

diciembre 2019

Patrimonio Histórico Educativo

**MONOGRÁFICO**

## Historias de Vida del alumnado

Aprendizaje y contextos en  
la experiencia vivida

Experiencias de vida  
y recuerdos educativos

Una mirada histórica sobre  
un caso actual:  
habitando la educación

Profundizamos en nuestro  
relato escolar en diálogo  
con Paulo Freire

Marcas del género en las  
trayectorias biográficas de  
las maestras de E. Infantil

Narrativas disruptivas en  
la formación inicial del  
profesorado

La educación de la infancia  
en la Guerra Civil española

**EXPERIENCIA:** Revistas creadas  
por y para alumnos en las  
enseñanzas medias (IES Besaya)

Museu de Educação (MEDUCA)  
de Praia (Cabo Verde)



GOBIERNO  
de  
CANTABRIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN  
PROFESIONAL Y TURISMO





# *Cabás* n.º 22

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, Formación Profesional y Turismo del  
Gobierno de Cantabria

ISSN: 1989-5909

@ 2019

## Tabla de contenido

### Artículos-Monográfico

Raúl A. Barba-Martín y Miriam Sonlleve Velasco <b>(Re)pensar la historia de nuestra escuela desde la experiencia y la subjetividad de los estudiantes (Introducción al monográfico "Historias de vida del alumnado")</b> .....	1
José Cicero Pinto dos Santos <b>Experiencias de vida y recuerdos educativos. Un relato autobiográfico desde las vivencias de un niño en Brasil (1985-1998)</b> .....	6
Luis Pedro Gutiérrez Cuenca <b>Una mirada histórica sobre un caso actual: habitando la educación</b> .....	22
Jesús J. Moreno Parra, M. <sup>a</sup> Jesús Márquez García y J. Ignacio Rivas Flores <b>Una conversación inacabada. Profundizamos en nuestro relato escolar en diálogo con Paulo Freire</b> .....	34
Miriam Sonlleve Velasco, Suyapa Martínez Scott y Raúl A. Barba-Martín <b>Las marcas del género en las trayectorias biográficas de las maestras de educación infantil. Analizando nuestra historia para desmontar el patriarcado</b> .....	47
Pablo Fernández Torres, Analía E. Leite Méndez y María Jesús Márquez García <b>Narrativas disruptivas en la formación inicial del profesorado. Transformar aprendiendo</b> .....	61
Juan Ignacio Herrero Peñas <b>La educación de la infancia en la Guerra Civil española. Un análisis a través de testimonios</b> .....	73

### Experiencias

Cristóbal San Miguel Lobo <b>Revistas creadas por y para alumnos en las enseñanzas medias. Cuatro ejemplos del IES Besaya a finales de los años setenta y primeros ochenta</b> .....	93
---	----

### Relato escolar

José Vicente Pérez Gutiérrez <b>Cualquier tiempo pasado fue mejor</b> .....	133
--	-----

## Foto con historia

Constantino Barrero Herrera	
<b>El panecillo de la inocencia (Polanco, curso 1966-67)</b> .....	135

## Centros PHE

Clara Marques	
<b>Museu de Educação (MEDUCA) de Praia (Cabo Verde)</b> .....	144

## Reseñas bibliográficas

Antonio Magariños Compaired, <i>Apuntes y recuerdos de la Escuela del Convento</i> .....	154
Mercedes Castro y Ariadna Castellarnau, <i>Maria Montessori: la revolución de la enseñanza</i> .....	160

## **(Re)pensar la historia de nuestra escuela desde la experiencia y la subjetividad de los estudiantes**

### **(Re) think about the history of our school since the experience and subjectivity of the students**

---

**Raúl A. Barba-Martín**  
**Miriam Sonlleva Velasco**  
**Universidad de Valladolid**

Pensar en nuestra experiencia escolar nos lleva inevitablemente a recordar a nuestros maestros, a las personas que nos acompañaron durante nuestra socialización primaria y secundaria y también a aquellos otros iguales con los que compartimos nuestros juegos, nuestros secretos, nuestros primeros aprendizajes. Es en el recuerdo de las personas que nos acompañaron en nuestra educación donde reside nuestra verdadera historia...

Esta idea ha sido tenida en cuenta por muchos historiadores de la educación que, sin dejar a un lado el valor de los vestigios materiales y escritos, apuestan por la recuperación de un pasado escondido en la memoria de quienes vivieron la historia de nuestra escuela.

En la última década del siglo XX empezaron a proliferar investigaciones que demandaban considerar a los docentes como agentes prioritarios para la reconstrucción de la historia escolar pretérita. Estudios centrados en el método biográfico en educación, recuperaron la vida profesional de este colectivo, sus trayectorias personales y su papel como agentes sociales. Autores como Nóvoa (1992); Huberman (1993) o Goodson y Hargreaves (1996) —entre otros—, iniciaron a partir de aquellos años una línea de investigación desconocida hasta entonces y centrada en la memoria de la escuela desde la voz del profesorado.

A partir del reconocimiento de la importancia de rescatar las subjetividades docentes, algunos trabajos, ya en los albores del siglo XX, proponían la relevancia de recoger también los testimonios de los estudiantes para la recuperación del patrimonio histórico-educativo. Sin duda, ambos colectivos, profesorado y alumnado, son sujetos y actores en un mismo escenario y se precisa rescatar sus recuerdos para adentrarse en el conocimiento de la escuela de un periodo histórico determinado (Suárez y Membiela, 2014).

Las nuevas tendencias surgidas desde entonces en el ámbito de la Historia de la Educación, marcan como línea de trabajo emergente el estudio de la memoria escolar del alumnado. Autores como Agustín Escolano destacan que la memoria de los escolares alberga un importante contenedor de recuerdos de la institución escolar pretérita. Los escenarios en los que se llevó a cabo su educación y que formaron los primeros patrones de su esquema corporal; la simbología que se presenta en el interior de las aulas y que fue conformando su identidad; los tiempos, que favorecieron el ajuste de los biorritmos personales y sociales; y los sujetos con los que se comparte la socialización secundaria, en la que juegan un papel primordial los maestros y el grupo de iguales, son solo

algunos de los aspectos que tienen un interés destacado para recomponer el pasado y adentrarse en la subjetividad de la educación recibida (Escolano, 2011).

Las voces del alumnado no solo son reconocidas ya como un elemento más de la historia de la escuela, sino que su conocimiento es necesario para democratizar el discurso académico. Se trata de voces oprimidas y silenciadas en el discurso tradicional que necesitan ser rescatadas para poder abordar algunas temáticas invisibilizadas por las fuentes escritas (Agulló, 2010).

Penetrar en el ámbito social, personal y cotidiano del estudiante nos lleva a conocer la influencia de la educación en el mundo de las emociones que conforman la subjetividad humana. La historia de la escuela no puede ignorar esta dimensión emocional, pues en ella residen las claves que ayudarán a entender las distorsiones que han eludido los analistas del pasado (Escolano, 2018). Métodos de investigación cualitativos como el biográfico-narrativo, el etnográfico o la investigación-acción participativa, todos ellos desde una perspectiva socio-crítica, son claves para dar el valor que les corresponde a las vivencias de los protagonistas, creando discursos capaces de reflejar las emociones y sentimientos subyacentes a las historias hasta el momento ocultas.

De forma sigilosa han empezado así a surgir algunas investigaciones en los últimos años, que tratan de recuperar la experiencia educativa de algunos grupos de estudiantes que no se han visto representados en el discurso educativo tradicional. Las narrativas de escolares con diversidad funcional; aquellos otros sometidos a programas de diversificación curricular; los que han sido víctimas del fracaso escolar precoz; menores inmigrantes y refugiados; o niños víctimas del acoso escolar, han sido colectivos de los que hemos empezado a conocer recientemente sus vivencias escolares y los problemas a los que han tenido que enfrentarse por las limitaciones de modelos educativos tradicionales, tan presentes en nuestro pasado.

Pero todavía queda mucho trabajo por hacer en este recorrido por las experiencias de aquellos testigos al margen de la historia de la escuela. Prueba de esta afirmación es el número de monográficos, libros y encuentros nacionales e internacionales que se presentan desde hace una década y marcan esta línea de trabajo como una de las prioritarias para la investigación de nuestros días.

Precisamente, de esta necesidad se hizo eco la séptima edición de las Jornadas de Historias de Vida en Educación, celebradas en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid) el pasado mes de septiembre de 2019. Bajo el título “Una mirada a la memoria histórica”, los investigadores e investigadoras trataron en el encuentro de avanzar en algunas problemáticas emergentes de la educación pasada y presente en el marco de la investigación biográfico-narrativa. Temas como la invisibilidad de ciertos grupos sociales en la historia de nuestra escuela, el papel de la hegemonía dominante para construir el relato histórico o la necesidad de tener en cuenta las emociones y la subjetividad para adentrarse en el conocimiento de la experiencia educativa vivida, fueron solo algunos de los aspectos tratados a lo largo de las Jornadas, que ya habían empezado a ser discutidos en anteriores ediciones.

Las Jornadas de Historias de Vida en Educación constituyen un encuentro de referencia internacional para muchas personas que plantean sus estudios bajo el paraguas de la metodología biográ-

fico-narrativa. La trayectoria de este encuentro comenzó en el año 2010 en la Universidad de Barcelona y ha sido posteriormente celebrado en las Universidades de Málaga, Oporto, el País Vasco, Almería, Lleida y Valladolid. Distintos grupos de investigación de estas Universidades (ESBRINA, ELKARRIKERTUZ, PROCIE, CIIE), han ido trabajando a nivel nacional e internacional en algunas temáticas de interés centradas en la formación del profesorado, la recuperación de experiencias biográficas de colectivos silenciados, la historia de la escuela o el estudio de las subjetividades.

Del discurso generado en la última edición de las Jornadas, bajo la línea de trabajo “Historias de Vida del alumnado: aprendizaje y contextos en la experiencia vivida” nacen los seis artículos que componen este monográfico y que tratan de exponer, a partir de la visión de los estudiantes, diferentes temas relacionados con la historia de la educación contemporánea. Pasamos a presentar cada uno de los trabajos para que el lector tenga una visión de conjunto del número que aquí presentamos.

José Cicero Pinto dos Santos, en su artículo titulado *Revisando recuerdos educativos (1985-1998): valores y aprendizaje contruidos*, parte de la autobiografía del autor para narrar, desde su experiencia como estudiante, algunos elementos significativos de su trayectoria infantil y escolar. Sus primeras vivencias en un contexto vulnerable del Brasil de los años ochenta, le llevan a conocer a María, una maestra que acoge en su propia casa a menores abandonados que tienen problemas con la droga y la delincuencia. Esta maestra enseña a los pequeños, a través de sus acciones, el valor de la vida. Sus enseñanzas son clave para despertar la resiliencia de los jóvenes que, como Cicero, aprenden a luchar contra las condiciones de partida que tuvieron que sufrir en su infancia y a buscar un futuro alejado de aquellos contextos.

Luis Pedro Gutiérrez Cuenca titula su artículo *Una mirada histórica sobre un caso actual: habitando la educación*. En el mismo, el autor, partiendo de las respuestas ofrecidas por sus estudiantes de la Facultad de Educación de San Sebastián en la asignatura Desarrollo Psicomotor II, presenta una reflexión sobre el discurso educativo que se escucha en nuestros días y que tiene una conexión directa con algunas aportaciones realizadas por clásicos de la Educación como Lacan, Herbart, Montessori, Freud o María Zambrano —entre otros—. En las conclusiones de su trabajo, Gutiérrez destaca la necesidad de orientar a los estudiantes de Magisterio para despertar en ellos una conciencia crítica ante la educación actual y sus responsabilidades como agentes educativos de la infancia.

En esta misma línea formativa, Jesús Javier Moreno Parra, María Jesús Márquez García y José Ignacio Rivas Flores redactan un artículo titulado *Una conversación inacabada. Profundizamos en nuestro relato escolar en diálogo con Paulo Freire*. El trabajo presenta una experiencia de formación, llevada a cabo con el alumnado de Grado en Primaria de la Facultad de Educación de Málaga, desde la que, a partir de la lectura de uno de los libros referentes en la pedagogía del siglo XX “Cartas a quién pretende enseñar”, de Paulo Freire, los estudiantes ponen en diálogo sus propios relatos escolares a través de tertulias pedagógicas. Explican Moreno, Márquez y Rivas, que

esta experiencia ayudó a los maestros en formación a interpretar el funcionamiento de las instituciones escolares, repensar la historia de la escuela contemporánea y valorar la educación como el arma para la transformación social y personal.

El análisis de la historia de vida del alumnado se presenta también como fuente principal en el artículo elaborado por Miriam Sonlleve Velasco, Suyapa Martínez Scott y Raúl A. Barba Martín. Bajo el título *Las marcas del género en las trayectorias biográficas de las maestras de Educación Infantil. Analizando nuestra historia para desmontar el patriarcado*, los autores analizan la biografía de más de medio centenar de maestras de Educación Infantil en formación de la Facultad de Educación de Segovia. A través de estas se pretende debatir sobre cómo las experiencias familiares, escolares y sociales de las maestras en torno al género, condicionan su manera de entender la educación de la infancia. Reflexionar en el aula sobre estas vivencias, explican Sonlleve, Martínez y Barba-Martín, es el primer paso para educar en un modelo que apuesta por la libertad y el valor del ser humano.

Siguiendo con la línea formativa biográfico-narrativa, Analía Leite Mendez, Pablo Torres Fernández y María Jesús Márquez García redactan un trabajo titulado *Narrativas disruptivas en la Formación Inicial del Profesorado. Transformar aprendiendo*. La investigación presenta una experiencia formativa con maestros en formación del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga, en Comunidades de Aprendizaje. La interpelación de sus propias vivencias, saberes y concepciones sobre la escuela, con lo vivido en sus primeras experiencias en los centros escolares pretende contribuir con un modelo disruptivo de formación del profesorado. Autores como Freinet, Ferrer y Guardia, Makarenko o Milani han venido apostando a lo largo de la Historia por esta necesidad de entender la educación como un proceso vivo, transformador y crítico con los presupuestos de la pedagogía tradicional.

El último artículo, redactado por Juan Ignacio Herrero Peñas y titulado *La educación de la infancia en la Guerra Civil española. Un análisis a través de testimonios*, trata de analizar las experiencias educativas de niños y niñas segovianos durante uno de los periodos históricos más convulsos de nuestro pasado reciente, la Guerra Civil. En la investigación se destaca cómo los menores sufrieron en las aulas públicas una fuerte represión durante la sublevación y se vieron privados de todo tipo de recursos. Además, el modelo educativo segregador y arbitrario que aparece en las memorias de las personas entrevistadas, se solapa con una educación familiar y social que limita sus destinos y condiciona sus aprendizajes. Las diferencias entre zonas rurales y urbanas, entre la educación femenina y masculina y entre las distintas clases sociales del momento, quedan patentes en esta investigación, dando algunas claves para pensar en la importancia de la memoria educativa del alumnado para reconstruir la historia escolar de mediados del siglo XX.

Los trabajos presentados en este número monográfico son un claro ejemplo del valor que tienen los testimonios de los estudiantes para conocer la historia de nuestra escuela y reflexionar sobre su impacto en el mundo moderno. Apostar por la metodología biográfico-narrativa para la elaboración de estas investigaciones, no muestra más que el compromiso de los autores y las autoras por la recuperación de una historia educativa asentada en los pilares de la individualidad, la justicia y la subjetividad.

## REFERENCIAS

- Agulló, M. C. (2010). La voz y la palabra de los tesoros vivos: fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 157-178
- Escolano Benito, A. (2011). Más allá del espasmo del presente: la escuela como memoria. *História da Educação*, 15 (33), 10-30.
- Escolano Benito, A. (2018). El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 391-422.
- Goodson, I.F., & Hargreavs, A. (Eds.) (1996). *Teachers' professional lives*. London: The Falmer Press.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College.
- Nóvoa, A. (Ed.) (1992). *Vidas de Professores*. Oporto: Porto Editora.
- Suárez Pazos, M., & Membiela Iglesia, P. (2014). Los recuerdos escolares en la investigación biográfico-narrativa. En M.H. Menna Barreto & A. Bolívar (Eds.), *La investigación (auto)biográfica en Educación* (pp. 193-220). Granada: Universidad de Granada.

## **Experiencias de vida y recuerdos educativos. Un relato autobiográfico desde las vivencias de un niño en Brasil (1985-1998)**

### **Disruptive Life experiences and educational memories. An autobiographical account from the experiences of a boy in Brazil (1985-1998)**

---

**José Cícero Pinto dos Santos<sup>1</sup>**  
**Universidad de Oporto**

Fecha de recepción del original: octubre 2019  
Fecha de aceptación: noviembre 2019

#### **Resumen**

Este artículo, a través de la narración autobiográfica tiene como objetivo señalar los momentos considerados formativos en mi vida. El uso de narraciones (auto) biográficas es defendido por algunos autores (Nóvoa, 1988; Josso, 2007) que creen que escribir/narrar los eventos de nuestra vida personal y profesional pueden llevarnos a encontrar significados dentro de nuestra trayectoria de vida. A través de la toma de conciencia, promovemos transformaciones y cambios que ayudan a entenderse a sí mismo y a los demás. Esta mirada al pasado puede, de alguna manera, ayudar a promover el encuentro con uno mismo y reflejar como las personas han estado construyendo un camino personal y profesional para vivir con los demás. El encuentro con la maestra que ha dedicado su vida a niños y niñas socialmente vulnerables fue un punto crucial en el camino educativo del autor que a través de una inmersión en los recuerdos (re)visita y (re)construye momentos considerados como formativos e importantes para su transformación social. A partir de este encuentro con la maestra la educación comenzó una transformación en la vida de los dos. Los fundamentos teóricos y metodológicos utilizados para la construcción de este artículo se basan en los supuestos de la investigación cualitativa con el método de narraciones autobiográficas.

**Palabras claves:** Autobiografía; Educación; Niños abandonados; Espacio educativo; Policía infantil.

---

<sup>1</sup> Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Psicología e Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto.

## Abstract

This article, based on self-narrative, aims to point out the moments considered formative in my life. The use of (self) biographical narratives is defended by some authors like (Nóvoa, 1988; Josso, 2007) who believe that writing/narrating the events of our personal and professional life can lead us to find meaning in our own life trajectory and with it we can promote transformations and changes that will help us to understand ourselves and the others. This look into the past may, in some way, help us to find and understand ourselves and think today as a person who has building a personal and professional path in living with others. The meeting with a teacher who has been dedicating her life to help socially vulnerable boys and girls was a crucial moment in the student's educational path. The student dives in his memories and (re)visits and (re)builds moments considered formatives and important for his social transformation. The meeting with that teacher was the beginning of a social and educational transformation in their lives. The theoretical and methodological foundations used for its constructions are based on the assumptions of qualitative research using the (self) biographical narrative method and semi-structured interviews.

**Keywords:** Autobiography; Street boys; Memories; Education; Child police.

## 1. Introducción

El uso de narrativas (auto) biográficas es defendido por algunos autores que creen que al escribir/narrar los eventos de nuestra vida personal y profesional, podemos encontrar significados dentro de nuestra trayectoria de vida y al tomar conciencia de los mismos promovemos transformaciones y cambios que ayudan a la comprensión de uno mismo y de los demás. Esta mirada al pasado puede, de alguna manera, ayudar a promover el encuentro con uno mismo y reflejar hoy como las personas han estado construyendo un camino personal y profesional para vivir con los demás.

Este artículo también está de acuerdo con el pensamiento de Freitas y Galvão (2007). Estos autores defienden la idea que la comprensión de la conciencia individual y el uso de la narrativa pueden sacar a la luz lo que está oculto, configurando como un método que establece el vínculo entre el proceso mental y el discurso a través del autoconocimiento y la auto experiencia.

Asumiendo que el método autobiográfico representa un momento de transición paradigmática (Nóvoa, 1988) para hablar sobre el cambio en la práctica científica, dejando un paradigma positivista, que no consideró la subjetividad o las historias de vida de los sujetos comienzan a ser superados por una visión heurística más personal que valora las micro historias y no solo las grandes historias, ya que narrar y reflexionar sobre sí mismo contribuye no solo a la formación educativa / profesional, sino que también representa una forma de mirar sobre sí mismo en las diversas dimensiones de la vida.

Con el apoyo teórico de algunos autores, al volver a visitar los recuerdos de la infancia, el narrador/estudiante se sumerge en el océano de los recuerdos para identificar los momentos considerados como formadores y su trayectoria educativa desde 1985 hasta 1998.<sup>2</sup>

## 2. El contexto y el marco histórico

Palmeira dos Índios es también conocida como la princesa del interior, es una ciudad mediana en la región de Alagoas y lleva ese nombre por la presencia de los pueblos indígenas “Xucuru y Cariris” que fueron los primeros habitantes del lugar, alrededor de 1762 (Torres, 1973).

En las décadas de 1980 y 1990, Brasil todavía estaba dominado por el horror impuesto por la dictadura militar y la esperanza que provenía/surgió de un movimiento conocido como “Diretas ja” (1983-1984) (Directo ya/Directo ahora) y el país parecía estar avanzando para convertirse en una nación libre y democrática. Sin embargo, Palmeira dos Índios todavía mostraba las huellas de las disputas políticas y territoriales entre familias tradicionales que se perpetuaron en la escena política local. El miedo a los militares seguía siendo notable. Aun así, las normas y costumbres de la población hicieron de la ciudad la cuna de la cultura de la región de Alagoas y se destacaron en la escena literaria con obras del escritor Graciliano Ramos.

Sin embargo, también es una ciudad que tiene en su historia una herencia de valores culturales y violencia entrelazada donde, hasta hace poco, las elecciones se resolvían mediante disparos de pistolas entre los empleados de los coroneles “la tradición de violencia en Palmeira dos Índios es omnipresente” (Bloch, 1995, p.17). Esta violencia invade no solo a los civiles, sino también a sus líderes, representantes y administradores que distorsionan el sentido de la administración y utilizan el poder para aterrorizar a la población. El autor afirma que “en la segunda mitad de la década de 1980, muchos taxistas fueron asesinados y sus automóviles robados, hechos que asustan a la ciudad que se encuentra en un clima de terror. Algunos miembros de la pandilla fueron arrestados y desaparecieron misteriosamente de la estación de policía” (ibid., p.18). Lo que de alguna manera explica el miedo de la población a los militares.

## 3. (Re) descubrirse a sí mismo

El autodescubrimiento y la conciencia llegan inconscientemente, cuando durante la infancia del narrador/estudiante no apoya el tratamiento de su madrastra y decide huir de su casa:

[...] En mi mente ya había decidido que me iría de casa. Le dije a mi hermano que huiría a la mañana siguiente y que él debería venir conmigo. La vida en la calle iba a ser muy diferente... las personas tendrían un montón de cosas... muchos juguetes... y sobre todo mi madrastra nunca nos golpeará. Argumentos que no fueron suficientes para convencer a mi hermano. Y al amanecer, aprovechando que mi padre y mi esposa aún dormían, abrí la puerta en silencio y volé sin saber siquiera qué esperar. La primera vez que escapé de casa, debí haber estado dos o tres meses en la calle. Sobre (vivir). Cuando somos niños, no nos importa mucho

---

<sup>2</sup> El período indicado representa el año de llegada del joven a la institución, su trayectoria educativa formal y la finalización de la educación técnica/secundaria.

dónde dormimos, qué tenemos que comer, qué vestimos. De niño solo pensamos en jugar. Tenía que pedir comida y cuando no podía conseguir nada, era necesario robar para no morir de hambre. A menudo estaba en la basura que encontraba algo para comer. Era una escena tan común que a la gente ni siquiera le importaban esos niños invisibles. Pronto hice nuevos amigos. Los nuevos amigos habían estado en la calle más tiempo que yo. Deben saber cosas, pensé. Y ellos lo sabían. De ellos aprendí a oler el pegamento para inhibir el hambre o el frío. Ellos dijeron que nos drogábamos para no sentir nada. Fue con ellos que comenzaron las primeras ofensas (robos), que generalmente eran juguetes, ropa, artículos para el hogar, ollas de aluminio (para vender) fruta. Siempre hacíamos bromas y la mayor parte del día nos bañábamos en un estanque cerca del centro de la ciudad. Fue allí donde aprendí a nadar solo (Narrativa, 2018).

Narrar mi propio curso de vida es también una manera de conocer mi historia y encontrar significados para las propias experiencias y al igual que con Nóvoa (1988, p.129), entendemos que "el uso [...] contemporáneo de los enfoques (auto) biográficos es el resultado de la insatisfacción de las ciencias sociales con respecto al tipo de conocimiento producido y la necesidad de una renovación de conocimiento científico". Nóvoa reconoce el potencial formativo integral del método autobiográfico por su calidad heurística, que permite el descubrimiento de sí mismo, de nuestro curso histórico al revisar nuestros recuerdos.

Por eso la historia de la vida nos permite tomar conciencia simultáneamente de nuestras dependencias y libertades, nuestros logros y limitaciones, el significado y la falta de sentido de nuestras vidas, las ideas que recibimos y las ideas que elaboramos personalmente. Como también nos acerca a la responsabilidad que tenemos en la elección de tipo de vida y la creatividad en los medios que nos damos para crear condiciones de calidad en las relaciones humanas y sociales que pase por el respeto mutuo y la alegría de compartir (Josso en Malpique , 2002, p.153). En este contexto (re)conocemos las historias de vida como un enfoque de conocimiento, sobre sí mismo y movilizando la construcción personal del sujeto: "conocimiento para sí mismo" (Couceiro en Malpique, 2002, p. 157).

Así, las historias de vida presentan al sujeto como un producto de su conocimiento del conocimiento múltiple y el autoconocimiento, promoviendo la interacción entre el conocimiento y la experiencia personal, como elementos importantes en la formación de sí mismo. La persona produce una historia de vida que a su vez produce a la persona. De alguna manera, al hacer, al narrar, al construir la historia de su vida, el sujeto construye y reconstruye su pasado y, en esta construcción, empodera y abre el futuro a múltiples proyectos posibles (ibid., p. 157).

Para Josso (en Nóvoa y Finger , 1988) el momento de la narración oral es un momento necesario para la movilización de los recuerdos y su selección y ordenamiento en un continuo , casi siempre cronológicamente llevando al sujeto a pensar sobre qué es la formación, desde su punto de vista, entendiendo cómo se lleva a cabo esta formación y cómo sucede. Según la autora, la singularidad de la narrativa que el sujeto construye representa un proceso de reflexión caracterizado por la movilización de la memoria (los recuerdos), el juego discriminatorio del pensamiento, por lo que el ordenamiento del camino de formación se convierte en una narrativa y un trabajo tanto individual como colectivo, por ser una narrativa que articula el período de una existencia que moviliza

varios hechos. El equilibrio entre la búsqueda de autonomía y conformidad puede aparecer en diferentes momentos en las narraciones, a veces incluso en la infancia: superación, autonomía, el mundo imaginario (Josso, 2007).

Por eso, cuando narramos un periodo de nuestra historia de vida, se analiza un conjunto de adquisiciones acumuladas a lo largo del proceso donde implica aprendizaje y conocimiento. Para Marie Christine Josso, el aprendizaje puede ser existencial (autoconocimiento), instrumental (por ejemplo, la vida práctica en una cultura particular o momento histórico), relacional (comportamiento, comunicación con los demás, saber cómo estar con uno mismo y con los demás) y reflexivo (saber pensar en referencias explicativas y comprensivas).

Así, la narración permite detectar etapas / momentos considerados formadores y las personas que habitaron este contexto y que el estudiante narrador considera como espacio de formación. Aquí la memoria/los recuerdos hacen que la figura del psicólogo aparezca como una persona importante en la toma de conciencia del estudiante y cuán importante fue la escuela en mi formación:

“[...] de esta fase recuerdo al psicólogo que trabajaba en la institución. Cada vez que algo sucedía en la escuela o una pelea con otros niños, era a él a quien estaba buscando. Él sabía cosas. Incluso parecía que estaba en mi mente. Él siempre supo lo que estaba sintiendo. Dijo cosas que me hicieron llorar. “No te rindas de la escuela” fue una frase que escuché muchas veces. Pronto me acostumbré a la escuela y me di cuenta de que esta sería la única forma en que podría (re)contar mi historia.

Las reglas y rutinas de la vida en la institución estaban cambiando mi manera de vivir y estar en el mundo e mi cuerpo se estaba adaptando a una nueva realidad:

“Por lo general, teníamos que levantarnos a las 6 de la mañana. Era un dormitorio grande con cuatro hileras de literas. Los fines de semana nos levantamos a las 7 de la mañana. Cuando no nos despertábamos a tiempo, doña María aparecía en la puerta del dormitorio con una campana en la mano. Jugó hasta que el último niño salió del dormitorio. Después de las actividades de la mañana era necesario ir la capilla a hablar con Dios. El día solo comienza después de hablar con Dios, dijo doña María, siempre. Los domingos era una obligación para todos ir a misa. Doña María siempre nos acompañaba. Después de cierta edad y después de haber ganado su confianza, los niños podían ir solos a las misas y elegir el sábado o el domingo para caminar por el centro de la ciudad por la noche (salir con los amigos). Pero en la vuelta a la institución era preciso hablar sobre la misa para que ella pudiera estar segura de que realmente fuimos. Era necesario hablar sobre el evangelio y las lecturas. ¿Quién fue el sacerdote que celebró la misa? Si la iglesia estaba llena, etc. Por supuesto (muchas veces) que pasé temprano en la iglesia, recogí el periódico y me dirigí a una plaza en el centro de la ciudad. Había otros chicos allí y coquetearíamos hasta que fuera hora de regresar. Hubo un pacto entre nosotros: nadie entregó a nadie. La escuela seguía siendo una pesadilla para muchos niños. Para mí, ella representaba un lugar/espacio para construir un nuevo “yo” (Narrativa, 2018).

Esta narrativa es también una manera de comprenderme a mí mismo. “Comprender es, en primer lugar, comprender el campo en el que nos hemos hecho y contra el cual nos hemos hechos” (Bourdieu, 2004, p.15). Comprender como alguien que a los 12 años tuvo la primera oportunidad de

asistir al sistema educativo y experimentar las alegrías y penas ocultas allí, ya que el sistema escolar está dirigido a sancionar las desigualdades iniciales frente a la cultura (Bourdieu, 2003, p. 53).

Para Bolívar:

Contar las propias vivencias, y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se convierte en un perspectiva peculiar de investigación. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al “mundo de la vida” mediante el lenguaje. La subjetividad es, también, una condición necesaria del conocimiento social (Bolívar, 2016, p. 4).

Por esta razón, la narración es una capacidad inherente del ser humano y para algunos estudiosos está configurada como el factor de humanización adecuado del individuo. Aunque hay diferentes formas de entender al ser humano, la historia es especial para dar forma, pistas sobre una persona. Es a través de la narrativa que el ser humano capta y expone sus impresiones sobre él, así como organiza y presenta sus representaciones sobre el mundo, sobre los eventos y sus experiencias en ese mundo.

Según Nóvoa (1988), las tentativas de narrar nuestras historias de vida representan pistas cuyo propósito es guiar la elaboración de material biográfico y que, de alguna manera ayudan a organizar los recuerdos, como una guía para la descripción de nuestro curso de vida. Todavía no puedes evocar todo. En las historias de vida “lo que nos interesa es que el individuo construya su memoria vital y comprenda las formas en que su herencia experiencial puede abrirse para él: al hacerlo en el presente se está formando (emancipando a sí mismo) y proyectándose hacia el futuro” (ibid., p. 125).

Si el sujeto puede volver a visitar sus recuerdos y comprender la historia de su vida a través de la toma de conciencia producirá cambios y transformaciones en y para sí mismo.

Por lo tanto, el siguiente extracto narrativo es el resultado del contexto en el que el narrador / estudiante fue insertado durante varios años y es parte de la conciencia del proceso de formación / (auto) formación, trayendo la figura de la maestra María y el trabajo que ella desarrolló con niños e niñas abandonados.

#### **4. Una cierta maestra y su historia**

María, de ascendencia indígena, nació el 6 de abril de 1926 en Candará - Serra dos Macacos, municipio de Palmeira dos Índios, Alagoas-Brasil. Hija de la pareja de campesinos José Monteiro Bastos y Josefa Monteiro de Jesús. María Monteiro es la primogénita de una familia de ocho hijos.

A la edad de 39 años, Doña Josefa muere de cáncer en el útero, y depende de María, siendo la hija mayor la que cuida de la educación de sus hermanos. El padre va a Río de Janeiro en busca de mejores condiciones, una escena común en la ciudad, muchas personas deciden ir a São Paulo o Río de Janeiro en busca de trabajo. Ya residiendo en Palmeira dos Índios, María continúa sus estudios con la ayuda de una maestra que se comprometió a involucrarla en todas las actividades escolares. Trabajadora y muy dedicada ganó un lugar en el Gimnasio Profesor Saraiva, una escuela

de renombre en aquella época. Después empezó en la escuela Cristo Redentor, donde asistió a clases sobre la profesión docente, lo que le daría la calificación de maestra de primaria. El 30 de noviembre de 1947, María finalmente se gradúa y se convierte en maestra, como siempre soñó su madre. Al año siguiente trabajará como maestra en Sítio Anum, en la Escuela Isolada do Anum. En 1952, aprobó una oposición pública para ser una maestra del estado de Alagoas y se fue a trabajar a la escuela Monsenhor Luiz Ribeiro, en Palmeira de Fora. Años más tarde, es transferida al Colegio Pío XII. Al darse cuenta de su carisma para las actividades comunitarias, el obispo Dom Otávio Aguiar se las arregla con el gobierno del estado para poner a María a disposición de la diócesis, donde permanece durante 15 años. En 1977, a la edad de 54 años, María decide retirarse, pero no se aleja de los movimientos religiosos y también decide ser voluntaria en el Gimnasio Sagrada Familia de 1978 a 1984.

La maestra María no tiene hijos biológicos, pero está orgullosa de haber abrazado y prestado su regazo y tiempo a todos aquellos que no han tenido la oportunidad de tener una vida digna. Todos son sus hijos y los hijos de sus hijos son sus nietos, como ella dice.

En 1980, la maestra María Monteiro, con la confirmación oficial de que ya estaba jubilada, decidió que desde ese momento había cumplido su papel de educadora y dejó su contribución a la transformación social en la vida de muchos niños que pasaron por su salón de clases. Ciertamente ahora merecía su tan esperado descanso y disfrutar de su retiro. Ella no sabía que una misión más, o la misión más importante de su vida estaba a punto de comenzar. Estaba justo en la puerta de su casa. En octubre del mismo año, la maestra regaña a dos niños que jugaban en el jardín de su casa.

La institución nacida por el trabajo de la maestra María representa un lugar donde el narrador / estudiante construye vínculos emocionales y se reconoce a sí mismo como miembro de un grupo, perteneciente a una familia, una comunidad de afecto.

## **5. Dos niños y yo no tengo nada señora: una casa para niños abandonados**

La institución, fundada el 12 de octubre de 1980, nace a partir de la historia de los dos niños que jugaban en el jardín de la casa de la maestra María y su ganas de hacer algo para cambiar la vida de niños y niñas que vivían en las calles. La maestra siempre considero la posibilidad de hacer algún tipo de trabajo con personas mayores. "Considero que es necesario aliviar el dolor y la angustia que sufren los ancianos", dijo. Y cada vez que hablaba de esa voluntad de ella, la gente la desanimaba, diciendo que pensarían que solo quería el dinero de los ancianos. Ella se da por vencida incluso antes de comenzar.

Un día se da cuenta de que la factura de la luz está aumentando cada vez más y, mientras trabajaba todo el día, sospechaba que alguien podría estar disfrutando o incluso que algunos niños disfrutaban su ausencia para jugar en su jardín. Luego, al día siguiente, decide quedarse en casa para verificar quién estaba desperdiciando su agua. En ese mismo día a las 6 de la tarde se da cuenta de que dos niños aparecen para jugar en el jardín e inmediatamente abren el grifo y comienzan a echarse agua uno a otro. Ella mira todo desde la ventana, haciendo todo lo posible para que no la vean. Ella sale por la puerta del patio trasero, se da la vuelta y sorprende a ambos niños. Intentaron

correr, pero ella había bloqueado la puerta. Según ella comienza a descargar el "libro de la ignorancia" sobre los niños. "Debes tener una casa, ¿no? Deberías estar en casa cenando. Incluso antes de concluir la oración, uno de los muchachos responde: "NO TENGO". "No tengo nada señora". Nada para cenar. Esa frase paralizó a la maestra.

Incluso sin saber que hacer antes/con la respuesta de los dos niños, la maestra se da cuenta de que aquella situación significaba mucho más que no tener nada para cenar. "No tengo" era mucho más que simplemente no cenar. Para la maestra, "no tengo" ahora significaba sin comida, sin hogar, sin escuela, sin afecto, sin familia, sin derecho a tener una infancia decente. En un intento por corregir la injusticia que acababa de presenciar y conmovida por la espontaneidad de los niños, Doña María los invita a tomar una sopa y los niños, incluso sospechosos, aceptan la invitación. Mientras los niños comen, ella trata de conversar con ellos. "¿Cuál es tu nombre?" Uno dice que no sabe el su propio nombre y el otro se llama Pinga Preta. Cuando terminan de cenar, inmediatamente preguntan si pueden regresar al día siguiente. "¡Claro que sí! ¡Los espero mañana, entonces", responde Doña María! Al día siguiente, los niños aparecen con otros dos niños. Luego cuatro más ... ocho ... diez ... quince ... veinte ...treinta. Cuando la maestra se da cuenta que había más de ochenta niños en su casa.

Desde esa noche en adelante y durante cuatro años, la cantidad de niños necesitados cenó diariamente en su casa. Sus pocos recursos eran casi inútiles. "No traigan más niños, porque no puedo darme el lujo de alimentar a mucha gente", dijo la maestra. Aun así, ya había una gran cantidad de niños. Ella comienza a pedir ayuda a los vecinos y solo sirve dos comidas a la semana solo por la noche. Con el tiempo, gana la confianza de los niños. Luego le cuentan casi todo sobre sus vidas, sobre sus padres, hermanos, actividades familiares y sus vidas cotidianas. Casi todos robaron (pequeños ladrones, como así eran llamados), algunos de los niños usaban algún tipo de droga y muchos niños olían a pegamento, para olvidar el hambre y el miedo. La mayoría eran limpiabotas<sup>3</sup>. Los niños utilizaban una caja de madera para ocultar el pegamento y algunas cuchillas de afeitar para cortar las bolsas y robar. Según la maestra, siempre que robaban dinero de los vendedores o de los ancianos, lo compartieron con los demás. Siempre dividían las cosas entre ellos. Por lo general los niños cometieron delitos/robos en Palmeira dos Índios y otras ciudades aledañas, dentro do Estado.

La maestra María y su pequeño equipo buscan a las autoridades locales para informarles sobre el trabajo que están planeando comenzar e intentan obtener algún apoyo. Los líderes religiosos, el jefe de policía, el alcalde y el juez de menores conocen el trabajo y están disponibles a ayudar de cualquier manera. En esto periodo algunas personas ya estaban ayudando a la maestra con algunas actividades para los niños. José Francisco<sup>4</sup> fue una persona, la primera persona que empezó a trabajar con la maestra para conseguir un espacio mejor y más grande para los niños.

---

<sup>3</sup> Limpiabotas es la persona responsable del pulido y limpieza del calzado. En portugués de Brasil eso terno es conocido como "engraxate".

<sup>4</sup> José Francisco fue la primera persona que decidió trabajar con la maestra e ayudar los niños abandonados. El conocía muy bien las actividades del campo.

[...] Atraídos por la motocicleta, los muchachos ya estaban corriendo para encontrarse con José Francisco y el número aumentaba cada vez más. Por la noche, después de la sopa, se hablaba, se bromeaba. A medida que los niños comenzaron a llegar cada vez más temprano, José Francisco fue responsable de las actividades físicas y la organización del fútbol, justo en la calle. A fines de junio de 1983, Pacifico<sup>5</sup> busca a María para decirle que también estaba dispuesto a colaborar con el trabajo. Al ser un oficial de policía militar, Pacifico pronto es responsable de las actividades físicas y la disciplina de los niños (María, 2018, p.10).

El 7 de septiembre del mismo año, con motivo del desfile de independencia de Brasil, el equipo decide que los niños deben participar de las conmemoraciones oficiales/cívicas. Reciben algunas donaciones de zapatos, camisas, sandalias, que no fueron suficientes para todos, por lo que algunos niños van descalzos. Los niños portaban una pancarta que decía: "PROTECCIÓN DEL MENOR, PORQUE SOMOS EL FUTURO DE BRASIL". Desde el 7 de septiembre de 1983, la sociedad de la ciudad de Palmeira dos Índios se da cuenta de que hay un trabajo con niños que vivían en las de la ciudad. Lo que se convirtió más tarde en la institución FUNDANOR - Fundação de Amparo ao Menor, cuyo trabajo era la formación de la policía infantil. Los niños eran entrenados para ser y actuar como si fueran verdaderos policías.

La Policía Infantil operaba en régimen de semi-embarque. Los niños pasaron todo el día en la institución y al final del día regresaron a sus casas, excepto aquellos que no tenían vínculos familiares, estos permanecieron en la casa de la maestra María, más o menos unos treinta niños.

La maestra siempre creyó que la familia también debería ser parte de la formación de los jóvenes. Por eso durante 1983 ella y su equipo se propusieron visitar a todas las familias de los niños que estaban en la institución. Todas las familias visitadas comenzaron a creer en el trabajo de la institución y decidieron participar más activamente en la vida de sus hijos.

Al año siguiente, los niños ya estaban cooperando con la sociedad: trabajando en el aparente servicio de policía para mantener el orden y la seguridad en las ferias, combatiendo el robo en las ferias, tiendas y mercados. También prestando servicios de seguridad en casas comerciales y trabajando en la vigilancia del tránsito, todo acompañado y guiado por Pacifico y Jose Francisco.

Participar en la Policía Infantil nunca fue la intención de Doña María, pero reconoció que el trabajo realizado por Pacifico transformó la vida de los niños. Gracias al trabajo de la Policía Infantil, muchos jóvenes pudieron integrarse en el mercado laboral y pronto dejaron de asistir a la institución, a veces regresaron solo para una visita o para hablar con la maestra.

---

<sup>5</sup> Era un oficial de policía y por eso responsable del entrenamiento militar de los niños.

## 6. Memoria/recuerdos y narración en la construcción de (mi) historia de vida

Para Bosi (2003) la memoria opera con gran libertad al elegir eventos en el espacio y el tiempo, no de manera arbitraria sino porque se relacionan a través de índices comunes. Son configuraciones más intensas cuando el brillo de un significado colectivo cae sobre ellos.

El sociólogo francés Maurice Halbwachs, por otro lado, nos da una comprensión de los recuerdos de las personas como alimentados continuamente por la experiencia de otros sujetos que comparten lugares, grupos y tiempos comunes, o incluso diversos. La comunidad de afecto es el lugar donde, a través del sentido de pertenencia, se establece la tradición o el conjunto de recuerdos que unifican a un grupo. Las relaciones afectivas hacen que el individuo sea capaz de recordar como miembro del grupo, porque el grupo las inserta en su pasado con el fin de captar mentalidades, hábitos y pensamientos comunes. El olvido ocurre cuando el vínculo se desvanece en una convivencia efímera: "olvidar un período de tu vida es perder el contacto con los que te rodean" (Halbwachs en Mahfoud y Schmidt, 1993, p. 289).

Según Halbwachs (1993), el individuo que recuerda siempre es un individuo insertado y utilizado por grupos de referencia, la memoria siempre se construye en grupo, pero también es un trabajo del sujeto. Para el autor, una semilla de recuerdo puede seguir aportando datos abstractos, incluso puede formarse en una imagen y, como tal, permanecer o, finalmente, convertirse en memoria viva. Estos destinos dependen de la ausencia o presencia de otros que constituyen un grupo de referencia. Esta representación es evidenciada en el proceso de formación militar de los muchachos de la institución, donde el estudiante describe el grupo de pertenencia, las actividades, las relaciones de poder y los espacios.

"Un niño (Policía Infantil) en formación: Doña María encaja en el acompañamiento escolar, la enseñanza de los himnos militares y patrióticos oficiales: himno nacional, himno del estado, himno de la ciudad de Palmeira dos Indios, himno de soldado, himno del ejército, himno de bandera, marina, himno de infantería y muchos otros. También era una función de su competencia la enseñanza religiosa, que incluía canciones y oraciones. Esta actividad se realiza todas las mañanas. El Sr. Pacífico, un policía retirado y el autor intelectual de la policía infantil, estaba a cargo de la orientación militar y el entrenamiento físico. Los niños que ya eran considerados policías y que ya habían pasado por todo proceso de entrenamiento militar, después de las actividades con Doña María fueron llevados a las calles para una especie de ronda diaria, algunos de los jóvenes que fueron al campo ya estaban dedicados a actividades agrícolas y ganaderas, y los otros niños, los Mocarongos<sup>6</sup>, se quedaron para aprender marchas militares y comando, esto era una actividad siempre monitoreada por dos o tres niños que ya tenían patentes de oficiales. Así que pasé el resto de la mañana escuchando y diciendo: "¡Marzo! ¡Fuerte! ¡Cubierta! ¡Descanso! ¡Derecha! ¡Izquierda! ". Cada vez que alguien/un niño estaba equivocado, había un castigo de alguna manera. Hacer flexiones, o dar muchas vueltas al grupo, caminar una larga distancia en pocos minutos y otras humillaciones que los chicos

---

<sup>6</sup> El término referirse a los niños que llagaron a la institución y estaban en la fase de aprendizaje, generalmente se usaba entre los niños.

creían que eran divertidas. La escuela estaba abierta por la noche y todos debían asistir, excepto los niños que ya sabían leer y escribir. En poco tiempo ya estaba usando el uniforme de color crema, recorriendo la ciudad y garantizando la seguridad en algún establecimiento comercial. En poco tiempo me convertí en un Policial Infantil y dejé de usar el uniforme verde". Cada vez más me sentía parte de un grupo, de una comunidad (Narrativa, 2018).

Para Schmidt y Mahfoud (1993), el grupo de referencia es un grupo del que el individuo ya ha formado parte y con el que establece una comunidad de pensamientos, se identifica y fusiona su pasado. El grupo está presente en el individuo no necesariamente por la presencia física, sino por la posibilidad del individuo de regresar a los modos de pensamiento y experiencia común del grupo. Por lo tanto, la memoria es siempre el resultado de un proceso colectivo y siempre se inserta en un contexto social preciso. Como es el caso del mi primer contacto con el universo escolar:

[...] mi padre decide enviarnos (yo y mis hermanos) a la escuela. Debería tener unos 6 o 7 años. Esperamos unos minutos a que llegara la maestra. Ella tenía la llave de la habitación. Realmente no era un edificio escolar. Las clases de alfabetización de niños tuvieron lugar en un centro comunitario y solo después de la alfabetización fueron a una escuela oficial. Eran dos filas, una de niños y otra de niñas. Entramos y rezamos el "Padre Nuestro" y un "Ave María", mirando un crucifijo en una de las paredes de la habitación. Después de las oraciones, la maestra escribió algo en la pizarra y pidió a todos que repitieran: "A, E, I, O, U" y un coro grande hizo eco en toda la sala. Cuando la maestra le pidió a cada uno que repitiera la lección individualmente, me negué, a pesar de que ella insistió mucho, y golpeé a un niño que se rió de mí. Tuve un castigo. De rodillas en los hoyos de maíz y mirando a la pared hasta el momento del descanso. No lloré, no me quejé ... y no volví al día siguiente" (narrativa, 2018).

Para Abrahão (2003), cuando hablamos de la memoria como un instrumento de apoyo para la formación y la autoformación, debemos ser conscientes de la investigación autobiográfica

"[ ... ] Historia de la vida, biografías, autobiografías, recuerdos, aunque utiliza varias fuentes, como narraciones, historia oral, fotos, videos, películas, diarios, documentos reales, se reconoce que depende de la memoria. Este es el componente esencial en la característica del narrador con el que el investigador trabaja para (re) construir elementos de análisis que puedan ayudarlo a comprender un objeto particular de estudio" (Abrahão, 2003, p. 80).

Y esta (re)visita/revisión del pasado es el resultado de una acción construida en el presente que puede ayudarnos a encontrar explicaciones para los significados que justifican nuestra carrera personal y profesional. Esta idea se refuerza en la decisión del niño, incluso se ve obligado a ir a una institución y decide quedarse allí. Creo que tomé muchas decisiones que explican el curso de mi vida y cambiar la libertad de las calles por la escuela y por la vida en la institución fue uno de los más importantes. El día que me enviaron a la institución, yo:

[...] Estaba jugando con barcos de papel mientras mis hermanos miraban el "Xou da Xuxa", un programa infantil muy famoso en ese momento. Sin camisa, descalzo, ni siquiera me di cuenta de que mi padre y mi madrastra se acercaban. Nunca se me pasó por la cabeza que algún día aparecerían allí. No tengo idea de cómo encontraron la casa. " Zika " escuché que alguien me llamaba. Finalmente miro hacia arriba y los veo a ambos. ¿Dónde están tus hermanos? Respondo que están mirando la televisión. Entonces dijo "los llamaré". Cuando les di la noticia, no parecían creerlo. *La madrastra dijo que íbamos a un lugar donde nunca*

*podríamos volver a salir. Sin quejarnos tomamos nuestras pertenencias y los acompañamos. Caminamos unos minutos. Era un gran edificio amarillo con una sola entrada. Una puerta de madera gris y grandes ventanales del mismo color. Después de unos golpes en la puerta apareció una mujer con cabello blanco, anteojos y algunas manchas en la piel. La mujer nos saluda, nos pregunta si tenemos hambre y nos pide que nos sentemos en un banco de madera que estaba en una habitación que parecía ser una especie de recepción. Ella llama a alguien y les ordena que nos den un plato de cuscús con leche y café mientras hablan con mi padre y mi madrastra. Era un refectorio muy grande. Con enormes mesas y manteles coloridos con diseños de frutas. Una señora muy agradable trae la comida. En unos minutos los platos están vacíos. Escucho algunos comandos militares, me asusto y me doy cuenta de dónde estoy: "esta es la "Policía Infantil", le susurro a mis hermanos, que parecen más asustados que yo (Narrativa, 2018).*

El recuerdo de la primera reunión con la maestra, la comida y el espacio físico de la institución aparecen como una vieja fotografía que ahora se lee/analiza hoy y para Bosi (2004) el recuerdo, es la imagen que emerge y hace viva una cara que perdimos hace años, una voz que se escucha en la infancia y que vuelve obsesiva y fiel a su propio timbre. Esta evocación proustiana que los relatos autobiográficos muestran como la actividad psíquica dotada de fuerza y significado, por lo tanto, la memoria es un trabajo sobre el tiempo vivido. Y para Pierre Nora (1993, p. 23) "la memoria es vida, siempre llevada por grupos vivos y, en este sentido, está en constante evolución, abierta a la dialéctica de recordar y olvidar, sin darse cuenta de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todos los usos y manipulaciones, susceptibles a largas latencias y revitalizaciones repentinas".

Esta (re)vista de los recuerdos de la infancia se describe en la siguiente narración y de alguna manera es el punto de partida de mi proceso educativo lleno de cambios:

"[...] Vivía en Quebrangulo, una ciudad a unos 30 minutos de Palmeira dos Índios, donde todavía vivo hoy. Debía tener entre 4 o 6 años. Recuerdo que pasaba más tiempo con mi madre porque mi padre trabajaba fuera y solo llegaba a casa los fines de semana o cada 15 días. A veces mi madre salía de casa y me dejaba a mí y a mis dos hermanos encerrados, nos decía que no saliéramos. Estos fueron los días más felices, porque pudimos jugar con nuestros juegos favoritos: quemar cosas. Me encantaba quemar bolsas de plástico y ver ese líquido corriendo por el suelo. Llevo en el pecho una marca de estos juegos de niños: una quemadura que ha marcado mi cuerpo para siempre, como un tatuaje, una pintura de un tiempo que nunca regresa y que mi memoria sigue recordando. Mi madre siempre nos castigaba por alguna cosa. Nunca entendí esos castigos".

