en 1982 la experiencia que llevaban a cabo, entre otros, Francisco Lara y Francisco Bastida en un colegio público madrileño.

<sup>27</sup> La irregular vida de *Colaboración*, inicialmente impulsada desde Granada, alcanzó su mayor estabilización en los años ochenta al ser editada desde Madrid, entre sus números 24 a 53.

creciente impotencia para alcanzar los ideales de la Escuela Popular, a pesar de que la política educativa del PSOE recogía algunas de las reivindicaciones más sentidas. Las reformas paulatinamente emprendidas desde la llegada al poder por parte del PSOE, respondiendo a algunas de las demandas y reivindicaciones, se llevaban a cabo, sin la participación de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) y del propio MCEP, viéndose todos estos colectivos impotentes para incidir en una reorientación más decididamente progresista, lo que facilitará una crisis en su seno muy perceptible en los años 1983-84<sup>28</sup>. En 1983 se celebraba el X congreso del MCEP y en 1985 el XII en Hernani, a partir del cual fue el GT de Euskadi quien se hizo cargo de la Secretaría estatal hasta final de 1988.

En estas circunstancias el MCEP promovía, otra vez en Granada (Granja–Escuela Molino de Alecrín), el “I Encuentro Estatal de Alternativas Educativas” en abril de 1985 en torno a seis ámbitos de reflexión: coordinación territorial de servicios educativos en los ámbitos rural y urbano, escuela y mundo laboral, la formación del profesorado, la coordinación entre colectivos y la educación en relación con la marginación social<sup>29</sup>. Se habla, en aquellos momentos, de proyectos educativos globales y territorializados; del concepto de Escuela Pública, en términos similares a los expresados por los demás MRP; de descentralización, de participación y de coordinación; del protagonismo docente en cuanto a su formación (“desligada, en lo posible, de la carrera docente”, para evitar su burocratización), del carácter gradual y progresivo del acceso a la docencia, y de la posibilidad de creación de equipos docentes. Al mismo tiempo, eran presentadas 30 experiencias pedagógicas, que ponían de relieve no tanto una adecuada reflexión científica y una fundamentación desde las ciencias de la educación, cuanto fuertes dosis de empirismo y activismo en relación con el entorno social, cultural y natural.

Pero la crisis continuaba<sup>30</sup>. En palabras rememorativas y posteriores en el tiempo (1996: 49-50) de Manolo Alcalá:

“El MCEP que se había creído a sí mismo protagonista de algo, fue pasando a considerarse marginal, reducto de ilusos que en un tiempo fueron contestatarios y dinámicos. [...] La raíz de la crisis radica, pues, en que los que formaban el MCEP aspiraban a otro tipo de sociedad y, perdidas las esperanzas de alcanzarla, e impotentes ante el rumbo que tomaban los cambios, no tuvieron más remedio que adaptarse, a pesar suyo, al nuevo contexto social”.

Al paso de los años ochenta un sentimiento de crisis se fue haciendo presente. Con el comienzo de los años noventa volvió la calma y la labor socio–política y reivindicativa dejaría paso sobre todo a la investigación pedagógica y a la mejora didáctica. A los anteriores textos escritos y publicados desde la editorial Escuela Popular vendrían ahora a sumarse los de Antonio Fernández en educación infantil, y de Manolo Alcalá en matemáticas. Mientras, desde Sevilla se impulsará, como

---

<sup>28</sup> Crisis que se hacía más visible en aquellos lugares y comunidades en las que gobernaba el PSOE, quien absorbía a favor de la Administración Pública notables y cualificados recursos humanos anteriormente pertenecientes al “mundo de la renovación”. Esta crisis no fue tan visible allí donde el PP retuvo ámbitos de poder y donde la mayor visibilidad de las contradicciones, en cierto modo, favorecía el trabajo organizativo de los MRP.

<sup>29</sup> “Por una Escuela Popular”, *Colaboración* 52-53 (1985). Monográfico.

<sup>30</sup> En tal circunstancia hubo miembros del MCEP que iniciaron otras vías de trabajo asociativas o de difusión editorial.

continuación de la revista *Colaboración*, la revista *Kikiriki*, como un excepcional espacio de pedagogía crítica<sup>31</sup>, y una reducida pero valiosa colección editorial.

Los Congresos anuales que continuaron realizándose hasta el presente, sobre la base de la práctica escolar, sostenida desde criterios de investigación–acción, y a los que asisten habitualmente un centenar de asociados, el establecimiento de vínculos de amistad y colaboración entre miembros estables de un colectivo humano y profesional presente en diversos lugares de la geografía española<sup>32</sup>, la estructura flexible y la autonomía de los Grupos Territoriales, el carácter voluntario y cooperativo de sus actividades, la ausencia de un credo ideológico cerrado o de rigurosas obligaciones estatutarias, la voluntariedad de las responsabilidades organizativas desempeñadas, o también la independencia con respecto a las Administraciones e instituciones políticas, hicieron posible finalmente la pervivencia y estabilidad del MCEP como organización y su desarrollo cauteloso a lo largo de los años<sup>33</sup>.

“Es justo recordar que ACIES-MCEP fue un movimiento crisol y aglutinante de los maestros y maestras más dinámicos, contestatarios y generosos en la tarea de construir una escuela mejor, una escuela que ayudara a transformar la realidad político-social antidemocrática y represora de entonces”<sup>34</sup>.

## **Colaboración: memoria, patrimonio y espejo de un tiempo de fuerte inquietud pedagógica**

### **Rasgos de edición**

*Colaboración* había sido la cabecera con la que se había editado en el tiempo de la II República la revista de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet o de la Imprenta en la Escuela (Jiménez Mier, 1979), y ahora en 1976 volvía a ser la cabecera con la que se renovaba una nueva etapa del movimiento Freinet en España. En septiembre salía el nuevo primer número de la revista bimensual que se publicaría con continuidad hasta 1985, en que se alcanza el n.º 52-53 y último<sup>35</sup>. La revista desaparece sin previo aviso o notificación. En todo caso, venían siendo evidentes las

---

<sup>31</sup> En otras revistas había sido frecuente la publicación, en particular entre los años 1975 y 1982, de trabajos siguiendo la orientación pedagógica freinetiana. Además de en la gallega *As Roladas* (1975-1981, con 9 números editados), se han detectado más de 60 artículos en *Cuadernos de Pedagogía*, y más de 35, tanto en *Guix*, como en *Perspectiva Escolar*, ambas las dos catalanas.

<sup>32</sup> Es conveniente anotar que al inicio de los pasados años ochenta, el grupo gallego marcó una ruta propia que le llevó a desligarse organizativamente del MCEP, a fin de ensayar un camino organizativo nuevo en conjunción con otros varios colectivos de docentes por la renovación pedagógica en Galicia, que condujo a la constitución en junio de 1983 del movimiento de renovación pedagógica Nova Escola Galega, que hoy se aproxima a los cuarenta años de vida, de trabajo, de reflexión y de elaboraciones, desde la base del principio de la cooperación y otros criterios presentes en la Pedagogía Freinet. En este mismo sentido, también, junto al MCEP, Nova Escola Galega está adherida a la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM), como corriente internacional de la Pedagogía Freinet. <http://www.nova-escola-galega.org/>.

<sup>33</sup> ALCALÁ, M., “Pequeña historia...”, op. cit., pp. 52 y 53.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p.18.

<sup>35</sup> <https://www.mcep.es/2021/02/13/revista-colaboracion-todos-los-numeros-en-pdf/>

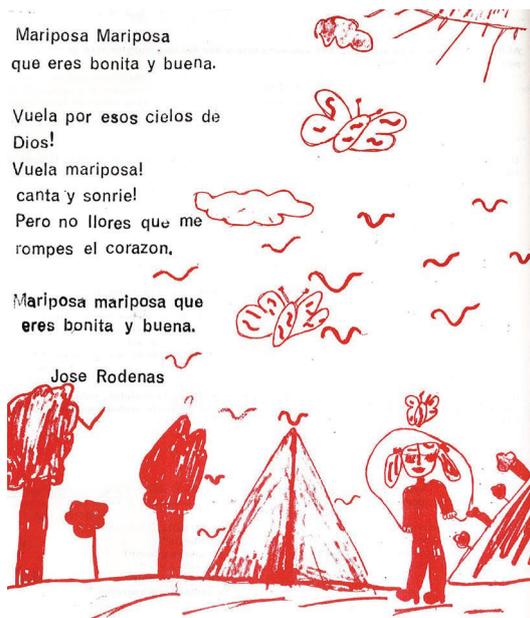
dificultades organizativas y económicas que se vivían en el MCEP, así como el cansancio militante que experimentaban los mayores impulsores, luego de más una década de grandes esfuerzos humanos en un contexto limitadamente propicio a cambios en profundidad del escenario escolar. De todos modos, en 1988 y desde Sevilla un grupo de profesores del MCEP tomaría el relevo con una nueva publicación, *Kikiriki. Cooperación Educativa*, la cual, aunque con alguna irregularidad, consiguió editar un total de 90 números hasta el año 2008, su momento final. Publicación esta que no sometemos a análisis y observación en la presente ocasión, pero que precisa un estudio dado su interés.

Los seis primeros números llevan el subtítulo de *Boletín Informativo ACIES*. A partir de este número 6, debido al cambio de denominación del Colectivo, el subtítulo es el de *Boletín Informativo del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. Es de destacar que hasta el número 18 no se realiza ninguna aclaración sobre si las opiniones expresadas en los distintos artículos son compartidas o no por el MCEP como grupo, pero en este número se indica en su página editorial:

*“Colaboración, como instrumento de trabajo y de investigación, acoge en sus páginas las experiencias, opiniones y noticias para avanzar en la lucha por una escuela popular. Solo aquellos textos firmados por el MCEP expresan su opinión, correspondiendo en los demás casos a los autores de los artículos”.*

El grupo encargado de su edición variará a lo largo de sus números. Los números 1-15 son confeccionados genéricamente desde el GT de Granada; los números 16 a 23 corren a cargo de “Publicaciones del MCEP”, y desde el número 24 hasta el final se seguirá realizando, a través de la Editorial Escuela Popular, siempre desde Granada. El número de páginas por ejemplar varía de unos números a otros, oscilando entre un mínimo de 24 del primero hasta un máximo de 71 del último número. La media se sitúa en 39 páginas. *Colaboración* tuvo siete formatos distintos con sus correspondientes portadas. Los números 1 y 3 tienen la misma portada en la que figura el dibujo de un niño, figurando el nombre de la revista en la parte superior izquierda. En el número 2 cambia la portada, siendo el único que se publica con ese formato, en el que aparece también el dibujo de un niño en color lila con el nombre de la publicación centrada en la parte superior. En los números 4 y 5 se vuelve a variar la portada, para adoptar la del número 2, pero cambiando el tipo de letra de la cabecera. También las portadas de los números 7 a 11 tienen un diseño distinto.

En las páginas interiores de todos estos números aparecen sobre todo dibujos hechos por niños y en pocas ocasiones fotografías. Como dato singular podemos señalar que el color de la tintada de impresión varía de unos números a otros, haciéndolo incluso así en varias de las páginas de los números 7 e 8, siendo los colores utilizados el verde, el azul, el rojo y el marrón.



Pardalet,  
que busques el niu.  
pasa una palometa i li diu:  
-¿Palometa tu tens niu?  
Si en una casa.  
¿Vens amb mi?-diu la  
palometa.-  
-No, tinc els meus fills  
a les entranyes i vaig a  
buscar un niu.

J. ALOY MONTALT

**Mediante imprentas escolares se llevaba a cabo la impresión de textos libres en las diversas lenguas españolas. Expresiones como estas aparecían con frecuencias en las páginas de *Colaboración***

A partir del número 12, correspondiente al curso escolar de 1978-79<sup>36</sup> el título de *Colaboración* aparece en los cuatro idiomas reconocidos en el Estado. Cada portada tiene un color de fondo distinto. El formato vuelve a cambiar por última vez en el número 24 y será también a partir de este número cuando se añade un nuevo dato en la portada que hasta aquel momento no había aparecido: el precio de la revista. A partir del número 27 se incluye en la portada información sobre el contenido más notable de cada ejemplar editado.

Las Secciones de la revista son muy variables. Algunas aparecen en muy pocos números; otras son más constantes, aunque no continuas y algunas serán constantes a lo largo de prácticamente todos los números. Goza de una muy alta presencia la titulada como “Primera página”, que desde el n.º 7 es la página editorial. La sección de Bibliografía<sup>37</sup> aparece prácticamente siempre. La sección de “Colaboraciones” aparece en 42 ocasiones, con un mayor número de colaboradores. La sección de Experiencias solo aparece estrictamente como tal en 19 ocasiones, a partir del n.º 11, si bien se da cuenta en la sección de 44 experiencias de aula, pero como desde el n.º 12 aparece la sección de Monográficos hay que indicar que en ella se dará cuenta habitualmente de bastantes experiencias de aula, llevadas a cabo sobre todo por integrantes del MCEP. Es frecuente la aparición de la sección de “Informaciones MCEP”: aparece con más frecuencia como una separata, en color y sin paginar, como también lo harán desde el n.º 24 las secciones “Correspondencia”, para facilitar la correspondencia interclases (que entre el n.º 1 y el 8 aparecía en Informaciones) y “Publicamos”. A partir del número 12 *Colaboración* hace aparecer la sección “Monográfico”,

<sup>36</sup> Entre el n.º 13 y el 35 de la publicación, los ejemplares carecen en portada de la fecha de edición, pero sabemos que los números 12-17 se publicaron durante el curso 1978-79; del 18 al 23 se editaron en el curso 1979-80; los números 24 a 29 lo hicieron durante el curso 1980-81, y que los números 30 a 35 aparecieron en el curso 1981-82.

<sup>37</sup> Excepcionalmente llamada Recensiones y Lecturas

con una media de ocho artículos presentes en cada número, con dos excepcionales: el nº 13 correspondiente todo el monográficamente al V Congreso de Pedagogía Popular (Santiago de Compostela, 1977), y el nº 52-53 en el que se hace un balance en correspondencia con el Primer Encuentro estatal de alternativas educativas. A partir del nº 22 es habitual la presencia de la sección “Entrevista”, como también lo es de la sección “Preescolar”. Aunque forma parte de la pedagogía Freinet la atención a las técnicas, los instrumentos y materiales de trabajo escolar<sup>38</sup>, así como a la correspondencia escolar, estas secciones se reflejan con irregularidad, más allá de lo comprendido entre los números 18 a 32. Debemos anotar la presencia desde el nº 18 de la sección “Publicamos”, con un total de 22 referencias, que aluden habitualmente a los periódicos de aula que se editan en diversos colegios y aulas, con los que se realizaban a menudo intercambios de correspondencia. La sección de “Debates” está presente en 18 ocasiones. Con menor número de ocasiones aparece una página de humor: “A la puerta de la escuela”.

### Contenidos apreciados

En el número 50 de *Colaboración* (1985: 38-49) Enrique Pérez Simón publicó un catálogo y a modo de base de datos de lo publicado hasta el número 45: un total de 658 artículos (de variable dimensión y formato), con algo más de 500 de ellos firmados por sus autoras y autores. El tratamiento del lenguaje en la escuela, las cuestiones de gestión y organización escolar y la educación infantil reunían 50 textos en cada caso; las técnicas de expresión y la investigación del medio, 40 textos en cada caso; con más de 20 textos aparecían las temáticas siguientes: matemáticas, roles sexuales, educación rural, pedagogía Freinet y asuntos de sociología de la educación, siguiendo luego una relativa diversidad de cuestiones. Los textos escritos y firmados desde Granada (N=159), Madrid y Málaga significaban casi el 40 % del total de textos firmados, frente a los 18 de Barcelona, o los 14 de Valencia, reconociéndose, además, la presencia de textos escritos desde otras 20 provincias españolas, y un total de 25 procedentes de Francia y de Italia.

En una mirada más analítica sobre cada una de las secciones de mayor presencia, anotamos la diversidad de asuntos de Primera Página o Editorial, sobre la escuela deseada, la política educativa estatal criticada, el MCEP y los movimientos de renovación pedagógica, la libre expresión infantil, la escuela rural, la práctica docente, o la escuela y la reproducción social.

Dentro de la sección de “Colaboraciones” podemos situar los artículos que podríamos encuadrar como teóricos o de formación, con una variada temática e incluyendo referencias históricas relacionadas con la pedagogía freinetiana. Una parte de los textos procura dar orientaciones sobre las varias técnicas Freinet (el texto libre, el tanteo experimental, la correspondencia, las técnicas de impresión y de expresión artísticas, la investigación del medio, la asamblea de clase...), o sobre el papel de los educadores y otras reflexiones sobre el Proyecto de Educación Popular. Asuntos como

---

<sup>38</sup> Por lo general los textos ofrecen referencias de expresión plástica (máscaras de escayola, talleres de pintura y de cerámica, telares, mosaicos, fotografía, gravado en metal, impresión...), biblioteca de aula, ábaco...con colaboraciones procedentes en particular de Aragón.

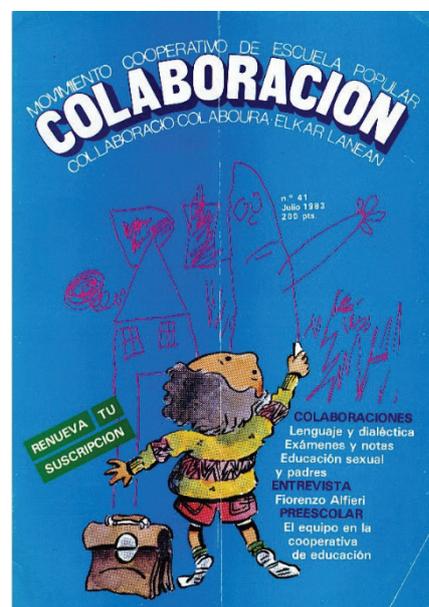
la enseñanza de la lectura y la escritura, la metodología natural, y tantos otros temas en relación con las temáticas de los monográficos<sup>39</sup> están muy presentes.

Si hablamos de autores y autoras de los textos hemos de referir por frecuentes, en particular, los de Francisco Bastida, Francisco Lara y Baltasar Román (Madrid), José Luís Alarcón (Sevilla), Manolo Alcalá (Vizcaya), Manolo Navarro, Manuel Quintero, Mercedes Toro, Antonio Fernández y Teresa Flores, (Granada), Francisco Olvera, Eladio Cano y Emilio López (Málaga), Enrique Pérez Simón (Santander), Ana Mari García (Asturias), Ferrán Zurriaga, Manuel Civera (desde Valencia) o Josep Alcobé (desde Barcelona).

Es de destacar la frecuente presencia de autores franceses e italianos. *Colaboración* se hace eco, mediante traducción, de textos publicados en *L'Éducateur* (hoy *Le nouvel Éducateur*) y en *Cooperazione Educativa*, pero también en otras revistas italianas como *Riforma dell Scuola* (inspirada por el Partido Comunista Italiano, PCI) y *Scuola e Città*. A través de las páginas de *Colaboración* tenemos constancia de las elaboraciones pedagógicas realizadas desde las orientaciones freinetianas en Francia y en Italia en aquellos momentos, incluyendo distintas y destacadas entrevistas, con referencias como las de Pierre Clanché, Jean le Gal, Giancarlo Cavinato, Francisco Alfieri, Gianni Rodari, Maria Rosa Petri, Bernard Charlot, Paulo Freire, Mario Lodi, o Foucambert.

La Sección de Informaciones nos permite observar aspectos varios sobre la vida del MCEP y las iniciativas emprendidas: es imprescindible para conocer y comprender el funcionamiento de los GGTT, así como para obtener información acerca de eventos pedagógicos destacados en estos años. Se contienen ahí, en ocasiones, detalladas informaciones locales comunicadas desde distintos puntos de la geografía peninsular. Que se complementan con otras referidas a la FIMEM y a los Encuentros Internacionales o RIDEF.

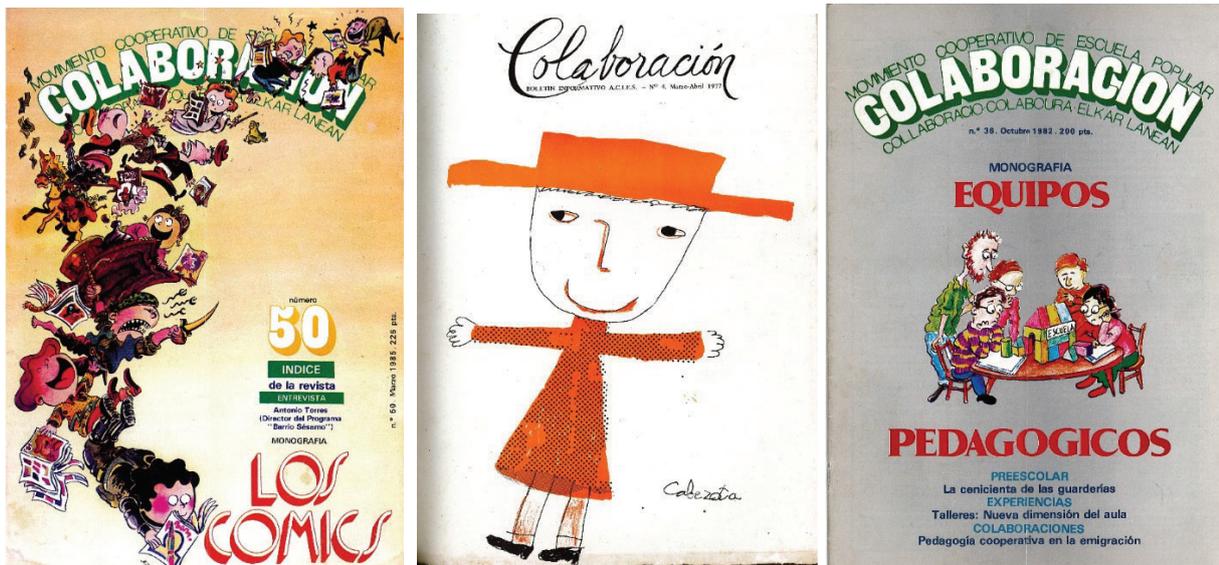
Las experiencias didácticas publicadas están relacionadas con la educación infantil y con la educación primaria y alcanzan con su mayor frecuencia, dentro de la diversidad de campos, sobre todo las áreas de ciencias sociales (con investigación del medio y geografía), matemáticas, expresión corporal y lecto-escritura. Con alta frecuencia son experiencias relativas a la organización y gestión de centros y de aulas, o referidas a correspondencia y periódico escolar, experiencias de globalización didáctica, de cooperativa, de asamblea de aula y de colonias o de teatro infantil. En conjunto, muy próximas de la realidad de las aulas, dado el fuerte empirismo existente en este escenario.



<sup>39</sup> Matemáticas, tiempo libre, los derechos de la infancia, la escuela rural, la organización de la clase, las escuelas infantiles, la educación especial (con una especial preocupación anti segregativa), los talleres, la globalización, la educación sexual, la educación corporal, el juego, el tratamiento de la imagen, la música, las evaluaciones, los equipos pedagógicos, la cultura popular y la escuela, los roles sexuales, la educación de adultos, leer y escribir, investigar en matemáticas, animación y expresión, la educación compensatoria, el ciclo superior de EGB o la ecología en la escuela.

*Colaboración* fue también un soporte apreciable para la información bibliográfica comentada, al hacerse eco sobre todo del conjunto de referencias psicopedagógicas que en aquellos momentos salían al mercado con un notable dinamismo editor.

Como hemos señalado, *Colaboración* es, pues, un buen repositorio de memoria, y al tiempo un patrimonio y espejo de un tiempo de fuerte inquietud pedagógica, que la historia de la educación del tiempo presente puede considerar.



## Bibliografía

- Alcalá, M. (1996). *Pequeña historia del MCEP. Kikiriki. Cooperación Educativa*, 40, pp. 39-59.
- Alcobé Biosca, J. (1981). El MCEP en la actualidad. *Colaboración*, 31, pp. 10-12.
- Codina, M<sup>a</sup>. T. (2010). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la Educación*, 21, pp. 91-104.
- Costa Rico, A. (2010). *D'abord les enfants. Freinet y la educación en España (1926-1975)*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago.
- Cruz Orozco, J. I. (1992). Aproximación a las actividades pedagógicas de los maestros freinetianos en el exilio republicano en América. *Edetania. Estudios y propuestas de educación*, 7, pp. 39-45.
- Cuadernos de Pedagogía (1980). Entrevista a Josep Alcobé. *Cuadernos de Pedagogía*, 61, pp. 23-26.
- Errico, G. (2014). La Pedagogía Freinet en España: la importancia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Cabás*, 12, pp. 1-14.
- Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos12/316-la-pedagogia-freinet-en-espana-la-importancia-del-movimiento-cooperativo-de-escuela-popular-mcep>

- Fernandez Sarasa, C. (2015). Transformación social y creación de sentido en los testimonios de maestros y alumnos de la segunda etapa del movimiento Freinet en España. *Social and Education History*, v. 4, n. 3. pp. 287-308.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5238054>
- García, A. M. (1997). Paixón pedagóxica: unha visión particular da historia do MCEP. En Cid Fernández, X. M., *et alii* (coords.): *Por unha escola do pobo. No centenario de C. Freinet (1896-1996)*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Gertrúdix Romero de Ávila, S. (2008). *Josep Alcobé y la pedagogía Freinet*. Santander: MCEP.
- Gertrúdix Romero de Ávila, S. (2016) Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Tendencias Pedagógicas*, [S.l.], 27, pp. 231-250. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.010>
- Gómez Sánchez, A. M. (2021). El movimiento Freinet en España e Italia (1970-1990). Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.  
Recuperado de <https://gredos.usal.es/handle/10366/148569>
- González Monteagudo, J. (1988). *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: MEC/CIDE.
- Groves, T. (2008). Maestros comprometidos: el movimiento Freinet durante el tardofranquismo y la transición a la democracia en España. En Hernández Díaz, J. M. (Ed.), *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*. Salamanca: Globalia Ediciones Anthema, 2008, p. 67-79
- Groves, T. (2009). *El movimiento de enseñantes durante el tardofranquismo y la transición a la democracia 1970-1983*. Madrid: UNED, 2009.
- Groves, T. (2012). Everyday struggles against Franco's authoritarian legacy: pedagogical social movements and democracy in Spain. *Journal of Social History*, v. 46, n. 2, pp. 305-334.  
[https://www.researchgate.net/publication/260104666\\_Everyday\\_Struggles\\_against\\_Franco's\\_Authoritarian\\_Legacy\\_Pedagogical\\_Social\\_Movements\\_and\\_Democracy\\_in\\_Spain](https://www.researchgate.net/publication/260104666_Everyday_Struggles_against_Franco's_Authoritarian_Legacy_Pedagogical_Social_Movements_and_Democracy_in_Spain)
- Groves, T. (2017). Freinet y los maestros españoles: la configuración de un movimiento social y pedagógico (1969-1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 30, pp. 133-154.
- Hernández Díaz, J. M.<sup>a</sup>; Hernández Huerta, J. L (2009). La represión franquista de los maestros freinetianos. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 15, p. 201-227.
- Hernández Díaz, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación*, 37, 257-284.
- Hernández Huerta, J. L. (2012). *Freinet en España (1926-1939)*. *Escuela popular, historia y pedagogía*. Valladolid: Castilla Ediciones.
- Hernández Huerta, J. L., Gómez Sánchez, A. M. (2016). Debating education and political reform: the Freinet movement and democratization in Spain (1975-1982). *Historia da Educacao*, v. 20, n. 49, pp. 95-122.  
Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3216/321645344006/html/>

- Hernández Huerta, J. L. (2017). Influence and Reception of Freinet in Spain. Map of the Historiographical Maze: Possible Means of Escape (1979-2016). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 29, pp. 221-246. DOI: 10.2436/20.3009.01.190
- ICEM (1981). *Perspectivas de Educación Popular*. Barcelona: Fontanella.
- Jiménez Mier y Terán, F. (1996). *Freinet en España. La revista Colaboración*. Barcelona: EUB.
- Mones i Pujol-Basquets, J. (1981). *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*. Barcelona: Ediciones 62.
- Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (1979). *La Escuela Moderna en España*. Madrid: Zero/ZYX.
- Navarro, M. (1982). Por una Escuela Pública y Popular, ahora. *Colaboración*, 36, pp. 3-5.
- Ramos i Soler, A., Zurriaga i Agustí, F. (2019). *La represa del moviment Freinet (1964-1974)*. Castelló: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Sala Sureda, C., Vilaplana Lapena, E. (2017). La recuperació de la pedagogía Freinet a Catalunya (apuntes de memòries personals). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 29, pp. 173-200.
- Sampedro Garrido, A. M<sup>a</sup>. (2000). A pedagogía Freinet en España. A segunda época: do franquismo á actualidade. En Dapía Conde, M<sup>a</sup>. D., Cid Fernández, X. M. (Cords.), *Da escola rural á pedagogía social. Xornadas sobre os 25 anos de Freinet en Galicia*. Vigo: Servicio de Publicacions da Universidade de Vigo.
- Sampedro Garrido, A. (2005). A construción dunha orientación renovadora para a educación en España. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 9, pp. 61-83. [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7795/SAR\\_9\\_art\\_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7795/SAR_9_art_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Santaella Rodríguez, E. (2016) *La pedagogía Freinet como movimiento educativo comprometido con la renovación de la escuela y la promoción de un modelo social más justo. Estudio de caso del grupo territorial de Granada* Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43870>
- Zurriaga, F. (1979). La segunda época de la experiencia Freinet en España. En MCEP, *La Escuela Moderna en España*. Madrid: Zero/ ZYX.
- Zurriaga, F. (1979). El movimiento Freinet en España. Itinerario de la Escuela Moderna. *Cuadernos de Pedagogía*, 54, pp. 20-22.
- Zurriaga, F. (2021). *Herminio Almendros: un maestro de la IIª República*. Valencia: Publicacions de l'Universitat de València.

## **Educación física escolar durante el altofranquismo educativo (1936-1970): Aspectos curriculares I (contenidos y horarios)**

### **Physical education in elementary school during Spanish educational former Francoism (1936-1970): Curricular aspects I (subjects and teaching hours)**

**Dr. Antonio D. Galera Pérez  
(Universidad Autónoma de Barcelona, España)**

<https://orcid.org/0000-0002-6272-6494>

Fecha de recepción del original: febrero 2022

Fecha de aceptación: marzo 2022



Exhibición de final de curso 1961-62 de la Escuela Nacional de niñas de Almoradí (Alicante).

Foto: M<sup>a</sup> Carmen Meseguer.

Fuente: Latorre Coves, José Antonio (2016). Gimnasia en el Canales, *Almoradí 1829*  
(<http://almoradi1829.blogspot.com/2016/03/gimnasia-en-el-canales.html>, 9-11-2018)

## Resumen

Un aspecto que caracterizó la política educativa del franquismo fue la atención destacada que se prestó a la materia de educación física, sobre todo en sus aspectos normativos: contenidos, horarios, cuestionarios y manuales para su desarrollo fueron reiteradamente legislados, especialmente en la Educación Primaria y la Secundaria. A esta atención probablemente no fue ajeno el hecho de que la materia estuviera a cargo de un organismo autónomo específico, lo que no sucedía en el resto de materias. En el nivel de la Educación Primaria, además de la promulgación de tres cuestionarios generales en los que estaba presente la asignatura de Educación Física, asistiremos a la ampliación de los contenidos de ésta en varias reformas específicas, así como veremos la publicación de varios manuales de desarrollo; en todos los casos, la asignatura fue dotada de una destacada variedad de grupos de contenidos.

**Palabras clave:** Historia de la Educación Física; Historia de la Educación; Educación Primaria; Planes de estudios.

## Abstract

One feature of Francoism's educational policy was the special attention paid to the matter of physical education, especially in its regulatory aspects: contents, class timetables, questionnaires and manuals for its development were repeatedly legislated, especially in Elementary and Secondary Education. This attention was probably related to the fact that the matter was under the responsibility of a specific autonomous body, which was not the case for the other subjects. At the Elementary Education level, in addition to the promulgation of three general questionnaires in which the subject of Physical Education was present, we will see the extension of the contents of Physical Education in several specific reforms, as well as the publication of several development manuals; in all cases, the subject was endowed with an outstanding variety of groups of contents.

**Keywords:** History of Physical Education; History of Education; Elementary Education; Curriculum regulations.

## A. Preámbulo

Este artículo es el tercero de una tetralogía en la que se analiza la evolución de los contenidos didácticos de la Educación Física prescritos por la legislación educativa española para la Enseñanza primaria en tres períodos significados de nuestra Historia educativa: la I Restauración (1875-1931), la II República (1931-1939), y el que denominamos altofranquismo educativo (1936-1970).

La metodología común, que nos sirve de nexo de comparación evolutiva, se basa en el análisis sintético de cuatro aspectos curriculares: los contenidos de enseñanza prescritos por la Administración educativa, los horarios asignados, las orientaciones didácticas emitidas y los cuestionarios o manuales oficiales específicos. En la transcripción de citas textuales se ha respetado la grafía y sintaxis de las fuentes.

En el primer artículo estudiamos los contenidos de enseñanza y las orientaciones pedagógicas prescritas para la educación física durante la I Restauración y en el segundo, los de la II República (Galera, 2020<sup>1</sup> y 2021<sup>2</sup>). En éste abordamos la evolución de los contenidos de enseñanza y su distribución temporal durante el altofranquismo educativo, y el cuarto se centrará en la teleología didáctica (objetivos y orientaciones) de dicho período.

## B. Método

Los grupos de **contenidos de enseñanza** de la Educación Física serán analizados desde una perspectiva que he denominado categorización primaria, basada en la progresiva integración de los siguientes criterios: habitualidad, esencialidad y naturalidad. Obtenemos con ello hasta ocho categorías primarias, cada una de las cuales con varios grupos de actividades (Galera, 2018b: 55-60).

Por su parte, la **carga docente** de la asignatura será medida a través de dos parámetros: el porcentaje de tiempo escolar dedicado a la asignatura, extraído del horario semanal prescrito en los planes de estudio de la Educación Primaria, y la distribución del tiempo destinado a la asignatura, calculado sobre los modelos de horarios semanales que presentan algunos textos.

Estudiaremos tanto las enunciaciones de contenidos y los grupos en que se pueden sintetizar, como la **frecuencia** con que éstos se prescriben y su **duración temporal** dentro del período, con vistas a obtener información sobre la persistencia del pensamiento pedagógico. Respecto de la frecuencia, calcularemos el parámetro que denomino frecuencia media acumulada o tasa de consistencia, obtenida dividiendo entre el número total de enunciaciones diferentes que aparecen en los textos el número total de veces que éstas se repiten. La duración temporal se calculará, bien en porcentaje del tiempo de vigencia nominal de los textos en que aparece cada enunciación diferente respecto de la duración máxima del período, lo que denominaríamos porcentaje de vigencia (1970-1936= 34 años), bien en promedio de años de vigencia de un conjunto de enunciaciones, o sea, la vigencia media.

En un trabajo anterior quedó explicada la denominación de altofranquismo educativo que he asignado al período estudiado.<sup>3</sup> Téngase presente asimismo que, en aplicación de la doctrina

---

<sup>1</sup> Galera Pérez, A. D. (2020). Educación física escolar durante la I Restauración (1875-1931): Aspectos curriculares. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 24, diciembre, pp. 24-50. ISSN: 1989-5909. Disponible en <http://revista.muesca.es/articulos024/522-educacion-fisica-escolar-durante-la-i-restauracion-1875-1931-aspectos-curriculares>.

<sup>2</sup> Galera Pérez, A. D. (2021). Educación física escolar durante la II República (1931-1939): Aspectos curriculares. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 26, diciembre, pp. 21-56. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.59.40.013>.

<sup>3</sup> Galera, A.D. (2020). Escuela pública durante el altofranquismo educativo (1936-1970): Aspectos administrativos y curriculares. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 23, junio, 82-114. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos-2/505-escuela-publica-durante-el-altofranquismo-educativo-1936-1970-aspectos-administrativos-y-curriculares> Formato Norma ISO 690-2.

clásica de Zeigler,<sup>4</sup> en el texto de este y anteriores artículos de esta serie diferenciamos entre, por un lado, educación física, en minúsculas, para designar un ámbito de intervención educativa, equiparable a los de educación intelectual, moral, etc., o una materia de estudio doctrinal que puede impregnar una o varias asignaturas, y por otro, Educación Física con mayúsculas, en tanto que denominación de una asignatura concreta en ciertos períodos, que contendría aspectos de educación física, no necesariamente exclusivos.

## C. Introducción

La señalada preocupación del pensamiento franquista por la educación en general, y por la educación física en particular, queda ya patente desde los primeros meses de la guerra. En relación con aspectos doctrinales de la educación, encontramos información sobre actuaciones de formación, o quizá mejor, de ‘reconducción pedagógica’ a través de cursillos celebrados en Zaragoza en el verano de 1937 (Noticiario: Un curso de pedagogía fundamental, 1937; Noticiario: Cursillos de perfeccionamiento del Magisterio, 1937), preludio de otros más completos que durante toda la guerra y con el título de “Curso de Orientaciones Nacionales” se celebrarían en diversas localidades del territorio sometido a los militares sublevados (Ministerio de Educación Nacional, 1938a), e incluso se continuarían en los primeros años de postguerra (Ministerio de Educación Nacional, 1938b).

Lo mismo podemos encontrar en aspectos de educación física, que se ven asimismo reflejados en cursillos específicos de ese mismo verano de 1937 (Noticiario: Un curso de educación física, 1937); en sucesivos años, este cursillo, asimismo más desarrollado doctrinalmente, se integraría dentro de las ediciones del Curso de Orientaciones Nacionales (Villalba Rubio, 1938).

Desde el primer momento también, concede el pensamiento franquista una atención específica a los planes de estudios de la Enseñanza primaria en general (Arribas, 1937), o de la Educación Física primaria en particular (Villalba Rubio, 1937; Talayero, 1937), tanto en la misma línea de la tradición militar que había inspirado, pocos años antes, la Cartilla Gimnástica (Galera Pérez, 2018a), como en posiciones más vinculadas al higienismo de principios de siglo (Ferrerías, 1938).

En este artículo centraremos nuestra atención en la evolución de los contenidos normativos de enseñanza de la Educación Física primaria y de su carga docente, es decir, de las normas legales que marcaron la aplicación práctica de las doctrinas.

## D. Marco legal

En el período franquista comprendido entre 1936 y 1970, la Educación Física está presente como asignatura en todos los planes de estudios de la Enseñanza Primaria, en realidad un único plan de estudios, el definido por la Ley de Educación Primaria de 1945, aunque sucesivamente matizado por normas de rango menor que condujeron a la necesidad de refundir su texto en 1965 (Ley 169/1965, de 21 de diciembre).

---

<sup>4</sup> Zeigler, Earl F. (1977). Relationships in Physical Education: a viewpoint from history and philosophy. En *Relationships in Physical Education, The Academy Papers*, 11, septiembre (Washington, D. C.: The American Academy of Physical Education).

Que la materia de educación física estuvo muy presente en la normativa educativa del franquismo lo prueba el hecho de que la primera norma emitida sobre Enseñanza Primaria, en fecha tan temprana como agosto de 1936, ya contemplaba prescripciones específicas para la asignatura, que se completan antes del final de la guerra (Orden de 19 de agosto de 1936, Circular de 5 de marzo de 1938).

Tuvo además la Educación Física escolar dos normas específicas. Por una Orden de 1941, anterior por tanto al plan de estudios de la Enseñanza Primaria, se establecen en todos los Centros de Primera y Segunda Enseñanza las que después serían conocidas como disciplinas del Movimiento, entre las que se encontraba la de Educación Física y Deportiva (Orden de 16 de octubre de 1941); la peculiaridad de esta norma es que separaba dichas disciplinas de la Administración educativa, poniendo su impartición, su evaluación y la provisión de profesorado, además de la redacción de cuestionarios de enseñanza y de manuales de desarrollo técnico, bajo el cuidado exclusivo de un órgano político, la llamada Delegación Nacional del Frente de Juventudes, de la que en 1945 se desglosarían las disciplinas destinadas a las niñas bajo el cuidado de la Sección Femenina.

En la práctica normativa, estas separaciones administrativas implicaban que las actuaciones de estos órganos no estuvieran coordinadas por la Administración educativa (Ministerio de Educación), lo que situó a las materias comprendidas por estas disciplinas, y por tanto, a la Educación Física, en un territorio intermedio, del que el Ministerio se desentendió: eran las asignaturas “marías”, que funcionaban al margen de la vida escolar habitual, y cuyas prescripciones normativas eran más utópicas que reales, sobre todo, como veremos, en materia de horarios lectivos.<sup>5</sup>

Veinte años después, la Ley de Educación Física de 1961 confirma específicamente la presencia de la Educación física en todos los niveles educativos, manteniendo separada su dependencia administrativa.

Hubo además alusiones específicas a aspectos relacionados con la educación física en dos leyes de 1944. Así, la Ley de 19 de julio de 1944, de Protección Escolar, establece la asistencia sanitaria obligatoria, una de cuyas finalidades es el mejoramiento de las condiciones físicas de los españoles (Arts. 25.º y 26.º), para lo cual se fomentarán los campamentos, preventorios y colonias escolares (Art. 29.º). Por su parte, la Ley de 25 de noviembre de 1944, de Bases de Sanidad Nacional, crea un Servicio especial de Higiene del trabajo, de la educación física y del deporte (Base 1.ª) y una Comisión de técnicos que señalará las normas higiénico-sanitarias convenientes para el logro de una perfecta mejora física, proponiendo la prohibición de actividades deportivas cuya práctica sea perjudicial al desarrollo físico y salud de los españoles (Base 25.ª).

El correcto desarrollo de estas dos leyes hubiera debido mejorar las condiciones de la Educación Física escolar, en la línea higienista que había sido ya desarrollada durante la I Restauración (Galera, 2017).

---

<sup>5</sup> Este “privilegio” era compartido por la asignatura de Religión, también incluida en esta categoría de “marías”, y cuya dependencia estaba al cuidado de los distritos religiosos católicos (obispos).

## E. Fuentes

Los textos normativos que utilizaremos para el estudio de los parámetros aludidos son de dos tipos: cuestionarios generales, comprensivos de todas las asignaturas que en cada momento integraban el plan de estudios de la Enseñanza Primaria, y cuestionarios específicos para la asignatura de Educación Física, emitidos en determinados momentos como ampliación o como modificación de planes específicos anteriores.

Además, durante el franquismo podemos considerar asimismo normativos los manuales técnicos publicados por los organismos bajo cuyo cuidado se puso la Educación Física y a los que se encomendó la redacción de tales manuales, el aludido Frente de Juventudes, para los niños, y la Delegación Nacional de la Sección Femenina, desagregada de éste (Orden de 24 de enero de 1945), para las niñas.

### 1. Cuestionarios generales

Asistimos durante el franquismo al establecimiento de un hito de nuestra Historia educativa, consistente en la redacción y promulgación, por primera vez en la Enseñanza primaria, de unos cuestionarios pedagógicos que establecían para toda España los contenidos que debían contemplar maestros y maestras para su impartición en cada nivel escolar o, como se denominaban en la época, 'grado' de enseñanza. Era una necesidad que se había manifestado repetidamente con anterioridad, al menos en siete ocasiones, y que en la Enseñanza primaria sólo se había concretado en documentos de alcance regional, nunca nacional (Galera, 2018b, pp. 121-126).

En 1953 se publican los primeros Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, con los contenidos y orientaciones que debían tener en cuenta los maestros y maestras de las Escuelas Nacionales para cada asignatura (*Cuestionarios Nacionales*, 1953). Una segunda versión, de 1965, ampliaba la obligatoriedad de su cumplimiento a todas las Escuelas, públicas y privadas (Orden de 8 de julio de 1965).

De este mismo tipo podemos considerar los Niveles de Adquisiciones de 1964, los cuales, aunque su finalidad declarada era fijar unos niveles mínimos que los escolares debían alcanzar para pasar de curso, según la metodología implantada el año anterior (Orden de 22 de abril de 1963), incluían de hecho muchas orientaciones puramente didácticas para la impartición de la enseñanza, más que para la evaluación (Resolución de 20 de abril de 1964).

### 2. Cuestionarios específicos

La Educación Física escolar es, además, objeto durante el altofranquismo educativo de algunas revisiones de sus planes de actividades, adicionales a las de los cuestionarios generales. Así, con anterioridad a los primeros cuestionarios generales, de 1953, los niños habían tenido planes de Educación Física en 1941 (*Lecciones de Educación política...*), 1942 (*Normas de Educación Física...*), y 1947 (Instrucción Técnica de 20 de octubre de 1947), y las niñas, sólo en 1942 (*Plan de educación física femenina*).

Después de los cuestionarios de 1953, la Educación Física escolar de los niños tuvo una reforma en 1958 (Orden de 30 de abril de 1958), que se revisa parcialmente en 1964 (Orden de 5 de diciembre de 1964); las niñas, por su parte, vieron en 1959 ampliado el cuestionario general de 1953, o quizá, con mayor precisión, deberíamos indicar que el plan de 1953 era simplemente un resumen del que se publicaría en 1959, más desarrollado con orientaciones pedagógicas y algunos modelos de horarios semanales (*Programas y normas...*).

Tras los cuestionarios generales de 1965, los planes de actividades de la Educación Física escolar se estabilizan, siendo únicamente publicados unos llamados Programas diferenciales, para niños (*Programas diferenciales...*) y para niñas (*Cuestionarios y programa...*), respectivamente, en 1969, que simplemente desarrollaban con mayor precisión las prescripciones de 1965.

### **3. Manuales**

Que la Educación Física escolar es objeto de atención señalada en el altofranquismo educativo puede asimismo corroborarse por la publicación de un número de manuales específicos destinados a la concreción de los contenidos, los objetivos de enseñanza y las orientaciones pedagógicas que los organismos del régimen prescribían.

En 1944, antes de la separación orgánica de la Sección Femenina, se publica un importante Manual de Educación Física (*Cartilla Escolar*, 1944), destinado a niños y niñas con matices a veces sutiles para cada género, y que podemos considerar, salvando las distancias, un sucesor de la Cartilla Gimnástica de 1924, por su cuidadosa redacción y amplitud de miras (Galera, 2018a).

Destaca en el período la actividad editorial de Rafael Chaves Fernández (1916-2015), prolífico autor que alcanzó gran prestigio y destacados puestos de responsabilidad en la Educación Física; entre su numerosa producción, destacan dos manuales de Educación Física escolar para niños, de 1958 y 1966 respectivamente, que podríamos considerar en realidad uno sólo, evolución sucesiva del Manual de 1944 y, como éste, de cuidada redacción y amplitud (Chaves Fernández, 1958, 1966).

La Sección Femenina, por su parte, dedicó una atención señalada a la publicación de numerosos manuales destinados a las niñas, de menor pretensión cualitativa y más enfocados a una utilización diaria por parte de las maestras e instructoras de Educación Física. Podemos agrupar su producción específica en tres categorías:

- Documentos monográficos sencillos, de gran concreción, destinados al apoyo de maestras encargadas de la Educación Física con poca formación específica: son las llamadas Lecciones de Educación Física, con ejemplos concretos de tablas de gimnasia educativa y juegos, y que podríamos caracterizar metodológicamente como cartillas o manuales; su primera edición data de 1954, y hasta 1966 se hicieron al menos seis ediciones.
- Documentos sintéticos, conjuntos para Enseñanza Primaria, Bachillerato y estudios de Comercio, y de contenidos concretos, en línea más con un manual que con un cuestionario.
- En una tercera categoría encontramos los ya aludidos Programas y Normas de 1959, documento monográfico de más abstracción y al tiempo más desarrollado, que hemos considerado más un cuestionario que un manual.

En la tabla 1 que sigue se relaciona el conjunto de documentos normativos que constituyen las fuentes en que se ha basado este estudio.

Adviértase que uno de los primeros manuales específicos que se publican en el altofranquismo fue una monografía del maestro y profesor de Educación Física Demetrio Garralda Argóniz, *La Educación física en la Escuela: Gimnasia y juegos* (1941), extraída íntegramente del famoso *Libro-guía del Maestro* que la editorial Espasa-Calpe había publicado en 1936, durante la II República. Paradójicamente, su autor sería fusilado en las primeras semanas de la Guerra Civil por las tropas franquistas.<sup>6</sup>

Tabla 1: Lista de fuentes normativas utilizadas en este artículo La columna “clave” indica la manera en que el documento se identifica en la mayoría de alusiones de este artículo; las referencias aparecen al final. x = documento destinado al género - = documento no destinado al género				
Año	Destinatarias niñas niños		Documento	Clave
<i>Cuestionarios generales de la Enseñanza Primaria</i>				
1953	x	x	<i>Cuestionarios Nacionales</i> , 1953, 151 pp.	1953♂ 1953♀
1964	x	x	Resolución de 20 de abril de 1964.	1964n♂ 1964n♀
1965	x	x	Orden de 8 de julio de 1965.	1965♂ 1965♀
<i>Cuestionarios específicos de la Educación Física</i>				
1942	x	-	<i>Plan de Educación Física femenina</i> , 1942, 53 pp.	1942♀
1942	-	x	<i>Normas de Educación Física...</i> , 1942, 77 pp.	1942♂
1958	-	x	Orden de 30 de abril de 1958.	1958♂
1959	x	-	<i>Programas y normas...</i> , 1959, 38 pp.	1959♀
1964	-	x	Orden de 5 de diciembre de 1964.	1964♂
1969	-	x	<i>Programas diferenciales...</i> , 1969, 53 pp.	1969♂
1969	x	-	<i>Cuestionarios y programa...</i> , 1969, 158 pp.	1969♀
<i>Manuales de Educación Física</i>				
1924	x	x	<i>Cartilla Gimnástica Infantil</i> , 1924, 63 pp. + 13 láminas.	1924
1941	x	x	<i>La Educación física en la Escuela: Gimnasia y juegos</i> .	1941
1944	x	x	<i>Cartilla Escolar</i> , 1944, 206 pp.	1944
1954	x	-	<i>Lecciones de Educación Física...</i> , 1954, 38 pp.	1954♀
1966	-	x	Chaves Fernández, 1966, 307 pp.	1966♂

<sup>6</sup> Galera Pérez, Antonio D. (2016). Educación física en los libros de texto escolares anteriores al franquismo (I): obras generales. *Cabás*: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España) [en línea], 16, diciembre, 24-47. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos16/382-educacion-fisica-en-los-libros-de-texto-escolares-antiguos-al-franquismo-i-obras-generales>.

## F. Planes de actividades

Pasaremos revista a los grupos de actividades que se pueden identificar como contenidos de enseñanza de la asignatura de Educación Física, agrupándolos en las aludidas categorías primarias que hemos definido en otro trabajo (Galera, 2018b: 55-60), y que pasamos a caracterizar brevemente.

### 1. Categorías primarias

Han sido definidas en función de tres criterios, el de habitualidad de la performance, el de la esencialidad de los rasgos motores, y el de naturalidad del movimiento, que en interacción dialéctica permiten establecer hasta siete grupos: actividades gimnásticas analíticas, actividades gimnásticas sintéticas, danza y baile, juegos y deportes, natación, paseos escolares y actividades de aire libre.

Mientras las cuatro primeras categorías son susceptibles de desarrollarse en lugares habituales, las tres restantes necesitan, en mayor o menor medida, de medios no habituales, que requieren además la previsión de elementos organizativos. Añadiremos un último grupo para dejar constancia de otras actividades de diverso tipo que aparecen en muchos de los documentos estudiados.

La mayoría de estas ocho categorías de actividades tienen a su vez varias subdivisiones, variables de unos textos a otros, y en bastantes casos difíciles de diferenciar entre sí, al no estar definidas con la suficiente concreción.

#### (1) Actividades gimnásticas analíticas

Las actividades gimnásticas analíticas (AGA) se caracterizan por una dependencia permanente de la performance motriz del alumno o alumna durante su realización: el maestro o maestra da unas pautas de realización, y además dirige la realización de cada fase del ejercicio, produciendo así una ausencia de espontaneidad de los comportamientos motores de l@s alumn@s, por lo que estaríamos ante actividades artificiales, que no se darían en las situaciones cotidianas y que, en condiciones normales, l@s escolares no reproducirían en su tiempo libre.

#### (2) Actividades gimnásticas sintéticas

A diferencia de las analíticas, las AGS se caracterizan por una independencia relativa de la performance motriz del alumno o de la alumna durante la realización de los ejercicios: el maestro o maestra da unas pautas de realización, que l@s alumn@s desarrollan libremente, por lo que podemos decir que se trata de actividades relativamente naturales, con cierta intervención de la cognición y la afectividad de l@s escolares, que podrían seguramente reproducir en su vida diaria (recreos escolares, juego en tiempo libre...) muchas actividades aprendidas en la escuela.

#### (3) Danza y baile

Incluiremos en esta categoría las actividades cuyos rasgos motores esenciales son la performance de movimientos de conjunto (coreografías) acompañados con música, con una finalidad expresiva de “sentimientos, instintos y emociones” (*Cartilla Escolar...*, 1944, p. 67), una variedad,

especializada, de esas actividades gimnásticas sintéticas que acabamos de caracterizar.

#### (4) Juegos y deportes

La diferencia fundamental entre esta categoría y las anteriores es la aparición del concepto de conducta motriz como manifestación de la voluntad autónoma del alumno o alumna, frente al de comportamiento motor que predomina en aquéllas: una vez establecidas las reglas de juego, y en el caso del deporte, familiarizad@s quizá con ciertas habilidades motrices y algunas conductas tácticas, l@s alumn@s desarrollan una performance libre, fruto de su interpretación de las situaciones de juego, determinadas por las reglas.

#### (5) Natación

La necesidad de un recinto acuático con suficiente profundidad para iniciar a esta habilidad motriz al menos con una finalidad utilitaria se deja ver en bastantes cuestionarios o manuales, aunque con cierta tendencia a prescribirla a partir de los 12 años de edad, fuera, por tanto, de los límites de edad escolar que estudiamos en este artículo.

#### (6) Paseos escolares

La práctica de caminatas, de diversa duración e intensidad, estaba ya presente con anterioridad al franquismo, que no hace más que confirmar una tradición pedagógica que para el conjunto de la Escuela primaria se prescribía al menos desde 1918 (Real orden de 10 de Abril de 1918). La duración de tales paseos o caminatas aconsejaba vivamente realizarlas en zonas naturales o seminaturales de suficiente extensión para no tener que efectuar circuitos repetitivos, lo que de entrada aconsejaba, para su correcta impartición, disponer de un espacio adecuado en la cercanía de los centros escolares.

#### (7) Actividades de aire libre

Muchas veces relacionadas con los paseos, utilizados para acceder a las zonas de práctica, encontramos asimismo prescritas en algunos cuestionarios unas denominadas actividades de aire libre, pocas veces definidas o caracterizadas.

#### (8) Otras actividades

En muchos cuestionarios vemos aparecer actividades de diversa índole entre las de la asignatura, como el canto, los trabajos manuales, la participación en torneos y competiciones internas o externas al Centro, e incluso una ‘parte teórica’ en un cuestionario para niñas. En la tabla 2 siguiente se muestra un esquema de la estructura primaria de las actividades de Educación Física tal y como ha sido definida.

## 2. Distribución por géneros

En la aludida tabla 2 que sigue se sintetiza la variedad de actividades de cada categoría que corresponde a cada género: de un total posible de 34 actividades, 28 corresponden a las niñas y 24 a los niños.

Tabla 2: Educación Física para escolares de 6 a 12 años (1936-1970) Distribución de actividades por géneros			
Claves: x= actividad prescrita - = actividad no prescrita			
AGA= actividades gimnásticas analíticas AGS= ídem sintéticas			
D+B= danza y baile J+D= juegos y deportes NT= natación			
PE= paseos escolares AL= actividades de aire libre OA= otras actividades			
Categorías	Actividades	Niñas	Niños
AGA	1. Gimnasia educativa	x	x
	2. Gimnasia de aplicación rítmica	x	-
	3. Ejercicios rítmicos	x	x
	4. Ritmo	x	-
	5. Cuentos gimnásticos / cuentos-lecciones	x	x
AGS	6. Ejs. gimnásticos sintéticos	-	x
	7. Ejs. utilitarios [de iniciación]	x	-
	8. Ejs. utilitarios y de aplicación	-	x
	9. Ejs. de aplicación deportiva	x	-
	10. Ejs. gimnásticos recreativos	x	x
D+B	11. Danzas y bailes	x	x
J+D	12. Juegos gimnásticos	-	x
	13. Juegos infantiles	x	-
	14. Juegos pedagógicos / educativos	x	x
	15. Juegos libres	x	x
	16. Juegos organizados / dirigidos	x	x
	17. Juegos de gran intensidad	x	-
	18. Predeportes / deportes reducidos	-	x
	19. Juegos predeportivos	x	x
	20. Juegos deportivos	x	-
	21. Deportes	x	x
	NT	22. [Aprendizaje de la] Natación	x
23. Pruebas de aptitud de natación		x	-
PE	24. Paseos escolares	x	x
	25. Excursiones	x	x
	26. Marchas	x	x
	27. Paseos cross	-	x
AL	28. Albergues y campismo	x	-
	29. Actividades de aire libre	x	x
OA	30. Pruebas de aptitud	x	x
	31. Torneos / competiciones	x	x
	32. Canto	-	x
	33. Trabajos manuales	x	x
	34. Parte teórica	x	-
Total actividades		28	24

Las actividades exclusivas para las **niñas** son la gimnasia de aplicación rítmica, el ritmo, unos ejercicios utilitarios cuya aplicación doméstica no se considera necesario resaltar, ejercicios de aplicación deportiva, juegos infantiles, juegos de gran intensidad, juegos deportivos, pruebas de aptitud de natación, prácticas en albergues y campismo, y una parte teórica. Todas ellas, sólo para niñas, es decir, que a los niños no se les prescribe.

Para **ellos** también se prescriben unas actividades exclusivas, tales como ejercicios gimnásticos sintéticos, ejercicios utilitarios a los que se señalan aplicaciones específicas, juegos gimnásticos, predeportes o deportes reducidos, paseos cross y canto.

Entre el resto de actividades, **comunes a ambos géneros**, la práctica totalidad de los planes, tanto para niñas como para niños, prescriben dos grupos de actividades destacadas sobre las demás: los juegos y deportes, entre los que predominan los juegos más que los deportes, y la gimnasia educativa, una de las actividades gimnásticas analíticas, que en los niños y niñas más pequeños se prescriben en forma de cuentos gimnásticos o cuentos-lecciones.

Hay que señalar que, a veces, la única diferencia que se encuentra entre dos o más actividades es en principio aparentemente terminológica, pero hemos optado por transcribirlas por separado porque en la mayoría de los casos no están suficientemente caracterizadas para poderlas equiparar conceptualmente.



Demostración de un cuento gimnástico de gimnasia educativa en San Pedro (Albacete), con ocasión de una cátedra ambulante de la Sección Femenina, 1965.

Fondo fotográfico “Los legados de la tierra”, Biblioteca Digital de Castilla-La Mancha (recuperada de <https://patrimoniodigital.castillalamancha.es/es/consulta/registro.do?id=27968> , 13-01-2022).

### 3. Distribución cuantitativa

Tanto en niñas como en niños, la mera enumeración de contenidos resulta un conocimiento poco útil si no sabemos la carga temporal que, dentro del horario prescrito para Educación Física, se asignaba a cada grupo de actividades, lo que nos da una idea de la importancia diferencial que la persona legisladora les concedía.

Extraemos esta información de los modelos horarios que se incluyen en muchos cuestionarios y manuales como ejemplos indicativos para los maestros o las maestras, convirtiendo en porcentaje del total del tiempo lectivo el número de horas programado para cada grupo de actividades en dichos modelos horarios.

En las tablas 3 y 4 que siguen he sintetizado, siempre que esto ha sido posible, los porcentajes de tiempo que en cada programa se asigna a cada grupo de actividades, tablas que pasaremos a comentar a continuación.

#### (1) Niñas

Como vemos en la tabla 3, las actividades de Educación Física para niñas más programadas en promedio son los **juegos y deportes** (más del 42 por ciento del tiempo lectivo prescrito para la asignatura), más juegos que deportes, las **actividades gimnásticas analíticas** (37 por ciento), en las que predomina la gimnasia educativa, y en tercer lugar, a mucha distancia, los **paseos escolares** (8,6 por ciento); entre los tres grupos de actividades ocupan cerca del 88 por ciento del tiempo prescrito en los textos normativos para la Educación Física primaria femenina.

La mayoría de los cuestionarios analizados sigue esta pauta, excepto los Programas diferenciales de 1969 que sorprendentemente dan más peso a las actividades gimnásticas (61 por ciento, sólo las analíticas). La Cartilla Escolar de 1944 presenta asimismo una excepción destacable, pues, teniendo, como la mayoría, el juego como actividad más prescrita (40 por ciento), ocupan el segundo y tercer lugares las actividades gimnásticas (20 por ciento) y... los trabajos manuales (16,5 por ciento), respectivamente.

Cabe resaltar que los Cuestionarios Nacionales de 1953 y 1965 no contienen **ninguna alusión** acerca de horarios de las actividades, de manera que no es posible deducir la distribución cuantitativa de éstas. A nuestro entender, es precisamente este tipo de cuestionarios el que debería haber contemplado tal tipo de información, que hubiera dado idea de la importancia relativa que maestros y maestras deberían haber concedido a la impartición de las actividades de Educación Física.

Tabla 3:  
 Educación Física escolar para niñas de 6 a 12 años (1936-1970)  
 Actividades y distribución cuantitativa

Las actividades que aparecen al menos en 7 cuestionarios pueden equipararse a enseñanzas mínimas

Claves:

x= actividad sin asignación horaria (un signo por cada curso en que se prescribe) -= actividad no prescrita

[x]= actividad incluida en otras ?= actividad de prescripción dudosa y= actividad de fines de semana

n= número de actividades diferentes %= porcentaje del tiempo destinado a Educación Física en seis cursos

Resaltados, Cuestionarios Nacionales Recuadradas, categorías con más presencia temporal en cada cuestionario

X= promedio f= frecuencia total de prescripción (número de cuestionarios en que aparece la actividad)

Actividades y categorías	1942	1944	1953	1954	1959	1965	1969	X	f
1. Gimnasia educativa	15%	15,0%	xxxxxx	33%	14,4%	xxxxxx	38,9%		7
2. Gimnasia rítmica <sup>7</sup>	8%	3,0%	xxxxxx	17%	6,5%	xxxxxx	22,6%		7
5. Cuentos gimnásticos	10%	2,0% <sup>8</sup>	-	[x]	-	-	-		3
<b>Total AGA</b>	<b>33%</b>	<b>20,0%</b>		<b>50%</b>	<b>20,9%</b>		<b>61,5%</b>	<b>37,1%</b>	
7. Ejercicios utilitarios	-	5,5%	-	-	-	-	-		1
9. Ejs. aplicación deportiva	-	-	-	-	-	-	5,4%		1
10. Ejs. gimnásticos recreativos	-	1,0%	-	-	-	-	-		1
<b>Total AGS</b>		<b>6,5%</b>					<b>5,4%</b>	<b>2,4%</b>	
11. Baile	-	4,0%	-	-	-	-	-		1
<b>Total D+B</b>		<b>4,0%</b>						<b>0,8%</b>	
13. Juegos <sup>9</sup>	32%	42%	xxxxxx	50%	48,8%	xxxxxx	18%-		7
21. Deportes <sup>10</sup>	8%	1%	----xx	-	2,5%	xxxxxx	2,7%		6
<b>Total J+D</b>	<b>40%</b>	<b>43%</b>		<b>50%</b>	<b>51,3%</b>		<b>20,7%</b>	<b>41%</b>	
22. [Aprendizaje] Natación	-	5%	-	-	3%	-	4%		3
23. Pruebas aptitud natación	-	-	-	-	-	--xx--	-		1
<b>Total NT</b>		<b>5%</b>			<b>3%</b>		<b>4%</b>	<b>2,4%</b>	
24. Paseos	-	5%	xxxx--	-	14,4%	-	[x]----		3
25. Excursiones	6,75%	-	----xx	-	10%	--[xx]xx	-		4
26. Marchas	6,75%	-	-	-	-	xxxx--	-[xxxxx]		3
<b>Total PE</b>	<b>13,5%</b>	<b>5%</b>			<b>24,4%</b>			<b>10,7%</b>	
28. Albergues y campismo	-	-	-	-	-	----xx	-		1
29. Actividades de aire libre	-	-	-	-	-	-	2,0%		1
<b>Total AL</b>							<b>2,0%</b>	<b>0,3%</b>	
30. Pruebas de aptitud	-	-	-	-	-	xxxxxx	6,4%		2
31. Torneos / competiciones	13,5%	?	-	-	-	-	-		1
32. Canto	-	[x]	-	-	-	-	-		1
33. Trabajos manuales	-	16,5%	-	-	-	-	-		1
34. Parte teórica	-	-	----xx	-	x	-	-		2
<b>Total OA</b>	<b>13,5%</b>	<b>16,5%</b>					<b>6,4%</b>	<b>9,1%</b>	
Total actividades niñas	n	8	12	7	4	8	9	10	
	%	100%	100%		100%	100%		100%	

<sup>7</sup> En este grupo están reunidas tres categorías, que aparecen denominadas de forma desigual en los textos: gimnasia de aplicación rítmica, ejercicios rítmicos, y ritmo.

<sup>8</sup> En 1944 se denominan 'cuentos-lecciones'.

<sup>9</sup> Incluye varias categorías de caracterización indefinida, de las que en cada cuestionario pueden aparecer una o varias: juegos infantiles, juegos educativos, juegos libres, juegos dirigidos y juegos de gran intensidad.

<sup>10</sup> Incluye las categorías de juegos predeportivos y juegos deportivos, que en los textos no están caracterizadas.

## (2) Niños

Como en el caso de las niñas, las actividades más prescritas en promedio son los **juegos y deportes** y las **actividades gimnásticas analíticas**, aunque en porcentajes algo inferiores (36,3 y 16 por ciento, respectivamente); a diferencia de ellas, los niños tienen más presencia del deporte y menos de la gimnasia educativa. En tercer lugar, y a corta distancia de las actividades gimnásticas, encontramos los **paseos escolares** (poco más del 14 por ciento) y **otras actividades** (14 por ciento), entre las que destacan los torneos y competiciones. Véase la tabla 4.

Tabla 4: Educación Física escolar para niños de 6 a 12 años (1936-1970) Actividades y distribución cuantitativa Mismas claves que las de la tabla 3										
Actividades y categorías	1942	1944	1953	1958	1964	1965	1966	1969	X	f
1. Gimnasia educativa	x	18,5%	1,5%	13,0%	14,0%	-xxxxx	14,0%	12,6%		8
3. Ejercicios rítmicos	-	3,0%	0,85%	2,3%	2,5%	----xx	2,0%	5,4%		7
5. Cuentos-lecciones	-	2,0%	1,0%	-	-	x-----	2,0%	1,1%		5
<b>Total AGA</b>		<b>23,5%</b>	<b>3,35%</b>	<b>15,3%</b>	<b>16,5%</b>		<b>18,0%</b>	<b>19,1%</b>	<b>16%</b>	
6. Ejs. gimnást. sintéticos	-	-	0,5%	-	-	-	-	-		1
8. Ejs. utilitarios y de aplicación	-	5,5%	1,75%	5,0%	5,0%	-xxxxx	6,0%	4,8%		7
10. Ejs. gimnásticos recreativos	-	1,0%	0,40%	2,5%	3,5%	xxxx--	2,0%	1,5%		7
<b>Total AGS</b>		<b>6,5%</b>	<b>2,65%</b>	<b>7,5%</b>	<b>8,5%</b>		<b>8,0%</b>	<b>6,3%</b>	<b>6,6%</b>	
11. Baile	-	-	-	3,3%	-	-	x	x		3
<b>Total D+B</b>				<b>3,3%</b>					<b>0,8%</b>	
12. Juegos gimnásticos	x	-	-	-	-	-	-	-		1
15. Juegos libres / dirigidos <sup>11</sup>	-	42,0%	29,0%	27,5%	24,5%	xxxxxx	18,0%	17,6%		7
21. Deportes <sup>12</sup>	-	1,0%	5%	3%	14%	----xx	16,0%	20,3%		7
<b>Total J+D</b>		<b>43,0%</b>	<b>34,0%</b>	<b>30,5%</b>	<b>38,5%</b>		<b>34,0%</b>	<b>37,9%</b>	<b>36,3%</b>	
22. Aprendizaje de la natación	-	5,0%	13,5%	5,5%	-	-	x	x		5
<b>Total NT</b>		<b>5,0%</b>	<b>13,5%</b>	<b>5,5%</b>					<b>4,0%</b>	
24 Paseos	-	5,5%	6,75%	10,0%	10,0%	xxxx--	12,0%	12,7%		7
25 Excursiones	-	-	y	-	-	-	-	-		1
26 Marchas	x	-	6,75%	6,0%	-	-	-	-		3
27 Paseos cross	-	-	-	6,0%	6,5%	----xx	2,0%	0,2%		5
<b>Total PE</b>		<b>5,5%</b>	<b>13,5%</b>	<b>22,0%</b>	<b>16,5%</b>		<b>14,0%</b>	<b>12,9%</b>	<b>14,1%</b>	
29. Actividades de aire libre	-	y	y	10,0%	15,0%	xxxxxx	14,0%	12,7%		7
<b>Total AL</b>				<b>10,0%</b>	<b>15,0%</b>		<b>14,0%</b>	<b>12,7%</b>	<b>12,9%</b>	
30. Pruebas de aptitud	-	-	-	-	-	-	x	x		2
31. Torneos y competiciones	x	-	-	6,0%	5,0%	-xxx--	12,0%	11,3%		6
32. Canto	[x]	[x]	33,0%	-	-	-	x	x		5
33. Trabajos manuales	-	16,5%	-	-	-	-	-	-		1
<b>Total OA</b>		<b>16,5%</b>	<b>33,0%</b>	<b>6,0%</b>	<b>5,0%</b>		<b>12,0%</b>	<b>11,3%</b>	<b>14%</b>	
Total actividades niños	n	5	12	13	10	11	15	15		
	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		

<sup>11</sup> En 1953 incluye también juegos educativos.

<sup>12</sup> Incluye las categorías de predeportes, deportes reducidos y juegos predeportivos, que en los textos no están caracterizadas, por lo que no podemos saber si son conceptos sinónimos o diferentes.

### (3) Valoración conjunta

En la tabla 5 siguiente se resumen los valores de las anteriores tablas 3 y 4, para poder comparar las distribuciones diferenciales entre niños y niñas: comprobamos que los valores más elevados corresponden en todas las series a los **juegos y deportes**, excepto en los Programas diferenciales de 1969 para niñas, en que destaca notablemente la prescripción de actividades gimnásticas; en los planes de los años cincuenta éstas son superadas por los paseos y excursiones, aunque en los Cuestionarios Nacionales de 1953 los niños tienen una prescripción de canto que iguala prácticamente la de juegos y deportes.

Tanto en niñas como en niños, las actividades más prescritas son las mismas: actividades gimnásticas analíticas, juegos y deportes, y paseos escolares; en el grupo de otras actividades no hay ninguna que coincida mayoritariamente en ambos géneros. En general, las actividades para niños están algo más diversificadas en cuanto a distribución, pues las más prescritas ocupan en junto poco más de un 80 por ciento frente al 98 por ciento que ocupan en los planes para niñas.

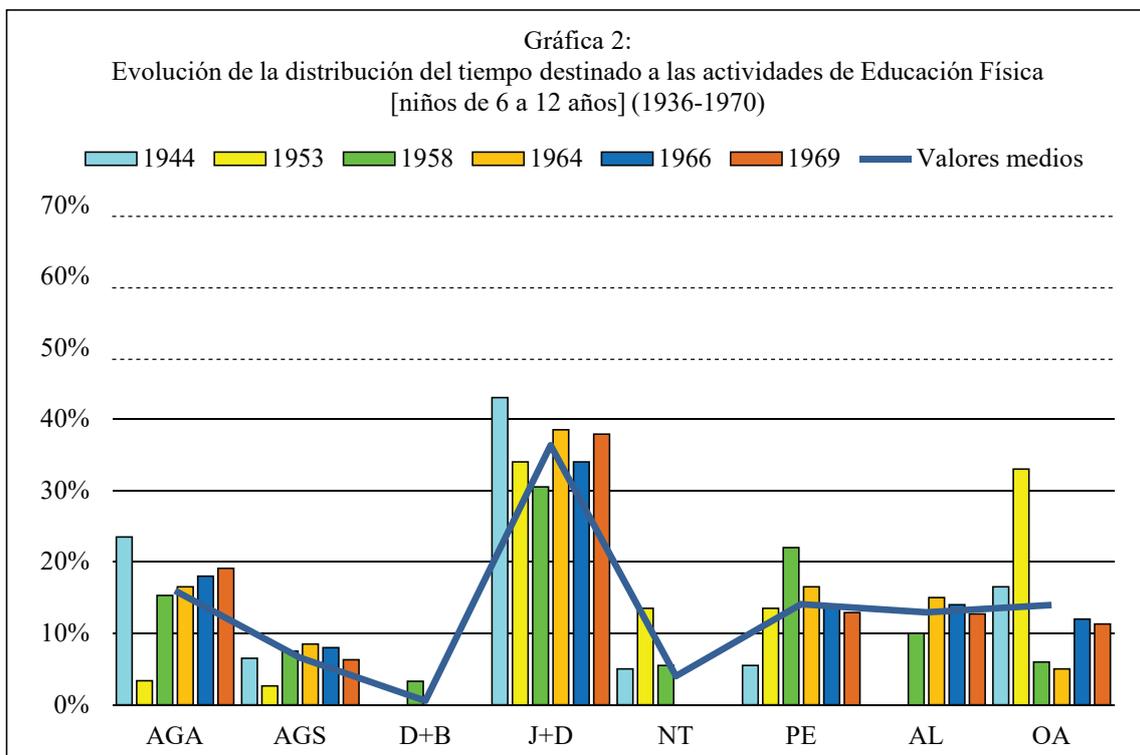
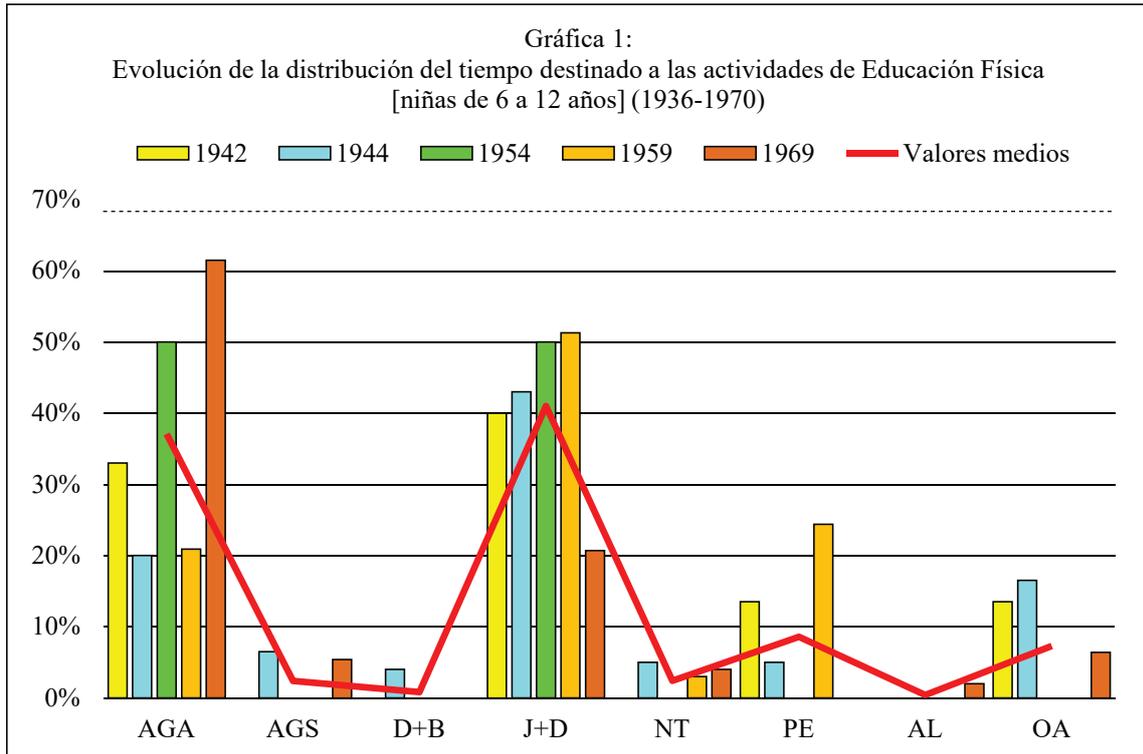
Tabla 5:  
 Educación Física para escolares de 6 a 12 años (1936-1970)  
 Evolución de la distribución cuantitativa de los grupos de actividades

Claves:  
 AGA= Actividades gimnásticas analíticas AGS= Actividades gimnásticas sintéticas D+B= Danza y baile J+D= Juegos y deportes NT= Natación PE= Paseos escolares AL= Actividades de aire libre OA= Otras actividades  
 x= categoría prescrita sin asignación horaria -= categoría no prescrita  
 %= porcentaje del tiempo destinado a Educación Física en seis cursos  
**Resaltados**, Cuestionarios Nacionales **Resaltadas**, categorías de actividades más prescritas  
**Recuadrada**, categoría con más presencia en cada cuestionario

Claves	Cuestionarios											Promedio	
	1942	1944	1944	1953	1954	1958	1959	1964	1966	1969	1969	♀	♂
	♀	♀	♂	♂	♀	♂	♀	♂	♂	♀	♂	♀	♂
AGA	33,0%	20,0%	23,5%	3,4%	50,0%	15,3%	20,9%	16,5%	18,0%	61,5%	19,1%	37,1%	16,0%
AGS	-	6,5%	6,5%	2,7%	-	7,5%	-	8,5%	8,0%	5,4%	6,3%	2,4%	6,6%
D+B	-	4,0%	-	-	-	3,3%	-	-	x	-	x	0,8%	0,6%
J+D	40,0%	43,0%	43,0%	34,0%	50,0%	30,5%	51,3%	38,5%	34,0%	20,7%	37,85%	41,0%	36,3%
NT	-	5,0%	5,0%	13,5%	-	5,5%	3,0%	-	-	4,0%	-	2,4%	4,0%
PE	13,5%	5,0%	5,5%	13,5%	-	22,0%	24,4%	16,5%	14,0%	[x]	12,85%	8,6%	14,1%
AL	-	y	y	y	-	10,0%	-	15,0%	14,0%	2,0%	12,6%	0,4%	12,9%
OA	13,5%	16,5%	16,5%	33,0%	-	6,0%	x	5,0%	12,0%	6,4%	11,3%	7,3%	14,0%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		

Total de los cuatro grupos más prescritos 97,9% 80,3%

En las gráficas 1 y 2 que siguen se muestra la evolución de los valores de cada género.



## G. Asignaciones horarias

En materia de asignación horaria encontramos una gran dispersión de unos cuestionarios a otros, debido a que en unos casos se enfocan con un cierto optimismo (**horarios ideales**), y en otros, se aplican los horarios asignados por el Ministerio, mucho más realistas (**horarios oficiales**); con anterioridad a los primeros Cuestionarios Nacionales de 1953, muchas inspecciones territoriales habían publicado cuestionarios generales de ámbito limitado a sus jurisdicciones (Galera, 2018b, 124-126), entre los que destacamos los de Madrid, cuya primera edición, de 1943, es de los pocos en los que podemos encontrar información sobre los horarios oficiales de la asignatura.

No hay que olvidar que los organismos encargados de la Educación Física escolar dependen de un partido político que desarrolla una administración paralela a la ordinaria, y en muchos casos la suplanta, sobre todo en el plano normativo.<sup>13</sup> En algunos documentos, como los Cuestionarios Nacionales de 1965, la asignación oficial no tiene en cuenta todas las variables necesarias, de manera que al tenerlas en cuenta obtenemos unos horarios mucho más exiguos que los oficiales (**horarios revisados**).

Considerando estos tres tipos de horarios, he calculado la evolución proporcional del número de horas semanales dedicadas a Educación Física escolar durante el período de 1936 a 1970 basándome en los valores oficiales prescritos en el Cuestionario de 1943, que me parecen suficientemente realistas para haberse podido aplicar: 2 horas semanales en todos los cursos para niñas y 1,5 horas semanales en los cursos para niños.

### (1) Horarios de las niñas

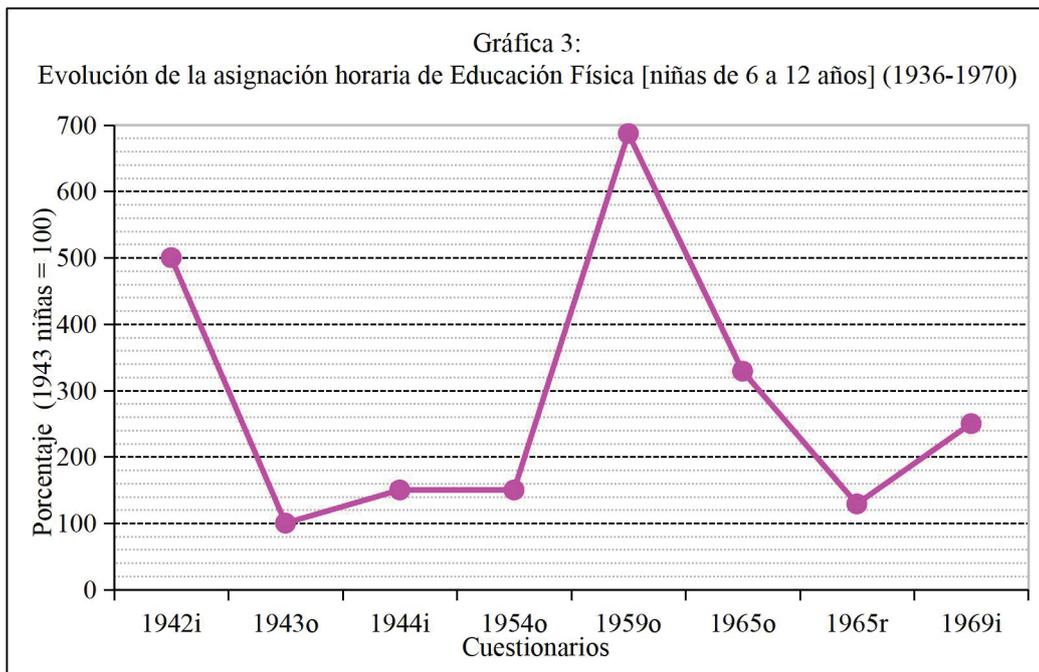
Como vemos en la tabla 6 y gráfica 3 que siguen, los horarios semanales **oficiales** más realistas son los de 1943 (100 por ciento y base de cálculo para ambos géneros durante el período estudiado) y 1954 (150 por ciento respecto de los de 1943), ya que los demás, aunque tienen en cuenta la totalidad de asignaturas, presentan defectos de cálculo en la distribución del tiempo general que imposibilitarían, bien el desarrollo de todas las asignaturas, bien el de la totalidad del horario de Educación Física previsto (1965, 329 por ciento).

En cuanto a los horarios semanales **ideales**, encontramos propuestas correctas en 1944 (150 por ciento) y exageradas en 1969 (250 por ciento), 1954 (300 por ciento) y, sobre todo, 1942 (500 por ciento) y 1959 (687 por ciento). Por último, los horarios **revisados** de 1965 (129 por ciento) son equiparables a los más realistas, tanto de los oficiales, como de los que podríamos denominar ortodoxos en una pedagogía tradicional, que tiende a reducir el número de horas semanales a medida que aumenta la edad de los escolares y, por ende, la complejidad de los estudios.

<sup>13</sup> Galera Pérez, Antonio D. (2015). Las “disciplinas del Movimiento” en la escuela franquista (1936-1975). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 14, diciembre, 74-95. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos14/345-las-disciplinas-del-movimiento>.

**Tabla 6:**  
**Educación Física escolar para niñas (1936-1970)**  
**Evolución de las asignaciones horarias semanales**  
 Claves: i= ideal im= ideal mínimo iX= ideal medio o= oficial r= revisado  
**Resaltados**, cuestionarios nacionales  
 Los porcentajes están calculados para los seis cursos de 6 a 12 años

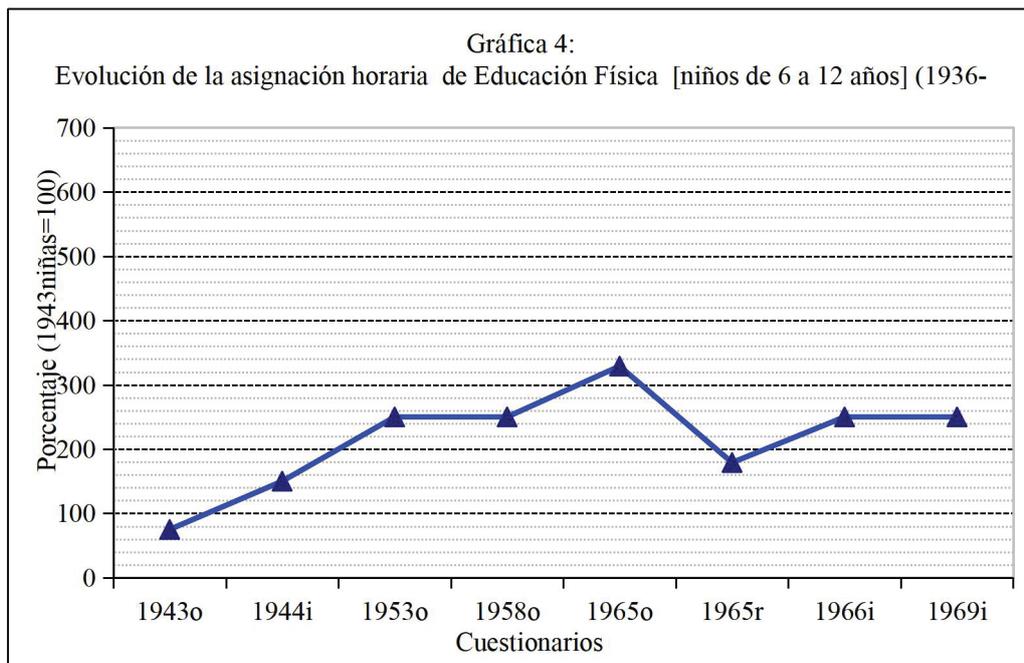
Edades	1942	1943	1944		1954		1959	1965		1969
	i	o	im	iX	o	i	i	o	r	i
3-4			3h10	4h20						
4-5			3h10	4h20	3h	18h				
5-6			3h10	4h20	3h	18h				
6-7	10h	2h	3h	4h20	3h	6h	13h30	8h	4h30	5h
7-8	10h	2h	3h	4h20	3h	6h	13h30	7h30	3h30	5h
8-9	10h	2h	3h	4h20	3h	6h	12h30	6h30	2h30	5h
9-10	10h	2h	3h	4h20	3h	6h	12h30	6h30	2h30	5h
10-11	10h	2h	3h	4h20	3h	6h	15h15	5h30	1h30	5h
11-12	10h	2h	3h	4h20	3h	6h	15h15	5h30	1h30	5h
12-13		2h	2h	4h20	2h	5h		5h30	1h30	5h
13-14		2h	2h	4h20	2h	5h		5h30	1h30	5h
14-15					2h	5h				
Carga 6-12	60h	12h	18h	26h	18h	36h	82h30	39h30	15h30	30h
Porcentaje 1943=100	500%	100%	150%	217%	150%	300%	687%	329%	129%	250%



## (2) Horarios de los niños

En la tabla 7 y gráfica 4 siguientes se muestran los valores asignados en los cuestionarios destinados a los niños, calculados con la misma metodología que los de las niñas.

Tabla 7: Educación Física escolar para niños (1936-1970) Evolución de la asignación horaria semanal Mismas claves que las de la tabla 6									
Edades	1943	1944	1953	1958	1965	1966	1969		
	o	im	iX	o	o	o	r	i	i
3-4		3h10	4h20						
4-5		3h10	4h20	5h40					
5-6		3h10	4h20	5h40					
6-7	1h30	3h	4h20	5h	8h	5h	5h	5h	
7-8	1h30	3h	4h20	5h	5h	7h30	4h30	5h	5h
8-9	1h30	3h	4h20	5h	5h	6h30	3h30	5h	5h
9-10	1h30	3h	4h20	5h	5h	6h30	3h30	5h	5h
10-11	1h30	3h	4h20	5h	5h	5h30	2h30	5h	5h
11-12	1h30	3h	4h20	5h	5h	5h30	2h30	5h	5h
12-13	1h30	2h	4h20	3h30	5h	5h30	2h30	5h	5h
13-14	1h30	2h	4h20	3h30	5h	5h30	2h30	5h	5h
14-15				3h30					
Carga 6-12	9h	18h	26h	30h	25h	39h30	21h30	30h	30h
Porcentaje 1943=100	75%	150%	217%	250%	208%	329%	179%	250%	250%



Como vemos, los horarios semanales más realistas son los **oficiales** de 1943 (75 por ciento del valor asignado a las niñas), y los **ideales** de 1944 (150 por ciento), así como los **revisados** de 1965 (179 por ciento). En general, los valores prescritos para los niños son más realistas que los de las niñas.

## H. Discusión y conclusiones

### 1. Actividades mínimas

Si aplicamos a la Educación Física escolar del altofranquismo educativo el neologismo equiparable instaurado en nuestro ordenamiento desde 1990 (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, Art. 4.2), podríamos denominar ‘actividades mínimas’ a las que siempre han estado presentes en las prescripciones del período estudiado. Si prescindimos de los cuestionarios híbridos de 1942, de duración efímera y alcance dudoso, encontramos en las anteriores tablas 3 y 4 que estas actividades o enseñanzas mínimas serían las que aparecen al menos en siete cuestionarios, entre 1944 y 1970.

Vemos así que las niñas tienen tres actividades mínimas: gimnasia educativa, gimnasia rítmica y juegos (tabla 3, anterior) y los niños, ocho: gimnasia educativa, ejercicios rítmicos, ejercicios utilitarios y de aplicación, ejercicios gimnásticos recreativos, juegos, deportes, paseos, y actividades de aire libre (tabla 4, anterior).

En la tabla 8 siguiente se resumen estas “enseñanzas mínimas” para cada género, de manera que vemos que las actividades o enseñanzas mínimas comunes a ambos géneros son las **actividades gimnásticas analíticas**, concretadas en la gimnasia educativa y en la gimnasia o ejercicios rítmicos, y los **juegos**.

Si limitamos la mira al último decenio del período estudiado (tabla 9), vemos que obtenemos una mayor amplitud de estas enseñanzas mínimas, sobre todo en los cuestionarios de las **niñas**, que pasan de tener tres a tener siete actividades: a las anteriores gimnasia educativa, gimnasia rítmica y juegos, se le añaden natación, paseos escolares, actividades de aire libre y, quizá sorprendentemente, pruebas de aptitud. Por su parte, los **niños** ven incrementado su repertorio con torneos y competiciones (y, sin embargo, no se incluyen pruebas de aptitud, que para la mentalidad de la época hubieran sido más aconsejables que en el caso de las niñas).

**Tabla 8:**  
Educación Física escolar (1944-1970)  
Enseñanzas mínimas para cada género  
Los niños tienen muchas más actividades que las niñas  
Claves: x= prescrita - = no prescrita

Categorías	Actividades	♀	♂
AGA	Gimnasia educativa	x	x
	Gimnasia rítmica / Ejs. rítmicos	x	x
AGS	Ejercicios utilitarios	-	x
	Ejercicios de aplicación	-	-
	Ejs. gimnásticos recreativos	-	x
D+B	Danza y baile	-	-
J+D	Juegos	x	x
	Deportes	-	x
NT	Natación	-	-
PE	Paseos escolares	-	x
AL	Actividades de aire libre	-	x
OA	Otras actividades	-	-
Total 1944-1970		3	8

**Tabla 9:**  
Educación Física escolar (1964-1970)  
Enseñanzas mínimas para cada género  
Compruébese el aumento de actividades para las niñas  
Claves: x= prescrita - = no prescrita

Grupos	Actividades	♀	♂
AGA	Gimnasia educativa	x	x
	Gimn. rítmica / Ejs. rítmicos	x	x
AGS	Ejercicios utilitarios	-	x
	Ejercicios de aplicación	-	-
	Ejs. gimnásticos recreativos	-	x
D+B	Danza y baile	-	-
J+D	Juegos	x	x
	Deportes	-	-
NT	Natación	x	-
PE	Paseos escolares	x	x
AL	Actividades de aire libre	x	x
OA	Pruebas de aptitud	x	-
	Torneos y competiciones	-	x
Total 1964-1970		7	8

## 2. Vigencia

Cuando no todos los grupos de actividades aparecen prescritos en todos los textos, resulta interesante considerar el tiempo que, al menos sobre el papel, estuvieron vigentes. Las tablas 10 y 11 siguientes reflejan esta información, sobre la base de contar el número de años de vigencia de cada grupo de actividades en todos los cuestionarios o manuales en que dicho grupo aparece prescrito, y el porcentaje de años así calculado sobre el total teórico del período, 1936 a 1970, es decir sobre 34 años.

**Tabla 10:**  
Educación Física para escolares de 6 a 12 años (1936-1970)  
Vigencia de los grupos de actividades destinadas a las niñas  
Claves: y= número de años de vigencia normativa  
y%= porcentaje de vigencia  
AGA= actividades gimnásticas analíticas AGS= ídem sintéticas  
D+B= danza y baile J+D= juegos y deportes NT= natación  
PE= paseos escolares AL= aire libre OA= otras actividades

Grupos	Cuestionarios						Vigencia	
	1942	1944	1953	1954	1959	1969	y	y%
AGA	x	x	x	x	x	x	28	82%
AGS	-	x	-	-	-	x	10	29%
D+B	-	x	-	-	-	-	9	26%
J+D	x	x	x	x	x	x	28	82%
NT	-	x	-	-	x	x	20	59%
PE	x	x	x	-	x	x	23	68%
AL	-	-	-	-	-	x	1	3%
OA	x	x	x	-	x	x	23	68%

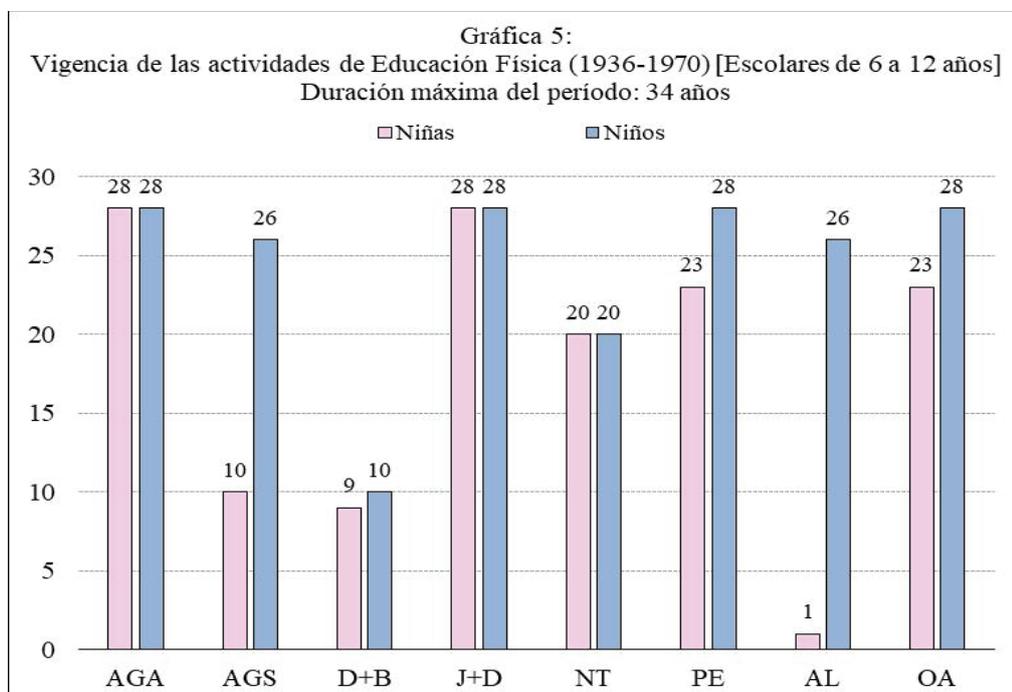
Vemos así que los contenidos **más longevos** para la Educación Física de las niñas (tabla 10) fueron las actividades gimnásticas analíticas y los juegos y deportes, con un 82 por ciento (28 años) de vigencia, y los **menos longevos**, las actividades de aire libre (3 por ciento, 1 año), las actividades gimnásticas sintéticas (29 por ciento, 10 años) y, sorprendentemente, la danza y el baile (26 por ciento, 9 años).

Entre los niños, encontramos, asimismo (tabla 11) con un máximo de 28 años, 82 por ciento de vigencia, las actividades gimnásticas analíticas y los juegos y deportes, pero además los paseos escolares y otras actividades. Como contraste con las niñas, las actividades de aire libre y las gimnásticas sintéticas duran 26 años, un 76 por ciento de vigencia. La categoría menos longeva, danza y baile, ocupa sin embargo más tiempo que en las niñas (10 años frente a 9, respectivamente).

Tabla 11:  
Educación Física para escolares de 6 a 12 años (1936-1970)  
Vigencia de los grupos de actividades destinadas a los niños  
Mismas claves que las de la tabla 17.

Grupos	Cuestionarios							Vigencia	
	1942	1944	1953	1958	1964	1966	1969	y	y%
AGA	x	x	x	x	x	x	x	28	82%
AGS	-	x	x	x	x	x	x	26	76%
D+B	-	-	-	x	-	x	x	10	29%
J+D	x	x	x	x	x	x	x	28	82%
NT	-	x	x	x	-	-	-	20	59%
PE	x	x	x	x	x	x	x	28	82%
AL	-	x	x	x	x	x	x	26	76%
OA	x	x	x	x	x	x	x	28	82%

En la gráfica 5 siguiente vemos los valores de las tablas 10 y 11 representados comparativamente: adviértase la semejante vigencia para ambos géneros.



### 3. Valoración global

La primera impresión que obtenemos tras este estudio es la atención con que el altofranquismo educativo legisló la doctrina pedagógica y didáctica de la asignatura de Educación Física en la Enseñanza Primaria. En efecto, la asignatura aparece **prescrita** y caracterizada en los tres cuestionarios generales del período (1953, 1964n, 1965), **completada** o anticipada en numerosas reformas específicas, tanto en los planes para niñas (1942♀, 1959♀, 1969♀) como en los destinados a los niños (1942♂, 1958♂, 1964♂, 1969♂), y **desarrollada** en numerosos manuales específicos, dirigidos tanto a la docencia de los niños (1944, 1958♂, 1966♂) como a la de las niñas (1944, 1954♀), por citar sólo los documentos que hemos utilizado en este estudio. No menos de 13 textos (véase su lista en la tabla 1 inicial), sin contar, por ejemplo, la orden de 16 de octubre de 1941 que establecía, antes de la reforma general de 1945, la obligatoriedad de la enseñanza de la Educación Física, entre otras materias de las llamadas disciplinas del Movimiento (Galera, 2015).

Compárese la lista de la aludida tabla 1 con la lista de reformas específicas de los planes de estudios de otras materias que aparece en la tabla 12 siguiente: mientras en la asignatura de Educación Física encontramos no menos de 13 ó 14 reformas específicas, en el conjunto de otras materias sólo encontramos ocho.

Tabla 12:  
 Lista de reformas específicas de otras materias de la Enseñanza Primaria durante el altofranquismo educativo

Encontramos no más de ocho reformas frente a las 13 (ó 14)<sup>14</sup> de la Educación Física  
 x = documento destinado al género - = documento no destinado al género

Año	Destinatarias		Documento
	niñas	niños	
1936	x	x	Orden núm. 186, de 21 de septiembre de 1936, disponiendo que las enseñanzas de la Religión e Historia Sagrada sean obligatorias en las Escuelas nacionales [JDN] ( <i>BOJDN</i> , 27, de 24 septiembre 1936, p. 107).
1941	x	x	Orden de 16 de octubre de 1941 por la que se establecen, en todos los Centros de Primera y Segunda Enseñanza, las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva y las de Iniciación en las Enseñanzas del Hogar, bajo la inspección y vigilancia del Frente de Juventudes [MEN] ( <i>BOE</i> , 291/1941, de 18 octubre, p. 8090).
1952	x	x	Orden Circular de 16 de junio de 1952 de la Dirección General de Enseñanza Primaria disponiendo [que en todas las Escuelas, tanto oficiales como privadas,] se den lecciones sobre los pueblos árabes e hispanoamericanos [MEN] ( <i>BOE</i> , 186/1952, de 4 julio, pp. 3053-3054).
1959	-	x	Resolución de 6 de noviembre de 1959 de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se dispone la publicación de los cuestionarios de Formación Político-social [MEN] ( <i>BOE</i> , 290/1959, de 4 diciembre, pp. 15488-15490). <sup>15</sup>
1961	x	x	Orden de 29 de abril de 1961 relativa a la obligatoriedad de la enseñanza de las reglas de seguridad en la circulación por las vías públicas reguladas en el Código de Circulación vigente en todas las Escuelas primarias [MEN] ( <i>BOE</i> , 108/1961, de 6 mayo, pp. 6875-6876). <sup>16</sup>
1964	x	-	Orden de 16 de noviembre de 1964 por la que se publican los cuestionarios, programas y metodología de Formación Político-Social para enseñanza primaria (niñas) [MEN] ( <i>BOMEN</i> , 101/1964, de 17 diciembre, pp. 3929-3933).
1969	x	x	Orden de 14 de octubre de 1969 por la que se declara optativo el estudio de los idiomas inglés o francés para los alumnos de Magisterio y de Enseñanza Primaria de séptimo y octavo grados [MEC] ( <i>BOE</i> , 254/1969, de 23 octubre, p. 16545).
1970	x	x	Orden de 2 de febrero de 1970 por la que se dispone el desarrollo de lecciones especiales en pro de los subnormales en los Centros y Escuelas de Enseñanza Primaria [MEC] ( <i>BOE</i> , 43/1970, de 19 febrero, p. 2712).

<sup>14</sup> La reforma de 1941 afectaba también a la Educación Física, lo que elevaría a 14 sus reformas.

<sup>15</sup> Una parte del cuestionario destinado a los escolares del Período de Enseñanza Elemental (6 a 10 años de edad) se omitió en esta norma, siendo subsanada por Resolución de 18 de diciembre de 1959 [MEN] (*BOE*, 3/1960, de 4 enero, p. 108).

<sup>16</sup> Los cuestionarios fueron publicados por Resolución de 1 de septiembre de 1962 [MEN] (*BOE*, 233/1962, de 28 septiembre, pp. 13719-13720).

Una segunda observación que extraemos del estudio es la de la **menor frecuencia de actividades de Educación Física en las niñas**; si bien su número total en todo el período es equiparable al de los niños (28 y 24, respectivamente, tabla 2 anterior), los planes de las niñas sólo tienen cuatro actividades con mayor frecuencia acumulada: gimnasia educativa, gimnasia rítmica, juegos y deportes (tabla 3 anterior). Los niños tuvieron, además de las cuatro anteriores, cinco actividades más: ejercicios utilitarios y de aplicación, ejercicios gimnásticos recreativos, paseos, actividades de aire libre, y torneos y competiciones (tabla 4 anterior). Había, por tanto, mayor variedad sistemática en la Educación Física destinada a los niños.

Relacionada con la anterior, encontramos como tercera observación que la distribución de cargas temporales entre las actividades estaba en las niñas más concentrada en las gimnásticas analíticas (AGA) y los juegos y deportes (gráfica 1), mientras que en los niños las AGA ocupaban menos tiempo, que era cubierto por las gimnásticas sintéticas (AGS), los paseos escolares (PE) y las actividades de aire libre (AL) (gráfica 2). Seguramente, **a las niñas se les hacía más monótona la asignatura que a los niños**, tenían menos ‘momentos especiales’, diferentes de la rutina semanal.

En cuarto lugar, vemos que las asignaciones horarias lectivas de la asignatura eran **en las niñas más utópicas que en los niños**, pues sobre un valor que podríamos considerar realista de 2 horas semanales en 1943, encontramos horarios de hasta más de 15 horas en 1959♀ (tabla 6 y gráfica 3 anteriores), mientras que en los niños el valor realista de 1,5 horas semanales de 1943 fluctúa como máximo hasta 5 horas y media en 1965 (tabla 7 y gráfica 4 anteriores). No debemos perder de vista que estas asignaciones eran prescritas por dos organismos ajenos a la Administración educativa, con la que no coordinaban sus prescripciones, y esto se notaba, sobre todo en lo que respecta a la práctica, en los horarios previstos para la asignatura por parte del Ministerio.

## I. Referencias normativas

En orden cronológico de promulgación. Los nombres de algunos organismos emisores y de publicaciones que aparecen reiteradamente han sido substituidos por claves:

<i>Organismos</i>	<i>Publicaciones</i>
JDN= Junta de Defensa Nacional	BOE= Boletín Oficial del Estado
JE= Jefatura del Estado	BOJDN= Bol. Of. Junta de Defensa Nacional
MEC= Ministerio de Educación y Ciencia	BOMEN= Bol. Of. Ministerio Ed. Nacional
MEN= Ministerio de Educación Nacional	
MIPBA= Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes	
SGM= Secretaría General del Movimiento	

Real Orden de 10 de Abril de **1918** disponiendo se recomiende a los Maestros y Maestras de las Escuelas Nacionales, especialmente a los de aquellas localidades en que ya estén establecidas la práctica de los paseos y excursiones escolares con sus discípulos, a cuyo efecto se les autoriza para llevarlos a cabo, con arreglo a las condiciones que se publican [MIPBA] (*Gaceta de Madrid*, 103/1918, de 13 Abril, p. 135).

Orden de 19 de agosto de **1936** acordando que las Escuelas Nacionales de Instrucción Primaria reanuden las enseñanzas el día primero del próximo septiembre [JDN] (*BOJDN*, 9, de 21 agosto 1936, pp. 35-36). [Normas sobre educación física.]

Circular de 5 de marzo de **1938**, del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, a la Inspección de Primera Enseñanza y Maestros Nacionales, Municipales y Privados de la España Nacional [MEN] (*BOE*, 503, de 8 marzo 1938, pp. 6154-6156). [Normas sobre religión, educación física y educación política.]

Orden de 16 de octubre de **1941** por la que se establecen, en todos los Centros de Primera y Segunda Enseñanza, las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva y las de Iniciación en las Enseñanzas del Hogar, bajo la inspección y vigilancia del Frente de Juventudes [MEN] (*BOE*, 291/1941, de 18 octubre, p. 8090).

Ley de 19 de julio de **1944**, de Protección Escolar [JE] (*BOE*, 203/1944, de 21 julio, pp. 5555-5561).

Ley de 25 de noviembre de **1944**, de Bases de Sanidad Nacional [JE] (*BOE*, 331/1944, de 26 noviembre, pp. 8908-8936). Corrección de erratas, *BOE*, 200/1946, de 19 julio, p. 5715.

Orden de 24 de enero de **1945** por la que la Sección Femenina del Frente de Juventudes se constituye en "Juventud de la Sección Femenina del Movimiento" [SGM] (*Boletín del Movimiento*, 244, de 28 enero 1945).

Ley de 17 de julio de **1945** sobre Educación Primaria [JE] (*BOE*, 199/1945, de 18 julio, pp. 385-416).

Ley 77/**1961**, de 22 de diciembre, sobre Educación Física [JE] (*BOE*, 309/1961, de 27 diciembre, pp. 18125-18129).

Orden de 22 de abril de **1963** por la que se programa la distribución de las actividades escolares para aumentar la eficacia y [el] rendimiento de las escuelas primarias [MEN] (*BOE*, 102/1963, de 29 abril, p. 7087).

Ley 27/**1964**, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años [JE] (*BOE*, 107/1964, de 4 mayo, p. 5696).

Ley 169/**1965**, de 21 de diciembre, sobre la Reforma de la Enseñanza Primaria [JE] (*BOE*, 306/1965, de 23 diciembre, pp. 17240-17246).

Decreto 193/**1967**, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria [MEC] (*BOE*, 37/1967, de 13 febrero, pp. 1949-1963).

Decreto 123/**1969**, de 30 enero, por el que se desarrolla el artículo 14 de la Ley de Enseñanza Primaria [MEC] (*BOE*, 35/1969, de 10 febrero, p. 2039). [Posibilidad de establecimiento de clases mixtas de ambos sexos en ciertos supuestos de insuficiencia de matriculaciones.]

## J. Referencias de las fuentes

Dentro de cada apartado, en orden cronológico de publicación.

### 1. Cuestionarios generales

Inspección de Primera Enseñanza de Madrid y su provincia (1943). *Normas y Cuestionarios. Madrid. Curso de 1943-44*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional (Gráficas Afrodisio Aguado), 130 pp. [No incluye cuestionarios de Educación Física, pero sí sus horarios semanales].

Dirección General de Enseñanza Primaria (1953). *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional. ('Publicaciones de Educación Nacional', 33).<sup>17</sup>

[Capítulo [Frente de Juventudes]: Educación Física. Plan para niños. Ciclo [sic] Primario, p. 87].

[Capítulo [Sección Femenina]: Programa de Educación Física para la Enseñanza Primaria [niñas], pp. 102-106].

Niveles de fin de curso (1964). *Vida escolar*, 55-56, enero-febrero (monográfico Niveles de adquisiciones por cursos para las Escuelas primarias), 64 pp.

Resolución de 20 de abril de 1964 de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se publican las normas correspondientes para las pruebas de promoción escolar en las Escuelas nacionales [MEN] (*BOMEN* de los siguientes días:

<u>Núm.</u>	<u>Fecha</u>	<u>Páginas</u>	<u>Contenido</u>
36/1964	4 mayo	1342-1346	Resolución
37/1964	7 mayo	1372-1377	Cuestionarios
38/1964	11 mayo	1405-1414	Cuestionarios
39/1964	14 mayo	1431-1434	Cuestionarios
40/1964	18 mayo	1513-1522	Cuestionarios
41/1964	21 mayo	1550-1554	Cuestionarios
42/1964	25 mayo	1588-1593	Cuestionarios).

Maíllo García, Adolfo (1964). El trabajo escolar «activo». *Vida escolar*, 59-60, mayo-junio (monográfico Niveles de adquisiciones por materias para las Escuelas primarias), 56 pp.

<sup>17</sup> Algunas personas autoras citan que fueron promulgados por Orden de 6 de febrero de 1953, disponiendo la publicación de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria [MEN] y que ésta fue publicada en el *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* de 1.º diciembre siguiente, lo que no hemos encontrado.

Orden de 8 de julio de **1965**, por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias [MEN] (*BOE*, 229/1965, de 24 septiembre, pp. 13006-13065).

[Cuestionarios de Educación Física y Deportiva [niños], pp. 13049-13050].

[Cuestionarios de Educación Física (niñas), pp. 13064-13065].

## 2. Cuestionarios específicos

Delegación Nacional del Frente de Juventudes (**1941**). *Lecciones de Educación política, premilitar y física. Programa redactado por la... Primer trimestre del curso 1941-1942*. Madrid: Eds. de la Vicesecretaría de Educación Popular (Gráfs. Ibarra), s.a. [en p.7 consta “Madrid, 16 de octubre de 1941”], 64 pp.

Delegación Nacional del Frente de Juventudes (**1942**). *Plan de educación física femenina*. Madrid: Eds. Frente de Juventudes, publicación núm. 5 (Gráf. Imperium), 53 pp.

Delegación Nacional del Frente de Juventudes (**1942**). *Normas de Educación Física [masculina] para 1942*. Madrid: Eds. Frente de Juventudes, publicación núm. 6 (Gráf. Imperium), 77 pp.

Delegación Nacional del Frente de Juventudes (**1947**). *Instrucción Técnica de 20 de octubre de 1947, por la que se promulga el programa semanal de Educación Física que se seguirá en las Escuelas de Enseñanza Primaria*. (Pastor Pradillo, 1995, p. 841).

Orden de 30 de abril de **1958** por la que se publica el plan de Educación Física para los alumnos de las Escuelas de Enseñanza Primaria [MEN] (*BOMEN*, 56/1958, de 14 julio, pp. 1890-1891).

*Programas y normas para las instructoras y maestras sobre la educación física en la Enseñanza Primaria*. Madrid: Delegación Nacional de la Sección Femenina, D.L. M-6.708-**1959**, 38 pp.

Orden de 5 de diciembre de **1964**, por la que se publica el Plan de Educación Física para los alumnos de las escuelas de Enseñanza Primaria [MEN] (*BOMEN*, 101/1964, de 17 diciembre, pp. 3933-3936).

Delegación Nacional de Juventudes / JNEF (**1969**). *Programas diferenciales de Educación Física para Enseñanza Primaria (alumnos)*. Madrid: ACATI, D.L. M. 20.122-1969, 53 pp.

Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento / JNEF (**1969**). *Cuestionarios y programa de Educación Física para Enseñanza Primaria (alumnas)*. Madrid: ACATI, D.L. M. 22.383-1969, 158 pp.

### 3. Manuales

Ministerio de la Guerra. Escuela Central de Gimnasia [1924]. *Cartilla Gimnástica Infantil*. Publicaciones del Directorio Militar. Madrid: Rivadeneyra, s.a., 63 pp. + 13 láminas.

Garralda, Demetrio (1941). *La Educación física en la Escuela: Gimnasia y juegos*. Madrid: Espasa-Calpe, 1941, 38 pp. ('Serie Didáctica').

*Cartilla Escolar. Manual de Educación Física para 1945*. Madrid: Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1944, 206 pp.

Sección Femenina de F. E. T. y de las J. O. N. S. (1954). *Lecciones de Educación Física para escuelas de Enseñanza Primaria*. Madrid, s.i. (Graf. Aragón), 38 pp. 2.<sup>a</sup> edición, 1955; 6.<sup>a</sup> edición, 1966, con título ligeramente diferente: *Lecciones de Educación física de 1<sup>a</sup> enseñanza*.

Sección Femenina de F. E. T. y de las J. O. N. S. (1958). *Lecciones de Educación Física de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> Enseñanza y Comercio*. Madrid, D.L. M. 3.072-1958, 2.<sup>a</sup> ed., 167 pp. [3.<sup>a</sup>, 1964].

*Manual escolar de educación física (varones de 7 a 14 años)*. [Readaptación y ampliación por su autor, Rafael Chaves Fernández]. Madrid: Eds. Frente de Juventudes, 1958, 293 pp.<sup>18</sup>

Chaves Fernández, Rafael (1958). *Manual de Educación Física Escolar*. Madrid: Delegación Nacional Frente de Juventudes, 198 pp.<sup>19</sup>

Chaves Fernández, Rafael (1966). *La Educación Física en la Escuela*. Madrid: Doncel, D.L. M. 14.995-1966, 307 pp.<sup>20</sup>

## K. Referencias bibliográficas

Arribas, Felipe (1937). Plan y programa en la Nueva Escuela Española. *Revista de Educación Hispánica*, Zaragoza, Sección Española de Magisterio de F. E. T. de las J. O. N. S.: 1, septiembre 1937, pp. 33-40.—2, octubre MCMXXXVII, pp. 41-49 (Técnica escolar. Plan y programa para una Escuela).—3, noviembre MCMXXXVII, pp. 47-58 (Programa escolares).

Ferreras, L. (1938). *Líneas generales para un proyecto de educación física en España*. Por el Dr... [Burgos:] Ministerio del Interior, Jefatura del Servicio Nacional de Sanidad (Valladolid: Imp. Castellana), Noviembre 1938, 15 pp. ('Al Servicio de España y del Niño Español', 11).

<sup>18</sup> José Luis Pastor Pradillo (2005, p. 350) atribuye su autoría a Adolfo Martín Pastor.

<sup>19</sup> Se hicieron seis ediciones, la última, en 1966, coetánea de una nueva versión titulada *La Educación Física en la Escuela*.

<sup>20</sup> Su autor declara que en esta obra recoge la experiencia del Manual Escolar editado por primera vez en 1958. («Propósito»); se hizo una 2.<sup>a</sup> ed. en 1969. [ISBN: 84-325-0116-6].

- Galera Pérez, Antonio D. (2015). Las “disciplinas del Movimiento” en la escuela franquista (1936-1975). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) del Gobierno de Cantabria (España)*, 14, diciembre, pp. 74-95. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos14/345-las-disciplinas-del-movimiento>.
- Galera Pérez, Antonio D. (2017). Inspección médico-escolar y educación física durante la I Restauración (1875-1931). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) del Gobierno de Cantabria (España)*, 18, diciembre, 24-52. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos18/414-inspeccion-medico-escolar>.
- Galera Pérez, Antonio D. (2018a). Cartilla Gimnástica Infantil (1924): primer texto oficial español de educación física escolar. *Materiales para la Historia del Deporte*, Sevilla, Universidad Pablo de Olavide, 17, pp. 17-41, junio 2018. ISSN 2340-7166. Disponible en: [https://www.upo.es/revistas/index.php/materiales\\_historia\\_deporte/article/view/2787](https://www.upo.es/revistas/index.php/materiales_historia_deporte/article/view/2787).
- Galera Pérez, Antonio D. (2018b). *Evolución normativa de la Educación Física escolar en el altofranquismo (1936-1970)*. Bellaterra: Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal. Tesis doctoral dirigida por Dr. Pere Solà i Gusinyer y Dr. Xavier Torredadella Flix.
- Ministerio de Educación Nacional (1938a). *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria. Celebrado en Pamplona del 1 al 30 de junio de 1938. Segundo Año Triunfal*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, MCMXXXVIII.
- Ministerio de Educación Nacional (1938b). *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria. Celebrado en Pamplona del 1 al 30 de junio de 1938*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, MCMXXXVIII, dos tomos. Ediciones sucesivas al menos en 1940 y en 1941.
- Noticario: Cursillos de perfeccionamiento del Magisterio (1937). *Revista de Educación Hispánica*, Zaragoza, Sección Española de Magisterio de F. E. T. de las J. O. N. S., 1, septiembre 1937, pp. 47-48.
- Noticario: Un curso de educación física (1937). *Revista de Educación Hispánica*, septiembre 1937, ibídem, p. 47.
- Noticario: Un curso de pedagogía fundamental (1937). *Revista de Educación Hispánica*, Zaragoza, Sección Española de Magisterio de F. E. T. de las J. O. N. S., 1, septiembre 1937, p. 46.
- Pastor Pradillo, José Luis (1995). *La Educación Física en España: fuentes y bibliografía básicas*. Guadalajara: Universidad de Alcalá, 1995.
- Pastor Pradillo, José Luis (2005). *Educación Física y libros de texto en la Enseñanza Primaria (1883-1978)*. Madrid: Dykinson.

Talayero, J. (1937). Cultura Física. Su organización en la Escuela. *Revista de Educación Hispánica*, Zaragoza, Sección Española de Magisterio de F. E. T. de las J. O. N. S.: 2, octubre MCMXXXVII, pp. 50-54.

Villalba Rubio, Ricardo (1937). Cuadro sinóptico de lo que pudiera ser la «Educación física en la 1.ª Enseñanza», según el teniente coronel de infantería y profesor de Educación física, D..., *Revista de Educación Hispánica*, Zaragoza, Sección Española de Magisterio de F. E. T. de las J. O. N. S., 1, septiembre 1937, pp. 29-32.

Villalba Rubio, Ricardo (1938). *Nociones teóricas para la educación física*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 152 pp.

# La Orquesta Participativa: un lugar para la educación y la práctica de la alteridad

## L'Orchestre Participatif: lieu d'éducation et pratique de l'altérité

## The Participatory Orchestra: a place of education and practice of otherness

---

**Marie-Pierre Lassus**

**Université de Lille (Francia)**

<https://orcid.org/0000-0002-3150-7985>

Fecha de recepción del original: mayo 2022

Fecha de aceptación: mayo 2022

### Resumen

El artículo se centra en la noción de orquesta participativa (OP), que reúne a músicos y no músicos de todas las edades y orígenes para crear un sonido común. Esencialmente inclusiva, la OP permite practicar la escucha y la empatía experimentando con nuevas formas de convivencia, incluso en los lugares de marginalidad de nuestras sociedades contemporáneas (prisiones). Nos preguntamos en el artículo por el significado de la música en la vida humana, como arte no verbal y lenguaje sensorial; su importancia en la educación, centrada hoy más en la lógica racional como fundamento de la vida mental al servicio de la economía de mercado y no en la sensibilidad y la imaginación, los valores dominantes del ser humano. Mostraremos cómo el desarrollo de la conciencia musical puede ser un proceso educativo a través de la participación como fuerza social y expresión de una sensibilidad que la música moldea despertando el deseo de aprender. Lo que conduce a la emancipación, el verdadero objetivo de la educación.

**Palabras clave:** orquesta, participación, empatía, escucha, entorno, proceso educativo, lenguajes sensoriales, imaginación.

### Résumé

L'article se concentre sur la notion d'orchestre participatif (OP) qui rassemble musiciens et non-musiciens de tous âges et de tous milieux dans le but de créer un son commun. Essentiellement inclusif, l'OP permet de pratiquer l'écoute et l'empathie en expérimentant de nouvelles manières de vivre-ensemble, y compris dans les lieux de relégation de nos sociétés contemporaines (prisons). Nous nous interrogeons ici sur la signification de la musique dans la vie humaine, en tant qu'art non verbal et langage sensoriel ; son importance dans l'éducation, centrée aujourd'hui sur la logique rationnelle comme fondement de la vie mentale au service de l'économie de marché, et non de la sensibilité et de l'imagination, valeurs dominantes de l'humain. Nous montrerons

comment le développement de la conscience musicale peut être un processus éducatif à travers la participation en tant que force sociale et expression d'une sensibilité que la musique façonne en éveillant le désir d'apprendre. Cela conduit à l'émancipation, véritable but de l'éducation.

**Mots-clés :** orchestre, participation, empathie, écoute, milieu, processus éducatif, langages sensoriels, imagination.

### **Abstract**

The article focuses on the notion of participatory orchestra (PO) that brings together musicians and non-musicians of all ages and backgrounds in order to create a common sound. Essentially inclusive, the OP makes it possible to practice listening and empathy by experimenting with new ways of living together, including in the places of relegation of our contemporary societies (prisons). Here we question the meaning of music in human life, as non-verbal art and sensory language; its importance in education, centred today on rational logic as the foundation of mental life in the service of the market economy, and not on sensitivity and imagination, dominant values of the human. We will show how the development of musical awareness can be an educational process through participation as a social force and expression of a sensitivity that music shapes by awakening the desire to learn. It's leads to emancipation, the true goal of education.

**Keywords:** orchestra, participation, empathy, listening, environment, educational process, sensory languages, imagination.

El deber de la educación es cultivar y fomentar la imaginación y la empatía en tanto que capacidades del hombre, pero los valores dominantes tienden a desalentar la fantasía, suprimir los sentidos y petrificar la frontera entre uno mismo y el mundo. [...] La educación de los sentidos y de la imaginación es una condición necesaria de una vida plena y digna.

J. Pallasmaa<sup>1</sup>

Es necesario enseñar al niño que la música es una visión esencial de la vida, darle el amor por la música antes que el conocimiento técnico, y hacerle designar el universo ambiental tanto por los sonidos como por las palabras.

M. Ohana<sup>2</sup>

## **Introducción**

La idea de que existe una relación íntima y necesaria entre el arte y la educación, basada en la experiencia de interacción entre un organismo y su entorno, ha sido desarrollada y puesta en

---

<sup>1</sup> Pallasmaa, J. Conferencia en la Escuela de Arquitectura de la Washington University, St Louis, 2005. En *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*. (2014). Título original *The Eyes of skin. Architecture and the Senses*. Segunda edición ampliada. Trad. de Moisès Puente y Carles Muro. Barcelona: GG, 116-17.

<sup>2</sup> Ohana, M. (1980). Les paradoxes de la musique contemporaine. *Musiques en question(s)*, n.º 1, febrero.

práctica por el antropólogo Tim Ingold, que insiste en su último libro<sup>3</sup> sobre la necesidad de intensificar la sensibilidad y la imaginación a través de un “arte de la atención” en la educación, lo que supone vincular el contenido informativo del conocimiento con la experiencia de la vida, dándole sentido. En un mundo en crisis, con ideales de automatización que tienden a anestesiar los sentidos para establecer múltiples fronteras entre uno mismo y los demás a través de pantallas, esta intensificación de la experiencia sensorial es más necesaria que nunca. Y esa es también la esencia del arte, cuya función principal es enseñarnos a sentir y escuchar el mundo<sup>4</sup>, a responderle con sonidos, miradas y gestos tanto como con palabras. Este modo de atención y de participación favorece la creación de “medios ambientes”<sup>5</sup> humanos establecidos de forma no verbal como se puede conseguir con la experiencia en el seno de una orquesta. Porque lo más importante que adquirimos en nuestro aprendizaje no es tanto informaciones o conocimientos abstractos, acumulados automáticamente, ajenos a la vida, como sensibilidades y capacidades para ajustar nuestras actitudes como respuesta a un entorno, transformado así en un entorno humano, siempre adaptado a la situación del momento. Según Tim Ingold, la pedagogía no es más que la práctica participativa, que es lo fundamental de la educación. Este es el principio de la Orquesta Participativa (la OP), un medio ambiente concreto donde podemos “crecer juntos”<sup>6</sup> entre músicos y no músicos, incluso en un entorno hostil como es la cárcel. La energía que circula entre los participantes a través de los sonidos y los silencios aumenta su vitalidad en contacto con la música, un arte no verbal con potentes efectos. Un rasgo característico del sonido, la energía, redescubierta por los músicos a principios del siglo XX<sup>7</sup>, me sirve aquí para repensar las implicaciones sociales del arte como *organización de energías*.<sup>8</sup> Mostraré cómo la Orquesta Participativa (la OP) puede ser concebida como una experiencia que es a la vez educativa y democrática<sup>9</sup> en el sentido en que es accesible a todos y todas, incluidos también quienes no conocen la música. Concebido como una “práctica de la alteridad” experimentada durante más de doce años con una amplia variedad de participantes (niños mal integrados en el sistema escolar, jóvenes migrantes, personas sin hogar o en situaciones de desamparo, niños y adultos de centros penitenciarios), la OP pone el énfasis en la “oposición

---

<sup>3</sup> Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Rennes: PUR. Collection Paideia.

<sup>4</sup> En italiano y en español, *sentir* significa también *escuchar*.

<sup>5</sup> El término *medio ambiente*, que se diferencia del *entorno* (algo dado), se usará aquí en sentido mesológico, ya que en ese primer sentido siempre se está creando algo nuevo gracias a las relaciones recíprocas e incesantes que los humanos mantienen con su entorno. Véase Berque, A. (2018). *Glossaire de mésologie*. París: Éditions Éoliennes.

<sup>6</sup> La palabra “concreto” viene del latín *cum crescere*, que significa “crecer juntos”.

<sup>7</sup> E. Varèse y I. Xenakis, entre otros, fueron los pioneros de una nueva concepción del sonido como energía, obligando a repensar la música a través de una nueva forma de escuchar la materia sonora.

<sup>8</sup> Tal es la definición del arte según Dewey J. (2005). *L'art comme expérience*. [1934]. Paris: Gallimard, Folio essais, p. 257.

<sup>9</sup> Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation* (1916) suivi de *Expérience et éducation* (1938). Paris: A. Colin. Enlace a la edición de este libro clásico en el Proyecto Gutenberg -añadido por el editor-: [Democracia y educación, por John Dewey \(gutenberg.org\)](https://www.gutenberg.org/files/50825/50825-h/50825-h.htm)

creativa"<sup>10</sup> que permite a los humanos “oponerse sin matarse unos a otros”<sup>11</sup> y desencadenar un proceso de “individuación” dentro del colectivo. Su función es propedéutica y busca, más allá del aprendizaje musical, provocar el deseo de aprender<sup>12</sup> a través de la intensificación de la experiencia sensorial. Consideraremos aquí la escucha (que compromete todos los sentidos), las miradas y los gestos como “hechos sociales totales”<sup>13</sup>, fuentes de conocimiento capaces de crear posibilidades, modificando la relación con el mundo.

Durante mis trabajos en la cárcel, donde llevo más de doce años yendo, pude observar la dificultad de las personas para relacionarse entre sí. Una cierta desconfianza mutua impide el fenómeno natural de desarrollo de la empatía, lo que contradice el descubrimiento científico de las neuronas espejo<sup>14</sup> y demuestra la capacidad natural de los humanos de (re)vivir en su propio cuerpo los gestos y las emociones de otro. La práctica musical colectiva permite restaurar esta empatía a través de la implicación y la participación de todo el cuerpo y los sentidos requeridos en la ejecución musical, donde todos deben estar presentes ante sí mismos y ante los otros, siempre atentos a anticipar los sonidos y silencios que han de llegar, mientras se mantiene la memoria de los ya pasados, en una interacción permanente entre lo sonoro, lo visual y lo gestual. Esta práctica permite desarrollar una intensa concentración y atención a todos los momentos, haciendo que el otro se convierta *en alteridad* (sin que haya fusión) gracias a nuestra capacidad de *existir* (es decir, de proyectarnos fuera). Esto es lo que pude experimentar como responsable científico del programa

---

<sup>10</sup> Estos dos conceptos son el principio del convivencialismo (*convivialisme*), un movimiento internacional fundado por el sociólogo Alain Caillé y apoyado por muchos intelectuales (incluidos Edgar Morin, Noam Chomsky, Bruno Latour, Wendy Brown, Hartmut Rosa, Fabienne Brugère, Philippe Descola y Chantal Mouffe) cuyo objetivo es ofrecer propuestas para afrontar el mundo venidero y la crisis global. cf. Internationale Convivialiste (2020) *Second Manifeste convivialiste. Pour un monde post-néolibéral*. Arles: Actes Sud.

<sup>11</sup> Según la formulación de Mauss, M. (2007) [1924]. *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* In *Sociologie et Anthropologie*, PUF, Collection Quadrige.

<sup>12</sup> Solicitado en institutos de formación para trabajadores sociales (IRTS, Lille) de educadores penitenciarios (ENPJJ, Roubaix), o en colegios para acoger a jóvenes que han “abandonado la escuela” o inmigrantes (re-ción llegados) y personas sin hogar (cf. con la asociación La Cloche, Lille), la OP es accesible para todos y pretende ser inclusiva.

<sup>13</sup> Según la formulación de Marcel Mauss, “los hechos sociales son hechos totales”, es decir, “ponen en movimiento en ciertos casos la totalidad de la sociedad y sus instituciones”. Mauss, M. *Essai sur le don*. Edición electrónica realizada por Jean-Marie Tremblay, profesor de sociología del Cégep de Chicoutimi, <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>, p. 102. ([Essai sur le don - Marcel Mauss - Google Libros](#)) (enlace propuesto por el editor).

<sup>14</sup> Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (1990). *Les neurones miroirs*. Paris: Odile Jacob.

Investigadores-Ciudadanos (Chercheurs-Citoyens)<sup>15</sup> *Le Jeu d'Orchestre*<sup>16</sup>, una investigación-acción en arte en lugares de privación de libertad (instituciones penitenciarias y hospitales psiquiátricos) realizada durante tres años (2011-2014) con un equipo internacional de investigadores y de estudiantes<sup>17</sup> en las once cárceles de Hauts-de-France. Allí, hemos encontrado personas internadas con condenas cortas o largas (en prisiones, centros de menores u otros centros similares) de todas las edades y nacionalidades. Hoy en día, continúo yendo a estos lugares y llevando estudiantes allí en la actividad formativa que he creado en la Universidad de Lille<sup>18</sup>, el International Master of "Art and Social Responsibility" / "Art et Responsabilité Sociale" (ARSI), dedicado a la mediación artística e intercultural en contextos educativos y sociales. Centrado en talleres artísticos de prácticas colectivas (en conexión con seminarios) donde principiantes, aficionados y profesionales se mezclan, este máster explora otras formas de vivir juntos y desencadenar procesos de individuación en el seno de un colectivo donde cada uno aporta sus saberes y sus no saberes (algo muy importante para cuestionar ciertos principios considerados como ya adquiridos) y ponerlos así en común a través del intercambio y la participación.

En la era de la tecnificación generalizada del mundo y sus ideales de automatización tendentes a negar la singularidad, las prácticas artísticas colectivas (música, teatro, Teatro de los Sentidos<sup>19</sup>,

---

<sup>15</sup> El principio del programa Investigadores-Ciudadanos (Chercheurs-Citoyens) era reunir a investigadores, asociaciones y personas de la sociedad civil para tratar de dar respuestas a problemas concretos que afrontan los habitantes de un barrio, una ciudad u otro lugar. *El Juego Orquestal (Le Jeu d'Orchestre)* fue realizado por un equipo internacional (España, Italia, América Latina) e interdisciplinar de investigadores (en musicología, danza, sociología, psicología, educación social) y de estudiantes de la Universidad de Lille (Licenciatura, máster y doctorado).

<sup>16</sup> Lassus, M.-P. (2015). *Le Jeu d'Orchestre. Recherche-action en art dans les milieux de privation de liberté*. Lille: Septentrion.

<sup>17</sup> Financiado por el Consejo Regional, en colaboración con la Universidad de Lille, la Asociación Hors-Cadre (Lille) y la Dirección Regional de Servicios Penitenciarios (DISP).

<sup>18</sup> Anteriormente "Dialogue des Arts" (2004) y más tarde "Arts and Existence" (2008 y 2012), el máster "Art and Social Responsibility" / "Art et Responsabilité Sociale" (2015) tiene como objetivo formar a estudiantes de todas las disciplinas artísticas en acciones llevadas a cabo en la sociedad, incluidos los lugares marginales. Acoge a profesores visitantes que preparan a los estudiantes (nacionales e internacionales) para la mediación artística e intercultural en torno a la pregunta: *¿qué puede hacer el arte en nuestra sociedad actual?* Los estudiantes son tutorizados durante todo el primer año para poder crear y llevar a cabo concretamente sus proyectos en M2 durante una estancia de seis meses en Francia o en otros países.