Como también nunca entendí la separación de mis padres o como sucedió todo ese proceso. Recuerdo que:

"Nos quedamos un par de semanas en la casa de una tía porque mi padre necesitaba resolver algo. Era muy temprano cuando mi padre regresó a casa de su tía donde decía que teníamos que ir con él. No teníamos muchas cosas. Algunas ropas, chilenos y algunos juguetes que produjimos nosotros mismos. Acompañamos al padre que nos llevó a la estación de trenes de la ciudad, hablamos con algunas personas y nos subimos al tren. Unos 30 minutos después ya estábamos en la ciudad de Palmeira dos Índios. Nos quedamos en un vagón que los trabaja-

dores del ferrocarril usaban como cocina o algo así. Nuestro nuevo hogar. Recuerdo a mi padre comprando una bolsa de pan, encerrándonos en el tren y saliendo. Había mucha mantequilla y azúcar, esa fue nuestra comida durante algún tiempo. Pero no nos quejamos, era un pan delicioso con mantequilla y azúcar, azúcar con mantequilla, café con mantequilla, estas recetas que solo los niños pueden hacer. Comer, jugar y comer. Una mañana llegó mi padre y dijo que había conseguido a una mujer y que ella nos cuidaría desde ese día. Tomamos nuestras pertenencias y seguimos a mi padre a la casa de la mujer. Mientras mi padre hablaba con la mujer, barrí la casa con una mirada curiosa que solo los niños tienen. Era una casa sencilla, pero lo que me llamó la atención fue un tendedero con tripas y pescado junto a la estufa de leña. Incluso cuando era niño siempre sospechaba y me gustaba analizar a las personas. Inmediatamente sentí que a esta mujer no le había gustado ni yo ni a mis hermanos. Todos nos quedamos. Al día siguiente, la mujer comenzó a obligarnos a hacer los quehaceres domésticos y nos obligó a ir a las carnicerías de la ciudad para buscar tripas de pollo. En aquel tiempo, muchas personas en la ciudad buscaban tripas de pollo para comer, por eso era necesario salir de la casa muy temprano, para obtener algo.”(Narrativa, 2018).

Los recuerdos y la construcción de la narrativa abren caminos que me llevan a comprender no solo las acciones tomadas en la infancia, como también pueden señalar los significados de estas acciones en mi vida profesional.

Para Maurice Halbwachs en Mota et al. (2016), el recuerdo, el trabajo de rehacer con las ideas actuales el tiempo pasado no se trata de revivirlo como podría haberse hecho, sino del esfuerzo de reconstrucción frente a las posibilidades actuales. El movimiento por el cual se construye la memoria/los recuerdos nos lleva a múltiples caminos. Sin embargo, la construcción del debate teórico se considera singular, lo mismo puede decirse sobre la narración en este artículo.

La construcción de una narrativa donde, según Bosi (2004, el estudiante/narrador es sujeto y objeto: “sujeto cuando pregunta, busca respuestas. Objeto mientras vivíamos, grabamos, como un instrumento para recibir y transmitir sus recuerdos” (p. 38).

Todavía para Bosi (2004) nuestros ritmos temporales fueron subyugados por la sociedad industrial, que duplicó el tiempo a su propio ritmo, contribuyendo al surgimiento de la racionalización de las horas de vida. Podemos definirlo como el tiempo de la comodidad en la conciencia humana, aplastando el tiempo de la amistad, lo familiar, lo religioso. "La memoria los recupera en la medida en que es un trabajo en el tiempo, que también abarca esos tiempos marginales y perdidos en el vértigo mercantil" (ibid., p. 38).

Por lo tanto, no debemos percibir la memoria como ente pasivo, sino como una forma organizada, por lo que debemos respetar las elecciones que siguen los "recuerdos" al evocar su mapa afectivo de su experiencia y la experiencia del grupo en el que se insertan. Y para los testimonios autobiográficos vale la pena considerar que, además del testimonio histórico y la evolución de la persona en el tiempo (Bosi, 2004), la persona misma ve su vida, o busca verla, como una configuración, con un significado.

## 7. Consideraciones finales

Hablar y escribir sobre la historia de mi vida me hace comprender que las narraciones son subjetivas y abren el camino para que el sujeto hable sobre sí mismo y (re) descubra, se (re) conozca la construcción de significados que permitan la producción de conocimiento sobre sí mismo y para sí, a través de una toma de conciencia.

Estas narraciones, que se definen como metodología de investigación, exploran las dimensiones personales del individuo, sus afectos, sentimientos y trayectorias de vida y el descubrimiento de sí mismo. Como dice Ecléa Bosi (2004) "en la historia de la vida, perder el tiempo es perder la identidad, perderse a sí mismo".

Por lo tanto, aquí enumero algunos momentos que mi historia de vida y la producción de mi propia narrativa que me hicieron reconocer como momentos formativos en mi camino educativo, personal y profesional. Sumergirse en el océano de mis recuerdos me hace analizar y ver mi historia desde diferentes perspectivas.

En este camino de no perderse, es importante resaltar que los recuerdos considerados importantes para la conciencia y que también representan momentos de formación en la vida del estudiante/narrador y que yo considero como importantes para la toma de conciencia y producción de conocimiento a partir de mis experiencias de vida son: a) cuando decidí huir/salir de casa, cuando era niño y sin saber o tener conciencia de las cosas que encontraría en las calles ; b) cuando decidí quedarme en la institución , todavía atraído por la certeza de que tendría un plato de comida para satisfacer mi hambre todos los días y un lugar seguro para dormir; c) cuando no desistí de la escuela, incluso experimentando las alegrías y las penas/tristeza que el universo oficial de la escuela me señaló en mis primeros años; d) y en 1998 cuando me convertí en el primer joven de la institución en completar un curso técnico , así como también la educación secundaria (ensino médio en Brasil).

Creo que mirar mi historia y comprender mi camino personal y profesional, a través de mi auto narración es también una manera de producir conocimiento basado en mis experiencias.

Por eso reconozco la importancia de la educación como un instrumento importante de transformación social dando a la escuela un papel extremadamente importante: la garantía de acceso al conocimiento universal, así como la garantía de acceso a la ciudadanía (Correia, 2006). Teniendo en cuenta que la educación es un "proceso de enseñanza y nunca pura transmisión de conocimiento objetivo o habilidades prácticas, sino que siempre va acompañado de un ideal de vida y un proyecto de sociedad (Savater, 1997, p. 102).

De acuerdo con De la Jara (2015, p.75) "la experiencia de vida se va edificando sobre la base de personas, situaciones, relatos, lugares y objetos. Estos últimos constituyen, de manera sistemática y continuada, el elemento básico de transmisión cultural entre individuos."

Hoy soy plenamente consciente de quién soy y cómo me convertí en quien soy. Esta lectura de mí mismo, el conocimiento construido a partir de mi propio itinerario, mis experiencias, relaciones sociales y profesionales permiten el desarrollo de una conciencia individual y colectiva.

## Referencias

- Abrahão, H.M.B. (2003). Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 07, n. 14, pp. 79-95, set. Retirado em: [www.seer.ufrgs.br/index.php/article/view/30223](http://www.seer.ufrgs.br/index.php/article/view/30223). Consulta em 22 de maio de 2018.
- Bolívar, A. (2016). A pesquisa Biográfica e Narrativa: Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos. *Revista Forum Qualitative Research*, V. 07, Núm. 4, p. 1-22. Granada.
- Bosi, E. (2014). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia*. São Paulo: 2ª edição. Ateliê Editorial.
- Bloch, D. (1995). *Diagnostico sobre a violência em Palmeira dos Índios em 1995*, solicitado UNICEF.
- Bourdieu, P. (2003). *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: Escritos de Educação, Petrópolis: Vozes, pp. 41-64.
- Bourdieu, P. (2004). *Para uma Sociologia das Ciências*. Lisboa: Edições 70. 130
- Correia, J.A. (2006). O científico e o político na educação contemporânea. *Studium Revista de Filosofia*, n. 18, pp. 61-87. Recife, Brasil.
- De la Jara, Irene. (2015). “INFANCIA, MUSEO Y MEMORIA: voces insospechadas” [en línea]. *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)* [publicación seriada en línea]. N.º 13. Junio <<http://revista.muesca.es/articulos/13/331-infancia-museo-y-memoria-voces-insospechadas>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 04/09/2019].
- Ferraroti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, Antonio; Finger, M. (Orgs). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa. PENTAEDRO, Publicidades e Artes Gráficas, Lda.
- Freitas, D.; Galvão, C. (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Revista Ciências & Cognição*; Ano 04, v. 12, p. 219-233. Disponível em: [www.cienciasecognicao.org](http://www.cienciasecognicao.org). Consulta 24 de maio de 2018.
- Josso, M.C. (1988). Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: Nóvoa, Antonio; Finger, M. (Orgs). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: PENTAEDRO, Publicidades e Artes Gráficas, Lda. Portugal.
- Josso, M.C. (2007). A transformação de si a partir de narração de histórias de vida. *Educação, Redalyc Porto Alegre/RS*, ano XXX, n. 3(63), set/dez. pp. 413-438. Retirado em: [www.redalyc.org/articulo.ao?id=84806302](http://www.redalyc.org/articulo.ao?id=84806302). Consulta em 22 de maio de 2018.

- Malpique, M. (2002). *Histórias de Vida*. 1ª edição. Campo das Letras. Porto, Portugal.
- Nora, P. (1993). Entre a Memória e História: a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khury. *Revista Projeto História*. São Paulo, v.10, pp. 07-28. Retirado em [www.revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101](http://www.revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101). Consulta em 15 de maio de 2018.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: Nóvoa, Antonio; Finger, M. (Orgs). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: PENTAEDRO, Publicidades e Artes Gráficas, Lda. Portugal.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. 1ª Edição. Tradução de Michelle Canelas. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, G.F. (2016). Maurice Halbwachs. A memória coletiva. *Aedos Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS. Porto Alegre*, v. 8, n. 18, p. 247-253, Ago.
- Schmidt, M.L.S.; Mahfoud, M. (1993). M. Halbwachs: colective memory and experience. São Paulo. *Revista de Psicologia USP*, v.4 n. 1/2, p. 285-298.
- Torres, L. B. (1973). *A terra de Tilixi e Txiliá – Palmeira dos índios séculos XVIII e XIX*. Maceió: IGASA.

## **Una mirada histórica sobre un caso actual: habitando la educación**

### **A historical look at a current case: inhabiting the education**

---

**Luis Pedro Gutiérrez Cuenca**  
**Universidad del País Vasco (UPV-EHU)**

Fecha de recepción del original: octubre 2019  
Fecha de aceptación: noviembre 2019

#### **Resumen**

En este artículo y con el pretexto de las respuestas dadas por parte del alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil en el examen de la asignatura Desarrollo Psicomotor II, se presenta una reflexión sobre el discurso educativo actual desde una mirada de algunos clásicos de la educación. Finalmente, el profesor de la asignatura, y autor del artículo, hace también su aportación a la cuestión.

**Palabras clave:** Discurso de la calidad, acompañamiento/exigencia, habitar

#### **Abstract**

In this article and with the pretext of the answers given by the students of the Degree of Early Childhood Education in the examination of the subject Psychomotor Development II, a reflection on the current educational discourse is presented from the perspective of some education classics. Finally, the teacher of the subject, and author of the article, also makes his contribution to the issue.

**Keywords:** Quality speech, accompaniment / requirement, dwelling

#### **Introducción**

En el examen final de la asignatura, Desarrollo Psicomotor II, situada en el tercer curso del Grado de Educación Infantil, el alumnado de dicho Grado debe de argumentar la posición que mantendría en el caso de que en una sesión de práctica psicomotriz educativa se encontrara con un niño de unos 5-6 años, de nombre ficticio Iker, quien se pasa la sesión entera tumbado en el suelo, chupándose un dedo y sin prestar atención alguna a nada de lo que ocurre en la sala.

Todos los años, un porcentaje del alumnado ( $\pm 25\%$ ), defiende que no haría nada, es decir, que permanecería impasible ante el hecho de que un niño renuncie a jugar en un lugar lleno de estímulos para el juego motor y simbólico, renuncie a relacionarse con sus compañeros y se abandone, de esta forma, a un goce autoerótico.

La argumentación que plantea este alumnado está basada, sobre todo, en dos motivos:

- La sala de psicomotricidad es un lugar de placer y si Iker se lo pasa bien así, como no está rompiendo ninguna regla, no tenemos por qué actuar.
- La función del psicomotricista en la Práctica Psicomotriz Educativa de Bernard Aucouturier fluctúa entre la observación y el acompañamiento de la expresividad motriz del niño, el cual tiene derecho a no hacer nada en la sala.

Las dos afirmaciones, ciertas aunque engañosas, son síntomas de nuestra época. En efecto, nos podríamos preguntar si hace unas decenas de años a algún docente se le hubiera pasado por la cabeza no actuar ante semejante escena.

Por lo tanto, una primera reflexión nos llevaría a plantearnos qué ha cambiado en el discurso educativo, qué significantes prioriza el mundo educativo hoy en día y qué consecuencias acarrea esta deriva. En un segundo momento, he optado por echar la mirada hacia atrás e indagar en los clásicos de la educación para ver cómo entienden ellos lo que es ser maestro o maestra. Finalmente, yo mismo, en calidad de profesor de la asignatura soy convocado a explicar mi posición ante la cuestión.

## **I. Objetivos del artículo**

Al tratarse de una experiencia docente, los objetivos del artículo se centran alrededor de la función del profesorado tanto de aquel que ejerce la docencia en educación infantil como del que se ocupa de la formación inicial del profesorado en las facultades de educación.

De esta manera, el primer objetivo de este artículo es señalar ciertos peligros, derivas y laberintos en los que se pueden confundir y despistar los futuros maestros y maestras al ejercer la función docente. Además, estos peligros, derivas y laberintos, que no son sino el resultado de los tiempos confusos en los que se mueve la educación actual, necesitan de una orientación adecuada del mundo educativo.

Ahondar en el argumento de la orientación de los jóvenes docentes es la pretensión de nuestro segundo objetivo. A tal efecto, es decir, al objetivo de que estos jóvenes se sitúen de una manera responsable y adecuada en la incertidumbre que acontece en el aula traemos la visión de algunos clásicos de la educación con la que pretendemos arrojar luz sobre la cuestión de qué significa educar en el mundo actual.

Finalmente, este artículo tiene también el propósito de promover el debate entre el profesorado de las facultades de educación. El relato de esta experiencia docente debería de cuestionar asimismo nuestra posición ante respuestas de los estudiantes que no son las esperadas y que nos interpelan sobre la formación que impartimos, la orientación que promovemos y la responsabilidad que nos concierne.

## II. Breves cuestiones metodológicas

Entendemos que la experiencia docente aquí presentada se puede catalogar dentro del método biográfico-narrativo considerado como una de las maneras más relevantes de aproximarse e indagar en educación (Gijón Puerta, 2010). Este mismo autor señala en la presentación del monográfico dedicado por la revista Profesorado a los relatos de vida de centros y profesorado, que “esta metodología permite conocer directamente de sus protagonistas la apropiación de los fenómenos sociales, culturales y, por tanto, también educativos que realizan los sujetos” (p. 6)

En lo que respecta a esta metodología basada en la noción de la experiencia vivida, podemos considerar a Max Van Manen (1990) como el autor precursor en la enunciación de la fenomenología junto con la hermenéutica como metodología de investigación cualitativa. Hay que subrayar que para este autor (citado en Ayala, 2008) “el método de la fenomenología no es un método” (Van Manen, 2003:48). Entonces, más que un “método específico convencional” estaríamos hablando de un “camino (metodos)”

Retomando a Ayala (2008), el investigador que sigue este “camino” de indagación:

*está interesado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos así como por el sentido y la importancia que estos tienen. En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente (p. 411)*

En cuanto a la validez de esta metodología de investigación y siguiendo a Guba y Lincoln (1989), más que hablar de capacidad de generalización más propia del enfoque positivista tendríamos que mirar hacia conceptos como “verosimilitud” y “transferibilidad”. Lo que hace referencia a que la experiencia narrada puede volver a acontecer en otros casos aunque no suceda en todos.

Sin embargo, también tenemos que admitir acerca de los relatos de experiencia docente, que no es una metodología exenta de peligros y abusos. Autores como Connelly y Clandinin (1995) advierten que “en ocasiones la falsedad puede sustituir al significado y a la verdad narrativa utilizando los mismos criterios que produjeron significatividad, valor e intención” (p.43). Por otro lado, existe el peligro de que el narrador, incluso inconscientemente, tienda a que en su relato “todo cuadre y acabe bien”. Es cierto, no hay certificación alguna de la veracidad del relato y tan solo nos podemos orientar, como dicen estos autores, con que “suene a verdadero” a la vez que animar a los narradores a explorar un “yo crítico” con su propio relato. (Gutiérrez, Correa, Jiménez de Aberasturi e Ibáñez, 2009)

## III. Los discursos hegemónicos actuales en la educación

Para entender la situación actual tenemos que retroceder al último cuarto del siglo pasado, cuando el discurso de la calidad irrumpe en la educación. Este discurso, que no olvidemos proviene del mundo empresarial, ha producido profundos cambios en la concepción de la educación. En primer lugar, los niños y niñas dejan de ser sujetos de la educación para convertirse en clientes a los que hay que satisfacer. Pero no se trata ya de una satisfacción a posteriori y sin garantía sino de una

satisfacción inmediata y tangible en la que una cuestión fundamental es que el niño “se lo pase bien en la escuela.”

Además, el discurso de la calidad incitó otros cambios más sutiles como es la utilización de significantes que nunca antes se habían oído en los foros educativos. Así, hoy hablamos de gestión en la educación, incluso de gestión de las emociones como si éstas fueran una entidad bancaria o una empresa; hablamos de parámetros de calidad de un centro educativo como si los actos educativos se pudieran medir con números. Y ya no hablamos de inventar sino de innovar, ya no examinamos sino que evaluamos, y además, nos inundan con protocolos y burocracia buscando “soluciones finales con recetas milagrosas” a problemas que, en caso de que tuvieran respuesta (y no siempre la tienen), esta solo podría venir a partir del tratamiento de lo particular y del caso por caso, además de por la invención y el arte de cada maestro y otros profesionales de la educación.

También el último tercio del siglo XX marcó la caída de las figuras de autoridad y sus derivas. Hubo una época en la que existían ciertos personajes que por el mero hecho de ocupar un lugar estaban también investidos de cierta autoridad que casi nadie cuestionaba. Por ejemplo, el alcalde, el médico y el cura del pueblo. También el maestro gozaba de un reconocimiento generalizado. Mayo del 68 cambió este panorama y tumbó la autoridad de estas figuras. Jacques Jacques Lacan lo acuñó en una frase: “Hoy el Otro (con mayúscula) no existe”. Y Zigmunt Bauman nos empezó a hablar de la modernidad líquida.

Esas figuras de autoridad junto con las instituciones que representaban, regulaban y ordenaban, mal que bien, la vida social. Su caída, inevitable, bien merecida e irreversible, tiene consecuencias en todos los campos, también en el educativo. En ciertos lugares de África dicen que para educar a un solo niño se necesita de toda la tribu. Mientras tanto, en el primer mundo se ha perdido la confianza entre los distintos agentes de la educación. Así muchos padres y madres cuestionan y critican la labor de los profesores y profesoras y, por supuesto, viceversa. La pérdida de confianza mutua, imprescindible entre los que nos dedicamos a la tarea educativa no es sin efectos: “los unos por los otros, la casa sin barrer... y los niños y niñas sin educar”.

A todo lo anterior hemos de añadir el lugar que le es asignado en la actualidad al estudiante. Johann Herbart, pedagogo de la época de Kant, proponía un triángulo para explicar la relación pedagógica. En un vértice de la base del triángulo colocaba al agente de la educación (profesor), en el otro vértice de la base al sujeto de la educación (alumno) y en el vértice superior los contenidos culturales que regulan la relación entre el agente y el sujeto. Hoy en día Herbart está desfasado. Hoy la mayoría de las nuevas prácticas docentes y metodologías llamadas innovadoras se jactan de que colocan al niño en el centro del proceso educativo. Y esto también tiene consecuencias. Tanto para los estudiantes como para los profesores. El riesgo para los primeros es que los educadores les miremos tanto que les convirtamos en esclavos de nuestra mirada, es decir en puros narcisistas. Y en lo que respecta a los profesores, el riesgo es que, seducidos por el niño, sus emociones y sus gracias, nos infantilicemos y nos olvidemos de nuestra misión.

A propósito de nuestra misión, también la tarea docente sufre transformaciones. A partir del libre acceso al conocimiento, la función docente ha mutado su esencia, pasando de una labor educativa

basada en la transmisión de los contenidos culturales a una labor de acompañamiento y, sobre todo, de implementación de las diferentes e innumerables metodologías, cuyo auge es innegable. Las metodologías activas, la pedagogía Waldorf, el aprendizaje por proyectos o el basado en competencias, el método Montessori, la pedagogía de la confianza, etc., han desplazado los libros de texto pero el negocio educativo continua...

Todo esto ha contribuido a diluir la labor del profesorado. Hemos hecho alusión anteriormente a la cuestión del acompañamiento. Pues bien, en lo que atañe a este significativo, vacío si no se contextualiza y se pone en tensión con la exigencia docente, hay que señalar que está desvirtuando nuestra actuación. En efecto, las nuevas teorías de la educación apuntan a que es la acción del niño la que debe guiar y orientar nuestra práctica. En palabras de Jorge Larrosa (2019) existe hoy en día “la convicción unánime de que la educación tiene que partir de los intereses de los niños, de sus gustos y sus motivaciones” (pp. 14-15) cuando hasta ahora era el profesor, bien formado y orientado, quien intentaba que los niños y niñas “fueran hombres y mujeres de provecho” más allá de que “fueran felices” o “se lo pasaran bien” en la escuela, directrices actuales de los centros educativos y de los propios padres y madres. En este contexto, hay que preguntarse de qué acompañamiento estamos hablando. Porque hay un acompañamiento que respeta la personalidad del niño mostrándole que también el adulto tiene su personalidad. Un acompañamiento que pone límites porque entiende el límite como una oportunidad para buscar otra salida, más adecuada, al deseo del niño. Y hay otro acompañamiento que se limita a observar al niño, vigilando sobre todo, que no se haga daño y que no haga daño a nadie. Hay un acompañamiento estable, permanente e incondicional del niño y otro acompañamiento “del capricho del niño”.

En educación se trata, entonces, de la tensión entre el acompañamiento y la exigencia, dos términos que siempre deben de estar presentes en todo proceso educativo. Sin exigencia nos limitamos a acompañar las derivas del niño, sin acompañamiento nos convertimos en instructores y no educadores. En consecuencia, tenemos dos caminos: un acompañamiento exigente o una exigencia acompañada, según se prefiera.

#### **IV. Una mirada hacia los clásicos de la educación**

Hasta aquí hemos planteado un análisis de algunos cambios que, a mi entender, se han dado en el mundo educativo y que podrían haber tenido importante influencia en las respuestas de los alumnos en el examen. La segunda parte de este artículo pretende mirar hacia atrás, y explicar qué dirían algunos clásicos de la educación al respecto de la educación de Iker.

En esta mirada atrás deberíamos empezar por Kant. Decía Emmanuel Kant que el “ser humano es la única criatura que ha de ser educada”. Y este filósofo, considerado como uno de los padres de la pedagogía, entendía por educación el proceso que el cachorro humano debe recorrer para llegar a ser adulto. En este proceso Kant hablaba de los cuidados, la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación.

Es decir, la educación implica que durante unos cuantos años hay que alimentar, vestir, dar techo y otras muchas cosas a nuestros pequeños para que puedan ir creciendo y se vayan desarrollando...

físicamente, al menos. También hay que darles amor y cariño, para que su aparato psíquico se vaya construyendo saludablemente. Todo esto constituye los cuidados a los que hacía referencia Kant.

En segundo lugar, este filósofo nos habla de la disciplina. Y tiene su lógica: el cachorro humano es en sus primeros años un ser asocial que no se preocupa por los demás ya que está dominado por las fuerzas de su mundo pulsional. Va a necesitar, entonces y según Kant, de la disciplina.

La disciplina entendida como los límites que los adultos hemos de saber poner para que esos cachorros vayan regulando esa fuerza pulsional que les dificulta enormemente mirar más allá de sí mismos. De esta manera, los límites, las normas de civilidad, la disciplina, ayudan y preparan a los niños y niñas para el encuentro con los otros cachorros y con la instrucción.

Una instrucción que no consiste sino en la transmisión de los saberes culturales que cada época considera interesantes para que las nuevas generaciones se vayan formando, es decir, se vayan haciendo cargo del mundo en el que les ha tocado vivir.

Esta es la idea de educación que nos propone Kant: el tránsito del cachorro humano por los cuidados, la disciplina y la instrucción no es sin marca. En este tránsito el sujeto de la educación se convierte en adulto, toma posición ante el mundo y se forma. Siempre y cuando tenga a su lado a un adulto que vele por que el proceso de cada cachorro humano vaya en la dirección adecuada. Lo cual no significa que vaya a ser una tarea fácil y con resultados esperados.

Pero ¿por qué es la educación una tarea imposible? y ¿por qué causa malestar en muchos momentos?

A este respecto, Philippe Meirieu en su interesante obra *Frankenstein educador* apunta que:

*Hay que admitir que lo «normal», en educación, es que la cosa «no funcione»: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo «normal» es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. Es fuerte, entonces, la tentación de dejarse atrapar en un dilema infernal: excluir o enfrentarse, dimitir o entrar en una relación de fuerzas. (Meirieu, 1998, p. 73)*

Aquí tenemos la primera razón de por qué no resulta tan simple la tarea educativa: el cachorro humano no es un cachorro animal cuyo comportamiento viene marcado por su instinto, y que podemos adiestrar siguiendo los más estrictos principios conductistas y buscando sus respuestas condicionadas. Ni tampoco es un trozo de arcilla que podamos modelar a nuestro antojo. El cachorro humano es un sujeto que, para ser educado, tiene que consentir a nuestras propuestas educativas. Sin el consentimiento del niño no hay acto educativo válido, por mucho que nos empeñemos en presentarle una propuesta atractiva. O por mucho que nos empeñemos en obligarle a seguir un camino que no desea.

Y aquí nos encontramos con uno de los dilemas irresolubles de la educación: hasta dónde permitir, hasta dónde prohibir. A este respecto Freud ya nos avisaba en la conferencia XXXIV, titulada *Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones*:

*El niño debe aprender el gobierno sobre lo pulsional. Es imposible darle la libertad de seguir todos sus impulsos sin limitación alguna.... Por tanto, la educación tiene que inhibir, prohibir,*

sofocar... ..Ahora bien; por el análisis hemos sabido que esa misma sofocación de lo pulsional conlleva el peligro de contraer neurosis.... ..Entonces, la educación tiene que buscar su senda entre la Escila de la permisón y la Caribdis de la denegación... ..será preciso descubrir para la educación un optimum en que consiga lo más posible y perjudique lo menos... ..Y además de esto, es preciso tener en cuenta que un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos los niños. (Freud, 1933, p. 138)

Encuentro muy adecuada la metáfora de la que echa mano Freud para explicar el difícil camino de la educación. El creador del psicoanálisis se vale del paso de Odiseo (Ulises), en su regreso a Ítaca, por el estrecho de Mesina donde tenía a un lado un monstruo con seis cabezas que amenazaba con devorarles (Escila) mientras que al otro lado se encontraba el remolino de Caribdis que los podía tragar hasta el fondo del mar. Freud, en este valioso párrafo, nos avisa de los límites del trabajo educativo: no hay una educación sin estrago y no hay un camino único para todos los niños.

En este echar la mirada hacia atrás, me voy a permitir mencionar dos personas que aun siendo más conocidas por su obra en otros campos más allá del educativo, también fueron educadores. Me refiero a Antonio Machado, poeta y maestro, y a María Zambrano, filósofa e hija de maestros.

En cuanto a Machado, he recogido algunas sentencias, donaires, apuntes y recuerdos que el poeta-maestro pone en boca de Juan de Mairena (un profesor apócrifo) en las que se pueden apreciar las ideas que guiaban su práctica educativa.

Así en primer lugar, Machado rechaza la inmediatez en la tarea educativa: “Para juzgar si la labor de vuestros maestros fue más o menos acertada, debéis esperar mucho tiempo, acaso toda la vida, y dejar que el juicio lo formulen vuestros descendientes” (p. 66).

En cuanto a la figura del maestro y la finalidad de su labor, el profesor apócrifo apunta:

...para la Escuela de Sabiduría necesitamos un hombre extraordinario, algo más que un buen ejemplar de nuestra especie... ..Nuestro hombre no tendría nada de sacerdote, ni de sacrificador, ni de catequista... ..la finalidad de nuestra escuela consistiría en revelar al pueblo, quiero decir al hombre de nuestra tierra, todo el radio de su posible actividad pensante, toda la enorme zona de su espíritu que puede ser iluminada y, consiguientemente, obscurecida; en enseñarle a repensar lo pensado, a de saber lo sabido y a dudar de su propia duda, que es el único modo de empezar a pensar en algo. (Machado, 1936, pp. 198-199)

Machado ponía en tela de juicio algunos de los “dogmas” de la educación actual:

No pienso yo que la cultura, y mucho menos la sabiduría, haya de ser necesariamente alegre y cosa de juego. Es muy posible que los niños, en quienes el juego parece ser la actividad más espontánea, no aprendan nada jugando; ni siquiera a jugar. (Machado, 1936, pp. 244-245)

Por lo tanto, Machado nos está diciendo que la educación es una tarea a largo plazo, que, además, va a tener momentos de oscuridad y de dificultad y para la que se va a necesitar una persona “extraordinaria” que esté dispuesta a asumirla.

Por su parte, María Zambrano hace hincapié en la cuestión de la mediación. Ella entiende que todo maestro, toda maestra, está llamado a ser un mediador. Un mediador entre la cultura y la ignorancia; entre la barbarie y la civilidad. Y, para ella, el gran peligro del agente de la educación es la dimisión en su tarea:

De que el maestro no dimita arrastrado por el vértigo que acomete cuando se está solo, en un plano más alto, del silencio del aula. Y de no que se defienda tampoco del vértigo abroquelándose en la autoridad establecida. La dimisión arrastrará al maestro a querer situarse en el mismo plano del discípulo, a la falacidad de ser uno entre ellos, a protegerse refugiándose en una pseudo camaradería<sup>1</sup>.

Es decir, también Zambrano nos habla de la responsabilidad del maestro ya que para ella:

No tener maestro es no tener a quién preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse. Quedar encerrado dentro del laberinto primario que es la mente de todo hombre originariamente: quedar encerrado como el Minotauro, desbordante de ímpetu sin salida.

Además de la cuestión de la mediación, la otra idea que intenta rescatar y poner en valor María Zambrano es la vocación del maestro, tesis fundamental en su pensamiento educativo, y que veía ella denostada en aquel momento:

...la mayor parte de los sistemas filosóficos del mundo moderno, y de las ideologías que lo llenan, no dejan lugar siquiera a que se tenga en cuenta el hecho de la vocación; es más, ni siquiera la palabra misma, vocación, puede ser usada. Y así, en vez de vocación se habla de profesión, despojando a esta palabra de su primordial sentido, haciéndola equivalente de ocupación o de simple trabajar para ganarse la vida.

La vocación es, para esta filósofa, mediadora entre el maestro y la sociedad:

Toda vocación es esencia mediadora... ..Mas es mediadora también y en grado eminente en sentido social; es mediadora entre el individuo y la sociedad, pues que toda vocación al acabar en una ofrenda es por esencia de naturaleza social. Nada hay que ligue más que ella al individuo con la sociedad, ni la heredada posición social ni los oficios del poder, ni las apariciones fulgurantes antes en la escena creando este vínculo entre el individuo y la sociedad del modo permanente en que se da cuando el maestro cumple su vocación.

Y es también una ofrenda:

La vocación, vista desde el que la tiene, es una ofrenda. Y la ofrenda completa en un ser humano es de lo que se hace y de lo que se es. Es por tanto una acción trascendente del ser, una "salida", si podemos decir del ser humano, de sus propios confines, para ir a verse más allá. Es un recogerse para luego volcarse: un ensimismarse para manifestarse con mayor plenitud.

Pero de la misma manera que se consigue, exige un "reapropiamiento" continuo, pues puede perderse: "Es una condición que se adquiere, más a condición de ser readquirida a cada instante. Y

---

<sup>1</sup> Estos textos de la filósofa española María Zambrano son inéditos, publicados por primera vez en este número de El Cardo, Revista del área de didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, en noviembre 2009. Agradecemos a Jorge Larrosa el habernos cedido éstos para su aparición en El Cardo. <http://fcerevistaelcardo.blogspot.com/2009/11/la-mediacion-del-maestro-1.html>

puede perderse, pues muchos habrán sido maestros cumplidamente durante un tiempo de su vida, y luego un día ya no podrán seguir siéndolo”.

En resumen, el pensamiento de Zambrano nos propone un agente de la educación comprometido con su deseo y con la sociedad. Un agente de la educación que no ceda en la tarea mediadora que ha elegido y que sepa en todo momento cuál es su posición en la relación pedagógica.

## V. Posición del profesor de la asignatura Desarrollo Psicomotor II

Una vez expuestos los argumentos anteriores y para no redundar en ellos, he optado en este apartado por hablar de dos cuestiones particulares de la educación infantil y, más concretamente, de la psicomotricidad en la escuela. Para ello, me voy a valer de dos dicotomías que creo que pueden elucidar la cuestión que nos ha ocupado.

### Observar/ocupar versus habitar (“Dwelling”)

La Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco tiene una sala de psicomotricidad. A ella acuden todos los años más de 500 niños y niñas a realizar sesiones de práctica psicomotriz llevadas a cabo por el alumnado del cuarto curso del Grado de Educación Infantil.

La sala de psicomotricidad puede ser mirada, observada. Nuestra sala es hermosa y está muy bien dotada de material. Así nos lo manifiestan los maestros, sobre todo maestras, que visitan nuestra facultad acompañando a esos niños y niñas.

La sala de psicomotricidad también se puede ocupar, se puede llenar el espacio. Es decir, buscar los sitios más apropiados para colocarse y ver mejor lo que dentro acontece.

Observar y ocupar son aspectos fundamentales en la sala de psicomotricidad. Fundamentales pero no suficientes. De la misma manera que en la escuela, en las clases de matemáticas nos decía el profesor: “esto es condición necesaria pero no suficiente”, así también en la sala de psicomotricidad necesitamos algo más que observarla y ocuparla.

Llegados a este punto, quiero introducir un aspecto tomado de la antropología social y traerlo al mundo educativo. Me estoy refiriendo al concepto de “Dwelling”, que he optado traducir por “habitar”<sup>2</sup>, extraído del libro *The Perception of the Environment de Tim Ingold*.

Así pues, podríamos plantearnos “habitar” la sala de psicomotricidad. Esto supondría hacerla nuestra, prepararla siguiendo nuestra idea de psicomotricidad: analizar las posibilidades que ofrece el espacio sensorio-motor y organizarlo según nos parezca más oportuno. Y lo mismo con respecto al material simbólico, al espacio para la expresión gráfico-plástica, a los cuentos que vayamos a contar y al espacio donde desarrollar los rituales de entrada y salida. Y además, habitar la sala requiere que en cada sesión nos planteemos una nueva “habitación” de la misma.

---

<sup>2</sup> Así lo traduce también Maddi Barber, antropóloga visual, en una entrevista a raíz de su documental “592 metroz goiti”

En definitiva, observar y contemplar son posiciones pasivas; habitar, en cambio, exige una actitud más activa, más política y más responsable.

### **La sesión de psicomotricidad: ¿cuidar o educar?**

No hace demasiado tiempo a las escuelas infantiles se les llamaba “Guarderías”. Durante muchos años, las trabajadoras de aquellas “guarderías” reivindicaron que su labor iba más allá de guardar (cuidar) niños y niñas; su labor era una labor educativa, en consonancia con lo dicho anteriormente sobre el concepto de educación kantiano, y, finalmente, consiguieron que a esas instituciones se les empezara a denominar escuelas infantiles.

Siguiendo este razonamiento, también en la sesión de psicomotricidad podemos adoptar dos miradas: una mirada “cuidadora” y una mirada “educadora”. La primera nos ayuda a detectar dónde están los peligros en la sala y tomar las medidas necesarias para garantizar la seguridad de los niños y niñas. La seguridad en la sesión es la primera condición en nuestra práctica. Pero como ocurría con la observación y la contemplación, es condición necesaria pero no suficiente.

En efecto, si la práctica psicomotriz pretende ser educativa necesita algo más que una mirada “cuidadora”, necesita también una mirada educadora. La mirada educadora va más allá del cuidado: hace caso a las producciones de los niños y niñas; observa y contempla las dificultades, las provocaciones, las inhibiciones, las agresiones, etc. de los niños y niñas pero no se limita a observarlas y contemplarlas: ¡Toma partido e interviene en la sesión! ¿Cómo? Según la situación, según el niño o la niña, según el propio estilo del psicomotricista,... Pero nunca abandona a Iker en su soledad por “muy bien que se lo esté pasando”.

Es importante esta cuestión del pasarlo bien. La Práctica Psicomotriz Educativa apunta a la diferencia entre el “pasarlo bien” y el “estar bien”. Y si bien es innegable que “placer” es una palabra que usamos frecuentemente, tendríamos que preguntarnos qué tipo de placer buscamos en nuestras sesiones. Según Bernard Aucouturier (2004), creador de esta práctica, el placer que nosotros pretendemos en la sala es el placer de actuar con el cuerpo sobre el espacio y los objetos; es el placer de relacionarse con los demás niños, niñas y adultos y, también, es el placer de representar y representarse con los materiales que tenemos en la sala. Y cuando el niño, o la niña, no están inscritos en ninguno de estos “placeres”, para nosotros esos niños y niñas no “están bien”.

Y sobre la otra cuestión, la que dice que el niño tiene derecho a no hacer nada en la sesión de psicomotricidad, siendo cierta tiene su vuelta. Es cierto que el niño tiene derecho a no hacer nada en nuestra sala, pero ¿Y nosotros? ¿Tenemos derecho a no hacer nada? ¿Dónde está el psicomotricista? ¿Y dónde su deseo? Desde una posición educativa ética y como agentes de la educación que somos, ¿No estamos convocados a ser, también nosotros, sujetos deseantes y a tener un proyecto para cada niño y niña que está en la sala? ¿No estamos también convocados a ser un Otro, con mayúscula, para los niños y niñas que habitan nuestras salas de psicomotricidad? y ¿No estamos convocados, también, a hacer una llamada, condición necesaria para obtener una respuesta, a esos niños que, como Iker, no actúan y no molestan? Una llamada que les ayude a salir de esa errancia a ninguna parte.

Yo no tengo ninguna duda: estamos convocados, como diría María Zambrano (2000), a no dimitir, como los profesores que “salvaron” a Daniel Pennac (2008) y los que así se refiere en su libro *Mal de Escuela*:

“Los profesores que me salvaron –y los que hicieron de mí un profesor- no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando las causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente nos repescaron. Les debemos la vida” (p. 36)

## VI. Conclusiones

Varias son las conclusiones que se pueden extraer del caso de Iker.

En primer lugar, podríamos señalar la necesidad de los futuros profesores y profesoras de una orientación adecuada. A lo largo de este artículo hemos podido observar la deriva que los discursos pedagógicos postmodernos pueden llegar a provocar en la posición de una buena parte de los agentes de la educación. Esta posición que podríamos de calificar de pasiva, se hace especialmente evidente cuando la realidad del aula les sitúa en escenarios, que aun no siendo disruptivos, son, sin lugar a dudas, no educativos.

En segundo lugar, esta orientación no puede venir sino de una toma de conciencia frente a preguntas tan necesarias como qué significa educar, qué supone ser hoy en día agente de la educación y cuáles son las responsabilidades ante las que este agente educativo no debiera de dimitir. En este sentido, y tras la exposición del caso de Iker, la lectura de los clásicos de la educación puede ayudar a encontrar una orientación de actuación más adecuada.

Finalmente, el caso de Iker nos debería de interpelar también nosotros, profesores en la formación de maestros y maestras. La respuesta pasiva de parte del futuro profesorado ante la pasividad de Iker nos convoca a reflexionar también sobre nuestra responsabilidad en las facultades de educación. En este sentido, no parece que el “*laissez faire, laissez passer*” sea la orientación más apropiada...

## VII. Referencias

- Aucouturier, B. (2004), *Los fantasmas de acción y la práctica educativa*. Barcelona:Grao.
- Ayala Carabajo, R. (2008), La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26, 2, 409-430.
- Conelly, F. M. y Clandinin, J. (1995), *Relatos de experiencia e investigación narrativa*., En Larrosa, J. y otros: *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación (11-59). Barcelona: Laertes.
- Freud, S. (1933), “34ª Conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones y orientaciones”,

- Obras Completas, Vol. XXII, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gijón Puerta, J. (2010), Aprendiendo de la experiencia: relatos de vida de centros y profesorado. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 14, 3, 5-16.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y.S. (1989), *Four Generation Evaluation*. London: Sage.
- Gutiérrez, L; Correa, J. M.; Jiménez de Aberasturi, E. e Ibáñez, A., (2009), El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505.
- Ingold, T. (2000), *The Perception of the Environment*. London: Routledge.
- Larrosa, J. (2019), *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.
- Machado, A. (1936), *Juan de Mairena*. Madrid: Clásicos Castalia
- Meirieu, P. (1998), *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes
- Meirieu, P (2001), *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Pennac. D. (2008), *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Revista El Cardo (2009), <http://fcerevistaelcardo.blogspot.com/2009/11/la-mediacion-del-maestro-1.html>
- Van Manen, M. (1990), *Researching Lived Experience*. NY: Suny Press.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Zambrano, M. (2000), *La vocación de maestro*. Málaga: Ágora.

## **Una conversación inacabada. Profundizamos en nuestro relato escolar en diálogo con Paulo Freire**

### **An unfinished conversation. Deepening our school story dialoguing with Paulo Freire**

---

**Jesús Javier Moreno Parra  
María Jesús Márquez García  
José Ignacio Rivas Flores**

**Grupo Investigación Procie (Hum-619). Universidad de Málaga**

Fecha de recepción del original: octubre 2019

Fecha de aceptación: noviembre 2019

#### **Resumen**

Planteamos una experiencia de formación, en el grado de Primaria, a partir de la lectura del libro de Paulo Freire “Cartas a quién pretende enseñar”, en diálogo con los relatos de experiencia escolar del alumnado. Con el formato de tertulia pensamos colectivamente junto a Freire. El proceso nos llevó a interpretar el funcionamiento de las instituciones escolares y el valor de la educación para la transformación del mundo, de los sujetos y de la sociedad. Repensar la escuela en diálogo con la historia, la del alumnado, de la mano de un referente de la pedagogía del siglo XX.

**Palabras Clave:** Biografía, formación del profesorado, tertulias dialógicas, educación crítica.

#### **Abstract**

We propose a primary teacher education experience, based on the reading of Paulo Freire's book "Letters to whom intends to teach" dialoguing with the student's school experience stories. Starting off a social gathering, we collectively rethink the current education in relation to histories of students, by the hand of a reference in the pedagogy of the century XX. This process has led us to interpret the functioning of school institutions and the value of education for the transformation of the world, of subjects and of society.

**Keywords:** Biography, Teacher education, dialogical gathering, critical education

## Introducción

La tolerancia es el estilo abierto, post-modernamente progresista que, cuando convivo con lo diferente, me hace aprender con él a luchar mejor contra lo antagónico. Desprotegida de la coherencia, sin embargo, la tolerancia corre el riesgo de perderse. La coherencia entre lo que decimos y hacemos establece límites a la tolerancia e impide que ella derive en complicidad (Freire, 1997, p.45).

Nuestra época, la que nos ha tocado vivir, como todas las que le antecedieron, consta de luces y de sombras. Luces y sombras que dependiendo de los ojos del que mira, podrán ser unas u otras, pues el cambio, el dinamismo y la incertidumbre, para nosotras esencia -o cuanto menos existencia- de lo humano, se contraponen a lo permanente, lo estático y la certeza. En Freire se puede apreciar claramente el carácter (inter) subjetivo de la realidad, el ser humano como posibilidad, siempre inacabado; así como la cultura como herramienta transformadora. Pensamientos profundos, importantes y urgentes que, en diálogo con la experiencia propia, de cualquiera y cada uno de nosotras y nosotros, nos permite, a través de la narrativa, analizar, comprender y repensar lo vivido y el propio mundo. Un mundo en el que el conocimiento, aunque accesible, se hace infinito e inabarcable; donde el consumo de información, en ocasiones, colapsa nuestros sentidos, desplazando procesos complejos y necesarios, más cercanos al estudio. No obstante, no sólo es importante recuperar el papel activo en la construcción del conocimiento por parte del profesorado y el alumnado en la Universidad, sino que se hace urgente la tarea de repensar un sistema que, en los últimos años, cede terreno a las lógicas del mercado, asumiendo la moral neoliberal donde el conocimiento, no sólo es infinito e inabarcable, sino que está al alcance de la mayoría de sujetos conectados. Además, la caducidad de la información y el conocimiento, sumada a la imprevisibilidad de las necesidades futuras, nos indican que debemos abandonar concepciones de escuela obsoletas, basadas en planteamientos memorísticos, en pos de construir un lugar donde generar ciudadanía democrática, capaz de enfrentarse a los grandes retos culturales, sociales y medioambientales del presente y el futuro próximo (Aviran, 2010; Ball, 2008; Judt, 2010; Rivas, 2004; Zufiaurre & Hamilton, 2016).

## El contexto de la experiencia

En clase de Organización Educativa de Centros e Instituciones, de primer curso de Grado de Educación primaria nos parecía importante el hecho de aprender un libro completo, dejando de lado los "refritos" a los que solemos acudir en la Universidad. La experiencia la llevamos a cabo con sesenta estudiantes y en este proceso nos involucramos varios profesores. Leer un libro, estudiarlo, conversar y construir conocimiento, desde la dimensión intrasubjetiva a través de la narrativa y el diálogo, generando así aprendizajes intersubjetivos. Aunque pueda parecer poco novedoso, en la práctica es una situación poco usual en la Universidad. Atendiendo al tiempo del que disponíamos propusimos un libro breve que nos permitiría tener una toma de contacto con el pensamiento de Freire: *Cartas a quien pretende enseñar*. La lectura de este libro nos serviría para, por un lado, participar en las tertulias dialógicas en las que conversaríamos y construiríamos aprendizajes colectivos y personales reinterpretando a Freire de modo personal, así como la realización de un

relato de la experiencia escolar que sería reconstruido en diálogo con los aprendizajes que se fueran dando en colectivo y reinterpretando de modo personal.

Desde hace más de una década venimos trabajando con relatos escolares en la formación inicial del profesorado. Los relatos escolares son el texto, “la realidad”, sobre la que analizamos la escuela. Autores como Clandinin y otros (2006), Soreide (2006), Thomas (2003) parten de la investigación biográfica para conocer cómo los profesores se ven a sí mismos en contextos de cambio generados por las políticas educativas.

En nuestro ámbito de conocimiento próximo, y compartido con comunidades de investigadores de Holanda y Estados Unidos, las indagaciones se han orientado hacia la reflexión de los maestros y maestras como punto de partida para generar teorías relativas a la construcción de la identidad profesional del docente. Autores como Rivas y Sepúlveda (2005); Rivas y otros (2010), Hernández y Sancho (2007), Hernández, Sancho y Rivas (2011), plantean mediante diversas investigaciones como la identidad del docente se construye y redefine en aquellos contextos sociales, políticos y culturales en los que se ha ido construyendo las biografías de los diferentes actores. La investigación biográfica-narrativa en la formación inicial se ha consolidado como un campo de estudio propio, pero también como un ámbito de reflexión, pensamiento, acción y transformación en el aula universitaria (Márquez, Prados y Padua, 2014).

Hablamos de los estudiantes de la generación Z, los hijos e hijas de la generación X, aquellos que no conocieron un mundo sin internet, nacieron con wifi y están contribuyendo a un lenguaje diferente. Llegaron invitados a la flexibilidad en todos los aspectos, en una sociedad del riesgo en la que la acción fuera y dentro de sí mismo se hace más urgente (Beck, 2006).

La generación Z es aquella que nació a finales de los años noventa y vivieron su etapa escolar en la primera y casi segunda década el dos mil. Una generación que convivió con internet y google prácticamente desde que nacieron. Vivieron la escolaridad en una época de revolución mediática, en los aprendizajes invisibles, ubicuos y expandidos (Siemens, 2004; Cobo y Moravec, 2011; Freire, 2012). Una generación que tuvieron muchos aprendizajes paralelamente a las aulas. Sobre todo aquellos temas, de interés para ellos y ellas, que se dejaban fuera de la educación formal tales como el feminismo, ecología, o cuestiones relacionadas con sus intereses como el cine, los videojuegos, etc. Sin embargo, la escuela primaria y secundaria sigue siendo un lugar muy parecido a la generación X, probablemente la escuela de gran parte de su profesorado que nació en los años sesenta, setenta y principios de los ochenta. La generación Z, pertenece a una revolución tecnológica que queda muy atenuada en sus relatos escolares, casi invisible, solo emerge cuando hablamos de sus gustos personales y como aprenden lo que les gusta de modo informal.

Las investigaciones que venimos haciendo acerca de los relatos de experiencia escolar de los estudiantes, no solo nos indican la escuela que han vivido y cómo personalmente la han vivido, poniendo en el mismo nivel lo personal y estructural, sino que también nos indican cómo aprenden y cómo quieren formarse como maestros y maestras en la actualidad. La participación y la acción para contribuir a cambiar el mundo y la escuela se ponen en juego desde que son conscientes del

carácter sociopolítico-crítico como ciudadanos/as y futuros/as educadores/as (Rivas, Cortés y Márquez, 2018). Por lo tanto, el desafío en la educación superior no es pensarse desde el academicismo a partir del análisis de su experiencia escolar, sino que, a partir de los análisis críticos de las experiencias vividas, observar cómo es su intervención en la realidad y cómo en el aula ponen en juego formas prácticas desde una perspectiva política y ética de la liberación (Dussel, s/f). Es decir, construir la responsabilidad para/con el otro y reflexionar colectivamente sobre nuestra responsabilidad como docentes de forma situada y concreta que permita otras voces y relatos.

### **¿Por qué dialogar con Freire en la formación inicial?**

Freire no se estudia, no se descontextualizan las palabras de su narrativa global, no se esquematiza. Por el contrario, se lee y se relee, se comparte, se dialoga... A veces, sin entender demasiado lo que se lee, resulta igualmente sugerente, estimula el pensamiento pedagógico y ofrece la posibilidad de acercarse a él para interpelarnos como personas, como educadores y educadoras, como estudiantes y como ciudadanos y ciudadanas (Saura, 2018). Lejos de acercarnos a leer una teoría en la formación del profesorado, nos acercamos a la lectura de Freire como parte de la acción, de la práctica, supone leer una narrativa, entrar en un modo de pensar la educación que provoca un diálogo hacia afuera y hacia adentro que nos va conformando un pensamiento crítico. Pensamiento propio de una pedagogía crítica, que hunde sus raíces en el pensamiento de este educador brasileño, que tanto aportó a la pedagogía en el siglo XX. Una posición, eminentemente política, que debe permanecer viva y que se hace más necesaria que nunca en un sistema educativo inundado por la moral neoliberal y los planteamientos de una pedagogía que entiende a los agentes educativos como técnicos

En clase a veces nos decían los estudiantes: -por qué tenemos la intención de hablar del texto de Freire y acabamos hablando de nosotros y nosotras-. De eso se trata de hablar de nosotros y nosotras generando un clima de diálogo abierto, relajado, co-gestionado que procure el pensamiento crítico del mundo que nos rodea. En ese caso nada mejor que compartir en voz alta las vivencias en la escuela, iniciando análisis críticos del mundo.