<sup>19</sup> El Teatro de los Sentidos es una compañía con sede en Barcelona (en el Polvorín. Creada en 1992 por el colombiano Enrique Vargas, n. 1940) para luchar contra la tiranía de lo visual en nuestras sociedades occidentales entregadas a la abundancia de imágenes. Busca desarrollar la escucha corporal movilizandando otros sentidos distintos al de la vista. Este teatro solicita la participación activa del público (los "viajeros") acogidos por "los habitantes" (los actores) en laberintos que constituyen viajes sensoriales atravesados en la oscuridad.

danza, pintura) permiten reapropiarse del cuerpo como fuente de conocimiento en un enfoque que favorece el cruce de conocimientos y prácticas, relacionados con la vida concreta.

Todas estas experiencias me han enseñado al menos dos cosas: por un lado, que la música, cuando se practica con motivación y deseo, intensifica la experiencia sensible al proporcionar una alegría visible, capaz de transformar a los participantes, involucrados en la producción de un sonido común desde su singularidad. Esta alegría, y el entusiasmo que despierta, están en el origen de la "excelencia" (un concepto a menudo invocado hoy en día en la universidad, pero en un sentido completamente diferente, competitivo) de los resultados obtenidos en tiempo récord gracias al trabajo intensivo (realizado el día completo durante una semana) y la motivación de los participantes, siempre voluntariosos y deseosos de aprender. Considero esta cultura del deseo como el objetivo principal, no solo de la OP, sino de la educación, que conduce así a la emancipación del individuo. Esa es la lección de los artistas, cuya presencia se justifica en las cárceles, donde hacen descubrir con cada uno capacidades imaginativas y recursos desconocidos. En ese sentido, se oponen a la educación cada vez más formateada que hoy se imparte a los niños para servir a los intereses del sistema.

La segunda cosa que recuerdo de mis experiencias es el papel liberador de la música, creando posibilidades de vida, como he podido constatar muchas veces. Por eso, suscribo plenamente la afirmación de G. Deleuze de que “no hay arte que no sea una liberación de un poder de vida”:

El arte consiste en liberar la vida que el hombre ha encarcelado.

El hombre no cesa de encarcelar la vida. No deja de matar la vida...

El artista es el que libera la vida, una vida poderosa, una vida más que personal [...] Liberar la vida de las cárceles que el hombre ha encarcelado... es lo que hacen los artistas. [...] No hay arte que no sea una liberación de un poder de vida.<sup>20</sup>

Jugar es sentirse libre viviendo algo con todo el ser y experimentar placer en él. La OP no tiene otro propósito. En todos estos años, nunca he visto a nadie incapaz de tocar en la orquesta o negarse a participar en ella. Creo, hoy, que la convivencia de la OP conjuga la exigencia musical pedida a los participantes (sin la cual la práctica no tendría ningún interés) con el deseo de aprender. Eso ha permitido desarrollar formas de inteligencia colectiva e individual, inter e intrapersonal; corpórea y kinestésica, poco reconocidas por el sistema educativo actual, centrado en la lógica racional como fundamento de la vida mental en detrimento de la sensibilidad y la imaginación. Así lo demuestra el documental *Alphabet*<sup>21</sup> de Erwin Wagenhofer, que denuncia el sistema educativo estandarizado que prevalece hoy en día en el mundo, de forma competitiva y concurrente (cf. las pruebas PISA, con resultados exclusivamente cuantitativos) haciendo que los niños pierdan las capacidades imaginativas en favor de una educación cada vez más formateada y automatizada con el único fin de servir al sistema (y no a las personas). Expertos en educación como un

---

<sup>20</sup> Boutang, P-A. (2004). *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. DVD. Editions Montparnasse. ASIN: B0001JZP3C. sect. R comme résistance.

<sup>21</sup> Wagenhofer, E. *Alphabet*. (2013) Prisma Films/Rommel Film.

neurocientífico (Gérald Hüther), un investigador y educador (Arno Stern) y su hijo, André Stern (músico), que no estuvo escolarizado, dan testimonio de la importancia de la imaginación y el juego en la formación de un ser humano. Para ellos, jugar significa sobre todo experimentar placer y estar activo comprometiéndose con todo el ser, lo que no hacen los niños en la escuela, donde se orientan más hacia el conocimiento informativo que hacia la experiencia compartida en una actividad practicada con amor y placer; lo que en modo alguno implica negar al arte la exigencia, condición necesaria para sentir la satisfacción del trabajo realizado.

Las personas con la que yo he tenido contacto (niños y adultos de todos los orígenes, en situación de confinamiento o no) siempre me han parecido que poseen un gran deseo de aprender, incluidos los llamados niños "desertores escolares". Estimulados por el ambiente positivo creado en particular por los jóvenes estudiantes y por su energía, combinada con la del director de la orquesta<sup>22</sup>, siempre dispuesto a valorar las habilidades de cada uno, estos niños han sido conducidos a dar lo mejor de sí mismos, especialmente en el concierto del final de las sesiones, y a revelar facultades desconocidas, en opinión de los profesores que fueron a escuchar el concierto.

Antes de presentar la OP comparándola con otros ejemplos de orquestas con vocación social existentes, voy a centrarme en describirla para resaltar su originalidad y mostrar hasta qué punto cuestiona y renueva la participación, noción de moda hoy en día en los campos del espectáculo y la política.

### **La orquesta *participativa***

La OP es un dispositivo de educación artística y social que se basa en *la mezcla* de personas y géneros (el repertorio musical es muy variado, desde la música clásica hasta la música tradicional afro-latina pasando por *la chanson*). Todo el mundo puede participar, incluso sin saber música o tocar un instrumento. La inclusión y la ayuda mutua son los valores que se fomentan en esta orquesta de músicos y no músicos que aprenden a escucharse y responderse apoyándose en sonidos y silencios. Los más avanzados ayudan a los de los demás grupos (cuerda, percusión, etc.) durante la semana (de 9 a 12 y de 14 a 16.30) de práctica diaria intensiva, dividida en dos sesiones (los parciales por la mañana y los *tutti* por la tarde).

El colectivo orquestal pone de esta manera en contacto a individuos a los que se reconoce su singularidad. Todos se ponen al servicio de los demás y de la música para crear juntos un sonido común. Para lograrlo, se requiere una verdadera exigencia musical, la única capaz de hacer nacer la belleza y las emociones vinculadas a ella gracias a la escucha corporal y a la perfecta sincronización de todos en esta interpretación colectiva. Se trata de responder *a* y responder *de*, de forma no verbal, movilizandolenguajes sensoriales para comunicarse. Surge un nuevo concepto de

---

<sup>22</sup> El profesor del Máster Internacional "Arte y Responsabilidad Social" Kleiberth Lenin Mora Aragón es director y miembro de la orquesta sinfónica venezolana Simón Bolívar (trompetista). Abogado diplomado en Derecho Internacional y Humanitario y en Criminología, es director del Programa Musical Académico Penitenciario del *Sistema*, que implantó en diez cárceles de Venezuela entre 2008 y 2014.

responsabilidad, que nada tiene que ver con la idea de castigo y de culpa. Hay que entender que el objetivo de esta orquesta no es aprender a tocar un instrumento en una semana (aunque muchas veces nos sorprenda la velocidad de aprendizaje de los participantes). Se trata más bien de desarrollar la capacidad de actuar de todos en contextos donde las personas no están acostumbradas a ser apoyadas por un colectivo que las aliente y fortalezca en sus potencialidades, alejándose de una inercia cercana a un estado depresivo (o a lo contrario, a una hiperactividad, en los niños en particular).

Si bien el objetivo de la OP no es formar músicos, esta experiencia tiene repercusiones en la vida cotidiana. Según los testimonios que hemos recibido de los participantes, estos descubren dentro de sí mismos recursos desconocidos gracias al apoyo de este medio ambiente acogedor donde se sienten incluidos de manera natural, lo que ayuda a recuperar la confianza en sí mismos y en los demás. Así, es bastante común ver, después de uno o dos días de práctica, que los participantes se transforman, dando lo mejor de sí mismos al servicio de esta interpretación colectiva que resulta con el desarrollo de cinco a siete piezas orquestales de promedio (a veces más). La cantidad y calidad del esfuerzo requerido se puede escuchar durante el concierto público final, que es el resultado de un intenso trabajo realizado durante la semana a partir de arreglos musicales en los que la escritura es fundamental (aunque nunca definitiva, porque puede variar según las posibilidades presentes) para que todos puedan ser valorados. Pero sí se requiere una gran exigencia para poder lograr este objetivo, porque es precisamente la calidad de los vínculos sociales creados por medio de la práctica musical lo que está en el origen del éxito de este dispositivo que asombra al mismo tiempo en cuanto a las formas de aprender música y en cuanto a su importancia en la educación (tanto de niños como de adultos) para la vida en sociedad. ¿Podría la música tener un papel que jugar en el desarrollo de la mente-cuerpo-cerebro de los humanos y contribuir a mejorar las relaciones sociales? ¿Qué consecuencias podemos sacar para el futuro de nuestras sociedades?

Para responder a estas preguntas, es necesario hacer un breve recorrido que ayude a esclarecer en qué se diferencia la orquesta participativa (OP) de otras experiencias existentes y cómo puede ser un lugar de educación y de práctica de la alteridad a partir de la escucha de uno mismo y de los demás.

Hoy, cuando la docencia se centra en la inserción profesional de los jóvenes y en la potencialidad comercial de toda la actividad humana, la capacidad de este tipo de práctica artística colectiva de reunir a personas de todas las procedencias y edades para crear nuevos saberes y formas de convivencia me parece que hay que fomentarla en nuestras sociedades multiculturales presentes y futuras. Por eso, ya han surgido muchas iniciativas para paliar situaciones de conflicto entre países enemigos o para introducir en las escuelas este tipo de dispositivos parecidos a una mini sociedad que promueve la expresión y la concentración.

### **La orquesta-sociedad: hacia la cooperación y la participación**

El dispositivo jerarquizado de la orquesta no siempre ha sido un modelo de interacciones sociales y democracia. En realidad, ha generado relaciones jerárquicas de poder y alienación que se perpetúan hasta la actualidad. En Francia, es en el siglo XVIII cuando la orquesta tomó el significado de una cooperación entre amigos o entre voluntarios (con el nacimiento del concierto público) bajo

el efecto de las transformaciones políticas y sociales de la Revolución. Hoy en día, otras formas de orquestas, más democráticas<sup>23</sup> o con vocación social y multicultural se han puesto en marcha para fortalecer la solidaridad o la fraternidad en situaciones de conflicto. Este es el objetivo de la *West-Easter Divan Orchestra*, creada en 1999 en Weimar por Daniel Barenboim para promover el diálogo y la paz en Oriente Medio reuniendo a judíos y árabes en el mismo conjunto sinfónico: “Hay mucho que aprender para la vida a través de la música y, sin embargo, nuestro sistema educativo descuida esta área, desde el jardín de infancia hasta los últimos años de secundaria”, afirma el director, quien cree “que debemos tener una gran experiencia de vida para ser un buen músico”.<sup>24</sup>

Mencionemos también el Centre Bruxellois d’Action Interculturelle (CBAI), fundado en 1981 sobre la base de la experiencia del exilio y la migración, para luchar contra la discriminación y las desigualdades de todo tipo que marginan a estas poblaciones a través de acciones (artísticas) y reflexiones en los campos de la educación y la integración socio profesional. “Unir sin confundir y distinguir sin separar” es el lema del CBAI, que acoge desde 2005 a más de 250 artistas, músicos y bailarines de todos los orígenes: africanos, orientales, sudamericanos, europeos, balcánicos, zinneke de Bruselas... Concebido como un laboratorio musical, pretende promover nuevas prácticas artísticas a través de encuentros inesperados entre instrumentistas occidentales y no occidentales que tocan juntos e improvisan con sus propios instrumentos para crear música nueva e intercultural.

En Francia, desde 2008 las prácticas musicales colectivas con vocación social se han multiplicado a nivel nacional e internacional, incluidas *las orquestas en la escuela* (OAE), una asociación creada en 1999 por la Chambre Syndicale de la Factice Instrumentale. Bajo la supervisión del Ministerio de Cultura, estas acciones llevan a los maestros de la Educación Nacional (maestros de escuelas y profesores de educación musical en Secundaria) y profesores de instrumentos del conservatorio y/o de escuelas de música, a trabajar juntos. Gracias a estos proyectos orquestales conjuntos, los vínculos entre los dos ministerios se han fortalecido desde 2008, como se puede leer en los textos oficiales.

Como resultado de este acercamiento, otro sistema de Educación Musical y Orquestal (DEMOS) con vocación social fue creado en 2009 por la Cité de la Musique-Philharmonie de Paris (45 orquestas) para convertirse, como la OAE, en verdaderos campos de investigación (cf. el grupo de investigación Éducation Musicale et Intégration Sociale -EMIS-, fundado en 2017).<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Citemos, por ejemplo, las orquestas sin director como *Les Dissonances*, fundada por el violinista David Grimal, o la orquesta de cámara *Orpheus*, creada en 1972 por el violonchelista Julian Fifer.

<sup>24</sup> Barenboim, D. (2008). *La musique éveille le temps*. Paris: Fayard, pp. 45 y 137.

<sup>25</sup> Organizado por el Laboratorio de Ideas (LDI) en conexión con el Laboratorio de Letras, Lenguas y Artes (LLA Créatis) y la UMR Educación, Formación, Trabajo, Conocimiento, este grupo tiene como objetivo producir datos sobre prácticas musicales colectivas en un territorio para comprender mejor las posibilidades de estas acciones.

Estas acciones se centran en la educación musical con el fin de promover el aprendizaje de los estudiantes en la escuela y ayudarlos a superar las dificultades académicas. Sin embargo, las investigaciones y encuestas realizadas sobre la OAE revelan la dificultad de implementar una pedagogía colectiva y una incompatibilidad entre los músicos, los trabajadores sociales y los enseñantes de la educación nacional, que no tienen cada grupo los mismos objetivos. Mientras que los primeros (los profesores del conservatorio) persiguen ante todo el aprendizaje técnico del instrumento y del solfeo con un fin estético, los educadores ponen en un segundo plano la búsqueda de la calidad musical para primar el ser-juntos. Existe, así, una tensión o incluso un desequilibrio entre el funcionamiento de una orquesta con sus reglas y el mandato a la participación, que sigue siendo el sesgo de este otro tipo de pedagogía donde no llegamos a saber si es la participación o la calidad musical lo que importa más. Como el repertorio (clásico) elegido a menudo está muy alejado de la cultura de estos jóvenes, les resulta difícil sentarse para aprender a leer la música y a interpretarla, que sí son los objetivos perseguidos por los profesores de instrumentos que programan generalmente un único concierto al final de año.

Estas dificultades nos llevan a cuestionar el propósito de una educación musical cuyos valores de excelencia, vinculados al modelo dominante en los conservatorios y las escuelas de música, se focalizan sobre el aprendizaje técnico e individual con fines estéticos, lo que es incompatible con las lógicas educativas colectivas. Lejos de mi intención la voluntad de negar el trabajo realizado por los enseñantes de estas instituciones, legítimas en la extensión de un arte que demanda horas y horas de trabajo intensivo antes de poder obtener un sonido de calidad, como yo he comprobado en mi experiencia personal. Pero lo que muchas veces se olvida es el significado de la música en la vida humana y su importancia en la vida en sociedad (que no es favorecida por la práctica individual del instrumento, mantenida durante muchos años de aprendizaje antes de poder incorporarse a la orquesta al final de sus estudios).

Así, en Francia, el plan "Todos músicos de orquesta", puesto en marcha en 2008 sin estudios de impacto ni contratación de profesores verdaderamente formados en este tipo de pedagogía, choca con la viabilidad económica, logística, administrativa y pedagógica de este tipo de proyectos<sup>26</sup> que requieren otro enfoque educativo con una conciencia de los objetivos que no son solamente musicales sino humanos y educativos para la convivencia.

Más allá del contexto de la escuela, también han surgido iniciativas en el ámbito penitenciario, como la del ya citado director venezolano Kleiberth Lenin Mora Aragón, experimentado en prácticas musicales colectivas por su formación en *El Sistema*<sup>27</sup>, un programa social y musical creado

---

<sup>26</sup> Esta es la conclusión del artículo de Roubertie Soliman, L., Tripier-Mondancin, O. y Martinez, E. y Bach, N. (2019). *Projet d'orchestre dans un collège REP +, à Toulouse : caractériser les difficultés déclarées par des professeurs chargés de l'enseignement musical*. Les difficultés professionnelles des enseignants. *Les Cahiers du CERFEE*, 54. Open édition. [Projet orchestre dans un collège REP+, à Toulouse : caractériser les difficultés déclarées par des professeurs chargés de l'enseignement musical \(openedition.org\)](https://www.openedition.org/64444)

<sup>27</sup> *El Sistema de Coros y Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela* (FESNOJIV) es una fundación creada por J. A. Abreu, con la constitución de 700 orquestas juveniles (285 Infantiles, 4-6 años; 220 Infantiles, 7-16 años

en 1975 por José Antonio Abreu (1939-2018), que ha servido de modelo para las OAE y el DEMOS<sup>28</sup> en particular (sin estar necesariamente formulado), que plantea la pregunta del lugar de la música en la educación de un ser humano y en su vida con los demás.

En un mundo donde las dificultades de convivencia son cada vez más insuperables, la práctica orquestal es una forma de experimentar con nuevas formas de comunidades de acción que reinventan lo social al generar planes de existencia que pueden cambiar la vida. Esto es lo que hizo José Antonio Abreu<sup>29</sup>, creando en 1975 *El Sistema*, una red de orquestas y coros infantiles y juveniles en un país, Venezuela, donde los jóvenes son mayoría.

### **El modelo venezolano: *El Sistema***

Todos estos dispositivos orquestales en la escuela se inspiraron en el modelo venezolano de *El Sistema*, que lo hizo accesible a los jóvenes (gracias a la enseñanza y el equipo gratuitos, con instrumentos de muy buena calidad) para aprender música y convivir en una orquesta que se ha convertido en una verdadera escuela de la vida. Aquí, uno aprende a "trabajar", la principal fuente de satisfacción, y a ser solidario y responsable de sí mismo y de los demás, en otras palabras, a participar en una experiencia social en cuyo desarrollo todos los miembros contribuyen. Pero esto no se puede lograr sin "la búsqueda de la excelencia", según J-A Abreu, una condición indispensable para poder obtener un resultado estético y artístico satisfactorio para los músicos. Porque esta búsqueda de la excelencia se apoya en el placer de tocar entre amigos y en la intensidad de la pasión por la música, como yo he podido constatar con los jóvenes que se sienten felices de reunirse para preparar los conciertos. La misma convivencia existe, también, entre los padres que esperan a los niños en las clases o ensayos y asisten a conciertos. Su extraordinaria energía, fruto de su alegría manifiesta, es en gran parte responsable del sonido excepcional de estas orquestas infantiles y juveniles, no comparable a ninguna otra. El enfoque a veces estigmatizante de los medios de comunicación, que hablan de "integración social" de estos niños solo en términos de "pobreza" y de "vulnerabilidad", es desmentido por la mirada crítica de estos jóvenes que señalan

---

y 180 jóvenes adolescentes, 16-22) y 30 orquestas profesionales, sin contar las 1800 agrupaciones corales. Todo apoyado por 15000 profesores y 20 talleres de fabricación de violines. Estas cifras provienen del artículo de Mora Aragón, K. L. "El Programa Académico Penitenciario. Juego orquestal", *op. cit.*, pág. 346. En un libro titulado *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth* (2014) Oxford: University Press), el musicólogo británico Geoffrey Baker criticó este sistema que, según él, estaba destinado únicamente a las clases medias de la sociedad. Tendría por objeto disminuir el potencial revolucionario de los jóvenes sometiéndolos a un duro régimen basado en la "disciplina, la obediencia y el orden" por parte de su creador. Yo no tuve la misma experiencia de *El Sistema* durante mis diversas estancias en Venezuela, donde pude estar en contacto con muchos músicos y directores y asistir a ensayos en los que noté una gran exigencia musical, pero sobre todo la gran alegría y entusiasmo que dan a estas orquestas un carácter único.

<sup>28</sup> Dispositivo para la Educación Musical y Orquestal con Vocación Social (DEMOS)

<sup>29</sup> José Antonio Abreu Anselmi (1939-2018) fue nombrado ministro de Cultura de Venezuela en 1989.

sobre todo la diversión y la convivencia como beneficios de la experiencia.<sup>30</sup> Viviendo bajo el régimen de esta comunidad musical, los niños aprenden a desarrollar valores individuales y colectivos, inseparablemente, que hacen de la música un elemento de socialización y convivencia susceptible de transformar todo conflicto en un estímulo para vivir.

De esta manera, este es el objetivo de la actividad de la OP en el ámbito penitenciario, donde la desconfianza es la regla entre los presos, inclinados a dejarse llevar en ocasiones por relaciones conflictivas. Si la orquesta puede definirse como "una comunidad cuya característica esencial y exclusiva -y es la única que debe tener- es formar con el fin de ponerse de acuerdo"<sup>31</sup>, también y sobre todo permite oponerse a esas relaciones de manera fecunda y no destructiva.

En un momento en que los proyectos musicales participativos se multiplican, la actividad de la OP permite combinar arte y educación al tiempo que mide los intereses políticos y democráticos de la participación, que se ha convertido últimamente en una característica de nuestra sociedad del entretenimiento. De ahí la necesidad de repensar esta noción a la luz del arte y la educación, porque si consiguió ser una herramienta de emancipación en la década de los setenta del siglo pasado, se ha convertido hoy en un instrumento de poder destinado a gestionar mejor las necesidades de consumo de las poblaciones.

## La noción de participación

En el *medio ambiente* de la orquesta, cada músico tiene un lugar único e insustituible desde donde puede sentir la atmósfera del ambiente que lo envuelve. Esto le permite experimentar un sentido de pertenencia que está en consonancia con las tres modalidades de *participación* según J. Zask<sup>32</sup>: *formar parte* de lo común compartiendo la compañía del otro; *contribuir* alimentando lo común de sus aportaciones personales y *beneficiar* a través del proceso de reconocimiento resultante. Eliminar esta dimensión convivencial y contributiva sería eliminar al humano que, separado del resto del grupo, se deshumaniza, se aísla y es intercambiable como las partes de una máquina.

Las acciones que hemos llevado a cabo con la OP nos confirman en la idea de que "la participación es esencial para una vida verdaderamente humana"<sup>33</sup> y que es posible obtener un resultado musical de alto nivel, capaz de generar una transformación individual y social en personas que no conocen la música, transportadas al descubrimiento de cualidades inéditas de atención y escucha en contacto con músicos con buenas intenciones. La participación, como acción que los individuos ejercen sobre las características del medio ambiente que les afectan<sup>34</sup>, puede desencadenar nuevos

---

<sup>30</sup> C.E.F.E.D.E.M. Auvergne, Rhône-Alpes (2019). Les musiciens dans la Cité: Enjeux démocratiques des pratiques de la musique. Réflexions, regards critiques, expériences. *Cahiers de recherches, Enseigner la musique*, n.º 13-14, p. 202.

<sup>31</sup> Arvalo, A. (2006). *Tocar y luchar*. Documental. Venezuela: Cines Unidos. 11'10": "¿Qué es una orquesta?"

<sup>32</sup> Zask, J. (2011). *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Paris: Au bord de l'eau.

<sup>33</sup> Zask, J. (2011) op.cit., p. 117.

<sup>34</sup> Zask, J. Presentación de la edición francesa del libro de Dewey, J. *Le public et ses problèmes*, op. cit., p. 37.

procesos de individuación asociados a la transformación individual y social y, en definitiva, la pregunta siguiente: ¿es la participación la que transforma a las personas o es la música?

La idea de que uno puede desarrollar una acción social de calidad mientras produce música mediocre no tiene sentido. Se requiere excelencia, siempre que con esta palabra entendamos el fruto de “la calidad de los vínculos sociales creados a través de la práctica musical”, como lo hace Thomas Turino en su libro *Music as social life. The Politics of Participation*<sup>35</sup>. Se abre una perspectiva completamente diferente, con el objetivo de crear un medio ambiente amistoso y no competitivo, llevando a cabo nuevas formas de convivencia a través de la música como forma de vida social. Esto se hace eco de las tradiciones de la música participativa, habituales en África y América Latina, como Christopher Small<sup>36</sup> y John Blacking<sup>37</sup> han demostrado. Para ellos, la naturaleza musical es innata al ser humano, aunque a menudo se ve obstaculizada por inhibiciones socioculturales. Este *a priori* de los orígenes biológicos y sociales de la música tiene consecuencias notorias, no solo en los métodos de educación musical, sino también en el papel de la música en la educación, que es una parte integral de la formación de un ser humano y de sus relaciones sociales.

Esto abre nuevas vías para la musicología, que podría interesarse en los usos de la música y sus significados para los humanos en lugar de centrarse en los géneros y las formas de la música "clásica" occidental (o no occidental). Esta línea es la que Thomas Turino (2008) emprendió, distinguiendo la música *representativa* (*presentational*, de los conciertos "clásicos" que interpretan obras identificadas por un público que se contenta con escuchar) de la música *participativa*<sup>38</sup> (*participatory*, abierta a todos y ajustada a las necesidades y habilidades de los participantes, que pueden improvisar en determinados momentos). Esto corresponde a lo que P.-J. Proudhon llamó "arte en situación"<sup>39</sup>, que él consideraba el verdadero propósito del arte, que no está hecho para salones y conciertos que según él: "son la muerte de la música" porque matan la espontaneidad (al igual que las escuelas y los conservatorios). Del mismo modo, "un museo no es el destino de una obra de arte" sino un lugar de estudio y paso para el verdadero destino social del arte que debe conducir, en su opinión, a la "perfección de la humanidad".<sup>40</sup>

---

<sup>35</sup> Turino, T. (2008). *Music as social life. The Politics of Participation*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

<sup>36</sup> Small, C. (2019). *Musiquer. Le sens de l'expérience musicale*. París: Philharmonie de Paris.

<sup>37</sup> Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle and London: University of Washington Press. (1980), *Le Sens musical*, París: Minuit.

<sup>38</sup> Otras dos categorías han aparecido con las nuevas tecnologías: la música grabada (*High fidelity*) y la compuesta en estudio (*studio audio art musicmaking*).

<sup>39</sup> Proudhon, P.-J. (1865) *Du principe de l'art et de sa destination sociale*. Farnborough: Gregg International Publishers, 1971. Después de haber experimentado el encarcelamiento, evoca las canciones de los prisioneros que resonaban por la noche en las celdas de la prisión y que pronto fueron prohibidas. "Fue, dijo, un verdadero agravamiento de la sentencia. Era música real, realista, aplicada, arte en situación...", pp. 41-42.

<sup>40</sup> *Ibid.*

Haciendo hincapié en la participación y buscando un repertorio ajustado a la situación del momento (esto requiere un trabajo concienzudo de arreglos), que siempre tenía como fin hacer un concierto público, la OP participa más bien de las dos primeras categorías. Es sobre esta facultad de la música para unir a las personas, para envolverlas en una "atmósfera" propicia, sobre la que se apoya esta orquesta, en la cual la educación de la conciencia individual opera sobre la conciencia colectiva, fuente de toda creatividad.

Esta cualidad "atmosférica" de la música tiene un poderoso impacto en las emociones y los estados de ánimo, independientemente de nuestro grado de comprensión intelectual de las estructuras musicales.<sup>41</sup> La atmósfera creada por este medio ambiente humano produce una energía que envuelve y atraviesa a todos los participantes, empujándolos a actuar y escuchar con mayor intensidad. Esto lo confirma el arquitecto finlandés Juhany Pallasmaa (n. 1936), según el cual la música es solo atmósfera y crea espacios dinámicos en lugar de formas. Sin embargo, son estas las que generalmente interesan a los musicólogos y no esa energía que es la fuerza de un medio como la orquesta. Cuando tocas en una orquesta, el efecto es impactante y comprendes que la música es ante todo un lenguaje corporal que involucra todos los sentidos en una experiencia inmersiva que lleva a los participantes a comprender la música como un cuerpo en movimiento. Nadie puede resistirse a este flujo de energía que lo envuelve y lo vitaliza. Producto de la interacción entre el organismo y el entorno, este tipo de percepción por la que captamos atmósferas dotadas de tonalidades afectivas es característica de la música que "transforma nuestra participación espacial y corporal en una impresión de atmósfera acogedora y de implicación personal"<sup>42</sup>. De ahí el éxito de la OP, que proporciona una experiencia tanto humana como musical.

Si la OP intenta la experiencia de insertar la individualidad en la comunidad, entonces su función será la de mejorar la calidad de las relaciones entre la experiencia individual y las relaciones humanas. Pero la orquesta es un lugar de relaciones y de crecimientos múltiples, viviendo solo por los vínculos que crea. Esto está en consonancia con la tesis de J. Blacking, para quien la música es un medio para generar formas especiales de cooperación, expresando a través del lenguaje no verbal y sensorial aspectos de la experiencia de los individuos en la sociedad. Por eso, es vital, en su opinión, para el futuro de las sociedades.

## Las tradiciones participativas

Las prácticas musicales colectivas, en tanto que fuerza de cohesión social, son un recurso clave para la transformación de las subjetividades individuales en las tradiciones musicales participativas, en las que son vitales para la educación. Concebida tanto como un espacio de intimidad donde

---

<sup>41</sup> Pallasmaa, J. (2016). "Todas las formas de música son excepcionalmente atmosféricas". En "Percibir y sentir las atmósferas. La experiencia de espacios y lugares." Conferencia pronunciada en la Sala Utzon de la Ópera de Sidney el 23 de febrero de 2016 como parte de un ciclo de conferencias en Australia (*The Six Australia Lectures*).

<sup>42</sup> Pallasmaa, J. (2016). *op. cit.*, p. 121.

se puede experimentar la experiencia del *flow* (o experiencia del flujo)<sup>43</sup> y la de una perfecta sincronización entre las personas, la música participativa es un modelo de experiencia social que puede enriquecer las vidas individuales.

En las tradiciones participativas, cualquier persona puede tomar parte y contribuir, a cualquier edad, sea músico o no. Ya que la calidad de la actuación se juzga de acuerdo con el número de participantes, los músicos tienen la responsabilidad de buscar una base amplia en la actuación musical para lograr aumentar la participación, sin excluir a nadie (incluso a los niños pequeños).

Dado que el valor inclusivo tiene prioridad sobre la calidad del sonido, la música participativa (íntimamente ligada a la danza en estas tradiciones) está más orientada hacia las relaciones humanas y sociales que hacia el arte. Ni competitiva ni jerárquica, es una forma de conectar con los demás y de hacer la experiencia del *flow*, ofreciendo recursos para la integración individual y social, en una interacción que es la fuente del placer musical y espiritual experimentada en la experiencia. Según Turino, participar en estas actuaciones musicales tiene efectos directos en la convivencia y representa un beneficio importante para la salud social.

Esta es también la opinión de John Blacking (1928-1990), un músico y antropólogo que pasó varios años con los vendas (tribu bantú del sur de África) para observar el papel de la música en la educación de los niños<sup>44</sup>. Es a través de la danza como aprenden a adentrarse en el movimiento corporal de la música<sup>45</sup>, ya que desde temprana edad se les introduce en las representaciones colectivas. De este modo, toman conciencia de la fuerza vital presente en el cuerpo, por lo que se conectan con los demás a través de la música y aprenden a sentir la música que tocan y/o crean sin inhibiciones, sin verse estorbados por las instrucciones de los adultos. Esto lleva a pensar que existe una capacidad innata para el sentido musical en todo ser humano y que, lejos de ser un comportamiento aprendido, la música está en estas tradiciones, completamente integrada en la vida social. De ahí la tesis del origen social y biológico de la música<sup>46</sup>, que tiene su fuente en el cuerpo humano y no puede transmitirse sin que exista asociación entre individuos, según Blacking.

En un mundo donde el poder autoritario se mantiene a través de los medios de la superioridad técnica, es esencial mostrar que las verdaderas fuentes de la técnica, de cualquier cultura, se encuentran en el cuerpo humano y en los intercambios para conseguir una acción común.<sup>47</sup>

---

<sup>43</sup> El *flow* (o flow-experience) es una experiencia de hiperconcentración, es decir, la absorción total de una persona por su actividad en la que las emociones están totalmente coordinadas, dando lugar a una especie de "estado de gracia", un sentimiento de alegría intensa que puede llevar al éxtasis. Concepto atribuido a [Mihály Csíkszentmihályi](#) (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial Modern Classics.

<sup>44</sup> Blacking, J. (1967). *Venda Children's Songs*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.

<sup>45</sup> *Ibid.*

<sup>46</sup> Blacking, J. (1977). *The Anthropology of the Body*. London: Academic Press.

<sup>47</sup> Blacking, J. (1980), *op. cit.*, Paris: Minit, p. 129.

Si es cierto que “lo esencial de la música se encuentra en el cuerpo humano que todos los hombres tienen en común”, eso da alguna esperanza a un entendimiento entre las culturas<sup>48</sup>. De ahí la importancia de la música no solo en la educación sino para la supervivencia de la humanidad<sup>49</sup>, siendo su función principal mejorar la calidad de las relaciones humanas a través de una experiencia compartida que da sentido al mundo y nos hace conscientes de nuestra humanidad común. Su tesis es que todos los seres humanos nacen con las mismas capacidades emocionales e intelectuales (tesis compartida por E. Wagenhofer en su documental *Alphabet*) antes de que la inhibición de estas habilidades provoque el que no se desarrollen en una educación dirigida más a formatear a los individuos y al aprendizaje que a promover el desarrollo del talento de cada uno. Contrariamente a la visión occidental, técnica y competitiva, de la práctica musical aún hoy dominante en las escuelas y conservatorios de música donde el estudio individual de un instrumento se vive al ritmo de exámenes y concursos, como única finalidad declarada, haciendo así perder a los niños el sentido de esta práctica en sus vidas, en las tradiciones participativas la función del músico es contribuir a la producción de energía tanto humana como musical para mantener la solidaridad entre las personas.

En las sociedades africanas, el aprendizaje musical comienza en los primeros años de vida, cuando los niños son llevados por sus madres (a sus espaldas) en un cuerpo junto a cuerpo que les hace experimentar los ritmos de las muchas actividades practicadas a diario para las necesidades de la vida en sociedad (incluida la música y la danza). También hay momentos musicales específicos para niños y otros individuos, que comparten con los adultos en rituales o ceremonias diarias. Al transmitirles este conocimiento (de una manera lúdica y casi inconsciente), se espera que asuman una cierta responsabilidad en los diferentes grupos sociales a los que pertenecen (hacer que el rendimiento sea accesible para todos comunicando energía) y no que se entrenen con el único propósito de convertirse en virtuosos. Aunque esto suceda, es la participación lo que se favorece, a diferencia de lo que ocurre en nuestras sociedades occidentales donde se diferencian aquellos que saben tocar y cantar con talento de quienes, supuestamente, no lo poseen, quedando estos excluidos de este "conocimiento" dispensado en lugares específicos (y de pago) a los que esos "no músicos" no tienen acceso.

El progreso técnico conduce a un cierto grado de exclusión social: la escucha pasiva es el precio que algunos deben pagar para convertirse en miembros de una sociedad superior cuya superioridad se basa en las capacidades excepcionales de una pequeña élite... el nivel técnico de lo que debería llamarse sentido musical está distorsionado, y es necesario que algunos lleven esta marca de infamia: no músicos.<sup>50</sup>

Esto contrasta con la concepción de los citados vendas de que todos los humanos son capaces de hacer música<sup>51</sup> desde el momento en que son constantemente estimulados por su medio ambiente

---

<sup>48</sup> Blacking, J. (1980), *op. cit.*, pp. 124 y 65.

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> Blacking, J. (1980). *op. cit.*, p. 12.

<sup>51</sup> Blacking, J. (1980). *op. cit.*, p. 43.

y animados en sus habilidades musicales, que adquieren “sin saberlo”, día tras día, al ser integrados en todas las actuaciones y actividades musicales. Al descubrirse a sí mismos como músicos, estos niños desarrollan otra relación con el mundo y con los demás, con quienes se sienten conectados gracias a estas prácticas.

En estas sociedades, la música no es una rama de la técnica, sino una filosofía<sup>52</sup>, según Blacking, una visión del mundo y de la vida social. Es lo que confirma el compositor M. Ohana, quien se inspiró en estas tradiciones participativas (con las que entra en contacto durante sus viajes en particular por África) para componer una música “que no sea representación sino compartir”, como yo he experimentado ejecutando una de sus obras con estudiantes de la universidad y músicos de la orquesta de Lille<sup>53</sup>. Reuniendo a músicos profesionales, principiantes y aficionados, así como bailarines, esta experiencia fue el punto de partida de mi reflexión sobre la música participativa que condujo a la creación de la OP.

Es necesario enseñar al niño que la música es una visión esencial de la vida, proporcionarle el amor por la música antes que el conocimiento técnico, y hacerle designar el universo ambiental tanto por los sonidos como por las palabras.<sup>54</sup>

## **Musiquer**

Tal es el fin de esta experiencia que está relacionada con las tesis de J. Blacking y Christopher Small (1927-2011), un compositor y pedagogo este último que introdujo un nuevo término, *musiquer*, para describir esta forma innata de practicar la música y participar en ella en grupos sociales que reúnen a músicos y a no músicos. Recuerda Small que “en muchas culturas, el intercambio universal de la facultad musical es una realidad cotidiana” y que “cada individuo es capaz de contribuir de una forma u otra a la actividad *musical (musiquante)*”. Porque “todos los seres humanos nacen con la facultad de la música”<sup>55</sup>.

*Musiquer* es una actividad a través de la cual creamos un conjunto de relaciones que dan forma a nuestra relación con el mundo.<sup>56</sup>

De esto, él deduce que no se trata tanto de cómo formar a músicos virtuosos y/o profesionales en los conservatorios como de preguntarse cuál es el sentido, individual y social, de la música para la educación de los seres humanos y de crear “un contexto social hecho de interacciones musicales,

---

<sup>52</sup> Blacking, J. (1980). *op. cit.*, p. 83.

<sup>53</sup> Ohana, M. Periódico *le Matin* de 15 de julio de 1978. Entrevista de Brigitte Massin sobre el tema de *su Misa*, pero que se puede aplicar a *L’Office des Oracles* 1974 para 3 grupos vocales (principiantes, aficionados y profesionales), conjunto instrumental, mimos y bailarines bajo la dirección de 3 directores de orquesta, uno de los cuales es el principal). Esta obra fue creada en Lille (por iniciativa mía) con estudiantes, coros de la región y músicos de la Orquesta Nacional de Lille, bajo la dirección, como director principal, de Roland Hayrabedian.

<sup>54</sup> Ohana, M. (1980). Les paradoxes de la musique contemporaine. *Musiques en question(s)*, n.º 1, febrero.

<sup>55</sup> Small, C. (2019) [1998], *op. cit.*, p. 415.

<sup>56</sup> Small, C. (2019) [1998], *op. cit.*, p. 115.

formales y/o informales" en el que podamos vivir juntos: este es el gran reto al que nos enfrentamos en las sociedades multiculturales del mundo actual y futuro, marcado por las crisis de todas clases (ambientales y sanitarias y otras) que operan hoy en todas partes.

Si consideramos, con los antropólogos del lenguaje, que el ser humano necesita, para vivir, comunicarse haciendo hablar al mundo, las diferentes artes -y en particular la música- no han hecho más que desarrollar esa reciprocidad de intercambios que caracteriza a todo medio humano. En este sentido, la OP se presenta como un medio ambiente en el que "crecer juntos" y crear posibilidades de vida a través de la comunicación a través de lenguajes sensoriales. Permite poner en práctica el carácter dialógico de la imaginación humana que da sentido a la vida y constituye la magia del *arte como figura de la felicidad*.<sup>57</sup>

Ahora bien, lo dialógico es un rasgo constitutivo de la música que abre muchas oportunidades para practicar la interculturalidad al establecer así puentes entre los seres y entre las culturas. Desde este punto de vista, ayuda a comprender el mundo de hoy y de mañana implementando una "poética de la relación" defendida por E. Glissant y su noción de "créolisation" que nos sitúa, a cada uno, en el cruce de varios mundos. Como "pluralidad de individuos singulares"<sup>58</sup>, la OP nos hace experimentar la alteridad, dentro y fuera de nosotros a través de la escucha y los lenguajes sensoriales, actitud propia de los *in-fans*.

Y comenzamos a soñar con una educación que se atreva a promover esta sensorialidad a través del modo de participación corporal en el mundo que por naturaleza poseen los niños al nacer, al no tener el lenguaje todavía para comunicarse. Es este conocer-sabor (*savoir-saveur*)<sup>59</sup> el que es primario y forja su sensibilidad sonora, gustativa, táctil, como el olfato en una escucha animal del mundo que ellos pierden de mayores. En lugar de reforzarlo, se les impulsa desde temprana edad al sistema de escritura alfabético que privilegia su sentido visual en detrimento de todos los demás sentidos. Este sistema niega su sensorialidad natural que les permite sentir la presencia de las cosas, escuchar su "sonoridad de ser" a través de las vibraciones y los ecos, en un diálogo poético con su medio ambiente. "Ver es el hecho de un espectador: oír es el hecho de un participante"<sup>60</sup> porque escuchar consiste en "transformarse en sonido existiendo en él"<sup>61</sup>.

---

<sup>57</sup> Cany, B. et Poulain, J. (2016). *L'art comme figure du bonheur*. Traversées transculturelles. Paris: Hermann.

<sup>58</sup> Esta es la definición de política según H. Arendt que hace de la relación (el entre dos) la condición de este proyecto de construcción de un mundo común.

<sup>59</sup> Lassus, M.-P. (2019). *Le non-savoir, paradigme de connaissance*, Louvain: EME, L'Harmattan, chap. V, p. 200. Recordemos que no es hasta el siglo XVII cuando se hace la distinción entre ambas palabras y con ello la de ciencia, filosofía y sabiduría: "Conocer, sabiduría, sabor (*savoir, sagesse, saveur*) derivan del mismo tronco latino: *sapere*. "Conocer las cosas es primero saborear su sabor, saborear sus cualidades sensibles". J. RICOT. (1999). *Leçons sur savoir et ignorer*. Paris: PUF, p. 3.

<sup>60</sup> Dewey, J. *Le public et ses problèmes*, op. cit., p. 322.

<sup>61</sup> Takemitsu, T. in A. Poirier. (1996). *Toru Takemitsu*. Paris: Michel de Maule, pp. 63-64.

Esto pone en acción una percepción global e instantánea, un modo de percepción “atmosférica” y multi perceptiva, a diferencia de la vista y su modo distanciado de relación con un mundo que se ha convertido en “objeto”, que nos convierte en meros espectadores. Es esta pobreza de la vista la que se privilegia hoy día, donde lo visual se impone cada vez más (cf. las imágenes que invaden nuestra vida a través de las pantallas) en detrimento de la escucha. Esta participación corporal en el mundo es fundamental para la práctica orquestal, que es en realidad una práctica de empatía, que puede convertirse, más allá de estas acciones, en el marco de igualdad entre todos los humanos y todas las culturas en las sociedades futuras. Esta forma natural de relacionarse con el mundo (a diferencia del enfoque "objetivo", que es una construcción de la mente, útil en la ciencia, pero inoperante en el arte) es también un método de investigación para la antropología consistente en "observar, intercambiar y aprender del otro hasta conseguir comprenderlo en su totalidad"<sup>62</sup>. Este es el objetivo de la OP, que desarrolla, en este sentido, una ética (en el sentido de un trabajo sobre sí mismo) y una filosofía de vida en acción. Sin ser una forma de vida (como en las sociedades africanas) se inspira en estas tradiciones participativas, pero no renuncia a la calidad musical del resultado sonoro, condición imprescindible para su buen funcionamiento.

### Para una educación artística

En seres que tienen el sentimiento de no contar para nada, de ser y no tener nada, como he podido conocer en las cárceles, participar de este esfuerzo tanto individual como colectivo en el seno de una orquesta da a todos el sentimiento de existir. La alegría de tocar contrasta con la tristeza y la indiferencia que aíslan a los sujetos de sí mismos y de la sociedad, haciéndolos renunciar a todo proceso de subjetivación o individuación. Sin embargo, la búsqueda de la alegría como forma de ser y de vivir, confiere libertad y sabiduría, como dice Spinoza, quien la define así: “La alegría es el paso de una perfección menor a una perfección mayor”; asimilando aquí la perfección a la actividad o potencia de obrar que aumenta con la alegría y disminuye con la tristeza. “Cuanta más perfección tiene una cosa, más activa es y menos sufre y, a la inversa, cuanto más activa es, más perfecta es”<sup>63</sup>. Por eso, según él, los tiranos tienen interés en mantener la tristeza para poder manipular a sus súbditos.

Al fortalecer así la confianza o autoestima y la capacidad de actuar, la alegría es un remedio para la exclusión y la desafección social. Es, junto al entusiasmo, un medio poderoso para aumentar nuestra vitalidad, como lo demuestran los neurocientíficos (confirmando así la intuición spinoziana), para los que el cerebro se desarrolla de acuerdo con el entusiasmo con el que utilizamos<sup>64</sup>. Esto explica por qué progresamos tan rápido en la OP. Porque cuando hacemos algo con entusiasmo, liberamos y producimos nuevas sustancias que refuerzan el crecimiento de nuevos

---

<sup>62</sup> Agier, M. (2019). *La sagesse de l'ethnologue*. Paris: PUF, p. 4.

<sup>63</sup> Spinoza, B. (2008) *Ética*. Parte III, Definición. Parte V, Proposición 40.

<sup>64</sup> G. Hüther (n. 1951) en *Alphabet* (2013). Citado en Stern, A. (2017). *Jouer*. Arles: Actes Sud, p. 119. Profesor de neurobiología de la Universidad de Göttingen, a G. Hüther se le presenta en el documental como uno de los investigadores alemanes más relevantes en la actualidad.

“contratos neuronales”, como nos enseña el neurobiólogo Gerald Hüther, que aparece en el documental *Alphabet* de E. Wagenhofer citado anteriormente. Él describe las operaciones realizadas en el cerebro de la siguiente manera:

En cada uno de estos momentos se activan los centros neuro emocionales. Las células nerviosas alojadas allí tienen grandes apéndices que se extienden por todas las áreas del cerebro. Más tarde, en las extremidades se vierte un cóctel de neurotransmisores neuroplásticos, que alientan a los grupos de células nerviosas recién cambiadas a producir ciertas proteínas en mayores cantidades. Estas proteínas, bien determinadas, permiten el crecimiento de nuevos apéndices, la formación de nuevos contratos neuronales, así como la consolidación y estabilización de todas las conexiones que se activan en el cerebro cuando resolvemos un determinado problema o asumimos un nuevo reto.<sup>65</sup>

El motivo del entusiasmo es irrelevante: lo único que cuenta para el cerebro es el movimiento de estos neurotransmisores. En una conferencia sobre el entusiasmo, André Stern explica: “Cada vez que te entusiasmas con algo, hay lo que se llaman transmisores neuroplásticos que se derraman, [...] [ellos] son como el fertilizante para el cerebro”<sup>66</sup>. Pero para eso hay que emocionarse, tocarse “para ser agarrado en el corazón”, según la expresión de Herman Hesse que retoma A. Stern: “estos neurotransmisores solo fluyen cuando los centros emocionales están activados en el cerebro y, para que se activen, algo tiene que apoderarse de ti”<sup>67</sup>.

Cuando se sabe que un niño pequeño está unas cincuenta veces al día en un estado de entusiasmo muy grande, medimos el efecto que produce en la sensibilidad, lo que debe fomentarse. Esto confirma que el conocimiento solo se graba profunda y duraderamente cuando nuestros centros emocionales están activados. Porque la inteligencia, el conocimiento, el saber no bastan. No son nada sin esa pequeña llama que brilla en lo más profundo de los seres y que se debería desarrollar en los niños con una educación preocupada por ese estado poético que los predispone a entusiasmarse con todo. Sin embargo, la escuela trabajará para silenciarla o atenuarla (en el mejor de los casos), matando paulatinamente esa capacidad de asombro que es propia del genio del niño, de los poetas y de los artistas, para quienes se convierte en una forma de vida. Pero este no es el objetivo de la escuela-empresa que pretende formatear en la actualidad a los niños para que sirvan a la economía del país, siendo capacitados y dirigidos para promover “ante todo la rentabilidad”. “El resto no cuenta”, como asegura uno de los que compiten por convertirse en “el mejor CEO del futuro” en el documental *Alphabet* de E. Wagenhofer.

Estrechamente ligada al desarrollo de la economía, esta forma de educación tiende a negar el potencial imaginativo de los niños que hoy ya no saben jugar, es decir, ser activos empleando todas

---

<sup>65</sup> Stern, A. (2017). *Jouer. Faisons confiance à nos enfants*. Arles: Actes Sud, p. 119.

<sup>66</sup> Stern, A. (2015). 7è Rencontre de l'ARAT Association de Recherche en Art et Thérapie. Béziers, Centre Hospitalier, Espace Perreal / Espace Agora, 22-23/02.

<sup>67</sup> "Hacen que las células nerviosas que están a la base, a través de un proceso de transducción de señales mediado por receptores, inicien la inducción genética... es decir, produzcan proteínas... necesarias para construir nuevos filamentos, hacer nuevos contactos, hacer que las redes neuronales sean más densas."

sus facultades para vivir esta actividad que les da placer y alegría. Entregados todo el día (incluso en la escuela) a las máquinas (pantallas de ordenadores, teléfonos móviles y elementos parecidos), se vuelven estériles, se vacían, y es así como los queremos, según Arno Stern, que intenta "salvar a esta especie en peligro de extinción" (el niño) a través de juego de pintar, practicado en el "clos-lieu". Este espacio sin puertas ni ventanas pretende devolver la libertad de pensamiento a "personas que, sea cual sea su edad, dedican regularmente su tiempo a realizar pinturas sin modelos ni propuestas ni discursos repetidos"<sup>68</sup>. Ni juzgados ni evaluados, realizan así un trabajo sobre sí mismos (= una ética) para reapropiarse de su singularidad. Este es el objetivo de la educación, según Hannah Arendt: forjar un carácter. La filósofa percibió, desde principios del siglo XX, una "crisis educativa"<sup>69</sup>, ya que en la educación lo que preocupa básicamente es la instrucción, el saber informativo que no enseña a los niños qué es el mundo para que ellos puedan crear en él lo común<sup>70</sup>. Desde esta perspectiva, es fundamental que cada uno pueda desarrollar sus propias cualidades, para lograr un proceso de individuación que le permita vivir con los demás. Porque "los hombres no nacen para morir sino para nacer e innovar"<sup>71</sup>. Por eso, desde el punto de vista de los procesos automáticos que parecen regir la marcha del mundo, la acción parece un milagro. Sin embargo, "el milagro que salva al mundo de la ruina natural, afirma H. Arendt, es el hecho de la natalidad en la que se arraiga la facultad de obrar [...], es el nacimiento de hombres nuevos"<sup>72</sup>. Según ella, los niños encarnan este milagro que puede salvar al mundo a través de nuevas acciones para construir lo común entre los humanos (convertidos ahora sordos y ciegos).

## Conclusión

Hoy, cuando los escolares empiezan a dar la alarma de una posible e inminente catástrofe de la vida en la tierra, ahora que parece evidente que el crecimiento económico descontrolado solo engendra injusticia social, urge pensar en otra educación al servicio de una humanidad en consonancia con un medio ambiente (y no basada en una ideología de la exclusión, como es el caso en nuestras sociedades contemporáneas). ¿No ha demostrado la ciencia (física) que todo es solo consonancia e interacción entre los seres vivos y en el universo? ¿Es en este contexto donde debe pensarse hoy sobre la educación para saber si el verdadero propósito del ser humano en esta tierra es acumular información o más bien debe ser experimentar una vida plena en relación con un medio ambiente que le da sentido? En un mundo que ya no sabemos escuchar ni sentir, ¿aprender a *oír la tierra y escuchar los entornos humanos*<sup>73</sup> no debería ser el programa de la educación futura para transitar hacia una nueva concepción de lo viviente? Esto podría inspirarse en el arte, que es

---

<sup>68</sup> Tal es la definición de "niño" según Arno Stern.

<sup>69</sup> Arendt, H. (1972). *La crise de la Culture*, Paris: folio Essais Gallimard, pp. 251-252.

<sup>70</sup> Según la filósofa, no hay más mundo que el común.

<sup>71</sup> Arendt, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy Pocket, p. 313.

<sup>72</sup> *Ibid.*

<sup>73</sup> Título del último libro de Berque, A. (2022). *Entendre la Terre. À l'écoute des milieux humains*. Entretiens avec Damien Deville. Postface de Vinciane Despret.

“una celebración de la vida”<sup>74</sup> multiplicada en la música, basada en la escucha de un entorno que responde a nuestro ser, que aumenta la vitalidad y potencia para actuar. Quizás entonces descubramos que lo poético está en nosotros y que el arte (de conectarse a través de sonidos, miradas y gestos) permite acceder a una plenitud de vida que hoy más que nunca falta, en una época donde el poder (ligado al conocimiento), la economía y la empleabilidad se han convertido en las prioridades de la educación, tanto en la universidad como en la escuela.

Sometidas al modelo objetivo de las ciencias exactas, las ciencias humanas están al servicio de las técnicas, empujadas así a no tener en cuenta ni la subjetividad ni la relatividad, inherentes al buen funcionamiento del ser humano. Porque la indeterminación es fundamental para la supervivencia de la especie<sup>75</sup>, favoreciendo la creatividad y el sentimiento de libertad. Esto es lo que se puede experimentar en la OP, donde cada uno realiza la experiencia de su singularidad y de su igual pertenencia a la comunidad humana, mientras aprende a crecer en este medio ambiente impredecible que siempre está por crear. Sumergidos en lo desconocido de la realidad, el ser humano está dotado de una orquesta invisible que debe aprender a escuchar para perdurar y crecer en lo impredecible<sup>76</sup> y convertirse en ciudadano de múltiples mundos, contrariamente a la visión actual de un mundo único basado en la economía de mercado. Para ello, debemos movilizar la imaginación y la intuición del *homo resonans*<sup>77</sup> y dotar a nuestras escuelas de una verdadera educación artística que pueda reactivar el motor de la ilusión y la alegría, imprescindibles para la creación de un mundo común que nos haga vivir como seres humanos. Las prácticas artísticas colectivas, al concretar otras formas de vivir juntos, en la diferencia, contribuyen a la construcción de este mundo común. La OP es, en este sentido, un ejemplo de implicación en una comunidad de acción en la que se aprende a practicar la empatía y el respeto a la alteridad como principios de convivencia. Esto hace de la participación una conducta humana, una fuerza social y la expresión de una sensibilidad a la que la música da forma al mostrar que “el desarrollo de la conciencia musical es un proceso educativo”<sup>78</sup>.

## Bibliografía

- Agier, M. (2019). *La sagesse de l'ethnologue*. Paris: PUF.
- Arendt, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy Pocket.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la Culture*, Paris: folio Essais Gallimard.

---

<sup>74</sup> Dewey, J. (2005), *op. cit.* p. 523.

<sup>75</sup> Delmas-Marty, M. (2013). *Résister Responsabiliser Anticiper*. Paris: Seuil.

<sup>76</sup> Glissant, E. (2005). *La Cohée du Lamentin*. Paris: Gallimard, pp. 25-26.

<sup>77</sup> Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Trad. de l'allemand par Sacha Zilberfarb et Sarah Raquillet. Paris: La Découverte.

<sup>78</sup> Miller Chernoff, J. (1979) *African Rhythms and African Sensibility: Aesthetics and Social Action in Africa Music idioms*. Chicago: Chicago University Press, p. 154.

- Arvalo, A. (2006). *Tocar y luchar*. Documental. Venezuela: Cines Unidos.
- Baker, g. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth* (2014) Oxford: University Press.
- Barenboim, D. (2008). *La musique éveille le temps*. Paris: Fayard.
- Berque, A. (2018). *Glossaire de mésologie*. Paris: Éditions Éoliennes.
- Berque, A. (2022). *Entendre la Terre. À l'écoute des milieux humains*. Entretiens avec Damien Deville. Postface de Vinciane Despret.
- Blacking, J. (1967). *Venda Children's Songs*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- Blacking, J. (1980), *Le Sens musical*, Paris: Minuit. Título original: (1973). *How musical is man?* Seattle and London: University of Washington Press.
- Blacking, J. (1977). *The Anthropology of the Body*. London: Academic Press.
- Cany, B. & Poulain, J. (2016). *L'art comme figure du bonheur*. Traversées transculturelles. Paris: Hermann.
- C.E.F.E.D.E.M. Auvergne, Rhône-Alpes (2019). Les musiciens dans la Cité: Enjeux démocratiques des pratiques de la musique. Réflexions, regards critiques, expériences, *Cahiers de recherches, Enseigner la musique* n.º 13-14.
- Delmas-Marty, M. (2013). *Résister Responsabiliser Anticiper*. Paris: Seuil.
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience*. (1934). Paris: Gallimard, Folio essais.
- Dewey, J. (2010). *Le public et ses problèmes*. (1915). Paris: Folio Essais, Gallimard.
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation* (1916) seguido de *Expérience et éducation* (1938). Paris: A. Colin.
- Glissant, E. (2005). *La Cohée du Lamentin*. Paris: Gallimard.
- Govias, J.A. (2011). *The Five Fundamentals of El Sistema*. Canadian Music Editor.
- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Collect. Paideia, Rennes : PUR.
- International Convivialiste, (2020) *Second Manifeste convivialiste. Pour un monde post-néolibéral*. Arles : Actes Sud.
- Lassus, M.-P. (2015). *Le Jeu d'Orchestre. Recherche-action en art dans les milieux de privation de liberté*. Lille: Septentrion.
- Lassus, M.-P. (2019). *Le non-savoir, paradigme de connaissance*, Louvain: EME, L'Harmattan.
- Le Clezio, J.-M (1978). *L'inconnu sur la terre*. Paris: Gallimard.
- Mauss, M. (2007) [1924]. *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* In *Sociologie et Anthropologie*, PUF, Collection Quadrige.

- Mihály Csíkszentmihályi (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial Modern Classics.
- Miller Chernoff, J. (1979) *African Rhythms and African Sensibility: Aesthetics and Social Action in Africa Music idioms*, Chicago: Chicago University Press.
- Ohana, M. *le Matin* du 15 juillet 1978. Propos recueillis par Brigitte Massin
- Ohana, M. (1980). Les paradoxes de la musique contemporaine. *Musiques en question(s)*, n.º 1, febrero.
- Pallasmaa, J. (2005) Conferencia en la Escuela de Arquitectura de la Washington University, St Louis, in *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*. 2014). Título original *The Eyes of skin. Architecture and the Senses*. Segunda edición ampliada. Trad. de Moisés Puente y Carles Muro. Barcelona: GG.
- Pallasmaa, J. (2016). Percevoir et ressentir les atmosphères. L'expérience des espaces et des lieux. Conférence donnée à l'Utzon Room de l'Opéra de Sydney le 23 février 2016 dans le cadre d'une série de conférences en Australie (*The Six Australia Lectures*).
- Proudhon, P.-J (1865) *Du principe de l'art et de sa destination sociale*. Farnborough: Gregg International Publishers 1971.
- Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Trad. de l'allemand par Sacha Zilberfarb et Sarah Raquillet. Paris: La Découverte.
- Roubertie Soliman, L., Tripier-Mondancin, O., Martinez, E. et Bach, N. (2019). Les difficultés professionnelles des enseignants. *Les Cahiers du CERFEE*, 54. Open édition. <https://doi.org/10.4000/edso.8090>
- Small, C. (2019). *Musiquer. Le sens de l'expérience musicale*. Paris: Philharmonie de Paris.
- Spinoza, B. (2008) *Ethique*. Parte III, Definición. Partie V, Proposition 40. Paris: Flammarion.
- Stern, A. (2015). 7è Rencontre de l'ARAT Association de Recherche en Art et Thérapie). Béziers, Centre Hospitalier, Espace Perreal/ Espace Agora, 22-23/02.
- Stern, A. (2017). *Jouer. Faisons confiance à nos enfants*. Arles: Actes Sud.
- Poirier, A. (1996). *Toru Takemitsu*. Paris: Michel de Maule.
- Turino, T. (2008). *Music as social life. The Politics of Participation*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Wagenhofer, E. *Alphabet*. (2013) Prisma Films/Rommel Film.
- Zask, J. (2011). *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Paris: Au bord de l'eau.

## Lengua, política lingüística y patrimonio cultural y educativo en Galicia\*

### Language, linguistic policy and cultural and educational heritage in Galicia

**Xosé M. Malheiro Gutiérrez**  
**Universidade da Coruña. España**  
<https://orcid.org/0000-0002-5992-9522>

Fecha de recepción del original: octubre 2020  
Fecha de aceptación: noviembre 2020

#### Resumen

La lengua gallega y la castellana coexisten en Galicia desde el siglo XV; en situación de cooficialidad desde 1981 y, sin embargo, no es una situación de adecuado bilingüismo lo que marca esa relación sino de diglosia y colingüismo. Las clases poderosas introdujeron el castellano y esto provocó que haya ido ganando terreno hasta conseguir un estatus de prestigio frente al gallego, cada vez más relegado, en la práctica, a situaciones ‘socialmente inferiores’ de la oralidad, la vida familiar y el folklore en determinados y cada vez más reducidos escenarios, si hablamos con anterioridad al actual tiempo democrático. Con este han mejorado algunas cosas, pero hay tendencias históricas que aún no se han modificado como sería de desear. Y es de ese modo que se da el caso paradójico de la existencia de procesos de normalización y sustitución a un tiempo: el gallego gana ámbitos de uso, pero pierde hablantes.

El presente trabajo traza un recorrido histórico sobre la evolución de la lengua gallega en la sociedad, y aborda mediante un análisis crítico la incidencia de la política lingüística en el sistema educativo de Galicia bajo la responsabilidad de los sucesivos gobiernos autónomos a partir de la aprobación del Estatuto en 1981. Para ello se ha revisado diversa bibliografía relacionada con el tema, así como los textos legislativos producidos a partir de la Ley General de Educación de 1970.

**Palabras clave:** Lengua gallega; Política lingüística; Patrimonio inmaterial, Lengua y escuela.

---

\* Esta investigación forma parte del proyecto *El giro copernicano en la política educativa y científica del desarrollo franquista: de la subsidiariedad a la intervención del Estado* (PID2020-114249GB-100), convocatoria 2020 de «Proyectos de I+D+i» de los Programas Estatales de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i y de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020.

## Abstract

The Galician and Spanish languages have coexisted in Galicia since the 15th century; they have been co-official since 1981 and, nevertheless, it is not a situation of adequate bilingualism that marks this relationship, but of diglossia and collingualism. The powerful classes introduced Castilian and this caused it to gain ground until it achieved a prestigious status compared to Galician, which was increasingly relegated, in practice, to 'socially inferior' situations of orality, family life and folklore in certain and increasingly reduced scenarios, if we talk about before the current democratic times. Some things have improved with it, but there are historical tendencies that have not yet been modified as we would wish. And it is in this way that the paradoxical case of the existence of processes of standardization and substitution occurs at the same time: Galician gains areas of use but loses speakers.

This paper traces a historical overview of the evolution of the Galician language in society, and critically analyses the impact of language policy in the Galician education system under the responsibility of successive autonomous governments since the approval of the Statute in 1981. To this end, a wide range of bibliography related to the subject has been reviewed, as well as the legislative texts produced since the General Education Act of 1970.

**Keywords:** Galician language; Language policy; Intangible heritage, Language and school.

Las lenguas que se mantienen en contacto presentan generalmente una situación de relaciones asimétricas entre sus distintos grupos lingüísticos, de tal modo que funcionan como categorías sociales, tanto para que se constituyan grupos de pertenencia social y de adscripción psicosocial, como para el surgimiento de identidades sociales o grupales en torno a dichas lenguas, o de la llamada identidad etnolingüística.<sup>1</sup>

En Galicia, la lengua gallega y la castellana coexisten desde hace varias décadas en situación de cooficialidad merced a la Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, del Estatuto de Autonomía. Pero no se usan las dos lenguas para los mismos fines ni en similares contextos, por lo que la relación se produce en términos de desigualdad, por un uso desequilibrado. Y aunque esta situación obedece a un hecho frecuente desde el punto de vista de la sociolingüística por el que es habitual que cuando en una comunidad existen dos o más lenguas en contacto, el avance de una de ellas conlleve el retroceso de la otra u otras, en Galicia, ese conflicto se da, paradójicamente, en perjuicio de la que, en teoría, debería tener la primacía en tanto que lengua propia de la Comunidad.

---

<sup>1</sup> Debo agradecer las oportunas y valiosas aportaciones que han hecho a este texto los profesores Antón Costa, Francisco Veiga, Alfonso Lorenzo y Carlos Méixome.

Esta pérdida de espacio en el panorama sociolingüístico no es un hecho reciente, y en este sentido debe anotarse una singularidad a respecto del papel de la lengua, de su implantación y consideración social a lo largo del tiempo. Sostiene Antón Costa que “pese a la otrora vibrante existencia de la lengua gallega, instrumento de sólida comunicación y expresión escrita durante los siglos XIII y XIV y buena parte del XV, el proceso de lenta decadencia, que llega hasta la actualidad, se inicia a comienzos del XVI” (1997: 580-581). Costa cita a Sarmiento, quien afirma que en aquel momento los “no gallegos que inundaron el reino de Galicia, no para cultivar sus tierras, sino para hacerse carne y sangre de las mejores, y para cargar con los más pingües empleos así eclesiásticos como civiles” fueron los primeros en implantar una lengua ‘oficial’, el castellano y desplazar la ‘social’, que hasta ese momento era el gallego. Esta “monstruosidad”, continúa diciendo el benedictino ilustrado, es más visible en los empleos eclesiásticos. Y como el monopolio educativo venía siendo ejercido por la Iglesia católica, la educación y la escolarización se van a dar en castellano o en latín, sin la más mínima presencia escrita, social y escolar de la lengua gallega.

Carente de instituciones y centros de poder propios que propiciasen su desarrollo autónomo, “el gallego cayó muy temprano en la órbita del castellano, que lo satelizó. Así, desde inicios del siglo XVI perdió su uso escrito y fue desplazado por el castellano como lengua de cultura. Como consecuencia, se inició un proceso de dialectalización que se extendió a lo largo de los siglos XVI al XIX, y que, de hecho, continúa hasta nuestros días” (Monteagudo, 2017: 15).

Sostiene Antón Costa que este proceso de castellanización, que tuvo hacia la segunda mitad del siglo XV una posibilidad de revertirse con ocasión de la guerra de los Irmandiños (1467-1469), “pero su fracaso (...) terminará por descabezar a los actores y otros intentos de ‘rebeldía gallega’ y por situar al Reino de Galicia en una posición secundaria en el nuevo diseño de la monarquía hispánica interpretada en clave castellana” (Costa Rico, 2008b: 252).

En estas circunstancias, la lengua gallega seguiría siendo la del pueblo, pero se vería reducida en la Administración, principalmente en su modo escrito, iniciándose una etapa, la de los “séculos oscuros” entre el XVI y el XVIII, “tiempo en que los testimonios escritos en gallego que conservamos actualmente son muy escasos” (Costa Rico, 2008: 252). Si bien es cierto que cada vez se descubren más referencias, y en el ámbito de la Literatura, algunos autores se inclinan a denominar a este período “Literatura del Gallego medio”.