La dificultad de leer a Freire viene de la dificultad de leer para pensar o hacernos pensar mientras leemos; esa es la primera dificultad que nos encontramos. Pero tal vez sea la facilidad para buscar el sentido de sus textos en nuestras experiencias cotidianas, así repensamos con Freire. Si queremos leer para no pensar, para reproducir buscando una totalidad, se hace difícil comprender la lectura de Freire; por el contrario va ganando en comprensión, cuando iniciamos un análisis crítico del mundo y de los múltiples contextos en los que vivimos. La realidad que han vivido es el propio contenido de aprendizaje y análisis.

La Tertulia, experiencia de la que vamos a hablar, la iniciamos en el aula universitaria con estudiantes de Primero de Educación Primaria, decidiendo previamente que el libro que leeríamos sería "Cartas a quien pretende enseñar". Previamente el alumnado había escrito su relato escolar desde el inicio hasta la universidad, de un modo abierto y con un formato libre aludiendo a nuestros recuerdos escolares. Una vez escritos quedaron guardados. Acordamos comenzar la tertulia un día por semana, sobre el libro ya mencionado, y con algún acuerdo común, por ejemplo, cada uno

tendría que seleccionar un párrafo del texto que más tarde en la tertulia tendría que compartir y explicar en relación a los recuerdos escolares; inevitablemente estos recuerdos no eran del pasado remoto, sino que en muchas ocasiones, eran situaciones presentes y cotidianas. La idea era hacer posible el debate procurando argumentar de manera personal, sin refutarnos unos a otros, sin imponer opiniones sino desde la escucha y el respeto. Para cada sesión acordábamos el número de páginas que habría que leer y el único reto era hacer posible la máxima participación, sin juicios. En la tertulia participábamos varios profesores y profesoras junto con estudiantes de doctorado y algún profesor visitante, cuanto mas diversidad mucha más riqueza.

Somos conscientes que en el curso de Primero de Educación Primaria y con la lectura de Paula Freire nos estábamos sumergiendo en un enorme baúl de conceptos nuevos de educación, filosofía, antropología, política, etc. Por eso el debate debería ser rico desde todas las partes, pero indudablemente, al profesorado y a los estudiantes más avanzados, nos suponía el reto de argumentar el sentido de los conceptos manteniendo el sentido del diálogo. Avanzando en esta experiencia nos dimos la posibilidad de volver a los relatos escolares, reescribirlos y analizarlos en diálogo con lo que nos había hecho pensar Paulo Freire y la lectura del texto a lo largo de la tertulia. De esa relectura de la escuela que vivieron, en diálogo con Paulo Freire, es sobre lo que pretendemos hablar en este texto.

## **¿De qué hablan los relatos de los estudiantes a partir de Freire?**

### ***Del amor y su ausencia...***

Hemos vivido un proceso de diálogo y construcción compartida de la asignatura. Proceso que comenzaba con la pregunta: "¿a qué venís aquí?". Ellas y ellos nos respondían -a aprender a enseñar, desde "la vocación", concepto que sería cuestionado durante el proceso educativo-, el alumnado pretendía mejorar la escuela, haciéndola más divertida, más interesante, un lugar de disfrute y aprendizaje, que no es poco. No obstante, iríamos cobrando consciencia de la relación que hay entre eso que llamaríamos educación, democracia y amor. Un análisis hecho desde la política, desde la palabra de Freire, que lejos de entender el amor como algo ñoño, vacío o empalagoso, nos ofrecería un nuevo significado de amor como elemento fundamental de las relaciones humanas: el amor como la materialización de la alteridad, de la necesidad del y con el otro y la otra.

De esta manera, el concepto de amor se repetiría en la mayoría de los discursos del alumnado, ocupando un papel central, y contraponiéndolo al maltrato y el autoritarismo:

En cuanto a la profesora de música, la veíamos gritando e incluso golpeando a la misma niña todas las mañanas al llegar al colegio, y cuando teníamos clase con ella (los miércoles), recuerdo que nunca quería ir y hacía como que me dolía la cabeza o la barriga para no ir, hasta que mi madre descubrió que realmente nunca estaba mala y le tenía miedo. Como indica Freire (2002, p.70) "Amar no es suficiente, precisamos saber amar". Y le veo bastante relación con esta anécdota. No solo los padres aman a sus hijos, nosotros debemos amarlos como alumnos y alumnas, es otro tipo de relación y siempre debe haber una autoridad por parte del docente, pero necesitamos poner nuestro corazón en la educación de tantos estudiantes, al igual que necesitamos amar nuestra profesión. Nunca podemos tratar mal a un niño, o hacer

que nos tenga miedo simplemente porque no sabemos mantener la autoridad sin llegar a ser autoritario.

De este modo, creemos abandonar el concepto de vocación, o al menos comenzamos a cuestionarlo, pues esta es heterónoma. Dejamos de sentir la llamada de fuera para comprometernos desde la autonomía y la decisión consciente. No es pasión sino compromiso lo que nos mueve. Compromiso adoptado y aceptado libremente, consciente de que es político y que responde, necesariamente ante la ética. El amor hacia el otro y hacia nuestro quehacer que, como el resto de amores, debe ser cuidado en cuanto a que es una construcción. Una construcción que humaniza los procesos que se dan en la escuela y que, en ningún caso, puede tener carácter represivo o intimidatorio. No puede pretender controlar, usando la herramienta del miedo, pues el amor, como la educación, promueve procesos de búsqueda de la libertad y la emancipación.

Nos sorprende que en pleno siglo XXI se sigan dando situaciones como las que nos narra nuestro alumnado, donde el profesorado autoritario se enfrenta al alumnado empleando el miedo para someterlos, controlarlos y moldearlos. Pero es en esa práctica intimidatoria y represiva, que normalmente sinergia con posiciones tradicionalistas de la escuela bancaria, en la que, de una u otra manera, se asume la "responsabilidad" por parte del docente de actuar como herramienta seleccionadora y segregadora del alumnado, desde la certeza que de esta forma los preparamos para el mundo -cuando el mundo no es nada ajeno al sujeto, pues el sujeto es mundo-; donde la profesión docente pierde su sentido, convirtiéndose en juez y verdugo.

En tercero o cuarto de Primaria, tuvimos una profesora de música la cual imponía su autoridad, ridiculizaba en cierto modo a los alumnos y hacía que éstos tuviesen miedo de ella. Por ejemplo, recuerdo que en una de las clases prácticas de flauta que tuvimos, había que tocar una partitura en concreto y me dijo que la tocara. Mientras la tocaba fallé en varias notas y lo que esta profesora hizo fue sacarme delante de toda mi clase para que la volviese a repetir. Esta sensación de miedo y de vergüenza es algo por lo que ningún niño debería pasar, porque gracias a eso le cogí miedo a las clases de música e incluso me dejaron de gustar durante muchos años.

En este sentido, el proceso de releer, repensar y reescribir la experiencia vivida en relación con el concepto de amor de Freire, nos ha permitido cuestionar una escuela injusta, que fomenta la desigualdad y la deshumanización, así como reconstruir teoría y práctica en la búsqueda de una praxis crítica y emancipadora, como podemos observar en las palabras del alumnado:

¿Realmente es necesario hacer sentir mal a un niño para que "aprenda"? ¿Acaso así aprende? Gracias a las concepciones sobre la educación que nos muestra **Freire (2002)** en su obra "Cartas a quien pretende enseñar", pude apaciguar esa ansiedad tan latente que tuve en mi niñez al pensar que yo era el foco de culpa y que me merecía ese trato de mi profesora. Freire nos dice que es inconcebible enseñar sin querer bien y que, en adición de ser necesaria una preparación científica, es muy importante estar moralmente preparados para poder desenvolver este rol tan importante de ser docente.

### ***De la escuela tradicional en la actualidad: repetir para memorizar, memorizar para reproducir***

Además de repensar el sentido de la Educación, y cómo ha de ser un proceso humanizador para profesorado y alumnado, nos encontramos con numerosas reflexiones que ponen en tela de juicio la pertinencia de un modelo obsoleto, bancario, controlador y represivo. Es interesante, pues la mayoría de las chicas y los chicos que forman parte del grupo son "triunfadoras y triunfadores" de este sistema que ahora empiezan a cuestionárselo. El grupo de bilingüe de primaria (con el que hicimos este trabajo) es el que mayor nota de corte exige, así que no basta con haber superado la formación, tienen que haberlo hecho con "méritos". Chicos y chicas que han llegado, por otra parte, buscando ser buenos docentes dentro del único modelo que conocen y que, aunque mejorable, no les parecía demasiado malo. Así comenzábamos, pero poco a poco íbamos concienciándonos de que tal vez la escuela no es tan justa como debiese; de que quizás, el fracaso escolar no era un fenómeno ligado a la decisión consciente del individuo que, como la cigarra del cuento, vago o perezoso, decide que eso de estudiar no va consigo; o como aquellos que nacen marcados por "su naturaleza" no pueden alcanzar las competencias y aptitudes de un sujeto "normal". Por suerte hay evidencias de que, al menos una parte de la clase, comenzó a cuestionar la responsabilidad individual en eso que llamamos fracaso escolar, entendiendo que el proceso está fuertemente condicionado por elementos de carácter sistémico. La cultura del esfuerzo, aceptada por la mayoría, no deja de ser un elemento fundamental de eso que llamamos moral neoliberal (Rivas, 2004).

Yo escribía muy lento y me distraía con muchísima facilidad, por lo que pasaba todas las tardes en casa haciendo las actividades que mandaba por la mañana y a veces ni conseguía terminirlas. Por ese motivo, comencé a estresarme y a llorar cada tarde, y mi madre incluso tuvo que ayudarme a hacer tareas, no porque no supiera hacerlas, sino porque no me daba tiempo a hacerlas todas. Mi madre, a pesar de que desafortunadamente no tenía apenas tiempo para estar demasiado volcada en mis estudios, decidió ir a hablar con la profesora en una tutoría. Y ahí surgió el problema. Mi madre le preguntó que si realmente era tan necesario hacer tantas actividades y que si podía exigir un poco menos. La respuesta de la maestra consistió en reafirmar que era necesario y que no se iba a cambiar la metodología. Decía que había que aprender a trabajar rápido y que trabajando mucho es como más se aprende; el docente es también un aprendiz, y por ello ha de ser humilde y abierto para ser capaz de analizar de forma crítica constantemente su práctica educativa. Solo así mejoraremos nuestra actuación y contribuiremos de una mejor manera en la formación del alumnado.

Los deberes, los ritmos y las expectativas impuestas a golpe de normalidad, eso tan viejo, y al parecer aún no superado de "la letra con sangre entra", la visión unidimensional característica de los regímenes totalitarios y autoritarios; todo ello empieza a ser cuestionado por la clase, gracias a la estrategia que es la tertulia y al camino que nos abre la palabra de Freire, que como el mismo nos dice, no ha de ser memorizada. El sentido de la palabra será el que le demos, desde el estudio compartido, el diálogo y la reflexión, primero inter y luego intersubjetiva. Por otro lado, del mismo modo que la palabra de Freire sorprende a estos chicos y chicas que ahora miran la escuela con una mirada prístina, los testimonios que nos ofrecen dejan perplejo al profesorado. La escuela de aquellos que han nacido ya en este siglo no sólo no ha cambiado en lo esencial, sino que parece haber retrocedido en algunas cuestiones respecto a la EGB que nosotros vivimos.

Recuerdo que cuando llegaba su clase nos hacía abrir el libro por una página y decía: leed ese punto y haced los ejercicios correspondientes. Yo no veía ningún problema, ya que no me

suponía mucha dificultad leer el temario y hacer los ejercicios por mi cuenta, pero ¿y si alguno de mis compañeros necesitaba algo de ayuda? Cuando nos dejaba haciendo ejercicios, él se echaba sobre la silla, ponía los pies en la mesa y se leía el periódico. Y yo me pregunto: ¿por qué era profesor? No parecía tener ningún interés por nosotros, y tampoco nos enseñaba nada. Simplemente nos hacía seguir el libro y después nos evaluaba con un examen. No considero que eso sea un profesor competente.

Poco a poco hemos ido cuestionando los tiempos, los espacios, las formas de relacionarnos y de entender la escuela, así como el sentido o no de hacer de todos ellos elementos democráticos. Entender que eso que llamamos deberes, el libro de texto, el sentarnos de uno o en uno, la competitividad, el control a través del examen y la calificación, el castigo como consecuencia del incumplimiento de la norma -raras veces construida por todos y todas-, responden a planteamientos pedagógicos que son a su vez un reflejo de posiciones políticas y, en el mejor de los casos, epistemológicas. Aunque muchas veces son producto de la ignorancia y el desconocimiento, que desde una concepción técnica de la profesión, asumimos como naturales, o como poco, como "más reales" y realistas, olvidando eso que Freire llamaría optimismo crítico y quedando derrotados y derrotadas como educadores.

### ***De la lectura instrumental y la lectura de su escuela***

Cómo aprendo a leer, qué leo, donde, para qué... Estas han sido las grandes cuestiones que se plantean los estudiantes al leer a Freire. Lo que más ha preocupado al repensar la escuela vivida a partir de Freire es cómo leen su escuela. La experiencia escolar relatada ha significado un texto en el que leer su escuela.

Aprender a leer es uno de los procesos que más se recuerdan en la escuela, y con mayor importancia. De hecho, cuando preguntamos qué has aprendido en la escuela lo más inmediato y rápido es responder "a leer y a escribir". Sabemos que leer es instrumental y posibilitador de múltiples aprendizajes, entre ellos la educación bancaria, es decir aquella que reproduce, memoriza y responde a las exigencias del profesorado sin diálogo, de forma acrítica y sin la posibilidad de tomar parte como persona. Desde esta perspectiva German cuenta su experiencia con la lectura:

A lo largo de su vida infantil, German siempre había sido un niño al que le apasionaba leer. Esperaba ansioso que llegase cada mes el catálogo de cierta empresa de libros de lectura para descubrir en que nueva aventura podría sumergirse al siguiente mes. Sin embargo, sus ganas de leer libros fueron disminuyendo a medida que avanzaba en su carrera académica. Muchos fueron los motivos para que esto pasase: tener que leer buenos libros clásicos como *El árbol de la ciencia* para, posteriormente, tener que hacer un examen con preguntas imposibles de responder con una sola lectura; tener que leer otros libros que para un estudiante joven no eran para nada interesantes y que le hacían perder un tiempo que no podía invertir en leer otros libros; o, simplemente, no tener tiempo ni energías para poder leer más palabras tras una jornada maratónica de estudio. Por estas razones y otras más, el gusto por la lectura de German se fue disminuyendo considerable y peligrosamente. No es que German no leyese, porque leía, sino que no podía leer lo que realmente le gustaba.

(...)

Antes de comenzar el análisis en sí, debemos saber que, según Freire (2002), leer debería ser algo difícil y exigente, pero a la vez gratificante. Y desde luego, leer en sí es gratificante, es gratificante si leemos tranquilamente, sin presiones externas, si no nos tratan de imponer una lectura que nos resulte desagradable. No son pocas las ocasiones en las que, al principio de curso, se les enseña una hoja a los alumnos con materiales que necesitaran durante el curso. Es habitual encontrar en esa hoja un epígrafe que suele llamarse Lecturas recomendadas o Lecturas sugeridas, donde encontramos una larga lista de libros que el alumnado deberá haber leído al final de curso. Aquí encontramos la primera contradicción, si el docente va a obligar a los alumnos mediante exámenes a leerse esos libros, ¿por qué el epígrafe tiene ese título? Quizás sería mejor llamarlo Lecturas obligatorias para superar la asignatura, a fin de no mentirle al alumnado. Por supuesto, potenciar la lectura es algo que se debe hacer en las escuelas e institutos, pero si se piensa que haciendo exámenes para obligar a leer se está logrando que el alumno disfrute, se está muy equivocado. Si realmente se quisiese apostar por incentivar y mejorar la lectura de los educandos, una solución podría ser que se propusiese una lista de libros de calidad al principio de curso entre todos, así, al menos, estaríamos ejerciendo democracia dentro de nuestras aulas (Freire, 2002) y los alumnos sentirían que se les oye y que podrían leer sus libros favoritos para estudiar. El hecho de hacer exámenes con preguntas tan rebuscadas como ¿Cómo se llamaba la taberna en la que se encontraba Don Juan Tenorio al principio de la historia?, hace que el alumnado comience a tener un concepto de leer equivocado. Empezará a pensar que leer no es descubrir una historia, sino que es una simple memorización de datos, nombres, fechas y hechos inútiles que deberá recordar para aprobar una asignatura. Empezará a pensar que no puede aprender a través de la lectura, y que esta es un proceso de memorización mecánica en el que se transfieren ciertos conocimientos de un libro a un aprendiz (Freire, 2002). Comenzábamos el párrafo mencionando lo que era leer para Freire (2002), y podemos concluirlo diciendo que, desgraciadamente, son muchas las escuelas e institutos que tienen dentro de sí una incorrecta definición de ello.

Por otra parte, los mejores recuerdos del profesorado y el valor del aprendizaje está relacionado con cómo le hicieron amar leer o escribir y como contaban con ellos y ellas como centro de este proceso. En algún meta-relato como el que presentamos la enseñanza de la escritura y la lectura está relacionada con valores relacionados con el grupo:

En 6º de Primaria, tuve a la maestra que más me ha marcado: Isabella. Ella era una mujer de Córdoba que cada año iba cambiando de ciudad. Estaba especializada en inglés y gracias a ella empecé a interesarme en los idiomas. Isabella tenía una manera muy distinta de tratarnos que el resto del profesorado: nos hablaba como si no fuésemos niños, sin tapujos. **Ella no solo nos enseñó contenidos curriculares, sino que nos enseñó valores;** nos enseñó a estar todos unidos como grupo sin importar las características que tuviese cada uno de nosotros: todos teníamos algo que aportar a la clase para hacerla mejor. Freire (2002) lo dice muy claro: “no puede haber una enseñanza de contenidos como si estos en sí mismos lo fuesen todo” (p. 78).

Isabella nos incitó, de alguna manera, a que nos gustase escribir relatos. Cada viernes nos pedía que realizásemos, en el fin de semana, una redacción sobre un tema. Con esa actividad, aumentamos nuestra capacidad de redacción. Esto fue algo muy notorio a la hora de llegar al instituto, pues muchos niños estaban acostumbrados a hacer ejercicios mecánicos en los cuales no tenían que poner en marcha su imaginación o sus habilidades de escritura y no eran capaces de hacer un comentario crítico. Esto parece ser que viene siendo un problema desde

hace bastantes años, pues, Freire (2002) ya decía que “lo que se viene practicando en la mayoría de las escuelas es llevar a los alumnos a ser **pasivos con el texto**. Los ejercicios de interpretación de la lectura tienden a ser casi copia oral, el niño percibe tempranamente que su imaginación no juega” (p. 50) (Luminia).

Actualmente revivir nuestro proceso de aprendizaje con la lectura a Partir del texto de Freire nos lleva a muchas preguntas e indignaciones, y de la indignación como dice Freire es la lucha político-democrática de la educación. Tal vez el inicio para mover una formación inicial del futuro profesorado autentica, valiente, para cambiar la escuela.

Nunca había caído en que la lectura y la escritura son dos procesos que van de la mano, Yo pensaba que se me daba bien leer y que con eso bastaba porque contrarrestaba el que yo no supiera expresarme bien. Y con leer bien me refiero a decir las palabras en voz alta a pesar de que mi comprensión lectora fuera nefasta.

Las consecuencias de que no supiera escribir han hecho que le haya tomado cierto miedo a lo mismo. Aquí me encuentro en primero de carrera con un nerviosismo considerable cada vez que tenemos que hacer un trabajo sobre reflexión porque sigo sin saber escribir. No me doy cuenta porque lo hago de manera inconsciente, pero todos aquellos deberes que requieren de escribir tiendo a dejarlos para el final, porque en cierto modo me da miedo enfrentarme a ellos. Pero “nadie escribe si no escribe y nadie nada si no nada” (Freire, 2004, p.42). (Gilda)

### ***De los miedos y la valentía de no quedarse inmóvil ante ellos***

En la cuarta carta del texto de Freire nos lleva a dedicar la mayor parte de la tertulia a hablar de los miedos en la escuela, de los vividos y los que aún tenemos como estudiantes, o como futuros profesores/as. Hablar de los miedos ha significado despertar emociones personales vividas en la escuela que han dejado huella. Se hablan de muchos miedos, unos relacionados con la propia cultura académica, como a suspender. Relacionado con el clima de clase a hablar, a equivocarse, al ridículo, a sentirse poco valorado/a. La relación profesorado alumnado es lo que más situaciones emocionales ha provocado, de modo que en la relación analizan la superación de algunos miedos personales o bien su origen. También se pone sobre la mesa el miedo que le provoca la responsabilidad de la profesión que acaban de elegir, la responsabilidad social que conlleva desde una posición político-social.

En el segundo ciclo, se presentó una nueva maestra, era joven y bastante estricta a la hora de hablar. Esto se puede deber a que el educador ante el miedo de cómo va a desarrollar su primera clase, frente a alumnos experimentados, es natural, que ocasiones ese miedo se transforme en disfraces autoritarios (Freire, 2002) Así es como se comportó mi maestra el primer día de clase, aunque no solo ese día, sino que siguió mostrándose autoritaria durante todo el curso. Esto también se puede deber como dice Freire al miedo que tienen ante alumnos que ya saben cómo descubrir y poner a prueba a los maestros. Sin embargo, este miedo no debe de transmitirse a los alumnos, ya que la relación entre el alumno y el maestro será fundamental para que haya un buen proceso de enseñanza- aprendizaje. No obstante, ello provocó que su manera de dirigirse a nosotros hiciera que estuviéramos cohibidos cuando nos hacía alguna pregunta (Luminia).

### El relato de Eugenia nos habla de otro miedo:

Hay que destacar que la práctica educativa es algo muy serio, debido a que tratamos con gente, participamos en su formación, le ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Se puede contribuir al fracaso, aunque también se puede contribuir a que se vayan transformando en presencias importantes en el mundo (Freire, 2002). Aplicando mi experiencia a las palabras de Freire, podemos ver que la maestra estaba perjudicando mi proceso educativo. No era consciente de que con esta metodología creaba en mí una inseguridad, propiciando a la no concentración a la hora de estar en la clase, ya que, en este caso, cuando necesitaba ir al baño no podía por miedo a pensar que me iba a regañar o simplemente por el hecho de que pensara que quería perder clase. En consecuencia, esta maestra hizo que nos sintiéramos militarizados por la manera tan autoritaria de llevar a cabo sus clases, no teniendo por tanto la figura de educador progresista, ya que se mostraba superior a sus alumnos (Eugenia).

El miedo en el aula ha ocupado gran parte de la tertulia, en muchos casos este miedo está envuelto en la descripción de una cultura escolar disciplinar, con un aprendizaje de premio castigo en un proceso coercitivo centrado en la evaluación o más bien calificación y selección. Eso ha significado que el miedo sea una emoción muy presente en estas experiencias de la vida escolar. Pero también se ha suscitado la responsabilidad de que no nos paralice el miedo y que sea una emoción para la acción, para ponernos en movimiento hacia la valentía. La lectura ha supuesto entrar en el análisis esperanzador y utópico de Freire frente a distopías que nos paraliza y nos presenta a un sujeto inactivo. Somos seres inacabados, como diría Freire, por lo tanto, nos encontraremos todas las emociones en todos los momentos de nuestras vidas, nada se da por finalizado, nos transformamos continuamente. La valentía de estar permanentemente abierto a los cambios es una cualidad que se relaciona con el profesorado, pero sobre todo con la amorosidad.

*Una amorosidad como consecuencia de la valentía que nos ayude a reflexionar, cuestionar y denunciar. Una valentía entendida como el resultado de un miedo producto de nuestra propia naturaleza como ser humano. Que nos ayude a analizar la situación desde fuera sin lograr paralizarnos. El miedo es necesario, pero debemos de ser conscientes de él para poder controlarlo. Un maestro, aunque cuente con todas esas cualidades, tendrá que enfrentarse a aquellos miedos que intenten paralizarle. Por ello, la valentía, es, a mi modo de ver, la primera cualidad con la que debe contar un futuro docente (Amal).*

La lectura de Freire despierta reconocer los miedos ya, miedos personales y estructurales, de modo que como futuros maestros/as nos ponemos manos a la obra. Algunos manifiestan empezar a enfrentarlos y reconocer lo propios:

*Leyendo a Freire ha sido que me he dado cuenta de ello. Ha sido una pequeña bofetada en la cara. Me ha enseñado el problema y también me ha dado las indicaciones para no seguir con ese problema. El autor (2002) nos dice que no debemos permitir que el miedo a la dificultad nos paralice o nos persuada fácilmente de desistir de enfrentar la situación desafiante a pesar de que requiera lucha y esfuerzo.*

*No puedo negar el miedo, sino que debo aceptarlo y aprender a controlarlo. Así cuando vaya a sentarme en el escritorio para comenzar X trabajo en vez de estar 10 minutos en blanco en frente de la pantalla y termine desistiendo, pueda al menos escribir un párrafo (Gilda).*

## A modo de conclusión

Pensar la escuela en la formación inicial a partir de los relatos de experiencias vividas ha sido en nuestras clases una estrategia para analizar la cultura escolar desde la complejidad. La riqueza de los grupos de estudiantes diversos, sin duda, amplía las posibilidades de debate y análisis poniendo sobre la mesa una gran variedad de situaciones y contextos. Nuestro propósito en esta experiencia es analizar los relatos escolares realizados al inicio del curso a partir de las cuestiones que nos genera la tertulia realizada con el libro “Cartas a quien pretende enseñar” de Paulo Freire, construyendo un meta-relato en diálogo con el autor y lo que nos aporta su lectura en la actualidad.

El lenguaje de Paulo Freire, los temas suscitados, a partir de las lecturas, nos lleva continuamente a pensar la escuela como institución no-neutral, el profesorado no-neutral, las relaciones no-neutras y la cultura escolar construida en colectivo. Pero sobre todo nos ha llevado a pensarnos a nosotros y nosotras mismas como personas con capacidad de acción, es decir, como agentes sociopolíticos, desde nuestra posición de estudiantes y como futuros maestros y maestras, que “construimos” la escuela pública. La escuela como palanca necesaria para cambiar la sociedad, aunque no la única que cambia el mundo.

Los análisis sobre las injusticias vividas en la escuela, la autoridad, la competitividad innecesaria, la soledad, la discriminación produce indignación al leer los textos de Freire. Como diría el mismo Freire de la indignación surge la transformación. Y no solo la indignación sino también se analiza y valora al profesorado valiente, con cercanía, amorosidad, profesionalidad y científico/a, que nos ha posibilitado crecer como personas a la vez que aprendemos; en esa relación de crecimiento y aprendizaje personal y colectivo de la que habla Freire. De este modo los y las estudiantes se acercan a experiencias de amorosidad y aprendizaje. A partir de la amorosidad, término muy debatido en la tertulia, se construye la visión del profesorado que valoran en su experiencia y que quieren llegar a ser. La utopía se despierta como posible y la posibilidad de cambiar la escuela también. Seguimos pensando en la palanca que hace transformar el mundo, el texto de Freire nos desafía a pensar en ello. Para gran parte de los estudiantes la palanca es la democracia, no solo en la escuela sino en todos los ámbitos sociales. Comenzamos a pensar en la democracia y en la justicia social. Estamos dialogando con Freire veinte años después.

## Referencias bibliográficas

- Aviran, A. (2010). *Navigating through the storm. Reinventing Education for Postmodern Democracies*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publish.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo global*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., & Murphy, M. S. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. New York: Routledge.
- Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Dussel, E. (s/f). *Dussel el filósofo trasmoderno*. Recuperado de: <http://revistaanfibia.com/en-sayo/dussel-el-filosofo-transmoderno/>
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones. ¿Es posible la transformación?. En *Educación Expandida, ZEMOS98*, (pp. 65-85). Recuperado de [http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (2007). El papel de la formación en las historias de vida del docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 347, 40-43.
- Hernández, F., Sancho, J. M. y Rivas, I. (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contextos*. Barcelona: Universidad de Barcelona, en: <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- Márquez, M. J., Prados, E. y Padua, D. (2014). Relatos escolares y construcción del currículum en la formación inicial del profesorado. *Bioeducamos. Tendencias Pedagógicas*. 24, 113-132.
- Rivas, J. I. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Barbecho: revista de reflexión socioeducativa*, 4, 36-43.
- Rivas, J.I., Cortés, P. y Márquez M.J. (2018). Experiencia y contexto. Formación para transformar. En C. Monge y P. Gómez (Coords). *Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades* (pp. 109-124). Madrid: Síntesis.
- Rivas, J. I. et al. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar: Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*. 353, 197-209.
- Rivas, J. I. y Sepúlveda, M. P., (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de políticas educativas*, 13(49), 1-28.
- Saura, V. (2018). *Hay que reinventar a Paulo Freire en la Educación Superior*. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/10/21/hay-que-reinventar-a-paulo-freire-en-la-educacion-superior/>
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Tomado de: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Soreide, G. El (2006). Narrative Construction of Teacher Identity: positioning and Negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547.
- Thomas, S. (2003). 'The trouble with our schools': a media construction of public discourses on Queensland schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 19-33.
- Zufiaurre, B. y Hamilton, D. (2016). *Cerrando círculos en educación*. Madrid: Morata.

## **Las marcas del género en las trayectorias biográficas de las maestras de Educación Infantil. Analizando nuestra historia para desmontar el patriarcado**

### **The brands of gender in the biographic trajectories of the children's education teachers. Analyzing our history to disassemble the patriarchy**

---

**Miriam Sonlleva Velasco  
Suyapa Martínez Scott  
Raúl A. Barba-Martín  
Universidad de Valladolid**

Fecha de recepción del original: octubre 2019  
Fecha de aceptación: noviembre 2019

#### **Resumen**

Las investigaciones sobre identidad docente exigen tener en cuenta dos categorías: género y contexto histórico. Este trabajo analiza la biografía de 66 maestras de Educación Infantil para descubrir cómo las experiencias de género marcan sus trayectorias y les hacen entender la educación desde la estereotipia. Centrándonos en las vivencias familiares y escolares descubrimos que escogen la profesión por influencia social, política y familiar. Los roles y estereotipos aprendidos favorecen la reproducción de la estructura social hegemónica y una educación diferenciada para cada sexo. Es importante reflexionar sobre sus experiencias previas para favorecer un modelo educativo libre de sesgos de género.

**Palabras clave:** Biografías; Educación Infantil; Formación Inicial del Profesorado; Género; Identidad docente.

#### **Abstract**

Teacher identity research requires two categories to be taken into account: gender and historical context. This work discusses the biography of 66 teachers in Early Childhood Education to discover how gender experiences mark their trajectories and make them understand education from the stereotype. Focusing on family and school experiences, we discover that they choose the profession due to social, political and family influence. The roles and stereotypes learned can favour the reproduction of the hegemonic social structure and a differentiated education for each sex. It is important to reflect on their previous experiences in order to favour an educational model free of gender biases.

**Keywords:** Biographies; Early Childhood Education; Initial Teacher Training; Gender; Teacher Identity.

## Introducción

En nuestros días, a pesar de los avances en términos de igualdad de género que se han producido en las sociedades desarrolladas, la educación infantil continúa siendo una profesión mayoritariamente femenina. Según datos recientes de la Oficina Europea de Estadística, más del 90% de las personas que educan en este nivel son mujeres. Estas cifras no son más que el resultado de una tradición histórica, pedagógica y social que vincula a la mujer con el cuidado de la infancia y a la primera enseñanza con la educación de los sentidos y no de la razón.

Sin duda, la identidad profesional se construye, en buena parte, a partir de las pautas que nos marca la sociedad y los roles que desempeñamos como individuos sexuados. Esto hace que el análisis de la identidad profesional desde posturas que integran el género y el tiempo histórico se haya convertido en una línea de investigación prolífica en el debate académico. Autores como Bauman (2004) destacan su importancia para anclar al sujeto en la historia y pensar en los valores políticos, sociales y culturales que subyacen en la “era líquida”<sup>1</sup>.

Este discurso resulta de mayor interés, si cabe, cuando situamos nuestra mirada en la identidad docente, pues su análisis nos lleva a pensar en nuestra cultura y en las relaciones entre sexos que en ella se establecen, aspectos que, como ya anunciábamos, beben de la tradición del devenir histórico. Explica Graciela Morgade que las definiciones de lo “masculino” y lo “femenino” derivadas de la división sexual del trabajo propia del capitalismo industrial han incidido en la subjetividad social de los docentes, pues antes que poseer una esencia masculina o femenina, los sujetos se hacen hombres o mujeres al interactuar con los significados hegemónicos (Morgade, 2010: 21).

Pero estudiar la identidad docente desde las citadas dimensiones parece ser una empresa compleja. A los factores personales, contextuales, psicológicos e intra-individuales que intervienen en su conformación (Day & Kington, 2008) se añade la incidencia de valores, sentimientos y estereotipos sociales (Gee, 2000), que hacen caminar a este constructo entre lo individual y lo colectivo (Day, 2007).

Para este trabajo partimos del concepto de identidad docente como una estructura dinámica y cambiante que es el resultado de la combinación entre la historia personal y la cultura profesional del docente, vinculada con el contexto en el que se inscribe (Van Hoof & Raaijmakers, 2003; Bolívar, Fernández & Molina, 2005; Cantón & Tardif, 2018). Entendida de esta forma, la identidad docente se iría construyendo desde la familia, a partir de nuestras experiencias como hijos; continuaría a

---

<sup>1</sup> La metáfora de la liquidez ha sido utilizada por el sociólogo Zygmunt Bauman para referirse a la precariedad de vínculos humanos que existen en la sociedad de nuestros días, caracterizada por la individualización y la volatilidad de relaciones. Bauman sostiene que la liberalización de los mercados y la desregulación sufrida a finales del siglo XX trajo consigo el abandono de compromisos y lealtades y la falta de sensibilidad hacia lo humano. Por ello, el autor habla de la necesidad de llevar a cabo investigaciones contextualizadas, que permitan atender a los valores que han formado al ser humano en cada momento de la historia.

lo largo de nuestra infancia y adolescencia, desde las vivencias como estudiantes en espacios formales; y evolucionaría a lo largo de la formación inicial, momento en el que se consolidan las expectativas del maestro en formación para convertirse en docente y se hace énfasis en el conocimiento profesional que permite ejercer la docencia (Marcelo & Gallego-Domínguez, 2018).

Estos presupuestos de partida marcan el presente estudio que trata de analizar las biografías de 66 mujeres estudiantes de primer curso de Grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid) — recogidas entre los años 2017 y 2019—, para conocer la influencia del género en su identidad docente al comienzo de la formación inicial.

Desde este objetivo general, nos marcamos dos específicos que parten de la definición expuesta previamente por Marcelo y Gallego-Domínguez (2018) sobre los ejes en los que se centra la construcción de la identidad docente antes del comienzo de la carrera. Estos objetivos son: 1) Profundizar en la influencia de la familia en la construcción de la identidad docente ligada al género; y 2) Conocer las experiencias vinculadas al género en la educación formal.

## **Identidad profesional del magisterio de Educación Infantil: género e historia**

El proceso de feminización del magisterio infantil se ha visto afectado a lo largo del tiempo por causas de diversa índole, pero la incidencia de factores históricos y sociales ha sido sustancial para entender la educación de la primera infancia vinculada a la mujer.

Haciendo un repaso breve por el acontecer histórico, a finales de la Edad Moderna, en el siglo XVIII, la Ilustración marcará un cambio en las concepciones educativas y en los modos de atender a la infancia. Pedagogos como Rousseau, Pestalozzi o Condorcet abanderarán en aquellos años la idea de que la infancia fuera educada desde la cuna como paso necesario para formar una ciudadanía libre. Pero sus presupuestos de partida para esta educación infantil quedarán marcados por dos ideas clave: la primera de ellas es que los pequeños debían recibir una educación diferenciada en función de su sexo; y la segunda es que la educación de los menores debía correr a cargo de una mujer, pues como advertía Pestalozzi “La primera enseñanza no es un asunto de la cabeza ni de la razón, es una cosa de los sentidos, del corazón, una cosa de la madre” (Pestalozzi, 1967:262).

Las cualidades innatas que se atribuyeron desde entonces a la mujer para el cuidado de la infancia y su educación fueron reproducidas por otros referentes en la Pedagogía Moderna como Fröbel y traídas a España por profesores como Pablo Montesino en el siglo XIX. El nacimiento de las escuelas de párvulos en España colocará en el debate político la necesidad de formar a un colectivo de maestras capacitadas para tal labor que atenderá a una educación desde tres ejes: física, moral e intelectual.

La Ley de Instrucción Pública de 1857 autorizará que las escuelas de párvulos pudiesen estar atendidas por maestras formadas, pero también por mujeres que tuvieran un certificado de aptitud y moralidad. La iniciación en los rudimentos básicos de la lectura, la escritura y la doctrina cristiana eran las guías básicas para la educación de los menores en este nivel educativo, por ello, la formación para impartir docencia en este nivel no requería de grandes saberes.

Las sucesivas modificaciones de los planes de estudio de las Escuelas Normales de 1898, 1900, 1901 y 1914 no mencionaron la conveniencia de una formación específica para el magisterio de esta etapa. Habría que esperar al Plan de Estudios de 1931 con la inclusión de los “trabajos de especialización” en tercer curso de carrera, y la posibilidad que ofreció el gobierno republicano a los maestros de hacer prácticas en escuelas de párvulos, para ver algunos cambios en la educación de este nivel. La inclusión en este periodo del siglo XX de métodos innovadores europeos para la atención de la infancia, como los de Montessori, Decroly o Freinet, favorecieron un cambio en los modos de educar la infancia (Diego & González, 2011).

Pero el franquismo supuso un retroceso en la educación de párvulos y su apertura a ser impartida por hombres o mujeres. La Ley de Educación Primaria de 1945 exponía en sus bases la necesidad de realizar para este nivel una selección de profesorado femenino. Reservada la profesión al colectivo de mujeres, se crea en Madrid en 1951 la Escuela Especial de Formación para Maestras de Párvulos, cuyo fin era enseñar a las jóvenes orientación y métodos de trabajo adecuados para especializarse en la higiene, el cuidado, la psicología y los trabajos manuales propios de la primera infancia, así como a ayudar a las madres a la crianza de sus hijos.

Habría que esperar hasta el último cuarto del siglo XX para encontrar una formación especializada para la Educación Infantil y transformar las condiciones del profesorado, pero la carga de la tradición histórica femenina en la enseñanza de este nivel nos ha acompañado hasta nuestros días.

Esta asunción tradicional de la mujer como especialista en el cuidado y la educación de los menores ha ido calando en el imaginario colectivo, por ello investigaciones recientes aluden a la importancia que tienen los procesos de socialización en la construcción de identidades. Como afirma Fuller (2012) el sujeto se define a sí mismo mediante la interacción y el reconocimiento con el otro. El otro “significante” es el que confirma la identidad del sujeto y transmite mensajes sobre la aptitud esperada. Por ello, la categoría de género debe ir vinculada a la simbolización que cada cultura elabora de la diferencia sexual. En ella aparecen un conjunto de normas y expectativas sociales sobre los papeles y atributos de las personas a partir de sus cuerpos que explican la desigualdad social y las relaciones de poder entre hombres y mujeres (Pinzón, 2016:75). La noción de género queda así atravesada por múltiples variables como son las relaciones de poder, la economía o la clase social.

La escuela ha permitido tradicionalmente que se reproduzcan las representaciones simbólicas de la cultura dominante. El lenguaje, las imágenes y las formas de pensar y actuar de nuestra sociedad han legitimado la perpetuación de la imagen de la mujer subordinada a la del hombre. Aún en nuestros días, con una mejora notable de la participación económica de la mujer y mayores cotas de poder y decisión, siguen permeando en el imaginario social a través de las relaciones laborales, familiares y personales las diferencias sociales entre hombres y mujeres. Como expone Tamayo (2016) los principales espacios que influyen para imponer los determinismos sociales son primero la familia y después la escuela, en la cual se encuentran tanto mecanismos estructurales como ideológicos que se transmiten a través del currículum oficial, los planes y programas, el material

didáctico y el currículum oculto, que aparece a través de la práctica pedagógica de los maestros y maestras.

Estos hechos son los que favorecen la necesidad de reflexionar con los maestros y maestras en formación sobre la conformación de su identidad profesional como especialistas de la Educación Infantil y las experiencias que han marcado su trayectoria antes del acceso a las aulas universitarias. Siguiendo a Romero y Abril (2008), vemos cómo en los estudios de Magisterio de Educación Infantil, no existen asignaturas específicas que traten sobre temas como la coeducación o el género, por ello, sólo despertando una mirada crítica hacia las formas sociales de entender y atender a la infancia, y las influencias educativas de este nivel, podremos educar a los menores desde posturas feministas alejadas de roles y estereotipos de género.

### **La metodología biográfico-narrativa en la identidad docente**

La importancia del estudio de la identidad docente desde el método biográfico narrativo ha sido ampliamente demostrada por Clandinin y Connelly desde la línea de trabajo que iniciaron en 1998. Estos autores mencionaban ya desde sus primeros trabajos que no se puede comprender lo que cada docente entiende por enseñanza, si no se tienen en cuenta sus experiencias previas. La perspectiva biográfica resulta de mayor interés cuando tratamos de adentrarnos en un estudio de género, ya que este enfoque, además de posibilitar la intersubjetividad y la interpretación, nos ayuda a abordar las relaciones que se establecen en los espacios sociales y las percepciones que cada sexo tiene de las mismas (Botía, 2013).

Estas directrices nos llevaron a iniciar un estudio que se enmarca en la perspectiva cualitativa y toma como instrumento para la recogida de datos la entrevista biográfica. El estudio, contextualizado en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), recoge los testimonios de 66 mujeres estudiantes de primer curso del Grado en Educación Infantil.

Las narraciones fueron recogidas en los cursos académicos 2017/2018 y 2018/2019 en la asignatura *Educación para la Paz y la Igualdad*, con el objetivo de conocer las experiencias de las maestras en formación en aspectos vinculados con el género y reflexionar con ellas sobre cómo dichos aspectos moldean su identidad docente al comienzo de la formación inicial. En la asignatura había también matriculados en dichos cursos cuatro hombres, pero se ha prescindido de sus relatos en esta investigación para analizar en profundidad las experiencias femeninas. Las experiencias masculinas se trabajarán en futuras publicaciones.

Para llevar a cabo la experiencia se conformó por parte de las docentes de esta asignatura un modelo de entrevista abierta formado por 15 preguntas ordenadas en tres bloques de contenido (Tabla 1).

Tabla 1.

*Guion de entrevista para el estudio de la identidad docente y el género*

Bloques	Preguntas-guía
La familia	-¿Qué recuerdas sobre tu infancia? -¿Qué empleos tenían tus padres? -¿Cuál es la relación que has mantenido con tus hermanos dentro del hogar? -¿Qué actividades solía realizar cada sexo en casa? -¿Qué valores te han sido transmitidos por tus padres? ¿Han sido los mismos para tus hermanos?
La escuela	-¿Qué recuerdos tienes del periodo escolar vinculados al género? -¿Tus experiencias escolares están más relacionadas con maestras o con maestros? -¿A qué jugabas en los recreos y con quién? -¿Qué recuerdas sobre la relación entre las asignaturas y el sexo del profesorado en la etapa Primaria? -¿Viviste algún momento especial marcado por tu género en esta etapa?
El instituto	-¿Cómo recuerdas las experiencias adolescentes en el instituto? - ¿Qué hacías en los recreos y tiempos libres? - ¿Qué ejemplos de personas relevantes aprendidos durante esta etapa recuerdas en el campo de la Ciencia, la Literatura y la Historia? - ¿Qué recuerdos tienes de los docentes con los que compartiste la Educación Secundaria y el Bachillerato? - ¿Por qué decidiste cursar después del instituto estudios de Magisterio de Educación Infantil?

Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse en la tabla, las preguntas tratan de recoger momentos clave de la experiencia biográfica de las participantes, vinculados con el género. Dichas preguntas solo son directrices orientativas que permiten ordenar las vivencias de las docentes en formación y evocar el proceso

de recuerdo, pero cada entrevista se llevó a cabo siguiendo la experiencia individual de las participantes y tomando su testimonio de forma contextualizada y única.

Los datos recogidos fueron analizados a través del programa ATLAS.ti haciendo primero una lectura individual de cada uno de los testimonios y, más tarde, buscando conexiones a nivel global de todos ellos. De esta forma agrupamos las respuestas de las participantes en dos núcleos de significado que parten de sus propias voces: experiencias de género en la familia; y moldes de género aprendidos en la educación formal.

Estos núcleos de significado serán la guía para la exposición de resultados del presente trabajo. En él, iremos combinando nuestras propias reflexiones de los datos con extractos de los testimonios que nos han ofrecido las maestras. En los verbatim aparecerán también dos datos, la edad y el contexto en el que se enmarca la experiencia de cada una de ellas, siendo “CR” la vivencia biográfica de partida en contextos rurales y “CU” la vivida en contextos urbanos.

Además, a lo largo del estudio hemos tenido en cuenta algunos códigos éticos como la eliminación de aquellos contenidos personales que no eran objeto de la presente investigación; el respeto a sus recuerdos; y el anonimato de sus voces en el informe final, para proteger su intimidad (Moriña, 2017).

### **Marcas, recuerdos y experiencias de género**

#### **Mi madre hace la comida, limpia, plancha...**

Los testimonios de las maestras nos permiten ver cómo la familia se convierte en agente educativo de primer orden para el género. Las primeras experiencias en la infancia quedarán marcadas por el empleo de los progenitores dentro o fuera del hogar, aspecto que les hace entender una diferenciación de roles y tareas dentro de la familia.

Desde siempre he visto como mi madre realiza todas las tareas domésticas. Ella limpia, cocina, plancha... se encarga de todo. Mi padre tiene que trabajar fuera y a veces ayuda tirando la basura o ayudando a mi madre con algunas tareas, pero no suele ser lo habitual (M, 19 años, CU).

En las familias en las que ambos progenitores están empleados fuera del hogar, las maestras defienden un reparto de las tareas domésticas más equitativo entre el padre y la madre. Pero indagando en esta realidad, vemos cómo se sigue reproduciendo la realización de un grupo de tareas tradicionalmente asignadas a la mujer, como hacer la comida, limpiar la casa y planchar, que se realizan en el interior del hogar; mientras en el caso de los hombres, su participación depende en gran medida de su “buena voluntad” y “disponibilidad” y se enmarca en los espacios externos a la vivienda (González, 2009).

*Mis padres trabajan fuera de casa los dos, son maestros y se reparten las tareas de casa. Mi madre hace la comida, limpia y plancha. Mi padre se encarga de ir a la compra, tirar la basura y arreglar el jardín (M, 20 años, CU).*

Estos modelos servirán a los menores para aprender de sus propios padres las tareas que deben realizar en casa. De este modo, se aprecia como muchas maestras dicen hacer en casa lo mismo que han visto hacer desde niñas a sus propias madres. Asimismo, más del 90 % de las participantes con hermanos del otro sexo afirma que en sus hogares no hay un reparto equitativo de las tareas del hogar, siendo las hermanas las encargadas de colaborar en las mismas y sustituir la función realizada por la madre cuando esta falta.

Mi hermana y yo solemos hacer las tareas domésticas y mi hermano no suele hacer nada... Él es más pequeño que nosotras y mis padres no le obligan a ayudar en casa (M, 21 años, CR).

Esta realidad favorece no solo que la descendencia aprenda a identificarse con un grupo sexuado, sino también que exista una jerarquía. Al respecto, Subirats (2017) afirma que desde la primera infancia niños y niñas aprenden que la pertenencia al colectivo masculino conlleva una serie de privilegios de los que no disponen las mujeres. De este modo, ellos rechazan la identificación con las niñas, por estar en una posición social inferior y ellas van aprendiendo a aceptar los roles que la sociedad les impone.

Las diferencias entre la educación de los hijos en función de su género también llegan hasta los valores que les son transmitidos en el hogar. Los testimonios de las participantes reflejan cómo a través de las relaciones en la cotidianidad, a las mujeres se les va inculcando algunos valores como la sensibilidad, la dependencia o la debilidad. Mientras, a los hermanos del sexo opuesto se les educa en la fuerza, la independencia y el valor de lo económico, siempre en compañía de personas del mismo sexo.

En el verano, ya un poco más mayores, mi hermano y yo no pasábamos mucho tiempo juntos. Él se iba con mi padre a ayudar en la empresa y a ganar algo de dinero y yo ayudaba a mi madre y cuidaba de mis primos en verano (M, 22 años, CR).

Además de los progenitores, se observa cómo otros miembros de la familia suelen ser influyentes para el aprendizaje de los estereotipos de género. De forma repetida hemos comprobado cómo los testimonios de las maestras reflejan una potente influencia de roles de género de la mano de familiares femeninas. Tías, primas y abuelas reproducen en espacios de reunión familiar una serie de patrones vinculados con el género a través de sus prácticas cotidianas que ellas van aprendiendo desde niñas.

Ahora que lo pienso... siempre que comemos en familia mi madre, mis tías y mi abuela suelen sentarse en un lado de la mesa, el más próximo a la cocina. Mi abuela suele ser la que se encarga de hacer la comida y ellas la ayudan a servirla y a que esté todo a punto. Después, mis primas y yo solemos echar una mano a recoger (M, 18 años, CR).

Estas afirmaciones nos llevan a comprobar cómo el modelo de género vigente en la actualidad sigue suponiendo la adopción de actitudes altruistas por parte de las mujeres heredadas del pasado. Siguiendo a Subirats (2017), la mujer se centra no en el yo sino en el exterior. En este sentido, comporta una actitud de renuncia a sí misma y muestra una posición subalterna respecto a los otros, aspecto que es aprendido por las iguales desde la infancia.

### **En el colegio me gustaba jugar en el “rincón de las cocinitas”**

La entrada a la escuela parece ser un hecho significativo en la trayectoria de las participantes. Al narrar sus experiencias, se percibe cómo todas ellas comienzan su etapa escolar de la mano de una maestra de Educación Infantil. Los comportamientos de sus respectivas maestras, los valores que les son transmitidos y la forma de educar de esta figura marcarán la comprensión que las protagonistas tienen de la infancia y sus modos de enseñanza.

Mi maestra de Infantil se llamaba María (...). Era una mujer muy cariñosa, que siempre estaba pendiente de nosotros y que se la veía que le gustaban mucho los niños. Yo creo que ella fue la que me marcó para estudiar esto (M, 19 años, CU).

El currículum oculto ocupará un lugar destacado en el análisis de los testimonios de las participantes. Podemos ver a través de este como sus propias maestras de Educación Infantil transmitían a través de su práctica docente un conjunto de pautas como mayores expresiones de afectividad hacia las niñas, de protección ante las agresiones entre iguales o menores castigos, que harán a las pequeñas diferenciarse de sus compañeros y llevar a cabo un conjunto de prácticas diferentes a estos (López, 2003). Esta forma peculiar de educación, que se presenta ya en los primeros niveles de la experiencia formal, favorecerá la reproducción de juegos y espacios diferenciados en el contexto académico en función del género.

Cuando era invierno y no podíamos salir a jugar al patio, a nosotras nos encantaba estar en el rincón de las cocinitas y en el de los disfraces. Había un niño que le gustaba jugar con nosotras a hacer “comiditas” y como éramos unas mandonas, le sentábamos en una mesa y le preparábamos “el café” (M, 20 años, CU).

Coincidiendo con estudios como los de Lobato (2005) se aprecia que, aunque en edades tempranas los espacios de juego no están delimitados de forma cerrada, en aquellos espacios que son típicamente femeninos de la vida adulta, los niños ejemplifican los comportamientos varoniles y las niñas se perciben como criaturas indefensas. A través de las preferencias de juego advertimos además como las niñas tienen preferencia por ciertos espacios del aula como “el rincón de las cocinitas”, del que ellas se apoderan y en el que se sienten seguras incluso, como afirmaba la propia participante, “para dominar a los niños”.

El paso a la Educación Primaria marcará la distancia entre las posturas de los niños y la de las niñas. Al comienzo del periodo los modelos de género se presentan más cerrados y existen presiones externas por parte del grupo de iguales para llevar a cabo comportamientos propios de cada género.

Fue una etapa de mi vida en la que me di cuenta de que no encajaba con el grupo de niños que había en clase. Había un grupo de chicas y otro de chicos y ellos decidían si permanecías en ese grupo o no de acuerdo con cómo te comportabas y a lo que te gustaba jugar. Si no eras como ellos, te daban de lado (M, 21 años, CU).

Son cinco mujeres las que afirman tener comportamientos transgresores en cuanto al juego, explican que jugaban con los niños en el patio de recreo a juegos competitivos, como el fútbol, pero dejaron de hacerlo por las presiones que ejercía el grupo de iguales y la exclusión a la que se vieron sometidas. Se constata, como aquellas mujeres que actúan de forma contraria a la norma, cambian sus preferencias de juego al sentirse rechazadas, dando muestras de cómo se interioriza el género en este nivel a través de las penalizaciones informales (Swain, 2004).

Además, se revela como a estas edades las experiencias en torno al juego reproducen en mayor medida la estereotipia sexista y van dando cuenta de la apropiación de los espacios.

Así vemos cómo muchas maestras explican que mientras los niños de su clase solían jugar al fútbol y practicaban otros deportes en el centro del patio, ellas jugaban a la comba o en el arenero en zonas periféricas del espacio lúdico. Investigaciones como la de Martínez (2018) describen cómo a partir de estas edades ya no resulta frecuente que niños y niñas compartan actividades lúdicas ni espacios y cuando lo hacen, ellas intentan defender su feminidad y ellos adoptar comportamientos varoniles.

La influencia de los modelos que el propio profesorado proyecta en estos niveles a través de la enseñanza de distintas asignaturas, también se convierte en una potente herramienta para la construcción de la identidad de género de los menores. Resulta recurrente cómo muchas participantes verbalizan que tuvieron experiencias negativas con la asignatura de Educación Física, impartida por un maestro, y cómo les solía gustar la Música, porque tenían una maestra con mucha vocación.

*La Educación Primaria la recuerdo con mucho cariño. Tuve varios profesores, Segundo, M<sup>a</sup> Carmen, Rosa... Rosa era la profesora de Música, una maestra con mucha vocación que siempre nos enseñaba con dulzura y sacaba lo mejor de nosotros. Pero luego estaba el profesor de Educación Física, que ni siquiera recuerdo cómo se llamaba. Era un hombre serio que odiaba a los niños (y en especial a las niñas) y nos obligaba a hacer lo que él decía y nos gritaba continuamente (M, 25 años, CU).*

Pero, sin duda, la Educación Secundaria suele ser para las maestras uno de los momentos que peores recuerdos les suscitan por sus experiencias en torno al género. Las vivencias negativas en lo académico, ocurridas tras suspender algunas asignaturas tutorizadas por hombres, y el sentimiento de inferioridad que les produce no entender algunos contenidos vinculados con las Matemáticas y la Ciencia, las lleva a vivir momentos dramáticos como el que se presenta a continuación y que podría ser clasificado como un claro ejemplo de acoso sexual:

*Si eras buena, tenías opciones. Si eras del montón, como yo, y no destacabas académicamente quedabas excluida. Me vienen a la cabeza algunos recuerdos, de un profesor de Biología que después de suspender la asignatura me dijo "si quieres, para aprobar, puedes venir a mi casa a pasarme la aspiradora en braguitas". Incluso mi hermana aguantó del mismo profesor tal frase como "Si quieres, hacemos un trío", pero, claro... para el director... aquello era tener sentido del humor (M, 27 años, CU).*

En este nivel se ve cómo las relaciones con los iguales resultan fundamentales. A partir de las mismas se percibe desde los testimonios de las participantes cómo aquellas mujeres con comportamientos transgresores tienden a esconder sus verdaderas preferencias al sentir que ponen en peligro la relación con sus iguales (Swain, 2004).

El fin de la etapa secundaria y las vivencias experimentadas en este nivel, señalan para las maestras recorridos muy marcados en líneas generales. Parece ser que la decisión sobre los estudios que se realizan después del nivel secundario viene motivada por su trayectoria académica previa y las opiniones de los progenitores, como le ocurre a esta participante:

No era muy buena en los estudios... Me quedaron varias asignaturas en tercero de la ESO y el Bachillerato lo llevé regular, así que cuando terminé, mis padres hablaron con la orientadora del instituto y decidimos que me iba a matricular en un ciclo formativo. Yo tenía claro que iba a estudiar el de Infantil, porque quería trabajar en una guardería (M, 22 años, CR).

Cuando las maestras son preguntadas sobre los porqués de la elección profesional del Magisterio de Educación Infantil, se constata cómo sus trayectorias han quedado marcadas por la huella de su género.

Elegí esta carrera porque desde siempre me han gustado los niños. Dedicarme a enseñar a niños siempre me ha llamado la atención (M, 20 años, CR).

Sus preferencias para la elección de la carrera docente no parecen responder a una elección natural y libre hacia el Magisterio, sino por las valoraciones que sus propias familias hacen de sus buenas cualidades para educar a la infancia, las presiones académicas de un sistema que ha intentado dirigir su formación hacia carreras alejadas de los tradicionales círculos masculinos y su propia idea de concebir el importante papel de la mujer para la educación de la infancia.

## **Algunas conclusiones del estudio**

Al comienzo de esta investigación nos marcábamos como objetivo principal analizar la incidencia del género en las trayectorias biográficas de 66 estudiantes de Grado en Educación Infantil y la influencia de este en la identidad profesional de las maestras en formación. El estudio ha dado muestras de cómo las maestras de Educación Infantil no escogen la profesión exclusivamente por su vocación o por una decisión personal, sino por la influencia de condicionantes familiares, sociales, políticos y educativos que impiden que su elección sea libre, coincidiendo con otros trabajos como los de Ramos (2002), o San Román (2011).

Precisamente, uno de los mecanismos que más influencia tiene en la construcción de la identidad femenina de las docentes es la relación que las maestras tienen a lo largo de su trayectoria biográfica con las mujeres y hombres con los que se relacionan. Primero los progenitores y después otros familiares y conocidos les transmiten los modelos de género a través de las actividades cotidianas, aspecto que repercute en su modo de concebir la educación infantil. La identificación de lo femenino con la sensibilidad, la afectividad, el cuidado del otro y la emotividad; y de lo masculino con la fortaleza, la producción y la racionalidad, se constata desde sus primeras experiencias en la infancia.

Cuando profundizamos en las experiencias dentro del ámbito formal, encontramos todo un andamiaje vinculado con la ideología que afirma los estereotipos de género aprendidos en la infancia (Rodríguez, 2002; Romero y Abril, 2008). Esta trayectoria previa a la universidad marcará sus elecciones profesionales. Coincidiendo con estudios como el de Pinzón (2016), encontramos cómo las docentes explican que se decantaron por el nivel de Educación Infantil porque “les gustaban los niños” o por “la vocación” aspectos que nos llevan a ese “deber ser femenino” que se correspondería con el rol histórico estereotipado de la mujer como cuidadora y educadora de la infancia.

A pesar de las limitaciones del trabajo, referidas principalmente al tamaño de la muestra al contexto en el que se recogen las respuestas y al hecho de que las informaciones recogidas se basan en una entrevista y no se han triangulado con otras fuentes de investigación (que quizá hubieran supuesto algunos matices en las conclusiones), la investigación nos debe hacer pensar en cómo la trayectoria histórica del género sigue acompañando a las maestras de educación infantil que están hoy iniciándose en la profesión docente. Sin duda, los aprendizajes adquiridos a lo largo de sus vidas van a repercutir directamente en su práctica pedagógica, haciendo que se reproduzcan valores y conductas propios de la estructura social patriarcal que las ha acompañado. Por ello, resulta de especial interés hacer que las maestras en formación sean conscientes de cómo los modelos de género aprendidos nos transfieren de forma no visible una serie de patrones de género que acaban reproduciéndose en las prácticas cotidianas del aula. Solo descubriéndolos, analizándolos y despertando nuestra mirada crítica lograremos que nuestras intervenciones educativas superen esa visión tradicional del orden social establecido por el patriarcado.

## Referencias

- Bauman, Z. (2004). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bolívar Botía, A. B., Fernández Cruz, M., & Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1).
- Botía Morillas, C. (2013). Cómo diseñar una investigación para el análisis de las relaciones de género. Aportaciones metodológicas. *Papers*, 98(3), 443-470.
- Cantón, I., & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Clandinin, D.J., & Conelly, F.M. (1998). Stories told by: Narrative understandings of school reforms. *Curriculum inquiry*, 28(2), 149-164.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, wellbeing and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.

- Diego, C., & González Fernández, M. (2011). La especialización del personal de los centros de educación infantil. En C. Sanchidrián & J. Ruiz Berrio (Coords.), *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil* (pp. 349-369). Barcelona: Graó.
- Fuller, N. (2012). Repensando el machismo latinoamericano. *Masculinities and Social Change*, 1(2), 114-133.
- Gee, J.P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99- 125.
- González Pozuelo, F. (2009). Familia y tareas domésticas. *Campo Abierto*, 28 (1), 35-52.
- Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(2),115-129.
- López, I. (2003). *Coeducar para la conciliación de la vida familiar y laboral. Manual didáctico para el profesorado infantil (3-6 años)*. Madrid: Ayuntamiento de Coslada.
- Marcelo García, C., & Gallego-Domínguez, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En I. Cantón Mayo & M. Tardif (Coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 45-56). Madrid: Narcea.
- Martínez García, L. (2018). Socialización diferenciada por razón de género en Educación Infantil: un estudio etnográfico. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 919-934.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Buenos Aires. Noveduc.
- Pestalozzi, J. H. (1967). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Pinzón Varilla, L. (2016). Romper estereotipos de género en la identidad profesional docente: una propuesta de paz. *Educación y Ciudad*, 31, 71-82.
- Ramos, E. (2002). El alumnado de Magisterio y la elección de la carrera. Apuntes de algunos condicionamientos socioeconómicos y culturales significativos. *Campo Abierto*, 21, 57-74.
- Rodríguez, C. (2002). *De alumna a maestra: Un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Romero Díaz, A. & Abril Morales, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP*, 11 (3), 43-51.
- San Román, S. (2011). *Las primeras maestras*. Barcelona: Ariel.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Madrid: Octaedro.
- Swain, J. (2004). The resources and strategies that 10-01-year-old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30(1), 167-185.

- Tamayo Garza, J. (2016). Identidad de género de las maestras de primaria. Mujeres e Investigación. Aportaciones interdisciplinares: VI Congreso Universitario Internacional "Investigación Y Género": Sevilla, 30 de junio y 1 de julio de 2016. Coord. por Carmen García Gil, Consuelo Flecha García, María Jesús Cala Carrillo, Marina Núñez Gil, Ana Guil Bozal (pp. 731-744).
- Van Hoof, A., & Raaijmakers, Q. (2003). The research for the structure of identity formation. *Identity. International Journal of Theory and Research*, 3, 271-289.

## **Narrativas disruptivas en la formación inicial del profesorado. Transformar aprendiendo**

### **Disruptive narratives in initial formation of the teaching staff. Transform learning**

---

**Pablo Fernández Torres**

**Analía E. Leite Méndez**

**María Jesús Márquez García**

**Grupo Investigación Procie (Hum-619). Universidad de Málaga**

Fecha de recepción del original: octubre 2019

Fecha de aceptación: noviembre 2019

#### **Resumen.**

El artículo presenta un análisis de la experiencia de formación del alumnado del grado de primaria en centros educativos que son Comunidades de Aprendizaje, donde realizan un trabajo voluntario y colaborativo. Dicha experiencia es analizada desde múltiples narrativas del alumnado, (relatos, diarios, foros, autoevaluaciones) que reflejan los sentidos y significados de la formación desde un acercamiento y participación en la comunidad educativa al mismo tiempo que interpelan las vivencias, saberes, concepciones e ideas sobre la escuela, el profesorado, las familias, el aprendizaje, la enseñanza, la formación y la organización escolar, tanto las vividas en etapas educativas anteriores como la que están viviendo en la Universidad para convertirse en docentes.

**Palabras claves:** Narrativas, biografías escolares, formación, complejidad.

#### **Abstract.**

This paper presents an analysis based on educative experiences from student of Primary School Teacher Degree. These experiences are developed in educational centres that are following the project "Learning Communities". Students from university go to those centres as volunteers. This experience is analysed from multiples narratives from the university students (stories, diaries, forums, self-assessments), this reflect the senses and meanings of education from an approach and participation in an educational community, at the same time they question their own experiences, knowledge, conceptions and ideas about school, teachers, families, learning, teaching, training and school organization, but both experiences, those lived in previous educational stages and those who are living in the University to become teachers.

**Keywords:** Narratives, school biographies, education, complexity.

## I. Innovación disruptiva en educación superior. Una mirada al pasado para cambiar el aprendizaje en la actualidad

A lo largo de la historia la educación superior ha vivido cambios sustanciales, todos ellos relacionados con transformaciones políticas, sociales y culturales. Desde el trívium y el cuadrivium, pasando por la ilustración, la primera revolución industrial, la ciencia positivista, hasta la modernización en la segunda mitad del siglo XX, siendo en esta última etapa las universidades las encargadas del desarrollo tecnológico y científico promotor del desarrollo social y económico. En los últimos cincuenta años el giro de las tecnologías de la información y la sociedad del conocimiento, da un papel sorprendente a la educación superior en la que aun estamos inmersos (Acevedo, 2015).

La innovación disruptiva en la educación superior en relación a las ciencias sociales y en especial en la ciencias de la educación está en relación con la actual sociedad del conocimiento y la globalización social. Sin embargo, no podemos olvidar poner estos desafíos en clave de democracia y justicia social, es decir, contribuir desde la formación y la vinculación con el territorio a la construcción de lo común, en sentido material e inmaterial; construir al mismo tiempo un conocimiento crítico, situado y comprometido en la formación del profesorado.

En ese sentido, la innovación disruptiva, tal y como la define Pilonieta (2017) significa ir a contracorriente, es decir, plantear cambios profundos en la forma de entender y hacer la educación.

*Significa comprender que si se supera la actual educación, para hacerla diferente, de tal forma que responda a las exigencias del futuro, será posible hallar nuevos recursos para descubrir otras nociones, preguntas y aplicaciones, los cuales a su vez facilitarán caminos y experiencias en diferentes dimensiones; nuevas herramientas y lenguajes que harían cosas también nuevas y con sentido de desarrollo humano (p.58).*

La innovación disruptiva en educación superior tiene un sentido transformador y comprometido con la sociedad como proponen Rivas, Cortés y Márquez (2018). La transformación en la educación y en el aprendizaje está ligada al cambio social del entorno cercano y del global, a la mejora de la vida de las personas y al cuidado del planeta. En este sentido para De Sousa Santos (2007), los retos de la Uni-versidad actual es cambiar el sentido exclusivista hacia una concepción de Pluri-versidad, en sentido de Di-versidad, haciendo frente a la perspectiva unidireccional en el saber y reconociendo la pluralidad de saberes, científicos, populares, indígenas, de educadores con estudiantes, de madres y padres con profesorado universitario en un diálogo más horizontal. Para este autor uno de los grandes vacíos que en la actualidad tiene la educación superior de las ciencias sociales es pensarla en relación con el mundo de la vida y su contribución a la construcción y el fortalecimiento de lo público, lo común y lo diverso, a partir de la indagación y la acción en el aprendizaje, rompiendo con lo establecido en los modelos de construcción de conocimiento.

Si miramos hacia atrás, haciendo un breve repaso a los cambios educativos a lo largo del siglo XX, observamos cómo estos se dieron fuera de lo regular, de lo establecido, con un empuje revolucionario al plantear los cambios y en la acción. Referidos a este caso podemos nombrar a Montessori, Freinet, Giner de los Rios, Ferrer y Guardia, Waldorf, Neill, Makarenko, Milani, Freire y muchos otros y otras que han dejado su marca y han contribuido a construir una teoría de la educación. Muchos de ellos y ellas han incidido de modo directo en el cambio de la concepción de escuela,

del aprendizaje, de la infancia y de la identidad del profesorado creando una nueva perspectiva en la formación del profesorado con un sentido disruptivo y perseguido en algunas épocas.

Las pedagogías que hemos nombrado del siglo XX, llamadas alternativas o disruptivas, las citamos en este artículo para repensar la formación del profesorado desde un lugar común en la historia, es decir, para continuar el desafío que las hizo nacer. Como dice Acaso (2016) ¿por qué no venimos a pedagogías de proximidad (disruptivas) para explicar y fundamentar los cambios que hacemos en nuestras acciones?. Con este desafío aproximamos la experiencia de aprendizaje, que desarrollamos en este artículo, con lo que fue el sentido de la formación en Giner de los Ríos y en la Institución Libre de Enseñanza. Uniendo institución y aprendizaje y dando un sentido común y revolucionario como hizo este pedagogo y su equipo de apoyo, entre otros, Manuel Bartolomé Cossío y Justa Freire.

Giner de los Ríos ya se preocupó a finales del siglo XIX y principios del XX de muchos temas que aún hoy nos preocupan y que seguimos trabajando desde la formación del profesorado. La Institución Libre de Enseñanza nos lleva a considerar otra cultura del aprendizaje (Díaz, 2015). Tal y como plantea Juan Freire (2012), en la actualidad se puede aprender en cualquier momento y cualquier lugar, la educación expandida dibuja otras formas de aprender, en el que sus trazos se extienden más en lo horizontal y rizomático que en obsoletas estructuras verticales y jerárquicas. Tampoco se reduce el aprendizaje a un tiempo determinado de la vida sino que se extiende a lo largo de ella y se detiene en la riqueza de las experiencias y los contextos desde un punto de vista situado y vivido.

Giner de los Ríos pensaba en los estudiantes como personas activas, que piensan y sienten en realidades, relaciones, discusiones y que colaboran en una obra con sentido. Para ello hay que concebir de otro modo el aula, la identidad del profesorado y las relaciones en la construcción del conocimiento.

Entre las grandes aportaciones de Giner de los Ríos señalamos, por su importancia y trascendencia, la idea de crear y hacer llegar la educación a las clases populares, es decir, el compromiso, de la Institución Libre de Enseñanza, por extender la formación en un intercambio de saberes, no solo a los que llegan a la Institución, sino a todas las personas, generando mayores oportunidades a las clases populares.

En este caso la educación tiene un carácter activo y auto-activo, es decir, que los estudiantes puedan llevar sus propios procesos de aprendizaje. Se aprende a partir de trabajos en colaboración, dándole sentido a la evaluación como proceso valorativo de aprendizaje integral en dialogo frente a la respuesta cerrada y programática (Carbonell, 2015).

Para la Institución Libre de Enseñanza la escuela, y en nuestro caso las aulas universitarias han de estar en medio de la vida y ésta a su vez entrar en todos espacios universitarios. Volviendo a las pedagogías próximas y disruptivas no podemos olvidar el impulso que se dio en España, sobre todo en el primer tercio del siglo XX a la extensión universitaria, a la educación popular en el seno de los ateneos obreros, casas del pueblo y otras entidades y asociaciones, y a las misiones pedagógicas, auténticas escuelas ambulantes donde estudiantes y otros voluntarios

llevaban la música, al cine, el arte, el teatro y los libros a las aldeas más recónditas y abandonadas (Ibidem, p.24).

En la experiencia que presentamos, consideramos la innovación disruptiva en la formación del profesorado como una mirada a los espacios del pasado que dejaron huellas y referentes para continuar pensando y haciendo en la actualidad. Nuestra propuesta es romper barreras en el aprendizaje y extender prácticas y valores inclusivos en las Comunidades de Aprendizaje, como proyecto estructurado que plantea un aprendizaje dialógico y comunitario en un entorno compartido y abierto.

## **II. El contexto de la experiencia de Formación de Profesorado**

El trabajo que se presenta recoge la experiencia realizada con alumnado de primero de grado de Educación Primaria que desarrollan su formación en la asignatura de Organización Educativa de Centros e Instituciones y que voluntariamente colaboran directamente en centros que llevan a cabo proyectos de transformación social, fundamentalmente Comunidades de Aprendizaje, en escuelas públicas. La experiencia de formación, de la que hablamos, nace de una preocupación social y política de algunos miembros del grupo de investigación ProCIE, que imparten docencia en la ya citada asignatura, así como los derroteros por los que han transitado las distintas etapas educativas de los y las estudiantes y que nos relatan en sus historias escolares, presentes en algunas de las investigaciones realizadas con alumnado (Rivas y Leite, 2014; Rivas, Cortés y Leite, 2017). En estas investigaciones nos han presentado principalmente (con alguna escasa excepción) una escuela tradicional, con aulas cerradas, contenidos establecidos, actividades en muchos casos alejadas de la realidad, escasa participación y una gran pasividad ciudadana y política, es decir, una escuela creada en el contexto histórico de la revolución industrial (impulsada por la ilustración) y que se hace necesario cambiar en nuestros días. Desde el trabajo inicial, con la escritura de las propias biografías escolares, vamos contemplando, año tras año, una estructura repetitiva, previsible, tediosa, con prácticas, relaciones y posibilidades presentes en la escuela vivida. Las narrativas escolares revelan un proyecto educativo que sostiene y refuerza valores y actuaciones contrarias a una formación crítica, abierta, democrática y participativa. Frente a esto, la pregunta que una y otra vez nos hacemos es justamente cómo “rasgar”, “fracturar”, “hacer frente” a esta experiencia y conocimiento del alumnado que se expresa, se cuenta y relata bajo cientos de vivencias, imágenes, escenarios, conflictos y relaciones (Leite, Márquez y Rivas, 2018).

Esta realidad nos ha llevado a replantear el trabajo docente en las distintas asignaturas, e ir proponiendo un trabajo colaborativo de voluntariado en centros educativos de infantil, primaria y secundaria, que están realizando proyectos inclusivos y de transformación social, donde el alumnado asiste, una o dos veces en la semana, compartiendo el día a día y apoyando actividades inclusivas de aprendizaje. Esta experiencia se va contando a través de diarios, foros, relatos de situaciones o eventos puntuales, se comparte con todo el grupo de las clases y luego se recupera en seminarios y tertulias como una forma de avanzar en procesos de reflexión, diálogo y escucha. La experiencia supone varios apoyos y relaciones: por un lado el contexto de las asignaturas, que se reorganizan deliberadamente para romper los espacios y los tiempos cerrados, así como ir construyendo el contenido desde la experiencia colectiva; los estudiantes, por su compromiso y autonomía para

organizarse en los centros y en su proceso de aprendizaje; los centros docentes con los que colaboramos de modo horizontal y desde lo común, así como la comunidad educativa que incluye a las familias y a los barrios o zonas donde se asientan los centros. Y por último la evaluación social, que supone un cierre provisional al finalizar cada asignatura mediante una producción narrativa performativa en forma de: videos, poemas, canciones, rap, cuentos, teatro... que recuperan el aprendizaje vivido y se vuelve a compartir con todo el alumnado y con los centros educativos; en algunos casos con toda la comunidad educativa, en otros con el profesorado de los centros educativos, toda la clase y todos los dinamizadores de la universidad. De este modo la experiencia vivida es compartida en sentido ecológico, es decir en forma de relación y encuentro en el que lo cognitivo, lo emocional y lo corporal se entrelaza.

### **III. Por qué la acción en la formación**

Analizamos las narrativas de los estudiantes desde distintos formatos: diarios, registro de reflexiones, descripciones de experiencias, entradas de foros de intercambio, etc. El proceso que se sigue es compartido, e intenta mostrar aspectos que ellos/as mismas resaltan por su impacto, tanto desde un punto de vista pedagógico, analizando la cultura escolar y el entorno, como desde las emociones, resonancias y reacciones que les provocan al sentirse parte de los procesos de aprendizaje del alumnado; observar el aprendizaje con el profesorado del centro, familiares y otros agentes sociales, observar su propio proceso de aprendizaje, a partir de lecturas, seminarios y debates en clase y otras interacciones que se expande a partir de la experiencia en los entornos informales, domésticos y de relaciones en los grupos de estudiantes. Todo este entramado conforma una ecología de aprendizajes, de los acontecimientos y de la acción, en la que entramos a partir de la narrativa (Morin, 2006; Guiso, 2010). Los y las estudiantes como narradores o narradoras buscan explicar múltiples situaciones y emociones en lo cotidiano de la acción-relación, intentado contar y conceptualizar las experiencias desde la escritura. La experiencia narrada de los estudiantes se vuelve una fuente inagotable para la reflexión, a partir de temáticas emergentes buscando preguntas y curiosidades frente al pragmatismo de respuestas y pensamiento cerrado (Guiso, 2010).

Desde hace varios años exploramos e investigamos cómo este modo de participación, interacción y acercamiento a los centros educativos, constituye una posibilidad de formación que rompe con los parámetros establecidos, así como, con aquellas prácticas más convencionales ya vividas por el alumnado en otros contextos educativos tradicionales, que, en algunos casos, bloquea la mirada y la atención, para abrirse a otras posibilidades que no solo cuestionen los modelos conocidos en su experiencia escolar sino que también permitan cuestionarse lo vivido como futuros educadores/as. La ruptura no es otra que la del paradigma tecnocrático, que se organiza programáticamente, linealmente, de objetivos, pasos o etapas y resultados, en ocasiones como metas prefabricadas, en los que todos y todas, estudiantes y profesorado, quedan encerrados en un programa, en muchos casos derivados de políticas internacionales neoliberales (Morin, 2006; Guiso, 2010; Faltoni, 2016; Giroux, 2018). Por el contrario, otro paradigma de conocimiento nos lleva a explorar las diferencias del aprendizaje en entornos programados e institucionalizados frente al aprendizaje en entornos reales, en los que ponemos en juego estrategias para la acción, el compromiso, la ética, el conocimiento y los saberes.

El sentido ecológico de la formación supone un trabajo colaborativo, colectivo (Rivas y Cortés, 2015; Rivas, Cortes y Leite, 2016; Márquez, Prados y Padua, 2014), una lucha contra discursos y prácticas jerárquicas, donde hay roles claramente diferenciados y diferenciadores, los que enseñan frente a los que aprenden, los que saben frente a los que no saben o los que saben más frente a los que saben menos, este pensamiento dicotómico resulta paradójico, desde otras ideas u otros relatos, de la formación docente entendida como diálogo, como encuentro, desde un reconocimiento de la complejidad y de la multiplicidad de saberes, conocimientos y relaciones (Freire, 2002; Morín, 1995). Como apunta Wenger, (2001), aprendemos interactuando con otros y participando en una comunidad de intercambio que es donde se adquieren muchas más habilidades de las que somos capaces de prever y estandarizar. Estos aprendizajes, denominados actualmente invisibles, ubicuos, informales, permanentes, generativos o rizomáticos, van construyendo nuestra identidad como futuros docentes, fuera de lo previsto. Las posibilidades casi ilimitadas de comunicación abren el universo de complejidad humana que propone que las personas sean cada vez más autónomas y metarreflexivas en su aprendizaje.

La autoobservación de lo que aprendo, cómo y en qué dimensiones de mi vida personal y profesional, nos devuelve a la concienciación personal y colectiva crítica en la que la realidad es el contenido de los aprendizajes (Cobo y Moravec, 2011; Freire, 1997). En esta línea, la ecología de la acción de Edgar Morin, (2006), nos hace pensar cómo el aprendizaje, basado en la acción-reflexión y en contextos reales, rompe esquemas tradicionales de teoría-práctica; ya que la acción, como estrategia de aprendizaje, introduce la incertidumbre, la contradicción y por lo tanto el pensamiento complejo sin dejar fuera los efectos sociopolíticos de las acciones. Por lo tanto supone pensar que nuestras acciones son opciones ético-políticas, en las que ponemos en marcha la capacidad estratégica y donde se pone en juego los mecanismos cognitivos, emocionales y corporales de forma relacionada. La metáfora de lo ecológico, como nos explica Guiso (2010), tiene como base el pensamiento complejo, la incertidumbre que permiten las dinámicas de la vida, que no son ni mucho menos causales, ni estandarizadas.

#### **IV. El sentido de la narrativa en la formación**

Entendemos la narrativa como un proceso de recuperación, de diálogo, de reconstrucción de lo vivido en el presente, que evoca experiencias educativas pasadas dando un sentido diferente a lo que se hace, porqué se hace, porqué no se puede hacer, qué impide, qué obstaculiza, qué detiene o niega otras formas de aprendizaje, de relaciones y de comprensión. Que el alumnado pueda hablar, contar y relatar de manera individual y colectiva (Conle, 2014; Clandinin, 2013) constituye una fuerza incomparable porque parte del propio grupo y de los propios sujetos, nace del mismo seno en que se produce el sentido y los significados de cómo los sujetos han construido sus ideas, en particular sobre: la participación, las relaciones, el sentido de escuela y la formación, el papel del profesorado y alumnado. Estas ideas, ancladas en un marco social, político, cultural, familiar, etc. necesitan emerger desde múltiples relatos que ponen en marcha procesos de formación críticos que reconectan, desvelan y descubren las tramas, las redes de significados posibles para avanzar en la construcción de otros relatos. Abrir distintas puertas o ventanas narrativas, diarios, relatos breves, comentarios, dibujos, imágenes, desde la propia experiencia que se genera entre todos y

todas, desde y en los centros educativos creemos que puede ser un camino diferente al transitado por el alumnado, pero también para el profesorado y la comunidad educativa en general. Ya que al poner en relación o al generar relaciones entre familias, profesorado y alumnado (de los centros y de la Universidad), no solo se van gestando otras relaciones sino otras narrativas, porque cada uno y cada una pone en juego sus propias experiencias (Márquez, Leite y Rivas, 2017). En cuanto a los modos narrativos que se activan, creemos que es importante que los relatos fluyan, que el alumnado pueda “contar”, “hablar”, “dialogar” desde donde pueda y sin un exceso de pautas o normas. Podemos decir que todo es narrativo, todo nos cuenta y nos dice algo. Así el alumnado escribe en sus diarios, en los foros de las asignaturas, donde todos y todas pueden leerlo y contestar, comentar o preguntar. En ese contar no solo hay un relato de una situación determinada sino también, una forma de vivirla y de poner en juego la propia vida. Es justamente en este punto donde narrativa y formación constituyen una trama que cobra sentido y puede dar pie a recorrer otros caminos.

## V. Nodos emergentes en los relatos

Reconocer los ambientes, las interacciones, las coherencias o incoherencias (perturbaciones, rupturas, muertes) operacionales como elementos configuradores de lo que genera o es afectado (productor/producido) en lo individual, grupal, comunitario e institucional, es descubrir, observar y conceptualizar la ecología – no la gramática o la lógica lineal- en la que se origina, desarrolla y clausura la acción educativa. Este reconocimiento permite identificar las múltiples características, dimensiones, propiedades y condiciones en las que ésta se produce (Guiso, 2010:25).

Los distintos diarios del alumnado recogidos del foro de la asignatura, nos hacen ver, entre otras muchas cosas, cómo han ido evolucionando los estudiantes universitarios desde el momento que deciden ir a los centros hasta cuando finaliza la asignatura o la colaboración con los centros educativos, y cómo cada persona aprende a su propio ritmo o con su propio orden de aprendizaje. Esto nos enfrenta con la idea de una formación dirigida o pensada sólo desde el profesorado, desde sus ideas, saberes y procesos. Para reflejar esto hemos evidenciado los siguientes nodos, o aspectos clave, como aproximación a un primer análisis de lo vivido durante el curso académico:

- Conciencia de inclusión y colaboración como base de aprendizaje / frente a la competitividad y el individualismo.
- Dar sentido a la teoría para comprender mejor los contextos, los valores, las prácticas, la cultura, el sentido de las acciones y las estrategias para la acción personal y colectiva, es decir, un pensamiento complejo y construcción de conocimiento / frente al pragmatismo y aplicación de la teoría.
- Análisis y reflexión sobre las prácticas docentes y el sentido de proyecto colectivo / frente al docente individual y pasivo.
- Autorreflexión sobre el desarrollo de sus aprendizajes para ser / frente a la reproducción de contenidos.

Recuperamos algunos relatos de un grupo de alumnos/as que han compartido asignatura en un centro educativo en concreto, para de este modo focalizar el análisis en un mismo escenario. Ha-

blamos de un centro educativo que apenas lleva dos años comprometidos con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje y actualmente está iniciando cambios en el aula y en el centro, llevando a cabo estrategias organizativas como los grupos interactivos y la participación de familiares.

Una de las cuestiones que llama la atención es cómo contantemente nos referimos a la experiencia, el aprendizaje y la acción como parte de los procesos de mejora de las relaciones sociales, la democracia, la colaboración... poniendo en juego estrategias con fines ético-políticos en la educación, desde el lugar en los que están y cómo la mejora de estos procesos forma parte del aprendizaje, dando un sentido de complejidad.

El alumnado nos cuenta:

*-El trabajo cooperativo, por su parte, trabaja numerosas competencias a la vez (muy importantes) que el sistema educativo tradicional no abarca. Estoy hablando de habilidades sociales, control emocional, empatía, etc. En mi proceso educativo no me enseñaron a manejar muchas de estas habilidades, y creo que si no hubiera tenido la habilidad de haberlas desarrollado por mí misma habría tenido problemas importantes. Por eso creo en el valor de enseñarlos en la escuela (Paula)*

*-Posteriormente, la segunda sesión estuvo relacionada a la asignatura de Matemáticas, aunque a pesar de ello, lo más importante que he podido percibir de estas actividades, es el poder dialogar de manera ordenada y educada con los compañeros y poder llegar a una conclusión entre todos. (Inma)*

*-A veces hay momentos en los que te falta voluntad para seguir. En ciertos casos, que venga otra persona y lo haga puede servirte de empujón para conseguirlo. Creo que esto fue lo que le ocurrió al alumnado ayer: todos se veían capaces porque se veían unos a otros haciéndolo (Paula)*

Compartir las reflexiones narrativas entre compañeros/as ayuda a construir reflexiones comunes o temas comunes de reflexión. Escribir para todos y todas supone una acción de compromiso que no podemos olvidar en el sentido narrativo del aprendizaje y la posibilidad inagotable de debate que puede suscitar.

Con respecto a la “Autorreflexión sobre el desarrollo de sus aprendizajes para ser”, vemos que el alumnado se enfrenta a un choque de su identidad y su rol, ya que se suelen sorprender al ser vistos por los niños y niñas, e incluso por el propio profesorado del centro, como maestros/as. Se produce un aumento de la confianza en sí mismos y en sus capacidades, empiezan a reflexionar sobre las prácticas docentes propias y las del tutor o tutora de clase. Al mismo tiempo, van compartiendo sus reflexiones sobre lo que están aprendiendo y cómo lo están aprendiendo, sus preferencias y opiniones con respecto a las vivencias didácticas y pedagógicas, dejándonos saber hasta dónde desean llegar y ser:

*-Me sorprendí muy gratamente de dicha experiencia, ya que no me esperaba que los alumnos reaccionaran y nos trataran como "unos maestros más", pues sin conocernos de nada, se abrieron con todos nosotros (Inmaculada)*

*-Me sorprendió mucho que los niños nos llamaban maestros y sobre todo con la cercanía que nos trataban, como si nos conocieran de siempre (Juan Antonio)*

*-He notado una gran diferencia, por mi parte, de la primera experiencia a ésta. Me siento con más seguridad y más habilidades para tratar con los niños. Si esto es ahora, me imagino cuánto aprenderé hasta el final del voluntariado y me hace mucha ilusión (Paula)*

*-[...] por lo tanto hoy he aprendido de un alumno y me parece una sensación inexplicable. He de hacer hincapié en que como docente debemos de ser personas abiertas al aprendizaje y no solo a la enseñanza. (Noelia)*

*-En relación a las actividades elaboradas por los maestros, me gustaron mucho ya que nunca antes había visto esta manera de "aprender jugando" y me pareció muy interesante, tanto para enriquecernos como personas, como para nuestro futuro como maestros (Inmaculada)*

*-En mi grupo realizamos las divisiones repartiendo bolitas de papel, de forma que podían ver un ejercicio típico de un libro de texto en la realidad. En general a los niños les gustó la actividad, aunque resultó un poco complicado cuando los números eran muy grandes porque se equivocaban y se aburrían de contar tantas bolitas. Tras la clase le comenté al maestro las dificultades que surgieron y le propuse utilizar para la próxima vez, palitos en lugar de bolas de papel para que les sea más fácil contar. Al maestro le pareció buena la propuesta, de forma que no sólo aprendieron los niños, sino también nosotros de ellos, buscando la mejora de nuestra práctica. Además, que tuviera en cuenta mi propuesta me hizo sentir que formaba parte de la comunidad (Marina).*

*-(...) el voluntariado me ha aportado mucho. Nunca me había encontrado en la situación de tener que tratar con niños en el ámbito académico. Al principio estaba nerviosa. No sabía con lo que me iba a encontrar, si iba a saber hacerlo, si iba a tener algún problema... Pero en cuanto pisé la clase me tranquilicé, e intenté disfrutar de aquello todo lo que pudiese. (...) Cuando ejerza como profesora en un futuro, no me gustaría ver cómo mis alumnos ven mis clases aburridas e interminables. Sé que será una tarea ardua, pero mi objetivo es que vengan con ganas de beber de ese árbol de conocimiento, y que esa sed no se sacie sólo en la escuela sino que en casa sigan teniendo ganas de leer y de aprender cosas nuevas día a día. Porque un niño no se desarrolla con las cosas que vive entre cuatro paredes en el colegio, sino que las cosas que vive día a día lo forman como persona (Paula).*

Al leer los relatos nos llama la atención las formas de explicar el aprendizaje como “sorpresa”, el “darse cuenta”, el “sentir” y la importancia de la “relación” como eje del aprendizaje y del saber. Al participar activamente en el aula, o en las actividades como grupo interactivo, con la heterogeneidad que caracteriza a los grupos, a los estudiantes universitarios les posibilita observar cómo aprenden los y las niñas. En sus relatos describen cómo los procesos de aprendizaje compartidos despiertan “ganas” de aprender, de conocer, de indagar, de comunicar, con una emoción que subyace en estos momentos de aprendizaje: “la alegría”. Del mismo modo nos narran como ellos y

ellas también van describiendo el aprendizaje como relación, desde el sentir, desde la ilusión, desde la alegría:

*-Conforme se desarrollaba la actividad me iba dando cuenta de que cada vez los niños realizaban las actividades con más facilidad y llegaban más lejos, al igual que a mí también me resultaba más fácil aportarles las ayudas que necesitaban o enfocar la actividad de una forma diferente para que la comprendiesen mejor (Marina).*

*-Queríamos brindar un espacio dedicado a las relaciones entre los diferentes participantes, tales como el alumnado, el profesorado o las personas implicadas en el proyecto pero que no pertenecen al centro, sino a la comunidad. Asimismo, es esencial el trato que recibe la diversidad, al encontrarnos en un ambiente sociocultural muy variado. Esto es muy importante, ya que conforma el ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje del alumno (Marina).*

*-Todo esto, que acabo de exponer, fue cogiendo más forma aún cuando los diferentes grupos de los colegios tuvimos que representar nuestra experiencia del voluntariado, de una forma original. Para mí fue un día bonito y especial, y ahora explicaré el por qué.*

*Casi todos mis compañeros y yo partimos de la misma base de conocimiento, y cada uno ha vivido una experiencia distinta en un contexto diferente. Cuando todo esto lo pusimos en común en clase, me pareció tan bonito ver que todos y todas habíamos aprendido un montón durante ese período, que de verdad valoré que habíamos aprendido significativamente (Paula).*

Los sentimientos son centrales al narrar la experiencia de aprendizaje, describen las sensaciones que les provoca el poder participar, estar en los centros sintiéndose parte del mismo, colaborando, aportando. De este modo, la acción es sentir, recibir, pensarnos a nosotros con los “otros” y el modo de pensarnos es sintiendo. Como nos plantea Guiso (2010), el aprendizaje no se puede desconectar del pensar, actuar y sentir en los contextos, a partir de las historias personales, los devenires y las ecologías. En ocasiones las narrativas llegan a los detalles más precisos de momentos de relación, conversaciones, que a partir de las narrativas en forma de diario nos posibilita analizar el sentido sociopolítico de las micro-acciones.

Por otra parte, las narrativas personales y colectivas nos permite avanzar en la comprensión del contexto social, pedagógico y cultural de los centros, recuperando el debate de la educación pública, la participación de familiares en el aula, el aprendizaje en colectivos vulnerables, el profesorado comprometido, dando sentido a la transformación como acciones colectivas y estrategias con fines ético-políticos, tan importantes como las micro-acciones.

*-Sólo espero que esta sea una de las tantas experiencias que viva a lo largo de esta carrera, porque son cosas como éstas las que me hacen darme cuenta de que no me equivoqué al elegir en aquel momento, y que quiero llegar a ser una buena profesora que aporte su granito de arena en este proceso de transformación de la escuela, tan importante para la sociedad (Paula).*

*-He de decir que ha sido una asignatura la cual me ha hecho reflexionar sobre mi visión de la escuela. Como muestro en mi análisis sobre mi experiencia escolar, en general como alumna he vivido una escuela tradicional, sobre todo durante la etapa de secundaria y, por tanto, esa es la idea que tenía sobre ella. Es cierto que tenía claro el hecho de que no quería repetir las prácticas de aquellos profesores tradicionales, quería cambiar, conseguir una escuela más dinámica que motive a los estudiantes, aunque no tenía muy claro el cómo hacerlo.*

*Gracias a mi paso por esta asignatura, ahora lo tengo más claro, al hacerme ver otras formas de trabajar, como puede ser mediante la participación de las familias. Mientras que desde mi experiencia, siempre había escuchado que las familias eran “un estorbo” en el colegio, he descubierto que son todo lo contrario. Si un centro abre sus puertas a las familias y al resto de la comunidad, todos se benefician, por un lado las familias porque conocen de primera mano el aprendizaje de sus hijos y por otro el centro al recibir su ayuda e implicación (Marina).*

## **VI. A modo de conclusión**

La experiencia que vive y relata el alumnado desde una propuesta disruptiva de aprendizaje donde la participación, las relaciones y el compromiso se van generando, creando, nutriendo, en el día a día y desde la propia complejidad de los contextos y situaciones que se viven; nos muestra un vía posible de transformación, de ir más allá de las pautas, modelos y relatos establecidos como dogmas por otros que requieren una recreación desde los y las propias protagonistas de los procesos formativos. Nos preguntamos a partir de los relatos del alumnado: ¿Quiénes forman?, ¿Qué procesos, valores y prácticas intervienen?, ¿Qué espacios y relaciones son necesarios?, ¿Qué ideas de aprendizaje generan las propias instituciones educativas y qué otros sentidos pueden emerger y construirse a partir de procesos colaborativos, donde todos y todas enseñan y aprenden?.

## **VII. Referencias Bibliográficas**

Acevedo, A. (2015). Nuevas enseñanzas disruptivas en la educación superior en ciencias sociales. *Revista TEMAS*, 3 (9), 125 - 136.

Pilonieta, G. (2017). Innovación disruptiva. Esperanza para la educación de futuro. *Educación y Ciudad*, 32, pp. 53-64.

Rivas, J. I., Cortés, P., y Márquez, M. J. (2018). Experiencia y contexto: Formar para transformar. En C. Monge López y P. Gómez Hernández (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 109-124). Madrid: Síntesis.

Santos, B. De S. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*. La Paz, Bolivia: Plural Editores. ASDI. CIDES-UMSA.

Acaso, M. (2016). ¿Por qué Howard Gardner en vez de Giner? O la necesidad de abordar el cambio metodológico desde pedagogías de proximidad. Tomado de <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/por-que-howard-gardner-en-vez-de-giner-o-la-necesidad-de-abordar-el-cambio-metodologico-desde-pedagogias-de-proximidad/>

- Díaz, E. (2015). Giner de los Ríos. La institución como ilustración. *Anales*, 27, pp. 13-22.
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones. ¿Es posible la transformación?. Recuperado de [http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona. Octaedro.
- Rivas, J.I. & Leite A.E. (2014). Vida y Experiencia Escolar. Biografías Escolares. En Rivas, Leite y Megías (Coords.) *Profesorado, Escuela y Diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga. Aljibe.
- Rivas, J.I. ; Leite, A. E. y Cortés, P. (2017). Deconstruyendo las prácticas de formación. Narrativa y conocimiento. En M. Pérez y J. Rodríguez (eds.). *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*. Barcelona. Octaedro.
- Leite, A.E., Márquez, M.J. y Rivas, J.I. (2018) Aprendizajes emergentes y transformación social. Transformando la Universidad desde las Comunidades de Aprendizaje. En Martínez Rodríguez, J.B. y Fernández Rodríguez, E. (comps.) *Ecologías de Aprendizaje: educación expandida en contextos múltiples*. Madrid. Morata.
- Morin, E. (2006). *El Método 6. Ética*, Cátedra, Madrid.
- Guiso, A. (2010). La fugaz verdad de la experiencia, *Polis* [En línea], 25 | 2010, Publicado el 29 marzo 2011. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/372>
- Faltoni, J. (2016). La ecología de la acción: conflicto y responsabilidad. Congrès mondial pour la pensée complexe Les défis d'un monde globalisé. Paris, 8-9 décembre, 2016.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona. Herder.
- Rivas, J.I., Leite, A. y Cortés, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Vol.19, Nº1, pp.228-242
- Rivas, J. I., Cortés, P. y Leite A.E. (2016). Nuevos contextos para la formación del profesorado: colaboración, identidad y transformación social. En Castilla Mesa M° T. et ál. *Formación y perfil de los profesionales para la mejora de la convivencia en contextos sociales y educativos*. Madrid. Wolters Kluwer
- Rivas, J.I. & Leite A.E. (2014). Vida y Experiencia Escolar. Biografías Escolares. En Rivas, Leite y Megías (Coords.) *Profesorado, Escuela y Diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga. Aljibe.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

## **La educación de la infancia en la Guerra Civil española. Un análisis a través de testimonios**

### **The education of children in the spanish civil war. An analysis through witnesses**

---

**Juan Ignacio Herrero Peñas**  
**Universidad de Valladolid**

Fecha de recepción del original: octubre 2019  
Fecha de aceptación: noviembre 2019

#### **Resumen:**

La Guerra Civil Española fue uno de los acontecimientos más trágicos ocurridos en España en el siglo XX. Pese al devenir de los años, el recuerdo de esta contienda sigue vivo en aquellas personas que padecieron sus consecuencias. Este estudio pretende analizar cómo fue educada la infancia segoviana en este periodo a través de testimonios orales. Gracias a estos relatos se obtienen una serie de conclusiones como las amplias diferencias entre la enseñanza en zonas rurales y urbanas y un papel importante de la familia y ciertos agentes sociales que ostentaban el poder, como los educadores prioritarios de la infancia.

**Palabras clave:** Educación; Guerra Civil; Infancia; Oralidad; Segovia.

#### **Abstract**

The Spanish Civil War was one of the most tragic events in Spain in the twentieth century. Despite the memory of the years, the memory of this contest is still alive in people who suffer its consequences. This study aims to analyze how Segovian childhood was educated in this period through oral testimonies. Thanks to these stories, a series of conclusions are needed, such as the wide differences between education in rural and urban areas and an important role of the family and certain social agents who held power, such as the priority educators of childhood.

**Keywords:** Education; Civil War; Childhood; Orality; Segovia.

## Introducción

George Orwell (1949), en su obra 1984, afirmó que “el que controla el pasado [...] controla también el futuro” (p. 30). Y, estamos convencidos de que los vencedores de uno de los periodos más oscuros de nuestra historia, como fue la Guerra Civil, no fueron quienes firmaron el último parte de guerra, el 1 de abril de 1939, sino quienes fueron capaces de guardar en su memoria el dolor del conflicto y de soportar cuarenta años de dictadura represora.

Previo al estallido de la contienda que desangró a la nación, tuvieron lugar una serie de conflictos y altercados que fueron la llama que prendió definitivamente. De acuerdo con las palabras de Prieto sobre el contexto previo a la Guerra Civil:

*Esta situación es la que necesita el fascismo para florecer. La convulsión de una revolución, con un resultado u otro, la puede soportar un país; lo que no puede soportar es la sangría constante del desorden público sin finalidad revolucionaria inmediata; lo que no soporta una nación es el desgaste de su poder político y de su propia vitalidad económica manteniendo el desasosiego, la zozobra y la intranquilidad [Prieto (citado en Tusell, 2007, p. 233)].*

El conflicto que en esta época da comienzo es la consecuencia de la fatalidad y ruptura que la sociedad española experimentó y que trajo consigo la Guerra Civil, declarada el 18 de julio de 1936. La contienda no tuvo carácter interno, sino que ha de ser considerada una confrontación internacionalizada, pues paralelo al desarrollo de la Guerra Civil tuvo lugar también la crisis que desemboca en la Segunda Guerra Mundial. Muy adecuadas serían las palabras de Toynbee al preguntarse: “si la guerra en España era una contienda civil española o una guerra internacional librada en la arena española” (citado en Moradiellos, 2016, p. 18).

La Guerra Civil se considera como uno de los peores acontecimientos por los que España ha podido pasar, y es que ningún artículo, estudio u obra biográfica será capaz de transmitir el horror de la guerra: “cualquier mero relato, así como cualquier juicio unilateral, desemboca en el acto en la caricatura, falsea la verdad, se sitúa a mil leguas de la escueta historia humana” (Gironella, 1961, p. 7).

Las consecuencias de esta guerra fueron del todo palpables: entre 350.000 y 500.000 víctimas mortales en este periodo, muchas a consecuencia del conflicto y otras por ejecuciones rutinarias que se llevaban a cabo con mucha frecuencia. Además, aproximadamente medio millón dejaron su país tras la guerra, adentrándose en Europa, con el deseo de no volver nunca más. No es de extrañar que autores como Moradiellos (2016), se refieran a esta contienda como “el fenómeno más negativo de la historia demográfica de España” (p. 276).

Y pese a que 1939 sea considerado por los “vencedores” como el “año de la Victoria”, indudablemente también lo fue de la derrota, la peor tragedia de nuestra historia nacional. El historiador Rafael Abella, incide en que la vida en aquellos momentos repercutía duramente sobre los destinos individuales y dividía los sentimientos colectivos. El trauma de la vuelta a la normalidad era una cuestión que afectaba a una parcela de España, pero donde no había excepciones era al enfrentarse al panorama colectivo que aguardaba a vencedores y vencidos. Se trataba en aquellos momentos de un país cercenado por la guerra, con más de un cuarto de millón de viviendas destruidas y una

población penal que en aquellos tiempos ascendía a más de medio millón de personas. Pero, además de las tragedias humanas y materiales estaba la pérdida de unos valores culturales y morales invaluable y que tan profunda influencia tendrían sobre la ética de la España salida tras la guerra (Abella, 2008, p. 21).