Este proceso va conformando entre los gallegohablantes la diferencia sociológica que establece, por un lado, una lengua culta y prestigiada, de uso entre las clases altas, situadas como minoría social en las distintas esferas de la administración del Estado y en contextos urbanos; y, por otro, una lengua vulgar, paulatinamente desprestigiada e inculta, predominante entre las clases populares mayormente en los espacios rurales, del interior y de la costa. Panorama que podemos proyectar hasta finales de la primera mitad del XIX, cuando el 90 % de los dos millones de habitantes que formaban esta comunidad lingüística la utilizan como lengua oral. Excepcionalmente, como lengua escrita se usa “de modo irregular y precario, por parte de algunos miembros intelectualizados de la pequeña burguesía urbana y de la hidalguía, al calor del romanticismo y de los ecos que a Galicia llegaban de las orientaciones historicistas europeas, y específicamente alemanas con

Herder al frente. (Costa Rico, 2008b: 253). Pero en líneas generales, como sostiene Narciso de Gabriel, “las dos lenguas existentes en la Galicia del pasado siglo [XIX] tenían un *estatus* bien diferente: el castellano era el idioma de los poseedores, de los administradores y de los letrados, mientras que el gallego era el idioma de los desposeídos, de los administrados y de los iletrados” (1992: 174).<sup>2</sup>

### **El segundo embate: un modelo de Estado liberal centralista y monolingüe**

Y aunque la “implantación” del castellano en Galicia tiene lugar cuando la burguesía urbana lo asume, y esto sucede en el siglo XIX, no antes, el primer embate llegó en el XVI. Pero el segundo se legitimó con la implantación de la Ley General de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano, aunque ya antes, en la letra del Informe Quintana, redactado en 1813, se concibe la enseñanza como pública, gratuita, “uniforme” y universal (Puelles Benítez, 1988: 14-15). Uniforme, porque el Estado liberal asume el carácter homogeneizador de la escuela como instrumento del modelo ‘nacional’ centralista que se intenta implantar en el nuevo orden estatal. Y en ese nuevo marco político, el idioma oficial de la escuela primaria, a la que van a asistir más o menos regularmente las clases populares, va a ser la lengua castellana (Guereña, 2006: 29). Además, como establece más adelante el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, conforme al artículo 366 de la Constitución, en las escuelas de primera enseñanza, “aprenderán los niños a leer y escribir correctamente [en la lengua oficial del Estado, es decir, el castellano] y asimismo las reglas elementales de aritmética y un catecismo que comprenda brevemente los dogmas de la religión, las máximas de buena moral y los derechos y obligaciones civiles” (Puelles Benítez, 1988: 23).

Con todo, la política lingüística no se consolida, por lo menos, hasta la aprobación de la Ley Moyano, y se emprenda un verdadero proyecto de ‘nacionalización’ de masas. Un proyecto que establecía un sistema de educación nacional completo y unitario, con un periodo de escolaridad obligatoria común a todos los españoles en el que la Gramática y la Ortografía de la Academia Española se declaraban de uso obligatorio y único para aprender a leer y a escribir en las escuelas públicas (Beramendi, 2001: 292). Paralelamente, aparecen las primeras *Historia de España* de factura moderna, como la de Martínez Marina, con un fuerte componente historicista en pos de la legitimación del nacionalismo liberal; también, en este momento, se observa una vigorosa historiografía españolizante, entre la que destacan los textos pedagógicos de Fernando de Castro.<sup>3</sup> Esta política de afirmación de la lengua oficial conlleva la negación paulatina de las otras lenguas a medida que los renacimientos lingüístico-literarios del catalán, el gallego y el euskera van

---

<sup>2</sup> Después de los llamados siglos oscuros, pero antes de producirse el Rexistamiento, en la primera mitad del XIX, van a aparecer en la prensa local y en hojas sueltas una serie de textos impresos en lengua gallega, mayoritariamente de contenido político y de carácter propagandístico, destinados al campesinado, analfabeto y monolingüe, cuyo modo de difusión debía ser fundamentalmente oral. Estos textos necesitaban, por tanto, un lector interpuesto que transmitía su contenido a un auditorio más o menos amplio (Boguszewicz, 2009).

<sup>3</sup> *Historia Moderna para uso de los institutos y colegios de segunda enseñanza* (1852); *Historia Antigua para uso de los Institutos y Colegios de Segunda Enseñanza* (1852); *Historia de la Edad Media* (1852).

cobrando fuerza, de tal modo que en 1902, un R.D. del Ministerio de Instrucción Pública prohibía la enseñanza del Catecismo en otras lenguas que no fuesen el castellano y amenazaba de expulsión a los maestros que no acatasen dicha orden (Beramendi, 2001: 293).

De este modo, el castellano se trata de imponer oficialmente a través del Estado-nación, eliminando los “dialectos” e idiomas minorizados, al tiempo que se intenta trasladar una visión cultural e histórica de signo nacionalista español. Imposición que, por otro lado, se consigue con irregular resultado, por la escasa atención hacia la enseñanza pública, que se refleja en la falta de infraestructuras educativas, de recursos humanos y materiales, principalmente en el nivel primario, por un lado; y en el problema crónico del absentismo escolar, por otro (De Gabriel, 1990: 235-335). Sin embargo, donde no llegó la influencia del Estado a través de las aulas, sí lo hizo, en muchos casos, la de la Iglesia a través de los púlpitos: por encima de la diversidad territorial y étnica estaba la religión siempre católica, que constituyó, sin duda, en castellano, el factor homogeneizador por excelencia en toda España (Beramendi, 2001: 290).

Pese a este panorama, o como resultado de él, surgirán a lo largo del XIX determinados movimientos en defensa de una singularidad y personalidad diferenciada para Galicia. El Provincialismo, por ejemplo, mediada la centuria, denuncia su marginación social, identificado en el ámbito literario como los *Precursores*;<sup>4</sup> el Regionalismo, que nace al amparo de la segunda generación galleguista, combinó la preocupación política con la defensa de la cultura y la lengua gallegas<sup>5</sup> identificado como *Rexurdimento*.

En este momento surgen también los primeros tratados sobre la lengua, como la *Gramática gallego-castellana* de Francisco Mirás (1864), la *Gramática gallega* de Antonio Saco y Arce (1868), el *El habla gallega* de Juan Cuveiro (1868); y diccionarios como el de Francisco Javier Rodríguez publicado por entregas en 1863, el *Diccionario gallego* de Juan Cuveiro (1868) o el *Diccionario gallego-castellano* de Marcial Valladares (1884), así como los tratados de historia de Galicia de Manuel Murguía (entre 1863 y 1911) o Benito Vicetto (1895); o cabeceras de prensa periódica entre las que destacan *O tío Marcos da Portela* (1876), *O Galiciano* (1884), *A Monteira* (1889), o *As Burgas* (1894) (Beramendi, 2007, 157).

---

<sup>4</sup> Movimiento civil que surge a mediados del XIX, encabezado por un grupo de jóvenes intelectuales concienciados con el atraso de Galicia y el desprecio y abandono a que la sometía el poder centralista. Reivindica una organización estatal basada en la provincia como unidad política, con tres ejes de acción: dar relevancia a los problemas e intereses de Galicia frente al poder central; llevar a cabo una política autónoma en aspectos como el poder legislativo y el sistema tributario, y reformar el sistema universitario. Véase, Beramendi (2007: 71-95).

<sup>5</sup> Después de la derrota político-militar del Provincialismo el 1846 surge el Rexionalismo, que nace en un contexto cultural de cultivo y difusión de la lengua, la literatura, la música y el folclore gallegos, que será el inicio del proceso de construcción de la Galicia contemporánea. Este movimiento va a derivar en tres tendencias: el liberal, el federal y el católico-tradicionalista que, a pesar de las discrepancias, “consideraban Galicia como una nacionalidad con derecho a la recuperación y defensa de sus rasgos de identidad culturales y lingüísticos, y a la autonomía política”. Véase, Beramendi (2007: 231-266).

Es una época de difusión de la literatura gallega a cargo de Rosalía de Castro, Manuel Curros Enríquez, Valentín Lamas Carbajal, Eduardo Pondal o Manuel Murguía, primer presidente de la Real Academia Gallega de la Lengua (1907).<sup>6</sup> Difusión que se da, en este momento, de una lengua en la que escriben con una enorme proyección lírica, pero que no hablan, porque el gallego sigue siendo la lengua del pueblo y ellos pertenecen a una élite intelectual que, aunque no exenta de compromiso e inquietudes, se integra en las clases burguesas, urbanas y acomodadas entre las que el idioma, de modo natural, era el castellano.

Sin embargo, cabe citar aquí unas palabras de Manuel Murguía escritas en 1865, recogidas por el profesor Alonso Montero, anticipándose a la realidad que nos ocupa, impregnadas de un fuerte calado sociológico por parte de quien las pronuncia: “No olvidemos, pues, nuestro dialecto, tratemos todos de levantarle del estado de postración a que se verá reducido el día no lejano en que lo abandonen en su uso privado las personas cultas, dejándolo al dominio exclusivo de los aldeanos y trabajadores, pues ese día será el principio de su fin y aniquilamiento” (Alonso Montero, 1973: 79).

El trabajo de la Real Academia Gallega se vio complementado con la aparición de la primera *Irmandade da Fala*, en 1916, precursora de las *Irmandades da Fala* (Beramendi, 2007, 645-732) cuya pretensión era la defensa y dignificación del idioma. Ramón Cabanillas y Vicente Risco, entre otros, difundían esta defensa a través de *A Nosa Terra* (1907), publicación periódica en la que se abordan temas de actualidad, incluyendo los literarios.

Solo en aquel tiempo abierto por las Irmandades de Fala en 1916 las cosas comenzaron a verse de distinto modo, y solo hasta 1936 se abrieron algunos horizontes y breves posibilidades para devolver la palabra en la escuela a quienes la habían labrado a lo largo de generaciones: un tiempo para pensar una escuela en Galicia desde la lengua gallega: “Cómo pensar unha escola galega sen a lingua galega?” diría Xohan V. Viqueira en 1918. Un tiempo en que comenzaron a aparecer tímidamente los primeros y muy escasos libros escolares en gallego, respondiendo a la invitación procedente de América, como en respuesta al dictado de Suárez Somonte: “A Escola Nazonal Galega, eis a laboura máis urxente”<sup>7</sup> (Costa Rico, 2008: 264).

Las *Irmandades* promovieron, tanto en la Galicia peninsular como en la ultramarina, el amor y respeto hacia la lengua y la cultura gallegas a través de la elaboración de diccionarios, de gramáticas y la reivindicación de su uso en la Administración y en la enseñanza. Otro paso será el que dé en 1921 Vicente Risco cuando presente su *Plan pedagógico pr’a galeguizazón d’as escolas*, que nace por encargo de las *Irmandades* reunidas en su III Asamblea, celebrada en Vigo en el mes de abril de ese año. Plan que se publicita en los números 6 y 7 de la revista *Nós* (1921) fundada y dirigida por el propio Risco (Fernández Fernández, 2009). Y, aunque una parte de las comunidades gallegas de Ultramar se significaron a favor de la promoción y defensa de la lengua y cultura propias actuando como reactivo de la conciencia galleguista, el propio contexto migratorio será

---

<sup>6</sup> Que se crea en 1906 a instancias de un grupo de intelectuales emigrados a la isla de Cuba entre los que toma especial protagonismo el escritor y poeta Manuel Curros Enríquez.

<sup>7</sup> “La Escuela Nacional Gallega, he ahí la labor más urgente”.

fuelle de múltiples distorsiones sociolingüísticas en las que el gallego se identifica como el idioma del fracaso, del atraso, del subdesarrollo frente al castellano como pasaporte del trabajo, del progreso y de la “civilización”.<sup>8</sup>

Salvo un breve paréntesis republicano, entre 1931 y 1936, en el que a través de su Constitución se reconocen regiones autónomas dentro del territorio del Estado, así como su derecho a organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas, de acuerdo con las facultades que se concedan en sus Estatutos, el tercer golpe llega con la instauración de la dictadura de Franco. El régimen falangista arrasa el sistema de libertades y derechos que había empezado a fraguarse, principalmente en el primer bienio (1931-1933), y se interrumpe el proceso autonomista y la aceptación de la diversidad lingüística y cultural, entre otros avances de la fase republicana.

### **El tercer embate: la dictadura de Franco. “¡No sea bárbaro!”**

La idea de España “Una, Grande y Libre” va a calar en la población gracias al control de un Estado militarizado en la calle que tiene como más ferviente aliada, en esta “cruzada” ideológica y religiosa y por extensión lingüística, a la Iglesia católica a través del control de lo que ocurre en la escuela. Sirva como ejemplo este párrafo extraído del libro de lectura *Así quiero ser*: “En España se profesa la Religión católica desde el año 40 de la Era cristiana en que la predicó Santiago el Mayor, y se habla el idioma castellano, con el que el genio de Cervantes escribió esa joya única que se titula *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*” (1940, 129). Mientras tanto, en la calle el Régimen difundía consignas similares: “Hable bien, sea patriota, es de cumplido caballero que Vd. hable nuestro idioma oficial, o sea, el castellano. Es ser patriota. No sea bárbaro. ¡Viva España y la disciplina y nuestro idioma cervantino! ¡Arriba España!”, rezaba la leyenda de una octavilla impresa en la Imprenta Sindical, y distribuida en A Coruña a comienzos de la década de los años cuarenta.<sup>9</sup> Hablar gallego era sinónimo de “bárbaro”, es decir, inculto, grosero, toscos; mientras que el castellano se identifica con el patriotismo, la educación y la civilidad de las ‘gentes de bien’.

---

<sup>8</sup> Véanse los trabajos de Costa Rico (2008a); De Gabriel (2013).

<sup>9</sup> Octavilla. A Coruña, Imprenta Sindical, 1943.

---

# HABLE BIEN

---

## *Sea Patriota - No sea bárbaro*

Es de cumplido caballero, que Vd. hable nuestro idioma oficial o sea el castellano. Es ser patriota.

---

VIVA ESPAÑA Y LA DISCIPLINA Y NUESTRO  
IDIOMA CERVANTINO

¡¡ ARRIBA ESPAÑA !!

---

Octavilla. Imprenta Sindical. A Coruña. 1942

### “No sea bárbaro” (octavilla, A Coruña, 1942) o la violencia simbólica del régimen franquista

Señala Alonso Montero que entre el año 1936 y 1946 no se publica un solo libro en lengua gallega —no así en América, donde va a ver la luz en 1944 una obra fundamental: *Sempre en Galiza* de Castelao—. <sup>10</sup> Patética situación, continúa diciendo el autor, que sigue hasta 1950, apenas atenuada por la aparición de media docena de volúmenes, algunos de ínfimo o nulo valor. <sup>11</sup> Desde entonces se acentúa la diferencia a través de un premeditado programa cargado de violencia simbólica en el que el uso del castellano se identifica con la “gente de orden” y se premia con la aceptación social (Freitas Juvino, 2008). “La Galicia oficial, lejos de favorecer la presencia de la literatura en gallego, introdujo en el ambiente tal cúmulo de temores, reticencias y hostigamientos, que resultaba verdaderamente difícil manifestarse en gallego y auténticamente heroico proclamar los derechos de nuestra lengua” (Alonso Montero, 1973: 103). Como indican Diéguez Cequiel y Malheiro Gutiérrez,

---

<sup>10</sup> Sobre la edición en gallego en América se recomienda el documental *Buenos Aires, capital do libro galego no exilio* (Xan Leira, 2021).

<sup>11</sup> Aunque esto no es exactamente cierto: en 1940 se publica *Albor (Cuaderno de Poesía)* (Pamplona), “la voz de un grupo de poetas jóvenes, deseosos de cosechar alma y dulzura” (Arias Chachero, 2021); en Lugo se publica la zarzuela de Xosé Trapero Pardo *Non chores, Sabeliña* (1943); en 1946 aparecen dos poemarios: *Brétemas mariñás* de C. Luís Crespo y *Soaces dun abade* de M. Piñeiro Groba. Este mismo año se promueve una cuarta reedición en Lugo del libro *Do ermo* de Noriega Varela, con motivo de un homenaje organizado por Trapero Pardo y Leal Insua. Estos años nacen varias revistas culturales, entre las que destacan: *Finisterre* (1943), *Sonata Gallega* (1944), *Gelmírez* (1945). Sobre libros en lengua gallega, los primeros publicados en Galicia en la década de los 40 son reediciones. En 1941 la editorial Galí, de Santiago, reedita los *Cantares gallegos* de Rosalía; de Rosalía también reaparece en Madrid su *Obra poética* en 1942, 43 y 44, y en 1947 las *Obras completas*. También en Madrid se reedita en 1943 *Aires da miña terra* y *O divino sainete*, de Manuel Curros Enríquez. Puede consultarse: [http://poetaavelino-diaz.weebly.com/uploads/1/0/0/8/10080259/debezos\\_argumentaci%C3%B3n.pdf](http://poetaavelino-diaz.weebly.com/uploads/1/0/0/8/10080259/debezos_argumentaci%C3%B3n.pdf)

el dominio del castellano va a identificarse con el prestigio del conocimiento “académico”, y a valorarse por el acceso a una serie de beneficios, empezando por la escolarización, la modernidad urbana, las posibilidades de ascenso hacia las clases medias y el bienestar a través del trabajo cualificado. Frente al castellano y sus ventajas, el gallego representa la ignorancia, la rudeza y el aislamiento del entorno campesino; el estancamiento vital que, en ese contexto, cercena las oportunidades de progreso entre las clases humildes (2013: 291-298).

En este sentido, añade Antón Costa, “el conjunto de las instituciones educativas existentes en Galicia como parte del sistema educativo nacional, desde los años centrales del siglo XIX y hasta las décadas últimas del siglo XX, contribuyeron con apreciable eficacia a la ‘españolización’ cultural, lingüística y emocional de los gallegos” (2008: 248) aunque sea difícil establecer con exactitud los posibles grados de tal logro. Con respecto a la escuela, lejos de aliarse con la ciudadanía y reforzar sus valores identitarios, especialmente entre las clases populares por ser las más vulnerables ante los diferentes grados de presión, cuando no de agresión, esta le da la espalda. Empezando por la expulsión de sus aulas de la lengua materna, la de los “bárbaros”, y de su sustitución por la foránea, la de los “civilizados”, cuyo instrumento de legitimación acabó siendo, en muchos casos, el propio maestro teniendo en los manuales la mejor herramienta. Así lo denunciaba el maestro Antón Alonso Ríos, en 1935:

Este maestro que habla castellano, que debe pensar en castellano, que debe tener una sensibilidad esteparia es el encargado de dirigir la educación de nuestros niños, es el encargado de hacer «insensible» la transición entre el hogar y la escuela. ¡Y para esto se tiene escuelas Normales y se estudia Pedagogía! ¡Y hay maestros gallegos que ven como la cosa más lógica ese salto mortal del hogar gallego a la escuela castellana! ¡Infelices, si saben hacer honor a la más noble de las profesiones que tiene la vergüenza de contarlos entre sus filas!<sup>12</sup>

Esta estrategia incluyó, además, una deslegitimación continuada de los saberes sociofamiliares y de los valores del entorno cultural más próximo, al ser sustituidos por un conjunto de símbolos, códigos y representaciones extraños, que la escuela debía bendecir a fuerza de aplicar distintas formas de violencia simbólica. Un panorama que, como señala Costa Rico, “sólo a partir de los primeros años setenta del siglo XX comenzaría a cambiar de la mano de todos aquellos, singularmente los que se incorporaban a la corriente política nacionalista gallega (fuertemente popular y de convicciones democrático-progresistas en su conjunto), que aspiraban a construir una sociedad española y gallega democrática y asentada en principios jurídicos contractuales” (2008b: 265), entre los que se encontraban trabajadores industriales, campesinos, profesionales liberales, funcionarios, profesores y una parte del sector más progresista del clero católico.

La introducción del gallego en las escuelas del franquismo a través de actividades fuera del horario escolar o en centros privados puede definirse como testimonial. Empiezan a abrirse algunos claros en un tiempo “gris y plomizo”, utilizando expresiones (traducidas) de Antón Costa, a través de vías de colaboración con movimientos catalanes, vascos, valencianos para renovar la escuela en lo relativo a nuevas metodologías e introducción de las lenguas y culturas propias a partir de los

---

<sup>12</sup> Alonso Ríos, A. «Defectos de nuestra escuela rural. Exotismo», *El Pueblo Gallego* 3513 (1935): 16.

años sesenta (Costa Rico, 2012). Aunque podemos señalar, ya con anterioridad, alguna iniciativa aislada, como es el caso de Galaxia en el mundo editorial, que nace en ese momento de renacimiento cultural y cuyo propósito era el de prestigiar la lengua gallega, relegada al ámbito familiar y coloquial e identificada como instrumento de las gentes incultas.<sup>13</sup> En esta editorial, Ricardo Carballo Calero, profesor de literatura y lengua gallegas en la Universidad de Santiago publica en 1966 su *Gramática elemental del gallego común* (1968), y esta “normativa Galaxia” va a ser la referencia básica al idioma durante las décadas de 1960 y 1970.<sup>14</sup> Era necesario, pues, arrancar de nuevo al gallego de los ambientes populares e izarlo al nivel patrimonial:

A los escritores que colaboraban en la nueva Editora les interesaba, sustantivamente, proporcionarle a la lengua recobrada en etapas anteriores impulsos universalistas; insuflarle una selva de actualidad, capaz de vitalizarla, transformándola en vehículo apto para manifestarse en todos los ámbitos culturales: desde la narrativa al ensayo, desde la expresión filosófica a la labor de traducir las obras más calificadas del genio universal. (Fernández del Riego: 1974).

Como nos recuerda Franco Grande (1975: 97-100), en el catálogo general de publicaciones a la venta de 1975, que abarca obras editadas entre 1950 y 1975, aparecen ya dieciocho libros infantiles<sup>15</sup>, un libro escolar<sup>16</sup> y otros dos relacionados con la problemática de la lengua.<sup>17</sup> En ese mismo almanaque, Valentín Arias, uno de los colaboradores literarios señalaba, y aquí traducimos:

En Galicia, a la gente gallega, todavía no se le aplica una enseñanza gallega. La enseñanza que se aplica en Galicia (empezando por el idioma de la tarea escolar y acabando por la arquitectura de los centros docentes) es una enseñanza con las raíces totalmente ajenas al pueblo gallego.

La política educativa que siguió a la confrontación del 36 resultó incompatible con cualquier muestra o manifestación de *galleguidade* aquí. El uso del idioma gallego, la atención a la cultura gallega e incluso la consideración demorada de nuestra realidad, en aquel momento fueron excluidos de la enseñanza, a todos los niveles, en Galicia. Y como resultado, haciendo uso de la vía de la enseñanza entre otras, se operó un proceso sostenido de *desgalleguización* (Arias López, 1974, 117-118).

<sup>13</sup> Al caso, tanto de la creación de la Editorial Galaxia, como de otras circunstancias inclementes en este tiempo es necesario tomar en consideración la extraordinaria monografía elaborada por el profesor Henrique Monteagudo (2021), salida a luz pública en los primeros días de 2022, ya finalizada la presente contribución.

<sup>14</sup> Puede consultarse sobre este escritor y galleguista, a quien la Real Academia da Lingua Galega dedicó el Día das Letras Galegas del pasado año 2020, su Boletín n.º 381: <https://publicacionsperiodicas.academia.gal/index.php/BRAG>.

<sup>15</sup> *O abeto Valente* (Jordi Cots, 1968), *O globo de papel* (Elisa Vives, 1967), *Unha nova terra* (Francisco Candel, 1968), *Todos os nenos do mundo seremos amigos* (Eulalia Valeri, 1968), *Polo mar van as sardiñas* (Xohana Torres, 1968), *O lobo e o raposo* (Popular, 1967), *Contos para nenos* (Laureano Prieto, 1967), *A galiña azul* (Carlos Casares, 1968), *O león e o paxaro rebelde* (Bernardino Graña, 1969), *Don Gaifar e o tesouro* (Popular, 1970), *Cousas de Xan e Pedro* (Popular, 1971), *Miúdo e a campaña dos grilos* (Emilio Gregorio Fernández, 1971), *O neno mentirán e o lobo* (F. Delgado Rodríguez, 1972), *O Principiño* (Antoine de Saint-Exupery, 1972), *O espanta-paxaros* (Xosé Agrelo Hermo, 1972), *Calriños e o abó* (Xoan Carlos Arias, 1972), *O bosque de Ouriol* (Arcadio López-Casanova, 1973), *A laranxa máis laranxa de todas as laranxas* (Carlos Casares, 1973).

<sup>16</sup> *Lecturas galegas*, I (1972).

<sup>17</sup> *A lingua gallega na escola* (Valentín Arias, 1970) y *O problema galego da fala* (Xoan X. Santamarina, 1971).

Es de señalar que, anteriormente, en 1969, Ediciós do Castro ya había editado también con sentido didáctico el *Catón Galego*, de Ben-Cho-Shey, un libro de primeras letras compuesto en los años treinta.

Y será de ese modo, coincidiendo con los últimos años del franquismo, cuando empieza a emerger una considerable inquietud reivindicativa del uso de la lengua en el ámbito educativo, lo que lleva, aunque siempre de modo voluntarista, a una tímida apertura en la aceptación del gallego en las aulas. La Ley General de Educación de 1970 había iniciado el camino de cierto reconocimiento oficial a través del Decreto regulador de las lenguas regionales españolas (1433/1975 de 30 de mayo), que autorizaba, de modo experimental, el estudio de las lenguas nativas como materia voluntaria en los centros de Educación Preescolar y de Educación General Básica, fundamentando argumentos proteccionistas y culturalistas muy básicos, como recoge el propio Preámbulo:

La introducción de las lenguas nativas en la Educación Preescolar y en la General Básica se justifica, atendiendo, por una parte, a la necesidad de favorecer la integración escolar del alumno que ha recibido como materna una lengua distinta de la nacional, y por otra, al indudable interés que tiene su cultivo desde los primeros niveles educativos como medio para hacer posible el acceso del alumno a las manifestaciones culturales de tales lenguas.



***O galego na escola* (1970). Una de las primeras publicaciones pensadas para enseñar gallego en el contexto escolar.**

En este año debemos señalar una de las primeras publicaciones a cargo de Xesús Alonso Montero y José María de Marcos Abajo, *O Galego na Escola*, que “ve la luz en un momento de legítimo y creciente interés por las lenguas vernáculas, estudiado y canalizado de un modo oficial”. Sigue diciendo en su presentación, con notable cautela: “Pensado para el escolar de diez a catorce años, el libro recurre una y otra vez al castellano para señalar de un modo metódico diferencias y semejanzas entre ambos idiomas. Creemos que de este modo un conocimiento reflexivo del gallego, lejos de perjudicar o empobrecer el conocimiento del castellano, lo precisa y lo mejora” (1970: 5-6). Con todo, requisitos tan restrictivos como la permisividad, voluntariedad y no inclusión en el horario escolar, delatan las dificultades con las que esas lenguas “periféricas” se van incorporando al ámbito educativo, marcadas siempre por la marginalidad.<sup>18</sup>

También por estas fechas, en 1971, y dentro de la Universidad de Santiago de Compostela, nace el Instituto da Lingua Galega —dando continuidad a la creación en 1965 de la cátedra de Lingua e Literatura Galega—, que publicó un método práctico para la enseñanza del idioma gallego a castellanohablantes en colaboración con el ICE de la misma universidad, sirviendo de ensayo, de este modo, la enseñanza de la lengua en colegios de EGB, Institutos de Enseñanzas Medias y Escuelas de Magisterio.<sup>19</sup>

### ***Un tempo novo: ¿espacio para la esperanza?***

Con la muerte de Franco y el cambio de régimen, se abre un nuevo capítulo en el contexto educativo para la lengua gallega. De la España “Una, Grande y Libre” se pasa a la “de las Autonomías”. La propia Constitución Española de 1978 establece en su artículo 3 que además del castellano, “las otras” lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas comunidades autónomas de

---

<sup>18</sup> Sobre esta etapa debe leerse el trabajo de Antón Costa (2007), una narración histórico-educativa sobre el desarrollo escolar operado en Galicia entre los años sesenta y el fin de los noventa del siglo XX, en la línea de lo que aquí se expone. Durante los años sesenta, y también un cierto fin de etapa en el cierre de los años noventa, se consolidó y desarrolló su actividad docente y educadora una nueva generación de enseñantes, en el seno de la cual diversos grupos de profesores formularon numerosos proyectos de innovación y de reforma escolar que, en parte, también se llevaron a la práctica, contribuyendo, así, a cambiar sustancialmente el conjunto escolar, que se encuentra hoy mucho más predispuerto a incorporar prácticas de innovación y de renovación, lográndose con ello una educación más adecuada con respeto a las necesidades y expectativas del País y más congruente con su identidad patrimonial y cultural.

<sup>19</sup> La presencia de la lengua en el sistema universitario gallego y el papel de la universidad en la normalización lingüística (uso en las aulas universitarias tanto por parte del cuerpo docente como del alumnado, edición de textos y otros materiales en gallego, prestigio social...) y, más concretamente, aspectos sobre la formación del profesorado en las facultades, tanto el que imparte la asignatura de gallego como el resto de los grados universitarios, son temas relevantes para un trabajo específico que trascienden la extensión e intención de este texto, y que trataremos de abordar en un futuro. De todos modos, cada una de las tres universidades cuenta con su propio Servicio de Normalización Lingüística, encargado de proporcionar el apoyo técnico al proceso de ampliación de usos de la lengua gallega en los distintos ámbitos de la vida universitaria y que se materializa, entre otras, en labores de corrección y traducción de textos, formación lingüística, organización y coordinación de actividades de dinamización lingüística, publicación y difusión de recursos etc., aunque sus propuestas no encuentren demasiado eco entre una parte significativa del profesorado universitario. Y esto, teniendo en cuenta, además, que la institución universitaria es un importantísimo agente en la tarea de normalizar y prestigiar la lengua, sobre todo en ámbitos como la medicina, el derecho o las ciencias.

acuerdo con sus Estatutos, y se establece que la riqueza de las diferentes modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que debe ser objeto de especial respeto y protección.

El primer paso normativo se da en el año 1979, todavía en periodo preautonómico, cuando la Xunta de Galicia aprueba el Decreto 1981/79 que reconoce por primera vez la enseñanza del gallego como materia obligatoria a partir del curso 1979-80 en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria.<sup>20</sup> Conocido popularmente como Decreto de bilingüismo, abría, además, la posibilidad de utilizar el gallego como idioma vehicular en otras materias, pero con tal cantidad de condicionantes que lo hacían prácticamente inoperante, lo que dio lugar a una fuerte controversia social entre los sectores favorables y contrarios a este incipiente, pero ya oficial, proceso de *galleguización* normativa de la enseñanza.<sup>21</sup>

Con la aprobación del Estatuto de Autonomía en el año 1981, el gallego pasa a ser considerado lengua propia y oficial de Galicia junto con el castellano. Su Artículo 5 dice textualmente: “Os poderes públicos de Galicia garantirán o uso normal e oficial dos dous idiomas e potenciarán o emprego do galego en tódolos planos da vida pública, cultural e informativa, e disporán os medios necesarios para facilita-lo seu coñecemento”. En el mismo artículo se garantiza la no discriminación a causa de la lengua y se establece como competencia exclusiva de la Comunidad Autónoma la promoción de su enseñanza. Esta, junto con el resto de las competencias educativas, fueron transferidas por Real Decreto 1763/1982, de 24 de julio (BOE del 31 de julio) y hecho efectivas a partir de 1 de julio de 1982.

El Estatuto permitió la aprobación de nuevas medidas para regular la situación del gallego en el contexto escolar, además de en otros ámbitos de la vida pública. Cuando el gallego empezó a utilizarse en la enseñanza, la administración, la radio y televisión, en el Parlamento, en el discurso político... después de algunos intentos previos, fue necesario articular una norma para la lengua escrita y tratar de fijar un estándar oral que funcionase como variedad académica aglutinadora y como referente simbólico con el objeto de reforzar la conciencia de comunidad lingüística y cultural diferenciada (Silva Valdivia, 2008: 23). De este modo, la lengua gallega dispuso de un código oficial a partir del Decreto 173/1982 de 17 de noviembre de Normativización da Lingua Galega, mediante el cual se aprueban oficialmente las primeras normas ortográficas y morfológicas, popularmente conocidas como NOMIG, elaboradas conjuntamente por la Real Academia Galega (RAG) y el Instituto da Lingua Galega (ILG).<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Hay que contextualizar esta aplicación normativa en la ruptura con el régimen anterior y en la apertura democrática que se estaba dando en el conjunto del Estado. Medidas que ya estaban siendo impulsadas desde Cataluña y a las que seguirían las otras dos nacionalidades históricas.

<sup>21</sup> Paralelamente, tienen lugar las primeras elecciones municipales democráticas después del franquismo. Constituidas las primeras corporaciones, varias entidades locales, a instancias de organizaciones políticas nacionalistas, aprobaron resoluciones declarando el gallego “lengua oficial” de la Corporación, anticipándose a la legislación que habría de aprobarse a partir del Estatuto de Autonomía.

<sup>22</sup> En los años siguientes se crea una compañía pública de televisión mediante la Ley 46/1983, de 26 de diciembre, reguladora del Tercer Canal de Televisión. Más tarde, en 1985, nace la Compañía de Radio Televisión de Galicia, con la misión “de servicio público consistente en la promoción, difusión e impulso de la lengua gallega, así como la

Y para responder a esta necesidad de normalizar el idioma, el Parlamento de Galicia aprobaba por unanimidad la Lei 3/1983 de 15 de junio de Normalización Lingüística de Galicia, que pretendía garantizar, de acuerdo con el establecido en el artículo 3 de la Constitución y en el 5 del Estatuto, la igualdad del gallego con el castellano como lenguas oficiales y asegurar la normalización del gallego como lengua propia de nuestro territorio. La LNL nació, inicialmente, para defender la oficialidad del gallego en la enseñanza y la presencia obligatoria de la lengua y la literatura gallegas como materia curricular en todos los niveles educativos no universitarios (Fernández Paz, 2009: 51).<sup>23</sup> Y en este sentido, debería haberse convertido en la herramienta más importante de planificación lingüística, al establecer que el gallego es la lengua *propia* de la Comunidad y que todos los gallegos y gallegas tienen el *deber* de conocer su lengua y el *derecho* de usarla, situándola así en igualdad jurídica con el castellano. Pero a consecuencia de un recurso presentado por el delegado de Gobierno del Estado nombrado por el PSOE, Domingo García-Sabell, el Tribunal Constitucional declaró inconstitucional el inciso de “deber de conocerla” consagrando así una desigualdad jurídica fundamental entre ambas lenguas. Ese mismo año la Associação Galega da Língua (AGAL) publica el *Estudo crítico das Normas ortográficas e morfolóxicas do idioma gallego* (Estudio crítico de las Normas ortográficas y morfológicas del idioma gallego), referente del reintegracionismo “de máximos”, y presentado por sus partidarios como la normativa reintegracionista.<sup>24</sup> Y es de señalar que desde algún tiempo atrás se venía larvando un intenso debate entre diferentes sensibilidades, en las que se incluyen lingüistas, escritores y educadores, todos ellos comprometidos aunque con miradas controvertidas, en la tarea de perfilar un corpus normativo para la lengua, entre el gallego y gallego-portugués, lo que acabó por fraccionar el movimiento de docentes reintegracionistas “de máximos”, “de mínimos”, lusistas o normativistas...<sup>25</sup>

Con la aprobación de la LNL se inicia un complicado proceso que, en palabras del sociolingüista Henrique Monteagudo, partía de un aprendizaje social y colectivo improvisado, al desconocer, de partida, en qué consistía exactamente (2012: 20-24). Se emprendía, en la teoría, y aprovechando el cauce que dejaba abierto la Constitución Española de 1978, un camino progresivo en Galicia que debería haber transformado un escenario real, caracterizado hasta ese momento por la discriminación de la propia lengua, por otro escenario, ‘ideal’, que llevase a conseguir la igualdad efectiva frente al castellano. En este sentido, se hacía necesario recuperar las señas de identidad,

---

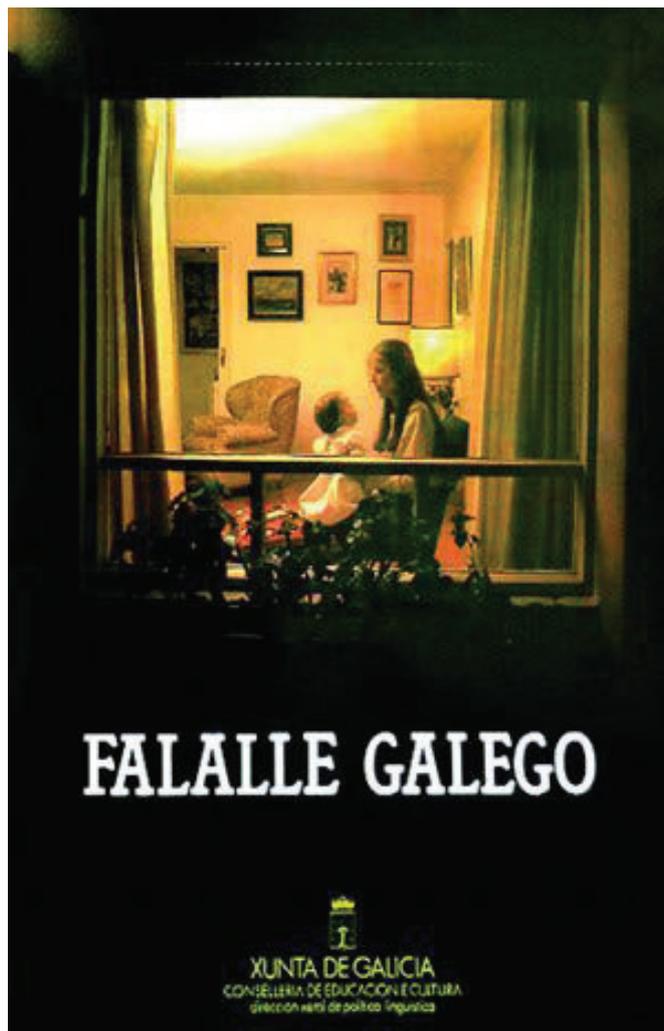
atención a la más amplia audiencia, ofreciendo calidad y la máxima continuidad y cobertura geográfica, social y cultural, propiciando el acceso a los distintos géneros de programaciones y a los eventos institucionales, sociales, culturales y deportivos, dirigiéndose a todos los segmentos de público, edades y grupos sociales, y favoreciendo activamente la difusión cultural, intelectual y artística y de los conocimientos cívicos, económicos, sociales, científicos y técnicos mediante toda clase de emisiones en lengua gallega realizadas por dicha Compañía a través de las sociedades Radiotelevisión de Galicia, S.A. y Televisión de Galicia, S.A., así como de cualquier otra que pueda crear en el futuro” (Ley 9/1984, de 11 de julio, de creación de la Compañía de Radio-Televisión de Galicia. Art. 1, 1.1).

<sup>23</sup> Esta norma trataba de garantizar que el alumnado, al término de las etapas de enseñanza obligatoria alcanzase una competencia en las dos lenguas oficiales, independientemente de cual fuese su lengua familiar y su lengua habitual. Un objetivo básico, en buena medida, sin conseguir. Véase: Fernández Paz (2009).

<sup>24</sup> [https://es.wikidat.com/info/Normativa\\_del\\_idioma\\_gallego](https://es.wikidat.com/info/Normativa_del_idioma_gallego)

<sup>25</sup> Véase sobre este aspecto: Rodríguez Sánchez (2015).

difuminadas durante centurias alrededor de connotaciones negativas y de prohibiciones expresas cuando no de prejuicios absurdos, a través de una decidida política lingüística, para la cual se disponía de todo lo necesario: respaldo social, capacidad jurídica y autonomía política. Pero faltó lo más importante, quizá, en aquellas circunstancias: voluntad e implicación ‘afectiva’ de una buena parte de los responsables políticos, que provenían directamente del franquismo, en los sucesivos gobiernos del Partido Popular.



**“Fálalle galego” (háblale gallego). La primera campaña oficial de promoción de la lengua. 1984.**

Y aunque la ley 3/1983 afirmaba explícitamente la oficialidad del gallego en la enseñanza y la presencia obligatoria de la lengua y literatura gallegas como materias curriculares en todos los niveles educativos no universitarios (Art. 12), el primer desarrollo de la LNL que se dio a través del Decreto 135/1983, por el que se establecía el uso indistinto de cualquiera de las lenguas oficiales (con el añadido de que se debía asegurar un equilibrio entre ellas) recibía en el sistema

educativo un tratamiento muy restrictivo, similar al de una lengua extranjera, ya que únicamente se obligaba a su aprendizaje como materia (Fernández Paz, 2009: 52). Y, en consecuencia, el proceso normalizador no solo se frenó, sino que, en opinión de Valentina Formoso (2013: 136), retrocedió como consecuencia de la debida atención al imaginario existente alrededor de las lenguas en la sociedad gallega. Como indican García Negro y Costas Casas, y aquí traducimos, “la asignaturización de la lengua y literatura gallegas, al comienzo de los años ochenta, supuso una incorporación herida, inadecuada, del idioma del país al sistema escolar, porque no se acompañó de la necesaria implantación del gallego como lengua vehicular para la enseñanza de otras materias, tal y como ya existía desde finales de la década de los setenta: más bien fue el intento de reducir, de congelar la presencia del gallego en la escuela a través de su estudio no expansivo” (1995: 9).

Sobre estos antecedentes, la Xunta de Galicia se limita a gestionar el desarrollo de los dos idiomas en el ámbito educativo para dar cumplimiento burocrático a la ley, sin mayor implicación ni sensibilidad ante las dificultades que ya se observaban alrededor de la lengua propia. Gestión de la que estuvo encargada la Consellería de Educación a través de los departamentos, en aquel momento, de Ordenación Educativa y de Inspección. Y en este sentido se van logrando algunos avances sobre el papel, como la resolución, tres años después, en la que se establece que desde el curso 1986-1987 se imparta en gallego en la Educación Primaria, “por lo menos” el área de Ciencias Sociales, además de la materia de Lengua gallega. Pero, como indica uno de los escritores más conocidos y valorados en el ámbito de la literatura infantil y juvenil, además de profesor en contacto directo con esta problemática, Agustín Fernández Paz (2009: 52), fue necesario esperar un curso más para que apareciese una nueva norma donde, por primera vez de modo obligatorio, se legislaba el uso del gallego como lengua vehicular en una parte de currículum.<sup>26</sup> Esta norma, junto con el Decreto 221/1990 de 22 de marzo, por el que se crea la Comisión Coordinadora para a Normalización Lingüística,<sup>27</sup> que entra en vigor en el curso 1990-1991, sirvió también de tímido impulso para que se abandonase la pasividad observada en años anteriores.<sup>28</sup>

Pese a encontrarnos ya en un entorno favorable para acometer con una cierta cobertura jurídica y política el problema de la regresión lingüística en la sociedad gallega, los escasos avances experimentados son la consecuencia evidente del desinterés político por realizar esa labor de desarrollo normativo que necesitaba la LNL. Si exceptuamos el ámbito de la enseñanza y de la toponimia, y más relativamente el de la función pública, las normas con contenido lingüístico son anecdóticas. Y aun en esos ámbitos se hace patente la ausencia de una verdadera planificación lingüística que

---

<sup>26</sup> Orden de 31 de agosto de 1987 en el que se regulan los mínimos obligatorios para la enseñanza en gallego dando desarrollo normativo a la LNL en el ámbito educativo. En concreto, el artículo 6 decía que “en los ciclos medio y superior de EGB se impartirá en gallego, por lo menos, el área de Ciencias Sociales”. Sin embargo, Preescolar y Ciclo Inicial seguían rigiéndose por lo mismo que se indicaba en el Decreto anterior.

<sup>27</sup> El Decreto 221/1990, de 22 de marzo, por el que se crea la Comisión Coordinadora para la Normalización Lingüística, establece como finalidad para la Comisión promover y potenciar el uso de la lengua gallega, a través de una serie de acciones que coinciden, punto por punto, con las señaladas en la ley.

<sup>28</sup> La Orden marcaba unos mínimos de obligado cumplimiento, indicando luego que cada centro arbitraría las medidas precisas para, en función de su situación lingüística de partida, planificar el uso de las dos lenguas en el currículum.

fuese fijando, progresivamente, objetivos de mejora y al mismo tiempo evaluando los resultados (VV.AA., 2005: 57). En este sentido debemos rescatar la siguiente reflexión de Francisco Veiga:

Analizada la presencia social de la lengua de Galicia y la normalidad o anormalidad del propio país a lo largo de los siglos, se descubre que, en efecto y aunque parezca muy lejano en el tiempo, hubo una época en la que fuimos gallegos gallego-hablantes; de otra forma, que vivimos en gallego, sintiendo en gallego y hablando en gallego. Lástima que, tras los episodios que provocaron la pérdida progresiva de nuestra identidad, nos hayamos ido convirtiendo progresivamente en castellanos gallego-hablantes, es decir, en individuos que, aun luchando por conservar un idioma que durante más de tres siglos estuvo privado de su desarrollo culto, fuimos asumiendo progresivamente modos de vida, mentalidades que —más allá de la propia evolución de los tiempos— nos vinieron dados de otras latitudes. (...) Podemos concluir que la focalización errada del objetivo normalizador nos va a llevar irremediablemente, no ya a la formación de castellanos gallego-hablantes, sino al afloramiento progresivo —¿no estamos ya en el proceso? — de generaciones de auténticos castellanos castellano-hablantes. Una consecuencia lógica del aislamiento de la lengua, de su concepción en formato *burbuja* y, en fin, de su *extranjerización*.<sup>29</sup>

No es difícil deducir que las políticas educativas desarrolladas en toda la etapa autonómica (o su ausencia, en algunos casos) obtuvieron escasos resultados. Los tímidos avances fueron, además de irrelevantes, espaciados en el tiempo, de modo que como afirma el movimiento de renovación pedagógica Nova Escola Galega, la sangría era mayor de lo que las escasas vendas podrían atajar, y estuvieron centrados casi exclusivamente en el campo de la enseñanza (2010b). En buena medida por la ambigüedad de los objetivos de la política lingüística de los gobiernos de Manuel Fraga, más preocupados por llegar a consensos de mínimos que a desarrollar una verdadera política lingüística, orientada a la preservar y promocionar la lengua propia de la Comunidad.

Posteriormente, las Órdenes de 12 de junio<sup>30</sup> y 26 de julio<sup>31</sup> van a determinar los planes para el uso de idioma gallego en Educación Primaria y Secundaria, y la constitución de los equipos de normalización lingüística (ENL) en los centros de Educación Secundaria. Dichos equipos, creados en el curso 1991-1992 “con mucho voluntarismo, escasa formación, menos medios y ningún reconocimiento” (Formoso, 2013: 136) se ocuparían de planificar, diseñar y ejecutar actividades educativas. A pesar de la escasa implicación desde la política, muchos profesionales desarrollaron proyectos excelentes que incidían en los usos y también en las actitudes, pero desgraciadamente fuera de un plan normalizador, todavía por fijar, no pasaron de experiencias puntuales. Aspecto que se quiso cambiar a partir del curso 2006-2007, cuando la Administración dependiente del gobierno bipartito PSOE-BNG, que llega a la Xunta con otra concepción del valor patrimonial de la

---

<sup>29</sup> Francisco Veiga. Texto inédito que debo a su generosidad.

<sup>30</sup> Por la que se regula la organización de las actividades docentes durante el curso 1990-91 en los centros de Bachillerato, Formación Profesional e Institutos de Educación Secundaria y Profesional (DOG 5 de julio 1990).

<sup>31</sup> Por la que se regula la organización de las actividades docentes durante el curso 1990-91 en los centros de Educación Preescolar, Educación General Básica, Educación Especial y Educación Permanente de Adultos (DOG 243 12 dec. 1990)

lengua y de su necesaria normalización, les concedió un nuevo impulso, como así lo refleja el Decreto 124/2007, que promocionaba el gallego como lengua vehicular de la enseñanza.

Así las cosas, tal como señala un reciente informe del Seminario de Sociolingüística de la RAG, la institucionalización de la lengua gallega llevada a cabo desde los años 80 posibilitaba una mejora sustancial de las competencias lingüísticas pudiendo considerar en la actualidad a Galicia como una sociedad bilingüe, “una situación excepcional dentro de las lenguas minorizadas de Europa y uno de los grandes puntos fuertes para la reproducción del gallego” (2018: 29).

Volviendo a la LNL, los cambios legislativos derivados de la implantación progresiva de la LOGSE a partir de 1990, que trajo consigo una nueva estructuración del sistema educativo, unos nuevos *curricula* y unos nuevos objetivos generales para las sucesivas etapas, llevaron a una actualización del marco legal de la lengua gallega, que se plasmó en el Decreto 247/1995 de 14 de septiembre, por el que se da desarrollo a la ya citada Ley 3/1983, de Normalización Lingüística. Esta nueva norma intentaba avanzar en la línea marcada para conseguir la competencia plena en las dos lenguas oficiales,<sup>32</sup> entendiendo que “*a lingua constitúe unha das bases esenciais da identidade do pobo e o máis forte vencello de unión entre as súas xentes*”. Recomendaba, además, necesarios mandatos que garantizasen el ámbito educativo como espacio privilegiado para el aprendizaje de la lengua gallega, y la implantación de hábitos a favor del idioma oficial de Galicia junto con el castellano. Ajustado al marco de la LOGSE, el texto dictaba que la lengua vehicular en cada etapa pasaba por ser la lengua materna predominante entre el alumnado en Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria, prestando atención a la introducción del castellano; y que en el resto de las etapas sería el gallego para unas materias concretas ampliables por los centros hasta un techo *máximo* del 50 %. Y a pesar de que su redacción suponía un avance significativo, en la práctica se redujo, en muchos casos, al uso de los libros de texto de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales escritos en gallego, sin que esto garantizase el uso de esta lengua en las aulas por parte del profesorado, llevando a lo que se dio en llamar “bilingüismo armónico”, presentado por la Administración como finalidad de su proyecto normalizador (Formoso, 2013: 137).<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Para la Educación Infantil y el 1er Ciclo de Educación Primaria, se señalaba que el profesorado “usará en la clase la lengua materna predominantemente entre el alumnado, tendrá en cuenta la lengua ambiental y cuidará que adquieran de forma oral y escrita el conocimiento de la otra lengua oficial de Galicia, dentro de los límites propios de etapa o ciclo. En los Ciclos 2 y 3 de Educación Primaria se impartirán en gallego dos áreas de conocimiento, por lo menos, siendo una de ellas Conocimiento del medio natural, social y cultural (Fernández Paz, 2009: 54).

<sup>33</sup> Aunque no específicamente por lo que aportan, es importante mencionar también los Decretos 324/1996 de 26 de julio (DOG 9 de agosto) y 374/1996 17 de octubre (DOG 21 de octubre) en el desarrollo de la LOGSE. Por el primero se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria, teniendo como punto de partida el papel fundamental del profesorado, la autonomía organizativa, pedagógica y de gestión de los centros, la adecuación a la estructura organizativa y la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida de los centros y su contextualización en el entorno de Galicia; por el segundo, el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria. Tiene interés mencionarlos porque en la línea del anterior, proporcionan el marco legal para el funcionamiento de los centros como entidades integradas en una determinada realidad, a fin de contribuir a una auténtica enseñanza en gallego, respondiendo a las características socioeconómicas y culturales propias de cada contexto.

Un año más tarde, a propuesta del conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria, previos los dictámenes del Consello Escolar y del Consello Consultivo, se aprueba el Decreto 66/1997 de 21 de marzo, por el que se modifica parcialmente el ya citado 247/1995 en los artículos 1 y 2. En el primero, se contempla que la lengua utilizada por los centros y la administración educativos debe ser la gallega, al igual que en los documentos oficiales y en la actuación administrativa de dichos centros. En el segundo, se indica que, para hacer efectivo el derecho a la educación, el profesorado adoptará las medidas oportunas con el fin de que el alumnado que carezca del dominio suficiente de la lengua gallega pueda seguir con aprovechamiento las enseñanzas que se impartan en esta lengua. Pero el *Estudio sobre o uso do idioma galego*, elaborado por la Dirección Xeral de Política Lingüística de la Xunta de Galicia, desvelaba en 1998 un incumplimiento escandaloso y unos resultados más que preocupantes, agudizados, precisamente en Educación Infantil y en el Primer Ciclo de Educación Primaria. De este modo, iniciado el siglo XXI, la evidencia del abandono en el uso y de que el déficit social de la lengua comenzaba a resultar alarmante llevó a que, durante el último gobierno del PP, se impulsase el conocido *Plan Xeral de Normalización da Lingua* (PXNL) en 2004 que, aunque llegó a ser aprobado en el Parlamento de Galicia, al no alcanzar fuerza normativa, tampoco llegó a tener la deseable eficacia.

Hasta este momento, la lengua había ido perdiendo hablantes de modo continuo durante el siglo XX, pero siempre conservó la condición de lengua mayoritaria (Freixeiro Mato, 2010: 20). Sin embargo, en las últimas décadas el proceso de sustitución lingüística se aceleró vertiginosamente, de modo que en el tránsito del siglo XX al XXI parece haberse roto definitivamente la cadena de transmisión intergeneracional, al tiempo que se ponía en cuestión su condición de lengua mayoritaria. Como apunta Monteagudo (2005: 417-418), no se trata de una evolución a paso ligero, sino de una coyuntura crítica, seguramente de una auténtica catástrofe. Atendiendo a los estudios que periódicamente realiza el Seminario de Sociolingüística de la RAG, en concreto el *Mapa Sociolingüístico de Galicia 92*, la conclusión que ofrece es que el gallego llega a la última década del siglo XX como una lengua todavía mayoritaria en amplios sectores de la población rural, pero habiendo perdido esa condición en el ámbito urbano y más aún entre la juventud y la infancia, donde camina aceleradamente hacia la marginalidad (Freixeiro Mato, 2010: 22). Y situándonos en la mejor perspectiva que señala que el gallego podría estar, en el conjunto del país, por encima del 50 % de hablantes que lo tienen como lengua propia y habitual, este optimismo se difumina al considerar que ese porcentaje no se mantiene en el ámbito urbano y entre la juventud y la infancia, parámetros que marcan de manera inequívoca la tendencia del futuro. En esa línea, estudios como el de Gabriel Rei-Doval (2007) confirman el proceso de sustitución del gallego por el castellano en las siete grandes ciudades del país. Porque si es verdad, como indica NEG (2007), que se contuvo en buena medida el proceso de no reproducción de la lengua gallega, también es cierto que se carece, a estas alturas, de capacidad para invertirlo, y cada vez toca unas cotas más bajas (el castellano es con claridad la lengua hegemónica de las generaciones más jóvenes), por lo que a medida que se vaya completando el proceso vegetativo, el castellano pasará irremediabilmente a ser la lengua mayoritaria de Galicia (Subiela, 2001). Más allá del bilingüismo (armónico) o de la diglosia, es lo que algunos autores denominan “colingüismo”, es decir, la interferencia paulatina

del castellano, y sobre la que existe cada vez menor resistencia por parte del gallego. En ese sentido, algunas voces señalan que, en la actualidad, los únicos jóvenes que pueden aspirar a ser bilingües en Galicia viven en el medio rural en un sentido no restricto. Ni los urbanos ni los periurbanos van a serlo, en general. Es más, la juventud que reside en el mundo rural está en absoluta posición de privilegio en cuanto a sus condiciones de crianza, en contacto con mundos muy diferentes, conociendo el medio... y a 30 minutos de cualquier experiencia a la que tienen acceso los urbanos y periurbanos.

Volviendo al PXNL, este fue elaborado por un amplio número de representantes de diferentes ámbitos profesionales y, tras su discusión y revisión por parte de las fuerzas políticas, se aprobó por unanimidad en el Parlamento de Galicia en septiembre de 2004. Parlamento en el que, dicho sea de paso, el actual presidente de la Xunta ocupaba un escaño, siendo además vicepresidente de aquel Gobierno. En el campo educativo, entre otras medidas, se demandaba una nueva norma que asegurase la adquisición por parte del alumnado de la doble competencia en su lengua familiar y que, progresivamente adquiriese una competencia en la otra lengua oficial. Paralelamente, la RAG realizaba una revisión de las normas ortográficas y morfológicas del idioma, mediante un proceso de consulta que se inició en 2001 y culminó en junio de 2003, dando como resultado la conocida como “Normativa de la Concordia” o “*acordo para a convivencia*”, según expresión del filólogo Francisco Fernández Rei, debido al debate suscitado y posiciones muy enfrentadas fruto de una intensa, aunque muy focalizada, preocupación social (2018: 109). Esta preocupación, presente en algunos sectores de la sociedad, acabó por satisfacerse, ya con otro escenario político, cuando al Gobierno de la Xunta le llegó, formando coalición, el Partido Socialista Obrero Español y el Bloque Nacionalista Galego.

El Decreto 124/2007 de 28 de junio, promovido por este nuevo gobierno bipartito, daba un impulso cualitativo al uso y promoción del gallego en la enseñanza y significó un paso considerable, aunque insuficiente a todas luces, en la recuperación de la presencia de la lengua en el ámbito educativo. Presencia que, partiendo de la escuela, habría de seguir su paulatina normalización en otros ámbitos de la sociedad.<sup>34</sup> Empieza afirmando que la lengua constituye un elemento básico de identidad cultural y representa un valor fundamental de cohesión en una determinada comunidad. Al mismo tiempo dicta que es deber de la Administración educativa, de los centros de enseñanza dependientes de ella y del personal a su servicio la utilización, con carácter general, de la lengua gallega y el fomento de su uso oral y escrito tanto en sus relaciones mutuas e internas, como en las que mantengan con las administraciones territoriales y locales y con las demás entidades públicas y privadas de Galicia, sin que esto suponga una restricción de los derechos del personal docente.

Contempla, además, planes de formación para el profesorado con el fin de garantizar que todo el personal de los centros educativos y de los servicios de apoyo que dependa de la Consellería tenga

---

<sup>34</sup> Sobre esta norma puede consultarse: Nova Escola Galega (2007).

un conocimiento de los aspectos sociolingüísticos del idioma y una competencia oral y escrita suficiente para comunicarse y para desarrollar su actividad profesional en gallego, con especial atención al personal en prácticas. Así mismo, establece el reparto en el horario escolar. Merece la pena destacar que esta norma tomaba, entre otras medidas, la de atender a los funcionarios en prácticas mediante un curso de formación específico de terminología, estilos, leguajes propios de la especialidad y aspectos sociolingüísticos para el desarrollo correcto en gallego de sus funciones y tareas (Art. 4).

Este decreto aparece en el marco de una nueva reforma, la LOE, y en un momento en el que el Consello Escolar de Galicia (Xunta, 2006) publicaba un informe denunciando un grado de fracaso insólito de la legislación, pero sobre todo de la Administración educativa al no velar por el cumplimiento, ni siquiera, de la normativa en aquellas materias en las que el gallego es obligatorio. Por lo tanto, la normalización que la ley preconiza estaba muy lejos de alcanzarse. En su esencia, como afirma Nova Escola Galega (2007) el término normalización deriva de la expresión “hacer normal”. Aplicado a la sociolingüística, el proceso de normalización debe procurar que la lengua gallega consiga una posición de normalidad en todos y cada uno de los ámbitos de la vida de los gallegos y gallegas. Posición usurpada, como hemos visto, por razones históricas, sociales y políticas al largo de los seis-cinco últimos siglos.

De este modo, en las enseñanzas de régimen general y en la educación de personas adultas, recogidas en la LOE, se asigna globalmente el mismo número de horas a la enseñanza de la lengua gallega y de la lengua castellana. En las clases de lengua gallega y literatura y lengua castellana y literatura, se dicta el uso, respectivamente, del gallego y del castellano, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado, pudiendo utilizarse, además, el castellano en las programaciones y otros documentos didácticos referidos a esa lengua.

En la etapa de educación infantil, se prescribe el uso de la lengua materna predominante entre el alumnado, teniendo en cuenta la lengua del entorno y cuidando que este adquiera, de forma oral y escrita, el conocimiento de la otra lengua oficial, dentro de los límites propios de la correspondiente etapa o ciclo. En el caso de entornos castellanohablantes, la utilización en esta etapa de la lengua gallega como lengua de comunicación y enseñanza, debía ser como mínimo igual a la de la lengua castellana. De igual modo, habría de fomentarse la adquisición progresiva de la lectura y de la escritura en gallego, a fin de convertirse en el idioma base del aprendizaje para obtener una competencia que le permita comunicarse normalmente en gallego con el alumnado y el profesorado. La lengua materna predominante en esta etapa debería ser determinada por el claustro, de acuerdo con los criterios establecidos en el proyecto lingüístico, y para su establecimiento deberían tenerse en cuenta, entre otros, los datos aportados por el mapa sociolingüístico de Galicia, los datos estadísticos oficiales y la información aportada por los padres y madres.

En toda la etapa de la educación primaria, el Decreto 124/2007 debía garantizar el cumplimiento del Plan Xeral de Normalización da Lingua aprobado por el Parlamento en 2004 (PXNL), impartándose obligatoriamente en gallego las áreas de Matemáticas, Conocimiento del medio natural, social y cultural y Educación para la ciudadanía y derechos humanos, a fin de garantizar la competencia lingüística propia de cada nivel en las dos lenguas oficiales de la comunidad autónoma.

En la Educación Secundaria Obligatoria habrían de impartirse en gallego las materias de Ciencias de la naturaleza, Ciencias sociales, Geografía e historia, Matemáticas y Educación para la ciudadanía. Cuando la materia de Ciencias de la naturaleza se desdoblase en Biología y Geología, por un lado, y Física y Química por otro, ambas habrían de impartirse en gallego. Además, el claustro debería completar el número de materias, excluida la que la LOE determina de carácter voluntario para el alumnado, a fin de garantizar el cumplimiento de lo establecido para esta etapa en el mencionado PXNL. En el Bachillerato el alumnado debería recibir, *como mínimo*, el 50 % de su docencia en gallego, en los términos establecidos para esta etapa en el Plan. Por último, en la Formación Profesional Específica, en las Enseñanzas Artísticas y en las Deportivas, de Grado Medio o Superior, habrían de impartirse en gallego los módulos atribuidos a la especialidad de Formación y Orientación Laboral y los módulos profesionales que decida la dirección, oídos los departamentos correspondientes, que deberán suponer el cumplimiento de los establecidos para esta etapa en el PXNL.

### **Cargas de profundidad: Guerra a la imposición...**

Con la llegada del Partido Popular de nuevo al gobierno de la Xunta con Alberto Núñez Feijóo en la presidencia, y tratando de cumplir una de sus promesas electorales, se puso en marcha una campaña para promover una nueva norma con la que contrarrestar, así, lo que un sector minoritario pero muy combativo de la sociedad autodenominado “Galicia Bilingüe”, apoyado por el poderoso *lobby* de la educación privada y una parte importante del Partido Popular, dio en definir como “la imposición del gallego”, rechazando mantener los elementos simbólicos de una política de normalización y reclamando que el discurso de la libre elección de lengua vehicular no se limitara a la implementación sino que se convirtiera en el contenido de la política en el nuevo escenario (Losa, 2012: 292-293). Tal y como se señala más arriba, parece ser esta una carga de profundidad perpetrada con efectos gravísimos desde un gobierno conservador<sup>35</sup> que legisla en contra de la salud y perspectivas de futuro de un bien tan preciado para el conjunto de la ciudadanía como debería ser la lengua propia, fundamental patrimonio inmaterial, con tantas resonancias materiales, de una comunidad humana. Un golpe en el que se conjugaron todos los elementos necesarios para eliminar un proceso normalizador que con tímida prudencia se había iniciado algunos años atrás. Un proceso normalizador que había reclamado el Parlamento de Galicia mediante el ya citado PXNL en 2004 y pretendía aplicar el Decreto 124/2007 por iniciativa del anterior gobierno bipartito.

---

<sup>35</sup> Gobierno que el Partido Popular consigue en 2009 mediante una ajustada mayoría absoluta por apenas 3000 votos y un diputado más que el resto de las fuerzas políticas (PSOE y BNG).



Plataforma “Queremos Galego”, 2019. Cartel convocante a manifestación en defensa de la lengua.

Contra este proceso, tímido pero inédito hasta ese momento, empezaron a alzarse algunas voces, contrarias a la normalización, que no fueron suficientemente ignoradas por la Administración. Señala Formoso que, tanto las familias como la comunidad docente, percibieron que se iniciaba un proceso “en serio” para lo que, dicho sea de paso, no se preparó a una sociedad que, influida mediáticamente, en especial en algunos sectores más predisuestos, absorbió sin dificultad aquel discurso anti-normalizador a partir de un diagnóstico estrictamente ideológico, entendiendo por ideología una visión deformada de la realidad basada en lo que Narciso de Gabriel denominó “ideología de la imposición” (2010: 112).

Un problema sociolingüístico en el que el principal partido en la oposición, el Partido Popular, encontró un elemento de enganche para articular una de sus principales bazas electorales

arrojándose en brazos de los negacionistas (Bouza, 2012: 303). Paralelamente, algunos medios de comunicación se prestaron como amplificadores de un discurso inconsistente y falaz en lo científico, y engañoso en lo político pero extraordinariamente eficaz para argumentar esa supuesta imposición del gallego por parte de los que denominaron “talibanes de la lengua”, instalados en la Administración, en el Gobierno autonómico bipartito, en algún partido político nacionalista y en algún sindicato afín a ese partido; infiltrados en los centros de enseñanza y en otras instancias de la sociedad como el Consello da Cultura o la Real Academia, además de en los sectores progresistas de la cultura audiovisual, musical, artística y literaria.<sup>36</sup> Y no tardaron en llegar promesas electorales oportunistas para el ámbito educativo, basadas en lo que podíamos denominar “liberalización de la obligación” a través de la libertad de elección de la lengua por parte de familias y alumnado. Promesas que fueron arrojadas sin bochorno por movilizaciones y apoyo político en plena campaña por aquellos líderes, aún en la oposición, que poco tiempo atrás, en el Gobierno de Manuel Fraga, habían aprobado por unanimidad el ya citado *Plan Xeral de Normalización da Lingua* de 2004. Pero, como señaló Fermín Bouza,

muy al contrario de lo que denuncia esa tremenda agresividad de los guardianes de las esencias patrias, libertarias y democráticas, la realidad es muy testaruda con los hechos, y la verdad es exactamente la opuesta: una lengua de Estado, el castellano, va desplazando por la propia dinámica económica y por las paralelas presiones políticas o represiones a tales lenguas periféricas, que en el momento actual muestran una situación agónica que exige reaccionar y elaborar leyes recuperacionistas de acuerdo, entre otras cosas, con la Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias, firmada por el Reino de España con fecha de 9/4/2001 y que entró en vigor el 1/8/2001, y a la que España se debe (2012: 300-301).