Precisamente uno de los sectores de población que más sufrió este conflicto fue la infancia. Al comienzo de la guerra, miles de hogares se quedaron sin el cabeza de familia, porque los padres se fueron al frente, tuvieron que huir o fueron fusilados. Esta situación de desamparo fue dramática en las zonas cercanas a los frentes, donde hicieron mella los bombardeos y la falta de víveres, a las que se unieron las enfermedades y las malas condiciones higiénicas. Pero, además, durante el desarrollo de la contienda, dado el carácter ideológico de aquel conflicto, la infancia se convirtió en el punto de mira de los dirigentes políticos de ambos bandos. En ellos se depositaba la consolidación de la revolución popular o de la contrarrevolución nacional-católica, por ello, no se dudó en utilizar la educación como instrumento de politización (Alted, 1996, p. 208-209). Sin duda, al doloroso trauma del estallido de la paz se unió un presente en el que la educación tuvo un papel protagonista y fue el alimento de una población infantil que asistió al amanecer de una dictadura.

Hoy en día, en 2019, aún tenemos la suerte de contar con hombres y mujeres, personas ya ancianas, que vivieron en primera persona el horror de esta guerra, y cuyas palabras, sin duda, hacen frente a la anterior afirmación del autor catalán al cual hacíamos referencia. Sus palabras acerca de la guerra hacen que cualquiera que las escuche dé gracias a la vida por la suerte que ha tenido. El valor de las palabras de todas estas personas son más que un regalo para quienes tengan el placer de escucharlas, son, al fin y al cabo, la historia de nuestro país; historia que, pese a lo que muchos afirmen, sigue escribiéndose.

Hay quienes consideran que la Guerra Civil es un cajón de sastre que no debería abrirse; pero teniendo en cuenta las atrocidades que se cometieron que han repercutido hasta nuestros días, debemos preocuparnos por dar voz a aquellos que vivieron el conflicto, para que la historia que estudien las generaciones futuras no sea la mera “caricatura” a la que Gironella (1961, p. 7) se refería sarcásticamente, sino que sea una historia, pese a su dureza, completamente cierta, y que les sirva para conocer “la senda que nunca se ha de volver a pisar” (Machado, 1973, p. 1).

## **Objetivos**

El presente estudio, que nace de un Trabajo Fin de Grado en Educación, tiene como objetivo principal conocer cómo vivió la infancia segoviana su educación, durante el periodo de la Guerra Civil (1936-1939). Desde este objetivo general nos planteamos tres objetivos específicos: 1) Analizar la educación en el seno familiar; 2) Conocer cómo fueron educados los menores durante el conflicto bélico en la escuela; y 3) Evaluar las repercusiones de la educación social en la formación de los menores.

Dicho esto, también es una de nuestras metas lograr que los testimonios de los sujetos entrevistados no caigan en el olvido, sino que sean fuentes de información que ayuden a reescribir la historia, dejando su eco en la eternidad.

## La educación en el periodo de la Guerra Civil

Como afirman Martín Fraile y Ramos Ruiz (2015): “la educación contribuye al fomento de la paz o a la exaltación de valores patrióticos, mediante el currículo escolar y con las prácticas de enseñanza” (p. 69). Antes, durante y después de la Guerra Civil española, la educación sufrió unos cambios muy fuertes cuyos protagonistas fueron los propios niños, víctimas de un sistema cambiante.

Y es que, si la II República destacó en algún ámbito, uno de los que más huella dejó en la historia de España fue en la educación. Durante la II República se dio una enorme importancia a la educación de los más pequeños, por lo que se logró un fuerte dinamismo en este nivel. Este desempeño e implicación escolar respondía a la preocupación que padecía el gobierno republicano: para que el país pueda progresar, se debe eliminar el analfabetismo, “la gran masa de ignorancia que es el estigma del país” (Martín Fraile y Ramos Ruiz, 2015, p. 72). Es por esa razón por la que, la escuela se propone como el principal instrumento de cambio y progreso social. Para lograr que esta institución lograra lo que se proponía, el gobierno se encargó de promover las medidas y acciones necesarias, consiguiendo, además, como hemos dicho, que la educación gane peso frente a otras instauraciones de gobierno.

La máxima del gobierno republicano se basaba en la esencialidad de la escuela. Según Esteban (2000): “Se entiende la educación social como una acción promotora y dinamizadora de una sociedad que eduque y de una educación que integre y, a la vez, ayude mediante la educación a evitar y reparar la dificultad o el conflicto social” (p. 111).

La escuela de la II República, como afirma Puelles (2008) quedó marcada sin duda por la plasmación constitucional del Proyecto de Lorenzo Luzuriaga. Educado en la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fue una de las figuras que hizo de puente entre las ideas de la ILE y las del socialismo, redactando un proyecto cuyas principales bases se verán recogidas en la Constitución de 1931. Entre sus características básicas destacó la implantación de una escuela laica (que designaba en realidad una aspiración a la neutralidad religiosa); gratuita para la enseñanza primaria y secundaria; y unificada.

Fueron muchas las mejoras que la educación vivió durante el periodo republicano, por citar algunas de ellas: la creación de 7.000 plazas de maestros con destino a las Escuelas Nacionales (Decreto de 23 de junio de 1931); la creación de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid (Decreto de 27 de enero de 1932); el Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza (aprobado en Consejo de Ministros y leído en la Cámara por el Ministro de Instrucción Pública); el Proyecto de Ley de Reforma Universitaria (presentado a las Cortes por el Ministro de Instrucción Pública); o el Nuevo Plan del Bachillerato (Decreto de 29 de agosto de 1934).

Pero quizá las iniciativas más señeras de este periodo fueron aquellas que contribuyeron a la educación del pueblo. El aumento de construcciones escolares; la creación del Patronato de Misiones

Pedagógicas (Decreto de 29 de mayo de 1931) y el fortalecimiento de las Escuelas Normales y de las Colonias Escolares (Molero, 1991) son solo algunas de ellas.

Además, el gobierno republicano mostró desde el comienzo su apoyo al movimiento higienista con el objetivo de intentar paliar la precariedad que vivían los españoles del momento. El movimiento higienista favoreció la aplicación de algunas normativas públicas para mejorar la vida de los ciudadanos, especialmente de aquellos con menores recursos. Y así fue como médicos, científicos y políticos empezaran a tomar en consideración las condiciones de insalubridad y malnutrición que vivían aquellos españoles y a tomarlas también en consideración en el ámbito educativo (Viñao, 2010).

No obstante, pese a que obviamente, el tipo de educación que se estaba llevando a cabo durante el gobierno de la II República pareciera inmejorable, se empezó a emplear el aula y las escuelas como verdaderos instrumentos y armas ideológicas revolucionarias. Durante este periodo final, como decimos, la Guerra Civil va poco a poco asolando España, empezando a visualizarse en el corazón de los españoles un triste sentimiento, pues el conflicto no se resolvería de manera sencilla, y además se podía comprobar cómo la II República empezaba a ver su fin.

Tras el estallido de la guerra, los niños y niñas deberán afrontar la realidad que los espera y asumir un nuevo paradigma educativo muy diferente al vivido durante el periodo anterior. No obstante, se debe mencionar el fuerte desempeño y esfuerzo que ponía la II República por la educación; debido a que, incluso bien entrada la guerra, los profesores republicanos seguían estando dispuestos a ejercer su labor docente, manteniendo las escuelas abiertas e impulsando un método de enseñanza que velara por el alumno, y en cierta medida lo eludiera de la guerra.

Siguiendo con el bando franquista, su avance fue violento pero rápido, y las zonas que visitaba quedaban sitiadas. Este bando también luchaba por ofrecer una educación a los alumnos y alumnas de las zonas que había conseguido tomar. Su afán se basaba, a diferencia de la escuela republicana, en inculcar un fuerte y férreo valor ideológico en el ámbito religioso y político.

Su deseo primordial una vez que tomaban una zona, era (con la mayor rapidez posible) inculcar en los alumnos el nacionalcatolicismo. Por ello, la función de los maestros era vital: “En época de guerra, el maestro es para el niño una fuente de seguridad, alguien a quien creer y en quien confiar para sentirse protegido” (Martín Fraile y Ramos Ruiz, 2015, p. 76). Pretendían hacer florecer entre los más pequeños un fuerte sentimiento religioso, acompañado todo ello de un seguimiento diario del avance de las tropas franquistas, dando a conocer a los pequeños las zonas conquistadas. También destaca, como no podía ser de otra manera, el fuerte sentimiento patriótico que se inculcaba.

Una vez finalizada la guerra, las escuelas presumen de regresar a un estado aparente de calma, en el que, no obstante, se realiza una masiva y cruel depuración al profesorado. Es en el año 1939 cuando la situación escolar se regula mediante un modelo católico nacionalista, el cual estará vigente por muchos años. Durante este periodo, las aulas se caracterizan por tener unos valores conservadores, con métodos cuestionables de enseñanza, siempre favorecedores a los deseos del Régimen (adoctrinamiento), quedando atrás todo lo impulsado y creado durante el gobierno republicano.

Es, pues, bien visible la importancia que la educación tiene cuando se produce un conflicto civil. Se busca siempre, mediante la enseñanza, adoctrinar, crear mentes beneficiosas a un bando u otro, evitar oposiciones, e incluso, en algunos casos, mentes críticas que puedan plantearse lo que se está enseñando y su propósito verdadero. Como afirma Molero (1991), “sorprende comprobar, en el terreno de los hechos, la importancia concedida a la educación durante la guerra” (p. 89).

La educación de la infancia en este periodo, de acuerdo con las publicaciones consultadas, podría referirse desde tres puntos: familiar, escolar y social. En relación con la educación familiar, considero importante destacar las palabras de Benítez (1995) [citado en González (2009) en su obra “La generación herida. La Guerra Civil y el primer franquismo como seña de identidad en los niños nacidos hasta 1940”]:

[...] Los padres se volvieron exigentes: hay que estudiar, hay que trabajar, hay que estar en casa, hay que obedecer, hay que obedecer, hay que obedecer. La disciplina, la privación, la censura de todo lo que hacíamos iba a estar presente en nuestra adolescencia en contraste con la forzosa libertad de los años de la guerra. Las costumbres se volvieron timoratas. A las nueve en casa. Adónde vas. Con quién has estado. Las notas. Castigado. Las notas. Castigado. Paseos de provincias de siete a nueve y media. Los chicos por una acera y las chicas por otra. (p. 94).

También destacamos a Barranquero (1987), quien nos explica en su obra cómo se tejió la educación durante los años de guerra, diferenciando entre chicos y chicas y las responsabilidades que ambos sexos tenían.

Parece que este tipo de educación familiar se reproducía también en espacios formales (principalmente en aquellos que ya se encontraban en manos del franquismo). Tal y como exponen Martín y Ramos (2015), “la escuela es un espacio de instrucción, formación y educación por excelencia [...] contribuye al fomento de la paz o a la exaltación de valores patrióticos, mediante el currículo escolar y con las prácticas de enseñanza” (p. 69). En su misma obra, además, también nos relata que existe una relación entre la educación escolar transmisora de valores, y la formación que recibían algunos niños en la escuela cuyo objetivo era la exaltación patriótica (p. 72).

Navarro (1989) destaca que, iniciada la Guerra Civil, se comenzó a preparar a los maestros con una serie de instrucciones para que estos transmitiesen una ideología a sus alumnos. Como ya sabemos, en muchas ocasiones, durante el conflicto, la educación se usaba como un instrumento de adoctrinar el futuro, esto es, adoctrinar a los niños y niñas, para que, a fin de cuentas, tuviesen una mentalidad propicia a una u otra causa.

Destacamos también la importante labor recogida en la tesis de Rekalde (2000), en la que se profundiza (entre otras muchas cosas), en los espacios educativos, los maestros, las horas escolares..., durante la Guerra Civil, concretamente en Euskadi.

Desde luego, como muestran los estudios analizados, la educación formal no se alejaba de lo que la sociedad vivía en aquel periodo.

En otro orden de cosas, hemos de destacar que ambos bandos fueron creadores y promotores de una auténtica revolución. Republicanos y franquistas tenían claro que la guerra no solo se gana

con armas de fuego, sino también con la imposición ideológica, con la fuerza, con la propaganda, con el credo político. Para ganar la guerra ambos bandos se preocuparon por crear conciencias, por asegurarse de que la educación fuese un instrumento de reconducción de la moral, un instrumento que sentaría las bases del nuevo orden: “la guerra de las ideas, aun siendo incruenta, fue tan feroz como la lucha en las trincheras” (Molero, 1991, p. 91).

Fueron muchas las reformas que republicanos y franquistas llevaron a cabo en el plano educativo durante este periodo (1936-1939). De los primeros, puede destacarse: la creación de un Bachillerato abreviado para trabajadores (Decreto de 21 de noviembre del 1936); la organización de “Milicias de la Cultura” (Decreto de 30 de enero de 1937); la creación de las Direcciones Provinciales de Primera Enseñanza (Decreto de 22 de febrero de 1937); la primera campaña para la extirpación del analfabetismo en la retaguardia (Orden de 8 de octubre de 1937); la habilitación de algunos Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza para impartir un Bachillerato Intensivo a los obreros (Decreto de 28 de octubre de 1937); o el Plan de estudios para la Escuela Primaria española (Decreto de 28 de octubre de 1937).

Los franquistas, también impusieron su sello en las zonas que iban siendo conquistadas, a través de: la supresión de la coeducación en los Institutos (Decreto de 23 de septiembre de 1936); la imposición de prácticas religiosas en las escuelas (Circular de 9 de abril de 1937); la regulación de los planes de Bachillerato (20 de septiembre de 1938); o el Proyecto de Ley sobre Reforma Universitaria (Orden de 25 de abril de 1939).

## **Sociedad y educación en la Guerra Civil: el caso de Segovia**

No obstante, teniendo en cuenta que la investigación hace referencia a aquellos que vivieron en su infancia, y, por tanto, su educación en la provincia de Segovia, hemos de saber que la comunidad a la que pertenece, Castilla y León, sufrió la represión en su apartado educativo. Esta comunidad autónoma, como señala Blanco (1995), “es una de las que muestra una situación más precaria” (p. 125).

El bando falangista achacaba esta cruenta represión a que Castilla y León era una zona en la que, por muchos años, la educación había estado muy influenciada por ideologías contrarias a su régimen y al sentimiento “nacional” (Blanco, 1995, p. 128). Se llevó, pues, a cabo una dura criba hacia los sectores del magisterio, esto es, los maestros; a cargo de la Comisión Depuradora (1936). Esta depuración, fue capaz de alzar las cifras hasta 900 maestros de los cuales apenas 200 fueron rehabilitados para ejercer la enseñanza. El objetivo de esta comisión, además, es bien claro: eliminar todo indicio de avance o modernización de la enseñanza, y además dejar cargos libres a personas que estuviesen a favor del Régimen. Todos los maestros que fueron sancionados e investigados sufrieron consecuencias graves, desde la inhabilitación hasta en algunos casos la muerte.

Pero lo cierto es que muchas zonas de la comunidad eran partidarias del Régimen, por lo que Castilla y León fue una de las regiones que más pronto se rindieron al gobierno franquista. Pocas provincias lograron quedar al margen del Régimen. Por otro lado, también hemos de destacar que la Iglesia tuvo en esta zona una influencia muy grande, por lo que los grupos Acción Popular y CEDA, aprovechan para promover la propaganda política. La Iglesia realizó un trabajo en favor

del Régimen, llevando a cabo campañas graduales dirigidas a atraer adeptos a su causa. Estas son formas de expandir y transmitir las ideas y valores católicos y conservadores.

No obstante, y como era de esperar, frente a esta actitud clerical, surgen diversos bandos contrarios, guerrillas de diferentes formas, como, por ejemplo, el Ejército del Norte. Aun así, frente al fracaso de estas bandas y la toma de Madrid, muchos castellanoleoneses deciden abandonar su tierra y viajar a la capital, al igual que hacían muchos otros llegados de otras comunidades.

Tras analizar, por un lado, cómo era la educación en tiempos de guerra, y por otro, cómo era esta en zonas que iban siendo sitiadas, podemos hacernos una idea muy clara acerca de cómo se planteaba y llevaba a cabo la enseñanza en aquella época. Ahora bien, ¿cómo padeció la ciudad de Segovia la Guerra Civil, tanto a nivel político como social, económico y educativo?

Cronológicamente, tras la victoria del Frente Popular, la izquierda impulsa un sentimiento férreo de serenidad, de concordancia. Pero, como hemos dicho, la guerra era algo inevitable en las mentes de quienes la veían como una cura nacional, y debido a ello, la conciliación fracasó. Fue así como inevitablemente la guerra estalló, y las palabras fueron sustituidas por armas. Todos los ciudadanos atentos a los medios de comunicación empezaron a armarse y a vigilar a quienes consideraban contrarios. Las autoridades, sin embargo, esperaban órdenes del ejército, hasta que Felipe Feijóo se presentó ante este, sancionando al gobernador civil. Ese mismo día se declara el estado guerra.

Pese a ello, como afirman Folgado y Santamaría (2002), Coca, Cuéllar, Carbonero el Mayor, Nava de la Asunción y San Ildefonso se constituyen grupos sindicalistas fieles a la República, controlados, eso sí, por Guardia Civil y Falange de Valladolid (p. 65). Cabe destacar que San Rafael y El Espinar quedaron en manos de socialistas madrileños. La primera víctima segoviana de la Guerra Civil fue Rafael Rebollo Dicenta, alumno de la Academia de Artillería.

En este momento se llevaban a cabo diversos combates, como los de El Alto del León y en Somosierra. Estos días se vivieron con mucho miedo, pues la muerte recorría las calles y albores de la provincia, y lo único que esta dejaba no era más que purgas, viudas y fusilamientos a la salida del sol. Y como sabemos, la guerra no solo se libra con armas de fuego, sino que la guerra es de ideas, ideas que avocan al odio de aquellos contrarios. La guerra de ideas fue tan dura que, incluso, arremetía contra los inciertos, los que no eran “ni de un bando ni de otro”, contra los que se unían al bando por miedo a la muerte o “sumarse al carro del vencedor”, como afirman una vez más Folgado y Santamaría (2002, p. 67). Según estos autores, se llegaron a perder casi dos mil vidas en el frente, cifra que iba aumentando día tras día, como recogían los periódicos. Y a raíz de esto, las tareas de las mujeres se ampliaron, teniendo que asumir algunas que “correspondían” por aquel entonces a los hombres (talleres, campo, fábricas...). Fue así como, año tras año, Franco con su ejército se fue abriendo camino, hasta alzarse con la victoria.

Otro factor de relevancia es la sociedad y la población segoviana. El tiempo en el que se experimenta un mayor aumento poblacional se da en la primera mitad del nuevo siglo, aunque el crecimiento de Segovia no fue tan masivo como el que experimentó el resto de España. Fue en los años comprendidos entre 1930 y 1950 cuando se produjo un crecimiento de la población, pues durante la II República y la Guerra Civil la población de Segovia creció una media del 0.83 por 100, según Barrio et al. (1987, p. 217). Además, la emigración descendió y algunas zonas se beneficiaron de

un pequeño flujo migratorio. Así pues, en la provincia de Segovia se produjo durante las tres primeras décadas un lento pero continuo crecimiento.

La natalidad de la provincia permanece muy alta hasta 1905, lo cual no responde a la fecundidad de las casadas, sino que se debe a la tendencia precoz y la universalidad del matrimonio. Esto es, en Segovia el matrimonio se realizaba desde muy jóvenes (como era habitual en la época), normalmente a los 22 años (aproximadamente); aunque a mediados de siglo esta edad aumentó, aunque siguió siendo precoz el matrimonio femenino (Barrio et al., 1987, p. 219).

En cuanto a la mortalidad, a inicios de siglo aún era muy alta, convirtiéndose esto en un gran problema. Es en el año 1902 cuando empezó a descender de forma considerable. Durante estos años, no obstante, se produce un declive de la natalidad, que se elevó de nuevo en los años veinte. Esta caída se vio condicionada por la guerra (sobre todo entre 1937 y 1939). No obstante, como señalan Barrio et al. (1987), esto puede deberse a las deficiencias en los registros de nacimientos durante la época (p. 221).

En cuanto al factor económico, hay que distinguir dos etapas. La primera se caracteriza por una acentuación de la especialización de la producción cerealera, con unos importantes avances tecnológicos y técnicas intensivas (aunque la mano de obra seguía siendo un trabajo muy duro). Era muy escasa la industrialización en España, por lo que los segovianos aún permanecían trabajando en el campo y en los pueblos.

En la segunda etapa se produce un importante proceso de industrialización que favorece a la economía española. Es así como comienza a producirse un éxodo rural.

Para terminar, en cuanto al factor educativo de la provincia, se pretendía la secularización de la enseñanza siguiendo la tendencia nacional. Antes de la guerra se procuró que la Educación Primaria estuviese al alcance de todos los ciudadanos, pero ello conllevaba una serie de gastos en maestros y escuelas. Así se creó la enseñanza pública a cargo del Estado, y las corporaciones municipales y provinciales y enseñanza privada. Si bien es cierto, no obstante, que la enseñanza pública no progresó demasiado, fue en la primera mitad del siglo XX cuando llegaría a toda la provincia este tipo de enseñanza, a la par que también progresaba la privada. Fue así como en la provincia de Segovia el nivel de analfabetismo en esta época se redujo considerablemente, según Barrio et al. (1987, p. 264).

Los últimos datos que nos ofrece el Instituto Nacional de Estadística previos a la guerra muestran, además, cómo al comenzar 1934 Segovia tenía un total de 1.145 docentes de Enseñanza Primaria, siendo superior el número de hombres (609), que el de mujeres (536). La población escolar del momento era de 39.726 escolares, de los cuales 20.180 eran niños y 19.546 eran niñas. Si avanzamos en estos últimos datos podemos apreciar cómo no toda esta población infantil estaba matriculada en los centros de Educación Primaria de la provincia, pues según los datos del INE, más de 9.000 menores en edad escolar, no asistían a la escuela. De entre los matriculados, tampoco todos ellos iban de forma regular a la escuela siendo el absentismo superior en el caso de los niños que en el de las niñas. La explicación de este fenómeno podemos verla en el estudio de Sonllevea (2018) y es que, muchos menores, por entonces, se encontraban empleados en edad escolar, pues sus

familias no disponían de suficientes recursos económicos y tenían que valerse de su mano de obra para asegurar la economía familiar.

Junto a estos datos debemos tomar en consideración el número de escuelas de las que disponía la provincia. Segovia contaba a finales de 1933 con 534 centros de primera enseñanza, de entre las cuales, según la tipología, los más numerosos eran las escuelas unitarias (149 de niños y 152 de niñas) y las mixtas (125 atendidas por maestros y 72 por maestras). Además, la provincia contaba con 14 escuelas de párvulos que estaban localizadas en las zonas que se concentraba un mayor número de población.

La Guerra Civil afectará al sistema educativo segoviano y a sus estructuras, como demuestran los datos de la primera estadística ofrecida por el INE en 1940. De este modo, vemos un descenso en el número de escuelas mixtas, que se irá incrementando a lo largo de esta década y un aumento de escuelas graduadas y unitarias según el sexo. La población escolar tras la guerra seguirá aumentando, contando la provincia con 40.485 menores en edad de recibir instrucción elemental, a pesar de que, entre ellos, solo 32.465 estaban matriculados en la escuela.

Pero más allá de estos datos, necesitamos conocer qué ocurría adentro de los muros del aula durante este periodo, qué supuso la educación que recibieron los menores durante aquella Guerra Civil, qué transmitían los maestros dentro del aula. Estos y otros aspectos serán abordados a través de nuestro de estudio, comenzaremos por realizar un estado de la cuestión al respecto.

## Metodología

El trabajo que presentamos se asienta en un enfoque cualitativo de investigación. Como afirman Binda y Balbastre (2013), la metodología cualitativa, utilizada principalmente en las Ciencias Sociales, tiene como objetivo comprender la realidad social a través de una descripción de sus rasgos característicos. Álvarez-Gayou (2004) destaca que la característica principal de este tipo de investigación es que tiene a la realidad como “punto de partida” (p. 1). Esta realidad debe ser apreciada, estudiada, descrita..., esto es, debe seguir el método científico.

Taylor y Bogdan (2000) explican que los criterios definitorios de este tipo de investigación son: 1) está asentada en la inducción; 2) entiende el contexto y las personas bajo una perspectiva holística; 3) es sensible a los efectos que el investigador causa sobre las personas que se presentan como sujetos de la investigación; 4) se trata de una metodología humanista, que permite conocer el interior de las personas, sus creencias, sus contextos, sus experiencias, sus éxitos y fracasos... Estas características hacen, como afirma Álvarez-Gayou (2004), que el investigador no deba alterar el contexto en el que realice su investigación y le obligan a ser fiel al mismo y a respetarlo. La empatía, la comprensión y el no dar nada por supuesto, sabido y sobreentendido, serán las claves para la realización de un buen estudio.

A estos rasgos, autores como Quecedo y Castaño (2003) añaden algunos otros aspectos que definen este tipo de investigación. La metodología cualitativa se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de fuentes de evidencia (documentos escritos, observaciones, en-

trevistas, etc.), que son ordenadas y clasificadas para generar categorías. Dichas categorías, permiten la transferibilidad a otros contextos, pero no buscan la generalización de resultados. Estos autores afirman, además, que se trata de un tipo de investigación asentada en la subjetividad. Su propósito es reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus experiencias.

Citando a Huberman y Miles (1994), otro rasgo importante de este tipo de investigación es que debe realizarse de manera constante y prolongada en el tiempo, para poder captar todos los datos del individuo y así interpretar y conocer su realidad. También destacan que el investigador debe, desde el primer momento, expresar sus objetivos y sus instrumentos de investigación, aunque, como afirman los mismos autores, el principal instrumento debe ser el investigador.

Citando una vez más a Álvarez-Gayou (2004), este tipo de investigaciones debe sustentarse en dos conceptos fundamentales: validez y confiabilidad (p. 10). La validez se refiere a que todo proceso de investigación que demande una observación debe estar supeditada a la realidad objetiva, y no a ninguna otra realidad que pretendamos crear. Por otro lado, los datos o conclusiones que extraigamos de la investigación deben ser fiables, adecuados.

Son varios los instrumentos, técnicas y métodos que se pueden utilizar para la recogida de datos cualitativos. Aguilar (2013) uniendo trabajos de otros autores, los clasifica en tres grandes grupos: técnicas de autoafirmación (entre las que se encuentran las entrevistas, los grupos de discusión, las historias de vida y las autobiografías); técnicas de observación (que son todas aquellas en las que el investigador obtiene los datos al participar en la realidad estudiada); y técnicas documentales (que comprenden el análisis de producciones literarias, prensa y archivos públicos).

Nuestra investigación, asentada en la metodología biográfico-narrativa, se sirve de la entrevista para lograr los objetivos que nos marcamos en este trabajo. Pasamos a detallar en qué consiste esta forma de hacer ciencia.

La investigación biográfico-narrativa se asienta dentro del giro hermenéutico producido en los años sesenta en las Ciencias Sociales. Basada en la perspectiva interpretativa, esta forma de investigar procura convertir a los actores en el foco central de la investigación utilizando relatos en primera persona de sus experiencias (Bolívar, 2002).

La metodología biográfico-narrativa tiene una gran relevancia en los últimos años en el campo de la educación, pues permite rescatar las voces de aquellas personas alejadas del discurso tradicional y recoger la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.52).

Estos autores afirman que, durante muchos años, pudo comprobarse cómo la racionalidad técnica resultaba insuficiente para indagar en la dimensión personal de cómo los diferentes agentes educativos construían sus formas de vivir y entender la educación.

Si bien es cierto que las fuentes orales como instrumento de transmisión y construcción de la historia es uno de los más empleados desde la antigüedad, ciertamente conlleva una serie de dificultades que se deben tener en cuenta a la hora de elegirlo método de investigación. Y es que, como señala Hernández (2005), “La reconstrucción biográfica emerge esencialmente de una persona y de su testimonio, ya sea oral u escrito, y de su interacción con el que lo retoma, interpreta y rehace”

(p. 99). Por lo tanto, como considera la autora, es un instrumento muy subjetivo, en el que, no obstante, la memoria juega el papel decisivo.

Las entrevistas se configuran como un elemento fundamental dentro de la que Hernández (2005) llama “fase de localización” (p. 105), y su instrumento imprescindible es la escucha. Mallimaci y Giménez (2006), definen a la entrevista biográfica como “un relato pronunciado en primera persona, ya que lo que se intenta rescatar son las experiencias de ese individuo” (p. 27). Además, los mismos autores afirman que no es “exhaustivo”, sino que, más bien, “se centra en algún momento o aspecto de la vida” (p. 27).

Para poder llevar a cabo una investigación, y a la hora de recabar la información necesaria, existen diversas herramientas. Este tipo de herramientas, que Huchim y Reyes Chávez (2013) denominan de “recolección de información” (p. 12), son las que nos van a permitir analizar, comprender e incluso llegar a empatizar, los hechos o acontecimientos del pasado objeto de nuestra investigación. También van a permitir realizar, si es preciso, una comparativa en función de la temática, entre el pasado estudiado y el presente, obteniendo ciertas conclusiones y sirviendo para reflexionar. Pues bien, una de estas herramientas sería la entrevista biográfico-narrativa, cuyo fin último es el de “analizar el mundo personal, profesional y social a través de los relatos que hacen los sujetos” (Huchim y Reyes Chávez, 2013, p. 12).

Dentro de este tipo de investigación, y como herramienta recolectora de información, se encontraría la entrevista grabada y después transcrita, como veremos a continuación.

La investigación que presentamos se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente “Memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y otros recursos pedagógicos para la formación docente” de la Universidad de Valladolid. Dicho Proyecto fue iniciado en el año 2016/2017 en la Facultad de Educación de Segovia y tiene como objetivo formar a los estudiantes del Grado de Magisterio en contenidos vinculados con la Historia de la Educación Contemporánea, a través de proyectos de trabajo que utilizan el método de investigación biográfico-narrativo y la iconografía como fuentes primarias de conocimiento para profundizar en la educación pretérita. En el presente curso académico, el Proyecto de Innovación ha sido calificado por el Área de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid como Destacado, tomando como criterios positivos para esta valoración su coherencia, trayectoria, relevancia y carácter innovador.

Una de las líneas de trabajo desarrollada por un grupo de docentes que forma parte del Proyecto para este curso 2018/2019, es el estudio de la educación durante el periodo de la Guerra Civil (1936-1939) en la provincia de Segovia, a través de fuentes orales (Sonllewa 2018b). El microproyecto, presentado bajo el título “Vivir la infancia en tiempos de guerra”, tiene como objetivos: 1) Conocer cómo influyó la Guerra Civil española en los menores segovianos; 2) Valorar el papel de la familia y la escuela durante el conflicto armado; 3) Reflexionar sobre la pérdida de derechos humanos y la indefensión que vive la infancia ante cualquier ofensiva; y 4) Analizar la evolución de la educación en España a lo largo del siglo XX.

Para llevar a cabo estos objetivos, los estudiantes deben realizar entrevistas a personas segovianas que vivieron su infancia en el periodo de la Guerra Civil y después analizarlas y poner en discusión los datos con los contenidos de sus propias asignaturas (Sonlleva & Sanz, 2019).

Siguiendo con el trabajo de este Proyecto y bajo la dirección de la coordinadora, comenzamos a recoger bajo un guion de entrevista estructurada de 25 preguntas el testimonio de cuatro mujeres y dos hombres segovianos, que vivieron su escolaridad en el periodo de la Guerra Civil. Estas preguntas están estructuradas en diferentes bloques temáticos para poder realizar una categorización en bloques de contenido, entre los que destacamos: el recuerdo del contexto vivido, descubrimiento del inicio de la guerra, las vivencias familiares en plena guerra, las experiencias escolares y los sentimientos surgidos y memoria tras el conflicto.

Para este trabajo, nos hemos basado exclusivamente en el análisis de las preguntas que hacen referencia a las experiencias educativas de los participantes en la familia, la escuela y la sociedad.

Además, en esta investigación hemos tenido en cuenta algunos criterios éticos como: el consentimiento informado, la confidencialidad de datos personales y el respeto hacia las opiniones y sentimientos de los participantes, así como a sus recuerdos.

### **Análisis de datos y discusión: la educación de la infancia en el periodo de la Guerra Civil**

En el ámbito de la educación familiar, los padres y, por tanto, toda la familia de los sujetos entrevistados, eran creyentes, católicos practicantes que acudían siempre a misa. Posiblemente, pues, desde la infancia recibieron una educación fielmente religiosa. Incluso coinciden los sujetos en que actualmente siguen siendo creyentes y practicantes.

Pero no todas las experiencias y recuerdos con la familia se resumen al ámbito religioso, sino que los sujetos recuerdan otras experiencias con sus allegados al inicio del conflicto. Por un lado, los entrevistados recuerdan con mucho pesar tener que esperar, atemorizados, a sus padres y familiares cuando estos no estaban en casa. Existía un terrible temor porque estos familiares tardasen demasiado en llegar a las viviendas, debido a que se podría pensar que algo malo les hubiese pasado. Todo esto responde a que los entrevistados narran hechos de relevancia como bombardeos a oficinas, en las cuales trabajaban algunos de los familiares, torres en las que se apostaban torretas y armas, zonas donde se asentaban soldados... Algunos entrevistados afirman haber tenido que, al inicio de la guerra, esconderse con vecinos y familiares, con la intención de lograr la mayor protección; a veces, incluso, se llegaba a viajar a otro pueblo para huir de posibles altercados.

En cuanto a los recursos de cualquier tipo, la mayoría de los sujetos disponían de los diferentes recursos alimenticios, ya que muchos de ellos se dedicaban a labores ganaderas en los pueblos, y aprovechaban este recurso, que compartían incluso con el resto del pueblo. Algo similar ocurriría con los pueblos dedicados a las labores agrarias, cuyos frutos del trabajo permitían tener cubiertas las necesidades alimenticias. No obstante, se afirma que la suerte estuvo de su lado, pues cuentan cómo pudieron ver mucha necesidad en otros pueblos, donde muchas personas padecían enfermedades, pasaban hambre y no contaban con recursos higiénicos adecuados.

La participación de los sujetos con sus familias en actos patrióticos y religiosos era algo habitual, ya hemos comentado que acudían todos ellos a misa y otros actos de carácter religioso con mucha frecuencia, como a las celebraciones de Semana Santa, el Corpus... Algunos incluso llegaron a formar parte de instituciones religiosas. Con menos claridad, no obstante, suelen recordar, a nivel de celebraciones de carácter patriótico, desfiles, peñas de Falange, los flechas...

Y es que, cuando se tenía la oportunidad de reunirse en familia, los sujetos afirman que eran momentos de gran valor, pues además de estar juntos, realizaban actividades como bordar, leer, contar historias, pasar el rato con los vecinos, e incluso aprender con sus padres. Otros se dedicaban a jugar a diversos juegos de mesa, juegos tradicionales, a escuchar la radio, ir a los bares, celebrar comidas juntos, dar paseos... Todos coinciden en la gran alegría que suponían estos momentos, pero afirman también que eran sumamente escasos, pues el terror de la guerra afloraba en sus pieles, y el trabajo duro era cada vez más exigente.

Además, se pone de manifiesto algunos sentimientos relacionados con agentes por entonces del poder como el sacerdote o el alcalde. En algunos testimonios se mencionan a estas figuras y se habla del respeto que les profesaban.

Sin embargo, ¿qué hay de la educación? El ámbito escolar en el que crecieron los sujetos entrevistados fue bien diferente entre los jóvenes de aquella época, ya que no todos tuvieron la oportunidad de asistir todo lo que se debería a la escuela. Esto era consecuencia del duro trabajo que se llevaba a cabo, sobre todo en los pueblos. Las familias necesitaban la ayuda de sus hijos e hijas para poder hacerse cargo de las tareas agrícolas y ganaderas, y por esa y otras razones muchos no pudieron estar escolarizados, como vemos que ocurre en otras investigaciones como las de Sonlleba (2018a).

Las escuelas de las ciudades eran bastante grandes, muchas de las cuales eran de carácter religioso; eran normalmente edificios de hasta dos pisos, y no solo se aprendían las diferentes asignaturas tradicionales, sino que también se enseñaban tareas y labores como, por ejemplo, costura para las mujeres. Además, en esta época, las escuelas se dividían en secciones de chicos y secciones de chicas, aunque algunos centros estaban destinados a un único sexo.

Por otro lado, en cuanto a las escuelas de los pueblos, descubrimos que eran lugares muy pequeños, con apenas tres aulas que, en ocasiones, no se llegaban a llenar siquiera, pues la mayoría de los alumnos debían atender las labores del campo de las que antes hablábamos. Era frecuente encontrar aulas unitarias tutorizadas por un único maestro o maestra, situadas en edificios; en pisos, en los cuales impartían todo tipo de materias. Era muy frecuente encontrar escuelas al lado de las cuales vivía el maestro, o incluso casos en los que la enseñanza de los hijos se realizaba por parte de los padres.

Normalmente los colegios no disponían de demasiado material, en ellos había mucha escasez. Los sujetos recuerdan que los pupitres eran mesas de madera, algunos muy desgastados y deteriorados por el tiempo, y en muchas ocasiones, los materiales no podían salir del centro, pues era este el que se encargaba de prestarlos. Era, además, habitual encontrar aulas anexas a zonas visitadas por alumnos y alumnas mayores.

Se hace patente la enorme diferencia entre zonas rurales y urbanas, pues muchos colegios carecían incluso de los materiales básicos, mientras que otros disponían de recursos incluso para promover el ocio y tiempo libre de los niños, como ocurría en los centros de la capital.

Se aprecia que la mayoría de los sujetos entrevistados hacían uso de una enciclopedia que servía para todas las asignaturas. También recuerdan usar unas pequeñas pizarras con lápices como materiales de escritura, pues no había posibilidad de usar cuadernos; y, para aprender las letras y el abecedario, hacían uso de una cartilla en la que aparecían las letras, y otros materiales para la asignatura de matemáticas (catón, bastidor...).

Entre las actividades que recuerdan en la escuela, por un lado, se solían realizar paseos a modo de recreo, y por otro, dentro de las propias aulas solían realizar tareas de Matemáticas, Geografía (mediante el uso de los mapas) e Historia de España. También se impartía doctrina religiosa, se solía leer en voz alta, se realizaban dictados, conteo matemático, dibujo, gimnasia... También recuerdan algunos sujetos las costumbres en las entradas o salidas de la escuela de cantar el “Cara al sol” nada más comenzar la guerra, así como realizar distintos rezos. Como explican Fraile y Ruiz (2015), la educación en este periodo trataba de exaltar los valores patrióticos y la religión (p. 69).

En cuanto a los recuerdos de los maestros y maestras, solían ser personas relativamente jóvenes, normalmente muy cordiales y que con poca frecuencia regañaban o castigaban, si bien cuando esto ocurría los castigos eran severos. Se trataba, según la descripción del alumnado, de personas comprometidas con su labor, de las cuales se afirma haber aprendido muchas cosas, por lo que se las tenía mucho respeto y cariño. No obstante, según afirma Valls (2007), los maestros y maestras pretenden, en la medida de lo posible, evitar explicar los acontecimientos de la Guerra Civil que por aquel entonces vivían los alumnos: “menor importancia que el profesorado otorga a los aspectos relacionados con los personajes históricos y con la descripción de los hechos bélicos” (p. 66). Destacamos que muchos de los entrevistados, en relación con los recuerdos de la guerra, suelen relatar la despedida de muchos de sus maestros, quienes, por su ideología, y ante el temor de las represalias, decidían abandonar o incluso cerrar los colegios. Se llega a contar cómo algunos de estos maestros y maestras perdieron su vida al inicio del conflicto.

En lo que a la educación social respecta, y, por lo tanto, al contexto cercano en el que crecieron estas personas, se caracterizaba por ser variado. Por un lado, apreciamos que los sujetos que, en los años al inicio de la guerra, vivían en las ciudades, solían estar cerca de grandes aglomeraciones, de lugares como plazas y calles, muy transitadas, con incluso supermercados y otras zonas muy grandes. Pese a esto, se afirma que todos estaban muy unidos, y mantenían con sus vecinos, amigos, conocidos..., una buena relación. Sin embargo, la situación en los pueblos era algo distinta. En estas localidades, la gente mantenía muy vivas las costumbres que generación en generación. Además, también se nos narra cómo era algo habitual visitar los pueblos cercanos en época de fiesta, lo que nos da a entender que las relaciones sociales entre los miembros de la misma localidad eran muy buenas. Algunas de estas tradiciones, según se nos relata en las entrevistas, eran las como las fiestas patronales, las matanzas, algunas celebraciones de carácter religioso.

Los pueblos solían caracterizarse por seguir ciertas costumbres o labores específicas, como trabajos agrícolas y ganaderos. Eran las labores principales de estos lugares, de las que dependían sus habitantes y de las que obtenían beneficio no solo económico, pues gracias a ellas, pudieron sobrellevar el hambre de la guerra. Pese a esto y al duro esfuerzo humano tanto de padres como de hijos por trabajar duro, los sujetos residentes en los pueblos afirman que la economía de sus localidades era muy pobre o “justa”.

Además, los recuerdos de la infancia dejan ver cómo algunas figuras en las zonas rurales como el sacerdote o el alcalde son para ellos agentes educadores de primer orden, como también puede comprobarse en otros trabajos como Sonllea (2018). El temor y el respeto que sienten hacia estos agentes del poder puede comprobarse a través de los testimonios, en los que los protagonistas narran algunos hechos y sentimientos que nos llevan a pensar en la educación adoctrinadora que ejercieron algunos colectivos sociales que ostentaban por entonces el poder ante los más desfavorecidos.

## Conclusiones

Esta investigación ha demostrado que la Guerra Civil fue un acontecimiento histórico que marcó a los que llamamos “los niños de la guerra”. El conflicto “hizo añicos” su infancia (Sierra, 2012, p. 17).

En relación con el objetivo de este trabajo, podemos decir que la educación durante el periodo de la Guerra Civil condicionó las experiencias de la infancia más desfavorecida. Comenzando por la educación familiar, hemos de destacar que se trataba de todo un privilegio, debido a que no estaba al alcance de todos, como afirman las entrevistas realizadas. Los padres apenas podían ofrecer una educación a los menores más allá de lo que ellos sabían y las relaciones de género y estereotipos marcaban sus enseñanzas. Además, hubo quienes tuvieron que compaginar el trabajo ayudando en sus labores a sus familias, a la vez que compaginaban el estudio en la escuela. El tipo de educación que se llevaba a cabo por parte de las familias, como hemos visto, era eminentemente religioso, respondiendo al hecho de que muchas familias eran creyentes y practicantes. La relación que podemos establecer entre la educación familiar y la formal, serían los recuerdos que los sujetos tienen acerca de su día a día, realizando con sus padres y madres los deberes y responsabilidades que la escuela mandaba, enseñándoles en todo lo que podían. Además, algunos recuerdan también cómo sus padres iban leyéndoles el periódico, informando a estos, por aquel entonces, jóvenes del avance del conflicto.

Por otro lado, en cuanto a la educación formal, se aprecian enormes diferencias entre las personas que durante el conflicto vivieron en zonas rurales y las que lo hicieron en zonas urbanas, debido a que las labores de una zona no eran ni mucho menos las que se realizaban en la otra. No solo eso, sino que, además, podemos apreciar que las escuelas de la ciudad de Segovia contaban con instalaciones más amplias, un considerable mayor número de alumnos, así como mejores materiales y recursos. No obstante, apreciamos el hecho de que, para nada, esto suponía un menor aprendizaje en las zonas rurales en comparación a las urbanas, debido a que, como hemos podido comprobar, la relación e implicación llevada a cabo por parte de maestros y maestras por aquel entonces,

personas definidas por los participantes como muy implicadas y volcadas en su oficio, dejando al margen el conflicto que por aquel entonces acontecía, su objetivo primordial era el de lograr el máximo aprendizaje en sus alumnos.

Para finalizar, y en cuanto a la educación social, hemos de destacar que tuvo un peso considerable, debido a que por aquel entonces las relaciones con los vecinos y demás allegados eran muy estrechas. La vida infantil en aquellos años se hacía en la calle, siempre que se pudiese y el conflicto así lo permitiese. El valor que la sociedad ofrecía, y más aún, la forma que los jóvenes aprendían en este ámbito por entonces era mucho mayor en las zonas rurales, ya que estas zonas facilitaban en mayor medida la cercanía entre vecinos y demás amistades. Hemos de destacar, además, que uno de los elementos de educación social que más peso tenía en estos sujetos era la costumbre de los pueblos, la cual, como hemos podido apreciar, era una unión más entre los integrantes de esas provincias, y de las cuales emanaban ciertos valores que los sujetos recuerdan con mucha alegría. Con relación a esto, destacamos el recuerdo que algunos sujetos tenían acerca del valor de compartir, en este caso alimentos, con los demás miembros de su pueblo, un valor que no deja de educar a estos jóvenes, a los que la guerra intentó robar la infancia. Además, los recuerdos de algunos agentes de poder marcarán sus trayectorias infantiles.

Sin lugar a duda, podemos afirmar que los niños en la Guerra Civil se vieron obligados a madurar de una forma terriblemente temprana, asumiendo tareas domésticas, labores agrarias y ganaderas en determinadas regiones, tuvieron que hacerse cargo de sus hermanos, o incluso, cuidar de sus padres indispuestos. Algunos de estos niños, llegaron a sufrir accidentes cuyas secuelas quedaron en ellos marcadas para siempre, hasta el día de hoy.

Muchos de ellos, además, perdieron la posibilidad de gozar de un derecho tan importante como es la educación. Los testimonios recogidos deben ser considerados materiales de gran valor y forman parte de nuestro legado histórico. Mencionando una vez más a Fraile y Ruiz (2015), compartimos la idea de que, al igual que otros materiales de los que disponemos, constituyen el legado histórico nacional, también lo deben constituir los relatos que en este estudio aparecen, estos y muchos otros, aun sin voz, anónimos, perdidos.

Como conclusión general nos gustaría expresar que las entrevistas recogidas, nos demuestran que los niños y niñas de la guerra, supieron adaptarse a las consecuencias de la guerra, y de la inevitable posguerra. Sus palabras entrañan mucho más que información relevante, dejan entrever los sentimientos de personas que, aun habiendo pasado tantos años, siguen recordando aquel conflicto, aquellos años, aquella infancia, para muchos, perdida. La intensidad con la que narran el recuerdo vivo de ese pasado, es lo que más valor ha aportado al estudio, y también ha influido en nuestra figura de investigadores. La forma que tenemos de percibir las cosas se ve alterada cuando nos damos cuenta de la suerte que tenemos de vivir en un estado democrático y de derecho, con una serie de facilidades que, por aquel entonces no se tenían.

## Referencias

- Tusell, J. (2007). *Historia de España en el Siglo XX: La crisis de los años treinta: República y Guerra Civil* (Tomo 2). Madrid: Santillana.
- Tusell, J. (2007). *Historia de España en el Siglo XX: La dictadura de Franco* (Tomo 3). Madrid: Santillana.
- Moradiellos García, E. (2016). *Historia mínima de la Guerra Civil española*. Madrid, España: Turner Publicaciones.
- Gironella, J. M. (1961). *Un millón de muertos*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Abella, R. (2008). *Crónica de la posguerra española*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Altet Vigil, A. (1996). Las consecuencias de la Guerra Civil española en los niños de la República: de la dispersión al exilio. *Espacio, Tiempo y Forma*, 9, 207-228.
- Martín Fraile, B., & Ramos Ruiz, I. (2015). Escribir En La Escuela En Tiempos De Guerra. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), 67. <https://doi.org/10.13042/bordon.2015.67304>
- Esteban, M. P. S. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Puelles Benites, M. (2008). Política y Educación en la España Contemporánea. Madrid: UNED.
- Molero, A. (1991). *Historia de la educación en España. Tomo IV: La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Viñao, A. (2010). Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica. *Educación*, 36, 181-213.
- Folgado Pascual, J. A., & Santamaría López, J. M. (2002). *Segovia, 125 años. 1877-2002*. Segovia: Caja Segovia Obra Social y Cultural. Gabriel Fernández, N. (de) (1997). Alfabetización y escolarización en España (1887-1950). *Revista de educación*, 314, 217-243.
- Barrio, M. (1987). *Historia de Segovia*. Segovia, España: Gráficas Reunidas.
- Sonlleve Velasco, M. (2018a). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Binda, N. U., & Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31 (2) 179-187.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Taylor, S., & R.C. Bogdan (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Quecedo Lecanda, R., & Castaño Garrido, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Huberman, M., & Miles, M. (1994). *Manejo de datos y métodos de análisis. En Dezin NK, Lincoln YS (Eds.). "Handbook of Qualitative Research"*. California: Sage Publications.

- Aguilar Herrera, F.M. (2013). Métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa en Geografía. *Paradigma*, 33, 79-89.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1-26.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Hernández, A. S. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-116.
- Mallimaci, F., & Giménez, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 23-60.
- Huchim Aguilar, D., & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3).
- Sonllewa Velasco, M. (2018b). *Proyecto "Vivir la Infancia en tiempos de guerra"*. Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid).
- Sonllewa Velasco, M. & Sanz Simón, C. (2019). "Vivir la infancia en tiempos de guerra". Un Proyecto de Innovación Docente con fuentes orales en el ámbito universitario. *El Futuro del Pasado*, 10, 393-436.
- Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 6, 61-73.
- Sierra, V. (2012). *Palabras huérfanas: los niños y la Guerra Civil*. Madrid: Taurus.
- Abdellah, F. G., & Levine, E. (1994). *Preparing nursing research for the 21st century: Evolution, methodologies, challenges*. EE. UU: Springer Publishing Company.
- Arias Valencia, M. M., & Giraldo Mora, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa en Enfermería*, 29 (3), 500-514.
- Brullet, C., & Subirats, M. (1990). *La coeducación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Carreras, A. et al. (2005). *Estadísticas históricas de España: Siglos XIX-XX*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Casanova, J. & Gil Andrés, C. (2012). *Breve historia de España en el siglo XX*. Barcelona: Ariel.
- Castelló Traver, J. E. (2010). *La Primera Guerra Mundial*. Madrid: Anaya.
- Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia médica*, 34(3).
- Díaz Garrido, M. C. (1972). *Los años únicos. Andanzas de una niña en el Madrid rojo*. Madrid, España: Prensa Española.
- Esquivel Corella, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37 (1), 65-87.

- Ferrando Puig, E. (2006). *Fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación histórica*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- García de Cortázar, F. (2009). *El franquismo. 1939-1975*. Madrid, España: Anaya.
- García, A. F. (1985). La Iglesia española y la Guerra Civil. *Studia historica. Historia contemporánea*, 3.
- García, J. C., & Martínez, M. R. (1996). El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa. *Enfermería clínica*, 6(5), 213.
- Girón, P. S. (2010). *En busca de Montesquieu: la democracia en peligro* (Vol. 256). Madrid: Encuentro.
- Herrera, F. J. (2015). Hispania Nova. *Revista de Historia Contemporánea*, 13, 321-323. Recuperado de <http://www.uc3m.es/hispanianova>
- Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. división de estudios de posgrado Universidad Autónoma de nuevo León. *Facultad de psicología de México*, 1-8.
- Noreña-Peña, A., Moreno, N. A., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. M. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Oscar González, (28, agosto, 2014). *Oliver Stone y el revisionismo histórico: La historia no contada de Estados Unidos*. Recuperado de <https://respvblicarestivta.blogspot.com/2014/08/oliver-stone-y-el-revisionismo.html>
- Paniagua, J. (2009). *La transición democrática. De la dictadura a la democracia en España (1973-1986)*. Madrid, España: Anaya.
- Randolph, J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review in Software Engineering. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 1-13. Recuperado de <https://pare-online.net/getvn.asp?v=14&n=13>
- Reboratti, C., & Castro, H. (1999). Estado de la Cuestión y Análisis Crítico de Textos: guía para su elaboración. *Ficha de Cátedra*, 1-3. Recuperado de <https://cienciapoliticauspt.files.wordpress.com/2009/05/estadocuestion1.pdf>
- Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado (aprobado por el Consejo de Gobierno, sesión de 18 de enero de 2012, «B.O.C. y L.» n.º 32, de 15 de febrero, modificado el 27 de marzo de 2013).
- Sarduy Domínguez, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista cubana de salud pública*, 33.
- Stone, O. (productor). (2012). *The Untold History of the United States* [serie de televisión]. Estados Unidos: RemantleMedia.
- Taylor, D., & Procter, M. (2008). *The literature review: a few tips on conducting it. Writing Support, University of Toronto*. Recuperado de <https://doi.org/10.1097/RUQ.0000000000000269>
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. the interview in the qualitative research: trends and challengers. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.