El Decreto 79/2010, de 20 de mayo, como los anteriores (Decreto 173/1982 de 17 de noviembre, Decreto 247/1995, de 14 de septiembre o Decreto 124/2007, de 28 de junio ya mencionados) cita el marco lingüístico establecido por la Constitución Española de 1978 y por el Estatuto de Autonomía de Galicia de 1981, y dice tener la voluntad de desarrollar la Lei de Normalización Lingüística de 1983 para su aplicación en todos los centros docentes públicos y los privados sostenidos con fondos públicos, que imparten las enseñanzas reguladas en la LOE. Los principios a partir de los cuales se elabora, sobre el papel, son la garantía de la adquisición de una competencia *en igualdad* en las dos lenguas oficiales; la garantía del máximo equilibrio en las horas semanales y en las asignaturas impartidas en las dos lenguas oficiales con el objetivo de asegurar la adquisición de la competencia en igualdad entre ellas; la adquisición de un conocimiento efectivo en lenguas extranjeras, en un marco *plurilingüe*; la participación y colaboración de las familias, o la dinamización de la lengua gallega en los centros de enseñanza. En suma: libertad e igualdad. *Libertad* porque a ojos de los responsables de la Consellería, en las áreas impartidas en gallego y castellano, el alumno puede utilizar la lengua de su preferencia; *igualdad* porque “garantiza” el 33 % del horario

---

<sup>36</sup> Véase, como ejemplo, el artículo de opinión “La normalización lingüística, una anomalía democrática” (*El Español*, 14/11/2017), para cuyo título, el firmante, Pedro Insua, utiliza el del libro de Manuel Jardón (Siglo XXI Editores, 1998), a quien también cita en el artículo: [https://www.elespanol.com/opinion/tribunas/20171113/261843815\\_12.html](https://www.elespanol.com/opinion/tribunas/20171113/261843815_12.html).

a cada una de las dos lenguas cooficiales, incorporando la misma proporción para una tercera lengua extranjera. Vemos cómo, irrumpiendo ‘como elefante en cacharrería’, los nuevos gestores barren, a través del Decreto 79/2010, una normativa anterior que posibilitaba la mejora de la competencia en el uso y dominio de la lengua.

La novedad en esta norma es que, utilizando criterios partidistas de calado ideológico, y despreciando necesarias consideraciones pedagógicas, la presencia de la lengua gallega en el sistema educativo se formula como un proceso “gradual y voluntario”, que confluye con la intención inicial de reducir su uso vehicular a un tercio del horario, dejando patente lo que “transmite” este decreto a la hora de hacerlo eficaz en la defensa y promoción del gallego:

Así, en Educación Infantil, durante el proceso de preinscripción se pregunta a las familias sobre la lengua materna de preferencia. De este modo, la predominante será la que use el profesorado, anulando el derecho de los padres a elegir la lengua de escolarización y la de los profesores a ejercer el suyo de impartir la docencia en la lengua oficial de su nacionalidad.

En Educación Primaria los centros eligen la lengua en cada asignatura, teniendo en cuenta unas premisas (Artículo 6): Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, deberán impartirse en gallego; Matemáticas deberá impartirse en castellano; las dos materias de lenguas en su correspondiente. Con las demás, habrá un equilibrio semanal en horas. En los centros plurilingües, se añade en inglés alguna otra materia o materias de las que se puede optar, por ejemplo, Educación Física, Música, Plástica... hasta un máximo del 30 %. En la práctica, lo que ocurre en muchos casos es que en los centros públicos se imparte en inglés un área más (mayormente Plástica con una sesión semanal) o Educación Física (2 horas semanales). En colegios privados, es más posible que lleguen con inglés al 30 % de máximo, aunque los datos son interpretables. Esta decisión de los centros se adopta cada cuatro años a través del "Proyecto lingüístico del centro". Por otro lado, la lengua vehicular administrativa, de funcionamiento, es el gallego.

Con respecto a Educación Secundaria, las asignaturas de lengua se impartirán en la lengua de referencia. Se impartirán en gallego las asignaturas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Ciencias de la Naturaleza y Biología y Geología, y en castellano las asignaturas de Matemáticas, Tecnologías y Física y Química. Además, cada centro educativo, según el procedimiento establecido en el reglamento de centros, decide la lengua en que se impartirá el resto de las asignaturas de cada curso, garantizando que las asignaturas en gallego y en castellano se distribuyen en el mismo porcentaje de las horas semanales, sin perjuicio de lo dispuesto en el Capítulo IV (sobre la impartición de asignaturas en lenguas extranjeras). Este proceso se realizará cada cuatro cursos escolares.<sup>37</sup>

En el Bachillerato, “Cada centro educativo, según el procedimiento establecido en el reglamento de centros, establecerá una oferta equilibrada en el mismo porcentaje de asignaturas comunes, de modalidad y optativas para impartir en gallego y en castellano. Este proceso se realizará cada

---

<sup>37</sup> DECRETO 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia (Art. 7) (DOG nº 97, 25 de mayo de 2015, p. 1.242).

cuatro cursos escolares”, al igual que en la Formación Profesional Específica, Enseñanzas Artísticas y Deportivas.<sup>38</sup>

El uso del gallego como lengua vehicular de la enseñanza experimentó un avance notable hasta 2010 gracias, en una gran parte, al proceso de institucionalización, como señala el Seminario de Sociolingüística (RAG, 2018: 29) y al impulso ejercido a través del Decreto 124/2007 cuando un porcentaje mayoritario declaraba recibir la enseñanza en gallego. Sin embargo, la aplicación del nuevo Decreto en 2010 supuso un retroceso en la presencia de la lengua gallega que se tradujo en un descenso de horas lectivas en esta lengua, así como un contacto inferior en el contexto escolar, lo que supone un regreso a los años 90 (RAG, 2018: 28). Pero, si el polémico Decreto 79/2010 ya había limitado al máximo el número de materias a impartir en lengua propia y prohibió expresamente la impartición en gallego de Matemáticas, Tecnología y Física y Química en Secundaria, la aplicación de la denominada ley Wert derivó en mayores dificultades para el idioma. La aplicación de la LOMCE redujo todavía más la presencia del gallego, principalmente en Secundaria: entre 18 y 21 horas semanales frente a 31 en castellano.

### **Un patrimonio cultural y educativo minorizado y en peligro**

La lengua, además de ser un instrumento de comunicación, satisface también otras funciones sociales relacionadas con las necesidades individuales y colectivas de una determinada comunidad. Responde a la necesidad del individuo de crear vínculos sociales, afectivos, de pertenencia, de protección, de identidad... La lengua es, en suma, un valor patrimonial: somos lo que hablamos, cómo lo hablamos, con quién lo hablamos y para qué lo hablamos. Por eso, la lengua materna o identitaria, aprendida de un modo natural en el contexto de socialización primaria, responde a la necesidad del individuo de vincularse con el espacio más próximo, cálido y familiar, donde se siente seguro y va conformando su personalidad en un marco colectivo de interrelaciones afectivas.

Las principales encuestas demo lingüísticas elaboradas en Galicia en los últimos años señalan, como informa la Real Academia Galega, una aparente contradicción: por un lado, se observa un avance en las competencias bilingües y, por otro, una ruptura de la transmisión intergeneracional y un retroceso en el uso del gallego por parte de la población más joven, especialmente en contextos urbanos y periurbanos. Este retroceso viene explicado por factores como la emigración del mundo rural al urbano, los procesos de urbanización e industrialización, la presión del sistema educativo y de los medios de comunicación. En definitiva, la asociación excluyente de la competencia y el uso del castellano con la educación y el progreso social, además del peso de arraigados preconceptos contra el gallego, están en las raíces del proceso de sustitución del idioma propio del país por el castellano (RAG, 2018: 3).

Sin embargo, como ya se ha expuesto en páginas anteriores, desde el poder político de la etapa democrática correspondiente a los sucesivos gobiernos conservadores del Partido Popular, lejos

---

<sup>38</sup> DECRETO 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia (Art. 8 y 9) (DOG nº 97, 25 de mayo de 2015, p. 1.242).

de contribuir a corregir esta tendencia, se ha actuado de modo poco eficaz para poder recuperar el espacio perdido durante décadas, así como para mantenerlo y reforzarlo al aplicar, a nuestro entender, una política arrogante, desconocedora, injusta, desleal, agresiva, regresiva y reduccionista.

Una política arrogante, por actuar desde el poder político imponiendo la ‘autoridad’ que le otorgó una exigua mayoría absoluta, obtenida por apenas 3000 votos de diferencia sobre un total de 1706198 votantes. Porque lo hizo a través de una imposición, sin prestar oídos al clamor de una parte muy significativa de la sociedad civil, y despreciando las recomendaciones de diversas instituciones y organismos oficiales con reconocida autoridad y solvencia técnica y científica. A pesar de la amplia contestación social, y de todas las advertencias técnicas y jurídicas formuladas por diversas instituciones y organizaciones relacionadas con la promoción del gallego o el ámbito educativo (Consello Consultivo de Galicia, Consello Escolar de Galicia, Real Academia Galega da Lingua, A Mesa para a Normalización da Lingua Galega, Plataforma Queremos Galego, Consello da Cultura Galega, organizaciones sindicales como CIG, STEG, UXT, CCOO; movimientos de renovación pedagógica como Nova Escola Galega, Asociación Socio-Pedagógica Galega, y la Coordinadora Galega de Equipos de Normalización e Dinamización Lingüística), el Decreto 79/2010 para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia fue presentado como una conquista en la “libertad” del alumnado.

Una política desconocedora, porque dicta normas en contra de cualquier principio sociolingüístico básico, que en la situación actual de emergencia en que se encuentra el gallego como lengua minorizada, la discriminación positiva debería ser el eje normalizador de una política lingüística realista y eficaz. Sin embargo, el texto del Decreto 79/2010 fija límites al máximo de horas en que el alumnado puede estar “expuesto” al gallego (nunca más del 50 % del horario) y prohíbe expresamente que sea en las materias científicas o tecnológicas. Impide que el gallego tenga mayor carga horaria que el castellano o el inglés, que como señala Formoso, pasa también a ser vehicular de un modo que rechazan los expertos en didáctica de las lenguas (2013, 140). Restricciones que llevan a que, en la realidad, su presencia quede reducida, en muchos casos, a la materia de *Lingua Galega*. Por otro lado, como señala esta autora, con la implantación del Decreto 79/2010, se logró incrementar la imagen negativa del gallego al trasladarse que no es útil para las materias “serias e importantes” como son las científicas, y que debe ceder espacio a la “utilidad” del inglés, a costa de su propia presencia. Del mismo modo, se fomenta la ideología nacionalista españolizadora y se atenta contra la libertad individual.

Por otro lado, con su aplicación se consiguió expulsar el gallego de casi la totalidad de escuelas infantiles urbanas, y también de muchas no urbanas, con el apoyo de una *pseudoconsulta* a las familias y el aval de prácticas docentes que, al contrario de revertir mediante la concienciación y la formación, todavía se reafirmaron más en el uso exclusivo del castellano. Al mismo tiempo, en aras de la *libertad de elección* de los castellanos-hablantes se deprecia a las familias que desean escolarizar en gallego a sus descendientes. Además, en los restantes niveles de la enseñanza, el gallego se relegó a las materias que el Decreto 79/2010 marca como obligatorias, si estas no se están impartiendo en inglés, lo que ocurre con frecuencia asombrosa en los centros concertados y también en algunos públicos.

Una política injusta, porque ha generado indefensión en el ejercicio de los derechos básicos por parte de la ciudadanía, entre los que se encuentra el de ser socializado en la propia lengua. Una política que no ha sabido, o no ha querido, corregir las profundas diferencias entre dos mundos cada vez más inconexos y distantes como son el rural y el urbano, identificados de modo erróneo con el atraso o la modernidad respectivamente. En nuestro caso, a fuerza de relegar el gallego a ámbitos socialmente desconsiderados, se ha conseguido generar entre la población una cierta confusión que se manifiesta, o bien en complejo de inferioridad, o en un cierto ‘mimetismo’ en ambientes castellanohablantes, y cuya reacción es la consiguiente deserción lingüística por la incomodidad de pertenecer a un origen falsamente denigrante. En este sentido, una comunidad identificada con una lengua de la cual se siente orgullosa no necesita esconder o eliminar su procedencia; por el contrario, buscará reforzar sus señas de identidad. Pero en Galicia, el complejo formado entre los gallegohablantes ha hecho mella en entornos vulnerables, especialmente los rurales en transición a la cultura urbana, donde el contraste es más evidente y el choque sociocultural y lingüístico más intenso. La reacción, en consecuencia, consiste en eliminar ciertos patrones lingüísticos o identitarios de la propia comunidad y sustituirlos por los de la comunidad que falsamente representa mayor prestigio, en este caso la identificada con el castellano.<sup>39</sup>

Para Bouzada y Lorenzo (1997: 138) los trazos sociológicos de la ruralidad y del ‘aparente’ atraso cultural asociados al gallego siguen presentes para una buena parte de la sociedad, de modo que la imagen de las personas gallegohablantes es un referente identitario todavía estigmatizador, que se proyecta, según Formoso, en tres marcas muy asentadas. Dos de ellas, de tradición secular, como ya señalamos en páginas anteriores: marca de *hábitat*, ya que es una lengua del mundo rural y no válida para el mundo urbano; marca *social*, porque se entiende como la lengua de las clases bajas, aunque últimamente también del profesorado que imparte lengua gallega. Y una tercera más reciente, la marca de la *ideología política*, que se identifica con el ámbito nacionalista y por extensión ‘interesada’, con todo tipo de radicalismo (Formoso, 2013: 137).

---

<sup>39</sup> Sobre el grado de deslegitimación y violencia simbólica que sigue ejerciendo en la actualidad la escuela, especialmente en dichos entornos de Galicia, se recomienda el trabajo de Prado Conde (2007).



**La sociedad civil se manifiesta en defensa de la lengua. Santiago de Compostela, 17 de mayo de 2019. Día das Letras Galegas.**

Y así llegamos al extremo completamente ‘normalizado’ en la sociedad gallega actual, de los progenitores que realizan su comunicación cotidiana en gallego, pero que utilizan el castellano para la socialización primaria con sus hijos/as de corta edad; del político que desde el sillón de su despacho oficial se dirige en gallego a los medios, y en cuanto se apagan los micros y retiran las cámaras, regresa al castellano de su entorno habitual; del quiosco situado en cualquier villa de Galicia —que es un territorio geográfica y culturalmente diferenciado, con un Parlamento y un gobierno propios con capacidad soberana para legislar sobre una lengua oficial y con una población que habla esa lengua— donde es casi imposible encontrar un diario de información general impreso en esa lengua oficial; de la situación que vive una profesora, en fin, que es apercibida por la Administración educativa por impartir clases de Matemáticas en gallego a su alumnado, gallego hablante, en un instituto del interior rural de Galicia.<sup>40</sup> Por tanto, como insisten García Negro y Costas Casas, siendo el gallego la lengua propia de Galicia, la única creada en este país y mayoritariamente hablada por su población hasta tiempos recientes, no es la lengua dominante socialmente, ni goza del rango de lengua oficial a todos los efectos ni tiene cubierto todo el abanico

---

<sup>40</sup> Véase noticia de 18 de marzo de 2019 en periódico digital *Sermos* (actualmente *Nós diario. Xornal de intereses galegos*) “Educación reprende unha profesora por ensinar matemáticas en galego na Pontenova” (<https://www.sermosgaliza.gal/articulo/lingua/educacion-reprende-profesora-ensinar-matematicas-galego-pontenova/20190318102740077171.html>).

funcional que le asegura vida plena a un idioma (1995, 26). La cantidad de hablantes es inversamente proporcional a su calidad de vida, por lo que llegado a este punto, nos encontramos que Galicia, lejos de gozar de una buena salud sociolingüística, es una comunidad con graves achaques que presenta diversos síntomas, que van de la diglosia al colingüismo, los prejuicios y la asimilación ya diagnosticada por Xesús Alonso Montero en 1973, cuando aseguraba que “desde hace más de un siglo el idioma del país ha provocado la aparición de varias Galicias de las cuales conviene detectar dos: la Galicia que lo subestima y la Galicia que lo magnifica” (1973, 11).<sup>41</sup>

Una política desleal, porque utiliza especialmente el aparato de la Administración, su mayoría en el Parlamento y el propio Gobierno autonómico para aprobar normas e implantar medidas de extraordinario calado sociocultural y educativo en contra de los derechos identitarios de sus ciudadanos; no ya sin el necesario consenso parlamentario, sino incluso con una amplia contestación social. Volvemos al ejemplo del Decreto 79/2010, por el cual, no solo no se frena la *desgalleguización* en las escuelas de Galicia, sino que se contribuye a promoverla. En este sentido, no es posible enseñar con eficacia una lengua si no existe el suficiente respaldo desde la familia, desde la Administración, desde los medios de comunicación o desde la escuela. El alumnado debe sentir que aprende algo útil, cercano, especialmente si se trata de una lengua, que sólo se domina plenamente con la práctica. Pero para que se sienta motivado es necesario que exista un uso social, que lo experimente en el entorno inmediato, que se identifique con él a través de su presencia y normalidad. En caso contrario, ni el dominio académico de la competencia permitirá que los alumnos interactúen adecuadamente en la sociedad ni esa competencia se mantendrá mucho más allá del final de la época escolar. Y, por supuesto, en esas condiciones, este aprendizaje difícilmente llegará a ser significativo ni podrá producir, como resultado, la deseada reversión del relevo lingüístico.<sup>42</sup> Situación que vino a empeorar con la LOMCE, porque la normativa establecía las materias que se debían impartir en gallego y en castellano en la ESO, siendo un total para los cuatro cursos de 25 horas en castellano y 24 en lengua gallega. Con la Ley Wert (2015), el alumnado de Secundaria pasó a tener 31 horas en lengua castellana frente a 18 en gallego cursando enseñanzas aplicadas, y 21 con enseñanza académicas.<sup>43</sup> En definitiva, 13 horas menos semanales de docencia en gallego que en castellano en el caso de las enseñanzas aplicadas y diez menos en el caso de las académicas. Y esta situación se mantiene a pesar de que organismos como el Consejo de Europa censurasen en varias ocasiones la política lingüística de la Xunta en la enseñanza al ratificar el incumplimiento de la Carta Europea de las Lenguas Regionales por parte de la Administración.

---

<sup>41</sup> Cfr.: Rodríguez Sánchez (2015). Como apunta el profesor Carlos Méixome, “un libro movilizador que surge como respuesta al *Informe dramático* de Alonso Montero, y animador de muchos jóvenes al principio de la Transición hacia una actitud proactiva en el uso de la lengua y a darnos cuenta de que su futuro no estaba solo vinculado al establecimiento de un marco político democrático sino a un proceso de reconocimiento de derechos de nación”.

<sup>42</sup> Deben consultarse los sucesivos documentos publicados por el movimiento de renovación pedagógica Nova Escola Galega sobre este asunto: 2007, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b y 2012.

<sup>43</sup> <https://praza.gal/movements-sociais/a-lomce-reduce-ao-minimo-a-presenza-no-ensino-do-galego-minguada-xa-polo-decreto>

Una política agresiva, ya sea por acción o por dejación, pues tanto en la larga etapa predemocrática, como en los sucesivos gobiernos autonómicos del Partido Popular presididos por Gerardo Fernández Albor, Manuel Fraga Iribarne con continuidad en el de Alberto Núñez Feijóo, han provocado un déficit dramático en el nivel de uso y aceptación de la lengua gallega como seña de identidad, especialmente entre la población más joven. Déficit que conduce, por tanto, a una patente falta de autoestima colectiva, que lleva a minusvalorar aquellos escenarios donde todavía se mantiene viva la lengua. Escenarios a donde se llega, siempre de paso, con curiosidad de antropólogo y conciencia de pertenecer a otra realidad geográfica y cultural distinta a la “nativa”. El gallego, piensan muchos jóvenes urbanos afectados de colingüismo, es la lengua que hablan sus abuelos en la “aldega”, muy alejado de su realidad por distancia generacional, por desafección cultural e incluso por lejanía geográfica desde su lugar habitual de residencia, a pesar de una curiosa paradoja, ya señalada, que se da en el grupo de edad más joven: la mejora continua de sus competencias no corrige la tendencia negativa del gallego como lengua inicial y habitual.

Una política regresiva, porque como ya se ha venido insistiendo, el gallego ha pasado de ser una lengua prestigiada a ser, en ciertos ambientes, una lengua acomplejada. La labor principal de la administración autonómica en los últimos cuarenta años a favor de su promoción se limitó a la redacción de normas que se pusieron tímidamente en práctica con el objeto de que el entorno de los castellanohablantes no se sintiese amenazado. Las protestas iniciales de los grupos que defendían la hegemonía del gallego quedaron diluidas en la práctica de una Administración que no ejerció ninguna presión, justificándose en el intento de evitar cualquier tipo de conflicto, y desatendiendo el aspecto principal: concienciar a la sociedad de la necesidad de discriminar positivamente el gallego, una intervención paralela a la eliminación de prejuicios (Formoso, 2013: 136).

La “armonía” conseguida, no tanto con el contenido del Decreto 247/1995, sino con la puesta en práctica basada en que la normalización “no molestase”, sumada a una sociedad que se autoalimentaba de prejuicios seculares a los que no se puso freno, derivó en una *desgalleguización* alarmante de los jóvenes, de la que se hicieron eco informes y protestas ciudadanas (Formoso, 2013: 138). Entre algunos sectores de la población, especialmente vulnerables por su estatus y procedencia falsamente asociados a escenarios de atraso e incultura, han calado ciertos prejuicios en contra del gallego y de sus señas de identidad con efectos desgraciadamente irreparables: el gallego es una lengua bruta, de catetos, suena mal, es una lengua impuesta por un sector minoritario y radical, no tiene utilidad más allá de nuestras fronteras, y dentro de ella ya tenemos el castellano para entendernos; o, en fin, porque cada vez la habla menos gente... (Núñez Singala, 2011). Eso llevó a que, iniciado el siglo XXI, solo una quinta parte de la población gallega comprendida entre los 15 y los 54 años se declaraba monolingüe inicial en gallego, mientras que algo más de la tercera parte lo hacía monolingüe inicial en castellano (Freixeiro Mato, 2010: 25).

Una política reduccionista, porque las líneas seguidas por los gobiernos conservadores de la Xunta de Galicia se han desentendido en la promoción estratégica de la lengua y la cultura gallegas y su conexión con una modernidad que podría servir de ejemplo porque existe, pero es ignorada, como señalaremos más adelante. En otras épocas, las lenguas se perpetuaban por la transmisión oral,

situación que fue evolucionando con la difusión de los textos gracias a la invención de la imprenta, la introducción de la prensa diaria y, sobre todo, con la creación de la escuela pública como institución y de la enseñanza primaria obligatoria como objetivo para la formación de ciudadanía. Esa evolución se ha acelerado por la profunda transformación que ha observado la comunicación social a partir de los avances técnicos y los medios audiovisuales de masas como la radio, la televisión, el cine, la música o últimamente las redes sociales. En el mundo actual, para que una lengua pueda subsistir a medio plazo, es necesario lograr no solo su institucionalización oral y escrita sino, además, su normalización real como lengua de cultura, que esté presente en la modernidad y que ofrezca espacios atractivos y sugerentes para la convivencia lingüística a aquellos que se acercan a ella.

Sin embargo, los gobiernos conservadores de la Xunta de Galicia no han prestado la debida atención a la promoción de la lengua y la cultura gallegas. Y cuando lo han hecho ha sido, con frecuencia, mediante una visión reduccionista y anacrónica ligada al folclorismo o las tradiciones “populares” y culinarias, es decir, una visión comúnmente asociada al “pasado”. Y utilizando, además, dos instrumentos fundamentales en la conformación de identidades e imaginarios colectivos: la televisión y la radio públicas. Cuando no han sabido ver que la lengua gallega también se mueve en entornos de modernidad extraordinariamente dinámicos, aunque lamentablemente minoritarios, ubicados en el ámbito de la creación literaria y el mundo editorial, la creación artística y el mundo audiovisual, el campo científico y académico, algunos medios de comunicación digital, las nuevas tecnologías o las redes sociales... hasta ahora olvidados o desatendidos, y en muchos casos discriminados por ‘críticos’ o ‘incómodos’ para el poder conservador, como es el caso de un proyecto singular, las Escolas de Ensino Galego Semente.<sup>44</sup> De este modo, se da la paradoja de que la lengua propia, que debería, en teoría, ocupar posiciones hegemónicas en el panorama sociocultural gallego tiene, por el contrario, una presencia cada vez más subsidiaria y en posición anímica defensiva, frente a la declarada presencia de la lengua y cultura castellanas.

---

<sup>44</sup> Las Escolas de Ensino Galego Semente forman parte de una iniciativa social sin ánimo de lucro, promovida por una asociación cultural, Gentilha do Pichel, que pretende conformar, junto a otros proyectos similares, una red de escuelas donde educar íntegramente en lengua gallega, favoreciendo su adquisición, mantenimiento, cuidado y consolidación. Toman su nombre de un proyecto iniciado a principios del siglo XX por las ya citadas Irmandades da Fala, entendiendo el idioma como “parte indisolúvel da nossa cultura, da nossa história e do nosso futuro”. Véase: <http://sementecompostela.com/index.php/projeto>.

VI jornadas de análise para o ensino popular  
**a herdança negada**  
experiências e desafios na transmissom familiar da língua  
5 e 6 de abril de 2019 compostela



semente

gentalha do pichel

**“Semente”. Organización privada promotora de escolas infantiles en lingua gallega. Cartel de jornadas de formación.**

Esto hace que, en este contexto anormal de lengua minorizada, las iniciativas ya sean empresariales o voluntaristas ligadas a la modernidad subsistan, a base de un titánico esfuerzo, en situación de continua precariedad y de gran debilidad. Un panorama tremendamente desfavorable que hace que dichas iniciativas raramente consigan su merecida presencia y logren consolidarse en el tiempo. Por poner un ejemplo que puede resultar ilustrativo, citamos varios proyectos periodísticos en lengua gallega, algunos con una tradición centenaria, que han desaparecido o fracasado en los últimos años: *A Nosa Terra* (1907-2011)<sup>45</sup>; *Galicia Hoxe* (1994-2011)<sup>46</sup>; *Vieiros* (1996-2010)<sup>47</sup>; *Xornal de Galicia* (2008-2011)<sup>48</sup>. En este obituario cultural podríamos incluir varias editoriales y otras tantas librerías especializadas en lengua gallega que han ido echando el cierre, síntoma de un

---

<sup>45</sup> *A Nosa Terra*, semanario editado íntegramente en gallego, fue el órgano de las *Irmandades da Fala* (1916-1932) y del Partido Galeguista (1932-1936); de la Irmandade Galega de Buenos Aires (1942-1972). En 1977 la cabecera regresó como semanario hasta que en 2010 la empresa editora, Promocións Culturais Galegas SA, anunció suspensión de pagos y cierre del semanario en papel; un año después también lo haría su edición digital, que ha vuelto a relanzarse a finales de 2018.

<sup>46</sup> Primer diario editado en gallego.

<sup>47</sup> Decano de la prensa digital en Galicia y uno de los pioneros de la red en todo el Estado.

<sup>48</sup> Pocos meses antes del cierre definitivo, en marzo de 2011, su director [Xosé Luís Gómez](#) fue destituido dos días después de la publicación de una fotografía de [Mariano Rajoy](#), en aquel momento líder del [PP](#), a bordo de un yate cuyo propietario está relacionado con el [narcotráfico](#).

cierto fracaso colectivo como sociedad. A pesar de ello y con resistencia numantina, se mantienen dos diarios digitales escritos íntegramente en gallego, *Nós Diario* (también con edición en papel) y *Praza pública*, además de varias revistas mensuales, como *Tempos Novos*, editada en papel desde 1997; y *Luzes*, fundada en 2013. Con una difusión más restringida, hay que señalar los trimestrales *Grial. Revista galega de cultura*; *Encrucillada. Revista galega de pensamento Cristián*; *A Trabe de Ouro. Revista galega de pensamento crítico* y *Agália. Revista de Estudos na Cultura*; y también algunos medios digitales, como *Nós Diario*, *Galicia Confidencial* y *Praza Pública*; o en el ámbito educativo la cuatrimestral *Revista Galega de Educación*.

Aun así, afortunadamente no todo es negativo: los datos del Seminario de Sociolingüística de la RAG siguen reflejando una constatable vitalidad demográfica en la lengua gallega: dos tercios de la población aprendieron a hablar en gallego, algunos únicamente en gallego (41 %) y otros en gallego y castellano (25 %). Con todo, esta situación es menos favorable cuando se compara tanto con la lengua en que declaran desarrollarse mejor, donde se observa la preferencia de la mayoría por el castellano, como con la lengua habitual, ítem que muestra cómo la mayoría también se decanta hacia el bilingüismo (RAG, 2018: 11).

Los resultados numéricos son que casi un 60 % de monolingües habituales en castellano declaran tener una competencia suficiente (bastante o mucha) para hablar en gallego sin dificultad. Este grupo de “hablantes potenciales” se refiere a personas con suficiente competencia lingüística, pero necesitan una motivación y un contexto idóneo para expresarse en gallego de forma más o menos puntual hasta, incluso, poder llegar a dar el paso y cambiar de lengua. Este es, señala el informe, un claro efecto de la socialización secundaria que ofrece la escuela sobre las competencias en la lengua minorizada.

El mismo informe señala que, en líneas generales, se observa una actitud positiva hacia el bilingüismo, ya que casi el 90 % de la población gallega opina que es posible una situación de igualdad en las competencias lingüísticas. A un 67 % de la población le gustaría que el gallego estuviera más presente en la vida pública en Galicia; y las administraciones públicas gallegas, la familia y el sistema educativo son considerados los tres pilares en que se debe fundamentar la preservación y promoción del idioma. Sin embargo, las valoraciones que se hacen sobre las políticas lingüísticas de los sucesivos gobiernos de la Xunta de Galicia están polarizadas: un grupo reducido considera excesivas las medidas aplicadas en relación con el gallego en todos los gobiernos; un segundo grupo se sitúa próximo de los postulados de la actual dirección del Partido Popular; y otro grupo, menos numeroso, más diverso en sus opiniones y muy connotado partidariamente con el BNG, opina que se adoptaron medidas en mayor o menor grado insuficientes en todos los gobiernos (RAG, 2018: 98).

Completando datos anteriores, si nos atenemos a los resultados de un reciente proyecto, *Mapa sociolingüístico escolar de Ames* desarrollado por la Real Academia Galega en colaboración con el Ayuntamiento coruñés de Ames, próximo a Santiago de Compostela, el acceso al sistema educativo ejerce un fuerte efecto *desgalleguizador* en los escolares desde edades muy tempranas, mucho antes de lo que constatan otros estudios anteriores, centrados mayoritariamente en la adolescencia. Este estudio detecta una pérdida del 10 % de gallegohablantes iniciales “ya en el primer

contacto con el medio educativo en la etapa infantil. Este porcentaje va creciendo en los sucesivos cambios de ciclo hasta cifras extremadamente preocupantes: en la secundaria solo el 11 % del alumnado es gallego hablante y otro 11 % bilingüe, frente a un 77 % de hablantes habituales de castellano, la mayoría de ellos monolingües. Los procesos de sustitución lingüística hacia el castellano se inician, pues, en la infancia y se consolidan en la adolescencia”. Esta investigación, en la que se contemplaron los resultados de encuestas y observaciones directas en los centros, contó con la participación de más de 2000 familias, 264 docentes y casi 1800 escolares y estudiantes de los 21 centros educativos públicos y privados de este municipio de la provincia de A Coruña. Además, implicó la observación y otros agentes responsables de ofertas complementarias, desde el comedor hasta actividades deportivas, que conforman contextos de socialización escolar secundaria de importancia creciente.<sup>49</sup>

Y aunque Ames es un ayuntamiento periurbano, y en ese contexto resulta prácticamente imposible vivir ‘en gallego’, este estudio tan específico no debiera ser extrapolable al resto del territorio. Si bien la situación es dramática, no todo está perdido, a la vista de los datos sociológicos. Queda esperanza, porque en este proceso de *desgalleguización* continua debemos resaltar los movimientos de revitalización como la incorporación de nuevos hablantes, un proceso cuantitativamente escaso, pero cualitativamente relevante. De todos modos, lo que realmente puede salvar a la lengua de su agonía es la voluntad decidida y ‘militante’ en la aplicación urgente de políticas firmes por parte de los poderes públicos gallegos. Ya lo había expresado de algún modo De Gabriel hace casi tres décadas: “que se consigan crear en la sociedad actual, dominada por una cultura de carácter urbano, las condiciones que propicien el uso normal de ese idioma, condiciones que se daban espontáneamente en el mundo rural” (1992, 185).

Porque, como afirma Rei Doval, “es ingenuo pensar que galleguizando solo la escuela y los dominios más *públicos* de la vida social de la comunidad se vaya a conseguir el mantenimiento y la recuperación lingüística” (2007, 308). Como es bien conocido en las actuales tecnologías de la enseñanza, continúa, no es posible enseñar con eficacia una lengua para la que no existe el suficiente respaldo desde la familia, desde la sociedad o desde ambas. “El estímulo y el sentimiento de que lo que se está aprendiendo es útil son fundamentales, en particular en una materia tan especial como la lengua, que solo se domina plenamente con la práctica. Para que esta se dé es necesario que exista un uso social. En caso contrario, ni la competencia permitirá que los alumnos interactúen adecuadamente en la sociedad ni esa competencia se va a mantener mucho más allá del remate de la etapa escolar” (2007, 310).

Es necesario, en fin, un giro radical en la política lingüística actual, dotar a la lengua de nuevos instrumentos y de nuevos recursos, hacerla eficiente para que sea percibida de modo útil por la comunidad de hablantes, especialmente la juventud y los entornos urbanos; vincularla a una imagen de futuro y de progreso. La experiencia de otras comunidades demuestra que mediante una actuación inteligente, eficaz y sostenida en el tiempo se puede conseguir frenar e incluso revertir

---

<sup>49</sup> Acceso completo al documento: <http://publicacions.academia.gal/index.php/rag/catalog/book/380>

el retroceso de un patrimonio minorizado y en lenta agonía como se observa en este momento en la lengua gallega.

### Referencias Bibliográficas:

- Alonso Montero, X.; de Marcos Abajo, J. M. (1970). *O Galego na Escola*. Salamanca: Ediciones Anaya.
- Alonso Montero, X. (1973). *Informe dramático sobre la lengua gallega*. Madrid: Akal editor.
- Alonso Ríos, A. (1935). Defectos de nuestra escuela rural. Exotismo, *El Pueblo Gallego* 3513, p. 16.
- Arias Chachero, P. (2021). Albor (Cuaderno de poesía) e algúns intelectuais galegos na posguerra. *Grial. Revista Galega de Cultura*, 232, pp. 102-111.
- Arias López, V. (1974). O Ensino. En *Galaxia Almanaque. 1950-1975* (pp. 117-119). Vigo: Editorial Galaxia.
- Así quiero ser (El niño del nuevo Estado). Lecturas cívicas.* (1940). Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- Beramendi, J. G. (2001). Os usos ideolóxicos da etnicidade. Comparación dos nacionalismos galego e español. En *Etnicidade e Nacionalismo. Actas do Simposio Internacional de Antropoloxía. Santiago de Compostela, 17-19 de abril de 2000* (pp. 285-312). Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Beramendi, J. G. (2007). *De provincia a nación. Historia do galeguismo político*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Boguszewicz, M. (2009). A difusión e a recepción dos primeiros textos impresos en galego no século XIX. *Itinerarios*, 9, pp. 227-245.
- Bouza, F. (2012). Política, sociedade e lingua en Galicia. En *Linguas, sociedade e política. Un debate multidisciplinar* (pp. 297-320). Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Bouzada Fernández, X. M., Lorenzo Suárez, A. M. (1997). *O futuro da lingua. Elementos socio-lingüísticos para un achegamento prospectivo da lingua galega*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Carballo Calero, R. (1968). *Gramática elemental del gallego común*. Vigo: Editorial Galaxia, 1968.
- Consello escolar de Galicia (2006). *Evolución e estado actual do sistema educativo en Galicia. Cursos 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Costa Rico, A. (2012). Aínda non raiaba o día. Educación e sociedade galega nun tempo agrisallado (1961-1977). *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 16, pp. 9-40.
- Costa Rico, A. (1997). El libro escolar en gallego. En *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 579-598). Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez/Ediciones Pirámide.

- Costa Rico, A. (2007). A escola que mudou: dinámicas, innovacións e experiencias na educación en Galicia (1961-2000). *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 11, pp. 7-36.
- Costa Rico, A. (2008a). Emigrantes, escolas y regeneración social Los emigrantes gallegos a América y el impulso a la educación (1879-1936). *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 8, n. 1 [16], pp. 13-45.
- Costa Rico, A. (2008b). Los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, nº 27, pp. 245-266.
- Diéguez Cequiel, U.; Malheiro Gutiérrez, X. M. (2013). Liberalismo, institucionalización educativa y construcción nacional. Encuentros y desencuentros entre identidades: el caso gallego. En *La Constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal / XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Cádiz, 9-11 de Julio de 2013* (pp. 291-298). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Fernández Fernández, X. (2009). Planos e informe de Vicente Risco para a galeguización e a renovación da escola. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, nº 13, pp. 167-199.
- Fernández Fernández, X. (2014). *Vicente Risco. Mestre de Mestres*. Ourense: Deputación de Ourense/Fundación Vicente Risco.
- Fernández Paz, A. (2009). As difíciles mudanzas. A lingua na educación Infantil e Primaria. En *Nova Escola Galega e a Lingua. 1983-2008. 25 anos da defensa do idioma* (pp. 47-59). Santiago de Compostela: Nova Escola Galega.
- Fernández Rei, F. (2018). A codificación do galego moderno. O papel do Instituto da Lingua Galega e da Real Academia Galega neste proceso. En *Lenguas minoritarias en Europa y estandarización* (pp. 77-112). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Fernández Del Riego, F. (1974). O libro coma elemento de comunicación e coma empresa. En *O libro galego a discusión. Cadernos do Laboratorio de Formas de Galicia 2* (pp. 74-75) Sada-A Coruña: Edicións do Castro.
- Formoso Gosende, V. (2013). A normalización usurpada. [En](#) *A educación: dereito ou mercadoría?* (pp. 135-147). Brión: Laiovento.
- Franco Grande, X. L. (1975). O mercado do libro en ALMANAQUE. En *Galaxia. 1950-1975*. Vigo: Editorial Galaxia.
- Freitas Juvino, M<sup>a</sup> P. (2008). *Represión lingüística en Galiza no século XX: aproximación cualitativa á situación lingüística de Galiza*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Freixeiro Mato, X. R. (2010). Perigos, incertezas e perspectivas de futuro para a lingua galega. En *Lingua e futuro*. Ames: Laiovento, pp. 13-53.
- Gabriel Fernández, N. de. (1990). *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*. Sada-A Coruña: Edicións do Castro.

- Gabriel Fernández, N. de. (1992). «Lengua y escuela en Galicia». En *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización* (pp. 165-186). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Gabriel Fernández, N. de. (2010). A ideoloxía da imposición e a imposición da ideoloxía. En *Lingua e futuro* (pp. 111-1339). Ames: Laiovento.
- Gabriel Fernández, N. de. (2013). El proceso de alfabetización en Galicia: un intento de explicación y comprensión. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, nº 32, pp. 289-313
- García Negro, P., Costas Casas, X. (1995): *O Ensino da Lingua: por un cambio de rumbo*. A Coruña: AS-PG.
- Guereña, J.-L. (2006). El Estado español y la ‘cuestión nacional’. Del Estado liberal al Estado de las Autonomías. En *Los nacionalismos en la España contemporánea* (pp. 15-40). Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga.
- Losada, A. (2012). Os modelos de política lingüística de Galicia. En *Linguas, sociedade e política. Un debate multidisciplinar* (pp. 267-295). Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Monteagudo H. (2005). Do uso á norma. Da norma ao uso (variación sociolingüística e estandarización do idioma galego). En *Norma lingüística e variación. Unha perspectiva desde o idioma galego* (pp. 377-436). Santiago de Compostela: Instituto da Lingua Galega/Consello da Cultura Galega.
- Monteagudo, H. (2012): *Facer país co idioma. Sentido da normalización lingüística*. A Coruña: Real Academia Galega.
- Monteagudo, H. (2017): Lingua e sociedade en Galicia. *Labor Histórico*, V. 3, nº 1, pp. 14-48.
- Monteagudo, H. (2021). *O idioma galego baixo o franquismo. Da resistencia á normalización*. Vigo, Editorial Galaxia.
- Nova Escola Galega (2007). Normalización lingüística no ensino. Co gallo do proxecto de decreto polo que se desenvolve a Lei 3/1983, de normalización lingüística, para a promoción do galego no ensino, no marco da lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. *NEGopina*. Santiago de Compostela: Nova Escola Galega.
- Nova Escola Galega (2009a). A necesidade de educar en galego. *NEGopina*. Santiago de Compostela: Nova Escola Galega.
- Nova Escola Galega (2009b). A cuestión lingüística. *NEGopina*. Santiago de Compostela: Nova Escola Galega.
- Nova Escola Galega (2010a). As “bases” para o plurilingüismo. *NEGopina*. Santiago de Compostela: Nova Escola Galega.
- Nova Escola Galega (2010b). O “borrador” para a lingua. *NEGopina*. Santiago de Compostela: Nova Escola Galega.

- Nova Escola Galega (2012). *Lingua e ensino, regreso ao pasado? NEGopina*. Santiago de Compostela: Nova Escola Galega.
- Núñez Singala, M. (2011). *En galego, por que non? Contra os prexuízos e as simplificacións sobre a lingua galega*. Vigo: Editorial Galaxia, 2ª edición.
- Observatorio da Cultura Galega. (2012). *A(s) lingua(s) a debate. Inquérito sobre opinións, actitudes e expectativas da sociedade galega*. Edición revisada e ampliada. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Prado Conde, S. (2007). *Novas minorías nas institucións educativas*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco Edicións.
- Puelles Benítez, M. (1988). *Textos sobre la educación en España (Siglo XIX)*. Madrid: UNED.
- RAG (2018). *Lingua e sociedade en Galicia. Resumo de resultados 1992–2016*. A Coruña: RAG.
- Rei-Doval, G. (2007). *A lingua galega na cidade no século XX*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Rodríguez Sánchez, F. (2015). *Conflicto lingüístico e ideoloxía na Galiza: A situación do galego como síntoma*. Ames: Laiovento (1ª Edición 1976).
- Silva Valdivia, B. (dir.) (2008). *Situación do ensino da lingua e da literatura gallega na Educación Secundaria Obrigatoria*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Subiela Pérez, X. (2001). Análise politolóxica do proceso de normalización lingüística en Galicia. En *Traballos presentados nos V Encontros para a normalización lingüística (25 e 26 de outubro de 2001)*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega/Centro de Documentación Sociolingüística de Galicia,.
- VV. AA. (2005): *Estatuto xurídico da lingua galega* (pp. 9-15). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Xunta de Galicia (2006): *Informe Consello Escolar de Galicia. Evolución e estado actual do Sistema Educativo en Galicia. Curso 2002-03, 2003-04 e 2004-05 (2004-05)*. Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia-Xunta de Galicia.

Legislación básica sobre política lingüística en el ámbito educativo de Galicia (1975-2010)		
1975	Decreto 1433/1975 de 30 de mayo	Decreto regulador de las lenguas regionales españolas
1979	Decreto 1981/1979 de 20 de julio	por el que se regula la incorporación de la lengua gallega al sistema educativo en Galicia
1982	Decreto 173/1982 de 17 de noviembre	por el que se establecen las normas sobre uso y enseñanza de la lengua gallega
1983	Ley 3/1983 de 15 de junio	Normalización Lingüística de Galicia
1983	Decreto 135/1983	sobre aplicación de la ley 3/1983 de 15 de junio
1987	Orden de 31 de agosto de 1987	
1990	Decreto 221/1990 de 22 de marzo,	por el que se crea la <i>Comisión Coordinadora para a Normalización Lingüística</i>
1995	Decreto 247/1995	por el que se desarrolla la Ley 3/1983, de Normalización Lingüística
1997	Decreto 66/1997 de 21 de marzo	por el que se modifica parcialmente el Decreto 247/1995, de 14 de septiembre, por el que se desarrolla la Ley 3/1983, de normalización lingüística, para su aplicación a la enseñanza en lengua gallega en las enseñanzas de régimen general impartidas en los diferentes niveles no universitarios
2004		Plan Xeral de Normalización da Lingua
2007	Decreto 124/2007	por el que se regula el uso y la promoción del gallego en el sistema educativo
2010	Decreto 79/2010, de 20 de mayo	para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia

Legislación complementaria con incidencia en el ámbito lingüístico-educativo de Galicia (1978-2015)		
1978		Constitución española
1979	Decreto 43/79, de 21 de septiembre	por el que se crea la Comisión Lingüística en la Consellería de Educación y Cultura.
1979	Orden 18/79, de 21 de septiembre	por la que se nombran los miembros de la Comisión de Lingüística de la Consellería de Educación y Cultura
1981	Ley Orgánica 1/1981 de 6 de abril	del Estatuto de Autonomía de Galicia
1982	Real Decreto 1763/ 1982, de 24 de julio	de transferencia de competencias educativas
1982	Decreto 317/1990, do 31 de mayo	Por el que se establece la estructura orgánica de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
1990	Ley Orgánica de 3 de octubre de 1990	General del Sistema Educativo (LOGSE)
1992	Decreto 245/1992, de 30 julio	por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma
1993	Decreto 78/1993, de 25 febrero	por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma.
1996	Decreto 324/1996, de 26 de julio	por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria.
1996	Decreto 331/1996, de 26 julio	Por el que se modifica y amplía Decreto 25 febrero 1993 que establece el currículo Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma.

1996	Decreto 374/1996, do 17 de outubro	Por el que se aprueba el reglamento orgánico de los centros de educación infantil y de educación primaria
2002	Decreto 233/2002, de 6 de junio	Por el que se modifica el Decreto 78/1993, de 25 de febrero, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria
2006	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo	de Educación (LOE)
2007	Decreto 130/2007, de 28 junio	Establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia
2007	Decreto 133/2007, de 5 julio	por el que se regulan las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia.
2013	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre	para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)
2015	Decreto 86/2015, de 25 de junio	por el que se establece el currículo de educación secundaria obligatoria y de bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia

Otra legislación con incidencia en la política lingüística gallega		
1983	Ley 46/1983, de 26 de diciembre	Reguladora del Tercer Canal de Televisión
1984	Ley 9/1984, de 11 de julio	De creación de la Compañía de Radio-Televisión de Galicia
1988	Ley 5/1988, do 21 de junio	Do uso do galego como lingua oficial de Galicia polas entidades locais
1988	Ley 4/1988, de 26 de mayo	Da Función Pública de Galicia



## **La Escuela Nueva en Chile. Una aproximación a partir del fondo fotográfico de la Escuela Experimental de Niñas de Santiago (1929-1949)**

### **The New School movement in Chile. An approach based on the photographic collection of the experimental School for Girls in Santiago (1929-1949)**

---

**Camila Pérez-Navarro**

**Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de O'Higgins (Chile)**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0372-1121>

**Analía Álvarez Seguel**

**Investigadora independiente (Chile)**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1040-7117>

Fecha de recepción del original: mayo 2022

Fecha de aceptación: junio 2022

#### **Resumen**

En Chile, entre 1929 y 1931, fueron creadas diversas escuelas experimentales. Este artículo analiza cómo las ideas pedagógicas del movimiento de la Escuela Nueva fueron aplicadas en el sistema escolar chileno durante la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931), específicamente, en la Escuela Experimental de Niñas de Santiago. Examinamos una decena de imágenes que forman parte del Fondo fotográfico de la antigua Escuela, además de otras fuentes documentales y hemerográficas. Analizamos tres dimensiones de la experiencia escolar: 1) organización y disposición del espacio educativo, 2) dinámicas de participación de las estudiantes, y 3) definiciones sobre el aprendizaje.

**Palabras claves:** Escuela nueva - Escuela Experimental - Fotografías – Chile

**Abstract:** The present article discusses the New Education Movement pedagogical ideas influence in Chile during the dictatorship of Carlos Ibañez del Campo (1927-1931), a period which saw the opening of several experimental schools (1929-1931). Over a dozen photographs, alongside journalistic and internal records from the archive at the Experimental School for Girls in Santiago are examined. Three dimensions of schooling are brought to focus: 1. Outline of the learning environment; 2. Student involvement; 3. Approaches to learning.

**Keywords:** New Education Movement - Experimental School - Photographs - Chile

## Introducción

En Chile, las propuestas asociadas al movimiento pedagógico de la Escuela Nueva se convirtieron en el principal fundamento de diversos proyectos de reforma educativa implementados en el período 1920-1940 (Mayorga, 2018a, 2018b; Núñez, 1978, 1979; Pérez Navarro, 2020; Reyes, 2014). Al ser instaurada “por decreto”, el ideario “de la Escuela Nueva adquirió matices distintivos” en el país (Reyes, 2014: 97). Este aspecto incluso fue destacado en aquella época por el pedagogo español Lorenzo Luzuriaga, quien -en el marco de su visita a Chile en septiembre de 1928- señaló que este impulso de renovación de la enseñanza escolar era el primero en el mundo que se intentaba desde el Estado (La Nación, 1928a: 3).

La mayoría de las iniciativas escolanovistas fueron diseñadas y aplicadas durante la administración del militar Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931). En los años previos, Chile atravesó por una profunda crisis social, en que diversas problemáticas (como la creciente cesantía, precariedad salarial, carencia de habitación, insalubridad, mortalidad infantil o altos índices de alcoholismo) afectaban a amplios sectores de la sociedad (Garcés, 2002; Grez, 1995). Este conjunto de problemas, reunidos bajo el concepto de Cuestión social, fueron motivo de preocupación y un tema recurrente en las discusiones, escritos e iniciativas desde finales del siglo XIX, tanto por parte de las élites como del mundo obrero. La crisis se intensificó en el período comprendido entre la celebración del centenario de la república e inicios de la década de 1920. Luego, sobrevino una etapa de sucesivos avances y retrocesos en materia política. Durante este último decenio el Congreso Nacional aprobó la obligatoriedad de la educación primaria (1920), el golpe militar de 1924 forzó la dictación de leyes sociales, se promulgó una nueva Constitución Política, entre otros hitos (Collier y Sater, 1999; Correa, Figueroa, Jocelyn-Holt Rolle y Vicuña, 2015; Garcés, 2002; Grez, 1995; Mascareño, 2018).

En este contexto, la dictadura ibañista se dirigió a restablecer el orden social mediante la utilización de una estrategia represiva (Rojas, 1993) y configurar una nueva estructura burocrática que permitiera conducir al país a “una nueva fase de modernización capitalista” (Pinto, 2020: 595). Por este motivo, en materia educativa fueron implementados tres procesos de transformación del sistema escolar (Núñez, 1978, 2017; Vial, 1996): 1) una reforma administrativa, aplicada entre abril y junio de 1927, que tuvo como propósito modernizar el Estado mediante la creación de la Superintendencia de Educación Pública y del Ministerio de Educación Pública; 2) una reforma ‘maximalista’ (Núñez, 2017), liderada por representantes de los gremios del magisterio -en especial militantes de la Asociación General de Profesores (AGP)- entre diciembre de 1927 y septiembre de 1928<sup>1</sup>; y 3) una ‘contrarreforma’, que se extendió hasta 1930. Fue durante esta última etapa

---

<sup>1</sup> La ‘reforma del ‘28’ -como se conoce generalmente- fue una reforma de carácter estructural, orientada a sentar las bases para una “nueva escuela” que favoreciera el desarrollo integral del individuo. La reforma fue desactivada gracias a un “insólito acto de fuerza de los círculos más conservadores y autoritarios del régimen de Ibáñez” (Núñez, 2017: 44), que significó la disolución de la AGP y la exoneración, relegamiento y exilio de sus principales dirigentes (Núñez, 1986b). Para más información sugerimos leer: Núñez, I. (2017). El movimiento de los preceptores primarios (1923-1928): maximalismo, realismo y ¿derrota? En B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena*. Tomo 3 (pp.

cuando se consolidó la experimentación pedagógica en la política educativa (Mayorga, 2018b; Pérez Navarro, 2020), a través de la creación de escuelas experimentales en abril de 1929.

En este marco, el objetivo del presente artículo es analizar cómo las ideas escolanovistas fueron aplicadas en el sistema escolar chileno durante la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo. Específicamente, examinamos algunas dimensiones de los procesos educativos experimentales implementados a finales de la década de 1920, con base en una decena de imágenes que forman parte del Fondo fotográfico de la antigua Escuela Experimental de Niñas de Santiago -actual Escuela Básica República del Ecuador-. Esta colección está compuesta por aproximadamente 200 fotografías que muestran parte de la historia de esta institución escolar entre 1929 y 1990. Complementariamente, analizamos diversos informes y documentos elaborados por las antiguas profesoras y directoras de la Escuela Experimental; además de fuentes primarias de tipo hemerográfico, como la Revista de Educación y el Boletín de Escuelas Experimentales.

El artículo está estructurado de la siguiente manera: en primer lugar, se describe el proyecto de experimentación que fue llevado a cabo en la antigua Escuela Primaria n.º 19 de Santiago. Luego, profundizamos en las características de su fondo fotográfico y en la perspectiva teórica-metodológica en que se inscribe la investigación. En tercer lugar, exponemos el análisis de algunas imágenes que muestran los cambios en las prácticas pedagógicas. Finalmente, presentamos las conclusiones de este trabajo.

## **La Escuela Experimental de Niñas de Santiago: un proyecto transformador**

En Chile, a inicios del siglo XX, en la mayoría de las escuelas primarias del país, predominaban prácticas pedagógicas como el dictado y la memorización de contenidos. De acuerdo con lo señalado por el educador Darío Salas, las recetas metodológicas que utilizaban los profesores eran “las mismas de hace un cuarto de siglo” (1917: 38). Había consenso en que era necesario llevar una nueva pedagogía a las aulas. Los fundamentos pedagógicos de renovación de la enseñanza provinieron de Estados Unidos y Europa, de la mano de Dewey, Kirschensteiner, Montessori, Decroly, Claparède y Makarenko, entre otros. Durante las dos primeras décadas del siglo XX, paulatinamente, las ideas escolanovistas fueron incorporándose en la política educativa chilena. Su consolidación se produjo durante la dictadura ibañista, momento en que se decidió llevar a cabo un proyecto de experimentación pedagógica (Núñez, 1978; Pérez Navarro, 2020).

---

19-55). Santiago: Ediciones UTEM; Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. (Tesis para optar al grado de doctora en Historia con mención en Historia de Chile). Universidad de Chile, Santiago; Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Docencia*, (40), 40-49; Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos*. Santiago: Quimantú.

Como señaló el periódico *La Nación*<sup>2</sup> en su edición del lunes 10 de diciembre de 1928, la creación de escuelas y cursos experimentales en el país ya era un hecho. La Dirección General de Educación Primaria había comenzado la contratación de especialistas extranjeros para que lideraran la aplicación de ensayos de escuelas de tipo Montessori, Dalton, Froebel y Decroly. Estas iniciativas estaban “encaminadas al perfeccionamiento del profesorado y a una mayor eficiencia de la enseñanza primaria, tanto en su aspecto espiritual y docente, como en sus aspiraciones prácticas” (La Nación, 1928b: 23). Para lograr este propósito, se crearían escuelas de experimentación amplia y limitada. Mientras que en las primeras se llevaría a cabo “el estudio comparado de planes educativos diversos”, se ensayarían “combinaciones de los mismos” y se aplicarían “en formas nuevas algunos de los principios pedagógicos más sólidos”; en las escuelas de experimentación limitada se pondría en práctica “los planes y métodos de educación que se ensayen con buen éxito en el extranjero, a fin de decidir sobre la conveniencia de incorporarlos, sea parcial o totalmente en el sistema escolar”<sup>3</sup> (La Nación, 1928c: 16). Junto con lo anterior, se determinó la organización de un curso de experimentación de tipo Dalton en la Escuela Primaria n.º 19 de Santiago; establecimiento que fue posteriormente transformado en la Escuela Experimental de Niñas.

Desarrollado por la educadora estadounidense Helen Parkhurst, el Plan Dalton considera la escuela como un laboratorio (Luzuriaga, 1969). En estos espacios, los estudiantes son los principales experimentadores. El trabajo se desarrolla a partir de la “libertad, cooperación y distribución ordenada del tiempo, principios que, dentro del plan, tienden a desarrollar hábitos de trabajo, sociabilidad y responsabilidad, haciendo que el niño actúe en forma decidida como miembro importante de una comunidad” (Subercaseux, 1929: 45). Al inicio del año escolar los alumnos firman un ‘contrato’, documento que establece los compromisos de aprendizaje que deben cumplir en determinada cantidad de tiempo lectivo. La jornada escolar no posee una estructura rígida, sino que más bien cada alumno organiza su trabajo a partir del interés que tiene en aprender ciertas temáticas. Los estudiantes solo acuden a los docentes en búsqueda de recomendaciones y cuando poseen dudas.

Anne Charlotte Keefe, colaboradora de Parkhurst en Estados Unidos, fue nombrada asesora técnica del proceso de aplicación del Plan Dalton en la Escuela Experimental de Niñas y directora del recién creado establecimiento. Al respecto, Keefe declaraba:

---

<sup>2</sup> El periódico *La Nación* fue el medio de comunicación oficial durante la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931), luego de su expropiación en julio de 1927.

<sup>3</sup> Las escuelas de experimentación limitada correspondieron a dos escuelas infantiles en las que se aplicaron las ideas de Montessori y Froebel, y una escuela primaria inspirada en los fundamentos pedagógicos de Decroly. Fueron fundadas como escuelas de experimentación amplia: la Escuela Experimental Urbana, la Escuela Experimental de Adultos, la Escuela-hogar experimental, la Escuela Experimental de Desarrollo, la Escuela-granja experimental, y la Escuela Experimental al Aire Libre, para la «atención médica y escolar de los niños débiles fisiológicos y desnutridos que asisten a las escuelas comunes» (La Nación, 9 de abril de 1929: 13).

“Uds. saben que el plan Dalton es uno de los programas más fáciles y más naturales de la enseñanza, pues en él desaparece casi por completo el concepto de escuela y todas sus restricciones e influencias de los profesores que puedan ser perjudiciales para el niño, para darle un cariz de sociabilidad o comunidad en la cual alumnos y maestros llevan un sendero paralelo de ideal común. El profesor se transforma en guiador del alumno, el alumno es un ser observado para el cual sólo hay consejos para sustraerlo, únicamente de las ideas que pudieran torcer los verdaderos rumbos naturales de sus aspiraciones infantiles...” (La Nación, 1929: 18).

Keefe formó durante tres meses al equipo docente (Subercaseux, 1929), el que estaba compuesto por profesoras escogidas bajo un “prolijo proceso de selección hecho a través del profesorado de todo el país”, y luego preparadas en “un Curso de Vacaciones que dirigió la Dirección de Educación Primaria, con el fin de dar una base uniforme de Pedagogía Nueva General, a los futuros profesores de las Escuelas Experimentales” (AEEN, 1930a: 2).



Fotografía n.º 1: Profesoras y directora de la recién creada Escuela Experimental de Niñas.  
Fuente: *La Nación*, 12 mayo 1929.

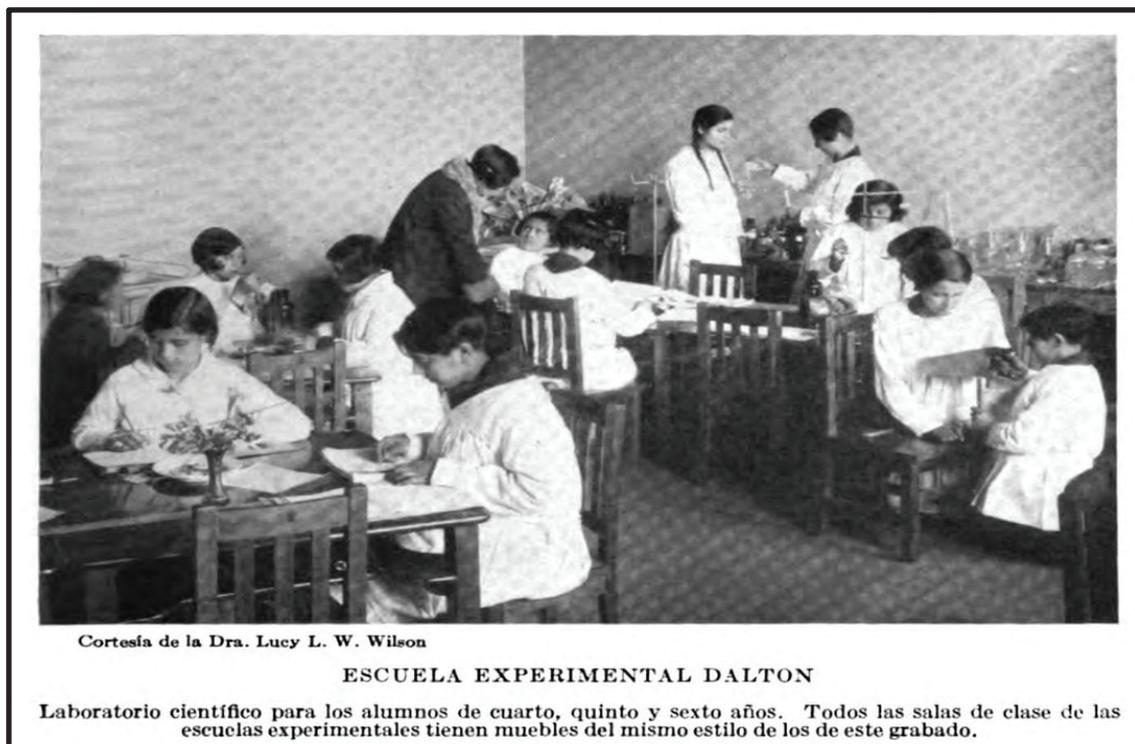
Una de las principales acciones lideradas por Keefe fue la transformación de la Escuela Primaria n.º 19 en Escuela Experimental. Así describió este proceso la profesora Amanda Subercaseux, quien se desempeñó como subdirectora de la Escuela:

“...las salas de clases se transformaron en laboratorios, dotándoselas de mesas, sillas y bibliotecas, y del material que exige cada ramo. De este modo se instalaron en un comienzo cinco laboratorios: Estudio de la Naturaleza, Matemáticas, Educación Social, Castellano y Dibujo. La organización de los Gabinetes de Física, Química y Matemáticas, y de las bibliotecas demandó un detenido estudio para seleccionar el material y las obras que se pondrían en manos de los

alumnos, a fin de que fueran de la mayor utilidad práctica posible y de que estuvieran de acuerdo con la psicología del niño” (Subercaseux, 1929: 44).

Durante 1929, se inició la aplicación del plan en tres cursos: 4º, 5º y 6º año de educación primaria, tal como evidencia la siguiente cita:

“El 5 de agosto de 1929 las alumnas comenzaron sus actividades bajo esta nueva forma de trabajo que fue recibida con júbilo por ellas, que, acostumbradas a una disciplina rígida y a un trabajo impuesto, reaccionaron favorablemente ante la nueva forma de vida escolar ya que, debido a la libertad que este ofrece puede la alumna actuar como un miembro responsable y activo dentro de un grupo desarrollando, por lo tanto, su personalidad” (AEEN, 1929b: 2).



Fotografía n.º 2: Laboratorio científico de la Escuela Experimental Dalton  
Fuente: *Boletín de la Unión Panamericana*, 1930.

En total, 130 niñas experimentaron un cambio radical en la manera cómo aprendían hasta ese momento. Durante los primeros cuatro meses de aplicación del Plan Dalton, “el alumnado desarrolló cuatro contratos, terminando sus labores el 15 de diciembre, con un porcentaje de 10% de rezagada, algunas en el tercer contrato y otras en el segundo”, por causas como inasistencias “justificadas por enfermedad y otras por su lentitud para trabajar” (AEEN, 1930: 5). A modo de evaluación, el equipo de profesoras que estaban a cargo de los laboratorios concluyeron que en las estudiantes el Plan:

“1. Despierta el espíritu de colaboración investigación y responsabilidad en su trabajo, cualidades que ejercen gran influencia en la personalidad del alumno en una edad en que se inicia a la vida socializada.

2. Por medio de la libertad que le concede esta forma de trabajo el niño propende a su autoeducación al mismo tiempo que trabaja según sus capacidades y organiza su trabajo en la forma que cree más conveniente para su mejor realización (...) sirviendo de este modo al principio de las diferencias individuales” (AEEN, 1929: 9).

En noviembre de 1929 se determinó que, considerando que su aplicación había sido exitosa, todos los cursos de la Escuela pasarían a ser parte del Plan Dalton. Por este motivo, al año siguiente, 500 alumnas que cursaban entre 1º y 6º año de educación primaria aprendían bajo la pedagogía Dalton.

Sin embargo, la implementación del plan terminó en 1931. Problemas políticos y los efectos de la crisis económica mundial restringieron el presupuesto destinado a experimentación, transformándose en escuela de experimentación amplia (Pérez Navarro, 2020).

## **La Escuela Experimental de Niñas a través de su Fondo fotográfico**

Quienes nos dedicamos a investigar la historia de la educación, conocemos la dificultad que implica acceder a ciertas fuentes. La desaparición de cierta materialidad que pueda mostrarnos, más allá de las fuentes de tipo administrativo, la cotidianidad de la vida escolar, son esquivos y muy codiciados por los historiadores. Libros de anotaciones, cuadernos escolares, libretas de apoderados, mobiliario, trabajos de arte, exámenes, entre otros, se han perdido, en gran medida, desechados por las mismas instituciones o por sus productores, estudiantes y profesores.

Por esta razón, la existencia de un fondo fotográfico que entregue testimonios sobre la historia de una institución escolar es un hecho excepcional; más aún si se considera que este repositorio continúa en posesión de dicho establecimiento educativo y no bajo el resguardo de algún museo o archivo histórico. Tal es el caso de las fotografías que conserva la actual Escuela Básica República del Ecuador. Además de fotografías, el establecimiento resguarda una serie de documentos escritos, la mayoría del período experimental, entre los que se encuentran memorias internas, informes de actividades, ensayos, textos para clases radiadas y reglamentos.

Desconocemos la travesía que debió sortear la documentación histórica y el fondo fotográfico de la antigua Escuela Experimental de Niñas desde la década del ‘30 hasta el año 2015, momento en que fue examinado por primera vez desde una perspectiva historiográfica. Su ‘descubrimiento’ o, mejor dicho, su puesta en valor, se logró gracias a la iniciativa de la propia comunidad educativa y a la colaboración de un grupo de investigadoras interesadas en dar a conocer la centenaria historia de la Escuela (Pérez Navarro y Drago, 2017; Pérez Navarro, 2018; Pérez Navarro, 2020).

El acervo completo cuenta con aproximadamente 200 imágenes en soporte papel. La mayoría de las fotografías están concentradas en dos importantes períodos de la historia educativa del país: un primer grupo de imágenes están asociadas a los proyectos pedagógicos experimentales llevados a

cabo durante las décadas de 1930 y 1940; mientras que otro gran conjunto de fotografías corresponde a imágenes tomadas en la escuela durante la dictadura civil militar de Augusto Pinochet (1973-1990).

Desde el punto de vista del manejo, es necesario señalar que el fondo fotográfico no está catalogado. Sin embargo, la mayoría de las fotografías fueron clasificadas y depositadas en álbumes temáticos por parte de las antiguas estudiantes y profesoras, como por ejemplo el álbum titulado “Gira a Concepción de los 5º años de 1958”. No cabe duda que esta forma de almacenamiento favoreció su conservación.

Desde nuestra perspectiva, el valor de estas fotografías es inconmensurable, puesto que dan cuenta de un proceso excepcional en la historia de la educación chilena, como lo fue la creación y la puesta en marcha del proyecto de experimentación pedagógica. Una característica relevante de la colección es que se conoce la institución productora de algunas de sus fotografías: el Instituto de Cinematografía Educativa de la Universidad de Chile (ICE). Fundado también en 1929, el ICE fue un proyecto que respondió al mismo concepto modernizador que nutrió el proyecto reformista del sistema escolar, y cuya finalidad fue fomentar el uso del cine en las escuelas públicas, mediante la producción y distribución de películas. Lo singular de la función del ICE es que contempló la creación de un Departamento Pedagógico dedicado a la capacitación técnica y metodológica de profesores y cuyos fundamentos pedagógicos también se sustentaban en la Escuela Nueva (Álvarez, Colleoni y Horta, 2014).<sup>4</sup>

## La fotografía como fuente en la historia de la educación

En términos teórico-metodológicos, consideramos la fotografía como un dispositivo que busca “retratar lo memorable”, mostrando “lo digno de ser recordado” (Aldana y Tosolini, 2021: 155). Lo anterior supone comprender las imágenes como una producción social (Ciavatta, 2019), que “contribuyen a construir una determinada idea de educación, de escuela, de maestro, de alumno” (Aldana y Tosolini, 2021: 154).

Al respecto, es fundamental señalar el rol que cumplió la fotografía en la difusión de las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva. Como sostienen Sureda y Comas (2014), para los defensores de este movimiento pedagógico, la fotografía era el instrumento más apropiado para ilustrar las diferencias entre la escuela tradicional y la escuela nueva. De esta forma, se buscaba construir un imaginario de la Escuela Nueva en la opinión pública (Braster y Pozo Andrés, 2018). Varios trabajos dan cuenta del esfuerzo realizado por autoridades educativas, educadores, pedagogos y fotógrafos para visibilizar los avances en materia de renovación pedagógica durante las primeras décadas del siglo XX. Ejemplo de lo anterior es la labor realizada por el Ayuntamiento de

---

<sup>4</sup> Los cursos, denominadas *clases experimentales*, fueron verdaderas campañas de concientización acerca de los beneficios del cinematógrafo escolar. Se consideraba que su aplicación podía entregar al estudiante experiencias sobre diversos fenómenos o acercando realidades históricas o culturales lejanas e imposibles vivenciar (Álvarez, Colleoni y Horta, 2014).

Barcelona entre 1908 y 1936, cuyas numerosas colecciones de fotografías muestran “una imagen específica del modelo de escuela y práctica educativa que la corporación quiere implantar” (González, Sureda y Comas, 2017: 529); o las fotografías con las que se difundió el método Montessori en Cataluña (Sureda y Comas, 2014).

Con base en esta línea de investigación<sup>5</sup>, en el presente artículo comprenderemos las fotografías de la Escuela Experimental de Niñas de Santiago como un artefacto que permitió la difusión de las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva. A la hora de adentrarse en el fondo fotográfico, se hace evidente que existió la necesidad de registrar y valorar aspectos que exceden la fotografía de corte meramente institucional. Con esto no queremos decir que no exista una construcción social y cultural en las fotografías de la Escuela Experimental; sino que, más bien, su visionado permite corroborar que su producción tuvo como objetivo la difusión pedagógica que, por demás, estaba dentro de los objetivos centrales de la Escuela en tanto se comprendía como laboratorio de prácticas educativas.

En la siguiente sección analizaremos algunas imágenes que forman parte del fondo fotográfico de la actual Escuela República del Ecuador, con el propósito de evidenciar los cambios en las prácticas pedagógicas y la influencia de las ideas pedagógicas escolanovistas en el sistema escolar chileno.

### **¿Qué nos muestran las imágenes del fondo fotográfico de la Escuela República del Ecuador sobre su período experimental?**

El visionado de las fotografías de la Escuela Experimental de Niñas nos permite examinar diversas dimensiones de las prácticas pedagógicas escolanovistas. Con base en las descripciones entregadas en los informes de los distintos equipos docentes que lideraron la aplicación del Plan Dalton, nos detendremos en el análisis de tres dimensiones de la experiencia escolar: 1) organización y

---

<sup>5</sup> Para muchos de nosotros, sobre todo para aquellos que vivimos la etapa escolar con anterioridad a la era digital, la fotografía escolar es un instrumento que atestigua no solo nuestra experiencia en la escuela, sino que también es testimonio de nuestra niñez. La fotografía, sin ser el producto de la experiencia escolar más abundante, sobrevive, no es descartada, es digna de conservar e incluso legar. Existen sujetos para los cuales la fotografía escolar fue su primera fotografía o quizás la única que le permite recordar su período infantil, de ahí la importancia de su conservación. En este sentido, es interesante el trabajo que Nuria Villa Fernández (2015) realizó a partir de la recopilación de fotografías escolares pertenecientes a archivos familiares entre 1900 y 1970 en diferentes lugares del territorio español, y que, en concordancia con testimonios y fuentes escritas, le permitió hacer una semblanza de la vida escolar del período. Así, es factible que todos seamos poseedores de una imagen que nos muestre dentro de la escuela, sin embargo, esta fotografía, suele registrar un suceso excepcional dentro de nuestras vivencias escolares. Actos oficiales, exposiciones, fiestas deportivas o artísticas, así como imágenes para registros administrativos son la tónica a la hora de catalogarlas. En otras palabras, lo conmemorativo e institucional se sobrepone a lo diario, a lo habitual, al día a día de la escuela, como si la fotografía viniera a sustituir en menor escala, al monumento o a la placa de nuestra vida escolar. En el Fondo fotográfico de la Escuela Experimental de Niñas, un número menor de imágenes dan cuenta de esa dimensión más cotidiana de la experiencia escolar.

disposición del espacio educativo, 2) dinámicas de participación de las estudiantes, y 3) definiciones sobre el aprendizaje.

### ***Dimensión n.º 1: organización y disposición del espacio educativo***

Una de las principales características del Plan Dalton era la disposición espacial del aula. En las fotografías se observa que las salas de clases están estructuradas y organizadas como un laboratorio de experimentación. En la época, como señalamos anteriormente, las aulas eran vistas como un espacio democrático y no jerarquizado, en que la profesora generalmente actuaba como una guía y facilitadora del proceso educativo, y no como única interlocutora.

Como muestran las fotografías n.º 3 y 4, la disposición y distribución del mobiliario escolar estaba lejos de aquel ordenamiento jerarquizado que históricamente -e incluso hasta la actualidad- ha caracterizado a las salas de clases. Por el contrario, en el Plan Dalton se entendía el aula como un espacio de aprendizaje democrático donde todos sus integrantes, alumnas y profesoras, podían aportar en el aprendizaje del otro en igual medida.



Fotografía n.º 3: Laboratorio de Estudios de la naturaleza.

Fuente: *Fondo fotográfico de la Escuela República del Ecuador*, 1929.

Las imágenes muestran que el tipo de mobiliario utilizado era acorde a los principios de la metodología propuesta. Las mesas fueron diseñadas como escritorios comunes, los que permitían a las niñas estar cara a cara con sus compañeras, propiciando de esta forma la conversación u opinión sobre el trabajo que estaban realizando. La especificidad física del mobiliario y su finalidad fue explicada por la profesora norteamericana Lucy Wilson, Directora de la Escuela Experimental de Niñas durante algunos meses de 1929:

“En vez de las mal adaptadas y antihigiénicas mesas clavadas al suelo a que estamos acostumbrados, ellos poseen mejores mesas movibles. Son ligeras, pero fuertes, de aproximadamente

un metro cuadrado, con una curvatura en cada lado para acomodar el cuerpo, y debajo un estante para los libros. Todas las esquinas están redondeadas. Tanto las mesas como las sillas son de varios tamaños, según las necesidades de los niños. En cada mesa sólo se sientan tres niños, para que un cuarto no proyecte su poco deseable sombra<sup>6</sup> (Wilson, 1930: 5).

Mientras tanto, los estantes que rodeaban la sala-laboratorio, de baja altura y estratégicamente situados, tenían como objetivo que las niñas pudieran acceder fácilmente a los materiales educativos almacenados allí, así como a la biblioteca de aula. Lo anterior se sustentó en la lógica de que el conocimiento debía producirse a través de un enfoque empírico. En otras palabras, las estudiantes debían usar sus cinco sentidos durante su proceso de aprendizaje, llevando a cabo sus propios experimentos. En la fotografía n.º 4 se puede ver una clase del Laboratorio de Estudios de la Naturaleza, donde las niñas están manipulando implementos de un gabinete de física y química.



Fotografía n.º 4: Laboratorio de Estudios de la Naturaleza  
Fuente: *Fondo fotográfico de la Escuela República del Ecuador*, 1930.

---

<sup>6</sup> Como sostiene la investigadora Elsie Rockwell, “el uso de las fotografías como fuente histórica se presta para analizar las diferentes maneras en que los edificios canalizan o interceptan la entrada de la luz natural, así como las múltiples formas de proveer luz artificial en las aulas”, tal como se observa en las imágenes que se presentan en este trabajo. Al respecto, ver: Rockwell, E. (2007). “Metáforas para encontrar historias inesperadas”. En: Arata, N., Escalante, C., y Padawer, A. (Coords.). (2018). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.

## **Dimensión n.º 2: dinámicas de participación de estudiantes**

Otra de las principales características del Plan Dalton se relacionaba con la interacción que profesores y estudiantes debían tener en el proceso de aprendizaje. Como se señaló en el informe *Formación de grupos para el trabajo escolar y su significación social*, el trabajo pedagógico debía tener un carácter fuertemente colaborativo:

“Hablar de Escuelas Nuevas es hablar de enseñanza socializada. La finalidad de la enseñanza no debe ser otra que aquella que haga del individuo un ser social en el más amplio sentido de la palabra y de la Escuela un lugar de reacciones sociales en que se desenvuelvan verdaderos procesos de la vida adulta; donde se exalte debidamente el instinto gregario de todos los individuos” (AEEN, 1930b: 3).

El trabajo de la educadora estaba sujeto a las condiciones, aptitudes e intereses particulares de cada estudiante. En la fotografía n.º 5 se puede ver a la profesora Hortensia Garrido junto con sus estudiantes en el Laboratorio de Estudios de la Naturaleza. La imagen da cuenta de cómo se organizaba el trabajo: en pequeños grupos, donde las niñas tenían la posibilidad de trabajar individual o colectivamente en pos de un plan de estudios preestablecido de libre desarrollo en el tiempo (contrato). En otras palabras, el avance dependía exclusivamente de las estudiantes. También se les permitía llevar a cabo su trabajo en la disposición que más les acomodara, como estar de pie o sentadas, recorrer la sala de clases sin ningún tipo de restricción, disponiendo de todos los materiales educativos según la necesidad. Por último, la figura de la maestra era la de una facilitadora del proceso educativo.



Fotografía n.º 5: Uno de los laboratorios de la Escuela Experimental de Niñas.  
Fuente: Fondo fotográfico de la Escuela República del Ecuador.

Asimismo, muchas de las imágenes muestran a las niñas de diversos niveles y diversas edades formando parte de las actividades organizadas en la escuela. La puesta en marcha de cursos combinados, que en otras realidades del país, sobre todo en lo que refiere a las escuelas rurales, fue una necesidad más bien económica ante la precariedad de locales escolares y la falta de docentes, en la Escuela Experimental se ejecutó como un plan pedagógico con objetivos específicos. Como ejemplo de esta modalidad combinada podemos citar la siguiente experiencia de trabajo: en 1929, las 130 alumnas fueron “agrupadas en siete familias formadas, cada una, por niñas de los tres cursos y guiadas por una profesora que desempeña el papel de Consejera” (Subercaseux, 1929: 45).



Fotografía n.º 6: Estudiantes exponiendo sus trabajos manuales.  
Fuente: *Fondo fotográfico de la Escuela República del Ecuador*, s.f.

La fotografía n.º 6 muestra a niñas de diferentes niveles participando juntas en una exposición de trabajos manuales. En tanto, en la imagen n.º 7 se ve a un grupo perteneciente a cursos inferiores, formando un conjunto musical en base a instrumentos de cocina, mientras siguen atentas la dirección de una de sus compañeras.

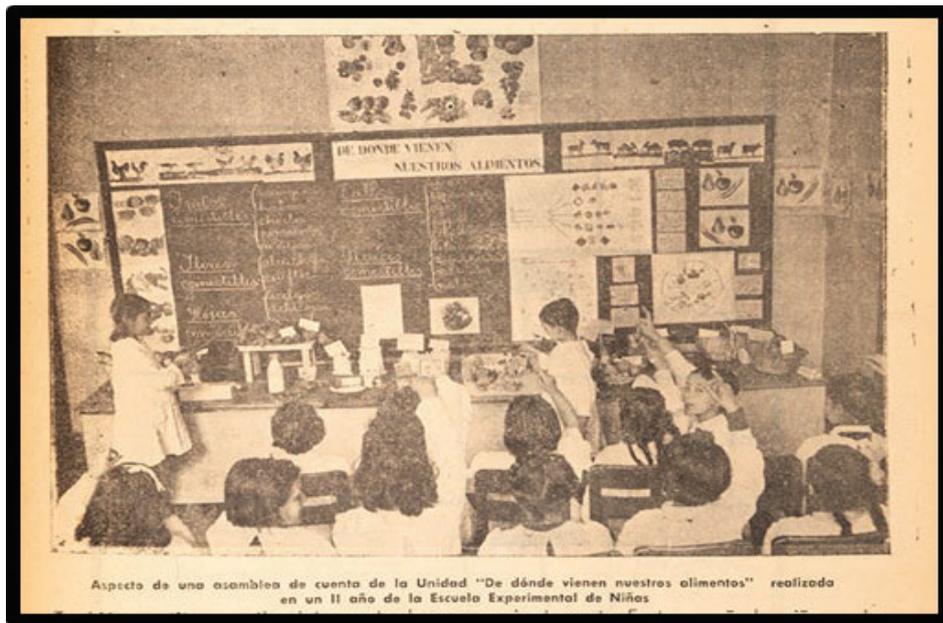


Fotografía n.º 7: Estudiantes improvisando una canción.  
Fuente: *Fondo fotográfico de la Escuela República del Ecuador, s.f.*

### **Dimensión n.º 3: definiciones sobre el aprendizaje**

Tanto las fotografías como los textos que ayudan a reconstruir la historia del período experimental de la Escuela atestiguan la aplicación de un proceso de aprendizaje basado en la construcción colectiva de conocimientos. La imagen que presentamos a continuación también es parte de múltiples actividades desarrolladas en este espacio educativo, como la realización de dioramas o la organización de museos escolares. La presentación de estos trabajos a las comunidades educativas constituía un hito en los procesos pedagógicos de la Escuela Experimental.

La fotografía n.º 8 es un ejemplo de esta modalidad de aprendizaje colaborativo. Mientras dos estudiantes exponen a través de muestrarios y dioramas la Unidad “De donde vienen nuestros alimentos”, sus compañeras observan la exposición y levantan sus manos buscando participar. En este sentido, las experiencias de participación que vemos en esta y en otras fotografías de la Escuela Experimental de Niñas, nos remiten a la construcción de un espacio de sociabilidad escolar de carácter democrático que alentaba entre las estudiantes la formación y desarrollo de habilidades tales como el respeto por el otro y la capacidad de diálogo y comunicación.



Aspecto de una asamblea de cuenta de la Unidad "De dónde vienen nuestros alimentos" realizada en un II año de la Escuela Experimental de Niños

Fotografía n.º 8: Estudiantes exponiendo frente a sus compañeras.  
Fuente: *Fondo fotográfico de la Escuela República del Ecuador, 1930.*

Por otro lado, y con base en otras propuestas pedagógicas de la Escuela Nueva, en la Escuela Experimental se continuó defendiendo y consolidando la importancia de que las niñas tuvieran contacto directo con la naturaleza. La práctica de la enseñanza debía fundarse, a través de experiencias sensoriales y vivencias, donde las actividades al aire libre y el juego, tenían un papel fundamental. La fotografía n.º 9 nos muestra un calendario mural donde cada día de la semana representa niños realizando una actividad diferente. Mientras el día lunes, martes y miércoles se les puede ver caminando en dirección a la escuela con uniforme escolar o en la sala de clases practicando una lectura, para los días jueves y viernes las acciones se centran en el trabajo en una huerta o jardín, finalizando el sábado y domingo con juegos al aire libre.



Fotografía n.º 9: Calendario mural.  
Fuente: *Fondo fotográfico de la Escuela República del Ecuador, s.f.*

La colección del período experimental es generosa en mostrarnos imágenes de estudiantes y profesoras en actividades recreativas. Las excursiones y paseos escolares eran una oportunidad de convertir el medio ambiente en un espacio escolar, en una fuente de conocimiento, desarrollo y salud. Los fines de este tipo de actividades eran variadas y podían tener un fundamento tanto científico como recreativo, incentivando en las niñas la comprensión de su entorno, así como de sus diferentes elementos a través del uso de todos los sentidos, y por supuesto, del desarrollo libre del juego. La importancia de este formato de enseñanza fue tal que el proyecto de fundación de escuelas experimentales incluyó la creación de una Escuela Experimental al Aire Libre y una Escuela Granja Experimental.



Fotografía n.º 10: Estudiantes y su profesora en salida pedagógica.  
Fuente: *Fondo fotográfico de la Escuela República del Ecuador*, s.f.

La imagen n.º 10 es un bello ejemplo de estas salidas escolares. Profesoras y alumnas, vestidas sin uniforme, posan en medio del campo. En la fotografía se observa que varias de ellas han formado ramos de flores que suponemos -o esperamos- hayan terminado por decorar su sala de clases. Mientras tanto, la fotografía n.º 11 muestra un segundo paseo escolar, al parecer dentro de un parque, donde lo central son las decenas de niñas formando rondas en lo que parece ser una composición ensayada. En un primer plano, se puede ver a dos profesoras intentando coordinar la actividad, mientras que en el fondo, otras dos con sus brazos levantados, buscan lo mismo para sus respectivos grupos.

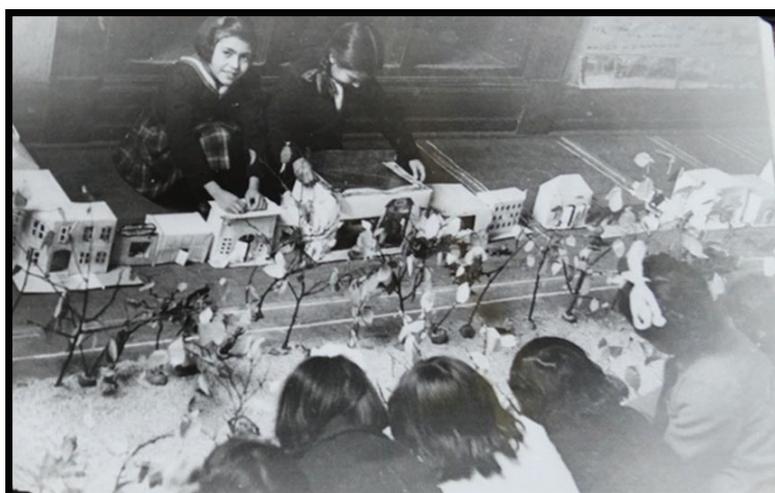


Fotografía n.º 11: Estudiantes realizando una ronda en paseo escolar.

Fuente: *Fondo fotográfico de la Escuela República del Ecuador*, s.f.

Los ejemplos del uso del juego como didáctica escolar en las escuelas son abundantes, especialmente la práctica de la ronda. Como forma de apoyar la labor docente e incentivar la aplicación del juego en el espacio escolar, se redactaron durante este período una serie de libros especializados con las canciones y sus respectivas partituras, así como las instrucciones para cada juego. En este ámbito destacan los trabajos de la profesora Emma Arellano de Sánchez, docente que estuvo a cargo de la Cátedra de Juegos, Rondas y Danzas Folklóricas en el Instituto de Educación Física. Por este motivo, no es extraño ver en las fotografías la práctica de juegos dirigidos.

Junto con las fotografías de actividades al aire libre, las imágenes de exposiciones escolares o de actividades artísticas son las más abundantes dentro del período experimental. Lo interesante de su visionado es atestiguar la normalización de dichas prácticas pedagógicas. Es decir, en las fotografías podemos ver que las exposiciones están diseñadas como actividades cotidianas y no excepcionales, y que las estudiantes se relacionaban con el material escolar en tanto productoras y maestras a la hora de entregar el contenido asociado.



Fotografía n.º 12: Estudiantes presentando una maqueta.

Fuente: *Fondo fotográfico de la Escuela República del Ecuador*, s.f.

En la fotografía n.º 12 se muestra a dos estudiantes que organizan la maqueta de una ciudad, mientras sus compañeras admiran la exposición. No deja de llamar la atención la gran cantidad del material escolar de elaboración estudiantil -en comparación con imágenes de otros establecimientos-. En estos predominan los materiales escolares manufacturados (gabinetes física o química, mapas o cuadros murales), y cuya presencia buscaba dar una imagen de modernidad y estatus.<sup>7</sup> Al contrario, las fotografías de la Escuela Experimental se esfuerzan en evidenciar que los trabajos escolares no eran meros productos para la calificación sino parte fundamental de la experiencia pedagógica. El fundamento se encuentra en el principio pedagógico que sustenta el trabajo diario de la Escuela:

“Nuestro gran principio pedagógico es la actividad. Por lo tanto nuestra Unidad de Trabajo se resuelve con experimentos, observaciones, investigaciones de obras, las que a su vez tienen un paralelismo riguroso con la expresión, sea ésta de redacción, de dibujo, de danza, canto, trabajos manuales en general, etc.” (AEEN, 1932: 3).



Fotografía n.º 13: Radio Escuela Experimental.  
Fuente: *Fondo fotográfico de la Escuela República del Ecuador*, 1942.

La variedad de actividades que se pueden visualizar en las fotografías de la Escuela evidencian que, efectivamente, el plan de experimentación no solo fue un proyecto, sino que efectivamente sus aulas se convirtieron en un espacio de ensayo pedagógico. Por otro lado, estas imágenes nos permiten ser testigos de actividades escolares únicas que los historiadores de la educación tenemos pocas oportunidades de apreciar, como fue el caso de las dramatizaciones o la radio escolar. La fotografía n.º 13 es un hermoso ejemplo de un radio-teatro escolar en lo que parece ser una temática asociada a la aviación. La imagen representa lo que creemos es una actividad de la Radio Escuela Experimental del Ministerio de Educación, instancia creada en junio de 1942. En un primer plano se puede ver el micrófono con la identificación de la Estación CB-19, mientras que los niños ataviados con disfraces acordes a la temática están listos para grabar la clase radiada que posteriormente sería difundida por estaciones locales.

---

<sup>7</sup> Para mayores antecedentes sobre materiales escolares se recomienda revisar: Orellana, M. Isabel y Martínez, M. Fernanda (2010). *Educación e Imagen: Formas de modelar la realidad*. Santiago. Museo de la Educación Gabriela Mistral; Orellana, M. Isabel y De La Jara, Irene (2013), *Mobiliario y Material Escolar: El patrimonio de lo cotidiano*. Santiago: Museo de la Educación Gabriela Mistral.

## Conclusiones

La concentración de fotografías presentadas en este trabajo, todas correspondientes a un período y una experiencia única en la historia de la educación chilena, lleva a preguntarnos: ¿cuál fue el interés en registrar estos episodios de la vida escolar? La puesta en marcha del proyecto de escuelas experimentales tuvo objetivos específicos que el profesorado asumió con gran dedicación, como la necesidad de divulgar los avances en materia de experimentación pedagógica. En este sentido, en una clase radiada relativa a la temática se señaló: “Una escuela experimental es una institución divulgadora, siendo, ella misma, un centro de observación directa y [que] sirve así al perfeccionamiento del profesorado en general” (AEEN, 1944). Las fotografías son una muestra de la experiencia vivida por profesoras y alumnas en este laboratorio de ensayo e investigación, que buscaba -mediante la difusión gráfica de estas nuevas ideas educativas- adaptar a la realidad nacional una metodología pedagógica innovadora.

En otro orden de ideas, las imágenes que analizamos en este artículo evidencian la comprensión del espacio escolar desde una perspectiva amplia: el aprendizaje no se logra solo en la sala de clases, sino que también se considera a la naturaleza como una fuente de conocimiento, desarrollo y salud. En este sentido, los paseos escolares podían tener fines científicos y recreativos. En el caso particular de la Escuela Nueva, ambas finalidades eran consideradas complementarias y no excluyentes. Se buscaba con estas salidas que las estudiantes tuvieran contacto directo con la realidad, recibiendo información e investigando a través de su acción en el medio.

Asimismo, queremos reflexionar en torno a la intención de las fotografías: creemos que el propósito de estos registros fue mostrar la importancia y el protagonismo de las estudiantes en su proceso educativo, la diversificación de los espacios escolares, y el predominio a mostrar actividades cotidianas por sobre las oficiales.

Finalmente, y frente a la comparación con fotografías escolares del mismo período -donde los sujetos, interpelados por la cámara, asumen posturas rígidas y un lenguaje corporal preestablecido (seriedad en las expresiones faciales, brazos caídos en una misma posición)-, es imposible no notar la naturalidad y actitudes de confianza mutua entre las niñas de la Escuela Experimental. En el mismo sentido, importa destacar las muestras de afecto que se profesan con pequeños gestos, como tomarse la mano o sonreír, incluso en aquellas fotografías de curso que se entienden como oficiales. Aún queda mucho por investigar en torno a esta maravillosa experiencia educativa, pero no podemos dejar de pensar en que quizás sea este el mayor y más significativo resultado de la implementación de la pedagogía experimental en Chile.

## Referencias

- AEEN (1929b). *Memoria de los laboratorios*. Santiago: Escuela Experimental de Niñas de Santiago.
- AEEN (1930a). *Breve reseña histórica de la Escuela Experimental Dalton*. Santiago: Escuela Experimental de Niñas de Santiago.

- AEEN (1930b). *Formación de grupos para el trabajo escolar y su significación social*. Santiago: Escuela Experimental de Niñas de Santiago.
- AEEN (1932). *Organización y orientación de la actual Escuela Experimental de Niñas*. Santiago: Escuela Experimental de Niñas de Santiago.
- AEEN (1944). *Programa de divulgación "Por Radio". "Contenido de la Experimentación Pedagógica en Chile"*. Santiago: Escuela Experimental de Niñas de Santiago.
- Aldana, A. y Tosolini, M. (2021). Fragmentos de la memoria escolar: el pasado-presente de la escuela argentina y colombiana en algunas fotografías. *Anuario de Historia de la Educación*, 22(2), pp. 148-165.
- Álvarez, A., Colleoni, D. y Horta, L. (2014). El cine en el aula: el Instituto de Cinematografía Educativa de la Universidad de Chile (1929 - 1948). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 2, pp. 20-47.
- Braster, S. y Pozo Andrés, M. (2018). La Escuela Nueva en imágenes: fotografía y propaganda en *The New Era*, 8, pp. 97-145. DOI: 10.5944/hme.8.2018.21310
- Ciavatta, M. (2019). La historia de la fotografía en la investigación social. Historia de la educación e historia del trabajo-educación. En: Arata, N. y Pineau, P. (Coord.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 289-313). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Buenos Aires.
- Collier, S. y Sater, W. (1999). *Historia de Chile: 1808-1994*. Madrid: Cambridge University Press.
- Correa, S., Figueroa, C., Jocelyn-Holt, A., Rolle, C. y Vicuña, M. (2015). *Historia del siglo XX chileno*. Santiago: Editorial Sudamericana.
- Garcés, M. (2002). *Crisis social y motines populares en el 1900*. Santiago: LOM.
- González, S., Sureda, B., y Comas, F. (2017). La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936). *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), pp. 519-539. DOI: <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-03>
- Grez, S. (1995). *La «cuestión social» en Chile: ideas y debates precursores (1804- 1902). Fuentes para la historia de la República*, vol. vii. Disponible en <https://www.biblioteca.org.ar/libros/89296.pdf>
- La Nación (1928a). Con Lorenzo Luzuriaga, 8 de septiembre de 1928, p. 3.
- La Nación (1928b). Hacia la creación de escuelas y cursos experimentales, 10 de diciembre de 1928, p. 23.
- La Nación (1928c). Se crearon las escuelas y cursos de experimentación pedagógica, 19 de diciembre de 1928, p. 16.

- La Nación (1929). Los Laboratorios Dalton vendrán a suprimir el concepto de la escuela para constituir “hogares sociales de enseñanza”, 12 mayo 1929, p. 18.
- Luzuriaga, L. (1969). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Mascareño, A. (2018). La Constitución de 1925. Crisis y legitimación constitucional en perspectiva sociológica. En: A. Fontaine, J. L. Ossa, A. Mascareño, R. Cristi y J. Trujillo, J., 1925, *Continuidad republicana y legitimidad constitucional: una propuesta*. Santiago: Catalonia.
- Mayorga, R. (2018a). Una educación nueva para un nuevo individuo. En: S. Serrano, M. Ponce de León, F. Rengifo y R. Mayorga, *Historia de la educación en Chile, tomo iii* (pp. 19-62). Santiago: Taurus.
- Mayorga, R. (2018b). Las grandes reformas pedagógicas. En: S. Serrano, M. Ponce de León, F. Rengifo y R. Mayorga, *Historia de la educación en Chile, tomo iii* (pp. 209-253). Santiago: Taurus.
- Núñez, I. (1978). *Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez, 1927-1931*. Santiago: Serec.
- Núñez, I. (1979). *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973*. Santiago: Vector.
- Núñez, I. (2017). El movimiento de los preceptores primarios (1923- 1928): maximalismo, realismo y ¿derrota? En: B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 3* (pp. 19-55). Santiago: Ediciones UTEM.
- Pérez Navarro, C. (2018). El control de las escuelas durante la Dictadura Cívico Militar chilena: el caso de la Escuela Experimental de Niñas de Santiago. *Anuario de Historia de la Educación*, 18(2), 5-25
- Pérez Navarro, C. (2020). *Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)*. Colecciones Digitales, Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Pérez Navarro, C. y Drago, C. (2017). ‘*Es nuestra escuela de brazos abiertos*’. *Historia de la Escuela Experimental de Niñas República del Ecuador*. Santiago: Escuela República del Ecuador.
- Pinto, J. (2020). ¡La cuestión social debe terminar! La dictadura de Ibáñez en clave populista, 1927-1931. *Historia*, 53(2), pp. 591-630.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos*. Santiago: Quimantú.
- Rojas, J. (1993). *La dictadura de Ibáñez y los sindicatos (1927-1931)*. Santiago: Dibam.
- Subercaseux, A. (1929). Organización y orientación de la Escuela Experimental Dalton. *Boletín de las Escuelas Experimentales*, 1, pp. 44-48.

Sureda, B. y Comas, F. (2014). La fotografía como instrumento de divulgación del método María Montessori en Cataluña. *Metis. Mondis educativi. Temi indagini suggestioni, IV(2)*. DOI: 10.12897/01.00056

Vial, G. (1996). *Historia de Chile, 1891-1973*. Santiago: Zig-Zag.

Villa Fernández, N. (2015). La historia de la educación desde la fotografía escolar: recuerdos y ausencias (1900-1970). En: *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: arte, literatura y educación, 2*.

Wilson, L. (1930). El nuevo programa educativo de Chile. *Boletín de la Unión Panamericana. Serie sobre Educación, 67*.

# **La trayectoria institucional del Bachillerato Normalista de Durango, México. 1984-2021**

## **The institutional trajectory of the Normalist Baccalaureate of Durango, Mexico. 1984-2021**

---

**Luis Carlos Quiñones Hernández<sup>1</sup>**

**Universidad Juárez del Estado de Durango. México**

<https://orcid.org/0000-0003-3777-2955>

**María Guadalupe Arroyo Montelongo<sup>2</sup>**

**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. México**

Fecha de recepción del original: abril 2022

Fecha de aceptación: mayo 2022

### **Resumen**

El objetivo de esta investigación es analizar el origen histórico y el desarrollo académico institucional del Bachillerato Normalista de Durango (BND), en relación con las modificaciones curriculares y los procesos de gestión que ha tenido a lo largo de las últimas cuatro décadas. Para lograrlo se realizó el estudio de la trayectoria institucional del bachillerato, que forma parte de la estructura académica y administrativa de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED), cuya reconstrucción cronológica se realizó a partir de las relaciones establecidas entre las variables históricas y educativas que han determinado sus características pedagógicas particulares.

**Palabras clave:** Bachillerato, Escuela Normal, Estado de Durango, Historia Institucional

### **Abstract**

The objective of this argument is to analyze the historical origin and institutional academic development of the Normalist High School of Durango, in relation to the curricular modifications and the management processes that it has had over the last four decades. To achieve this, a study of the institutional trajectory of the baccalaureate was carried out, which is part of the academic and administrative structure of the Benemérita y Centenaria Normal School of the State of Durango, whose chronological reconstruction was carried out based on the relationships established between

---

<sup>1</sup> Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y Mtro. en Historiografía de México por la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Es investigador del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

<sup>2</sup> Mtra. en Educación Campo Intervención Pedagógica por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Es Jefa del Bachillerato de la ByCENED.

the historical variables and educational institutions that have determined their particular pedagogical characteristics.

**Key words:** Bacalaureate, Normal School, State of Durango, Institutional History

## Introducción

Para realizar esta investigación se tomaron en cuentas las fortalezas y las debilidades académicas, sociales y administrativas del BND. Las primeras, porque han favorecido el desarrollo de un programa educativo exitoso, a juzgar por los resultados del rendimiento académico de sus egresados en 33 generaciones consecutivas para el periodo 1984-2021. Y las segundas, para explicar cómo es que la institución ha enfrentado y resuelto los problemas derivados de la crisis de la calidad educativa mexicana de los últimos años, durante la gestión académica de su bachillerato. La propuesta de interpretación de este trabajo se basa en el análisis de las categorías “origen histórico institucional” y de “gestión del modelo académico” del BND.

Las fuentes primarias del Archivo Histórico de la ByCENED catalogadas por la organización Apoyo al Desarrollo de los Archivos y Bibliotecas de México, A. C., en 2009 (ADABI), relacionadas con este tema de investigación sobre el BND, son casi inexistentes. Sólo fue posible localizar unos cuantos datos sobre el tema en cuestión en algunas de las Actas de la Junta Directiva de 1984. Sin embargo, se encontró información sobre los trabajos académicos realizados en comisiones para el diseño curricular del bachillerato, que contiene referencias aisladas en los cuadernos de actas de la Academia General de Bachillerato resguardados en la jefatura del nivel. De este modo, se usaron las pocas fuentes primarias disponibles y se recurrió al uso de fuentes secundarias para precisar aspectos básicos de la estructura académica y administrativa del bachillerato. Alternativamente se realizó una serie de preguntas a informantes clave que trabajaron o aún trabajan en el BND, tarea que no dio los resultados esperados, pues la información proporcionada por ellos estaba generalmente fuera de contexto, del tema y del periodo de estudio, y matizada con apreciaciones personales vagas y confusas. Lo anterior, obliga a considerar los resultados de este estudio como una versión supletoria de las fuentes perdidas, para dejar constancia documental del origen histórico y de la gestión académica del BND como parte de la vida institucional de la ByCENED.

¿Cuál es el origen histórico del BND y su relación con el desempeño académico de los profesores y los directivos que lo han hecho posible? ¿cómo fueron los procesos de modificación de su estructura curricular y del diseño de su gestión académica? Con tales cuestionamientos se inquiriere sobre la organización de los contenidos curriculares del plan de estudios, la transversalidad de las líneas de formación, los tiempos y formas para la gestión del programa educativo y sobre la calidad de sus resultados. Y para responderlos a priori se ha planteado la siguiente hipótesis: el BND es producto de los esfuerzos iniciales de un grupo de profesores que, amplificando la visión institucional para la transformación de la ByCENED en una verdadera institución de educación superior, propuso ofertar los estudios propedéuticos de bachillerato para fortalecer el nivel de la licenciatura.

Sin embargo, a pesar de los múltiples tropiezos iniciales que pusieron en riesgo su viabilidad académica, como la negativa de una buena parte del profesorado normalista para involucrarse en el diseño de la estrategia general para su implementación, paulatinamente se fue configurando su modelo de gestión actual en un lento, pero seguro proceso de incorporación de nuevos docentes especializados, que han laborado en él bajo una organización apropiada para el desarrollo sistemático de la docencia y la evaluación, acompañado de la habilitación de nuevos espacios e infraestructura física, y de la implementación de la Jefatura del BND como su base académica y administrativa para darle legitimidad y certeza jurídica. Por lo anterior, el BND pudo ganar carta de naturalización entre el profesorado, los directivos y los padres de familia involucrados, a tal punto que el programa fue modificándose durante los años hasta tener la versión que actualmente ostenta, replicando la añeja fórmula por la que tuvo su origen: el trabajo, por encargo, de unos cuantos, la resistencia de muchos otros para hacerlo y el gusto plausible de los menos por participar en su diseño original.

Esta argumentación consta de cuatro partes. En la primera se presenta sucintamente un estado de la cuestión, sobre las instituciones que cuentan con estudios de bachillerato para intentar comprender el desarrollo socio histórico de las instituciones del nivel medio superior y sus procesos de gestión del currículo, seguido de un análisis breve del origen histórico del bachillerato normalista a partir del elemento integrador de su cronología. La tercera parte corresponde a explicar la evolución y desarrollo académico del bachillerato desde una perspectiva histórica institucional. La cuarta parte corresponde a la conclusión del trabajo.

### **A manera de estado de la cuestión**

La idea de redactar un breve estado de la cuestión sobre la educación media superior, determinó la búsqueda de bibliografía especializada en investigación educativa y en historia de la educación, y el resultado, aunque magro, fue satisfactorio. Se pudo constatar la existencia de estudios sobre el bachillerato con los que fue posible describir, para este trabajo, las líneas temáticas generales de su facturación académica, desde las que seguramente se derivan las posibilidades de exploración y explicación sobre la importancia absoluta y relativa de este nivel de estudios en el sistema educativo de nuestro país. Las investigaciones publicadas en libros, artículos, memorias y tesis de grado sobre este tema, son relativamente escasas si se las compara con las existentes para la educación preescolar, primaria y secundaria. Por esta razón, y por el limitado espacio disponible, la extensión de este apartado es muy corta.

Particularmente se consultaron las memorias de los congresos de investigación educativa organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa para los años 2013, 2015, 2017 y 2019 y los dos amplios volúmenes de la *Historia y la historiografía de la educación en México, Hacia un balance 2002-2011*, volúmenes I y II (2016), editados por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Los artículos, ponencias y textos consultados, presentan una gran diversidad temática, en los enfoques teóricos y en las propuestas analíticas, de modo que hay trabajos sobre historia de las instituciones y los sujetos de la educación de este nivel, donde las prácticas educativas, sociales y culturales son

analizadas a la luz de la política en las diferentes épocas, lugares y periodos de la historia nacional. Hay trabajos para la segunda mitad del siglo XX y la época contemporánea, sobre el diseño y la pertinencia curricular (Alcántara, 2009:2), donde se analizan las percepciones de profesores del nivel, respecto de su trabajo académico y sobre las variaciones curriculares que impactan la calidad de la docencia, a la luz de las políticas públicas.

Sobre el análisis e impactos de la gestión del currículo (Gómez, 2009:4), se analizó los modelos de evaluación del currículo con el diseño de un modelo holístico-participativo y estratégico-prospectivo, con el que se intentó acceder a la información de los implicados en el estudio, desde el análisis holístico involucra los aspectos cuali y cuantitativos de la evaluación desde una perspectiva institucional determinada por las características y necesidades del contexto. Las investigaciones con temas sobre el uso de las nuevas tecnologías, se relacionan con prácticamente con la totalidad de los aspectos del trabajo académico de los alumnos. En un par de investigaciones con enfoque cualitativo interpretativo (Hernández, 2017:6), desatacan entre sus resultados que, el uso de la tecnología digital en la escuela, se entrecruza con las diversas actividades de la vida cotidiana propiamente dichas, favoreciendo ampliamente las habilidades digitales de la mayor parte de los alumnos participantes de la investigación y el aprendizaje colaborativo dentro y fuera de la escuela, como una herramienta didáctica que brinda apoyo al aprendizaje individual y colectivo (Espinoza, 2015, 1.20).

Se consultaron algunos textos sobre las prácticas educativas actuales (Torres, 2015), sobre la enseñanza y la evaluación por competencias (Rodríguez, 2017), la evaluación curricular por competencias (Martínez, 2017), los problemas educativos asociados al bullying (Prieto, 2017:1.22), a la reprobación y abandono escolar, al manejo de las emociones (Mora, 2017:1-14) y a otros aspectos asociados a los impactos de la RIEMS en la práctica educativa (Domínguez, 2007). En todos los casos se percibe el rigor teórico metodológico empleado para el planteamiento de los problemas de investigación, las hipótesis de trabajo y el diseño metodológico para llevar a cabo las investigaciones originales.

Para estudiar la trayectoria histórico académica de las instituciones que gestionaron estudios de bachillerato en el pasado, los trabajos son más escasos, y sus temas se ubican en algunos puntos específicos de la línea temporal de la colonia novohispana. Para ver algunos de los antecedentes remotos del bachillerato en el periodo colonial mexicano, se puede consultar el artículo: El Bachillerato en México. Una propuesta positivista (Hernández, 2012:1-2), donde la autora precisa que los primeros antecedentes que se tienen de este nivel educativo son los Colegios de Santa Cruz de Tlatelolco, de San Juan de Letrán y el de Santa María de Todos los Santos en la segunda mitad del siglo XVI. La autora pone el énfasis de su análisis en la época independiente de nuestro país, para situar en ella el origen de los estudios de bachillero de carácter positivista. En otro texto sobre la historia del bachillerato del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo a partir de 1847 (Rangel, 2013), se puede apreciar el estudio de la cronología de la vida institucional del colegio paralelamente al análisis de las reformas a su plan de estudios original. En las conclusiones se consigna que esta institución devino en universidad en 1917. Por otra parte, Guadalupe Arciniega (2008), hizo un estudio sobre la historia institucional del Centro de Bachillerato Tecnológico

e Industrial y Social para el periodo 1938-2008, como institución precursora de la educación tecnológica en el Estado de Hidalgo, que andado el tiempo se transformó en el actual Instituto Tecnológico de Hidalgo.

Particularmente para las instituciones de educación media superior del estado de Durango, no existen trabajos que den cuenta de las trayectorias instituciones y sus prácticas educativas para la época contemporánea, o al menos no pudieron ser localizados durante el trascurso de la presente investigación. Sin embargo, la tradición histórica y educativa de la formación de estudiantes de bachillerato en Durango es vasta en el tiempo y muy rica y diferenciada en sus instituciones, propósitos y resultados, que se remontan al sistema formativo jesuítico del Colegio de Guadiana, prácticamente desde los finales del siglo XVI (Pacheco, 2004), donde la formación de un tipo particular de colegiales podría considerarse equivalente a la formación en órdenes menores que se impartía en el Colegio Seminario de Durango desde los inicios del siglo XVIII y posteriormente en la formación de bachilleres en el Colegio Tridentino (Vallebuena, 2016). Esta referencia al pasado remoto de la educación duranguense, podría parecer un anacronismo historiográfico, pero se considera necesaria para contextualizar la formación de los jóvenes bachilleres en la segunda mitad del siglo XIX en el Colegio Civil del Estado (Quiñones, 2013), formación de corte liberal que, con las diferencias y cambios de sus propósitos científicos y pedagógicos que se fueron dando con el paso del tiempo, es el antecedente inmediato de la formación de los bachilleres en el siglo XX y en la época contemporánea.

Este es un conjunto mínimo de datos sobre los antecedentes de las instituciones referidas que actualmente gestionan, o han gestionado, estudios de bachillerato en México y en el Estado de Durango, que sirven de marco para observar y explicar histórica y socialmente la trayectoria institucional del bachillerato de la actual Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

## **El origen histórico institucional del bachillerato de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango**

La fundación de la Escuela Normal del Estado se realizó el 7 de agosto de 1916. Y un año más tarde se nombró a las nuevas catedráticas y catedráticos de entre lo más granado de la academia de maestros local. (Bodas de Oro, 1966:3) A la Profra. Francisca Escárzaga se le nombró subdirectora del plantel y se le encomendaron hacer las funciones de secretaria e inspectora de estudios de la institución (Libro de Actas, 1917). Durante los siguientes 40 años el desarrollo de la vida institucional de la escuela continuó de manera discreta y tranquila, y sólo eventualmente era perturbada por los sobresaltos naturales de su vida académica y por el ejercicio de su régimen interior. En 1960 la institución cambió de residencia y se ubicó en sus actuales instalaciones que actualmente ocupa en las inmediaciones del Parque Guadiana de la ciudad capital del estado y que fueron entregadas e inauguradas por el entonces presidente de la república Lic. Adolfo López Mateos (Quiñones, 2015). En 1987, mediante el decreto de reformas a la Ley Orgánica de la ENE, a nombre del gobernador José Ramírez Gamero, el Congreso del Estado la declaró Benemérita y

Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, por su labor altruista en favor de la educación duranguense, y tal es su nombre oficial desde entonces. (Quiñones, 2008).

En el contexto de las instituciones formadoras de docentes del país, la ByCENED ha formado profesores para la educación básica durante ciento cincuenta y dos años ininterrumpidamente. Y a pesar de la grave crisis que enfrentan las escuelas normales del país, la institución pudo consolidar un programa más o menos permanente de control de calidad en la formación de los docentes que, después de 1984, con su incorporación al esquema de instituciones de educación superior para ofrecer estudios de nivel licenciatura, reformuló sus políticas internas y transformó su tradicional estructura organizativa en una de tipo universitario, donde las funciones sustantivas de docencia, administración, investigación y difusión de la cultura, fueron la base para generar y aplicar su renovada propuesta académica institucional. La ByCENED es la única institución formadora de docentes del país que oferta todos los niveles educativos. En sus planteles anexos de educación básica se atienden los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato; ofrece estudios en cinco licenciaturas: en Educación Primaria, Preescolar, Especial, Inicial y Lengua Extranjera Inglés, y en estudios de posgrado las maestrías en Planeación y Desarrollo Educativo, Educación Campo Intervención Pedagógica, Educación Histórica y Enseñanza de la Lengua Extranjera Inglés, y el Doctorado en Educación. Esta estructura académica institucional se consolidó con la apertura del bachillerato pedagógico en 1984 y la instauración de los estudios de posgrado en 1991 (Ibidem).

### **La apertura del Bachillerato Normalista de Durango**

El abandono de las escuelas normales del país por parte del Estado Mexicano, fue un factor determinante para acentuar la mala y baja calidad de la formación de profesores, que ya venía en ascenso desde la década de los años setenta del siglo pasado, pues las políticas públicas vinculadas al diseño de programas remediales específicos para elevar la calidad académica de los nuevos profesores, no sólo fue insuficiente, sino mal articulada en las normales de las distintas regiones del país. Por otra parte, la falta de recursos humanos y financieros, y la ausencia de procesos sistemáticos de evaluación institucional, aunada a la negligencia secular de las autoridades educativas, agravó la crisis y favoreció la incursión de particulares en la formación de profesores de manera importante, sin contar con la presencia y la acción corporativa de asociaciones y sindicatos, que alentaron procesos discrecionales vinculados al otorgamiento de plazas y puestos de trabajo y gestionaron la creación de escuelas normales particulares. La apertura de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978 y la incorporación de las escuelas normales a la educación superior en 1984, fueron determinantes para la instalación del bachillerato normalista, como nivel propedéutico que estas instituciones demandaban para cursar los estudios de licenciatura.

Por decreto del gobierno federal las escuelas normales se convirtieron en instituciones de educación superior, otorgando desde entonces los títulos de nivel licenciatura de los estudios que oferta hasta la fecha (Diario Oficial de la Federación, Acuerdo por el que se establece que la Educación Normal, 1984), y se hizo necesario y obligatorio incorporar los estudios propedéuticos de bachillerato. De manera lenta y gradual, la ByCENED, se asimiló a los cambios que requería la nueva

condición de las normales, aunque estos no fueron orientados de manera suficiente y adecuada a los requerimientos que demandaba la estructura organizacional y académica de las instituciones de educación superior universitaria. Sin embargo, la reforma curricular de ese año mitigó la crisis de las escuelas normales, sumergidas en ese profundo letargo educativo que paulatinamente fue minando la credibilidad en su eficacia y su sentido social educador. Hasta el punto en que pronto se alzaron las más diversas voces para vaticinar y proclamar su cancelación definitiva o su conversión en universidades para formar a los docentes con una nueva visión y un nuevo modelo educativo.

La reforma curricular para las escuelas normales de 1984 comenzó a cristalizar en la última década del siglo XX, dando forma a los proyectos educativos locales de profesionalizar sus cuadros docentes para la atención de las licenciaturas y en particular para fortalecer el nivel bachillerato. En ese contexto se dieron los primeros pasos firmes hacia la transformación cualitativa de la escuela en una verdadera institución de educación superior. Desde entonces los estudios del BND gozaron de la preferencia de las familias duranguenses por encima de otras opciones similares, más como reflejo histórico de la buena fama pública de la ByCENED, que por los logros alcanzados en el bachillerato en esa época. Una década después, en 1994, a propuesta de la administración central de la escuela, los miembros de la H. Junta Directiva aprobaron evaluar los resultados obtenidos en el nivel, y diseñar el nuevo Plan de Estudios para el Bachillerato Único con Fortalecimiento Pedagógico (Magallanes, 1997) que, aunque con modificaciones paulatinas menores funcionó eficientemente hasta el año 2011, en tanto la nueva reforma Integral para la Educación Media Superior planteó la necesidad de la actualización del plan de estudios del bachillerato general mexicano y del BND en particular.

Prácticamente en las tres jornadas académicas realizadas para el diseño de los Planes de Desarrollo Institucional para el periodo 1998-2017, se discutió la posición de los catedráticos que creían necesario incluir en la misión y visión institucionales -en tanto declaración de principios de la escuela-, la mención a la formación de bachilleres como educación propedéutica a los estudios profesionales. Se discutió, también, la posición adoptaba por otro grupo que argumentaba que no era necesaria la inclusión del bachillerato en el documento en cuestión, porque la misión fundamental de la escuela era la formación de profesionales para la educación básica y no la formación de bachilleres. El resultado, votado por mayoría de los miembros de la H. Junta Directiva, fue que no habría mención al BND en la declaración de los principios institucionales (Libros de Actas, 2000-2012). El tiempo dio la razón a los catedráticos que tuvieron una visión más amplia al considerar que el bachillerato era una oportunidad para introducir en el ánimo de la sociedad duranguense, la idea de contar con una buena opción para que sus hijos recibieran una formación científica y humanista centrada en los estudiantes.

No obstante que los miembros de la H. Junta Directiva, en el año 2012 argumentaron que los objetivos de este nivel educativo se fueron definiendo con precisión en los Planes de Desarrollo Institucional durante el periodo 1991-2017, decidieron aprobar el diseño de otro “nuevo” plan de estudios para el Bachillerato General (Ibidem,), aunque esta vez se realizaría conforme a lo establecido en las reglas de operación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior

(RIEMS), lo que, efectivamente, representó un cambio cualitativo importante en la educación que se imparte en ese nivel en la institución, pero al mismo tiempo una pérdida de autonomía institucional que garantizaba proponer sus propios planes y programas de estudio. En esa fecha, los concejales de la Junta Directiva señalaron, sin presentar los datos para fortalecer sus dichos, que el BND implementado desde 1984, había dado buenos resultados en las evaluaciones internas realizadas periódicamente por las autoridades académicas de la institución, confirmando con ello la calidad de su diseño curricular original y la fortaleza científico pedagógica de sus contenidos.

## **La gestión del modelo académico del Bachillerato Normalista de Durango**

La problemática inherente a la gestión del modelo académico del BND, vista desde la óptica del profesorado, los alumnos y los padres de familia, que comenzaron a manifestar su desacuerdo con el mediano nivel académico alcanzado por los alumnos, y con el relajamiento de la disciplina derivado de la aplicación parcial de la reglamentación interna, fue el motor que desde 2012 dio origen a la segunda etapa de modificación del plan de estudios del BND, sobre la actualización de la malla curricular, el contenido científico, la orientación para el trabajo y los procesos de evaluación, lo que sucedió a contracorriente de quienes no deseaban hacer las modificaciones pertinentes, motivados por la resistencia al cambio de sus prácticas tradicionales de enseñanza, y ante la necesidad de formarse con los perfiles profesionales que este nivel educativo demanda. Y desde luego, por la negativa de buena parte del profesorado de nivel licenciatura para trabajar en el bachillerato, por considerar que representa una tácita degradación de sus haberes profesionales, lo que puede entenderse como una visión diferenciada y distinta de unos profesores ante la actitud y pensamiento de los otros, a partir de sus múltiples coincidencias y contradicciones académicas, políticas y sociales.

Con la RIEMS, los bachilleratos de todo tipo se vieron obligados por el Estado a reformar paulatinamente sus planes y programas de estudio, con el propósito de lograr unificarlos en el contexto del llamado Bachillerato General, de tal manera que para diferenciarse unos de otros, muchos de ellos conservaron la sub especialidad que los calificaba para ofrecer una formación con una opción terminal y realizar algún tipo de actividad a nivel de técnico especialista, otros conservaron un carácter social y humanista, pero la mayoría se ubicó en la línea curricular del Bachillerato General. En el año 2012 la ByCENED reformó el plan de estudios del BND, dejando de lado los contenidos de orientación pedagógica que lo caracterizaban, pero fortaleció los contenidos curriculares de orden científico en relación a las características curriculares del bachillerato general. Es muy probable que desde entonces se haya perfilado con la implementación de la RIEMS, una nueva taxonomía de los estudios de bachillerato en México asimilados en algunas de las siguientes categorías e instituciones:

- Sistema de Colegios de Bachilleres
- Colegios de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México y de otras instituciones universitarias de los estados del país
- Bachilleratos o preparatorias de universidades estatales del país

- Bachilleratos técnicos y profesionales
- Bachilleratos generales
- Bachilleratos oficiales y anexos a las Escuelas Normales
- Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria
- Bachilleratos en modalidad abierta y/o a distancia
- Bachilleratos militarizados
- Bachilleratos para mujeres
- Bachillerato para maestros en servicio
- Bachilleratos en regiones indígenas
- Bachilleratos nocturnos para trabajadores
- Bachilleratos bilingües
- Bachilleratos de instituciones privadas
- Bachillerato de instituciones privadas en manos de organizaciones religiosas (vg. Sistema de Colegios jesuitas, franciscanos, marianos, etc.)

La reforma curricular la RIEMS, se implementó en base a cuatro ejes de desarrollo, que pretendían lo siguiente: 1) la integración de un marco académico común, es decir, de una estructura jurídico-pedagógica única para el bachillerato mexicano, pero sin exigir la existencia de un esquema curricular único, 2) la definición y regulación de los diferentes modelos curriculares del bachillerato, que permitiera definir con precisión el tipo y orientación educativa de cada uno de ellos y conservar sus características esenciales determinadas por sus lugares de origen, las necesidades locales y las características de su población entre otras cosas, 3) la reforma instruyó a las instituciones de educación media superior a ajustarse a los nuevos mecanismos de gestión en aspectos básicos como la procuración de espacios de orientación educativa y de atención especializada a estudiantes con necesidades educativas particulares, mejorar los niveles de formación del personal docente y sus procesos de evaluación y procurar el mejoramiento de la planta física instalada y, 4) gestionar un proceso de certificación complementaria ante el Sistema Nacional de Bachillerato, para demostrar el tipo de formación ofrecida a los estudiantes y contar con la certificación del tipo y cantidad de competencias desarrolladas a partir del desarrollo de los nuevos planes de estudio promovidos por la RIEMS.

Para atender a los nuevos requerimientos de la RIEMS, la ByCENED desarrolló una estrategia para hacer frente a los nuevos retos que demandaba el futuro del nivel y de la institución en el siglo XXI, y uno de ellos tenía que ver con la normatividad institucional y la legislación educativa local y nacional, lo que obligó a las autoridades de la escuela a plantear el análisis y actualización de su Ley Orgánica y la normatividad del régimen interno. En el Artículo 37 la Ley General de Educación se establece que la educación del tipo medio superior está representada por el bachillerato, y en el Artículo 47, que los contenidos de la educación serán definidos por los planes y programas de estudio. En este contexto, la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública, estableció que debe proporcionarse a los estudiantes los elementos académicos y de formación humana para que puedan forjar un proyecto de desarrollo personal que les permita continuar sus estudios profesionales o decidir su incorporación al trabajo. En el rediseño del plan de estudios del bachillerato de la ByCENED se cumplimentó lo establecido en los dos

supuestos anteriores, y lo prescrito en la Ley Estatal de Educación respecto de las condiciones sociales, pedagógicas y político filosóficas para el desarrollo de la educación estatal en todos los niveles y modalidades.

En la Ley Orgánica de la Escuela Normal del Estado de Durango –que estuvo vigente hasta el día 15 de abril del 2013, se determinaban las condiciones en que se podía y debía impartirse la educación media superior en la ByCENED, pero en la nueva Ley Orgánica que entró en vigencia en junio de ese año, estas disposiciones cambiaron la letra, pero conservaron intacta la estructura orgánica del bachillerato de la institución. De este modo y mediante la observancia de los reglamentos del régimen interno y del desarrollo del Plan de Estudios del Bachillerato, desde el año 2013 la institución asumió el compromiso de ofrecer a los jóvenes de la entidad una sólida formación orientada al desarrollo integral, bajo el esquema de un enfoque basado en competencias.

## **El enfoque por competencias del Bachillerato Normalista de Durango**

La necesidad de que el alumno de bachillerato desarrolle su capacidad cognitiva, motriz, de equilibrio emocional, de autonomía personal y de inserción social para lograr una educación basada en competencias, fue determinante para incorporar al mapa curricular una serie de contenidos orientados a conseguir esa finalidad. Es importante señalar que el uso del término *competencia* es resultado de la necesidad de superar una enseñanza que no ha respondido a los requerimientos individuales y sociales, y que sólo se ha reducido a procurar aprendizajes de tipo memorístico, este hecho, sin embargo, que debería contribuir a la mejora continua de la calidad educativa, contribuyó a acrecentar la dificultad para la aplicación de los conocimientos adquiridos en el bachillerato en situaciones propias de la vida real.

Las competencias se identifican como aquellas cualidades y aptitudes que necesita cualquier persona para enfrentar los retos de la vida cotidiana dentro de su ámbito de acción (DOF, 2008). En el contexto de este nuevo paradigma, el estudiante desarrolla al mismo tiempo componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales en su desarrollo escolar. Por esta razón se puede decir que las competencias, en el ámbito la educativo, representan una aportación sustancial en la mejora general de la enseñanza, y se estipula que un currículo basado en competencias soporta la formación en aprendizajes que tienen como carácter fundamental la capacidad de ser aplicados en contextos concretos, rescatando lo esencial de las competencias en su carácter funcional ante cualquier situación nueva o conocida. Por otra parte, los principios que sustentan el logro de las competencias son el mayor grado de significatividad en razón del sentido de la propia competencia y sus componentes procedimentales, actitudinales y conceptuales, y un mayor grado de funcionalidad, ya que una de sus características fundamentales de un sujeto formado con enfoque por competencias, se traduce a la capacidad para actuar en contextos y situaciones nuevas. Para el diseño del Plan de Estudios del Bachillerato de la BYCENED, que fue aprobado por la H. Junta Directiva en junio de 2011, se tomaron como base los ejes para el desarrollo de competencias propuestos en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB):

Competencias genéricas  
Competencias disciplinarias  
Competencias disciplinares extendidas —de carácter propedéutico—  
Competencias profesionales —para el trabajo— (Andrade, 2010)

De acuerdo a los planteamientos de la Secretaría de Educación Pública, el perfil de egreso de los bachilleres normalistas se fundamenta en la necesidad de fortalecer las competencias para la vida, que incluyen aspectos cognitivos relacionados con el ámbito afectivo, social, natural y democrático, pues su logro supone una tarea compartida entre los campos del conocimiento que integran el currículo a lo largo de toda la educación básica en México, que incluye los estudios educación preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Con las nueve competencias establecidas en SNB y retomadas en el BND, se pretende articular los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos en la ByCENED, con la posibilidad de resolver los problemas que demanda la vida cotidiana, de modo que los estudiantes sean capaces ubicar y comprender críticamente los distintos contextos donde sea posible poner en práctica su capacidad aprendizaje permanente, con un manejo crítico de la información, ejercer el manejo y control de situaciones, y coordinar la convivencia con su vida en sociedad (Ibid, 2010)

Como resultado de lo anterior, en la descripción del plan d estudios del BND se observa el establecimiento de once competencias genéricas que se agrupan en seis categorías, cada una de ellas amplían su explicación y dan más detalles de su alcance a través de varios atributos observables en su desempeño social y educativo.

1. El alumno se auto determina y cuida de sí.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. El alumno se expresa y se comunica.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. El alumno sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. El alumno aprende de forma autónoma.
8. El alumno trabaja en forma colaborativa.
9. El alumno participa con responsabilidad en la sociedad.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables (Plan de Estudios del Bachillerato, 2017).

## Las competencias genéricas

Este tipo de competencias son desarrolladas a través de la gestión del currículo en el BND, sobre la base de su descripción en el documento *Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*, derivado de la RIEMS. Los profesores de las distintas asignaturas del BND, procuran que, con este tipo de competencias genéricas se les permita a los estudiantes comprender el mundo e influir en él, generando distintos trabajos de manera individual y colectiva como ensayos monográficos sobre temas científicos y sociales, redacción de textos histórico literarios, representaciones gráficas y de teatro, y jornadas de competencia matemática y de lengua extranjera, entre otras (Actas de Academia BND, 2013-2017). Y para fortalecer los procesos de socialización y de fortalecimiento de relaciones humanas, se intenta desarrollar sus capacidades para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas; les faciliten el desarrollo de relaciones armónicas con quienes les rodean para participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. Para este propósito los profesores del BND y sus estudiantes realizan jornadas de trabajo social para el reciclaje de materiales de desecho, de toma de conciencia sobre la responsabilidad del uso de las TICs y los dispositivos digitales, y sobre la cultura de conservación del medio ambiente (Ibid), aprovechando para este propósito la transversalidad, es decir, que se traduce a la aplicación de conocimientos de un campo específico a otro, sin restricción del campo disciplinar donde se origina la actividad de la asignatura en específico. Esta competencia de la transversalidad se define como la pertinencia y exigencia del desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios, además, las competencias genéricas son transferibles, en tanto que refuerzan la capacidad de los estudiantes de adquirir otro tipo de competencias complementarias (RIEMS, 2012).

## Las competencias disciplinares

Estas competencias contribuyen a la formación del estudiante en el contexto de las competencias genéricas, pues indican los espacios curriculares y los procesos asociados con las distintas disciplinas que apoyan la formación de los estudiantes en los aspectos clave, transversales y transferibles de un plan o programa de estudio (Ibid). Es ampliamente conocido que las Competencias Disciplinares integran conocimientos, habilidades y actitudes y se construyen desde la lógica de las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber, dan sustento a la formación de los estudiantes en el Perfil del Egresado y se dividen en Disciplinares Básicas y Disciplinares Extendidas. En el mapa curricular del BND, estas competencias se enmarcan en cuatro bloques disciplinarios específicos: el de las ciencias experimentales como las matemáticas, la física, la química y la biología, el bloque de las disciplinas de carácter social como la introducción a las ciencias sociales, la ética, la historia, la geografía, la filosofía y la ecología y el medio ambiente, y un bloque que puede considerarse de tipo instrumental, el de las ciencias del lenguaje y la comunicación, donde se ubican asignaturas como la metodología de la investigación, la lectura y redacción, inglés e informática y las asignaturas para el desarrollo de la identidad. El último bloque está considerado como el bloque de las actividades para escolares, donde se gestionan las asignaturas relativas a la intervención educativa. (Actas de Academia BND, 2013-2017).

En el marco de la RIEMS se consideran dos niveles de complejidad para las competencias disciplinares: el básico y el extendido. El núcleo básico está compuesto por las competencias que todos los alumnos, independientemente de su futura trayectoria académica o profesional, deben contar y manifestar en su desempeño.

### **Las competencias extendidas**

Las competencias extendidas, implican niveles de complejidad deseables para quienes opten por una determinada trayectoria académica, es decir, tienen una clara función propedéutica y son pertinentes en la medida que preparan a los alumnos para la educación superior. La ByCENED se ha encargado de reordenar y enriquecer su Plan de Estudios a partir de la definición de las competencias disciplinares básicas y extendidas que responden a sus objetivos, tal y como lo determina la RIEMS en el nivel de concreción que corresponde a la institución, dando como resultado un conjunto de programas que orientan y especifican el trabajo a realizar en cada una de las asignaturas que conforman su mapa curricular.

### **Las competencias profesionales**

El desarrollo de capacidades profesionales específicas favorece la inserción de los alumnos en el mercado laboral. Las ventajas de este nuevo esquema de organización radican en las competencias genéricas, que articulan y dan identidad a la Educación Media Superior, así mismo, constituyen el perfil de egreso del Sistema Nacional de Bachillerato. Las competencias disciplinares representan la base común del conocimiento y las competencias profesionales tienen que ver con la formación elemental para su inserción en el campo laboral. (RIEMS, 2012)

### **El Mapa curricular del Bachillerato Normalista de Durango 2007-2012**

Durante el periodo de Gestión Administrativa 2013-2018 de la ByCENED, se realizaron varias jornadas académicas para analizar y evaluar la pertinencia y eficacia del Plan de Estudios del BND. En ella se evaluaron los resultados de su gestión para el periodo inmediato anterior (2007-2012) y los resultados se resumieron en seis premisas básicas:

1. El programa había cumplido la expectativa de la formación de bachilleres con buenos niveles de rendimiento académico.
2. No obstante, por las evaluaciones realizadas en el contexto de la RIEMS, se advirtieron signos de obsolescencia de sus contenidos y algunas deficiencias en las actividades de formación para el trabajo.
3. El BND no había abandonado del todo su carácter de bachillerato general, impuesto desde las orientaciones curriculares del SNB.
4. Había que rediseñar las actividades del Trayecto Formativo, renombrando y modificando los contenidos de su línea de formación, para hacer la propuesta de las Bases Generales Comunes.

- Se rediseño el Componente de Formación Propedéutica y se diseñaron las actividades y contenidos para el Componente de Formación para el Trabajo, con tres enfoques específicos: 1) Intervención en la educación Obligatoria, 2) Tecnologías para la Información y Comunicación y 3) Interpretación y Traducción del Idioma Inglés.
- Se redefinieron los espacios curriculares de las actividades Para-escolares con asignaturas orientadas al reconocimiento y fortalecimiento de la identidad normalista duranguense (Actas de Academia BND, 2013-2017).