## **Revistas creadas por y para alumnos en las enseñanzas medias. Cuatro ejemplos del IES Besaya a finales de los años setenta y primeros ochenta**

### **Magazines created by and for students in secondary school. four examples at IES Besaya in the late seventies and the early eighties**

---

**Cristóbal San Miguel Lobo**  
**Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)**

#### **Resumen.**

Si bien el concepto de actividad extraescolar aparece en las leyes educativas a partir de 1985, a finales de los años setenta y a inicios de los ochenta, varios alumnos de Bachiller, BUP y COU editan cuatro revistas. En ellas se recogen aspectos tanto de su vida académica en el IES Besaya como de la realidad que les toca vivir.

**Palabras clave:** Actividad extraescolar, Educación Secundaria, IES Besaya, literatura, revista.

#### **Abstract.**

Although education laws began to consider extracurricular activity in 1985, at the end of the seventies and the beginning of the eighties, several secondary school students published four journals, where they included aspects of both their academic life at IES Besaya and the reality they had to face.

**Keywords:** Extracurricular proposal, Secondary School, IES Besaya, literature, magazine.

## **1. Introducción**

En los años setenta y a comienzos de los ochenta se viven épocas de cambios en el país (San Miguel Lobo: 2018). Tales cambios afectan a todos los aspectos de la vida (político, social, económico...) y las revistas creadas por estudiantes de enseñanzas medias que aquí se describen reflejan cómo un grupo de estudiantes de Bachiller, BUP y COU sienten y crecen en ese contexto.

Como quedó dicho ya en otro artículo (San Miguel Lobo: 2015), la actividad extraescolar se considera necesaria para la formación integral del alumno. Además, esta actividad formativa se desarrolla fuera del horario lectivo, es optativa y la gratuidad no es una condición indispensable (esta

característica sí es aconsejable para las actividades complementarias). Igualmente, la actividad extraescolar tiene un carácter voluntario tanto para el profesor como para el alumno.

Las actividades formativas desarrolladas fuera del horario asignado logran un desarrollo legislativo en el actual periodo democrático. La *Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*, de 3 de julio de 1985 (BOE, 4 de julio de 1985) establece en su Título Preliminar, Artículo séptimo que los alumnos asumirán, entre otras finalidades, la de colaborar en las actividades extraescolares.

El sistema educativo es parte de la formación integral de las personas; y la formación integral de las personas ha de estar estrechamente relacionada con la sociedad en que tales personas viven. Por esta razón, la *Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre de 1990) comienza con la siguiente afirmación: «Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Las posibilidades de desarrollo armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquellos proporcionan». En el Título IV (de la Calidad de la Enseñanza), Artículo 57, punto 5.º, defiende que «Las Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en que éstos desarrollan su labor».

El avance más importante se da con la *Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)*, de 20 de noviembre (BOE, 21 de noviembre de 1995). En su Título I desarrolla la participación de los centros en actividades extraescolares. Nuevamente se incide en la necesidad de facilitar la participación de los alumnos, y del conjunto de la sociedad, en las actividades extraescolares. También fomenta el establecimiento de convenios de colaboración para el desarrollo de actividades extraescolares.

Ya en la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación*, de 3 de mayo de 2006 (BOE, 4 de mayo de 2006), el Capítulo IV, Artículo 88 (Garantías de gratuidad), establece que quedan fuera las actividades extraescolares, que, en todo caso, tienen carácter voluntario.

Finalmente, la *Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa*, de 9 de diciembre (BOE, 10 de diciembre de 2013), dado que no la sustituye, sino que modifica la *Ley Orgánica 2/2006*, apenas introduce novedades sobre el tema que nos ocupa.

El presente trabajo muestra los resultados de una labor extraescolar, pero igualmente formativa y con importancia académica: las revistas *Besaya – boletín de información*, *Sumiso... o así*, *Migajas*, y *La tinta feroz*. Estos trabajos periodísticos salen a la luz entre los cursos 1972-1973 y 1981-1982, periodo en el que el concepto «extraescolar» no tiene desarrollo en la legislación educativa. Por tanto, la práctica educativa heterodoxa y diferente que aquí se describe permite reflexionar sobre el pasado educativo, un patrimonio común a todos, que debe servir para plantear retos académicos futuros con realismo.

## 2. Contexto histórico y social

Durante la década de los años setenta (San Miguel Lobo, 2004: 53-54) Torrelavega mantiene el florecimiento industrial y comercial de la década anterior, pero las carencias siguen manteniéndose. Continúan los frecuentes cortes de suministro de agua potable bien por problemas en los túneles de conducción general del agua, bien por la contaminación de las aguas en las poblaciones del Valle de Iguña. Son habituales las colas de vecinos resignados frente a los camiones cisterna.

En 1971 la policía municipal se moderniza y amplía su parque móvil con una motocicleta. Desde ese mismo año los abonados de Telefónica tienen comunicación automática con toda la provincia de Barcelona. Los príncipes de Asturias, D. Juan Carlos y D.<sup>a</sup> Sofía, visitan la ciudad para inaugurar el Instituto Nacional de Enseñanza Media Besaya, centro educativo que cubre la demanda de estudios de Bachillerato, que hasta ese momento solo podían ser cursados en el Instituto Marqués de Santillana; la Escuela de Maestría acoge los estudios de Formación Profesional.

La ciudad se viste de luto por el fallecimiento de relevantes pintores que pertenecieron a la Escuela de Artes y Oficios de Herminio Alcalde del Río: Francisco Modinos (1971), Ciriaco Párraga (1973) y Jesús Varela (1974). Pero otros jóvenes artistas ganan relevancia: Gloria Tella expone en el Club de Arte de Madrid (1973), Pedro Sobrado lo hace en la también madrileña Galería Frontera (1975). La primera sala privada de arte, Galería Espí, se inaugura en 1974.

El vigésimo quinto aniversario de la prematura muerte de José Luís Hidalgo es motivo de una exposición con obras de jóvenes artistas locales en 1972. Ese mismo año el folclore cobra un nuevo impulso con la creación del Grupo de Danzas Nuestra Señora de Covadonga. El año de 1973 ve nacer la prolífica y reconocida carrera cinematográfica de Manuel Gutiérrez Aragón. Su primera película es *Habla, mudita*, protagonizada por José Luis López Vázquez y Kiti Mánver.

Durante 1975, Torrelavega vive las manifestaciones obreras no autorizadas de la General (fábrica de neumáticos), la degradación urbanística de zonas como la plaza Tres de noviembre, el incumplimiento de la construcción del polígono de viviendas El Zapatón y la muerte del dictador Franco.

Precisamente en este contexto es donde surgen las revistas *Besaya - boletín de información*, *El sumiso... o así*, *Migajas*, y *La tinta feroz*.

## 3. Besaya - boletín de información

Se trata de la primera publicación que se conoce del INEM (Instituto Nacional de Enseñanza Media) Besaya. Se tiene constancia nueve números, que se publican durante cuatro cursos académicos. Los números correspondientes al curso 1972-1973 son los siguientes:

- Número 1, enero de 1973 (18 páginas).
- Número 2, mayo de 1973 (20 páginas).

En el curso 1973-1974 se publican cuatro números:

- Número 3, diciembre de 1973 (28 páginas).
- Número 4, marzo de 1974 (32 páginas).

- Número especial, abril de 1974 (26 páginas).
- Número 5, mayo de 1974 (26 páginas).

En el curso 1974-1975 se publican dos números:

- Número 6, noviembre de 1974 (24 páginas).
- Número 7, diciembre de 1974 (22 páginas).

El último número de la publicación que se conoce corresponde al curso 1975-1976:

- Número extraordinario 5, noviembre de 1975 (23 páginas).

Esta revista presenta una estructura mínima estable. Las secciones habituales son:

- Portada. Todos los números la tienen. Salvo en el número primero y en el número especial, todas las portadas incluyen una ilustración original no firmada.
- «Editorial» (en siete de nueve números).
- «Entrevista» (salvo en los números especiales).
- «Crónica del trimestre» (en seis de nueve números). A partir del número 2 el título se acorta a «Crónica».
- Música (en cuatro de nueve números). En el número 1 tiene el título de «Discoteca». En los números 3 y 5 el título es «33 revoluciones 45», y en el número 4 el título es «Head parade» (este membrete aparece como subtítulo, a su vez, en el número 5).
- «Vamos a contar verdades» (en cinco de nueve números).
- «Deportes» (en cuatro de nueve números). Aparece con esta etiqueta en los números 1 y 8; en los números 2 y 5 el título es «Juegos escolares».
- «Pasatiempos / humor». Aparece en todos los números, salvo en los extraordinarios. La sección se desglosa en dos en los números 3 (donde el pasatiempo es un test) y 4. En los números 5 y 7 solo hay sección de humor.
- «Antología» (literatura). Aparece en los números 2, 4 y 6.
- «Decálogo para...». Aparece en el número especial y en el número 7; respectivamente, se desarrollan sugerencias sobre cómo formar un delincuente, y sobre cómo ser un suicida en la carretera.
- Contraportada. Salvo el último, todos los números cuentan con sendas ilustraciones originales y no firmadas.

El concurso «Caza d´ratas» se anuncia en el penúltimo número. Los participantes deben localizar erratas en los números de la revista. Se ganan puntos en función del tipo de error localizado y la aclaración o corrección pertinente. La finalización de la revista impide el desarrollo de una evidente prueba de comprensión lectora que desarrolla la corrección ortográfica, gramatical y léxica.

Las razones de esta publicación quedan claras en el editorial del primer número (AA. VV., 1973a: 3): en primer lugar, los miembros del equipo de redacción de la revista pretenden reflejar lo que «sienten, anhelan y saben»; en segundo lugar, se pretende desarrollar la máxima de Séneca *docendo discimus* -novedosa para la época-, pues creen firmemente que cuando uno enseña realmente

aprenden dos; en tercer lugar, se quiere luchar contra el desprestigio social del estudio (tan vigente entonces como ahora, en el siglo XXI); y en último lugar, se toma como referencia otra máxima clásica, *prodesse et delectare*, ya que se pretende mostrar que el estudio no ha de resultar ingrato.

### **3.1. Besaya - boletín de información, número 1, enero de 1973.**

El primer entrevistado es el director del instituto, don Demetrio Cascón; con él se abordan aspectos educativos del momento (el cambio del plan de estudios y la implantación del COU y del BUP, el paso a la enseñanza mixta, la creación de una asociación de padres y madres).

Hay espacio para contenidos de diversas asignaturas. La Filosofía aparece en un artículo sobre las razones de la muerte de Sócrates. La Literatura tiene su espacio en un texto que analiza el estilo de Pío Baroja. Igualmente, los contenidos de las diversas asignaturas que cursan los estudiantes no son ajenos a la sección de pasatiempo, así la palabra para la vertical dos del crucigrama presenta la siguiente definición (AA. VV., 1973a: 15): «Impresión que causa en nuestra vista una de las siete radiaciones en que se descompone la luz solar al atravesar un prisma de cristal».

Aspectos de la vida cotidiana de la comunidad educativa del centro quedan reflejados en las secciones «Deportes» y «Crónica». En esta última se recogen, entre otras, noticias relativas a la inauguración de los laboratorios de Física y Química, el partido de fútbol que enfrenta a profesores del Instituto Besaya y del Instituto Marqués de Santillana (sito también en Torrelavega). En ocasiones el humor es la nota predominante en esta sección: «Las televisiones extranjeras quedaron encantadas del encuentro» (AA. VV., 1973a: 11).

Además del humor, la sátira se hace presente en «Vamos a contar verdades». Se trata de la sección en la que más libremente se expresan los estudiantes del centro; algunas muestras son (AA. VV., 1973a: 13):

¿Y qué tal si los alumnos hacen una tregua en las batallas de tiza que riñen en algunas aulas, ahora que se ha firmado la paz en Vietnam? ¡Tralará! [...] Parece ser que dentro de poco (que equivale a decir cuando el Ministerio quiera) tendremos escenario de los de verdad. ¡Enhorabuena! ¡Tralará! [...] A punto de cerrar la redacción, nos llega una gran noticia: la máquina de cine ha llegado. Pronto se iniciará el Cine-Club sus actividades. También se confirma que ha llegado la probeta. ¡...Tralará!

La sección musical ofrece una buena muestra de los gustos musicales imperantes en el Besaya. A comienzos de 1973 «Naturally» (Gilbert O'Sullivan), «Crocodile Rock» (Elton John), «Rock and Roll» (Gary Glitter), o «Para la libertar» (Joan Manel Serrat) son un reflejo de la música que más gusta.

Por último, debe destacarse el artículo que informa de los pasos que se van dando para el inicio de las proyecciones del Cine-Club Besaya. Según el texto, en enero de 1973 ya se cuenta con la máquina de proyección, el cine-club ya está dado de alta en la federación nacional correspondiente, y ya está constituida la junta directiva. Esta propuesta educativa y cultural se ha tratado ya con el merecido detalle (San Miguel Lobo, 2015).

### 3.2. Besaya - boletín de información, número 2, mayo de 1973.

El número se abre con un editorial en el que se plantea el parón laboral de los profesores no numerarios (conocidos como «penenes») por culpa de su situación laboral, dominada por la inseguridad profesional y la discriminación económica.

En la sección «Crónica» se recogen los aspectos más destacados de la vida cotidiana en el instituto: la charla coloquio sobre la obra teatral *El concierto de San Ovidio*, la celebración de la festividad de Santo Tomás de Aquino, la subida peligrosa del caudal del río Besaya, la proyección de la primera película del Cine-Club Besaya (*Grupo Salvaje*, del director Sam Peckinpah), los cursos de formación religiosa para los alumnos, las pruebas psicológicas y de orientación para los alumnos de COU, y las vacunaciones de los alumnos: «También tuvo lugar la puesta de “banderillas”. Los toros (entiéndase alumnos) eran banderilleados por parte de la señorita enfermera. Gracias a Dios no fuimos lidiados y no podemos lamentarnos de ninguna víctima» (AA. VV., 1973b: 6).

El entrevistado de este número es el director del Cine-Club Besaya. En la charla con César Rosino se abordan diversos aspectos: el propósito educativo y cultural, la necesidad formar a los espectadores (para ello las proyecciones se completan con presentaciones y coloquios), la necesidad de distinguir entre una película «bonita» y una película «buena».

La cultura tiene su presencia a través de los obituarios de Pablo Picasso y de Jacques Maritain.

Entre otros aspectos de la vida cotidiana del centro, la sección «Vamos a contar verdades» aborda el problema del tabaquismo (AA. VV., 1973b: 14):

Nuestros benjamines de 3.º, 4.º, algunos de 5.º, 6.º y también diremos de COU, para no herir susceptibilidades, parece que han querido dejar sentadas las bases como futuros socios de Tabacalera S. A., la de “fume menos, le sabrá mejor”. Cambian la tan oída y gastada frase por “fume sin edad, antes se morirá... ¡Tralará!

El buen nivel deportivo del Besaya queda patente en las clasificaciones que se obtienen en los juegos escolares en diversas disciplinas; v. gr.: se logra el campeonato juvenil de tenis (tanto en individuales como por parejas); en atletismo se logra el primer puesto en la categoría juvenil y el segundo puesto en la categoría infantil en la fase provincial; en baloncesto los equipos infantil y juvenil alcanzan sendos segundos puestos.

La sección «Pasatiempos-humor» sirve como repaso de cultura general. Por ejemplo, el crucigrama pregunta por el rey de los hunos para la 7 vertical, y en el test aparecen preguntas como: «¿Cuál de estos ríos pasa por Amberes? Rhin – Támesis – Besaya – Escalda – Cristo - Sena» (AA. VV., 1973b: 16).

Con la antología literaria dedicada a Antonio Machado se cierra este número. Se comenta el íntimo lirismo, la preocupación política y patriótica del poeta andaluz. Algunos de los poemas seleccionados son «Una España joven» y «Yo voy soñando caminos».

La ilustración más importante del este número es la correspondiente a la portada. Tal y como se apunta en el propio número de la revista (AA. VV., 1973b: 10), se trata del escudo del centro. El logotipo está dibujado en blanco y negro, se compone de una torre (en alusión a la Torre de la

Vega), el edificio, el libro (que representa el conocimiento) y el río (Besaya). Es una creación del director, don Demetrio Cascón, catedrático de Dibujo.

### **3.3. Besaya - boletín de información, número 3, diciembre de 1973.**

La entrevista con Pedro Antonio, sacerdote y profesor de religión del Besaya es un buen ejemplo de los cambios sociales que ya asoman en España y que se seguirán en los años siguientes: «No es suficiente todavía el esfuerzo de la Iglesia por seguir a la juventud» (AA.VV., 1973c: 5).

La referencia a la actividad del Cine-Club es inevitable. A partir de la primera proyección del curso (la película *Olimpiada en México*, de 1969), se plantea la tesis de las posibilidades del ser humano cuando se desarrollan las potencialidades del cuerpo y de la mente con una voluntad fuerte; el autor también valora el esfuerzo del perdedor, a quien el público ovaciona por el esfuerzo, la voluntad y el tesón.

En el artículo de fondo «Nuestra ciudad» un alumno de COU disecciona de una forma madura las opciones de ocio de los jóvenes de la ciudad. Este no solo debe limitarse al mero entretenimiento, pues «lo que debía ser diversión se convierte en dispersión» (AA.VV., 1973c: 5). Propone soluciones para aumentar la oferta deportiva, que -en palabra de su autor- es la opción de ocio más formativa.

En este número se publica la primera colaboración de un antiguo alumno. Desde su posición de estudiante de 4.º curso de la Facultad de Medicina presenta un análisis del sistema de evaluación en los estudios universitarios que se lleva a cabo en la Universidad de Navarra, así como expone las medidas correctoras que se plantean.

Las páginas centrales, diferenciadas por ser de color azul claro, están dedicadas a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que en 1973 cumple su vigésimo quinto aniversario.

Los gustos musicales de los alumnos y las últimas tendencias del rock y del pop aparecen en la sección «33 revoluciones 45». El número uno está ocupado por tres temas de Gabi, Fofito, Miliki y Milikito: «Había una vez un circo», «La gallina turuleta» y «Hola, don Pepito»; otros éxitos de la lista son: «Soledad» (Emilio José), «Vive y deja morir» (Wings), «Woman from Tokyo» (Deep Purple); llama la atención que algunos títulos de canciones están traducidos y otros, no. La sección se cierra con la reseña del álbum *Vidas ejemplares*, del grupo Desde Santurce a Bilbao Blues Band, a la que se etiqueta como «asociación cachondo-vocal».

La vida cultural del Besaya se recoge en la reseña sobre la representación de la obra *Anfitrión, pon tus barbas a remojar*, que realizó a finales del curso anterior el grupo teatral universitario Ensayo-1.

La sección «Vamos a contar verdades» se muestra consolidada. Con su mezcla de humor e ironía se denuncian los aspectos negativos del día a día en el centro, v. gr.: «¿Para cuándo el material del gimnasio? Resulta que en la actualidad si alguna [persona] quiere trepar por la cuerda, debe recurrir al “faquir de turno” (¡tralará!)» (AA.VV., 1973c: 5).

En la sección de deportes se informa de que el centro participa nuevamente en los Juegos Escolares Nacionales en las siguientes disciplinas deportivas: ajedrez, baloncesto, balonmano, voleibol, campo a través, atletismo, fútbol, tenis y esquí. En el curso 1972-1973 el centro debuta en el deporte de judo con un alumno juvenil y otro infantil.

El número se cierra con otra sección afianzada, «Humor».

### **3.4. Besaya - boletín de información, número 4, marzo de 1974.**

Este número no se abre con un editorial, sino con la sección «Entrevista». En esta ocasión se recoge la conversación con el psicólogo Alejandro Ribas. A lo largo de cuatro páginas se tratan temas como las diferencias entre psicología y psiquiatría, la ayuda de computadoras para analizar los datos de pruebas psicológicas, la figura del psicólogo escolar, y las conclusiones sobre el test psicológico que han realizado los alumnos del Besaya.

En la sección «Crónica» se informa con detalle de las celebraciones de la festividad de Santo Tomás de Aquino: misa, lección magistral sobre Copérnico, el «Rally Besaya» por el interior del edificio, actuaciones en el salón de actos, entrega de los premios del concurso de fotografía, entrega de diplomas a los alumnos que obtuvieron calificación de sobresaliente el curso anterior...

Las instantáneas ganadoras del concurso de fotografía del instituto (categorías «Juvenil» y «Premio Cine-Club») se publican en este número y van acompañadas de comentarios técnicos (contraste, efecto de profundidad, subexposición, iluminación, película empleada, tipo de papel...).

La Filosofía aparece nuevamente en la publicación. Un artículo de fondo aborda en el método filosófico de Sócrates: el planteamiento de una pregunta en la que se combina candidez e ironía lleva a la aceptación de que se ignora aquello que antes se creía conocer.

Un alumno de cuarto curso de la licenciatura de Física de la –entonces- Universidad de Santander el siguiente artículo de fondo. En él, y partir de la importancia del desarrollo científico-técnico de la sociedad, expone la imposibilidad de considerar a la Historia como una disciplina científica: no puede desarrollar el método experimental dado que los hechos históricos son ya pasados e irrepetibles.

El Cine-Club Besaya sigue manteniendo su presencia en la publicación. En esta ocasión el profesor José Ramón Cordera, miembro de la junta directiva, se lamenta por la poca participación de los estudiantes del Besaya; por lo tanto, solicita ayuda y colaboración tanto de socios como de los que no son socios<sup>1</sup>.

La sección «Antología mínima» está dedicada al poeta León Felipe. En esta ocasión no hay comentarios sobre su obra literaria, tan solo aparece una selección de poemas del libro *Oh, este viejo y roto violín*: «Palomas», «La tangente», «Insomnio», «Cristo», «La nada» y «¡Perdón!». Al hilo

---

<sup>1</sup>Sin entrar en consideraciones sobre si este llamamiento surgió efecto, se tiene constancia de que el éxito del Cine-Club fue obvio. Tras la segunda edición del curso 1973-1974, se celebraron otras diez ediciones (San Miguel Lobo, 2015), y en varias sesiones se logró el lleno.

de la creación literaria, en este mismo número se convoca un concurso literario entre los estudiantes.

La actualidad musical se recoge en dos textos. Por un lado, aparece una reseña del álbum *Cosmonauta (tránsito espacial en cuatro estancias)*, que el grupo Aguaviva ha publicado en 1971. Por otro lado, la sección «Head parade» recoge noticias de la actualidad musical pop(ular) del momento: el cantante Peret será el representante español en el festival de Eurovisión, la publicación de un nuevo disco de John Lennon, titulado *Mind games*, y de Bob Dylan (aunque no se menciona cuál es), los rumores de la disolución del grupo Santana (liderado por el guitarrista Carlos Santana). Las noticias musicales se cierran con dos listas temas musicales favoritos de los alumnos; algunas canciones son: «Il mio canto libero» (Lucio Battisti), «Masterpiece» (Temptations), «La estrella de David» (Juan Bau), «48 Crash» (Suzi Quatro).

La denuncia amable e ingeniosa sigue presente también en este número gracias a la sección «Vamos a contar verdades» (AA. VV., 1974a: 28): «Alguien se dedica con tizas “prestadas” a pintar “chismes”, por las paredes... y eso, ¿qué?... dirán algunos. Hay que hacerlo con un poco de gracia, mira que poner: «BIBA LLO». Compadezcámonos de la desgracia ajena».

Tras los pasatiempos y la tira cómica llega el dibujo de la contraportada.

### **3.5. Besaya - boletín de información, número especial, abril de 1974.**

Tal y como se explica en el editorial de este número (AA. VV., 1974b: 3), el equipo de redacción pretende tratar temáticas de interés para los lectores (estudiantes, profesores, padres y madres) del boletín. En concreto este primer número especial va dirigido a los padres y madres.

El número consta de tres encuestas realizadas el curso anterior (1972-1973): sobre televisión, sobre hábitos de estudio y sobre religión. Pretenden con ellas establecer un diálogo y una reflexión sin los que la tarea educativa se muestra más difícil.

En primer lugar, un 96,2% de los estudiantes del Besaya tienen un aparato receptor en casa; la televisión se ha consolidado como un elemento de ocio para la juventud, frente a la generación de sus padres que «han pasado su juventud en una penuria de medios económicos» (AA. VV., 1974b: 6).

En segundo lugar, en 1974, se están implantando los nuevos planes de estudios en virtud de la aplicación de *Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Desaparecen el Bachillerato Elemental (de 10 a 14 años), el Bachillerato Superior (de 14 a 16 años) y el Preuniversitario; y entran en vigor el BUP (de 14 a 17 años) y el COU. En este marco legislativo se forman adolescentes que no reciben mucha ayuda de sus padres, pues crecen en un nivel cultural bajo y en un medio obrero (AA. VV., 1974b: 15).

En tercer lugar, los años setenta son una época de importantes cambios sociales y políticos en el país. En poco tiempo se va a pasar de un estado confesional gobernado con una dictadura como forma de gobierno a un estado que recoge la aconfesionalidad en su Constitución y que se rige por una democracia parlamentaria. Las respuestas de los estudiantes se plasman en datos que apuntan a un cambio social (AA. VV., 1974b: 21): el 66% de los encuestados se considera católico, pero

el 56% considera que la Religión carece de importancia; un 28% de los estudiantes encuentra definida su fe; y a un 56% de los preguntados no le importa, o le importa poco, el asunto religioso.

### **3.6. Besaya - boletín de información, número 5, mayo de 1974.**

En el editorial con que se abre el número se informa de dos temas de gran importancia para los estudiantes. Por un lado, se comenta que finalmente la Asociación de Padres queda constituida; se destaca que la participación del colectivo de padres y madres es necesario en la comunidad educativa (AA. VV., 1974c: 3): «La educación es un proceso continuo; no lo constituyen los sobresaltos de un día -aunque esos sobresaltos sean hoy, por desgracia, frecuentes-, sino una labor callada y cotidiana que nos afecta a todos, profesores, padres y alumnos». Por otro lado, se trata la Selectividad, de inmediata implantación y se plantean dudas sobre las bondades de dicha prueba de acceso a los estudios universitarios.

Con un sabor agridulce, en este número se informa de que el concurso literario queda desierto, pues solo un alumno se ha presentado; si bien el jurado estaba dispuesto a premiar sus poemas por su calidad expresiva, el propio alumno decide retirar los textos presentados, aunque accede a que dos poemas sean publicados (AA. VV., 1974c: 3): «Hoguera de venganzas. / Un tumulto de ardientes corazones / crepita en cada pecho, / en cada ansia».

La «Crónica» informa de aspectos cotidianos ya en el centro como la victoria en el partido de fútbol (por 4 a 3) que disputaron los profesores del Besaya contra los profesores del Marqués de Santillana, el temor a un gran número de suspensos en junio. El redactor de esta sección se despide porque este curso termina COU.

El primer artículo de fondo, «El canto de las sirenas», analiza la aceptación popular del fútbol, la presentación de futbolistas como héroes y modelos a seguir, sin tener en cuenta que las posibilidades de llegar a la élite profesional son muy reducidas, y las frustraciones que pueden generarse.

Un segundo artículo de fondo, «Historia y ciencia» está firmado por un estudiante de 3.º de Historia del Arte y antiguo alumno del centro. Es una réplica al publicado en el número ordinario anterior, en el que se cuestionaba el carácter científico de la Historia. El autor recuerda que, junto a las ciencias experimentales y a las ciencias naturales, están las denominadas «Ciencias del Hombre». Estas no pueden ser tan objetivas como las anteriores «por la dificultad que entraña el conocimiento de la persona humana» (AA. VV., 1974c: 9).

El entrevistado de este número es Jesús Peña Toraño, primer presidente de la Asociación de Padres. En la conversación se aborda la idea ilusionante de un colegio menor, proyecto que finalmente no se lleva a cabo.

La cuestión religiosa sigue presente en este número. De forma conjunta se presentan datos sobre una encuesta relativa a diversos aspectos del vínculo entre religión y estudiantes (aspectos metafísicos, su importancia en la vida, problemas de la Iglesia, idea de Dios), y una batería de reflexiones sobre religión y vida.

Un tercer artículo de fondo aborda el tema del «streaking», esto es, el acto ocasional de mostrarse desnudo en lugares concurridos. El autor considera que esta práctica pretende acabar con el falso pudor de la sociedad.

La «Antología» literaria está dedicada al poeta vasco Blas de Otero. Tras una breve reseña de sus obras más significativas se presenta la siguiente selección de poemas: «Pido la paz y la palabra», «Libertad supone o significa igualdad de condiciones para el desarrollo de todo hombre», «Canto primero» y «Censoria».

El humor y la sátira vuelven a aparecer en la sección «Vamos a contar verdades». El núcleo temático es el partido de fútbol mencionado líneas arriba (AA. VV., 1974c: 18): «El próximo año jugamos con nueve jugadores, para variar de triunfador, porque de lo contrario, ganar todos los años ya aburre...».

La actualidad musical vuelve a las páginas del boletín con la sección «33 revoluciones 45». Se hace una reseña sobre el festival de Eurovisión, recientemente celebrado. Algunas de las novedades discográficas son el nuevo *long play* (pero no se menciona el título) de Bill Wyman, bajista de los Rolling Stones, y el disco *Volver*, del dúo Sergio y Estíbaliz.

El apartado «Juegos escolares» da cuenta de nuevos éxitos deportivos de estudiantes del instituto: dos alumnos competirán en la fase nacional de tenis (modalidad de parejas), el equipo juvenil acudirá al sector de Soria como campeón regional, el equipo cadete queda subcampeón regional.

Nuevamente el número se cierra con la tira cómica, pero sin la sección de pasatiempos.

### **3.7. Besaya - boletín de información, número 6, noviembre de 1974.**

Se advierte en el editorial que este número está dedicado fundamentalmente a presentar las noticias que relacionadas con el centro que han sucedido durante el verano.

No obstante, antes de esa labor periodística de recapitulación, se puede leer la entrevista a Carlos «Santillana», jugador de fútbol del Real Madrid. En ella se analizan cuestiones relacionadas con la compatibilidad de estudios y fútbol o el problema de presentar a los futbolistas de élite como héroes dignos de ser imitados por los adolescentes.

Los anuncios sobre la nueva edición del concurso fotográfico demuestran su buena salud y gran acogida entre los estudiantes. Por otro lado, no se desfallece y se convoca también una nueva edición del concurso literario, que quedó desierto en la edición del curso anterior, tal y como se comentó líneas arriba.

Las conclusiones de la reunión celebrada en el centro a mediados de agosto para conocer las opciones académicas universitarias son comentadas en otro artículo. Los grupos de trabajo organizados fueron cuatro: escuelas técnicas, facultades de ciencias, escuelas de formación del profesorado de EGB y facultades de letras.

Un reportaje especialmente relevante es el referido a las clases de verano que se han impartido en el centro durante el verano para los alumnos que suspendieron asignaturas en la convocatoria de junio. La idea surge de la recién creada Asociación de Padres. Antiguos alumnos antiguos alumnos

que ya están cursando carreras universitarias ejercen de profesores. Su buena preparación y su entusiasmo suplen las lógicas carencias en experiencia docente. Los datos estadísticos y las encuestas sobre la eficacia de su labor que elaboran los propios universitarios demuestran las bondades de esta idea.

El Festival Internacional de Santander, uno de los hitos culturales del verano cántabro es tema de un reportaje. Se comentan las diversas actuaciones, v. gr.: en teatro, la Compañía Nacional María Guerrero; en danza, el Ballet Clásico Soviético y el ballet Theatre Contemporain de París; en música, la Orquesta Nacional de España, el guitarrista Ernesto Bitetti y el pianista Afanassiev.

Los pasatiempos y el humor se mantienen. Los ya asentados test y crucigrama permiten presentar conceptos de cultura general: «VERTICALES. 3. En plural, hierba umbelífera de semillas aromáticas usadas en medicina y cocina» (AA. VV., 1974d: 19). En el apartado de humor tienen cabida los chistes breves, v. gr.: «-¿Qué es el hidrógeno? -Un líquido. -Muy bien, tráigame uno en septiembre» (A. VV., 1974d: 19). Pero también a una tabla en la que se contrastan diversos conceptos en varios países: «Su mejor virtud es... FRANCIA: la educación. ITALIA: el honor. USA: los dólares. LIBIA: el petróleo. ESPAÑA: la fontanería» (AA. VV., 1974d: 21).

El último texto recoge la actividad de la Asociación de Padres el comienzo del curso 1973-1974. Es destacable el esfuerzo de la asociación para fomentar la vida cultural con la aprobación del Premio Torrelavega de poesía y cuentos.

### **3.8. Besaya - boletín de información, número 7, diciembre de 1974.**

El editorial presenta el diálogo como herramienta necesaria para alcanzar la concordia entre las personas, especialmente en las fechas navideñas. La sección «Entrevista» se aleja por vez primera de la realidad del instituto y las preguntas se dirigen a José de Nazaret: «¿Qué me dices del “affaire” de los Reyes Magos? [...] ¿Qué impresión recibisteis María y tú cuando Él se perdió en el templo?» (AA. VV., 1974e: 5).

Un nuevo concurso se presenta en este número. El equipo de redacción decide premiar a los lectores que localicen gazapos en los números de *Besaya - boletín de información* con «Caza d´ratas». Los concursantes han de presentar el número del boletín, la página, la línea, la errata y la aclaración. En el único número posterior a este del que se tiene constancia (extraordinario 5, de 1975), no se tiene ya noticia de este concurso.

El primer reportaje trata sobre el festival de cine que organizó la empresa SNIACE en Torrelavega. Tras una reflexión sobre la vida cultural en la ciudad, se hace un recorrido por las películas presentadas a concurso, los temas tratados o las técnicas cinematográficas vistas. El cine también es el protagonista el artículo que analiza y valora la película *La prima Angélica*; el autor de la crítica concluye que el protagonista «nunca ha hecho el mal porque nunca ha sido capaz de hacer el bien» (AA. VV., 1974e: 15).

El primer artículo de fondo, «Carta abierta... a los mayores» se reflexiona sobre si los estudios sirven verdaderamente para la realización integral de los jóvenes. Se rechaza de plano que la labor

estudiantil sirve únicamente para que obtener unas buenas calificaciones y que los hijos sean el orgullo de sus padres.

El segundo artículo de fondo se titula «Tercer Mundo». Se cuestiona en esta ocasión si el progreso del ser humano es aceptable desde el punto de vista ético: viajes a la luna, bombas atómicas o lujos perfectamente prescindibles suponen un verdadero obstáculo para el verdadero progreso, que consiste en proporcionar condiciones de vida mínimamente dignas a millones de seres humanos.

Si bien la sección «Antología mínima» no aparece en este número, se puede leer un artículo sobre Tudanca, el pueblo que inspiró a José María de Pereda la novela *Peñas Arriba*. La Tablanca peregrina, conocida en *Peñas arriba*, incita a conocer la Tudanca real, «abrupto lugarón a orillas del río Nansa» (AA. VV., 1974e: 15). La visita a la casona de los Cossío, su biblioteca y el recuerdo de Rafael Alberti son elementos indispensables del texto.

Junto a las ya habituales noticias deportivas sobre competiciones escolares, el humor sirve de cierre a este número; además de viñetas, destaca el texto «Odisea en el Besaya», en el que se narran los intensos cincuenta minutos de un estudiante de 5.º de Bachiller en el instituto (AA. VV., 1974e: 19):

Pero un día se le ocurre a nuestro alumno salir a fumar un cigarrillo durante el cambio de clase. Cuando regresa al aula se encuentra con el señor Rosino que le envía al laboratorio de Ciencias a por unos minerales. Al dirigirse a cumplir el encargo casi tropieza con don Rodrigo que le hace cargar con una máquina de escribir hasta la sala de profesores. [...] Tambaleándose se dirige a clase..., pero el profesor no le deja entrar por ¡llegar tarde! Y aquí comienza el caos... El alumno toma carrerilla y se estrella de cabeza contra la pared: esto produce un efecto catastrófico... pues le da por estudiar y se aprende de memoria las tablas de logaritmos y *Las Moradas* de Santa Teresa... Entonces dice que es Napoleón y que dónde está Josefina.

### **3.9. Besaya – boletín de información, número extraordinario 5, noviembre de 1975.**

El descubrimiento de este último número (bastante posterior al de los ocho primeros) plantea dudas sobre el número total de números publicados. En la portada aparece la indicación «número extraordinario 5». El dígito no se corresponde con el quinto número de los totales publicados, pues el anterior del que se tiene constancia es el número siete; se refiere a un quinto número extraordinario; en consecuencia, tres números extraordinarios (el segundo, el tercero y el cuarto) están perdidos. Por otro lado, y puesto que el número anterior del que se tiene constancia se publica en diciembre de 1974, es plausible considerar que se han perdido también varios números ordinarios en el intervalo de once meses que van desde la publicación del número 7 ordinario (diciembre de 1974) y el extraordinario 5 (noviembre de 1975), que nos ocupa ahora.

Como en el caso del primer número extraordinario del que hablamos líneas arriba, este presenta las conclusiones de una encuesta realizada. En el editorial que abre el número se deja claro el propósito del cuestionario (AA.VV., 1975: 2):

Los datos que recogemos no pretendemos que sean un fiel reflejo de lo que es nuestro Instituto, ¿qué más quisiéramos nosotros?, sino de aquellos que han querido libremente responder a nuestras preguntas y ofrecer generosamente su tiempo para ponerle al servicio de una tarea “extraña” y de problemáticos resultados, pero con fe en la posibilidad de mejorar las relaciones con sus hijos.

En mayo del propio 1975 los responsables de la revista mantienen varias reuniones que se traducen en veinte horas de trabajo. Con ellas buscan dar a conocer a la comunidad educativa del instituto (especialmente a los padres) diversas consideraciones sobre los estudiantes. El propósito es loable: conocer mejor las relaciones entre padres e hijos y poder actuar para conseguir un mayor rendimiento académico de los estudiantes. Tales consideraciones se presentan en los artículos que forman este número extraordinario y tienen común punto de partida las encuestas realizadas por alumnos de COU.

En el artículo que sigue al editorial, se explica el planteamiento del trabajo de investigación (reuniones con padres, con alumnos, encuentro de padres e hijos), el punto de partida (realización de una encuesta, que se logró entregar a 581 alumnos de un total de 626), las respuestas de los alumnos (de 581 alumnos que recibieron las encuestas solo respondieron 102), la participación de los padres (solo 63 padres respondieron a la encuesta, y de ellos la mitad reconoció que no van a participar en el encuentro que se les propone), el encuentro celebrado en mayo de 1975 (participaron finalmente 25 familias en las sesiones).

En este mismo reportaje también se comentan los aspectos vitales abordados: política (existencia de temas tabú en el diálogo con los mayores), la religión (excesiva preocupación de los padres por asistir a misa los días de precepto), televisión (una media de 83 minutos al día a ver televisión; y esto se relaciona con el alto porcentaje de suspensos en junio) vestir (como regla general, a los padres no les gusta ni el pelo largo ni la vestimenta de sus hijos), las amistades (necesidad de que los padres conozcan a los amigos de sus hijos; reconocimiento de que las relaciones sentimentales requieren un tratamiento adecuado a las necesidades de los adolescentes), estudios (unas malas notas conllevan discusiones y castigos, y estas medidas no suelen tener efectos positivos en el rendimiento académico posterior), la paga (necesidad de evitar que los hijos manejen más dinero del que es adecuado a su edad), tabaco (el 52% de los estudiantes encuestados fuman).

En las páginas 16 y 17 se ofrecen los datos de la encuesta pasada a los padres que han permitido obtener las conclusiones comentadas anteriormente. En ella se abordan diversos aspectos relacionados directa o indirectamente con la educación de sus hijos; v. gr.: las horas semanales de trabajo (en el año 2020 llama la atención que el 20% trabaje entre 46 y 50 horas semanales, o que el 18% supere las 60 horas), los momentos en que los miembros de la familia comen juntos, los casos en que un cónyuge desautoriza al otro delante de los hijos.

A continuación, se muestran los datos de la encuesta que responden los alumnos. Algunos aspectos analizados son: el grado de comprensión de las opiniones de sus padres y las actividades de ocio que realizan con sus padres.

Se reproducen las cartas del director y del jefe de estudios que se envían a las familias para que colaboren en el estudio con sus respuestas.

El número extraordinario concluye con dos encuestas más pasadas a todos los alumnos del centro. Una es sobre el consumo de tabaco; otra se refiere al ocio basado en la televisión (la programación de cine y los programas musicales son los más vistos con una diferencia notable sobre el resto).

#### **4. El sumiso... o así**

Se tiene únicamente registro de los cuatro primeros números. Salvo en el primero, se anota el año y el número en las portadas:

- Año I, número 1, 1976 (25 páginas).
- Año II, número 1, febrero de 1977 (20 páginas).
- Año II, número 2, abril de 1977 (23 páginas).
- Año II, número 3, mayo de 1977 (32 páginas).

En cuanto a su estructura, esta publicación rompe -al menos, en parte- con el estilo *Besaya – boletín de información*. El editorial «Presentación» aparece en los números 2, 3, 4. La sección «Ocurrió que...» aparece en los números 3 y 4. Únicamente la sección de poesía aparece en los cuatro números que se conservan. Cada número es una colección de artículos y reportajes sobre temas que interesan o preocupan al equipo de redacción.

##### **4.1. Sumiso... o así, año I, número 1, 1976.**

Las composiciones líricas son parte importante de este número. En este número se recogen poemas de alumnos, en uno de ellos el amor puro y sincero se presenta de forma alegórica «Aire puro que puede ser / respirado, / agua clara que puede ser / de vida» (AA. VV., 1976: 3). También se publican poemas del profesor y poeta Luis García-Camino<sup>2</sup>: «Preferible dormir, dejar el canto / a otras voces más vivas, más ardientes / a las que aún no espanta la tristeza» (AA. VV., 1976: 4).

Uno de los reportajes de este número trata sobre el karate; se aborda su historia, las diferencias con el boxeo, los beneficios que aporta a quien lo practica y los maestros karatecas vivos.

Otro de los reportajes analiza las relaciones heterosexuales y el matrimonio. El trabajo parte de una encuesta realizada por el alumno redactor entre personas de edades comprendidas entre los catorce y los sesenta años. Las cuestiones planteadas versan sobre las relaciones prematrimoniales (70% en contra), el sexo libre (60% a favor), el divorcio (50% a favor).

La música es un tema que siempre interesa a los estudiantes. En un reportaje se valora la carrera musical del grupo folclórico chileno Quilapayún. De ellos se valoran tanto sus temas instrumentales como las canciones con un claro compromiso social (AA. VV., 1976: 7): «También verán la choza mortecina, / la vela que alumbraba su carencia, / algunas calaminas por paredes / y por lechos los sacos y la tierra». En una reseña se analiza el disco *Desire*, publicado por Bob Dylan ese mismo año de 1976; de él se destacan dos temas: «Hurricane» y «Mozambique».

---

<sup>2</sup>Luis García-Camino inspiró el volumen *Antología de una generación inexistente*, realizada por varios alumnos de COU del curso académico 1977-1978, y que ya se ha estudiado en San Miguel Lobo (2018).

El hecho religioso aparece también en este número. En esta ocasión se analiza -con cierto pesimismo- el conflicto entre el sentimiento religioso y el materialismo que rodea la Primera Comunión.

El número se cierra con el artículo «Ciencia-ficción». En él se analiza el origen de este género del cómic, se valora como un formato ideal para adentrar a los jóvenes en la lectura y se mencionan sus antecedentes del siglo XIX.

#### **4.2. Sumiso... o así, año II, número 1, febrero de 1977.**

El número se abre con el editorial «Presentación». Los redactores solicitan colaboradores que participen para que la revista sea «expresión de nuestros pensamientos y por el momento lo vamos consiguiendo, pero...» (AA. VV., 1977a: 2).

En la sección de «Poesía» la confusión vital de la adolescencia aparece reflejada perfectamente: «Sueños que nunca antes / soñaste, / para obras que jamás antes / construiste; / barcos que ¿cuándo? / proyectaste?, / para mares que ¿cuándo / navegaste?» (AA. VV., 1977a: 3).

La alienación que provoca la vida en la ciudad es un tema de reflexión; en «¿Estamos solos?» se plantea la idea de que la soledad impide la plenitud de la persona: «En el fondo necesitamos ser notados, ser aceptados, ser queridos. Saber que hay alguien que espera de nosotros una confianza total. Necesitamos que nos valoren, que nos acepten. Y es que nadie es nada antes de haber sido amado» (AA. VV., 1977a: 4).

Bangladesh y los obstáculos que impiden su progreso se analizan con detalle. Varios son los factores: los conflictos internos, los movimientos migratorios a las zonas urbanas en busca de un trabajo que no existe, la propia geografía de la zona (que dificulta, por ejemplo, el desarrollo de la agricultura) y la corrupción administrativa.

La lírica popular de Cantabria es el tema sobre el que versa el artículo «La lírica de un pueblo»; en él se recoge una de las marzas recopiladas por alumnos de 2.º de BUP: «Anunciando la venida / de marzo florido y bello / denos alguna cosita / para poner en el puchero. Y si ponen las gallinas / denos también algún huevo» (AA. VV., 1977a: 7).

El asunto religioso sigue siendo una inquietud incuestionable entre los estudiantes. En «Sí o no a la existencia de Dios» recoge las opiniones expresadas en un debate en el que participaron el autor del texto y varios amigos.

El artículo de fondo aborda la situación laboral de los profesores no numerarios. A lo largo de cinco páginas se abordan las últimas huelgas de docentes de Bachillerato, las dimisiones no aceptadas de cargos directivos de los institutos nacionales de bachillerato de la región, la inestabilidad laboral y la percepción que tienen los alumnos de la situación en la que se encuentran tales integrantes del claustro.

La política internacional es la protagonista del artículo «Réplica a los antisoviéticos». El punto de partida es el reproche que el redactor hace a la prensa del momento: la crítica unánime al sistema

socialista soviético. Si bien se admite la falta de la libertad -máximo ideal humano- y la existencia de una dictadura, defiende el ascenso social-económico, científico y deportivo de la URSS.

La sección musical se ocupa en esta ocasión de la cantata *Santa María Iquique*, compuesta por Luis Advis. Con fragmentos de la pieza musical se hace un recorrido por la ciudad de Iquique: sus orígenes, la llegada de personas de todo el mundo en busca de trabajo en la explotación salitrera, las duras condiciones de trabajo, las muertes de obreros, el analfabetismo, la ausencia de una cobertura social para las familias de los trabajadores, la huelga, la masacre a sangre fría y la manipulación informativa de los oligarcas.

De especial interés resulta el artículo sobre la situación social de la mujer. Se plantea como uno de los problemas más acuciantes de la sociedad humana: «Sociedad esta que tuvo, hasta nuestros días, marginada a la mujer, dedicada durante toda su vida a las tareas del hogar. Es actualmente cuando la mujer sometida se “subleva” ante el “machismo” del hombre» (AA. VV., 1977a: 21).

Este número se cierra con el primer episodio de «Las aventuras de Jimmy (o la locura del oeste)». Tras llegar a Bangtown City y ver como su caballo es abatido a tiros, sobrevive a un intento de envenenamiento en el *Saloon* y posteriormente auxilia a una mujer barbuda que yace en medio de la calle. La historia continúa en el número siguiente.

#### **4.3. Sumiso... o así, año II, número 2, abril de 1977.**

En la «Presentación» se expone la desilusión por no haber encontrado una respuesta entusiasta entre estudiantes y profesores para abordar cualquier tema, y siempre bajo las premisas del interés y del respeto. También se lamentan por la falta de interés en dos elementos novedosos del contexto cultural del centro: la biblioteca y el grupo de teatro.

La toma de conciencia sobre la realidad social y económica se hace patente en el artículo «¿Qué es el lujo?». En el contexto de inflación que se vive en 1978 se critica la subida de impuestos indirectos a artículos que no son de lujo; además, se reprueba que los impuestos indirectos «no sufran una discriminación proporcional a la de las personas a las que van dirigidos (son idénticos para un empresario y para un humilde barrendero, por poner un ejemplo)» (AA. VV., 1977b: 3).

Las peculiaridades de la recién estrenada democracia no son ajenas a los estudiantes. En «Unos desnudos» se analizan y se cuestionan los desnudos femeninos, especialmente en las películas españolas. Igualmente, en «Las pintadas» se hace una defensa de tal forma de manifestación artística, pues las pintadas constituyen (AA. VV., 1978: 5):

Es la lógica y real consecuencia de la gran represión a que se ve sometida la sociedad en este momento de la Historia. [...] Lo que es bien triste es que no se den los medios de difusión y propaganda adecuados, ya que dicen que en España hay DEMOCRACIA y que todos pueden expresar libremente su opinión.

El medio ambiente tampoco se olvida en este número. La ornitología tiene su hueco en forma de un reportaje sobre las aves marinas de la cornisa cantábrica. La relación del ser humano con el entorno tiene su hueco en «Una historia que es verdad»; en este artículo el tono pesimista es evidente (AA. VV., 1977b: 18): «El hombre poco a poco va destruyendo la naturaleza y con ello se

va destruyendo a sí mismo; por tanto, se rechaza el progreso tal y como está planteado, pues implica hambre, superpoblación, pobreza, violencia y terrorismo.

En la sección de poesía aparece el arrepentimiento: «Callada por razón, / que muere sumida / en banal mala vida, / no sabe de ilusión» (AA. VV., 1977b: 9).

La política es tema de análisis; por un lado, se valora la importancia de los jóvenes en los partidos políticos españoles («La fuerza política de la juventud»); por otro lado, se reprueba la violencia policial de gobiernos dictatoriales («Dictaduras»).

Dos artículos se centran en temas musicales. Uno de ellos está dedicado a Víctor Jara; se recuperan los hechos biográficos más importantes de la vida del cantante chileno, y se ofrece un listado de sus canciones más representativas. Otro artículo ensalza la música de Albert Hammond y cuestiona la calidad artística de las creaciones de Waldo de los Ríos y de Miguel Ríos.

La entrevista al profesor César Rosino permite apreciar la impronta cultural que el Cine-Club Besaya ha logrado para el centro y para la ciudad.

Diversos aspectos de la vida diaria del instituto se reflejan en «Ocurrió que...». Se comenta que los profesores no numerarios abandonaban la huelga sin que su problema laboral haya quedado resuelto.

La crítica televisiva aparece en este número. En «La fiesta de Blas» se valora negativamente el programa *Esta noche... fiesta*. Ni el presentador -José María Íñigo- ni los concursos, ni los cómicos, ni los músicos parecen tener la calidad suficiente para aparecer en un programa de variedades.

El número se cierra con el segundo capítulo de «Las aventuras de Jimmy». El protagonista descubre que la mujer barbuda a la que auxilia no es realmente una mujer, sino un hombre. Persigue a ese varón, misterioso y barbudo, sufre una emboscada en un establo, sale airoso, tiene un encuentro amoroso, le roban el caballo, y cae rodando por una colina. La historia continuará en el siguiente número.

#### **4.4. Sumiso... o así, año II, número 3, mayo de 1977.**

El último número de esta revista sale a la luz a finales del curso académico 1976-1977. En el editorial «Presentación» se hace una valoración del primer año de existencia de la revista. El equipo de redacción se muestra satisfecho del trabajo: «este intento pseudo-periodista, pseudo-literario de intención decididamente contraria al significado de la palabra que encabeza nuestro título: SUMISO (= rendido, subyugado...), y profundamente de acuerdo con el irónico significado de aquel» (AA. VV., 1977c: 2). Pero se lamenta de haber encontrado detractores: «Lo cierto es que hemos luchado física y moralmente. Y esto es rigurosamente cierto: acciones y actitudes de todo tipo se han manifestado de un modo no muy favorable» (AA. VV., 1977c: 2). El texto concluye con la firme decisión de continuar el siguiente curso académico; no se tiene constancia de que se publicaran más números de este –en palabras de sus propios autores- «folleto».