## El Mapa curricular del Bachillerato Normalista de Durango actual

A partir de la evaluación de la gestión del BND para el periodo 2007-2012, y del análisis de la gestión del currículo, se diseñó la estructura del nuevo Mapa Curricular del Bachillerato de la ByCENED, que ha funcionado desde el año 2017 a la fecha, el que fue diseñado en congruencia con la orientación del currículo que marca el SNB y de acuerdo a los cuatro campos de conocimiento establecidos por la RIEMS, agregando, además, el espacio correspondiente a las actividades para-escolares, en este caso las actividades para la intervención en la educación obligatoria. Este plan de estudios está estructurado con 33 asignaturas pertenecientes a la malla curricular llamadas “Bases generales”, 8 asignaturas para el Campo Propedéutico, 6 para las actividades para-escolares y 4 asignaturas adicionales para las Academias de Ciencias Experimentales y de Lenguaje y Comunicación. En total, esta malla curricular consta de 55 asignaturas correspondientes a 190 horas de clase y 348 créditos.



MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO GENERAL DE LA ByCENED  
 INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

SEMESTRE I			SEMESTRE II			SEMESTRE III			SEMESTRE IV			SEMESTRE V			SEMESTRE VI			
ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	
												LENGUA ADICIONAL V	3	6	LENGUA ADICIONAL VI	3	6	
MATEMÁTICAS I	5	10	MATEMÁTICAS II	5	10	MATEMÁTICAS III	5	10	MATEMÁTICAS IV	5	10				FILOSOFÍA	4	8	
QUÍMICA I	5	10	QUÍMICA II	5	10	BIOLOGÍA I	4	8	BIOLOGÍA II	4	8	GEOGRAFÍA	3	6	ECOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE	3	6	
ÉTICA I	3	6	ÉTICA II	3	6	FÍSICA I	5	10	FÍSICA II	5	10	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO	3	6	HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORÁNEA	3	6	
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	3	6	INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	3	6	HISTORIA DE MÉXICO I	3	6	HISTORIA DE MÉXICO II	3	6	CÁLCULO DIFERENCIAL	5	10	CÁLCULO INTEGRAL	5	10	
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	4	8	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	4	8	LITERATURA I	3	6	LITERATURA II	3	6	PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA I	3	6	PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA II	3	6	
INGLÉS I	3	6	INGLÉS II	3	6	INGLÉS III	3	6	INGLÉS IV	3	6	PSICOLOGÍA I	2	4	PSICOLOGÍA II	2	4	
INFORMÁTICA I	3	6	INFORMÁTICA II	3	6	SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	3	6	INTERVENCIÓN ESCOLAR	3	6	ETIMOLOGÍA GRECOLATINAS I	3	6	ETIMOLOGÍAS GRECOLATINAS II	3	6	
IDENTIDAD I (BANDA DE GUERRA)	4		IDENTIDAD II (MÚSICA)	4		NOCIÓNES DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA	4	8	INTERVENCIÓN EN EL AULA	4	8	INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN PREESCOLAR	3	6	INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN SECUNDARIA	3	6	
	30	52		30	52	IDENTIDAD III (DANZA)	3		IDENTIDAD IV (DEPORTES)	2		INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN PRIMARIA	4	8	INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR	4	8	
							33	60		32	60	ORIENTACIÓN EDUCATIVA I	2		ORIENTACIÓN EDUCATIVA I	2		
													31	58				
																	35	66

**Taller de Lectura y Redacción**

**Componente de Formación Propedéutica (CA/2017)**

**Componente de Formación para el Trabajo por Módulos bajo el Enfoque por Competencia Laboral**

**Actividades Paraescolares**

**Total de créditos: 348**

## Conclusión

A partir del objetivo dispuesto para analizar el origen histórico y el desarrollo académico institucional del Bachillerato Normalista de Durango, es posible afirmar que su implementación en la ByCENED, es un logro de los profesores que hicieron un ejercicio de prospección institucional, por el que pudieron ver el alcance social que implicaba dotar a la escuela de un sistema de formación propedéutica propio, que al cabo de un tiempo fue aceptado por la comunidad social de Durango, y por el resto de las instituciones de educación superior del estado. La apertura del BND vino, aunque parcialmente, a resolver el problema de contar con programa propedéutico a las licenciaturas en educación que se ofertan en la ByCENED, y otras instituciones de educación superior de carácter público como la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”, La Escuela Normal experimental de Santa María del Oro, Dgo., y la Universidad Pedagógica de Durango, y de las muchas universidades privadas de la localidad. Sin embargo, también vino a mostrar el aspecto deplorable de la pérdida de la documentación histórica relativa a la instauración del BND, lo que se puso de manifiesto al tratar de utilizar las fuentes primarias para realizar este trabajo, las que de manera fragmentaria y dispersa se encuentran depositadas y sin clasificación alguna en la Jefatura del BND y en otras instancias institucionales.

El BND que oferta la ByCENED desde hace casi cuatro décadas, es el culmen de una serie de reformas curriculares realizadas al interior de la institución. Las dos primeras fueron producto de la evaluación realizada con motivo del inicio de las gestiones de la administración de la ByCENED para los periodos 1991-1997 y 1998-2003. La tercera se dio en el contexto de la aplicación de la RIEMS en el periodo 2011-2012, y la última reforma curricular del BND se realizó en base a las nuevas propuestas sugeridas con la implementación del SGB en México. El largo periodo de la crisis de la calidad educativa mexicana, que algunos investigadores ubican un poco antes de los años 50s del siglo XX, y que aún continúa vigente, modificó no sólo las expectativas del desarrollo institucional de las escuelas normales del país, sino que comprometió su futuro inmediato ante el abandono de las autoridades federales y estatales. Posteriormente a 1984, las escuelas normales debieron reinventarse a sí mismas, y con ello se encendió una luz en el horizonte del normalismo mexicano, que vio con buenos ojos la iniciativa federal de considerar a las escuelas normales en instituciones de educación superior, lo que devino en la implementación del bachillerato pedagógico y, en muchos casos, como en el de la ByCENED, la reestructuración general de su organización académico administrativa, fortaleciendo la formación propedéutica de su bachillerato y propiciando su diversificación académica para licenciatura y posgrado. El BND de la ByCENED goza de buena salud pública, se espera que conserve el aliento por un periodo similar al que ya tiene recorrido.

## Archivo consultado

Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (AHByCENED)

## Referencias Bibliográficas

Alcántara, Armando y Juan Fiel Zorrilla (2010). Globalización y educación media superior en México. En búsqueda de la pertinencia curricular, en *Scielo, Perfiles educativos*, vol. 32, no. 127, Ciudad de México.

Recuperado:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982010000100003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000100003)

Andrade Cázares, Rocío Adela y Sara Catalina Hernández Gallardo (2010). El enfoque de competencias y el currículum de bachillerato en México, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.

Recuperado:

<https://www.redalyc.org/pdf/773/77315079023.pdf>

*Diario Oficial de la Federación*. (1988). Acuerdo 444, 2008, 21 de octubre de 1988. Recuperado: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/109051/images/Acuerdo\\_444\\_marco\\_curricular\\_comun\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/109051/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf)

*Diario Oficial de la Federación*. (1984). Acuerdo por el que se establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá en Grado Académico de Licenciatura.

Recuperado

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984)

Domínguez Ayala, Socorro Imelda (2007). Los sentidos del bachillerato en México; Desencuentros entre discursos, prácticas docentes y formación, en *Revista Iberoamericana de Producción académica y Gestión educativa*.

Recuperado:

[file:///C:/Users/Alienware17/Downloads/88-Texto%20del%20art%C3%ADculo-411-1-10-20140708%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Alienware17/Downloads/88-Texto%20del%20art%C3%ADculo-411-1-10-20140708%20(1).pdf)

*Escuela Normal del Estado, Bodas de Oro (1966), Durango, (s.p.i)*

Espinoza Núñez, Leonor Antonia y René Rodríguez Zamora (2017). Uso de las tecnologías digitales y el aprendizaje colaborativo de los estudiantes de nivel medio superior, en *Memoria Electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Recuperado:

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0773.pdf>

Garibay Álvarez, Jorge (Coordinador) (2009). *Inventario del Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango*. México, Apoyo al Desarrollo de Archivos y Bibliotecas de México, A. C.

Gómez Martínez, Graciela y Rubén Gutiérrez Gómez y Sara Gricelda Sánchez Mercado (2009). Evaluación Curricular en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México: un modelo holístico-participativo y estratégico-prospectivo, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Recuperado:

[https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_02/ponencias/0695-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/0695-F.pdf)

Hernández González, Joaquín, y Cuitlahuac I. Pérez López y Nena Minoa Recéndiz García (2017). El aprendizaje de las habilidades digitales en el bachillerato: entrelazar las actividades cotidianas con el estudio usando tecnologías digitales, en *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Recuperado:

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0577.pdf>

*Historia y la historiografía de la educación en México, Hacia un balance 2002-2011* (2016). volúmenes I y II, Consejo mexicano de Investigación Educativa, A. C.

Ibarra García, Laura. (2013). “El positivismo de Gabino Barreda. Un estudio desde la teoría histórico-genética”, en *Acta Sociológica* No. 60, enero-abril de 2013.

*Informe de Gestión Administrativa 1991-1997* (1997). Durango, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango/Editorial Siega Creciente.

*Ley de Educación del Estado de Durango* (2011). Durango, Instituto de Investigaciones, Estudios Legislativos y Asesoría Jurídica. Última actualización: 31 de octubre de 2011.

Recuperado

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

*Ley Orgánica de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango* (2013) H. Congreso del Estado de Durango, Instituto de Investigaciones, Estudios Legislativos y Asesoría Jurídica, 2013.

Mora García, Olga, Ignacio Pérez Pulido y Alexa Cadena García (2019). Ajuste social y apoyo social en bachilleres de la Región Altos Sur de Jalisco, en *Memoria del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Recuperado:

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2822.pdf>

*Plan de Estudios del Bachillerato de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango* (2011). Documento de trabajo Aprobado por la H. Junta Directiva de la ByCENED.

Prieto Quezada María Teresa, José Claudio Carrillo Navarro y José Alberto Castellanos Gutiérrez (2009). Violencia escolar: narrativas de maltrato en jóvenes de bachillerato, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Recuperado:

[https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_17/ponencias/0026-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/0026-F.pdf)

Quiñones Hernández, Luis Carlos (2013). *Vida escolar y juventud. El Colegio Civil del Estado. 1856-1872*. México, Universidad Juárez del Estado de Durango, Artes Gráficas, La Impresora.

Quiñones Hernández, Luis Carlos. (2008). *La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. A XCII años de su fundación como Escuela Normal y CXXXVIII como Instituto de Niñas*. México, Artes Gráficas, La Impresora.

Pacheco Rojas, José de la Cruz (2012). *El Colegio de Guadiana de los Jesuitas 1596-1767. Notas para una historia de la educación y la cultura en Durango*. México, Universidad Juárez del Estado de Durango, Artes Gráficas, La Impresora.

Torres González, Karen y Rosendo Edgar Gómez Bonilla (2017). Desarrollo de la competencia de pensamiento crítico y reflexivo en estudiantes de bachillerato: propuesta de una práctica educativa áulica, en *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Recuperado:

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1887.pdf>

Vallebueno Garcinava, Miguel (2016). *160 Aniversario del Colegio Civil del Estado*. Durango, Universidad Juárez del Estado de Durango, Artes Gráficas. La Impresora.

## Recuperación de la memoria escolar de la Escuela de Niñas Edificio de la Asociación de Labradores "La Providencia" (1917-1963)

### Recovery of the school memory of the School for Girls Building of the Farmers Association "La Providencia" (1917-1963)

---

**Cruz Pardo Riaño**  
Asociación Movimiento Cultural Iguña (Cantabria, España)



Fotografía de 1918 realizada por el inspector de primera Enseñanza Daniel Luis Ortiz Díaz

### Cómo nació el proyecto

Fue mi primera escuela, solo durante unos meses, quizás menos de un curso. Fui una de las últimas alumnas que asistió. Es la escuela de niñas más antigua en la memoria de nuestro pueblo, en la que durante casi 50 años se formaron generaciones de mujeres de nuestro municipio. Tengo algunas imágenes muy vivas de aquella escuela: la estufa de leña, la *silluca* de enea que mi madre había comprado al sillero de nuestro pueblo y que hacía las veces de pupitre y a mi padre parando su bicicleta un día a la hora del recreo, dándome un billete de una peseta para que me comprara un *bollico* en la panadería.

A esos recuerdos se añadieron más tarde los relatos de mi tía abuela que hablaba de su maestra, la señorita Cali, “*esa sí que era una buena maestra*”.

Esas imágenes de mi primera escuela, los ecos familiares de aquella maestra -y la historia desconocida del origen del local de la Cooperativa del Campo en la que estaba alojada- latían en el interior del viejo edificio que, con el paso de los años, había quedado cerrado. Allí seguía, recordándonos a los mayores una parte de la historia de nuestro pueblo.

Pocos meses antes de la llegada de la pandemia, asistí a una conferencia en el viejo edificio recientemente rehabilitado y, al comprobar que los más jóvenes desconocían que había alojado la escuela de niñas, pensé que no podía dejar que se perdiera la historia de una escuela en la que habían aprendido a leer y a escribir muchas generaciones de mujeres de nuestro pueblo: nuestras madres, abuelas... Ese mismo día empezó este **proyecto de recuperación de la memoria escolar de la escuela de niñas más antigua de nuestro pueblo, Arenas de Iguña (Cantabria, España)**.

### **Carácter de la investigación: de un proyecto personal a una construcción colectiva**

Al tratarse de mi primera investigación en este campo, antes de empezar recibí la ayuda del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, que me permitió ponerme en contexto. Me fue muy útil en cuanto a bibliografía básica sobre estudios de la escuela en Cantabria. Tuve también la suerte de contar con la orientación de Ángel Llano Díaz, fundamental para mi trabajo en archivos y entrevistas y un referente continuo ante las dudas.

Quiero destacar que la principal característica de esta investigación es que su prioridad no ha sido darle un carácter académico sino iniciar, en el entorno social del que formo parte, un proceso colectivo de recogida y difusión de memoria escolar.

Esta circunstancia ha condicionado y enriquecido el trabajo con las fuentes. Por una parte, la lectura de los documentos del archivo municipal estaba llena de significado para mí. Muchos de los actores eran conocidos o bien podía establecer sus relaciones familiares. Por otra parte, en las entrevistas con las exalumnas no solo hablábamos de la escuela sino también de su vida y de la de las personas, lugares e historias de nuestro pueblo.

Por todo ello esta investigación, que partió de un proyecto personal apoyado inmediatamente por nuestro alcalde, se ha ido convirtiendo en un proyecto colectivo que no solo nos está permitiendo recuperar Memoria escolar sino también acercarnos, escuchar y valorar a las personas mayores y el patrimonio inmaterial que poseen, establecer alianzas con sus hijos, observar necesidades y oportunidades, visualizar otros proyectos, tanto culturales como sociales; en definitiva, una ocasión para retomar vínculos, reforzar el sentimiento de comunidad y, en la medida de lo posible, ayudar a proporcionar bienestar.

## La historia escolar conservada en nuestro archivo municipal

La primera parte de la investigación se centró en el archivo municipal. Se inició en los libros de actas de la Junta de Instrucción Pública, más tarde Junta Municipal de Primera Enseñanza, órgano responsable de la vida escolar del municipio. Posteriormente continuó con las Actas de los Plenos.

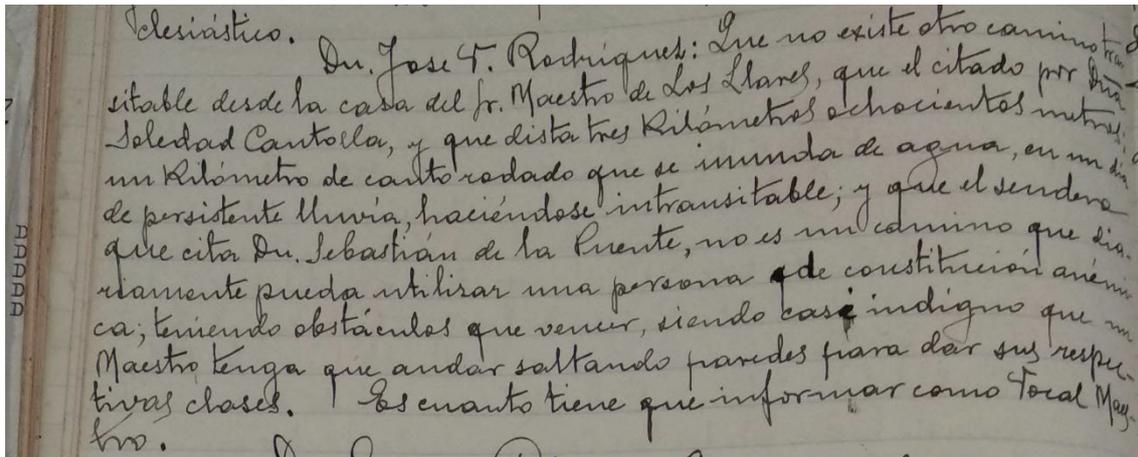
El primer objetivo era conocer *cuándo* y *cómo* había llegado la escuela de niñas al edificio de la actual Cooperativa del Campo. Esa información tardó en aparecer e incluso pasó a un segundo término a lo largo de las primeras jornadas de concentrada lectura: aquellas actas estaban llenas de informaciones interesantes sobre las escuelas de nuestro municipio. Los datos más importantes eran sobre:

- **Las maestras** que tomaban posesión y cesaban, entre ellas ¡doña Cali!, Calimeria Montiel, la primera maestra de nuestra escuela de la Cooperativa y concejala desde 1928 hasta 1931.



- **El estado de sus locales:** El inspector en su visita informa a la Junta de que el local de la escuela de niños “carece de luz, capacidad y ventilación y que si no puede ser sustituido por otro, al menos antes del próximo curso se pongan puertas de cristal para que los niños tengan al menos luz” (diciembre de 1911).
- La solicitud al Estado de la **creación o construcción de nuevas escuelas.**
- **La asistencia de alumnos.** Algunos pueblos del municipio tenían escuela mixta. Otros, solo escuela de niños, por lo que las niñas de estos pueblos tenían que desplazarse hasta la de Arenas. En 1906 asistían a la escuela, además de las de Arenas, niñas de otros 6 pueblos del municipio, con una matrícula de 104 alumnas. De esas asisten 76 a los exámenes finales. El inspector en su visita informa a la Junta: “Encuentra en general atraso en la enseñanza y asistencia muy irregular a las escuelas, principal causa ocuparles los padres en actividades indebidas. Esta es la principal causa del retraso y desánimo de los maestros en el cumplimiento de sus deberes profesionales”. (...) “Se acuerda fijar en 50 céntimos la primera falta de asistencia a la escuela de los niños, o mejor dicho amonestar a sus padres y en la segunda falta imponer los 50 céntimos, fijándolo en los Bandos oportunos” (febrero de 1924).

- **La ayuda en la búsqueda de alojamiento a los maestros y pago de su alquiler.** En 1921 el inspector recuerda que es “*deber de los ayuntamientos proporcionar casa decente y capaz a todo maestro en el pueblo donde esté enclavada la escuela*”. El siguiente fragmento del acta de la Junta Local de Primera Enseñanza de febrero de 1928 es parte de la respuesta que da uno de los vocales ante la situación que denuncia un maestro:



*Fragmento del acta*

- La fijación de los **días de los exámenes finales** del curso y el nombramiento de la comisión evaluadora formada por los miembros de la Junta que valoraban el nivel de la enseñanza en las diferentes escuelas.
- La organización de la **fiesta escolar de final de curso y la fiesta del árbol**. La compra de los premios para los niños que se hubieran destacado en la asistencia y los exámenes.
- **El seguimiento de la enseñanza religiosa** por parte del vocal sacerdote. En noviembre de 1924 el vocal párroco pide recordar, por medio de una circular a los maestros, la obligación que imponen las vigentes disposiciones para enseñar el Catecismo, Historia Sagrada y el Nuevo Testamento.

El propósito de la búsqueda de la que partió la investigación en el Archivo Municipal era conocer cuándo y cómo había llegado la escuela de niñas al edificio de la Cooperativa.

Fue un proceso largo y la información que las actas proporcionaron -que se presenta a continuación- demuestra el poco interés de la administración local en ofrecer un local digno a las escuelas.

El estado de los locales que ocupaban las escuelas, tanto de niños como de niñas, era un tema constantemente tratado en la Junta Local de Primera Enseñanza desde su primera acta en **1906**. En ese curso el maestro y la maestra solicitaban a la Junta un intercambio de los locales de niños y niñas. Dado el alto número de niñas matriculadas (104), se quedaban los niños (49) con el local más pequeño y que estaba en peores condiciones.

En **1908** el inspector apremia para que se busque otro local para los niños o se arregle el que tenían “*para dotarlo de luz*”.

En **1910** no había aún nuevo local ni se habían realizado los arreglos solicitados. La Junta propuso “*desahuciar el local y arrendar uno nuevo*”. Solicitó al Ministerio una subvención para la construcción de un edificio escuela para niños y niñas.

En **1913** llega la orden del Gobernador Civil de buscar un local mejor.

En **1915** la Junta recibe un oficio del Inspector Provincial para que nombre a los vocales que han de “*gestionar la adquisición en arriendo de un local que reúna las condiciones necesarias y que sea cuanto antes*”. La Comisión propone arrendar a la Asociación de Labradores “La Providencia” uno de los salones del edificio social, con un coste de 250 pesetas al año. La Junta y el Pleno aceptan la propuesta de arriendo del local.

Pero no se arrienda el nuevo local hasta abril de **1917**, tras haber sido clausurado el local de la escuela de niños por el presidente provincial “*por no reunir las condiciones higiénicas ni pedagógicas*”, y se decide que sean las niñas las que lo ocupen.

**Desde abril de 1917 el local de la escuela de niñas pasa a estar en el segundo piso de la Asociación de Labradores “La Providencia”, actual edificio de la Cooperativa.**

## **Los recuerdos de las exalumnas**

Una vez recabados los datos anteriores, se iniciaron las entrevistas individuales con las exalumnas más mayores: 11 personas de entre 80 y 102 años; un grupo de 5 alumnas de 75. Además, familias y amigos de las maestras.

No solo se recogieron sus recuerdos, sino que también se compartió con ellas la información recabada y se buscaron elementos de confirmación de los datos de la investigación previa en el archivo municipal.

A lo largo de muchas horas de conversación, primero en sus casas y luego por teléfono, cuando el COVID nos encerró, las alumnas más mayores fueron entregando sus recuerdos sobre:

- Sus maestras
- La descripción del aula, la casa de la maestra y del teatro de la planta baja
- El material que llevaban
- Cómo se desarrollaba un día de clase
- Los juegos a la hora del recreo
- Algún que otro castigo
- Excursiones

En su relato han sido muy significativos los siguientes aspectos en todos los casos:

- El recuerdo intenso de alguna maestra por la que se habían sentido queridas; a la que habían admirado personal y profesionalmente, de la que evocaban desde cómo vestía a cómo escribía, así como sus datos personales, etc.

- El recuerdo de alguna compañera con la que compartían pupitre y juegos, y de las compañeras mayores a las que la maestra asignaba la tarea de enseñar a las más pequeñas.
- El recuerdo de una poesía, la canción con la que la maestra dirigía la clase de gimnasia, las provincias o los ríos de España, los reyes godos o un pequeño fragmento de un relato histórico, la historia sagrada, etc.
- Los trabajos de costura que hacían por la tarde y algunos de los libros que alguna maestra les leía mientras cosían.
- El recuerdo de la estufa de leña que ocupaba el centro del aula y las abarcas que dejaban en el portal.
- Las escapadas al río para bañarse, la emoción de cruzar el puente o jugar en él e ir a la castañera de excursión.
- El mal día que pasaban cuando el sacerdote venía a preguntarles “*la doctrina*” y el buen recuerdo que les quedó de las mujeres mayores, que les daban catequesis y las preparaban para la primera Comunión. Esas mujeres generalmente pertenecían a familias de la clase alta del pueblo y tenían más formación.
- Algún que otro castigo a la hora de comer.
- Las obras de teatro que se representaban en la planta baja del edificio, espacio que también servía como almacén de paja y piensos, pero del que recuerdan especialmente un gran escenario con un bonito telón. En estas funciones participaban pequeños y adultos y asistía todo el pueblo.

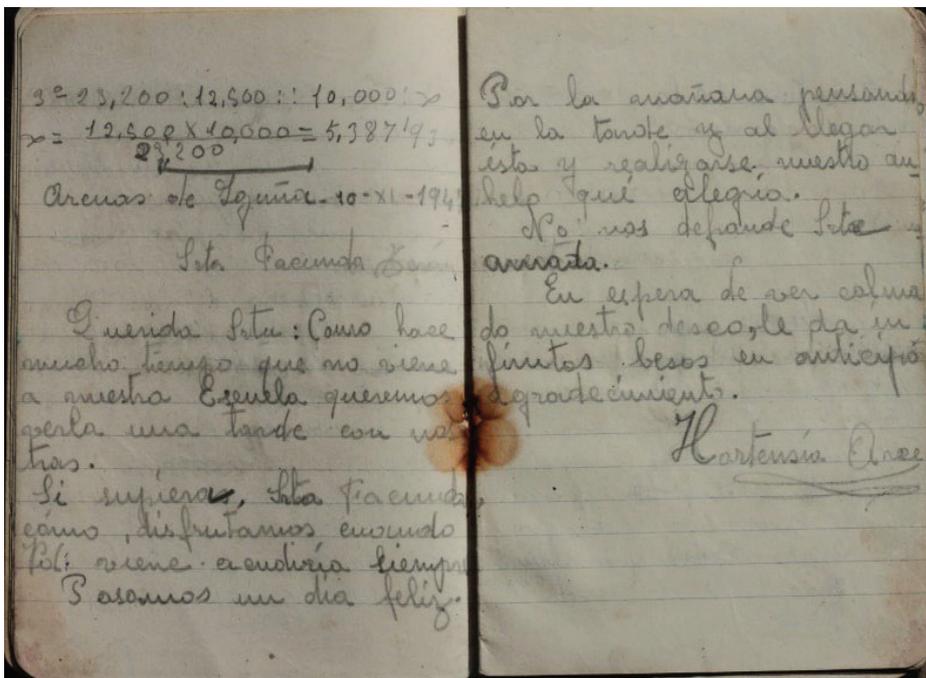
Junto a estos recuerdos las exalumnas también han aportado fotografías y algunos trabajos que guardaban de su época escolar.



*Grupo de la maestra Calimeria Montiel. 1917-1931*



Grupo de la maestra Mercedes Sandoval 1934/35



Página del cuaderno "en sucio" de Hortensia Arce. 1947

También ha sido muy importante la colaboración de las familias y amigos de las maestras. Ha sido especialmente interesante el contacto con la familia de la maestra Calimeria Montiel (Fresno de la Vega, León, 1888). Fue una figura muy importante en la vida política: primera mujer

concejala durante la Dictadura de Primo de Rivera; primera mujer que escribió en el *Diario de León* y asidua en los de nuestra provincia; firme defensora de la escuela rural y del papel de la cultura en la justicia social; finalmente, una figura importante en el movimiento de renovación pedagógica.

El contacto con su familia nos permitió conocer que han conservado su archivo personal. Ese material requeriría una investigación centrada en su figura como mujer y como maestra, por la relevancia de su presencia en diversos ámbitos y por el momento histórico que le tocó vivir.

### **Los expedientes de depuración política. Las maestras que vinieron castigadas**

En relación a las maestras, ha sido interesantísimo poder acceder a los expedientes de depuración política proporcionados por el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares: han permitido conocer el profundo significado de la frase que con frecuencia repetían las exalumnas en las entrevistas: “*esta maestra vino castigada, desterrada*”.

Varias de las maestras de nuestra escuela sufrieron expedientes políticos entre 1937 y 1940. Leerlos ha sido no solo una oportunidad de conocer el terrible impacto que tuvo ese periodo sobre sus vidas profesionales y personales sino también uno de los momentos más conmovedores de la investigación.

La circunstancia de haberlas conocido previamente a través del cariño y la admiración de sus alumnas condicionó especialmente la lectura de los expedientes.

Como ejemplo de este contraste, los siguientes fragmentos sobre la señorita Matilde, maestra que llegó a Arenas en mayo de 1941, trasladada por sanción de la Comisión Depuradora desde su destino como funcionaria propietaria de la plaza en Burriana (Castellón):

*“Mi maestra (...) era joven, era maravillosa, cuando la guerra tenía que comer y daba particulares, no miraba si eran rojos o amarillos y la denunciaron, **la enviaron castigada a un pueblo y le tocó Arenas, gracias a Dios.** Era muy fina, educación esmeradísima. A todas las que fueron con ella se nos notaba en cómo nos comportábamos con la gente mayor, ella te enseñaba cómo comportarse en clase, te enseñaba de todo. Explicaba muy bien. Era muy maja y la recuerdo con mucho cariño”* (alumna: Hortensia Arce)

En 1940, el cura párroco de Burriana dice de ella en su informe:

*“No conozco a la incautada. (...) De los antecedentes que me han facilitado se desprende que es en lo profesional buena maestra y cumplidora de su deber pero en ideas tira a los rojos...”*

El expediente instruido a esta maestra por la Comisión Depuradora presenta en su contra los siguientes cargos: *“Incumplimiento de las prácticas religiosas preceptivas, haber pertenecido al sindicato FETE, haberse afiliado al partido Socialista.”* Dicha Comisión propone *“Traslado fuera de la provincia no pudiendo solicitar vacantes en 5 años e inhabilitación para cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza”*

### **Una investigación que nos alumbró durante la pandemia y aún inacabada**

Esta investigación, que se inició pocos meses antes de la pandemia y que quedó marcada por ella, no está acabada. Queda aún por recoger el testimonio de las alumnas de las últimas generaciones que asistieron a la escuela y completar los datos de las maestras de la década de 1950.

Pero, además, la investigación en archivos y la consulta de la bibliografía sobre la historia de la escuela en Cantabria ha abierto nuevas vías por las que navegar para comprender y reconstruir la historia de la escuela en nuestro valle: desde las primeras fuentes en el último tercio del XVIII, con los maestros de primeras letras en el censo del Marqués de la Ensenada, o ya en el XIX con el informe sobre las escuelas del inspector José Arce Bodega.

### **Primera difusión, encuentro y homenaje**

El pasado 14 de agosto de 2021, las exalumnas y una de sus maestras, la señorita Angelines, de 94 años, volvieron a entrar juntas, como lo habían hecho cada mañana durante su infancia, en el edificio que acogió su escuela desde 1917 hasta 1963. En las paredes del salón en el que entonces disfrutaban del teatro, encontraron ese día las fotos de sus maestras con sus grupos de alumnas.



*Las participantes en el acto del 14 de agosto de 2021*

Se realizó también la primera difusión de una parte de esta investigación: se presentó el monográfico “**Maestras y alumnas de la escuela de niñas de la Asociación de Labradores La Providencia**”, un cuaderno que llamamos de Memoria, en el que recogemos la historia del local de la escuela y la de sus maestras. El cuaderno está abierto a las nuevas aportaciones de sus exalumnas. Posteriormente, este monográfico se ofreció además a los vecinos del municipio interesados en conocer la historia que cuenta; y actualmente se puede leer en la web de nuestro ayuntamiento. El acto se cerró con un homenaje a la maestra y las exalumnas mayores de 80 años. Además de nuestro alcalde, nos acompañó la consejera de Educación y Formación Profesional, doña Marina Lombó, que con su presencia honró la memoria de nuestras maestras y de las exalumnas presentes y mostró así la importancia de preservar la historia de la escuela de nuestro pueblo.



*La consejera de Educación y Formación Profesional, Marina Lombó, dirigiendo unas palabras a los participantes en el acto del 14 de agosto de 2021*

## Proyectos

Tenemos ya esta primera historia de nuestra escuela.

A corto plazo se seguirá trabajando para recoger los testimonios que faltan y se realizará una exposición que pueda ser visitada por todos los vecinos que quieran recordar o/y conocer la historia de nuestra escuela, que para muchos será la historia de sus madres y abuelas.

Los proyectos a largo plazo tienen el objetivo de recoger de forma permanente este patrimonio mediante un documento escrito en el que se comunique todo lo conseguido en esta investigación y la creación, en el propio local que acogió la escuela, de un pequeño espacio de memoria que impida la desaparición de esta parte tan importante de la historia de nuestro pueblo y que nos recuerde de dónde venimos.

El monográfico *MAESTRAS Y ALUMNAS DE LA ESCUELA DE NIÑAS DE LA ASOCIACIÓN DE LABRADORES "LA PROVIDENCIA" (1917/1963)* se puede encontrar en:

<https://aytoarenasdeiguna.org/wp-content/uploads/2021/10/Cuaderno-escuela.pdf>



## **El deporte y la competición en mis años de maestro en el CEIP Concepción Arenal de Potes**

### **Sport and competition in my years as a teacher at the CEIP Concepción Arenal de Potes**

---

**Pedro Álvarez Fernández**  
**Cronista Oficial de Liébana (Cantabria, España)**

#### **El Naranjo de Bulnes, la escuela-hogar y otros muchos recuerdos**

Siempre me he sentido atraído por el deporte y desde pequeño, al nacer en la villa de Potes, en el valle de Liébana, he tenido a mi alrededor una tierra donde poder disfrutar del contacto con la naturaleza y poder acceder a sus cumbres desde donde contemplar un valle impresionante. También, pronto comencé a visitar el interior del Parque Nacional de Picos de Europa, pernoctar en sus refugios, realizando vivac y ascendiendo a sus cumbres. Aún tengo grabada en mi memoria la ascensión que realicé por vez primera al Naranjo de Bulnes, con dos amigos de Zaragoza y de Madrid, por la cara NE, la vía que utilizaron en la primera ascensión Pedro Pidal y Gregorio Pérez, “el Cainejo”. Al llegar a la cumbre, el mar Cantábrico aparecía sobre un mar de nubes, de donde emergían, en una vista panorámica, todas las cumbres singulares de Picos de Europa. Fue una experiencia única en una cumbre que siempre había soñado desde niño poder algún día ascender.

En la comarca de Liébana, no había instalaciones deportivas para practicar tus deportes favoritos, pero desde siempre los bolos y el fútbol han estado muy ligados a los lebaniegos. En Potes, la afición a los bolos estaba muy arraigada. Los chavales jugábamos en la bolera de La Serna, la que Leandro Alonso tenía junto a su vivienda y bar, a la salida del pueblo. Pero yo desde chaval me sentí atraído por el fútbol. Cuando estudié en Santander, jugaba en el equipo del Instituto José María de Pereda, donde estuve hasta COU, y también lo practicábamos en los campeonatos de fútbol playero. Los domingos, solíamos ir los amigos a ver jugar al Racing en El Sardinero.

En mi tierra lebaniega, jugué en el equipo del Valle Estrecho, un rincón del municipio de Cabezón de Liébana, donde siempre me he sentido muy querido por la gente de sus pueblos: Cambarco, Luriezo, Cahecho y Aniezo. Cada partido que jugábamos teníamos la animación asegurada, porque muchos aficionados disfrutaban con nosotros. Recuerdo los partidos en lo que es ahora el recinto ferial de La Serna, en Potes, donde parece increíble que se celebrasen allí partidos de fútbol, ya que cada caída podía suponer pasar por el edificio cercano de Cruz Roja a curar las heridas, y más los porteros como yo, que solamente nos protegíamos con unas rodilleras. Incluso, participé junto a una selección lebaniega jugando contra el Racing de Santander, cuyo equipo nos vino a visitar invitados por Armando Cuesta, indiano de Tudes.

Finalizados mis estudios en el Instituto José María de Pereda, en Santander, inicié la carrera de Magisterio en las instalaciones de la calle Cisneros de la capital. Siempre me gustó enseñar y, de hecho, durante mis años de estudiante cuando regresaba a mi villa natal de Potes daba clases particulares a niños y jóvenes. Desde 1975 hasta 1978 realicé mis estudios, conservando muy buenos recuerdos. Las prácticas las hice en el colegio de La Salle, al que conocía muy bien ya que durante los años que viví de estudiante en Santander lo hice en el barrio de San Francisco, y frente a nuestra casa estaba el colegio, donde iba a jugar con mi hermano. La carrera la acabé obteniendo la diplomatura en Profesorado de EGB en la especialidad de Ciencias Sociales.

El servicio militar lo realicé en Cruz Roja de Potes, después de dos meses de campamento en Araca (Vitoria). En mi pueblo, formé parte del grupo de rescate de montaña, dirigido por Gervasio Lastra, gran conocedor de Picos de Europa, que como bien se recordará quedó atrapado en la pared de la cara oeste del Naranjo de Bulnes, al intentar hacer la primera cumbre invernal, con José Luis Arrabal, que posteriormente falleció después de ser evacuado. En el destacamento de Cruz Roja de Potes, al no haber grupos de rescate éramos nosotros los que interveníamos cuando era necesario.

Concluido el servicio militar, en 1980, comencé a trabajar con alumnos de BUP y de COU en la Escuela-Hogar Félix de las Cuevas de Potes, donde estuve dos cursos, para continuar en dicho lugar, ya siendo interino, con alumnos que asistían al CEIP Concepción Arenal, desde septiembre de 1982 hasta agosto de 1988. En régimen de internado, se alojaban 120 niños y jóvenes, en el edificio donde yo estaba trabajando, y 120 niñas al otro lado del río Deva, cruzando el puente, en el edificio Virgen de la Luz. Los niños de los pueblos que no disponían de transporte se quedaban internos de lunes a viernes. En invierno, muchos fines de semana nos tuvimos que quedar con ellos, al caer nevadas grandes y no poder regresar a sus casas. Tengo un grato recuerdo de mi paso por la Escuela-Hogar, de mis compañeros, personal de servicio y, especialmente, de los niños con los que conviví.

### **Mi vinculación profesional con la Educación Física y el deporte en general**

Siempre me gustó la Educación Física y el deporte y, estando en la Escuela-Hogar, aprobé las oposiciones en 1984. Pasé entonces a ser propietario provisional y me vino la gran oportunidad de dedicarme a algo que me atraía dentro de mi carrera como era la enseñanza deportiva. En el CEIP Concepción Arenal estaba entonces ejerciendo de director Saúl Olivera, con el que mantengo aún una gran amistad. Fue él quien tramitó una solicitud a la Dirección Provincial para permitirme impartir clase en ese centro escolar. El 10 de noviembre de 1987, quedé autorizado para impartir de tres a cinco de la tarde Educación Física en el colegio, según comunicación de Juan González, entonces inspector-jefe.

Era consciente de que tenía ante mí una gran oportunidad, a pesar de que durante ese curso debía compaginar mis horas de trabajo en la Escuela-Hogar con las horas del colegio, pero las ganas y la ilusión estaban por encima de todo. Nunca olvidaré las clases que había que impartir cuando llovía, que eran muchos días, principalmente en el duro invierno, ya que entonces no había un aula para impartir la asignatura. Los alumnos y alumnas internos comían en el amplio comedor

escolar, situado en una de las alas del centro, y después de comer se fregaba el suelo, se colocaban las mesas y sillas alrededor del espacio y allí tenía que impartir las clases. Ese año, aprobé las pruebas físicas para iniciar en Oviedo el curso de la especialidad de Educación Física, pero debido a problemas burocráticos en la Dirección Provincial, no pude acudir ese curso y tuve que esperar al siguiente.

Para las pruebas de aptitud física que había que pasar para poder acudir a realizar el curso, nos convocaron a los aspirantes en el Complejo Municipal de La Albericia, en Santander. Las pruebas consistían en realizar un salto horizontal, desde parada y con los pies juntos, con un mínimo de 190 centímetros; abdominales, sujetando una pelota en la nuca, en 30 segundos con un mínimo de quince; una prueba de 9 x 4 trasladando un taco de madera y recogiendo otro, en un mínimo de once segundos; y, finalmente, una carrera continua de nueve minutos realizando un mínimo de 1800 metros. De nuevo, las volví a realizar con éxito, y esta vez, después de conseguidas, acudí con otros cinco compañeros de Cantabria: Alfredo, Carlos, Matías, José Antonio y José Luis. Durante el curso, que compartimos con veinticuatro asturianos, los seis maestros cántabros nos quedamos en un chalé en La Fresneda, a las afueras de Oviedo. Allí trabajando en equipo, preparamos muchos materiales de todos los deportes, que convertidos en sesiones luego nos servirían para impartir nuestras clases en el aula. Ese año adquirí muchos libros sobre especialidades deportivas, y fue cuando descubrí un deporte al que luego dedicaría mucho tiempo y me daría muchas alegrías: el atletismo.

Fue un curso duro, con grandes compañeros, donde aprendimos mucho, dirigidos por un deportista de élite, José Antonio Cechinni, y contando con la enseñanza de grandes profesionales.

De regreso a Liébana, con una formación importante, realicé las prácticas en el CEIP Concepción Arenal, y en junio de 1990 recibí la acreditación de Especialista en Educación Física. Tuve la oportunidad de elegir entre muchos colegios, pero yo lo tenía claro desde el primer momento: iba a impartir mis clases en Potes, localidad donde nací.

Los comienzos fueron duros, ya que entonces la Educación Física era una asignatura que comenzaba a estar presente en los colegios de una forma más específica. Tuve que contar con un aula que se encontraba frente al edificio principal del colegio, y separada de otra aula por medio de un tabique. Eran clases con un número importante de alumnos, con poco espacio, porque tenía que dar hasta octavo de EGB, y no contábamos con material específico para impartir las clases, ya que fue llegando poco a poco durante varios cursos: balones, aros, cuerdas, picas, petos, colchonetas o un plinto fueron los primeros materiales con que contamos. El patio del colegio durante todo el curso, orientado al norte, era el lugar donde realizábamos la mayor parte de las actividades.

A finales de los años ochenta, nos invitaron a participar en un *cross* que se celebraba en Pesués. Acudimos en autobús y los niños y niñas lebaniegos obtuvieron brillantes clasificaciones. Fue entonces cuando quise dar un paso adelante, y durante los fines de semana inscribí a mis alumnos en las carreras de *cross* que se disputaban por toda Cantabria, así como a los campeonatos regionales de todas las disciplinas de pista celebrados en el Complejo Municipal de La Albericia,

en Santander. En coche o en autobús, comiendo un bocadillo en cada viaje al igual que mis atletas, como posteriormente ocurriría entrenado al equipo de fútbol, así trascurrieron dieciséis años de mi trabajo como maestro, fuera de las horas lectivas semanales. En ese tiempo, fui adquiriendo libros y videos y contactando con otros entrenadores. Entrenábamos en las pistas del colegio tres días por semana, por las tardes, después de las clases. Incluso, tuve un atleta que estaba interno, Rubén Velarde, y nos levantábamos los dos antes del comienzo del colegio para poder entrenar con él.

¿Qué voy a contar de esos años maravillosos? Fui feliz al ayudar a muchos alumnos a descubrir un deporte, como el atletismo, donde todos tenían cabida. Creé entonces el Club Atlético Liébana, y conseguimos más de cincuenta campeonatos regionales y gran número de podios, en disciplinas como velocidad, relevos, marcha, vallas, salto de altura y de longitud, peso, disco o en largas distancias. Viajes desde primera hora de la mañana desde Potes, con muchos días de lluvia en las pistas, donde no había sitio donde guarecerse. Nuestro gran agradecimiento a los lebaniegos Teo, Chachita y sus hijos, así como a Piano, por su atención y cariño en la cafetería del complejo de La Albericia, donde podíamos comer el bocadillo y calentarnos un poco los días de duras condiciones meteorológicas.

¿Qué medios teníamos para entrenar? Muy pocos, pero todo se suplía con mucha imaginación y sobre todo con muchas ganas e ilusión. El salto de altura con dos listones, unas pequeñas colchonetas para amortiguar la caída y una goma elástica; las vallas, con tableros de madera; los tacos de salida de velocidad, anclados con un clavo al suelo de la tierra, junto a la pista del colegio; la jabalina, en una finca con un palo largo afilado; el peso, con piedras de diversos tamaños, simulando los pesos que nos requerían en los lanzamientos, pero realizando los gestos técnicos; los relevos, en la pista alrededor del colegio, con trozos de madera del palo de una escoba; y la longitud, rellenando un pequeño foso con arena donde saltaban los atletas.

Fui responsable de la selección cántabra infantil de atletismo, acudiendo a la concentración nacional de Santiago de Compostela, y a otras concentraciones, así como responsable de lanzamientos en Solórzano. Rubén Velarde, un atleta lebaniego que logró diez títulos regionales, siete subcampeonatos y una medalla de bronce, nos dio la alegría al colegio y al Club Atlético Liébana de lograr la medalla de bronce en lanzamiento de jabalina en el Campeonato de España Escolar.

Recuerdo que, muchas veces, cuando caían grandes nevadas y teníamos que competir tuve que subir en un vehículo todo terreno a buscar al pueblo a alguno de los atletas, ante la imposibilidad de poder salir de su casa en coche. Incluso, viajamos a Barcelona antes de los Juegos Olímpicos para conocer el estadio de Montjuïc, junto con atletas y padres.

Durante tres años, de 1997 a 1999, organicé en seis pueblos de la comarca un *cross* anual, que contó con la colaboración de los ayuntamientos y de muchos padres.

Concluidos diez años de entrenamientos y competiciones de atletismo, fui entrenador de fútbol de uno de los equipos del AD Liébana, recorriendo toda la geografía regional. El primer año, en la temporada 1999-20, el equipo benjamín de fútbol-sala logró el tercer puesto en el Campeonato

de Cantabria, pero los grandes éxitos surgieron en categoría alevín, ya que ascendimos de Tercera a Primera, de forma consecutiva, ganando al Racing de Sergio Canales en nuestro campo de fútbol de Tama. En el fútbol, estuve seis años dirigiendo al equipo, del que salieron después grandes jugadores, pero sobre todo excelentes personas.

En el concurso de traslados del curso 1999-2000 cambié de especialidad, incorporándome a Educación Primaria, de la que guardo grandes recuerdos, hasta que me jubilé. Fui nueve años director del CEIP Concepción Arenal de Potes, mi villa natal, donde desarrollé toda mi actividad como maestro de escuela, hasta mi jubilación, y dirigí con el sindicato ANPE gran número de cursos anuales para profesorado, de senderismo y tiempo libre, por Liébana y Picos de Europa.

Solo me queda decir que todo lo hice con ilusión, profesionalidad y que me siento orgulloso y muy satisfecho de haber contribuido a que muchos niños y niñas de mi comarca pudiesen disfrutar del deporte y de la competición.



Con un grupo de mis alumnos y alumnas de Educación Física, celebrando el fin del curso escolar



Una de mis atletas, Erika Ruiz, lanzando peso en La Albericia (Santander)



Rubén Velarde, a la izquierda, medalla de bronce de lanzamiento de jabalina en el Campeonato de España Escolar



Fidel Gutiérrez en lo alto del podio en lanzamiento de peso en La Albericia (Santander)



Almudena Dobarganes en el podio en el Complejo de La Albericia



Con los integrantes de la selección cántabra infantil en la concentración nacional de Santiago de Compostela



Un grupo de niños en una de las carreras del cross comarcal en Liébana.



Equipo alevín del AD Liébana, con el que ascendimos a Primera alevín



Con un grupo de profesores en Áliva (Picos de Europa), en los cursos de senderismo que dirigí con ANPE



En Cueva (Pesaguero) con alumnos y alumnas recorriendo el Territorio Oso



Con compañeros y compañeras del CEIP Concepción Arenal de Potes. Yo soy el primero de la izquierda (abajo)

## **Regimiento de Artillería Antiaérea N.º 71 (Campamento, Madrid, 1978). Clases de Extensión Cultural**

### **Anti-Aircraft Artillery Regiment No. 71 (Camp, Madrid, 1978). Cultural Extension Classes**

---

**Juan Iglesias Alonso**  
(CEIP Elena Quiroga). (España)



Miro el instante que ha fijado la fotografía,  
ríes con la timidez de quien le avergüenza la risa...  
(Luis Eduardo Aute, *Queda la música*)

Miro la foto, despacio, con detenimiento, con nostalgia, con curiosidad.

Me gusta, definitivamente, me gusta esta foto. Han pasado más de cuarenta años y mis recuerdos de un tiempo vivido aparecen un poco difuminados.

Soy yo y fui aquel cabo del Ejército español en 1978. Estoy en la puerta de la escuela, mi primera escuela de verdad, compartida con otros dos compañeros.

No soy dado a contar batallitas de la mili, pero estoy seguro de que este recuerdo merece la pena.

Después de hacer los meses correspondientes en el CIR de Alcalá de Henares, fui destinado a Madrid al Regimiento de Artillería Antiaérea N.º 71 en Campamento.

Allí los soldados estábamos en diferentes baterías. La Plana Mayor de Mando era la de los soldados con ciertos estudios y oficios.

En mi caso, había terminado Magisterio y quiso el destino que comenzara aquí la que más tarde sería apasionante vida profesional en la escuela pública.

Era un cuartel pequeño y el destino que obtuve, cómodo y muy adecuado a mi formación. Enseñada conseguí el grado de cabo.

Realmente, hice pocas guardias de armas; sí guardias de fin de semana en la batería.

Repartíamos nuestro tiempo entre nuestro lugar de reunión y trabajo, una pequeña oficina, por las mañanas y las clases en el aula del Programa de Extensión Cultural por las tardes.

La idea que se tenía del servicio militar era más bien negativa. Hacer la mili era obligatorio para la inmensa mayoría de los varones.

Pero quiero que me digas...  
que no todo fue naufragar...

(Luis Eduardo Aute, *Me va la vida en ello*)

Nunca pensé que, en España, en los últimos años de los setenta, todavía hubiese personas de tu misma generación que necesitaran alfabetización. Pero así era y esa fue nuestra ocupación durante los meses de mili en el cuartel.

Las clases de extensión cultural todavía eran fundamentales en la España de aquellos años, en nuestra joven democracia.

Tuvimos una buena oportunidad. Los maestros impartiendo clase y los alumnos intentando aprovechar el tiempo para conseguir un acceso adecuado a otros tipos de enseñanza y, en definitiva, a la cultura. Éramos tres maestros y dividíamos a los compañeros alumnos en tres grupos, no muy numerosos; uno de alfabetización, otro un poco más avanzado y el último, los que presentábamos para la obtención del Certificado de Escolaridad.

Gracias a la vida que me ha dado tanto  
me ha dado el sonido y el abecedario...

(Violeta Parra, *Gracias a la vida*)

Las tardes pasaban tranquilas con nuestros compañeros y alumnos. Estos alumnos provenían de la llamada España profunda, que normalmente estaba lejos del mar. Quizá era la primera vez que salían de sus pueblos y seguro que desempeñaron ya oficios manuales duros. No tenían estudios, pero sí una intensa experiencia vital. A los que venían a la escuela, a veces, se les veía muy cansados, hacían muchas guardias. Pero allí estaban, cuando podían, intentando dar sentido al tiempo. La escuela fue una isla de paz, de sosiego, dentro de la estrictamente ordenada vida del cuartel.

Después de unos meses, algunos estaban preparados para presentarse a las pruebas que, de ser positivas, les otorgaban el Certificado de Escolaridad, muy importante para luego acceder a otro tipo de formación.

Ha pasado el tiempo, mucho tiempo, pero parece que fue ayer. No he vuelto a Campamento, ese barrio lleno de cuarteles y, por qué no, de vida...

Hoy creo que están demolidos en su mayoría.

Quedan los recuerdos y el deber cumplido lo mejor que pudimos y supimos.

Qué te puedo decir  
que tú no hayas vivido.  
Qué te puedo contar  
que tú no hayas soñado...

(Ana Belén, *Yo también nací en el 53*)

Salud.



## **Centro de Interpretación Escuelas Viajeras de Navas del Madroño (Cáceres, España): testimonio de las Misiones Pedagógicas**

### **Traveling Schools Interpretation Center of Navas del Madroño (Cáceres, Spain): testimony of the Misiones Pedagógicas**

---

**Ricardo Villegas Moreno**

**Centro de Interpretación Escuelas Viajeras. España**

<https://orcid.org/0000-0002-0217-3701>

### **Las Escuelas Viajeras**

El Centro de Interpretación Escuelas Viajeras está situado en Navas del Madroño, provincia de Cáceres (España), a 37 km. de la capital cacereña. Presenta un recorrido histórico a través de la labor que realizaron las Misiones Pedagógicas de la Segunda República Española, fenómeno histórico y cultural, de ámbito nacional, que se concretaría en la localidad ventera el 27 de marzo de 1932, con la llegada de una comitiva encabezada por la filósofa María Zambrano. El hallazgo casual de gran parte de los materiales delegados por los misioneros, emparedados en el colegio público local, fue el detonante para que la Junta de Extremadura creara el espacio expositivo entre las paredes de una antigua casa cuartel de principios del siglo XX.



El espacio surge como referente en el conocimiento histórico de una época, un proyecto, mediante la exposición y divulgación tanto de la historia del municipio como del fenómeno cultural,

pedagógico e histórico de las Misiones Pedagógicas de la Segunda República Española. Durante media década (1931-1936) las misiones inundarían la España rural de ilusión, emoción, cultura y conocimiento. A partir de un análisis inductivo, mediante los recursos expositivos, se ofrecen al visitante varios niveles de información. El recorrido parte desde lo particular, la vida cotidiana de la localidad y la manera en la que se desarrolló la primera de las Misiones en la provincia de Cáceres, a lo general, con la visión de los propios misioneros, a modo de cuaderno de viaje, presentando el panorama pedagógico, su contexto histórico y cultural, en una España netamente de carácter rural.

El mensaje narrativo, hilo conductor de la exposición, incide en estimular las emociones, sentimientos, recuerdos, mientras se transmite el espíritu y los valores cívicos, morales... de aquel tiempo, una experiencia inmersiva. El Centro de Interpretación Escuelas Viajeras custodia la memoria colectiva, pero, además, es un lugar para el reconocimiento de aquellos que hicieron posible la reforma de la educación, clave de los profundos cambios iniciados en la España de 1931, como los expresados por María Salvo cuando decía: “El principio fue ese día que los maestros y maestras retiraron el tabique de madera recubierto con pintura de crema y aceite de linaza que separaba los niños de las niñas en las aulas y salimos a la terraza de juegos, por primera vez (...).”

A través de la labor altruista y generosa de los misioneros, la cultura y el saber llegaron a los lugares más recónditos y olvidados, rural en esencia, porque como decía Manuel Bartolomé Cossío (presidente de las Misiones Pedagógicas): “Hay que llevar estos tesoros que tenemos y enseñarlos a las gentes que no los han visto nunca, porque también son suyos”.



Por último, las Escuelas Viajeras pretenden rendir un homenaje a la figura del maestro, con toda la dimensión de la palabra. Recordamos aquellos maestros y maestras que, con poco, hacían mucho, referentes de niños y niñas que asimilaban sus enseñanzas, porque el conocimiento es la mayor de las armas de futuro, siendo los maestros auténticos artesanos del conocimiento. La información tratada se ofrece en varios niveles cognitivos, por lo que el contenido y los recursos expositivos se transmiten en un doble lenguaje, infantil y adulto.

## Recorrido expositivo

El itinerario, claramente definido en el recorrido, se presenta con una cronología lineal donde tienen cabida los distintos procesos sociales, culturales, políticos... vividos desde contextos internacionales a locales, que ayudan a crear un discurso expositivo en torno a la educación y, sobre todo, ofrecer visibilidad, desgranar, el magnífico proyecto cultural de las Misiones Pedagógicas, luctuosamente engullido por el capítulo más negro de la historia de nuestro país.

El Centro de Interpretación Escuelas Viajeras está dividido en las siguientes seis salas temáticas:

### Sala I: Un nuevo espíritu

La primera sala nos sitúa en el contexto histórico al que hace referencia el resto del espacio expositivo. Viajaremos a los turbulentos años treinta del siglo XX, mostrando las dificultades que supuso el periodo de entreguerras a distintos niveles y tejidos espaciales, de lo global a lo local, la realidad del mundo rural mayoritario en el panorama nacional. Finalmente, se destaca el soplo de energía que supuso la irrupción del gobierno de la Segunda República, con una Constitución acorde con las más avanzadas de la época. Entre los objetivos, la reforma del deficitario sistema educativo.

La educación en el entorno rural apenas contaba con medios; en ella, las aulas eran diferenciadas por sexos en esa enseñanza, apenas se aprendía a leer y las “cuatro reglas”. Esta situación quedaría reflejada por el escritor, periodista y pedagogo Luis Bello en su *Viaje por las escuelas de España* (1926), mostrando la realidad en torno a la enseñanza precedente al Gobierno, y medidas, de la Segunda República. De hecho, en ese deambular por las escuelas de España su viaje incluyó una parada en nuestra localidad, Navas del Madroño:

"Hoy habrá nieve en Navas del Madroño. La Extremadura alta se parecerá estos días de temporal a la vertiente de la Sierra. Pero cuando llegamos nosotros lucía el Sol y todo el pueblo estaba en la calle. (...) En esa calle (Cesáreo Moreno) está la escuelita de D. Manuel Medina. Cincuenta o sesenta muchachos deberían asistir a ella, pero casi siempre faltan más de la mitad. ¿Por qué faltan? Van a cavar garbanzos, a segar hierba, a coger aceituna, a arrancar patatas, a cuidar las ovejas. Muchos



viven largas temporadas en el campo. Algunas gentes no podrán explicarse cómo siendo tan pobre Navas del Madroño está tan alegre."

## Sala II: Hombres y mujeres que se adelantaron a su tiempo

En este espacio expositivo se nos muestra el ideario y los objetivos que perseguían las Misiones Pedagógicas, la inspiración que supuso la Institución Libre de Enseñanza y sus protagonistas. Desde la ILE (1876, Giner de los Ríos) se defendía una educación integral, activa y neutral, ideales que pueden parecer muy actuales pero que nos remiten al último cuarto del siglo XIX. Parece apropiado la denominación de la segunda sala: "*Hombres y mujeres que se adelantaron a su tiempo*".



El 29 de mayo de 1931 aparece publicado el decreto que formalizaba la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas. Y Manuel Bartolomé Cossío sería el presidente del Patronato, con tres objetivos primordiales:

- Educar en valores democráticos.
- Orientar a los maestros con cursos de pedagogía.
- Fomentar la cultura mediante diferentes servicios.

El propósito de las Misiones era: "Llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aún los apartados, participen de las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos."

Entre los años 1931 y 1936 la labor del Patronato llegó a cerca de 7000 pueblos y aldeas, a través de 196 circuitos de Misiones y la participación aproximada de 600 misioneros. Uno de esos pueblos fue nuestra localidad, Navas del Madroño, siendo el primer destino dentro del itinerario de la primera Misión realizada en Extremadura, un 27 de marzo del año 1932. Junto a María Zambrano, nuestra población recibió a personas destacadas como Elena Felipe, del Instituto Escuela o Antonio Sánchez Barbudo, entonces estudiante, además de médicos, profesores, maestros y otros profesionales habituales en la Misión. Se les sumaría el Inspector de Primera Enseñanza de Cáceres Juvenal de la Vega, el director del Instituto Provincial de Higiene, Miguel Orté, y los profesores Eduardo Málaga y Julián Rodríguez Polo.

### **Sala III: Las Misiones Pedagógicas de la Segunda República**

Resulta la sala más espaciosa del centro de interpretación con un papel esencial en la transmisión del mensaje expositivo, no solo por lo que cuenta, sino por cómo se cuenta y las imágenes que se utilizan. Los servicios de las Misiones Pedagógicas fueron los siguientes:

- Servicio de Música, Teatro y Coro (dirigido por Eduardo Martínez Torner y Alejandro Casona).
- Museo del Pueblo (a cargo de Ramón Gaya y Antonio Sánchez Barbudo).
- Teatro de Títeres o “Retablo de Fantoques” (de Rafael Dieste).
- Servicio de Cine (encabezado por José Val del Omar).
- Servicio de Bibliotecas (gestionado por Juan Vicens y María Moliner).

El Servicio de Música repartió 66 gramófonos y 2135 discos de pizarra, mientras que los servicios de Teatro y Coro ofrecieron 286 actuaciones. El Museo del Pueblo sentaría las bases de lo que hoy denominamos como “Museo del siglo XXI”, llevando el Arte, en forma de réplicas de las grandes obras del Museo Nacional del Prado, hasta 179 rincones de la España rural que jamás habían visto un cuadro, aunque esto significara hacerlo en burras o barcas.

El Servicio de Cine ofreció a pueblos y aldeas la posibilidad de disfrutar de uno de los adelantos más importantes del siglo XX: el cinematógrafo, proyectando películas de Charlot, dibujos animados, documentales o mostrando las grandes ciudades del mundo. Por último, se repartieron 5522 bibliotecas en maletas de 100 libros de literatura, geografía, historia, biografías... sumando una cifra superior a los 600.000 libros repartidos para combatir el analfabetismo que suponía un 43% de la población en 1930. Una labor monumental en un tiempo muy limitado.



#### Sala IV: La biblioteca escondida

Se convierte en el eje neurálgico y motivo de construcción del Centro de Interpretación Escuelas Viajeras, además de corroborar la presencia de las Misiones Pedagógicas en la localidad de Navas del Madroño. El espacio es un tesoro patrimonial de primer orden, un *unicum* si utilizamos términos arqueológicos.

Corría el año 2006 cuando, por causa de una obra de reforma en el colegio público local, y tras un doble fondo tapiado, se hallaron los objetos exhibidos en la sala. Durante la visita casual de Federico Martín Nebras, fomentando la lectura en la localidad, mientras ojeaba libros en la biblioteca del colegio, descubrió que algunos poseían el sello de las Misiones Pedagógicas. Federico fue

amigo de María Zambrano cuando ella volvió de su exilio, y esta le había hablado de la experiencia en las Misiones. El nombre de Navas del Madroño le resultaba conocido, alguien le había hablado de aquel pueblo. Cuando observó el material encontrado, ató cabos y comprobó que efectivamente, pertenecían a la misión que había liderado María Zambrano y que ella misma le describió.



El conjunto hallado está compuesto por:

- 23 libros.
- 1 gramófono.
- 2 colecciones de discos de pizarra con un total de 17 discos.
- Equipo de metrología con dos conjuntos de medidas (líquidos y áridos), y dos balanzas con sus pesos.
- 23 cuerpos geométricos.



### Sala V: El fin de un sueño

Siguiendo el hilo argumental del espacio anterior, se pretende reflejar el tránsito de una educación que animaba a las personas a ser librepensadores a una enseñanza teledirigida, cerrada, marcial, politizada y bendecida por una única religión, el retroceso que supuso la ordenación durante el franquismo. Aun así, existieron “islas” en forma de personas, maestros y maestras en mayúsculas, como así lo fueron, y nosotros lo reflejamos, Tomás Lucas y Vicente Macías.



### Sala VI: El legado de las misiones

En esta sala se nos relata el devenir del proyecto educativo de las Misiones Pedagógicas tras estallar la Guerra Civil: milicias de la cultura, exilio, Colegio Estudio... En última instancia, recordamos que la España de hoy es un país moderno con gran número de museos, bibliotecas, cines, teatros, sin esas diferencias abismales entre ciudades y el mundo rural, con un acceso relativamente fácil a la cultura y que, en definitiva, es hija de aquel maravilloso proyecto nacido hace más de noventa años, las Misiones Pedagógicas.

En conclusión, el espíritu visionario reflejado en la exposición y plasmado en conceptos como el de coeducación, teje un hilo transversal que une nuestro tiempo al surgimiento del proyecto cultural que nos atañe. Cobran fuerza las palabras esbozadas por la profesora y pedagoga María Sánchez Arbós: “La coeducación es la única forma de nivelar a hombres y mujeres y de terminar con las diferencias que aún existen en 1934, no solo ante la Ley y el derecho, sino ante la dignidad que es más importante.”

El Centro de Interpretación Escuelas Viajeras nos invita a subir en una máquina del tiempo partiendo desde un momento, 27 de marzo de 1932, y un lugar, Navas del Madroño, donde María Zambrano dejaría por escrito el inicio de este viaje:

“[Llegamos a las cuatro de la tarde aproximadamente](#). Nos esperaba una emoción imborrable y ciertamente inesperada. El recibimiento cordialísimo, ferviente, respetuoso que nos hizo la casi totalidad del pueblo, la gran atención de escuchar de aquellas encantadoras gentes nos conmovió profundamente.”

## Acciones culturales

Además de la exposición permanente, el Centro de Interpretación Escuelas Viajeras dispone de un programa de divulgación y difusión de la cultura mediante exposiciones, talleres, visitas guiadas de carácter histórico y arqueológico, conferencias, Jornadas de la Trashumancia, Semana de la Ciencia...

Destacaremos las Jornadas de Historia de la Educación, en colaboración con el Centro de Profesores y Recursos de Brozas, donde se resalta el patrimonio histórico educativo y cultural encabezado por el Centro de Interpretación Escuelas Viajeras y sus fondos legados por las Misiones Pedagógicas. Esta actividad educativa, de formación y promocional, anual, va dirigida a todo tipo de público, en especial a aquellas personas implicadas en la educación a distintos niveles. Además, se fomenta y muestran trabajos de investigación que giran en torno a la enseñanza reglada.



## Datos de interés

El Centro de Interpretación Escuelas Viajeras fue inaugurado en 2011, siendo de titularidad pública y gestionado por el Excmo. Ayuntamiento de Navas del Madroño. La entrada es gratuita y presenta un amplio horario de visitas. El material didáctico y promocional es muy variado, buscando llegar a todos los públicos. Además del espacio expositivo, cuenta con otros multifuncionales para actividades culturales complementarias. Dispone de todos los medios y servicios de accesibilidad para las personas con movilidad reducida. El edificio está totalmente climatizado y preparado para la comodidad del visitante.

Localización: Centro de Interpretación Escuelas Viajeras. Calle Coronel Guillén, n.º 15. Navas del Madroño, 10930 Cáceres. Teléfonos: 927 37 53 38 / 927 37 50 02

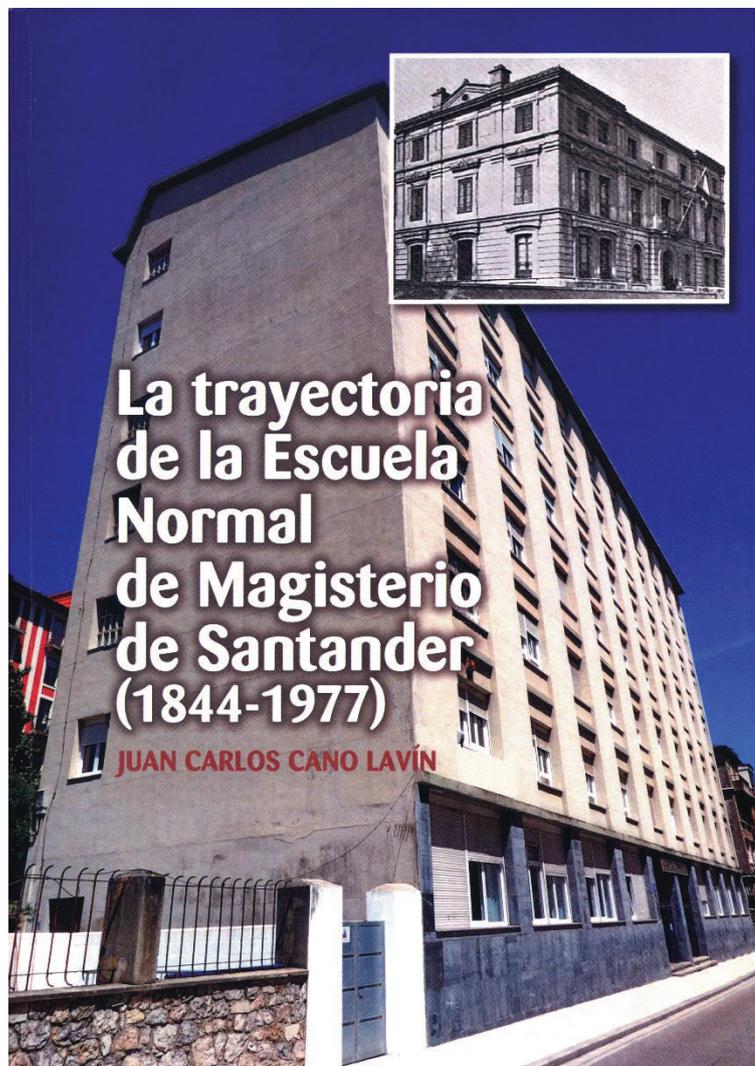
Email: [info@escuelasviajeras.es](mailto:info@escuelasviajeras.es)

Página web: [www.escuelasviajeras.es](http://www.escuelasviajeras.es) (posibilidad de paseo virtual)

Estamos presentes, igualmente, en las principales redes sociales.

## La trayectoria de la Escuela Normal de Magisterio de Santander (1844-1977)

Juan Carlos Cano Lavín, *La trayectoria de la Escuela Normal de Magisterio de Santander (1844-1977)*. Santander, Librucos, 2021, 520 pp.



Como señala Agustín Escolano, “la historia de las instituciones dedicadas a la formación de los maestros corre pareja con la del desarrollo y organización de los sistemas nacionales de educación, es decir, por lo que a nivel primario se refiere, con el proceso de institucionalización del aparato escolar en el ámbito de la educación elemental obligatoria.” (Agustín Escolano Benito, “Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica”. En *Revista de Educación* 269, enero-abril de 1982, pp. 55-76, p. 55) ([enlace](#))

Esta asunción por parte del nuevo orden liberal de la tarea de extender la alfabetización, al menos en teoría, a toda la población exigía también desterrar el gremialismo corporativista de los

que hasta aquellos momentos habían tenido la potestad de alfabetizar y de controlar a los que querían optar a ejercer este oficio.

Aunque más tarde que en otros países europeos (los Estados alemanes crearon instituciones de formación de maestros a lo largo del siglo XVIII -empleándose ya en algunos casos el nombre de *Normalschule*- y en Francia se funda la primera *École Normale*, aunque su vida fuera efímera, en 1794), en España también los responsables de la Administración irán creando las instituciones regladas que se tenían que encargar de formar a aquellos que iban a estar capacitados para ejercer de maestros o de maestras.

“No obstante lo anterior, las escuelas normales no se configuran y extienden por Europa hasta bien entrado el siglo XIX.” (Escolano, ob. cit., p. 57) Por poner dos ejemplos que recoge el profesor Escolano, en Francia en 1829 habrá ya once escuelas de formación de docentes de primera enseñanza; y en Prusia en 1857 serán cuarenta las instituciones normalizadas para la formación de los futuros maestros. De manera similar, en España la extensión de las escuelas normales también se producirá en esa primera mitad del XIX, en concreto tras la incorporación al poder de la burguesía liberal después del período absolutista de Fernando VII.

“La aparición de las primeras normales se asocia al despegue de nuestro sistema escolar, que, a través de numerosos vaivenes, comienza a perfilarse a lo largo del reinado de Isabel II, época que, a nuestro entender, requiere una mayor atención por parte de los historiadores de la educación” (Ibid., p. 58), inaugurándose, como es de sobra conocido, la primera Escuela Normal o Seminario Central de Maestros del Reino en Madrid el 8 de marzo de 1839, gracias al empeño, especialmente, de Pablo Montesino y de Antonio Gil de Zárate. Tras la puesta en marcha de esa primera Escuela Normal, se produjo un rápido desarrollo de Escuelas Normales a lo largo de toda España, especialmente a raíz de la publicación del Reglamento Orgánico de las Escuelas Normales de Instrucción primaria de 1843.

Y es en este concreto momento histórico donde se sitúa el comienzo del trabajo de investigación de Juan Carlos Cano Lavín que vamos a reseñar, en el que analiza la evolución de la Escuela Normal de Magisterio de Santander desde su creación en el año 1844 hasta unos pocos años después de su integración, en 1973, en la recién creada Universidad de Santander.

Como iremos viendo, lo reflejado a lo largo de las más de quinientas páginas de la publicación se basa en un amplio análisis de documentos y archivos unido a los testimonios de personas que han estudiado o trabajado en la citada Escuela Normal.

Juan Carlos Cano (Mentera de Ruesga, Cantabria, 1954) es un investigador y maestro de Primaria, ya jubilado, que en el año 2019 defendió en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos su tesis doctoral *La trayectoria de la Escuela Normal de Magisterio de Santander (1844-1977)*, que ahora ve la luz en forma de libro en la editorial Librucos.

Ya en la “Presentación” del libro (capítulo 1, pp. 31-32), nos desvela el autor el origen de este trabajo: Fueron su curiosidad e interés, influidos por haber sido alumno en su juventud de la Escuela Normal de Santander y el haber ejercido como docente a lo largo de muchos años, lo que hizo surgir el deseo de realizar esta investigación. A Juan Carlos Cano, nos indica, le “interesaba conocer, en particular, cómo los avatares legislativos que marcan el cambio de la formación de

los maestros y maestras se van concretando y toman cuerpo en el caso concreto de Cantabria.” (p. 31)

La publicación está constituida por 519 páginas, distribuidas en 11 capítulos, más unos “Anexos” que se incluyen en un CD-ROM con interesantes documentos complementarios.

El “Prólogo” de la obra, bajo el título “Alumbrar una institución educativa olvidada”, escrito por Pablo Celada Perandones, nos da ya una amplia visión sobre lo que nos vamos a encontrar a lo largo del contenido del libro y nos señala las influencias del contexto socioeconómico, político y legislativo de la vida del centro formativo objeto de la investigación. También, nos realiza una primera aproximación a las tres épocas fundamentales en las que, de manera diacrónica, va a ir desarrollando su investigación sobre la Escuela Normal de Magisterio de Santander Juan Carlos Cano: Una primera parte, hasta 1915, donde se estudia la Escuela Normal Masculina, ya que es la única que existe en la provincia. Una segunda fase en la que cesa como tal la actividad de la anterior y se centra el estudio en la creación y funcionamiento de la Escuela Normal Femenina. Y, por último, la tercera parte corresponde a la investigación desde la época de la llegada de la II República -cuando la Escuela Normal ya se hará mixta-, pasando por todo el periodo franquista -en el que las influencias del nacional catolicismo marcarán durante décadas el devenir del día a día de la Escuela Normal de Santander-, hasta la llegada de la Ley General de Educación de 1970.

El Capítulo 2 (“Creación de la Escuela Normal de Santander”, pp. 35-66) analiza el origen de la Escuela Normal Masculina, que es la única que en un primer momento existe. Se muestra cómo el contexto económico y social de la provincia de Santander influye en su creación, las dificultades por las que atraviesa y la influencia de los diferentes planes de estudio en la vida de la Escuela.

Se señalan los esfuerzos iniciales de aquellos maestros pensionados que obtienen satisfactorios resultados. Esto, unido a los efectos de la gran Ley de Instrucción Pública de 1857, la conocida como Ley Moyano, inciden en su consolidación de Elemental y en el tránsito al rango de Superior.

Cantabria es, en estos años, una de las regiones que más temprano se incorpora al desarrollo económico y social, por lo que ofrece en la segunda mitad del siglo XIX unas tasas de escolaridad más altas que las de otras regiones.

La *Gaceta de Madrid* publicaba el 15 de diciembre de 1840 ([enlace](#)) el establecimiento de las Escuelas Normales. Se pretendía que hubiera una por provincia, buscando situarlas en las capitales o en las localidades de mayor importancia. Tendría que contar el edificio con una escuela práctica o de aplicación de los alumnos de la Normal, una o más aulas para la enseñanza interna de las materias correspondientes y habitaciones para los maestros y alumnos internos, que deberían costearse su educación.

Tras la búsqueda de edificios en Santander para la Escuela, y dada su escasez, se opta por la capilla del desamortizado convento de Santa Clara, colocando el seminario de alumnos en el contiguo edificio del Instituto de Segunda Enseñanza. En diciembre de 1844 se procederá a la apertura de la Escuela Normal.

Cabe destacar en estos comienzos de la institución a figuras relevantes de la educación, como José Arce Bodega, director, Agustín Trifón, regente, y Valentín Pindado, maestro primero.

Se detallan en este capítulo las deficiencias de los edificios, que recomendarán el traslado de las aulas de prácticas a otras zonas de la ciudad. En concreto, se llevarían a la denominada Plaza de las Escuelas, próxima al Instituto.

El capítulo 3 (“El paso a la Escuela Normal Superior”, pp. 67-96) se centra en presentar las gestiones que hubo que realizar para convertir la primitiva Escuela Normal en Escuela Normal Superior. Este hecho tendrá lugar en octubre de 1872.

Se detallan también en este capítulo el personal de la Escuela, las características del alumnado, la enseñanza que se llevaba a cabo, los materiales, los exámenes y el presupuesto.

En cuanto a la Escuela Práctica, se expresa la necesidad de abrir dos nuevas escuelas en los extremos de la ciudad ya que las condiciones higiénicas y el aumento del alumnado de la ciudad así lo recomendaban.

Con llegada de la Restauración (1875-1885) -como se señala en el capítulo 4 (“Los años de la Restauración”, pp. 97-115)-, se produce un olvido por parte de las instituciones públicas de las Escuelas Normales. La enseñanza, señala Juan Carlos Cano, se inclina por el conservadurismo y la Iglesia busca hacerse con el control de la educación.

En 1876 nace la Institución Libre de Enseñanza, la ILE, que desde el comienzo tiene entre sus objetivos fundamentales una formación adecuada del profesorado. Se crea el Museo de Instrucción Pública en 1882 (dirigido por Manuel Bartolomé Cossío desde 1883) y en el Congreso Pedagógico Nacional de ese mismo año 1882 se acuerda que todas las Escuelas Normales sean de la misma categoría.

Durante el año 1897, prosigue el autor de *La trayectoria de la Escuela Normal de Magisterio de Santander (1844-1977)*, se adquirieron en la capital de la provincia unos terrenos para construir las escuelas del centro y del oeste (estas últimas se conocerían posteriormente como Escuelas Anejas y estarán situadas al norte de la Plaza de Numancia).

En 1898, se equipararon los estudios de maestros y de maestras, aunque hasta 1914 no se creará la Escuela Normal de Maestras de Santander. Pese a ello, se indica, estas titulaban más que los varones, preparando los estudios y exámenes normalmente “en algún ‘Colegio de Monjas’, y luego examinarse libre en las Escuelas Normales de Oviedo, Valladolid o Bilbao”. (p. 98)

Nos señala Juan Carlos Cano que los estudios de Magisterio en esta época podríamos decir que correspondían a los estratos más bajos de la formación profesional, por los bajos salarios y la escasa consideración social de los maestros, así como por su origen social. Las Escuelas Normales se llegaron a conocer entre sus miembros como las “universidades de los pobres”.

Y llegamos al capítulo 5 (“La Escuela Normal de Santander desde 1898 hasta 1920”, pp. 117-188) donde se desarrolla la evolución de la Escuela Normal de Santander a lo largo de esos más de veinte años.

En ese final del XIX, España se encuentra en la conocida situación de pesimismo y de crítica generalizada por su situación tras la pérdida de las últimas colonias. La alternancia de los gobiernos neocatólicos y liberales hacen aflorar conflictos ante su discrepancia a la hora de interpretar de forma distinta la cuestión relativa a la libertad de enseñanza.

En Cantabria, aparecen en esos años grandes personalidades relacionadas con el mundo educativo, como Augusto González de Linares, Ramón Sánchez Díaz o Luis de Hoyos Sáinz. Destaca también el doctor Enrique Diego-Madrado, fundador de una escuela de Primera Enseñanza con métodos innovadores en Vega de Pas (Cantabria), difusor de las ideas educativas de Pestalozzi y Fröbel y defensor de una escuela pública, laica, graduada y obligatoria.

En 1901, el conde de Romanones, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, integra las Escuelas Normales en los Institutos de Enseñanza Media, convirtiéndolos en Institutos Generales y Técnicos. Esta decisión fue mal acogida, pero el número de alumnos crece.

La citada modificación legislativa afectó, lógicamente, a la Escuela Normal de Santander -que hasta 1901 había mantenido una cierta continuidad con la línea que venía siguiendo la Escuela Normal de Maestros desde su creación en 1844- que por la citada integración de las Escuelas Normales en los Institutos Generales y Técnicos pasará a formar parte durante un tiempo del Instituto de la calle Santa Clara.

Pero esa situación durará solo hasta 1915, ya que en ese año desaparecen de Santander los estudios para aspirantes a maestros para chicos al crearse la Escuela Normal Femenina de Santander. Por esta curiosa decisión, los estudiantes del género masculino que querían hacer la carrera de maestro no podrían hacerlo en Santander, debiendo ir a otras provincias cercanas donde existiera Escuela Normal de Maestros.

En esta situación se encuentran los estudios de Magisterio en Santander cuando surge la necesidad, por su estado ruinoso, de derribar el edificio del antiguo convento de Santa Clara que albergaba al Instituto General y Técnico y construir uno nuevo. Las obras duran desde 1910 hasta 1915.

En estos cinco años, los estudios de Magisterio, de Bachillerato y de Comercio se diseminan por diferentes locales de la ciudad. En septiembre de 1915, se abre la matrícula, pero para entonces ya se había creado la Escuela Normal Femenina en la calle Cisneros, con lo que se sigue sin posibilitar el realizar esos estudios de Magisterio a los alumnos del género masculino

En estas páginas del capítulo 5, se hace un repaso concienzudo del personal de la Escuela en esta época, así como de las características del alumnado, los programas, exámenes e inventarios. Se muestran las innovaciones que se van implantando, entre las que se destaca que el director Gregorio Pérez Arroyo gestiona la instalación de una escuela de adultos en la Normal en la que se realizan tareas de enseñanza nocturna.

Tras reflejar las actividades llevadas a cabo por medio de Conferencias Pedagógicas, se señalan las publicaciones y actividades destacables, para finalizar comentando las excursiones y visitas que se organizaron durante esos cursos.

A continuación, se presentan los orígenes de la Escuela Normal Femenina, su instalación en la zona de Numancia, su plantilla inicial y sus planes de estudios. Para, por último, desarrollar un apartado específico sobre la Escuela Aneja desde 1898 hasta 1920, que estará situada en el mismo solar que la Escuela Normal de Maestras. Tras detallar las gestiones llevadas a cabo para su establecimiento, finaliza Juan Carlos Cano este capítulo exponiendo la organización y las prácticas llevadas a cabo por las alumnas.

El capítulo 6 (“La escuela Normal de Santander en los felices años 20”, pp. 189-228) se centra en el período que Juan Carlos Cano denomina de manera tan significativa en el título. En Cantabria, se desarrollan en concreto sectores como la siderometalurgia, las industrias químicas y las lácteas con sus derivados. Además, en ese periodo el campo se encuentra en un alto nivel productivo.

Son los años, no sabemos si muy felices para la población española en general, en los que el Ayuntamiento de Santander regala al rey Alfonso XIII el Palacio de la Magdalena, con lo que se favorece, gracias a las estancias reales, el turismo veraniego y se incrementa la vida social de la capital santanderina.

Pasa entonces el autor a detallar la vida educativa de la Escuela Normal de Santander en este período. De nuevo, aparecen problemas con el edificio y se mencionan todas las gestiones llevadas a cabo por la dirección del centro para solucionarlos. Acompaña Juan Carlos Cano a lo anterior una reseña biográfica del profesorado de ese momento y se relata la vida cotidiana del centro: organización, alumnado, mutualidad, ropero, enseñanza, alumnas destacadas, innovaciones, conferencias, viajes, importancia de la biblioteca..., finalizando el capítulo con el relato del proceso que se siguió para conseguir que las escuelas de la plaza de Numancia, situadas en la misma finca de la Escuela Normal, pasaran a ser Escuela Aneja.

El capítulo 7 (“República y Guerra Civil”, pp. 229-293”) se centra en el período que va desde la llegada de la II República hasta la Guerra Civil.

Durante la II República, como es de sobra conocido, se realizan importantes cambios en la política educativa, buscando la implantación de una escuela unificada, laica y renovada metodológicamente desvinculando la enseñanza de las instituciones religiosas. Los Institutos y las Escuelas Normales se hacen mixtos, estableciéndose una real coeducación.

En Cantabria, se lleva a cabo la creación de la Universidad Internacional de Verano de Santander ([enlace](#)) siendo ministro de Instrucción pública Fernando de los Ríos, vinculado desde joven a la Institución Libre de Enseñanza.

El autor pasa a continuación a mostrar los cambios que se produjeron con la aparición del Decreto Orgánico de 29 de septiembre de 1931 ([enlace](#)), el Plan Profesional, que cambiaría radicalmente los estudios de Magisterio. La preparación del Magisterio Primario comprendería desde entonces tres períodos: cultura general (en los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza), formación profesional (en las Escuelas Normales) y práctica docente (en las Escuelas Primarias Nacionales). En diciembre de ese mismo año se normaliza la fusión de las Escuelas Normales de Maestros y de Maestras; ambas Escuelas deberán ubicarse en el mismo edificio a fin de establecer un sistema de coeducación.

Pero por aquel entonces, la Escuela Normal de Santander, escribe Juan Carlos Cano, sigue con sus problemas en el edificio y va disminuyendo el número de alumnas y aumentando el de alumnos, hasta casi igualarse.

Por otra parte, en 1933 se regulan las asociaciones de estudiantes para fines culturales, excursionistas, deportivos o cooperativistas y aparecen una serie de problemas que plantea el alumnado: huelgas, quejas diversas...

Pasa el autor a desarrollar las innovaciones de este período, mostrándonos la importancia que van tomando las mutualidades y los cotos escolares. Hay una destacada labor complementaria y de extensión docente, detallando las conferencias que tuvieron lugar, la importancia de los estudios de agricultura, las excursiones y viajes culturales, así como los aniversarios, centenarios y premios que se convocaron.

Continúa el autor desarrollando cómo eran las relaciones Iglesia-Escuela en estos años, para finalizar con uno de los apartados más significativos de la labor educativa de la II República como fueron las Misiones Pedagógicas, los Teatros Universitarios y las Universidades Populares en Cantabria.

El capítulo finaliza con una sección dedicada a la Escuela Aneja durante la República y la Inspección. Además, repasa algunas de las novedades del Reglamento de Escuelas Normales de 1933: tipos de organización, régimen de coeducación, etc. y nos muestra cómo se llevaron a cabo estos cambios en la Escuela Normal de Santander y cuál era el sistema de prácticas de enseñanza que se llevaban a cabo en ella siguiendo los programas establecidos. La Orden de 11 de agosto de 1936 suprimirá tanto los cursillos de selección profesional como la coeducación.

El autor, ya finalizada la Guerra Civil, pasa a desarrollar en el capítulo 8 (“La escuela Normal de Santander en el nacional-catolicismo, pp. 295-341) qué situación se vivió en estos años en la Escuela Normal de Santander y las huellas que dejaron las depuraciones del magisterio por los dos bandos enfrentados en la contienda.

Se describe cómo tras la guerra en toda la provincia, y en el caso concreto de la capital con el añadido del incendio de 1941, la situación es lamentable en todos los sectores. Y en el caso de la educación, que es el que al autor le interesa, se abre el campo a la apertura de nuevos centros religiosos abandonándose la escuela pública, que sobrevive cómo puede: “Se crean centros privados... mientras las escuelas públicas sobreviven como pueden en locales húmedos o sin alumbrado eléctrico.” (p. 300) Iglesia y Movimiento (Falange y Sección Femenina) serán los pilares de la educación en España, desde el mismo comienzo del Régimen con Pedro Sainz Rodríguez, el primer ministro de Educación Nacional nombrado por Franco con la Guerra Civil aún no finalizada.

Este capítulo desarrolla los diferentes aspectos de la formación de los alumnos de la Escuela Normal de Santander en estos años y de las actividades juveniles y de tiempo libre que eran obligatorias para poder titularse en Magisterio.

Finaliza Juan Carlos Cano Lavín el capítulo describiendo cómo era la situación de la Escuela Aneja. Y señala que hubo en ella obras de renovación de su entorno y se mejoró el campo esco-

lar. Termina con una referencia a la organización de la Escuela Aneja y con una síntesis de las relaciones entre la Inspección y la Escuela de Magisterio, en la que hace mención del control ideológico de los libros de texto, que era algo exclusivo de los inspectores en esos años.

Avanzando ya hacia el final del contenido de este libro, llegamos al capítulo 9 (“De la L.E.P. a la L.G.E.: el desarrollo tecnocrático”, pp. 343-413). En él, se centra en este amplio periodo que podríamos definir como de “entre leyes”, pues abarca desde la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 hasta la llegada de la Ley General de Educación de 1970, la conocida como *Ley Villar Palasí*.

Se van señalando a lo largo de las páginas del capítulo los diferentes planes y programas formativos de las Escuelas de Magisterio durante este período. En concreto, nos indica que durante la etapa de 1940 a 1967 se promulgan cinco planes de estudio diferentes, lo que va a exigir ir introduciendo reformulaciones en todos los programas de estos años.

Hito material importante en la historia de la Escuela de Magisterio de Santander es que se proyectará un nuevo edificio para la Escuela Normal. Ese nuevo edificio, que ocupa la cubierta de la publicación junto a una fotografía del edificio anterior, será inaugurado en 1965 por el ministro Manuel Lora-Tamayo Martín en la calle Cisneros de la capital.

En este capítulo, también el autor desarrolla ampliamente los reglamentos que se fueron aplicando durante esos años. Detalla, así mismo, las actuaciones de los principales profesores del centro, las condiciones de acceso del alumnado, el programa de matrículas gratuitas y becas, las pruebas finales del Tercer Curso, los albergues obligatorios, así como las mutualidades, cotos escolares y protección de menores, sin olvidar una referencia a las permanencias.

Por su parte, la Escuela Aneja se organiza en esta época teniendo como referencia los primeros Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria (1953). Los cuadernos serán de tres clases: el de preparación de lecciones del maestro, el de trabajo del niño y el cuaderno de rotación.

Los alumnos, señala también, tendrán que pasar un examen para obtener el Certificado de Estudios Primarios y los que sean considerados aptos recibirán un Certificado de Escolaridad.

Además, repasa las normas estrictas que deben seguirse en estos años en cuanto a los himnos, banderas, cuadros, crucifijo, cantos patrióticos, periódicos murales, etc.

Y, ya en 1964, se funden en una sola Escuela de Magisterio las existentes en ese momento para maestros y para maestras.

Finaliza este capítulo hablando del tema del complemento alimenticio que se estableció por el gobierno de España en 1954 a favor del bienestar infantil y social, que consistía en la conocida Ayuda Americana de la leche en polvo, el queso y la mantequilla. Con esos suplementos, se pretendía suplir las carencias de proteína y de calcio de la alimentación de los niños.

Y, llegando al final del libro, nos adentramos en el capítulo 10 (“De Maestros de Enseñanza Primaria a Profesores”, pp. 415-516), el último de esta la publicación de la editorial Librucos.

Comienza este capítulo comentado Juan Carlos Cano los avances que en educación supusieron el 2º Plan de Desarrollo y la citada Ley General de Educación de 1970. En esta época se busca la

modernización educativa y la escolarización total entre los 6 y los 14 años. Llega la EGB y van también aumentando las escuelas mixtas.

Se desarrolla el Plan de Acceso a los Estudios de Magisterio, así como los Programas de Estudio y de Prácticas. Se trabajará con programas semestrales con prácticas en el tercero y en el sexto. Hay, nos recuerda, asignaturas comunes, especiales y optativas. Aparecen, en principio, tres áreas de especialización: Filología, Ciencias y Ciencias Humanas, para posteriormente añadirse la Educación Preescolar. Se titulará como Diplomados en Profesorado de Educación General Básica.

Pasa a continuación el autor a hacer un breve y utilísimo relato biográfico y curricular del personal docente de la Escuela de Magisterio de Santander en esos años, que durante un tiempo llevó el título añadido de Fray Antonio de Guevara, recordando también la labor científica del profesorado de la época con la realización de numerosos cursos y ponencias.

La matrícula, prosigue, aumenta de forma importante y surgen, así mismo, problemas de disciplina en unos años difíciles en que aumentan los conflictos en la Universidad Española, sobre todo a partir de 1970.

A continuación, detalla los horarios y programas de algunas asignaturas y comenta los Cursos de Capacitación para las Actividades de Tiempo Libre que tenían que realizar los alumnos para obtener el título de Maestro.

En las páginas siguientes del libro, se mencionan los Cursos de Actualización Profesional que fueron obligatorios para los alumnos de Prácticas del Plan de 1967 y voluntarios para los maestros en ejercicio.

Llegamos, así, a un apartado destinado a las denominadas asignaturas especiales: Formación del Espíritu Nacional (FEN), Educación Física y Religión, que dado el decaimiento del Régimen van perdiendo importancia y/o modificando su realidad dentro de los programas.

La Ley General de Educación dispuso que las Escuelas Normales se integraran en las universidades con el nombre de Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB. En un primer momento, la Escuela Normal Fray Antonio de Guevara de Santander quedaba integrada como Escuela Universitaria en el distrito universitario de la Universidad de Valladolid, al que pertenecía la provincia de Santander.

Siendo presidente de la Diputación Provincial Rafael González Echeagaray, y gracias a su gestión, se creó la esperada Universidad de Santander. Y así, en 1973 la Escuela se integró en la recién creada universidad.

En 1977, la Universidad de Santander pasa a denominarse Universidad de Cantabria, bajo el rectorado de Guillermo Gómez Laá. En 1987, se trasladará la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB desde el edificio de la calle Cisneros al campus universitario de Las Llamas, ubicándose en el denominado Edificio Interfacultativo, junto a las Facultades de Derecho y de Filosofía y Letras.

Tras exponer las actividades, programas y profesorado de estos últimos años, finaliza el capítulo relatando las vicisitudes de la Escuela Aneja desde 1967 hasta la finalización de este estudio.

Ante el elevado número de alumnos de prácticas, se recomendó que solo se llevaran a cabo en este centro las del alumnado de Primero y de Segundo, realizándolas el alumnado de Tercero en otros centros. Desde 1986, las escuelas anejas pasaron a funcionar como cualquier otro colegio público.

Juan Carlos Cano Lavín con *La trayectoria de la Escuela Normal de Magisterio de Santander (1844-1977)* viene a cubrir, y de manera sobresaliente, un espacio sobre la historia de la educación en Cantabria que estaba aún pendiente de ser investigado.

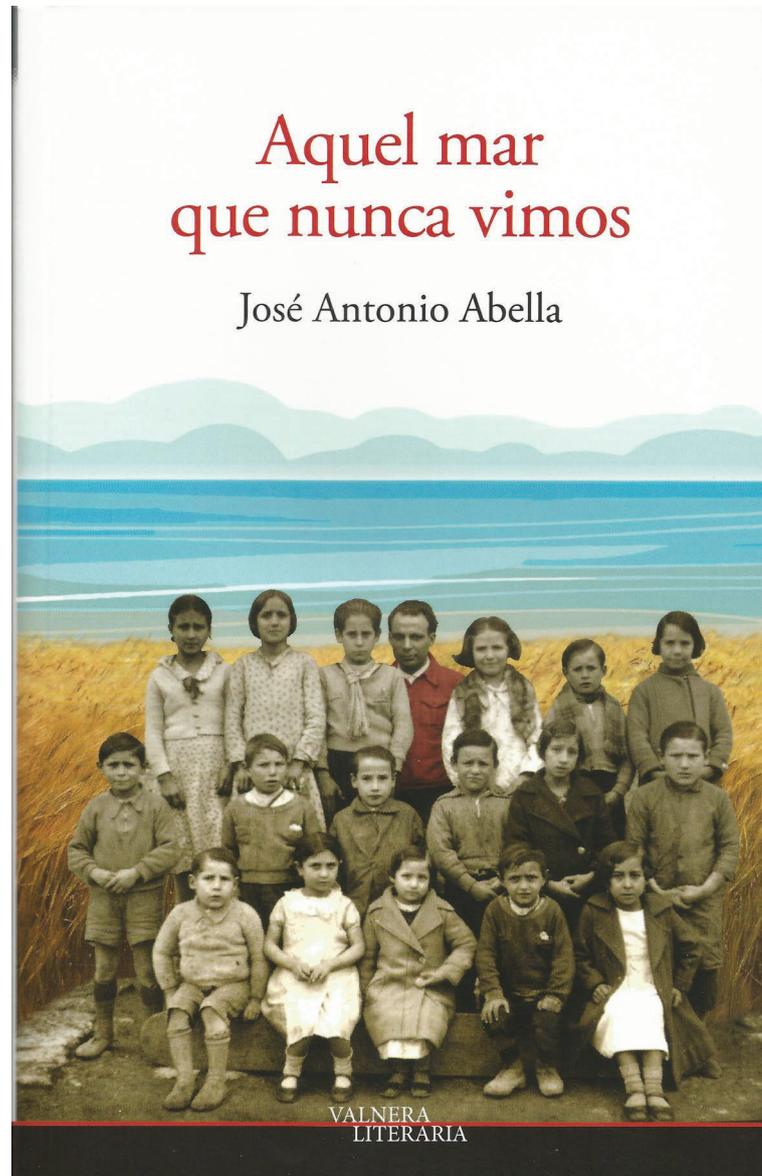
Ahora, con su tesis y su posterior libro que aquí reseñamos, ha puesto la estructura a partir de la cual se podrán realizar futuras investigaciones concretas sobre alguno de los periodos que él ha desarrollado en su estudio. Porque, como en el caso de otros investigadores de la historia de la educación de Cantabria que en su día realizaron sus tesis doctorales sobre aspectos de la historia de la educación en esta región (Ángel Llano Díaz, Clotilde Gutiérrez Gutiérrez o José Antonio Ricondo Torre), algunos de los materiales utilizados para esas tesis pueden hacer surgir nuevas publicaciones.

Eduardo Ortiz García

CRIEME

## Aquel mar que nunca vimos

José Antonio Abella, *Aquel mar que nunca vimos*. Villanueva de Villaescusa (Cantabria), Ediciones Valnera, 2020, 532 pp.



De la vida profesional y el trágico final del maestro Antonio Benaiges y Nogués, fallecido en dramáticas circunstancias en el mes de julio de 1936, ya hemos recibido informaciones y comentarios en números anteriores de *Cabás*.

En el número 11 (junio de 2014, [enlace](#)), en un artículo que su autor, Juan González Ruiz, titula “En el año del burro: Platero, Freinet y un silencio desenterrado”, ya podíamos acceder a la biografía de ese maestro nacido en Montroig del Camp (Tarragona). En este artículo, se hacen refe-

rencias a la aparición de un libro (en 2012) y un documental (en 2013) sobre la vida de este docente.

Y en el número 21 (junio de 2019, [enlace](#)), dentro de la sección Experiencias, publicamos el escrito de Enrique Pérez Simón y Javier González Molero “*Asociación Escuela Benaiges de Bañuelos de Bureba (Burgos)*”, en el que se describen las actividades que se han ido desarrollando en esa localidad a partir de la recuperación del trabajo que realizó el citado maestro catalán en ese pequeño pueblo burgalés ([enlace a la página de la asociación](#)).

Ahora, un nuevo libro ha venido a aportar más datos sobre la tarea profesional desarrollada por Antonio Benaiges en Bañuelos de Bureba y sobre su trayectoria biográfica completa. Pudiéndose, a partir de este caso, confirmar el importante papel que, en términos generales, cumplieron algunos maestros en los años de la II República y en años anteriores y por qué la represión del nuevo régimen que se fue implantando desde julio de 1936 tuvo a los docentes en general, no solo a los maestros, en su punto de mira.

Por esto último, vamos a intentar utilizar, en el buen sentido de la palabra, este libro de José Antonio Abella *Aquel mar que nunca vimos* para sacar alguna conclusión acerca de la focalización de la represión durante los primeros años del franquismo sobre los cuerpos docentes, tratando de responder a tres preguntas generales a partir de la biografía de Antonio Benaiges: En primer lugar, si era tan grande la influencia de los maestros y maestras en esa época sobre los niños y niñas como para ser objeto de una represión tan sistemática por parte del franquismo que, salvo excepciones, no se aplicó a otras profesiones. En segundo, si la represión tuvo un objetivo meramente punitivo, por los actos supuestamente cometidos por los docentes a lo largo de los años previos al estallido golpista, o si tuvo también la pretensión de apartar de la docencia en el nuevo régimen que estaba comenzando a personas que se sospechaba, aunque no se tuviera pruebas, que podían ser ideológicamente poco afines y, por tanto, peligrosas. Y, en tercer lugar, si en la actualidad, con las lógicas adecuaciones, serían los docentes un grupo de personas a las que un hipotético régimen totalitario que se implantara de repente trataría de apartar de la actividad social o más bien a ese régimen no le importarían hoy en absoluto los maestros y maestras debido a su poca influencia sobre el pensamiento de los niños y jóvenes actuales y que serían otros grupos de profesionales -aunque no nos atrevemos a decir cuáles- a los que sí se intentaría reprimir en sus actividades.

Pues bien, las respuestas a esas preguntas llegarán al final. Y, antes de ello, recorramos con José Antonio Abella la vida de ese maestro que no pudo llevar a sus alumnos y alumnas de tierra adentro a ver ese mar que él sí tan bien conocía.

*Aquel mar que nunca vimos* podríamos calificarlo, si se nos exigiera hacerlo, de una “historia de vida” que permite realizar una explotación como si el autor trabajara con la técnica del estudio de caso; aunque José Antonio Abella señale que “no me atrevo a calificar a este libro de *novela*, ni de *documento*, ni de *novela documental*... Tampoco podría calificarlo de *memorias*, ni de *desmemorias*, ni mucho menos de *diario*... Otra parte, la de más valor sin duda, crece sobre encuentros y entrevistas... (y) sobre documentos de muy distinto cariz... Soy consciente, sin embargo, de que tal sustrato documental no convierte a esta obra en un libro de Historia (acaso sí de

historias, de las pequeñas historias que son la savia, o la sangre, de la Historia).” (p. 9). Resumiéndola el autor bajo el calificativo de “obra de género impreciso” (p. 10), acorde con su poco entusiasmo por el “encasillamiento cuadrículado de los géneros literarios”. (p. 217)

Y quizás esta duda sobre lo que realmente ha escrito a lo largo de las más de quinientas páginas de *Aquel mar que nunca vimos* le venga a José Antonio Abella de la relación tan peculiar que mantiene con las fuentes de gran parte del contenido del libro. Porque él va a investigar (incluyendo también en este caso el sentido “policial” de este verbo) sobre algo que sucedió cuarenta años antes de que trabajara como médico, recién licenciado, en el pequeño pueblo de la provincia de Burgos cercano a Briviesca llamado Bañuelos de Bureba. En esta localidad, sorprendentemente, a lo largo de los cuatro años que permaneció ejerciendo allí nadie le comentó nada del trabajo realizado desde su llegada en 1934 hasta su asesinato acaecido el 19 de julio de 1936 por un maestro llamado Antonio Benaiges: “¿Por qué nadie, cuando fui médico de Bañuelos, me habló de estas cosas? ¿Por qué han debido transcurrir casi cuarenta años para que me haga esta pregunta?” (p. 25).

José Antonio Abella, tras su paso por Bañuelos de Bureba, Carrias y Castil de Carrias (eras tres los núcleos que atendía) entre 1979 y 1983, desarrolló su actividad profesional en otros lugares. Pero quiso el destino que se enterara de la historia del maestro Antonio Benaiges de una manera casual (“Tuve la primera noticia de esta historia por la radio, en mi casa de Segovia. Me estaba preparando una taza de café, a media tarde, cuando escuché pronunciar el nombre de Bañuelos de Bureba en la emisora que tenía sintonizada”, p. 33) y que quisiera por ello el autor de *Aquel mar que nunca vimos* volver al lugar donde empieza a difundirse la historia trágica que sucedió con un maestro singular y donde él había estado ajeno a lo sucedido décadas atrás.

Y en su regreso a esos tres pueblos -aunque uno de ellos, Castil de Carrias, está ya en ruinas (como curiosidad, indicar que en este pueblo se rodaron exteriores de la serie *Gernika bajo las bombas*)- José Antonio Abella deja para el final el que es el objetivo de su vuelta: Bañuelos de Bureba.

En Bañuelos nunca entró en el edificio de la escuela, ya cerrada cuando él pasaba allí consulta. Pero ahora es lo primero que quiere hacer, ir a verla. Y, al llegar y ponerse frente a ella (p. 22), ve que han colocado una pequeña placa de metacrilato en la que puede leerse: “Escuela Antonio Benaiges. Respetemos al niño. Que sea niño y sienta, luego, la necesidad de ser hombre”. José Antonio Abella ya estaba en el lugar fundamental que iba a ser el punto de partida de su investigación, la escuela en la que ejerció un maestro venido de Cataluña feliz y “rebotante de pequeñas ideas que aleteaban en su cabeza como un enjambre de hormigas aladas” (p. 23) en ese su primer destino tras aprobar las pruebas de acceso al Magisterio. Un maestro nacido en la provincia de Tarragona que había ejercido ya como interino un poco más al norte de su Montroig del Camp natal, aunque sin abandonar el mismo mar, en Villanueva y La Geltrú, desde donde se puede contemplar la inmensidad de ese mar Mediterráneo al que iba a llevar, para que lo vieran, a sus alumnos de Bañuelos en el verano del 36. Sin embargo, el viaje nunca llegó a realizarse; y, en vez de ese descubrimiento de lo “muy grande, muy ancho y muy hondo” que sería el mar - como los niños habían impreso siguiendo las técnicas Freinet en una publicación de enero de 1936-, ellos sufrieron un súbito proceso de “inocencia perdida” (p. 56) muy anterior al que evo-

lutivamente hubiera sido el normal si los acontecimientos no se hubieran precipitado como sucedió en julio de ese mismo año.

Lo que los niños de la foto hecha por un fotógrafo desconocido (profesional que da título al documental realizado en 2013 por Alberto Bougleux y Sergi Bernal sobre Antonio Benaiges: *El retratista* [enlace a la página de la productora](#)) ocultaron años después de esa instantánea al entonces joven médico José Antonio Abella quiere ahora el autor de *Aquel mar que nunca vimos*, con las dificultades de la falta de datos con la que se va a encontrar, saberlo, llegar a reconstruir cómo era ese maestro catalán llegado desde el Mediterráneo al entonces para él lejano pueblo burgalés de Bañuelos de Bureba; que utilizaba, entre otras, las técnicas Freinet: “Mucho de lo que mis pacientes adultos nunca me dijeron está en esos cuadernos. Y mucho de lo que no pude preguntarles está entre sus líneas, escrito con tinta invisible, escrito con los silencios que siguieron al día en que unos falangistas de Briviesca mataron a su maestro. Una parte de la vida de esos niños y esas niñas murió con él. Ellos eran entonces demasiado pequeños para comprenderlo, pero en el silencio de su yo adulto debió de ser una verdad que no pudo quedar oculta, tan solo silenciada.” (p. 67)

Y esa reconstrucción, realizada por José Antonio Abella de manera admirable, en fondo y forma, va a ir consiguiendo a partir de los datos que, obtenidos por diversos medios, aparecen a lo largo de las páginas del libro, mezclándolos con reflexiones sobre el contexto de los hechos que se reproducen.

Desde el primer momento, el autor se va dando cuenta de que su tarea va a estar plagada de dificultades, que nos traslada en cada capítulo con la amenidad que solo los escritores con oficio como él saben llevar a cabo. Dificultades que tienen que ver con el tiempo transcurrido (los protagonistas directos que tuvieron contacto personal con el maestro Benaiges, básicamente los alumnos de la escuela que aparecen retratados en la foto que se reproduce también en la cubierta del libro, están en torno a los noventa años o algo más), con la reticencia -en algunos casos- de esos pocos supervivientes o de sus descendientes a hablar de tema tan dramático y, en tercer lugar, con la desaparición de pruebas documentales que hubieran facilitado mucho la tarea de hacer presente el pasado.

Las dificultades, y en ocasiones los fracasos en cuanto a la culminación exitosa en algunas de las búsquedas, los compensa de manera muy acertada, y original, el autor incluyendo al final del libro “Cuatro entrevistas apócrifas”: dos relacionadas con la que, supuestamente, era novia de Antonio Benaiges en Briviesca (pp. 459-481); una, con el hijo de un hipotético falangista que en los primeros años de la Guerra Civil participó en las *sacas* y *paseos* acaecidos en la zona de Briviesca (de él, dice su hijo que “era una persona recta, muy religiosa y muy trabajadora”, p. 487) (pp. 483-493) y la cuarta, una conversación con el propio Antonio Benaiges donde el entrevistado muestra su entusiasmo por la educación (pp. 495-510).

No es fácil destacar los momentos -y reflexiones del autor- más significativos que van apareciendo a lo largo de las páginas de *Aquel mar que nunca vimos*, porque José Antonio Abella es capaz de dar al relato una continuidad donde no se pierde el interés en ningún momento, sin altibajos, lo que hace que el lector, al menos el que esto escribe, quiera al acabar un capítulo seguir

rápidamente con el siguiente. Por esa característica, cuando se llega al final del libro se produce una cierta sensación de pena por no poder ya seguir leyendo más.

Destaquemos, a pesar de lo señalado en el párrafo anterior, algunas cosas, entre muchas que podríamos reseñar, que del libro de José Antonio Abella nos han llamado la atención:

-La mezcla de admiración y de odio hacia el maestro Antonio Benaiges por parte del hermano de una persona de Bañuelos fusilada por los falangistas por la única razón de ser amigo del maestro. Dice Abella: “Ni se perdona a sí mismo ni le perdona al maestro”. Y siempre será mirado en el pueblo como “hermano de un rojo fusilado” (p. 81).

-Lo que sobrecogen algunas declaraciones reflejadas en el expediente de depuración del maestro Benaiges y de otros docentes de la zona que José Antonio Abella consulta en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares: “¡Cuánta pequeña ruindad...!” (p. 91). “¿Cómo expresar las sensaciones experimentadas al leer el expediente incoado al maestro de Bañuelos por la Comisión Depuradora del Magisterio de Burgos?” (p. 93). Y es que a todo el libro lo recorre el escalofrío del autor por haber nacido en un país donde sucedieron esos hechos que sacaron lo peor de la condición humana: “¿Soy yo ese? ¿Es esta mi patria, mi *terra pater*, la tierra de mis padres?” (p. 172).

Varias veces a lo largo de *Aquel mar que nunca vimos* señala José Antonio Abella que no se debe justificar en la Guerra Civil la represión efectuada en un bando por la constatación de la existencia también de represión en el otro bando. “Que la represión fue generalizada es algo innegable, pero no es un argumento que explique o justifique nada por sí mismo... una barbarie no se equilibra con otra barbarie... Los muertos de un lado y los del otro no se equilibran, se suman entre sí...” (pp. 158-159).

-La vocación tardía por el magisterio de Antonio Benaiges, obligada por la muerte prematura de su padre, a pesar de los vínculos familiares directos -era tío de su madre- con el pedagogo, periodista y político Agustí Sardà i Llaervería, muy cercano a la Institución Libre de Enseñanza.

-La visita de José Antonio Abella a los lugares cercanos a Montroig en los que transcurrió la infancia y juventud de Antonio Benaiges para recabar datos sobre él hablando con sus familiares, entre ellos con su sobrina y ahijada, Elisa Benaiges, de la que se despide Abella con un beso y un abrazo, por los que “ya hubiese merecido la pena nuestro viaje.” (p. 245) El Mediterráneo, su luz, “el olor de la tierra recalentada por el sol, el canto de las primeras chicharras, la sensación del mar rompiendo en olas mansas...” que siente José Antonio Abella en Montroig (p. 235) contrasta con lo que experimentó en su vuelta a Bañuelos cuando estaba iniciando el trabajo de escribir un libro sobre el maestro del que nunca le hablaron durante su trabajo allí como médico: “Sobre el parabrisas del coche, en el cielo invernal, planea una pareja de milanos. Ni la carretera ni el paisaje han cambiado en estos cuarenta años. Lomas desnudas, los mismos arbustos raquíticos, los mismos cardos secos, el mismo silencio.” (p. 17) ¿Tanto nos influirá el paisaje y el clima?, podríamos preguntarnos. ¿Tanto como para asesinar a un maestro que quería llevar a unos niños burgaleses a ver el mar por primera vez? Quizás, se nos ocurre, casi todo lo que somos (y por lo que hacemos) se deba en el fondo a una respuesta a nuestro medio, o al menos en parte... De alguna manera, leyendo las páginas de *Aquel mar que nunca vimos* hemos intuido

que José Antonio Abella nos daría la razón en esto que acabamos de conjeturar: “...y me pregunto si él (Antonio Benaiges) también se preguntaba dónde hallarían el fin sus propios ojos, si alcanzó a pensar lo cerca que estaba, si llegó a imaginarse alguna vez que su tiempo no se detendría junto al mar azul de su Montroig natal, sino en las tierras ásperas y pardas de esa España oscura a la que ansiaba traer la luz del Mediterráneo, la luz de la cultura y la razón en que sentía -tal era su pasión y su inocencia- estarse transformando.” (p. 59)

-Las muchas entrevistas, correos electrónicos, llamadas telefónicas, indagaciones cuasi policiales... que realiza el autor y que hacen de *Aquel mar que nunca vimos* un libro muy especial.

Y este carácter “especial” de la historia de vida realizada por José Antonio Abella sobre Antonio Benaiges puede servir de complemento muy apropiado a lo que podemos consultar en investigaciones realizadas con otras metodologías sobre la represión de los docentes en España durante y después de finalizada la Guerra Civil.

Afortunadamente, cada vez son más las publicaciones que sobre esta temática van saliendo a la luz.

En el Boletín Auriense de Orense (números 48/49) [enlace](#), podemos encontrar un detallado resumen sobre la historiografía de la depuración del magisterio en España durante el primer franquismo realizado por Jesús Manuel García Díaz.

Y, en concreto en *Cabás*, se han publicado sobre este tema específico, además de los dos citados al comienzo de esta reseña sobre Antonio Benaiges, los siguientes artículos:

-Enrique Gudín de la Lama, “Maestros cántabros en la Guerra Civil: La represión en cascada” (n.º 9, [enlace](#)).

-Joan M. Serra Sala, “Evolución de la enseñanza pública en Manresa durante la Segunda República y efectos de la represión franquista sobre el profesorado” (n.º 10, [enlace](#)).

Jesús Gutiérrez Flores, “Los Maestros en el ojo del huracán. Guerra Civil y Franquismo” (n.º 11, [enlace](#)).

-Miguel Ángel Martínez Martínez, “La depuración franquista del magisterio en las escuelas primarias de Carabanchel” (n.º 14, [enlace](#)).

-Sara Valdivieso Bermejo y Luis Torrego Egido, “Vivencias familiares de la represión franquista de un maestro renovador” (n.º 26, [enlace](#)).

Y las reseñas de los siguientes libros sobre esta temática:

-Manuel Reyes Santana y José Juan de Paz Sánchez, *La represión del Magisterio republicano en la provincia de Huelva* (n.º 2, [enlace](#)).

-Jesús Gutiérrez Flores, Fernando Obregón Goyarrola, Enrique Gudín de la Lama y Enrique Menéndez Criado, *Entre la espada y la pared. La represión del profesorado cántabro durante la Guerra Civil y la postguerra* (n.º 7 [enlace](#)).

-José Ramón Saiz Viadero (ed.), *El exilio republicano en Cantabria 70 años después* (n.º 18, [enlace](#)).

Pero, volviendo al libro de José Antonio Abella, decíamos al principio de esta reseña que nos planteábamos tres preguntas a las que, una vez revivida la biografía del maestro Antonio Benaiges (y por generalización, de otros muchos maestros y maestras españoles de la época), íbamos a intentar responder basándonos en lo que leyéramos en *Aquel mar que nunca vimos*.

La primera era si la influencia de los docentes de la primera enseñanza (y de otros niveles educativos) era tan grande como para que las autoridades del nuevo régimen impuesto por la sublevación militar les hicieran responsables de haber inculcado en las nuevas generaciones ideas perniciosas.

La respuesta debe ser que sí, que en esa época muchos maestros y maestras, como vemos en la actividad didáctica de Antonio Benaiges, estaban convencidos del valor de educar y de que era a través de la educación como se podría convertir España en un país mejor, más justo y más próspero.

Sí que es cierto que Antonio Benaiges añadía a su condición de maestro el haberse destacado como militante de izquierdas, lo que en opinión de José Antonio Abella fue lo que le costó la vida: No le mataron por ser maestro, “le mataron por ser de izquierdas, por ser un intelectual de izquierdas, por ser una persona destacada y sin pelos en la lengua. Era, además, una cabeza de turco perfecta: sin familia, sin raíces en la zona, anticlerical, revolucionario, presidente de la Casa del Pueblo... La consigna era sembrar el terror, que la gente supiera a qué atenerse si se oponía al Alzamiento” (p. 233), a partir de “directrices emanadas desde arriba”, organizada (la violencia de las izquierdas habría sido, señala Abella, más “fruto del desgobierno, del caos en la calle...”) (p. 158). En la conocida Instrucción Reservada del general Mola del 25 de mayo de 1936 queda patente la afirmación de José Antonio Abella: “Se tendrá en cuenta que la acción ha de ser en extremo violenta para reducir lo antes posible al enemigo (...), aplicándoles castigos ejemplares a dichos individuos para estrangular los movimientos de rebeldía o huelgas.”

Tenga o no razón José Antonio Abella, es claro que el añadir Antonio Benaiges a su condición de militante de izquierdas el ser maestro comprometido con la renovación pedagógica fue un elemento que provocó, unido a lo señalado un poco más arriba, su asesinato.

Sobre ello, sobre su compromiso docente, en la necrológica que dedica al maestro asesinado en Briviesca en la revista *Escola Proletària* de enero de 1937, que Abella transcribe, el también maestro, y gran amigo de Antonio Benaiges, Francisco Redondo (que escribe con el pseudónimo de Paco Itir), se puede leer: “¿Quién era Benaiges...? Sencillamente, un Maestro, el Maestro. Así: el Maestro. Ni más ni menos, ni menos ni más. El Maestro de Bañuelos de Bureba... Por eso, precisamente por eso, le asesinaron los fascistas. Los fascistas no han tenido nunca, ni han querido jamás Maestros; han gustado siempre de lacayos. Y al que sacudiéndose esta perra condición se ha elevado a la categoría de Maestro... lo han asesinado... No porque fuera socialista, o porque fuera comunista, o porque fuera anarquista, o simplemente sindicalista, no; por eso no lo han asesinado. Lo han asesinado porque era Maestro... Y en la Bureba, en los páramos, dos veces páramos de la Bureba, ha caído, no por otra cosa, conste, sino por ser Maestro únicamente, asesinado por la furia fascista convertida en carne y huesos y manos de hombre modorro de retorcida inconsciencia hecha ignorancia y perversidad. Los que realizaron el hecho no sabían lo

que hacían; los que lo mandaron, lo sabían de sobra. Y nosotros hemos perdido, mejor dicho, nosotros no, la humanidad entera, así, como suena, ha perdido lo que tanto necesita: un Maestro que, acaso, y sin acaso hubiera sido inspirador y guía de otros muchos.” (pp. 135-137)

La escuela, y los maestros, iban a ser elementos determinantes del cambio social, cultural y económico para la II República. De ahí el proceso de represión, perfectamente estructurado, al que se les sometió. Y no para sustituirlos por otros docentes que inculcaran nuevos conceptos opuestos a los que se obligaron a quitar, sino para sustituirlos por un desierto conceptual de corte nacionalcatólico adornado de simbología falangista meramente formal.

Lo segundo que nos preguntábamos al principio era si la represión tuvo un objetivo meramente de venganza por la actuación en las aulas, básicamente durante los años de la República, de los docentes represaliados o si se pretendían también otras cosas.

La respuesta es muy clara: la represión de los docentes fue un acto de venganza, tal y como se señala en *Aquel mar que nunca vimos*; venganza llevada a cabo en los primeros momentos de la Guerra Civil de una manera visceral, en el bando de los sublevados por parte de falangistas y en el fiel a la República por personas incontroladas, como hemos indicado. Aunque, ya avanzando la contienda, en el bando de la denominada Zona Nacional la represión se organizó, como es sabido, desde la propia administración de forma muy sistemática.

No se pretendió, insistimos, con la represión de los docentes no afectos al golpe cambiar a docentes de una ideología por docentes de otra, la nueva que se quería implantar, sino más bien sustituir a los represaliados por personas que se sometieran fácilmente a los dictados de los nuevos dirigentes (los “lacayos” que señala Paco Itir). Basta leer lo que aparece en las justificaciones iniciales de la Ley sobre Educación Primaria de 1945 para darse cuenta de ello: “Cuando se quiebra la tradición pedagógica de nuestro siglo imperial, al advenir el mal llamado de las luces, con su cortejo exótico de frivolidades, de racionalismos y de impiedad, que produce su secuela en los años sucesivos de agitación política y revolucionaria, aún tiene fuerza España para alumbrar una nueva creación pedagógica...” ([enlace al BOE](#)).

Y lo tercero a lo que queríamos contestar era si a un hipotético régimen totalitario que se implantara en la actualidad le preocuparían los docentes como elementos que pudieran desestabilizar la situación impuesta, debido a su influencia social.

La respuesta es claramente negativa, porque el papel que cumplían muchos maestros y maestras durante la II República, y el entusiasmo que ponían en el ejercicio de la docencia -siendo ellos un elemento fundamental para transformar la sociedad-, es algo que no se puede encontrar, salvo excepciones, en los docentes actuales.

Para finalizar, recomendar la conveniencia de leer *Aquel mar que nunca vimos*. Poder adentrarse de manera tan detallada en la vida de un maestro que vivió los ideales de la renovación pedagógica que venían incubándose durante décadas en España es lo que nos facilita este libro. Alejado de los estudios, aunque sean estos necesarios, plagados de estadísticas sobre la represión de los docentes en este trágico periodo de nuestra historia, *Aquel mar que nunca vimos* nos aporta la complementaria visión de lo íntimo, de lo muy cercano, tanto como para poder revivir con el personaje central, Antonio Benaiges, época, paisajes, ilusiones.

José Antonio Abella ya publicó en 1992 su primera novela, *Yuda*. Desde entonces, han visto la luz otras novelas, relatos y ensayos. Y, además, ha desarrollado una destacada labor como escultor.

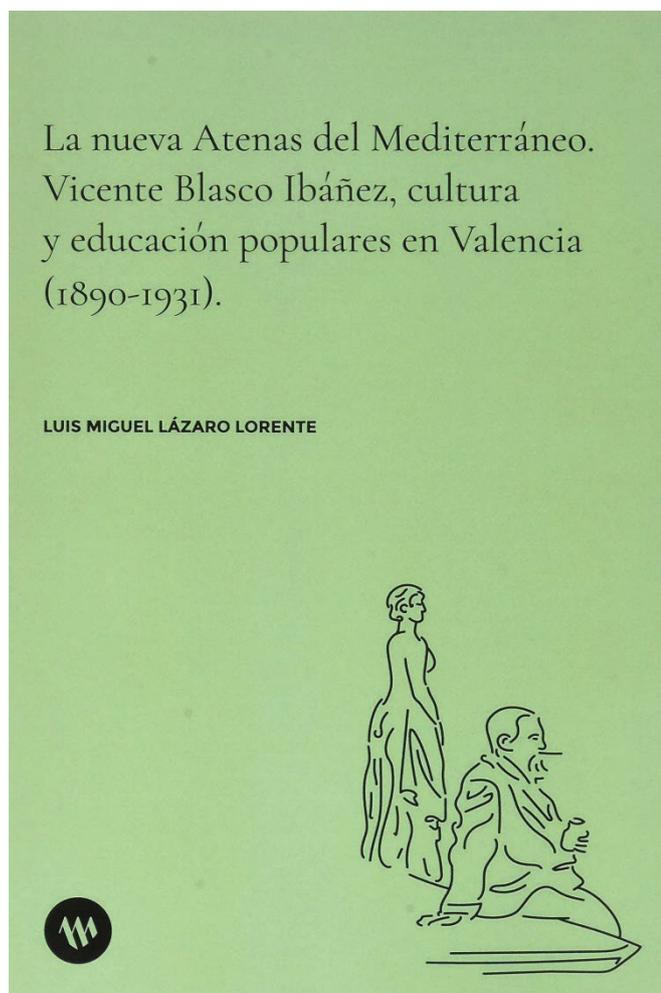
José Antonio González de la Torre

CRIEME



## La nueva Atenas del Mediterráneo: Vicente Blasco Ibáñez, cultura y educación populares en Valencia (1890-1931)

Luis Miguel Lázaro Lorente, *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 pp.



Entre el final de la Segunda Guerra Mundial y hasta los años setenta, la biografía histórica, que tenía una larga tradición en otras épocas, había quedado muy relegada. La historiografía académica dejó de interesarse por los sujetos concretos, por las actuaciones de los individuos. La nueva historiografía, que se desarrolló desde las primeras décadas del siglo, abandonaba el interés por los grandes personajes que sí había tenido la historiografía tradicional. Las nuevas corrientes historiográficas, muy abiertas al resto de ciencias sociales, se decantaban por una historia total, por paradigmas interpretativos que privilegiaban el análisis de las estructuras y grandes procesos. Una historia que daba mayor importancia a la larga duración y menos al evento aislado. Aunque se reconocía la existencia de actores colectivos como los burgueses, los obreros, estudiantes o campesinos, estos eran solo los componentes de entidades que superaban al sujeto singular. Para las llamadas nuevas escuelas historiográficas, la historia se convirtió en un proceso sin sujeto, un

relato en el que las protagonistas son las instituciones, los grupos sociales o las estructuras. Una historia que deja poco espacio a las voluntades humanas, a la subjetividad o a los sentimientos humanos. Para estas corrientes históricas los acontecimientos se producen a causa de fuerzas que escapan a las personas cuya voluntad o contribución es ajena o independiente de los cambios y continuidades.

En las últimas décadas del siglo XX estos paradigmas históricos que difuminaban el sujeto individual empezaron a entrar en crisis de la misma forma que se producía el abandono de las teorías del progreso ilimitado. Los grandes relatos interpretativos empezaron a ser cuestionados y la historia comenzó a recuperar la biografía como una manera de acercamiento a los sujetos individuales de la historia. Los estudios históricos centrados en una persona nos permiten combinar los condicionantes estructurales, sociales, económicos o políticos con la voluntad de las personas, la subjetividad o la irracionalidad. Las aportaciones de la biografía puede que no se puedan generalizar sin más, pero aportan a los historiadores una perspectiva que permite comprender la vivencia íntima y personal de los acontecimientos. La biografía puede permitir entender que la libertad y la subjetividad de las personas también conforman la evolución de la historia que no se mueve simplemente por la influencia de fuerzas extrañas a los sujetos.

Un ejemplo de este enfoque historiográfico, de una nueva forma de biografía, es el texto que Luis Miguel Lázaro Lorente nos ofrece en este libro, una aproximación a la labor y pensamiento del intelectual, novelista, político y empresario Vicente Blasco Ibáñez. Es una obra voluminosa de seiscientos treinta y siete páginas, en la que se presenta un trabajo muy madurado, amplísimamente documentado en muy diversos tipos de fuentes y que aborda en seis capítulos distintas temáticas relacionadas con el pensamiento o las actividades del personaje al que está dedicado el estudio. El texto se completa con un amplio apéndice de fuentes y bibliografía.

En cada capítulo, L. M. Lázaro nos muestra su basto conocimiento de los problemas y ideas educativas de aquella época, situando la figura de Blasco en su contexto. En el primer capítulo, titulado "*Los emisarios de Belcebú. La escuela laica como alternativa social y pedagógica*", trata las posiciones del republicanismo español y en especial del blasquismo en lo que se refiere a la necesidad de comprometer al Estado y a todos los poderes públicos, en superar el atraso en la escolarización y en la construcción de una escuela laica y que garantizase, para todos, el derecho a la educación. Se analiza en este apartado las reivindicaciones del republicanismo exigiendo no solo más escuela, sino mejores escuelas con profesores bien formados y métodos modernos. Con la configuración de las sociedades liberales burguesas, la educación se convierte en un aspecto fundamental para la articulación y cohesión social y por consiguiente un espacio de confrontación entre las distintas fuerzas que competían por su control. Las propuestas republicanas en España constan y denuncian el hecho de que el Estado, que debería haber reivindicado su papel relevante para garantizar una educación al servicio de la formación de ciudadanos, en muchos casos se había desentendido de su responsabilidad. Denunciar la falta de compromiso de la esfera pública con la educación a lo largo de todo el siglo XIX y especialmente durante la Restauración cuando la demanda de escolarización se incrementó, era una de las ideas centrales del discurso educativo de los reformadores

españoles que se convirtió en un núcleo del pensamiento y de las actuaciones republicanas de las que Blasco era un claro exponente.

En el segundo capítulo, que titula “*El sigilo de los Venerables Hermanos. Masonería, librepensamiento, republicanismo y educación*”, Luis Miguel Lázaro se adentra en la relación de Blasco con la masonería. Como en otros casos, en este capítulo las posiciones del personaje y sus acercamientos y colaboraciones con la masonería se sitúan en un amplio escenario que contempla el conjunto del pensamiento y de la actuación educativa de la masonería valenciana de esta época. Vicente Blasco comparte, como otros muchos intelectuales de esta época, con los masones, los librepensadores y los republicanos: el anticlericalismo; la fe en el progreso y en la ciencia positiva y un convencimiento claro de la necesidad de sustituir los modelos y los contenidos de la educación clerical. No sin que se produzcan diferencias programáticas entre anarquistas y republicanos, las posiciones educativas que tienen como núcleo aglutinador más importante el anticlericalismo y la exigencia de una enseñanza racional libre de los dogmas católicos, será una de los principios articuladores de la colaboración entre anarquistas y republicanos que veremos en otras muchas ocasiones en estos años en España, aunque sus iniciativas en el nivel estrictamente escolar serán muy limitadas a causa del escaso poder económico de estos colectivos, como se demuestra en el libro en el caso de las iniciativas blasquistas.

El tercer capítulo se titula “*Una escuela laica vale por todos los casinos. La educación en el proyecto político y en la práctica del republicanismo valenciano*”. En esta parte del libro se analizan, con mucho detalle y riqueza de datos, las actuaciones políticas del blasquismo a nivel municipal para corregir el déficit escolar y promover la modernización de las escuelas y su orientación laicista. Se analiza igualmente la aparición, siempre minoritaria comparada con el de la oferta confesional, de un entramado de escuelas en los casinos republicanos que ofrecen una enseñanza laica a precios razonables. Unas escuelas que manifiestan la importancia que se concede a la educación racionalista y laica en el programa político del republicanismo y que también sirven como elementos aglutinadores de la militancia y los simpatizantes. El capítulo pone en evidencia las dificultades para configurar desde los municipios una alternativa a la escuela confesional y a la tradicional escuela pública por la oposición de los sectores monárquicos y clericales, como también sucedió en el Ayuntamiento de Barcelona o el de Madrid, donde iniciativas para crear escuelas laicas se toparon con la férrea oposición de las autoridades eclesiásticas en un clima que aún se enareció más con los acontecimientos de la Semana Trágica y la ejecución de F. Ferrer Guardia.

Otra importante realización de Vicente Blasco es la que se trata en el capítulo titulado “*La educación de los adultos en el proyecto de educación popular del republicanismo valenciano*”. En este apartado se analiza la creación y funcionamiento de la Universidad Popular de Valencia, una iniciativa de educación de adultos que su creador, Vicente Blasco, quiere distinguir de los programas de extensión universitaria que también se impulsaban en aquella época. Luis Miguel Lázaro llama la atención sobre cómo Blasco quiere destacar el carácter popular de las Universidades Populares como la que él impulsaba, diferenciándola de los programas de extensión universitaria promovidos desde la universidad y con un componente más patriarcal de la burguesía progresista e intelectual hacia las clases trabajadoras.

En la rica colección de iniciativas de educación y formación, el libro no deja de prestar atención a la creación de la Biblioteca Popular de la Casa del Pueblo de Valencia. En un capítulo titulado "*El pan del alma. Vicente Blasco Ibáñez y la lectura popular*", se estudia la creación y desarrollo de esta institución pionera en España y que seguía el modelo de otras que se iban creando en otros países de Europa.

La importancia dada al libro y a la lectura en el proyecto de educación popular de Blasco se manifiesta también en sus empresas editoriales, un tema que es tratado en el capítulo final del libro con el título de "*La vraie bombe c'est le livre. La prensa y el libro como poderosos medios de educación popular*". Como en todas sus empresas, las sucesivas editoriales que fue fundando: F. Sempere y Cía., Editores y la Editorial Prometeo, tenían como finalidad proporcionar instrumentos para la educación popular. En este apartado del libro se hace un minucioso repaso de la actividad editora de estas empresas, en las que publicó muchas de sus novelas y que le facilitaron su introducción en el mundo de las empresas cinematográficas.

Como se dice en el libro, a Vicente Blasco Ibáñez le gustaba presentar Valencia como la Nueva Atenas del Mediterráneo, una idea que L. M. Lázaro utiliza como subtítulo de su obra. Atenas como modelo de ciudad educadora, de proyecto global de formación de ciudadanos inspirado en los ideales republicanos. Este estudio sobre las ideas y las múltiples actuaciones de Blasco nos ayuda a entender una época de nuestra historia en la que de forma singular aparecen las tensiones entre unas fuerzas que se resisten a perder los privilegios que tenían en el Antiguo Régimen y los grupos que propugnan el nuevo orden establecido por las revoluciones liberales. En España la debilidad de estos últimos convierte la modernización del país en una tarea costosa y difícil, en un combate desigual en el que sobresalen personajes como Vicente Blasco. En esta odisea en la que se convierte la liberación de la cultura y la sociedad de los dogmas religiosos y su transición hacia modelos en los que la racionalidad, la ciencia y la libertad de pensamiento se impongan, la orientación de las escuelas se convertirá en un auténtico campo de batalla. Una batalla que acabará trágicamente en el 1936 con el inicio de una sanguinaria guerra civil que decantará la confrontación definitivamente, durante una larga dictadura, hacia el bando de los que se oponían a la modernización.

La obra de Luis Miguel Lázaro no es solo una magnífica aproximación a la aportación histórica de Vicente Blasco Ibáñez, es también una muestra de las posibilidades que para la narración histórica puede tener el estudio de un personaje. No nos encontramos ante una biografía clásica, pero, con la lectura de la obra, sí podemos comprender la riqueza que puede tener para comprender una época el contemplarla a partir de la actuación de sujetos individuales.

Bernat Sureda Garcia  
Catedrático de Teoría e Historia de la Educación  
de la UIB (Universitat de les Illes Balears)