En el artículo «Institutos mixtos» se desmontan las razones para la segregación de estudiantes por sexo. Tras refutar los argumentos morales, religiosos y educativos en los que se apoya la separación de alumnos y de alumnas, se defiende la educación mixta: evita complicaciones futuras, derivadas de la inmadurez, erradica el machismo de la sociedad, y acaba con complejos sociales.

La sección «Ocurrió que...» se afianza en la estructura de la revista. En este número se comentan diversos aspectos de la vida académica del instituto. Las materias de 3.º de BUP son: las comunes (Filosofía, Geografía e Historia, Política, Religión, Gimnasia, EATP, Idioma), las optativas del grupo A (Literatura, Latín, Griego, Matemáticas) y las optativas del grupo B (Literatura, Física y Química, Ciencias Naturales, Matemáticas). La biblioteca todavía carece de un uso reglado y efectivo. El grupo de teatro espera que se sumen más colaboradores. El Cine-Club Besaya mantiene su impronta como actividad cultural de referencia para el centro y para la ciudad. La apertura del instituto al entorno social es evidente: el pabellón del se emplea para competiciones de baloncesto (equipo femenino del SAB [Sociedad de Amigos del Baloncesto]), y de voleibol (equipo femenino junior del club SNIACE y equipo masculino de la Escuela de Magisterio).

El reportaje «El cómic, ese desconocido» es una defensa decidida de las narraciones que combinan viñetas y texto. El autor intenta desterrar la idea que se tiene del cómic en España: una publicación destinada al público infantil.

La ética en los medios de comunicación se analiza en «Honradez en el periodismo». El autor muestra la indignación que le ha producido la lectura del reportaje «Viven, la tragedia de Los Andes»; considera que el trabajo del periodista solo ha servido para saciar la curiosidad insana de los lectores. El respeto, la caridad y la crítica constructiva que preside el equipo de redacción de esta revista es la misma que se exige a los periodistas profesionales.

La relevancia social del fútbol y el desprecio de temas que de verdad afectan a la vida de cualquier ciudadano aparecen en «Yo era un ignorante». La ironía tiñe todo el artículo: «Y también es más interesante que enterarse de cosas tan desagradables como las continuas inestabilidades sociales, pasionales, ideológicas, etc. de nuestro queridísimo y nunca bien ponderado globo de tierra» (AA. VV., 1977: 12).

El abandono y la desidia de los políticos municipales se denuncian con el formato de un anuncio (AA. VV., 1977c: 16):

Gran estreno [...] *El Barrio Covadonga o la urbanización que se resfrió* (apta). Deléitese con sus imágenes llenas de color y de baches. [...] Se ruega al personal acuda con botas y botes de goma, más que nada para que no cunda el pánico. A la salida se regalarán pozas, de nada. Calificación moral del espectáculo: vergonzosa

La ficción literaria ocupa las últimas páginas del número. En el poema «Nada... casi» la visión de un sapo deriva en un pesimismo vital que surge entre versos de inspiración surrealista (AA. VV., 1977c: 19): «En tanto golondrinas negras, algunas, torpemente, comienzan a perderse entre / blancas nubes / y en algún principio cándidas convierten / infierno en cubierto apeadero de viaje / duro, abierto al hielo de cada día, al llanto de cada hora».

El número se cierra con el tercer capítulo de «Las aventuras de Jimmy». En su persecución de una mujer desnuda por el desierto, Jimmy acaba deshidratado y cae desmayado, el chino Kwai Chiang Caine, alias Kung-Fu, le auxilia. Cien mil indios de la tribu Pies Planos les atacan; Jimmy se defiende con su revólver, falla cinco disparos, pero con la última bala mata a casi todos salvo a ochenta y dos. Cae prisionero.

## 5. Migajas

De esta revista únicamente se conserva el primer número. En la portada aparece la siguiente indicación: «Año 3, n.º 1». El apartado «Presentación» permite aclarar la datación de la revista (AA. VV., 1978: 3):

En la [sic] editorial del último *SUMISO... O ASÍ*, nos planteábamos el no abandonar este intento pseudo-periodístico, pseudo-literario... y aquí nos tenéis. Os sorprenderá que la revista haya cambiado de nombre, aunque no tanto de realizadores

Como quedó dicho líneas arriba, el primer número de *Sumiso... o así* se publica en 1976, y los tres restantes salen a la luz en 1977. Por tanto, el año 3 citado en la portada es 1978.

La línea de trabajo de *Migajas* es la misma que la que presenta *Sumiso... o así*; y, por tanto, sigue alejada de la estructura de *Besaya – boletín de información*. Se mantiene el propósito de buscar la comunicación y de transmitir ideas porque hay «muchísimos temas de interés que tratar y todos, por la cultura recibida, somos capaces de darle una forma más o menos literaria» (AA. VV., 1978: 3).

Este ejemplar consta de diez textos. En el artículo de fondo «Educación» se aborda la cuestión de la libertad de enseñanza, la formación ética y natural, sin religiosidades específicas. «Mítico Lobo» es un reportaje sobre ese animal que en 1978 se encuentra en peligro de extinción. La decapitación de los integrantes del ejército comunero en 1521 y el resurgir de su espíritu combativo casi quinientos años después se abordan en «Con el sol como testigo».

Varios artículos se centran en temas de interés a finales de la década de los setenta del siglo XX. En «Sociedad de consumo» plantea -desde una perspectiva filosófica- la idea de que nuestra vida cotidiana está orientada por la publicidad: «Procedes del mundo de las ideas, de las cavernas (la radio, la televisión, los carteles) en donde conociste las imágenes. Y ahora, al verlas, pobre demiurgo, las reconoces y las compras» (AA. VV., 1978: 10).

Las páginas centrales están ocupadas por el reportaje «La droga»; a lo largo de diecisiete páginas se hace un recorrido por diversos tipos de alucinógenos y de estimulantes; el texto termina con los apartados referidos a las rutas que siguen las drogas desde su cultivo hasta su consumo, y a los efectos de las drogas (AA. VV., 1978: 24):

Cabe resaltar la probabilidad de que se alteren el plasma químico de las neuronas cerebrales y el contenido de azúcar y otras sustancias en la sangre. Todo ello produciría una serie encaadenada de asociaciones ópticas, auditivas y mentales anormales. De cualquier forma, después de lo expuesto creo que queda claro la opción a una serie de paraísos terrestres y sensaciones plácidas que da la droga. Como compensación el drogadicto se arriesga a ver destrozado su

organismo a ser esclavo de una dependencia física o psíquica que arrebatara la propia libertad al ir menguando la voluntad y la capacidad de razonar.

La relación entre la energía nuclear y las grandes multinacionales se plantea en «Energía del átomo». Tras plantear los inconvenientes de ese tipo de energía (contaminación del medio natural, polución térmica y almacenaje de desechos), se concluye con un tono admonitorio: «Intentan meternos en la cabeza que este tipo de energía, y de progreso en general, contribuirán a nuestra felicidad, bienestar, etc., pero este progreso solo servirá para que haya más contaminación, terror industrial, armamento, etc.» (AA. VV., 1978: 31)

Las restantes colaboraciones que forman el número de *Migajas* son creaciones literarias. La soledad, la incomunicación y la melancolía aparecen en un poema de verso libre (AA. VV., 1978: 27-28):

Te has olvidado / de todos; / tu mente parece / que está en la / blanca nieve / de la montaña / perdida. [...] / Todo vuelve a la / normalidad, como en un / sueño real, no queda / ya más que un / recuerdo agridulce y / añorado.

La angustia vital tampoco es ajena a las preocupaciones de los estudiantes adolescentes: «Perdonadme pues aún no he roto la cadena que me hace prisionero cada día. / Porque me pierdo en la concepción del tiempo y del espacio, perdonadme» (AA. VV., 1978: 29). La rutina y la monotonía de la existencia se plasman en el relato breve «Al otro lado del mar», cuyo protagonista es el expendedor de billetes de un autobús: «Y al mediodía, el relevo; me apeaba en marcha y subía un compañero también en marcha; me apeaba yo y subía yo, y era una tortura mirar atrás y ver cómo me alejaba» (AA. VV., 1978: 39).

El índice indica que este número se cierra con el texto «Las aventuras de Jimmy»; no obstante, se conservan las páginas desde la cuarenta.

Los aspectos referidos a la vida cotidiana del centro quedan reflejados en «Ocurrió que»; los temas fundamentales son: las novedades de la plantilla del claustro, los horarios de la biblioteca, las sesiones del Cine-Club Besaya, la huelga de los profesores no numerarios, la recaudación de dinero para el viaje de estudios de 3.º de BUP, y la situación académica de los alumnos que pasan del antiguo 6.º curso de Bachiller del plan extinto a COU.

## 6. La tinta feroz

Solo se tiene registro del primer número de esta publicación: «Teniendo en cuenta que este es nuestro primer número» (AA. VV., 1981: 25); se desconoce si se publicaron más. No aparece fecha explícita de publicación; no obstante, se infiere que sale a la luz en diciembre de 1981 con la lectura de varios de los textos: «Y fue ayer, el 29 de noviembre de 1981, cuando Natalie Wood, hallada entre sirenas, tomó el último relevo» (AA. VV., 1981: 11); «El miércoles, 9 de diciembre

a las 6:30 de la tarde, se reunió el Consejo del INB<sup>3</sup>) (AA. VV., 1981: 17); «Hasta otra y felices pascuas» (AA. VV., 1981: 18).

Consta de veintisiete páginas sin numerar, algunas van en blanco, y lo mismo sucede con la contraportada. La portada está diseñada a dos tintas y el dibujo se presenta en horizontal. Las ilustraciones son escasas (páginas 3, 5, 9, 11, 14 y 25) y de trazo limpio y sencillo; no hay grandes ilustradores en el equipo de redacción, de ahí que después del editorial se inserte la siguiente petición: «Se buscan caricaturistas» (AA. VV., 1981: 3). Todos los textos están mecanografiados.

La revista se abre con un editorial en forma de discurso dialogado. En él se presentan los propósitos de la publicación: entretener y culturizar. El ideario de la revista vuelve a aparecer en «Bye bye», el último texto de la revista: la publicación nace para que los estudiantes se expresen con total libertad, bien para presentar sus quejas, bien para ver publicadas sus creaciones literarias: «cualquiera puede usarla para rugir todo lo que le apetezca o simplemente para plasmar en un papel cualquier parto mental» (AA. VV., 1981: 25).

La creación literaria ocupa la mayor parte de la revista. La soledad, la evasión y los mundos fantásticos, y la angustia de vivir aparecen en «Ilusión». En esta misma línea está escrito el relato «Lo terrible de vivir»; ahora los elementos fundamentales son la muerte y el surrealismo (AA. VV., 1981: 7):

Everardo era mi león, yo lo había comprado con la esperanza de que algún día me destrozara con sus garras para comerme lentamente. Pero hasta en eso fui desgraciado. Everardo me salió rana. Bueno... mejor decir me salió oveja, pues era vegetariano. No comía más que tomates y judías verdes cocidas (a ser posible lata, quiero decir en conserva).

En clave de parodia está escrito el texto de ciencia ficción «Chorrada espacial», cuya historia transcurre en el patio del instituto (AA. VV., 1981: 10):

El ayudante C-SAR había pulsado había pulsado los mandos del monitor exterior. La visión fue horripilante y pentatélica: la nave se encontraba rodeada de humanitos que se afanaban en perseguir un cuerpo esférico al que propinaban duros golpes. Uno de estos impactos con tal cuerpo había sido el causante directo de uno de los focos tetraédricos delanteros de la P-T-K I.

La competitividad y la frustración son los temas de «Cuento de una niña que no ganó y las palabras que su papá le dijo». En la sección «Algo de poesía» tiene cabida el dilema entre amores y estudio: «Si quieres vivir feliz / y no tener sinsabores / emplea el tiempo en el estudio / y no en los amores» (AA. VV., 1981: 24).

El artículo de fondo presenta de una forma novedosa: se presenta en dos partes, «El papel de la religión I» y «El papel de la religión II»; cada uno está firmado por un alumno diferente. En ellos se reflexiona sobre un tema que aparece en todas las publicaciones que se analizan en este artículo. En el primero se plantea el sentido de las religiones, entendidas estas como reflejo de la sociedad

---

<sup>3</sup> INB son las siglas de Instituto Nacional de Bachillerato, que sustituye a las antiguas INEM (Instituto Nacional de Enseñanza Media); tal denominación se mantendrá hasta la implantación de la LOGSE, con la que el centro pasa a ser un IES (Instituto de Enseñanza Secundaria).

humana, y se afirma que en la sociedad occidental capitalista «cuando el Papa se manifiesta en contra de la lucha de clases, se manifiesta a favor del capitalismo» (AA. VV., 1981: 13). En el segundo, se niega que la falta de moralidad y las actuaciones conflictivas del hombre religioso se deban a lo poco que la religión supone para él, pues hay que considerar «una serie de circunstancias políticas, culturales, sociales» (AA. VV., 1981: 19).

En un tono más distendido, diversos aspectos de la vida diaria del centro se recogen en varias secciones: «Empanadem mortibus» aborda la densidad de los temarios de las asignaturas del COU. En «Consejo de dirección» se comentan las fechas de evaluación, los retrasos para cubrir la baja por enfermedad de una profesora, o el reducido número de alumnos que se apuntan a los equipos deportivos del centro. Los aspectos relativos al funcionamiento del centro aparecen en «Capítulo de quejas». Además de las pizarras defectuosas, del mal hábito de extraviar borradores o del reducido horario vespertino de la biblioteca, es llamativa la siguiente queja: «el año pasado por estas fechas cuando, sin previo aviso, [los profesores] decidieron dar las vacaciones la tarde de su reunión, con lo cual todo el alumnado al día siguiente se encontró sin clase y con el tiempo perdido» (AA. VV., 1981: 21).

La actualidad musical también tiene cabida en esta revista: «El futuro del rock o el reciclaje de los dinosaurios» enjuicia cómo las nuevas tendencias musicales -nuevos románticos y *new wave*- se han reducido a unos pocos grupos, y cómo músicos y grupos veteranos -The Rolling Stones, Rick Wakeman, AC/DC, ELP, Yes o Jethro Tull- siguen editando discos destacables en un contexto de mediocridad musical.

La revista se completa con otros dos artículos. «Una carrera de relevos» plantea metafóricamente la sucesión actores y músicos fallecidos a edad temprana: James Dean, Marilyn Monroe, Elvis Presley, John Lennon o Natalie Wood. «De cuevas (o sea, muy oscuro)» versa sobre el descubrimiento del «santuario más antiguo del mundo, 14000 años de antigüedad, descubierto en Igollo» (AA. VV., 1981: 12), y sobre el tratamiento que la prensa regional ofrece del tema.

## 7. Materiales

Las ediciones de las revistas *Besaya - boletín de información*, *El sumiso... o así*, *Migajas*, y *La tinta feroz* se realiza de una forma austera. Los materiales empleados son:

- Folios. Este tipo de papel tiene un ancho de 215 mm y un largo de 315; se trata del tamaño de papel más habitual en Europa hasta la adopción del modelo internacional din A4 (210 mm de ancho y 297 de alto).
- Máquina de escribir mecánica. No se conserva y no se tiene constancia del modelo concreto.
- Multicopista. No se conserva y tampoco se tiene constancia del modelo concreto.
- Clichés, para hacer las copias de los números de cada ejemplar.
- Máquina para elaborar las bases que se pasaban a la multicopista sobre planchas de plásticos. Se trata de una «especie de escáner», en palabras del alumno Gutiérrez Labajos (San Miguel Lobo, 2018: 171).

Gracias a Demetrio Cascón, director del Instituto Nacional de Bachillerato Besaya durante los años setenta, tuvieron a su disposición «todo el material del instituto» que necesitaron.

## 8. Conclusiones

Si atendemos a las características y a los contenidos comentados, las cuatro publicaciones escolares presentan los siguientes rasgos propios de la actividad extraescolar:

- Complemento a la formación integral del alumno. Los redactores manejan conocimientos asignaturas -que comentamos líneas abajo-, así como la capacidad de análisis de sus propias vidas y de la realidad española del momento.
- Desarrollo fuera del horario lectivo. La realización de las revistas no interfiere en el desarrollo de las clases, ni está vinculada a ninguna materia.
- Carácter voluntario. El número de redactores es reducido; en el primer número de *Besaya – boletín de información* participan diez alumnos (y cuatro profesores); en el número de *Migajas*, diez alumnos; en el número de *La tinta feroz*, doce alumnos; en el último número de *Sumiso...o así*, once alumnos. En palabras de Esteban Peña Eguren, alumno del instituto a finales de los años setenta, esta actividad extraescolar permite que los alumnos hagan sus «pinitos como escritores, editores, mecanógrafos y vendedores, que de todo éramos aquellos de *El sumiso...* (y supongo que los colegas del resto de publicaciones)».

Pero también ofrecen singularidades. En primer lugar, tiene relación directa con aspectos de varias asignaturas. A continuación, se muestran algunos aspectos de los temarios de las asignaturas que cursan los alumnos y que abordan en los textos publicados en las revistas.

- Lengua. Los alumnos ponen en práctica aspectos lingüísticos aprendidos; e. gr.: ortografía, sintaxis, tipología discursiva (narración, descripción, argumentación), modalidad textual (artículo de opinión, entrevista, reportaje, relato breve, lírica).
- Filosofía. Se aborda la vida y el método dialéctico de Sócrates. Se emplea el mito de la caverna para explicar la impronta de la publicidad en la social actual. Se analiza el conflicto ético que genera el contraste entre el progreso científico y tecnológico y la incapacidad humana para proporcionar condiciones de vida mínimamente dignas a millones de seres humanos.
- Historia. Se trata el asesinato de los miembros del ejército comunero en 1521; se analiza el comunismo como forma de gobierno.
- Literatura. En varios artículos se aborda la obra de escritores destacados de la historia de la literatura española; v. gr.: José María de Pereda, Pío Baroja, Antonio Machado, León Felipe o Blas de Otero.
- Ciencias Naturales. Se publican artículos sobre diversos animales (el lobo, la gaviota).
- Física y Química. Se analiza los riesgos de la energía nuclear.
- Religión. Se estudia el hecho religioso en un momento de cambio (se vive el paso de una enseñanza en una dictadura de un país con religión obligatoria a una democracia de un estado aconfesional); se profundiza en la figura de José de Nazaret, esposo de la Virgen María.

En segundo lugar, no está dirigida ni coordinada ni supervisada por ningún profesor; esto último no impide que participen algunos profesores puntualmente. Surge como proyecto de los propios alumnos para toda la comunidad educativa.

En tercer lugar, las revistas escolares estudiadas responden al concepto de actividad extraescolar que se plantea en las diversas leyes educativas posteriores:

- LODE. Artículo séptimo. Las revistas suponen la colaboración de los alumnos en las actividades que se desarrollan (v.gr.: selección de temas, redacción y supervisión de los artículos, maquetación e impresión).
- LOGSE. Preámbulo. Las revistas permiten el desarrollo armónico de los individuos y de su sociedad. Se analiza la relación de los alumnos con sus progenitores, la influencia de la publicidad en las pautas de consumo de los ciudadanos, los tipos de drogas, que empezaban a generalizarse en los setenta de manera irremediable.
- LOE. Artículo 88. Al no tratarse de una actividad empresarial que busca beneficio económico, se garantizan precios accesibles y acordes a la realidad de los alumnos. *Besaya – boletín de información* es gratuito, *Sumiso... o así* vale 10 pesetas (0.06 € en 1976), *Migajas* cuesta 15 pesetas (0.09 € en 1978). la comarca.

En definitiva, las revistas *Besaya – boletín de información*, *Sumiso... o así*, *Migajas*, y *La tinta feroz* son parte del patrimonio histórico educativo del IES Besaya y de la Educación de Cantabria, pues son el reflejo de una actividad extraescolar útil, exitosa, que responde a unos objetivos claros, con unos contenidos bien definidos.

Han pasado más de tres décadas desde el último número publicado. Los medios de comunicación han cambiado, y las demandas académicas y formativas de los estudiantes de enseñanzas medias están mayoritariamente alejadas de propuestas como las descritas en este artículo. Por lo tanto, se trata de actividad extraescolar educativa difícilmente repetible.

## 9. Agradecimientos

Este tercer artículo de investigación cierra una modesta trilogía sobre el patrimonio histórico educativo del IES Besaya generado en los años setenta y comienzos de los ochenta. No podría haber sido posible sin la colaboración de varias personas vinculadas, de una forma u otra, al Besaya. Resulta obligado ser agradecido con:

- Esteban Peña Eguren, alumno del grupo 43 de COU durante el curso 1978-1979, colaborador de las revistas *Sumiso... o así*, *Migajas* y corresponsable del volumen *Antología de una generación inexistente*. Ha atendido todas mis consultas y peticiones con diligencia, amabilidad y cariño.
- José Ramón Gutiérrez Labajos, alumno del grupo 43 de COU durante el curso 1978-1979, colaborador de las revistas *Sumiso... o así*, *Migajas* y corresponsable del volumen *Antología de una generación inexistente*. Desde aquella primera llamada de teléfono ha dedicado tiempo a rebuscar en sus recuerdos y ponerlos por escrito cuando, sin duda, las obligaciones cotidianas urgían.
- César Rosino Mata (q.e.p.d.), profesor del IES Besaya en la época en que se publicaron las revistas aquí tratadas, por su conversación amable, sus palabras animosas y por su paciencia durante aquellas entrevistas mantenidas en 2015.
- Mercedes Aréjula Melero, profesora de Inglés en el IES Besaya hasta el curso 2018-2019, por sus revisiones, sus correcciones, sus sugerencias y su paciencia.

- Natalia Macua Bello, profesora de Educación Plástica y Visual en el IES Besaya, por su permanente disposición a colaborar y por sus comentarios siempre oportunos.

Dicho queda.

## 10. Bibliografía

- AA. VV. (1973a). *Besaya – boletín de información*. Año 1, n.º 1. Torrelavega: Instituto Nacional de Enseñanza Media Besaya [ejemplar de multicopista].
- (1973b). *Besaya – boletín de información*. Año 1, n.º 2. Torrelavega: Instituto Nacional de Enseñanza Media Besaya [ejemplar de multicopista].
- (1973c). *Besaya – boletín de información*. Año 1, n.º 3. Torrelavega: Instituto Nacional de Enseñanza Media Besaya [ejemplar de multicopista].
- (1974a). *Besaya – boletín de información*. Año 2, n.º 4. Torrelavega: Instituto Nacional de Enseñanza Media Besaya [ejemplar de multicopista].
- (1974b). *Besaya – boletín de información*. Año 2, n.º especial. Torrelavega: Instituto Nacional de Enseñanza Media Besaya [ejemplar de multicopista].
- (1974c). *Besaya – boletín de información*. Año 2, n.º 5. Torrelavega: Instituto Nacional de Enseñanza Media Besaya [ejemplar de multicopista].
- (1974d). *Besaya – boletín de información*. Año 2, n.º 6. Torrelavega: Instituto Nacional de Enseñanza Media Besaya [ejemplar de multicopista].
- (1974e). *Besaya – boletín de información*. Año 2, n.º 7. Torrelavega: Instituto Nacional de Enseñanza Media Besaya [ejemplar de multicopista].
- (1975). *Besaya – boletín de información*. Año 3, n.º extraordinario 5. Torrelavega: Instituto Nacional de Enseñanza Media Besaya [ejemplar de multicopista].
- (1976). *El sumiso... o así*. Año 1, n.º 1. Torrelavega: Instituto Nacional de Bachillerato Besaya [ejemplar de multicopista].
- (1977a). *El sumiso... o así*. Año 2, n.º 1. Torrelavega: Instituto Nacional de Bachillerato Besaya [ejemplar de multicopista].
- (1977b). *El sumiso... o así*. Año 2, n.º 2. Torrelavega: Instituto Nacional de Bachillerato Besaya [ejemplar de multicopista].
- (1977c). *El sumiso... o así*. Año 2, n.º 3. Torrelavega: Instituto Nacional de Bachillerato Besaya [ejemplar de multicopista].
- (1978). *Migajas*. Año 3, n.º 1. Torrelavega: Instituto Nacional de Bachillerato Besaya [ejemplar de multicopista].
- (1981). *La tinta feroz*. Torrelavega: Instituto Nacional de Bachillerato Besaya [ejemplar de multicopista, sin numerar].
- Ministerio de Educación y Cultura (1970). *Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, de 4 de agosto (BOE, 6 de agosto de 1970)
- Ministerio de Educación y Cultura (1985). *Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*, de 3 de julio de 1985 (BOE, 4 de julio de 1985).
- Ministerio de Educación y Cultura (1990). *Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre de 1990).
- Ministerio de Educación y Cultura (1995). *Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)* de 20 de noviembre (BOE, 21 de noviembre de 1995).
- Ministerio de Educación y Cultura (2006). *Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)*, de 3 de mayo de 2006 (BOE 4 de mayo de 2006)

- San Miguel Lobo, Cristóbal (2014). *Docendo discimus. 50.º aniversario del IES Miguel Herrero Pereda*. Torrelavega: IES Miguel Herrero.
- (2015). «Cine-Club Besaya (1973-1984). Una propuesta extraescolar pionera en la Enseñanza Secundaria». *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)*, 14, 127-164. Recuperado de <http://revista.muesca.es/experiencias14/349-cine-club-besaya> [20.07.2019].
- (2018). «*Antología de una generación inexistente*. Creación literaria de alumnos del IES Besaya en los años setenta como actividad extraescolar». *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], 20, 153-188. Recuperado de <http://revista.muesca.es/experiencias20> [22.07.2019]

**ADENDA:** documentos originales de las revistas *Besaya - boletín de información, El sumiso... o así, Migajas,* y *La tinta feroz*

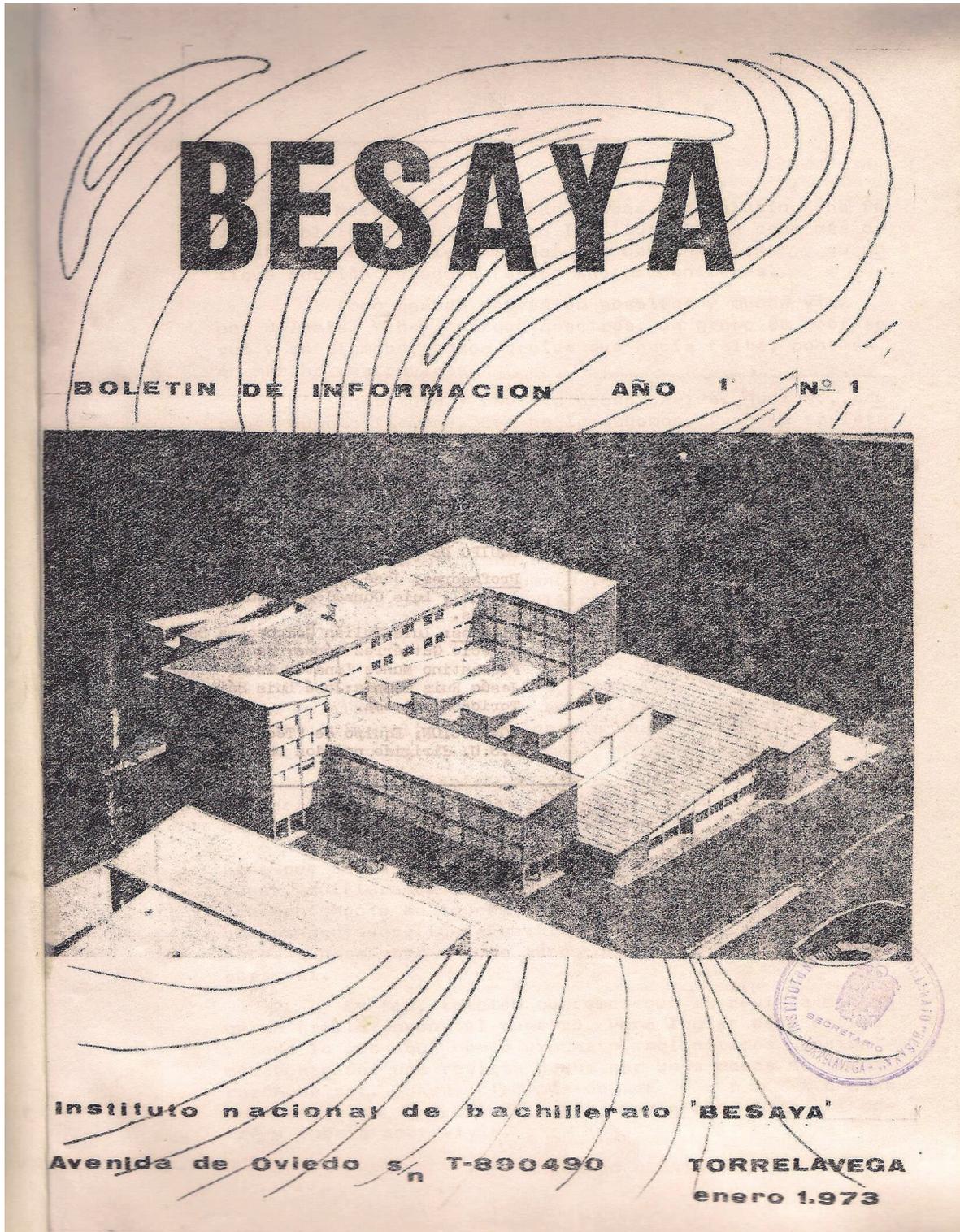
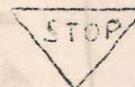


Imagen 1. *Besaya – boletín de información*. Año 1, n.º 1, portada.

## ... vamos a contar verdades...

+ El Jefe de Estudios nos dirigió una circular sobre los peligros del tráfico. ¿Y qué adelantamos con no salir del Instituto durante el recreo, si a las nueve de la mañana corremos el grave riesgo de ser atropellados por algún émullo de Fittipaldi o de Ocaña entre nuestros propios compañeros o profesores? (¡Tralará!)



¿ Qué tal si las señoras de la limpieza, después de barrer nuestras aulas, posiblemente bien, limpiaran un poco el polvo de los pupitres? (¡Tralará!)

¿ Y qué tal si los alumnos hacen una tregua en las batallas de tiza que riñen en algunas aulas, ahora que ya se ha firmado la paz en Vietnam ? (¡Tralará!)



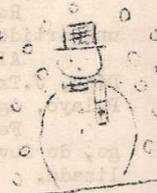
Parece ser que dentro de poco (que equivale a decir cuando el Ministerio quiera) tendremos un escenario de los de verdad. ¡ Enhorabuena a todos! (¡Tralará!)

¿ Y de material nuevo para el gimnasio, la biblioteca, laboratorios,...., que tanta falta hace? Al parecer hay poco. Unicamente está prevista la llegada de una máquina de cine. Esperemos a ver, por lo menos, cómo funciona. (Nota: Noticias no confirmadas hablan de la llegada de una probeta) (¡Tralará!)

SSS...

Recientemente un cartel colocado en nuestra concurridísima tasca decía algo así: "Sábado día X, a la hora H, en los campos de ESNIACE..." ¡Un "repeto" a las grandes industrias! (¡Tralará!)

Nos hacemos ahora portavoces de algunos alumnos. A toda esta gente que, tanto por la mañana como por la tarde y por diversos motivos, llega en algunos casos hasta cuarenta y cinco minutos, antes de la hora de entrada. ¿Por qué no les podría abrir las puertas, para que, por lo menos, la pulmonía no fuera doble? (¡Tralará!)



ULTIMA NOTICIA: A punto de cerrar nuestra edición, nos llega una gran noticia: La máquina de cine ha llegado. Pronto iniciará el Cine Club. sus actividades.

También se confirma que ha llegado la probeta .

¡...Tralará!

Redacción

Imagen 2. Besaya – boletín de información. Año 1, n.º 1, p. 13.

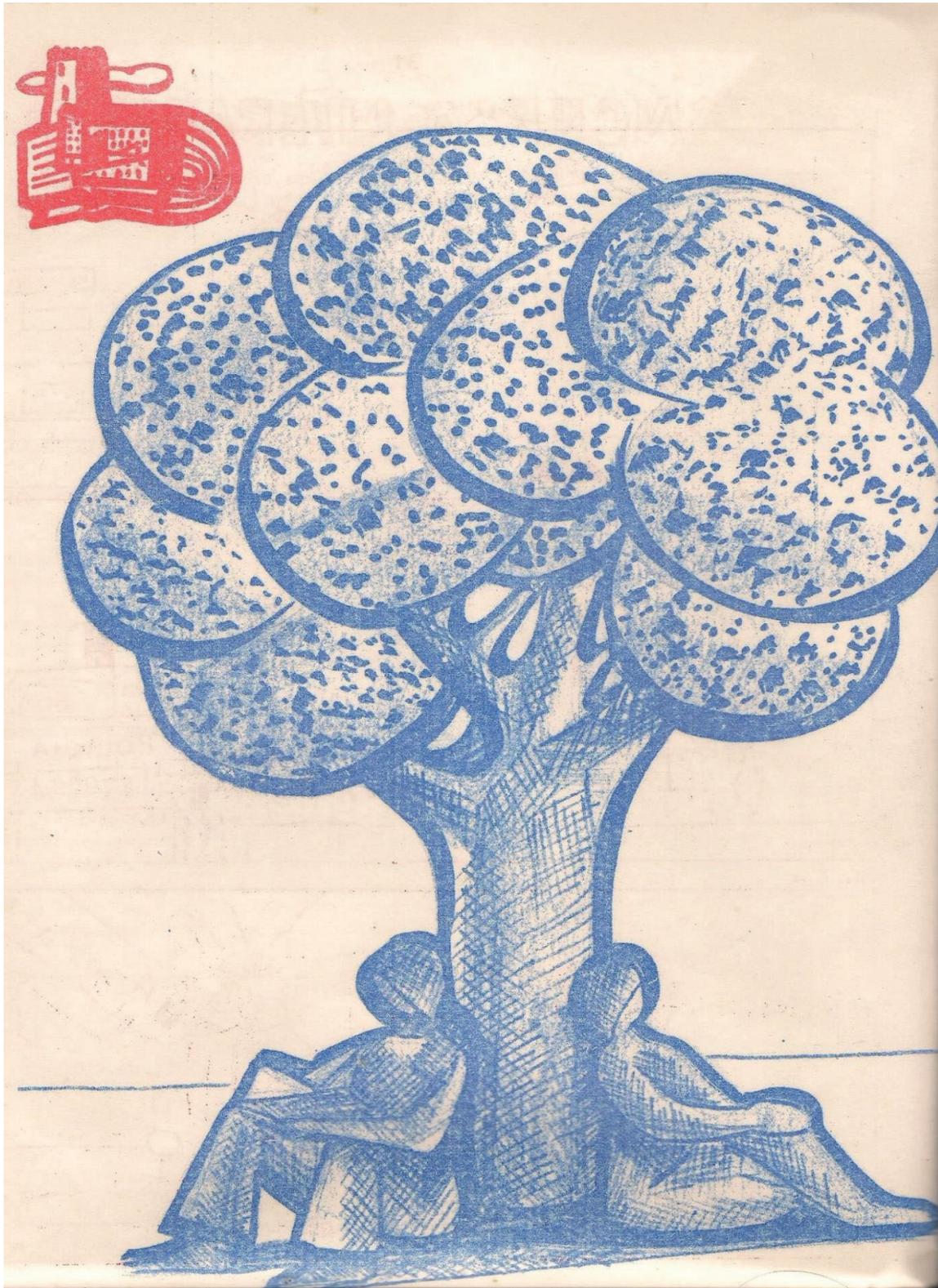


Imagen 3. *Besaya – boletín de información*. Año 2, n.º 4, contraportada.

**RESPUESTAS DE LOS PADRES**

Se han recibido 65 contestaciones (todos los datos que expresamos a continuación han sido reducidos al %)

HORAS SEMANALES DE TRABAJO:	<u>31-40</u>	<u>41-45</u>	<u>46-50</u>	<u>51-55</u>	<u>56-60</u>	<u>más de 60</u>					
	3	26	20	10	12	18					
tiempo semanal dedicado a:	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>más de 9 HORAS</u>	<u>NO</u>
AFICIONES PERSONALES (sellos, pesca, etc.).....	2	3	-	4	-	4	2	2	4	12	62
OTRAS DISTRACCIONES (café, fútbol, etc.).....	3	16	6	6	4	6	2	2	2	4	44
A MIS HIJOS.....	-	2	6	8	4	6	4	6	6	32	26

¿cuándo come la familia junta?:	<u>siempre</u>	<u>casi siempre</u>	<u>alguna pocas</u>			<u>NO</u>
			<u>vez</u>	<u>veces</u>	<u>nunca</u>	
DESAYUNO. . . . .	10	3	-	34	44	6
COMIDA. . . . .	32	26	8	28	2	4
CENA. . . . .	54	20	10	10	4	2
DESAYUNO-festivos . . . . .	42	8	6	16	24	4
COMIDA-festivos . . . . .	78	10	2	8	2	-
CENA-festivos . . . . .	62	14	6	14	8	-

durante la comida en común:

HABLAMOS TODOS. . . . .	60	18	10	6	-	6
habla alguno. . . . .	24	8	10	6	-	52
no habla nadie. . . . .	-	-	-	2	46	52

**ACTITUD con los hijos ante los siguientes puntos conflictivos:**

	<u>generalmente estamos de acuerdo</u>	<u>aunque no estamos de acuerdo hablamos de ello</u>	<u>discutimos con frecuencia</u>	<u>no estamos de acuerdo</u>	<u>preferimos no hablar</u>	<u>NO SE</u>	<u>NO</u>
POLITICA. . . . .	32	20	4	-	26	12	6
RELIGION. . . . .	60	6	4	4	12	6	8
TELEVISION. . . . .	46	28	10	8	4	4	-
VESTIR. . . . .	48	18	12	18	2	-	4
PELO. . . . .	40	22	14	20	2	2	-
AMIGOS. . . . .	80	4	6	6	-	4	-
AMIGAS. . . . .	40	4	2	6	14	20	14
ESTUDIOS. . . . .	38	22	20	18	-	2	-
PROPINA . . . . .	52	4	8	10	6	6	14
TABACO. . . . .	20	10	4	24	10	20	10
RELACIONES con los hermanos. . . . .	66	6	8	2	4	2	12
OTRAS CUESTIONES	6	-	2	-	-	2	90

tu hijo FUMA habitualmente: SI 6 NO 94

ASIGNACION SEMANAL EN PESETAS:(1)

hasta 50	<u>51-75</u>	<u>76-100</u>	<u>101-125</u>	<u>126-150</u>	<u>151-175</u>	<u>176-200</u>	<u>201-225</u>	<u>300</u>	<u>NO HIJO</u>	<u>NO</u>
22	16	34	4	4	-	2	2	2	4	10

Imagen 4. Besaya – boletín de información. Año 3, número extraordinario 5, p. 16.

#### RELACIONES HETEROSEXUALES

Los temas más explotados que conozco son: el sexo, el amor, o por llamarlo de otra manera, las relaciones heterosexuales: pero tiene ciertos matices no tan explotados y de los que no se puede hablar mucho; como son, por ejemplo, las relaciones con vistas al matrimonio y el matrimonio mismo.

He tratado de reflejar la opinión de la gente, ha tal fin he realizado una encuesta a personas desde 14 a 60 años de ambos sexos, distinta condición social y diferente cultura.

He intentado comenzar partiendo de cero, es decir, preguntando:

¿Cree Usted que las relaciones heterosexuales enriquecen a las personas?  
La respuesta ha sido unánime: todos opinan que supone una aportación positiva en el carácter afectivo y en la eliminación del egoísmo.

¿Cree usted en el noviazgo?

La respuesta, aunque mayoritaria, no es ya unánime; alrededor del ochenta por ciento está a favor del noviazgo, por que creen que ayuda a conocerse; pero alrededor del 20% cree que en el noviazgo la gente es muy hipócrita.

¿qué opinas sobre la relaciones prematrimoniales?

A un 70% le parece mal pues creen que el hombre es muy irresponsable y un 30% creen que ayuda a que el matrimonio vaya mejor pues opinan que el matrimonio es algo más de verse una o dos horas al día.

(Para hacer esta pregunta se ha partido de una base: el amor puro y desinteresado no existe) por lo tanto las respuestas son:

80% cariño

20% amistad y respeto mutuo

¿Cree en el matrimonio (con contrato) o en la vida en común?

Las respuestas aquí estan divididas: 50% vida en común y 50% matrimonio.

Sus argumentos son bastante variados, unos piensan que los hombres somos muy irresponsables y que cada día abandonaríamos a nuestras mujeres otros por el contrario dicen que tenemos que ser personas y que, si somos tan irresponsables ¿por qué se casan con nosotros?..... salvo que quieran conseguir una posición social estable como único fin del matrimonio.

¿Es usted partidario del sexo libre?

60% no

40% si

Las razones son parecidas a la de la respuesta anterior.

¿Es usted partidario del divorcio?

50% si

50% no

Las razones siguen siendo las mismas, pero los partidarios tienen ahora una razón más: si se les niegan las experiencias matrimoniales van al matrimonio a ojos cerrados.

Esta última pregunta es quizás la más comprometedora:

aprobaría usted que su marido /mujer/ tuviera un /a amante si fuese necesario para el hogar.

60% no

40% si

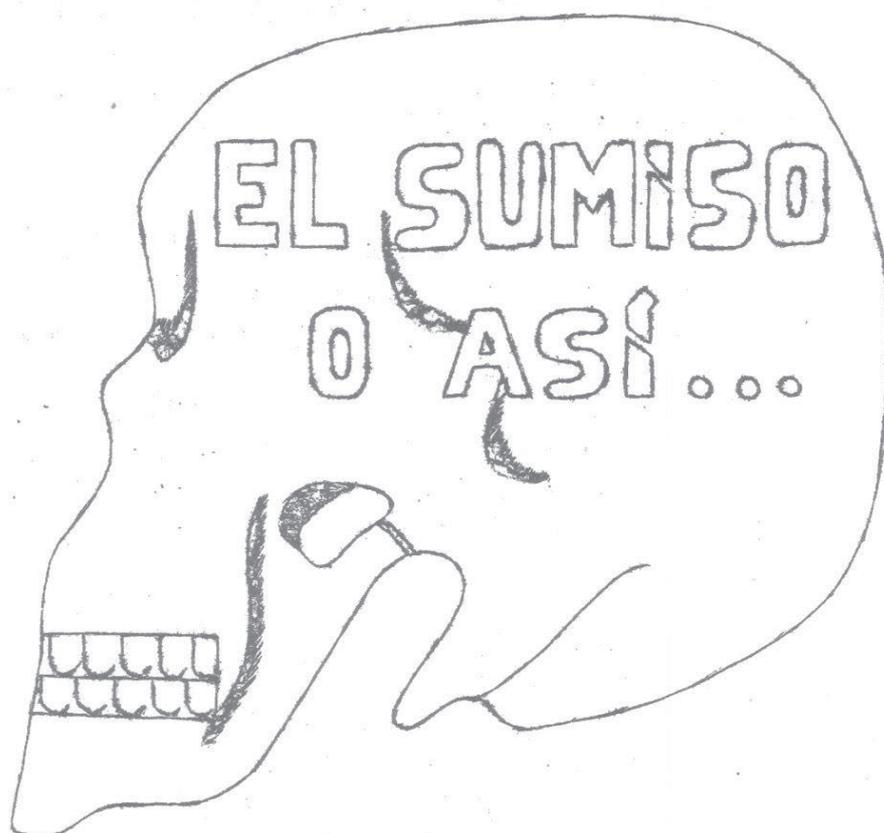
Los que no son partidarios no tienen razones para negar tal cosa y sin embargo los que estan a favor tienen una razón bastante poderosa:

más vale que "mi conyuge tenga un amante que se destroe el hogar"

Las conclusiones se las dejo para ustedes pues como ya he dicho al principio yo solo he tratado de reflejar la opinión de la calle.

Labajos.

Imagen 5. *El sumiso... o así.* Año 1, n.º 1, p. 5.



BOLETÍN DE INFORMACIÓN

REALIZADO EN EL INE "BESAYA"

AÑO II - Nº I - FEBRERO 77

Imagen 6. *El sumiso o así....* Año 2, n.º 1, portada.

LAS AVENTURAS DE JIMMY  
Capítulo II (Misteriosas agresiones)

**SINOPSIS:** Jimmy, el héroe de esta serie, llega a Bangtown City. Allí le matan el caballo a traición. Después entra en el Saloon a refrescar se (el caballo no, Jimmy), pero el barman le pone veneno en su casera (probablemente vino tinto). Sin embargo esto le salva, pues gracias al veneno gasea de forma harto original a un tipo que pretendía matarle. De súbito un grito le atrae fuera del local, siendo llevado a una diabólica trampa que casi acaba con él ( y digo casi porque si acaba con él la serie no podría continuar). Pues así anda la cosa, leed este segundo capítulo, que esto sigue.

La mujer barbuda (!idiota, no es una mujer!) salió corriendo, y montando en un caballo que estaba convenientemente aparvada en zona azul se largó del pueblo. Jimmy decidió perseguirle. Pausadamente se dirigió al establo. Sin embargo algo ocurrió. Cinco tios se le lanzaron encima. Jimmy levantó los brazos con calma y tres de ellos cayeron muertos del terrible golpe. Pero quedaban cuatro! (tres, estúpido). (A veces me asombra lo gran matemático que soy).

Los tipos que quedaban sacaron el "colt" a gran velocidad!. Jimmy sacó con calma, pausadamente y sin prisas y se cargó a todos de un solo tiro, aunque le estaban rodeando. "¿Quién será el chico listo que me mandará estos tios?"-pensó-. Al llegar al establo vió al encargado pegandose de tortas con un par de tipos. Mientras se pegaban Jimmy montó un caballo y con lentitud salió. Pero alguien le esperaba fuera!

En efecto, cuando Jimmy salió del establo vió a una tía imponente delante de él y sin más ropa que unos zapatos. Pausadamente Jimmy bajó del caballo y... (Corramos un tupido velo; ya se sabe, la censura). Cuando Jimmy fué a subir al caballo, la torta que se dió fué de película de kung-fú. Le habían robado el caballo!...

Jimmy no se alarmó. Sin prisas se levantó, y sacando, metió a la tía una bala por... (!Ay esta censura!. Vaya corte). A continuación emprendió a pié una feroz persecución. Cuando llegó a una colina, cierta persona malvada, poseedora de una maligna mirada que ya conocemos y que estaba detrás de un cactus (!Pobre!)...!le echó la zancadilla!...

Jimmy bajó toda la colina rodando, y tanta velocidad alcanzó que Jimmy, que odiaba la velocidad (no lo jure) quedó mareado en el suelo, dando tiempo a cierta persona a dar un chillido primero (por el cactus) y a huir después. Cuando Jimmy reaccionó, volvió a subir la colina pausadamente. Al ver la silueta sin espinas del cactus sacó las siguientes deducciones; Era bajo, delgado y tonto, por colocarse detrás de esa planta, pero diabólicamente malvado. "Le encontraré" se dijo...

¿Qué pasará?. ¿Quién es ese misterioso personaje?. ¿Quién desea la muerte de Jimmy?. ¿Qué partido político subirá al poder en la república de Zumbizo? (No sé, mirad un mapa). ¿Se casarán de nuevo Liz Taylor y Richard Burton?. Las respuestas a éstas apasionantes preguntas las veréis en el próximo episodio, titulado PERDIDO EN EL DESIERTO.

CONTINUARÁ...

Ramón San Miguel Coca.

# YO ERA UN IGNORANTE

Pues sí, resulta que esto es un artículo y como tiene que ser un artículo, pues ya he empezado el susodicho artículo.

Esto... pues resulta que iba yo tranquilamente, y digo no, no iba, venía. Y estando en esto, me encontré con que más y más gente no hacía otra cosa que ir, y yo me preguntaba: ¿qué curioso verdad?

Como digo, la gente iba e iba y entonces me encontré con que en el suelo, ¡oh casualidad casual!!!, existía, y digo bien, existía en aquella femmosa acera un ilustrísimo y siempre mágnánimo troso de ejompñar de lo que se suele llamar periódico totalmente "sincero y auténtico". Y como si tal cosa al nene, es decir, a mí, se le ocurrió ojear aquello y --oh casualidad casual!!!, impreso en letras asído -- grandes se encontraba un artículo dedicado a Su Majestad el Fútbol, y al reverso, (de la página en cuestión se entiende) pero con letras impresas, naturalmente, mucho más humildemente, aparecía la consabida página de cultura y sucesos.

La cosa es que el artículo deportivo en cuestión no era otra cosa más que una crónica algo así como más bien tirando a sin de jar de ser mala, que narraba (?), mas bien intentaba narrar las peripecias y trivialidades y penalidades y situaciones y ...de una serie de tíos dedicados a darles de patadas mutuamente.

Sin embargo, insisto, sin embargo, la consabida página su cesocultural contenía dentro de sí unas cuantas cosillas de lo más, de lo más cosa fina y yo vuelvo a interrogarme: ¿S.M. Iltrmo, Usfio -- Vuevencia Exmo. Sr. D. Fútbol tiene más impértancia que las relaciones lógicamente sensatas de una cultura o que el desarrollo de una sociedad típicamente violenta? (va sin pitorreo).

Evidentemente sí, la solución está clara con sólo decir -- que es mucho más fácil leerse y embotellarwe de unas especies de como si fueran esto algo así como relaciones deportivas, que "tragarse" l los "rollos" de esos tíos "filosóficos y cargantes". Y también es más interesante que enterarse de cosas tan desagradables como las continuas inestabilidades sociales, pasionales, ideológicas, etc. de mas tra queridísimo y nunca bien ponderado glogo de tierra.

Mlralcha: Todo el mundo quiere ser ignorante.

Cachondeado por:

Afrodisíaco...

y más.

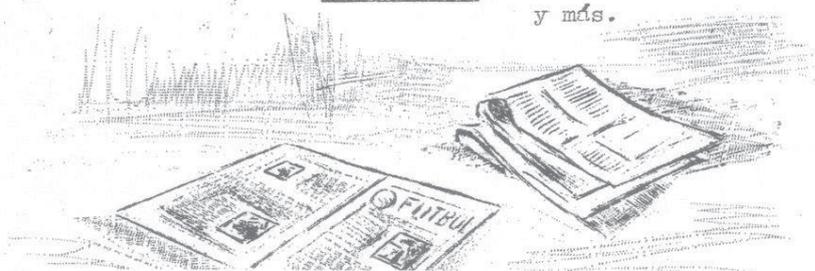


Imagen 8. *El sumiso... o así.* Año 2, n.º 3, p. 12.

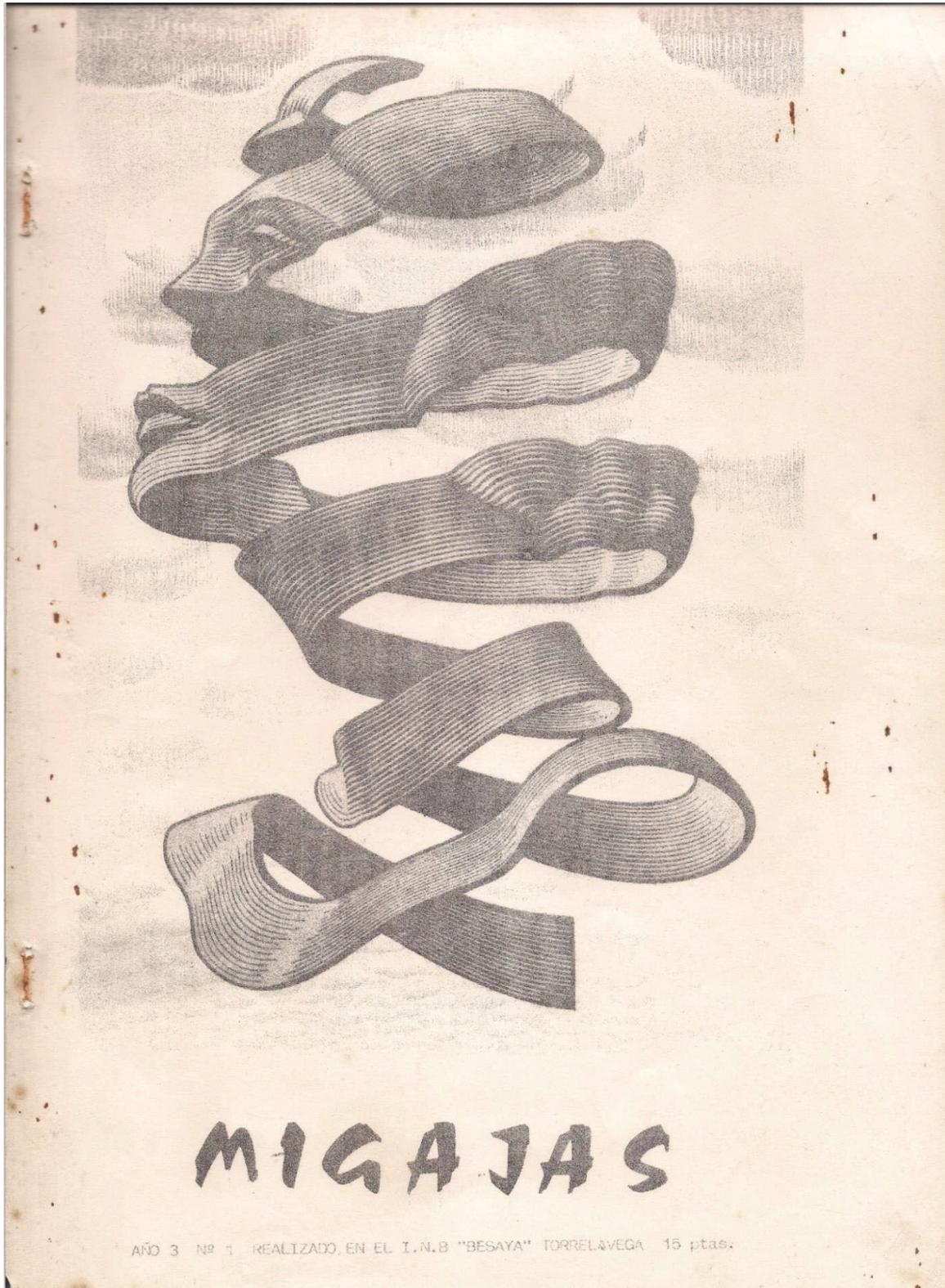


Imagen 9. *Migajas*. Año 3, n.º 1, portada.

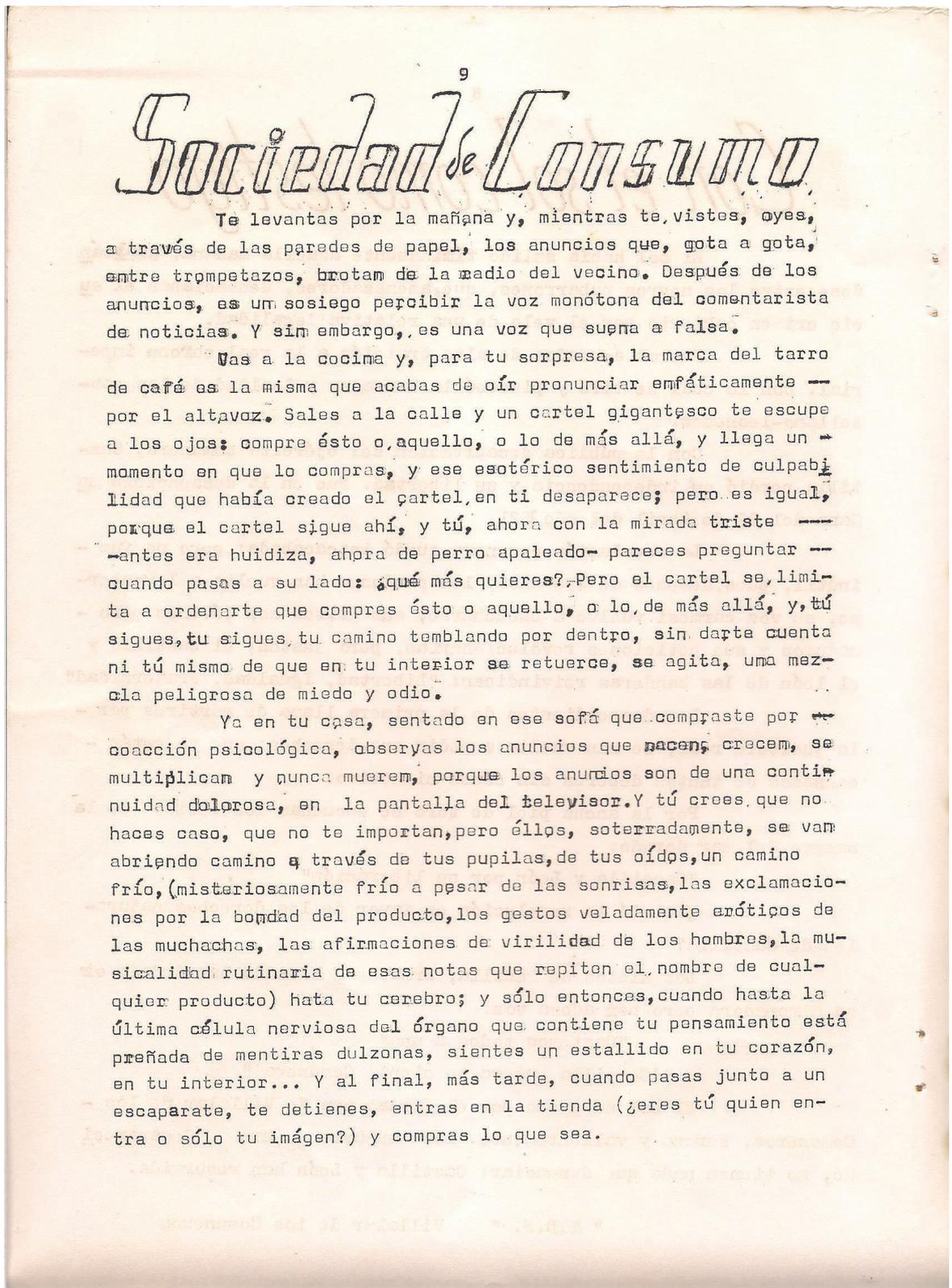


Imagen 10. *Migajas*. Año 3, n.º 1, p. 9.

AL TIC-TAC DEL RELOJ.

Extiendo al infinito mis brazos y os saludo.  
Pienso muchas cosas y no sé qué deciros, Perdonadme.  
Perdonadme, pues mi voz calla furtiva muchas veces.  
Perdonadme por intentar romper el cristal de lo invariable.

Mi cerebro recoge innumerables imágenes.  
Agudizo el oído y escucho músicas lejanas que enloquecen mi espíritu.  
Abro mis ojos e intento distinguir lo negro de lo blanco; no lo logro.

Perdonadme pues aún no he roto la cadena que me hace prisionero cada-  
día.  
Porque me pierdo en la concepción del tiempo y el espacio, perdonadme.  
Perdonadme por llorar y reír cuando no quiero y no hacerlo cuando de-  
bo.  
Por exigir deberes y enterrar derechos, por deshacer la cama mientras  
duermo.  
Por millones de cosas podría pedir os perdón. ¿Que por qué?  
Porque me veo potenciado en vuestro mundo inquieto.  
Porque mis oídos escuchan lo mismo que los vuestros.  
Porque soy hijo, al igual que todos vosotros, de un instante fugaz  
y al mismo tiempo eterno  
donde se funden al calor de la sangre, el grito y el silencio,  
donde se encuentran y estrechan las malheridas manos de los pequeños  
hijos de Saturno.

AL GRAN FEDERICO GARCIA LORCA.

¿No vistéis desfilar el ejército de cerillas?  
¿Y EL BAILE DE DISFRACES EN EL CIELO?  
¿No vistéis vender en el mercado viejo las ropas de Shakespeare, de  
Julietta y Romeo?

(Más tarde,  
tras encender en el cielo azul todas las cerillas,  
el sol marchó deprisa.)

Un niño rompió con una piedra el cristal del charco  
y el baile de disfraces terminó.

Y en medio de un silencio sepulcral  
el dragón verde, soltando fuego por la boca,  
devoró, hambriento de sangre,

a Federico,  
a Federico García Lorca.

LUIS J. BAZ



Imagen 12. *La tinta feroz*. Año 1, n.º 1, portada.

ALGO DE POESIA.

- Angeles errantes. -

Los árboles poblados de hojas  
desnudos están ya,  
y las aves que en ellos reposaban  
hace tiempo que se echaron a volar.  
Angeles sin destino,  
con vuestras alas os dedicáis a viajar;  
hoy un pueblo, mañana otro,  
recorréis cielos y tierra sin parar.  
!Cuántas moradas habéis dejado!  
!De cuántos amaneceres habéis sido testigos!  
!De cuántos habéis sido los amigos  
que acudía solícitos a las ventanas  
para anunciarnos  
la llegada de la mañana!  
Angeles errantes,  
os servís unos a otros fielmente  
aunque ello os cueste la muerte.  
Triste es vuestro camino,  
vagabundos en manos del estío;  
con vuestras plumas os escudáis del frío,  
Angeles sin destino.

CAROL.

- El sueño. -

Anoche cuando dormía,  
tuve un hermoso sueño que no sé explicar:  
había cientos de seres extraños  
con hombres en su cuerpo.  
Sus plumas eran ventanas,  
desde las que veía a mis amigos  
con caras asustadas.  
Les llamaba,  
por más que gritaba no me oían.  
!Oh, qué angustia sentí!  
Todo era claro por unos instantes.  
Al llegar al mar  
bellas olas gigantes salpicaban,  
angustiada y loca gritaba y reía.  
Aquel instante desperté,  
al abrir los ojos  
no te encontré,  
no soñaba,  
estaba volando.  
!La luna clara!, grité.  
La brisa del mar,  
tu, toda poderosa,  
hermana de Neptuno,  
hija de Júpiter;  
tu, llena de sabiduría,  
!haz que no aDabe nunca este sueño,  
porque los dos volamos en nuestra fantasía!.

Grupo 12.

Imagen 13. *La tinta feroz*. Año 1, n.º 1, p. 20.

## Cualquier tiempo pasado fue mejor

José Vicente Pérez Gutiérrez<sup>1</sup>

El otro día, mediado el pasado noviembre, nos reunimos, como todos los años -era la trigésima convocatoria-, un grupo de maestros que, en torno a la década de los setenta, algunos de años anteriores y otros de posteriores, coincidimos en el desempeño de nuestra actividad profesional en el Colegio de Numancia de Santander; para los veteranos, “la Aneja” y para los jóvenes, el Cisneros y el Antonio Mendoza.

Las reuniones, continuistas y con solera, son de misa, mantel y conversación. Misa, para recordar a los compañeros que nos han dejado; la escuela en aquellos años era pública y católica. Mantel, porque en torno a una buena mesa no hay tensiones y todo fluye en positivo. Conversación, donde el tema casi monográfico eran las anécdotas, los testimonios y las experiencias de un colegio que a todos nos ha dejado huella.



*Una clase de Educación Física en la Escuela Aneja en los años sesenta*

Como para no dejar huella un centro que empezó a construirse no en el siglo pasado sino en el anterior, que inauguró Alfonso XIII cuando era todavía príncipe de Asturias y del que unos educadores, sí porque en aquellos años éramos algo más que enseñantes, nos sentimos orgullosos de rememorar, aunque solo sea una pequeña época, la historia de una institución con más de cien años de vida.

En aquel tiempo, contando con el apoyo de los maestros veteranos, los “anejistas”, la enseñanza era muy distinta a la actual; las aulas doblaban en alumnado a las del tiempo presente, aunque a nadie se nos pasó por la cabeza reivindicar la reducción de la ratio. Las pobladas clases se incrementaban con los profesores en prácticas de la cercana Escuela Normal, después convertida en Escuela de Formación del Profesorado de EGB, ávidos ellos de vivir *in situ* cómo sería su futuro

<sup>1</sup> José Vicente Pérez Gutiérrez es el autor, junto a Fernando Moreno Rodríguez, del libro *Colegio de Numancia y Colegio de Peña Herbosa*. Santander, Ediciones Tantín, 2017.

destino profesional. Destino que no era descabellado fuera en el propio colegio de la plaza de Numancia, por la vía del Acceso Directo (expediente académico sin “mancha” y sin suspensos), Concurso de Méritos o Comisión de Servicios, en una situación de provisionalidad, pero sin perder la estabilidad en un trabajo que conllevaba la continuidad vocacional.

En fin, como ahora..., en que uno de cada tres docentes en Cantabria es interino. Y claro que en los setenta había interinidad, pero bien fuera por las oposiciones tradicionales, que adelgazaban la bolsa laboral, o por las restringidas, que en educación no han vuelto a convocarse y que premiaban el trabajo docente previo a la obtención de la condición de funcionario, esa interinidad era inexistente. Y todavía algunos políticos, que son los que dictan las leyes y convocan exámenes, hablan de la poca calidad de la enseñanza: inaudito. Como para no recrearse en aquello de “cualquier tiempo pasado fue mejor”.



*X Convivencia de profesores del Colegio de Numancia, en septiembre de 1999.*

## El panecillo de la inocencia (Polanco, curso 1966-67)

Constantino Barrero Herrera



**DE IZQUIERDA A DERECHA Y DE ARRIBA ABAJO. NIÑOS ESCUELA DE POLANCO.**

Julio, Nelín (+), P. Manteca, Fermín Ríos (+), Casimiro Manteca (+), Prado, Pastor, César, José Angel, J. L. Valdés, E. Castillo, Pepín, J. L. Fuentevilla.

D. Luis (maestro), Cobo (+), Julián, J. Luis (+), Jaime, Julián, Luciano (+), Milio, Tino, Fredo Pérez, Mon Pereda (+), Chuchi, Dolfo, Lucas, Anselmo, Zunzunegui, Benjamín.

Prudencio, Jesusín, Daniel, Santiago, Chuchi (+), Gonzalo, Fredo, Ciriaco, Ramonín, Juan Carlos, Iñaki, Gelito, Cholo, Francisco, Frutos (+), Paco, Javi Pereda.

Pablito, Ramón, Macho, Gerardo, Fernandito, Jesús, Javi, Nando, Paco, J. A. Ríos, Leandro, Jara, Castillo, Eduardo, Paco Bulnes.

Higuera, Roberto, Julianín, Javi (+), Canal, Javi Ceballos, Genio Higuera, Castillo, Juan Canal, Genio, Morán, Tomás, Luis Fernando, Paco, Mariano.

Gali, mi perro, viene deprisa y se coloca junto a mis piernas debajo de la mesa del ordenador. De pronto, escucho un trueno en la lejanía y comprendo su precipitación por buscar cobijo en sitio seguro; le miro, se encuentra hecho un ovillo y me encuentro con esa mirada entre tierna y asusta-

diza; sonrío y extendiendo la mano para acariciarle con la pretensión de que se tranquilice, me encuentro correspondido con unos lametazos en la mano... La tormenta se queda en la lejanía y se oye por muy poco tiempo.

Continúo con mi tarea de ir limpiando algunos archivos del ordenador. En ello estoy. De pronto, abro una carpeta donde me aparece una foto que no recordaba tener archivada, pero sí en alguno de los álbumes en los que guardas recuerdos íntimos. Me llevé un alegrón, hacía mucho tiempo que no la contemplaba. Ahí estaba, cincuenta y dos años nos separaban. Se trataba de una foto escolar perteneciente al curso 1966-67, de aquellas que se hacía en grupo junto al maestro... Al fotógrafo lo recuerdo porque las pocas fotografías escolares que teníamos se debían al objetivo de la cámara de Lobeto, que en su Lambretta iba recorriendo pueblo a pueblo y colegio a colegio.

A lo primero que dirigí mi atención fue a la fecha en que se hizo, lo cual me hizo caer en la relatividad del tiempo; cómo con medio siglo de diferencia, con tanta distancia en el tiempo, te inundan imágenes y recuerdos que llegan a parecer de ayer. Después, los fui escudriñando uno a uno; todos reconocibles y algunos ausentes, ninguno me pareció radicalmente transformado. Tiene razón Graham Greene, que decía aquello de que *quienes comparten nuestra niñez, nunca parecen crecer*. Ahí estamos todos, dejando imagen para la posteridad.

Una foto es solo la captación de un instante, cuyo valor lo va a tener en el futuro al ofrecernos un retazo del pasado. En el presente, tiene un proceso evocador, nos afloran emociones o sentimientos imaginados o vivenciados y, en este caso, ofrece ventajas sobre el momento de la toma, al poder conocer hoy algo que no se conocía en aquel momento..., el destino de los protagonistas de la foto. Hoy sabemos de cada uno de los que aparecen en la foto más de lo que podían imaginar ellos en el momento de la instantánea.

Con seguridad, el momento de la foto fue especial dentro del ámbito escolar. Nos hizo por unos instantes salir de la abrumadora rutina de permanecer dentro del aula. Dicen que la infancia es la etapa más feliz del ser humano. Para mí, no; tampoco para muchos de la foto. Nuestra infancia quedó muy marcada por la escuela, en la que teníamos un horario muy amplio, de nueve a doce por la mañana y de tres a cinco por la tarde; no obstante, casi la totalidad nos quedábamos a la clase particular que se alargaba hasta las siete o las ocho, cuando no más. Además, se asistía a clase el sábado por la mañana, con lo que el tiempo para juegos era escasísimo y las horas de escuela extensísimas y, consecuentemente, las papeletas del sorteo para ser castigado y recibir "leña" eran muchas. Las manos de don Luis, el maestro, eran una veleta girando impetuosamente a diestro y siniestro contra nuestros rostros infantiles que cuando no era el de Juan era el de Pedro o el propio. Había un alto nivel de empatía entre los educandos; el palo que recibía el ajeno, en cierta medida, se sentía como propio... No tengo recuerdo alguno en el que el maestro asomase sonrisa, complicidad o muestra de afecto, de comprensión y ayuda hacia ninguno de nosotros... Debió de tener "un buen día" cuando nos enseñó la canción de *Palmero sube a la palma* o ese otro en que nos explicó que las manzanas no había que pelarlas, pues en la piel guardaban las vitaminas, y que no era aconsejable abusar de la carne de cerdo. O cuando estrenó aquel botijo que permanecía sobre la repisa de la ventana impertérrito, al igual que el saco de leche en polvo de la famosa Ayuda americana en una esquina del aula o las fotografías de Franco y de José Antonio encima

del encerado. El botijo estaba con telarañas de pasar tantos años sin prestar servicio alguno. En todo el tiempo que pasé en la escuela, solo una vez fue usado. Ese día se hizo en el recreo una cola inmensa y si alguno, tras beber, volvía a ponerse a la fila era obligado a beber hasta que el maestro dijese basta. ¡Menuda sed pasábamos!... Recuerdo que, cuando se estaba acometiendo la traída de aguas en el pueblo, sobre los baches que dejaban en la tierra las palas encargadas de abrir la zanja y transportar los tubos se formaban pozas cuando llovía y a dichas charcas recurriamos para quitar la sed. Poco después recurrimos a una gran mujer, Felisa, la madre de Luciano, uno de los nuestros, que vivía junto a la escuela y nos sacaba botellas grandes de Coca-Cola llenas de agua; allí mitigábamos la sed durante el recreo. Nunca agradeceré suficientemente la generosidad de Felisa para calmarnos la sed que nos asediaba. Y nunca comprenderé qué pintaba allí aquel botijo. No me extraña que pudiésemos envidiar al paisano que, tras las ventanas, veíamos pasar por la carretera con el carro cargado de verde.

Como podéis imaginar, las actitudes, técnicas y métodos pedagógicos del maestro poco o nada tenían que ver con las utilizadas por John Keating en *El club de los poetas muertos*, la labor de Mathieu con *Los chicos del coro* o la ejemplarizante labor de don Gregorio, el viejo maestro de *La lengua de las mariposas*, que ejercía según los cánones pedagógicos de Giner de los Ríos, donde el maestro ejercía como servidor público y practicaba la atención individualizada donde se conoce a cada niño y se le trata según sus problemas, haciendo las clases participativas y preocupándose por el conocimiento del entorno. Bueno, nosotros también, de alguna y aquella manera, salimos a estudiar la naturaleza y el entorno... A partir de los once años, nos llevaban de excursión de fin de curso. Y, como salida excepcional para estudiar el entorno, fuimos en una ocasión a jugar un partido de minibasket en la plaza del ayuntamiento; en otra, nos llevaron al cine del pueblo, el Cine Cumbrales, donde muchos vecinos mayores asistieron con camisetas azules, entre los que se encontraba el alcalde; y en el escenario, delante de la pantalla, dieron un discurso y hubo cantos, puestos todos en pie; nos dijo el maestro que se celebraban los “25 Años de Paz”. En otra ocasión, hicimos en la escuela unos banderines, que enganchamos a unas varas de arbusto, y que utilizamos cuando, un día, nos bajó el maestro hasta la carretera general; a la orilla de la carretera se encontraban muchos vecinos, y nos colocamos en la cuneta; nos dijo el maestro que iba a pasar Franco y que cuando pasase teníamos que agitar con la mano los banderines... Pasaron muchos motoristas y después pasaron unos automóviles muy grandes. La gente comenzó a aplaudir y nosotros a agitar los banderines. Escuché a unos vecinos mayores decir: “Nos ha saludado tras la ventanilla del coche”. Nosotros, ni enterarnos, solo vimos coches pasar mientras escuchábamos los aplausos y los gritos de “Franco, Franco, Franco”. Y otra salida que recuerdo fue cuando nos llevaron en autobús al Cine Avenida de Torrelavega para ver la película *Franco, ese hombre*. Tras la película, el autobús nos regresó a Polanco y, como mi madre me había dado un duro por si necesitaba comprar alguna cosa, y volví con el duro intacto, nada más bajar del autocar me dirigí a la tienda de Vega y me gasté más de la mitad del duro en chuches.

No recuerdo más salidas a estudiar a eso que llamaban la naturaleza y el entorno. El maestro, a los pocos años de estar en Polanco, cambió la Velosolex por un Seat 600 con matrícula S 36013. En

una ocasión, próxima la celebración del DOMUND, se habían puesto unas huchas para los donativos; el maestro prometió que a las tres personas que más pesetas entregasen a la causa, las llevaría en el flamante coche a dar una vuelta por la provincia. Por lo que fuese, fui uno de esos tres que más habían metido en la hucha. Pero, nuestro gozo en un pozo... Posiblemente esperaba que fuesen otros quienes más colaborasen o, simplemente, se olvidó; y sin viaje nos quedamos.

En defensa del maestro, debo decir que enseñaba muy bien la aritmética, las matemáticas, la geometría y la lengua. Por lo demás, debemos contextualizar la situación. La máxima pedagógica imperante era “la letra con sangre entra”, y el grupo que debía atender era muy amplio, pues llegábamos a ser cerca de setenta niños muy heterogéneos en edad y conocimiento, pues íbamos de seis a catorce años y desde los que aprendían las primeras letras hasta, en su caso, los que se preparaban para 3<sup>o</sup> de Bachillerato, todo ello acompañado de una aquiescencia social total hacia el palo o el castigo para el mantenimiento de la disciplina y el orden... Malos momentos para ejercitar la empatía y para ver en el niño el niño que era.

Pero, bueno, la alegría es tributaria del sufrimiento y, en este caso, el recreo ponía alas a la pesadumbre. La escasa media hora que duraba el recreo la disfrutábamos a tope, enfrascados en nuestros juegos, que eran muy variados y adaptados a las estaciones del año.

Los protagonistas, sufridores de nuestros juegos infantiles, eran los bolsillos de nuestros pantalones cortos y las rodillas. Hasta la entrada de la adolescencia, se llevaba pantalones cortos, generalmente muy cortos, y los bolsillos sobresalían del pantalón, pues iban cargados de nuestros preciados tesoros para el juego: canicas, peonza, chapas... Y las rodillas, con costras perennes, entre caídas y rozaduras por el suelo, las más de las veces supurando... ¡Ah!, y las mangas del jersey eran nuestros moqueros... Ese descalabro en el aspecto personal iba parejo al perjuicio de la propia escuela, que no contaba con unos servicios donde satisfacer las necesidades fisiológicas de evacuación.

Teníamos dos recreos, uno por la mañana, entre las diez y media y las once; y otro por la tarde, de cinco a cinco y media, que separaba la clase ordinaria de la clase particular. A ambos salíamos desbocados y se iban formando de manera espontánea grupos diferentes en función del juego elegido. Unos a jugar a las canicas, bien al “gua” o al “triángulo”; otros, a jugar al marro, al pañuelo, a la olla, al pico-zorro-zaina y otros se organizaban para jugar un partido de fútbol. El maestro solía jugar al fútbol; todos contentos ya que ese día el recreo se podía prolongar un poco más y, además, teníamos a Mon, gran futbolista, que jugaba contra el maestro y aprovechaba a zurrarle las espinillas. Cuando se jugaba al fútbol, el patio de juego se reducía, aunque cada pequeño grupo iba buscando un hueco para su actividad. Concluido el invierno, ya con mejor tiempo, se incorporaba el juego de las chapas, con aquellos tortuosos circuitos que marcábamos con un palo sobre la tierra o pintábamos con un trozo tiza o de teja sobre la carretera; en aquellos tiempos, los vehículos eran escasos y la calle era nuestra.

Con los juegos no solo conseguíamos sacar los demonios y evadirnos de una realidad no elegida. Con el juego nos socializábamos, aprendíamos a respetar las normas y a tolerar la frustración sin menospreciar la capacidad de logro. Ejercitábamos la psicomotricidad y, mucho, la creatividad e

imaginación. Ante la escasez de recursos materiales, se incentivaba la capacidad de crearlos. De este modo, la elaboración de las chapas requería de grandes destrezas: sacar el corcho interior, recortar la cara de un ciclista ajustado al tamaño de la chapa, recortar un cristal con piedra sobre piedra para darle forma y que cubriese la cara del ciclista en el interior de la chapa y, por último, cubrir el perímetro del cristal con jabón chimbo para que el cristal no se moviese ni se saliese del corcho; pura artesanía. Lo mismo ocurría con los estira-gomas para cazar o simplemente para lanzar piedras. Lo primero que hacíamos era buscar un buen arbusto del que pudiésemos sacar una buena manilla; una vez cortado el arbusto, se iba dando forma a la manilla, que debía ser lo suficientemente resistente para soportar el estiramiento de las gomas; después, de un tubular, generalmente de bicicleta que era lo que más a mano teníamos, se recortaban con unas tijeras o una cuchilla dos gomas de igual anchura y longitud; y, por último, de una badana de cuero fino que nos daba el zapatero recortábamos un trozo en forma oval y le hacíamos dos agujeros en los extremos por donde iban a insertarse las gomas en un extremo; el otro extremo se enganchaba a la manilla que fijábamos con una cuerda fina o alambre; y así quedaba el estira-gomas construido. Sobre la badana se coloca la piedra, se tensan las gomas echando hacia adelante la manilla y una vez bien tensadas se suelta la badana y la piedra sale lanzada hacia el objetivo. El punto de mira consistía en colocar el objetivo en medio de la V de la manilla.

Los juegos de la mañana cumplían con el ritual de ser interrumpidos por el claxon de la furgoneta de Chiqui, el panadero. En su reparto diario por el pueblo, llegaba a nuestro patio a mitad o cerca del final del recreo, paraba en medio del patio que interceptaba el camino hacia otras viviendas a las que llevaba el pan de cada día y todos corriendo a ambos lados de la furgoneta para comprarle un panecillo, la viena; en aquellos tiempos, no se comían en los recreos bollos con crema o palmeras, se comía la viena a secas, que estaba sabrosísima. Si nos quedaba hueco en un bolsillo, la metíamos allí y a seguir jugando, para ir la comiendo pellizco a pellizco. Si se acababa el recreo y conservábamos aún la viena, lo mismo, desde el asiento del pupitre, y a escondidas para que no nos pescase el maestro, íbamos comiéndola pellizco a pellizco.

El ritual del recreo de la tarde consistía en ir corriendo a casa de Luciano para beber agua según salíamos de la clase y, después, ponernos a jugar, hasta que se oían las palmadas del maestro indicando el fin del recreo y el regreso a clase.

Pues así fue pasando parte de la infancia de aquellos rapaces. Todos ellos, a decir verdad, buenos chavales. Son hoy esa gente trabajadora, de grandes valores, honesta que ha contribuido y contribuye a levantar cada mañana este país. Una gran mayoría vive hoy fuera de Polanco, especialmente en Torrelavega y municipios colindantes; algunos de ellos ya jubilados y otros muy próximos al retiro... Y así, de esta manera, nos encontramos que en nada hemos pasado de la infancia al pórtico de la vejez. Ya lo decía Mario Benedetti, “cinco minutos bastan para soñar toda una vida”, así de relativo es el tiempo. Dicen, también, que el tiempo es un gran maestro; lo malo es que va matando a sus discípulos. Y así es; de esta foto, unos cuantos nos han dejado. Unos en plena juventud y otros en edades más maduras, pero siempre jóvenes.

A los pocos años de la foto, en la que él está ausente, en septiembre de 1971 nos dejó Pepe Madrazo (J. Ramón Madrazo García), contaba diecisiete años; un fatídico accidente laboral se lo llevó para

siempre. Pepe era un chaval con muchas cualidades. Era un gran deportista, jugaba al fútbol en el club satélite del Barreda, el CD Miengo; sabía más que nadie de ciclismo y de bicicletas, conocía marcas de pedales, cambios, tubulares, manillares... Era un fenómeno. ¡Y cómo cantaba...!, tenía una gran voz que nos mostraba con mucho arte y estilo... Era un chulo, todo un moderno con aquellos pantalones de pata de elefante, aquel jersey a rayas ajustado como segunda piel al tronco, aquella raya al medio de su cabellera que cubría incipientemente sus orejas. ¡Ah, y hablando de sus orejas! ¿Sabéis que tenía la cualidad de mover ambas orejas a la vez? Y todavía más difícil..., de una en una. A la hora de estudiar -estudiamos juntos hasta 3º de Bachillerato en la escuela-, tenía una gran ventaja, ya que tenía los libros de la Editorial SM que heredaba de su hermana, un año mayor que él. Dicha editorial hacía las lecciones muy esquematizadas, con mucho dibujo y colorido; invitaba a estudiar. Los demás teníamos libros de la Editorial Everest, libros super áridos, grises, sin apenas dibujos; provocaban rechazo. Era el tributo que había que pagar por ser niños y no niñas, a los que se les exigía más, pues se debía esperar más de nosotros para la sociedad del futuro. El caso es que nos fastidiaban; SM para niñas, Everest para niños; es decir, lo fácil y bonito para las niñas y lo árido y denso para los niños... La época..., ¡qué se le va a hacer! Pepe era un gran amigo, aunque solo me sacaba un año; era para mí todo un referente, un modelo al que admiraba. Su marcha supuso un enorme mazazo del que me costó mucho reponerme. Era mi primer contacto con la muerte de alguien joven y cercano. Quedé destrozado. Muchas veces me imagino y pregunto cómo sería hoy... ¡Grande!, sin duda.

Solo cuatro años tuvieron que pasar para que otro de la foto, Nelín, José Manuel Fernández Corral, un fatídico día de julio de 1975 se encontrase con la parca en las curvas de La Venta, en Rumoroso. Iba Nelín en moto hacia el cuartel Regimiento Valencia ABQ de Santander, donde estaba realizando el servicio militar como voluntario. La proximidad con el cuartel le permitía tener pase pernócta, con lo cual venía por las tardes a dormir a casa. Contaba con diecinueve años y la noticia de su accidente nos conmovió en lo más profundo... Recuerdo que cuando se inauguró la plaza del ayuntamiento, a mediados de los años sesenta, junto al muro de banderas se colocó una piedra inscrita con el nombre de "Plaza de la Paz". Unos días antes de la inauguración, Nelín, manipulando la piedra se le cayó esta sobre su dedo menique y se le abrió en dos a modo de espárrago. Era un chaval fuerte y vivaz de franca sonrisa.

El municipio de Polanco también quedó sobrecogido aquel día de Santiago de 1982. Una tragedia se cernía; un fatal accidente acababa con la vida de un joven matrimonio y su hija de pocos meses. Se trataba de Mon Pereda, José Ramón Pereda Seco, de su esposa Odile y de la hija de ambos, Patricia, de solo ocho meses, que fallecieron tras chocar, poco más allá del mediodía, contra un árbol a la altura de Queveda cuando se dirigían a comer a Oreña, donde la familia. Mon era el otro Mon. Había dos Mon en ese curso. Los dos de la misma edad, vecinos, casi pegados uno al otro; los dos hicieron hasta Tercero de Bachillerato conmigo, en la escuela; los dos fueron buenos futbolistas y, tras la escuela, los dos fueron a trabajar al mismo taller. El destino de Mon Madrazo se cortó a los diecisiete años y el de Mon Pereda, a los veintiocho. Cuando el primero falleció, tuve una especie de trasvase afectivo hacia el segundo, como si se hubiese incrementado el afecto hacia

el Mon sobreviviente. Mon Pereda, de complexión fuerte, tenía un carácter obcecado, refunfuñón, pero compatible con el noble sentir. Su carácter hosco encubría una personalidad noble y leal.

Apenas recién cumplidos los treinta y un años, nos dejó Manolín, Manuel Cobo González; era mayo de 1988. Fue monaguillo de don Manuel durante varios años e hizo Magisterio. Le encantaba la música y entre uno de sus cantantes favoritos se encontraba Cat Stevens. Cuando le daba la “ventolera”, ponía el tocadiscos a tope y abría las ventanas de casa, con lo que todo el pueblo escuchábamos su música. Era un muchacho tímido, de aspecto sereno, hablar pausado, de andar lento y un tanto desgarbado; una melena lacia cubría sus orejas hasta cerca de los hombros; le encantaba leer, era uno de los pocos habituales de la biblioteca. Extraordinaria persona. Fue el primero del grupo en fallecer por enfermedad.

Corría mayo de 1997 y, con cuarenta años, nos dejó Fermín, Fermín Ríos Velo. Estaba casado, con hijos. Lo que más recuerdo de Fermín es lo bien que nadaba, lo bien que nos lo pasábamos en el Pozo de Sondeos. ¡Cuántas horas pasamos nadando en él! Fermín era un auténtico pez, se deslizaba por el agua a gran velocidad. Le gustaba mucho la pesca y el entorno de la playa de Mogro era su lugar favorito.

Bien entrado el nuevo siglo, en el final de la primavera de 2011 nos encontramos con la luctuosa noticia de que Casimiro, Casimiro Manteca Gómez, fallecía a los cincuenta y seis años al sufrir un vuelco el camión de trabajo que conducía. El accidente se produjo en el valle de Buelna, lugar en el que residía. Dejó mujer e hijas. Muchos años, décadas, sin ver a Casimiro. Unos años antes del triste acontecimiento, nos encontramos en Los Corrales de Buelna y estuvimos un rato charlando. Posteriormente, alguna vez más nos encontramos. Los Manteca vivían en el monte, entre Posadillo y La Hilera; tenían una buena distancia de casa a la escuela y unos caminos muy poco halagüeños; lloviese, granizase o nevase hacían diariamente el recorrido a pie, dos veces de ida hacia la escuela y otras tantas de vuelta hacia casa... Si dura fue, para la mayoría, nuestra infancia, para estos chavales muchísimo más. El maestro les escribía en la libreta la hora de salida de la escuela para marcarles la llegada en el tiempo estipulado en hacer el trayecto; con ello, se evitaba que se entretuviesen jugando por el camino. Eran varios hermanos y hermanas. En la foto se encuentran solo tres hermanos, los dos mellizos, Casimiro y Pedro, y el siguiente en edad, Julián.

En abril de 2010, Javi, Francisco Javier Fernández Corral, hermano de Nelín, desde Granada se pone en contacto conmigo para mandarme unas fotos y ver si puedo enviar una nota de prensa al periódico anunciando que había quedado campeón de España de vuelo acrobático. La nota se publicó en el periódico *Alerta* a finales de abril. Hacía años que no sabía de él, pero estaba seguro de que le iba bien por la vida, pues era una persona emprendedora, con mucha iniciativa y sabía muy bien buscarse la vida; era de esas personas realmente hábiles a las que nunca les iba a faltar el pan... Dentro de la foto escolar, es de los más pequeños, por lo que hay cierta diferencia de edad conmigo y no recuerdo detalles de ese periodo en el que convivimos. De Javi, especialmente recuerdo que nos hizo el video de la primera cabalgata de Reyes que organicé desde la Escuela de Adultos de Polanco en 1989. Fue una cabalgata que, con escasos recursos, pero con una animada participación de personas, resultó magnífica. El video comenzaba con una visión general de Polanco y con una espectacular música de fondo, nada menos que la banda sonora de la película

*Memorias de África.* Video y música me quedan total e inequívocamente asociados... Casualidades de la vida, el protagonista masculino en la película que acabo de señalar, interpretado por Robert Redford, muere al estrellarse la avioneta que conducía mientras volaba por los cielos de Kenia... Javi fallece en agosto de 2013 al estrellarse la avioneta que conducía en Málaga. Dejó dos hijas.

No había pasado un año, cuando en mayo de 2014 falleció Jose, José Luis Díaz Iglesias. Tenía sesenta años, una edad siempre pronta, pero en la que empieza a ser penosamente asumible que estas desgracias ocurran. Se marchó joven del pueblo, pero regresó y montó un comercio, una cristalería, en Requejada. De chavales, al nombre de José Luis, para su identificación le añadíamos el epíteto de “El amante”; no sé por qué dicho mote, posiblemente viniese de familia. Era buena persona. Un día me zurré con él en la escuela, y recuerdo cómo enrabiado me tiró un mordisco al brazo que me dejó un siete en el jersey y la mancha de sangre que le brotaba del labio. A los cinco minutos, tan amigos; siempre nos llevamos bien. A José Luis, le gustaban mucho los caballos y era buen jinete.

A la misma edad, con algo menos de un año de diferencia, falleció Frutos, Fructuoso Ruisánchez Romero. Frutos fue de la pandilla en los inicios en que nos atrevíamos a salir por Torrelavega y alrededores. Fue el primero de todos en sacar el carné de conducir y tener coche. A partir de ahí, como éramos muchos, la pandilla comenzó a dividirse. Frutos montó un taller metalúrgico en Hinojedo, donde vivió hasta su fallecimiento. Dejó dos hijos.

La serenidad personificada y la sonrisa sempiterna eran dos marchamos de Chuchi, Jesús Balbonín Estrada. Con él, el buen rollo estaba garantizado..., las risas también. En las últimas décadas, mantuvimos una estrecha relación de amistad, ya que estudiamos juntos en el nocturno del Instituto Marqués de Santillana de Torrelavega y, después, en la universidad; cientos de recuerdos agradables afloran. Jugaba extraordinariamente a los bolos y era un amante de la cría de pájaros, con los que ganó multitud de premios nacionales. El 29 de abril de 2017 partió con cincuenta y ocho años.

Y será en marzo de 2018, recién cumplidos los sesenta y tres años, cuando se nos va Ciano, Luciano Arias Gonzalo. Mi primer amigo desde que comencé, a los cinco años, en el colegio de las monjas de Polanco; estuvimos en la infancia estrechamente unidos. En la escuela, para calmar su ansiedad, mantenía como ritual sacar el pañuelo, buscando con el dedo índice el centro del mismo y, sobre ese mismo centro, plegarlo y meterlo de nuevo al bolsillo; así, dejaba que el pañuelo asomara por su parte central para con los dedos pulgar e índice de la mano contraria al bolsillo sobarlo constantemente; con ello, rebajaba su tensión... Trabajamos juntos, fuimos de “viaje de novios” juntos y, también juntos, recorrimos varios países europeos en época vacacional. Persona de singular nobleza recubierta de un halo de inocencia, siendo muy amigo de sus amigos. Una de sus peculiaridades era la puntualidad, pues siempre llegaba media hora antes de lo acordado; y otra, su disposición a echarle una mano si lo necesitabas.

Evocar estas pérdidas supone emociones encontradas. De una parte, dolor por la propia ausencia, saber que no son personas que estén en la distancia, pero que un día puedas verlas, sino que su ausencia es definitiva. De otra parte, mientras las evocas estás reviviendo momentos, situaciones compartidas..., estás con ellas y, en ocasiones, te sorprendes a ti mismo sonriendo. Mientras los

recordamos les estamos dando vida; solamente el olvido lleva a la muerte... El que estén muertos significa que existieron y, para dejar constancia de ello y alejarlos del pronto olvido, dejo impresas esas mínimas notas junto a sus nombres.

Para el resto de los que nos encontramos en la foto, el tiempo pasa, nos vamos poniendo viejos, tal como canta Pablo Milanés. Cincuenta años después, algunas cosas han cambiado. Seguimos caminando... La furgoneta del pan sigue pasando, pero ya no para en el patio del recreo; y la escuela ya no es escuela, se reconvirtió en Sede de la 3ª Edad. Es como si ese edificio marcara nuestro sino; nos acogió y marcó en la infancia y ahí continúa, acogiéndonos en el otoño de nuestras vidas... Chiqui, el panadero, a sus ochenta y tantos, sigue hecho un mozo. Don Luis, el maestro, se fue adaptando a los cambios que se iban desarrollando en el sistema educativo; así, a los pocos años de la fotografía, se instaura la Ley General de Educación en 1970, que supuso profundos cambios, como fueron la introducción de la EGB y de la FP. El palo deja de ser la herramienta didáctica prioritaria; se establece la concentración escolar, desarrollando los ocho cursos de la EGB en un solo colegio y los padres comienzan a formar parte de los Consejos Escolares. Don Luis pasó a ser director del nuevo colegio, ejerciendo dignamente su cargo y llegó a ser alcalde del pueblo, donde destacó, entre otras cosas, en el área de Educación, pues tuvo la valentía de implantar la novedosa Escuela de Adultos en el municipio, que por aquellos años se venían creando desde el MEC y los ayuntamientos por todo territorio del Estado Español. Hoy, don Luis, a sus ochenta y tantos años, mantiene una excelente presencia física.

Los demás..., con la fortuna de ir envejeciendo, con la fortuna de seguir soñando y con actitud...; al igual que los Rolling Stones y Scorpions, enmarcados en nuestra misma temporalidad. Se iniciaron en los años sesenta en torno a la fecha en que se hizo la foto y continúan activos en la actualidad.

ConstanTINO BARRERO  
Profesor y divulgador cultural

## Museu de Educação (MEDUCA) de Praia (Cabo Verde)

Clara Marques  
MEDUCA

### 1. Situación geográfica de cabo verde

Cabo Verde es un pequeño país archipiélago de unos 560000 habitantes; con la salvedad de que, además, hay casi el doble de esta cantidad de caboverdianos viviendo en otros lugares. Cabo Verde está situado a 500 kilómetros de la costa occidental de África, en medio del océano Atlántico. Su descubrimiento tuvo lugar en 1460 por los portugueses, que durante quinientos años lo tuvieron bajo su dominio colonial.



### 2. Situación socioeconómica y política de Cabo Verde

Durante el período colonial, Cabo Verde era un país pobre, sin unas condiciones económicas favorables para que sus habitantes pudieran vivir con dignidad, en consonancia con la política colonial de la época. Los caboverdianos vivían en la miseria por diferentes causas, pero especialmente por las sequías que cíclicamente asolaban el país, con una alta tasa de analfabetismo (60 %) y de desempleo (70 %), en el contexto de una economía bastante débil donde la mayoría de la población sobrevivía dedicándose a la agricultura y el pastoreo en condiciones bastante precarias, sobre todo en períodos de sequía severa, cuando proliferaban enfermedades y muertes que diezaban al pueblo de Cabo Verde.

Algunos, para sobrevivir, emigraban como mano de obra a Angola y Santo Tomé y Príncipe para nunca más volver a su tierra natal, aunque las condiciones encontradas en esos países fueran a menudo peores que las de Cabo Verde.

Durante esta situación desoladora, los estudiantes de los países africanos colonizados por los portugueses que estudiaban en universidades de Portugal vieron y compararon el nivel de vida de los portugueses y de los colonizados y mostraron su inconformismo con la situación. Y decidieron desencadenar una fuerte lucha política de concienciación, sensibilizando a las personas y a los países, sobre todo del Este, para mostrar el abandono y la discriminación del Gobierno portugués hacia los pueblos de sus colonias de ultramar.

Cuando el Gobierno portugués se dio cuenta de este movimiento, la represión fue aumentando. Y muchos jóvenes fueron detenidos y deportados a otros países. Portugal no los reconoció como un movimiento creíble capaz de conseguir nada concreto; y esos grupos vieron claro que solo la lucha

política no permitía que sus objetivos, que era lograr la independencia de sus países, fueran alcanzados. Organizados en la clandestinidad, se convirtieron en partidos políticos en Angola, Mozambique y Guinea-Bissau/Cabo Verde. Y, con ayuda de algunos países socialistas y comunistas de entonces, declararon la guerra a Portugal.

La lucha armada por la independencia de Guinea-Bissau y Cabo Verde fue dirigida por el Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde, PAICG (de 1963 a 1973), fundado por Amílcar Cabral, que fue asesinado bárbaramente el 20 de enero de 1973.

Después de diez años de intensa lucha, Guinea-Bissau y Cabo Verde se convirtieron en países libres e independientes (Guinea, el 24 de septiembre de 1974 y Cabo Verde, el 5 de julio de 1975).

Durante los cuarenta y tres años de independencia, Cabo Verde se ha desarrollado en todos los sectores, especialmente en educación, salud y buen gobierno, con una democracia estable, elecciones libres y alternancias de sistemas políticos con normalidad.

Al comienzo de la independencia, Cabo Verde era un país subdesarrollado e inviable, como decían algunos políticos en ese momento, porque económicamente era frágil y sin recursos.

Actualmente, es un país de ingresos medios, que en el Índice de Desarrollo Humano es el tercer país de África y ejemplo de estabilidad política en ese continente.

### **3. Situación de la educación antes y después de la independencia en Cabo Verde**

La educación en la época colonial era una educación al servicio de los intereses del poder colonial portugués, débil, con pocos recursos humanos y sin cualificación. "Era una educación instrumentalizada políticamente por el poder colonial y donde la administración de la educación se caracterizaba por un marco centralizado y normativizado en una perspectiva colonialista, contribuyendo a que Cabo Verde no tuviera las perspectivas de un desarrollo real y armónico que era anhelado por todos los caboverdianos" (Tesis de maestría: 2011, RODRIGUES, Maria Clara).

Durante cientos de años, el sistema educativo se caracterizó por carencias de establecimientos escolares, con una educación obligatoria que duraba tres o cuatro años, existiendo en todo el territorio solo un liceo, aunque ya desde 1960 hubo dos liceos. Y, hasta 1975, con la casi total ausencia de educación superior y de formación profesional, ya que solo existía un centro de este nivel.

Por ello, poder cursar enseñanzas profesionales o superiores solo era posible para algunos alumnos, hijos de comerciantes y propietarios con recursos, que eran enviados por sus padres a estudiar a la entonces metrópolis, Lisboa. Y muchos estudiantes brillantes, debido a la falta de condiciones económicas, no podían continuar sus estudios.

Después de la independencia, durante la primera década la prioridad del gobierno era organizar el país política, económica y administrativamente, especialmente para gestionar la ayuda ofrecida por los países amigos. La única riqueza de Cabo Verde son los recursos humanos, por lo que los sucesivos gobiernos eligieron la educación como un objetivo nacional.

Así, las primeras orientaciones de la política educativa tuvieron como objetivo cambiar todo el sistema de enseñanza que estaba vigente, teniendo en cuenta que los contenidos curriculares eran principalmente de intereses y realidades de la antigua metrópolis.

Actualmente, la educación se considera uno de los sectores de la sociedad caboverdiana que se ha desarrollado más, siendo la realidad educativa algo destacable: hay escuelas en todos los rincones con la enseñanza obligatoria hasta el octavo año de escolaridad, hay más de cincuenta escuelas secundarias y más de diez universidades públicas y privadas, algunos centros de formación profesional y el analfabetismo ha sido eliminado. Nuestro mayor desafío es la calidad de la educación.

#### **4. El museo, su importancia y funciones.**

La definición del ICOM asigna al museo no solo el papel de conservar, sino también de educar, comunicar y exponer los testimonios materiales del hombre y del ambiente.

Una de las funciones del museo es la conservación científica y educativa, para que pueda desempeñar un papel fundamental en la preservación del legado cultural, con la misión de realizar investigaciones, ampliar el acceso de la sociedad a los conocimientos científicos y tecnológicos preservando, sobre todo, los valores que pretende destacar en las colecciones, contribuyendo a la difusión científica y a la innovación, respondiendo así a las demandas de las sociedades modernas.

"Es importante recuperar, conservar y reconocer el pasado como un testimonio dejado por las generaciones anteriores" (MERILLAS, 2003).

Así, el museo es una institución al "servicio de la sociedad del desarrollo", que tiene funciones culturales, educativas y sociales, que sirve para aumentar la capacidad de una colectividad, conociendo el pasado y proyectando el presente y el futuro.

En vista de los constantes cambios y, sobre todo, de la globalización y las tecnologías, el museo ha ido modificando su papel, así como las exposiciones que se realizan y las formas como son presentadas al público. Esto obliga a los museos a mirar al mundo que los rodea y a los cambios sociales, convirtiéndose esto en un gran desafío para todas las estructuras museológicas.

El museo contemporáneo es considerado como un símbolo cultural y, al mismo tiempo, un indicador del desarrollo intelectual de una sociedad. Por último, hay que considerar el museo como una institución que describe y es testigo de la historia de un pueblo, donde el estudio y la educación se mezclan con el ocio.

#### **5. El surgimiento de iniciativas de conservación y valorización del patrimonio en Cabo Verde**

A finales de los años ochenta y comienzos de los noventa, surgen las primeras iniciativas de creación de algunos jardines botánicos y parques nacionales. Pero, además, se propuso prestar atención a la defensa, conservación y reanimación de nuestros testimonios históricos y culturales.

Así, surgieron algunos museos, como el Museo de Documentos Especiales; el Museo de Correos y Telecomunicaciones; en 1997, el primer Museo Etnográfico; más tarde, el de Arqueología, los Museos del Mar, de Resistência, de Tabanca y la Exposición permanente de la Presidencia de la

República, especialmente en las islas de Santiago y de San Vicente. Dentro de las iniciativas privadas, algunos museos han comenzado a crearse, tales como la Casa de Memória, la Sala/Museo Amílcar Cabral, el Museo de Educación y el Centro Museológico Cesária Évora.

## 6. Historia del museo de educación

El museo surge por iniciativa de Maria Clara Marques, que desempeñó diversas funciones en la educación, como profesora, directora, delegada de Educación e inspectora especialista de Educación e inspectora general de Educación durante cuarenta y dos años de trabajo, participando en el desarrollo de la educación antes y después de la independencia, hasta su reforma en 2016.

Durante el cumplimiento de sus funciones inspectoras, en concreto en las visitas que realizaba a las escuelas del país, se preocupó por ver si los materiales educativos estaban en buen estado de conservación. Desafortunadamente, muchas veces se encontró con muchos materiales escolares mal conservados; y constataba que algunos materiales más antiguos, como libros de texto y otros, a causa del uso de los nuevos materiales debido a la reforma de la enseñanza implantada exigían que fueran retirados.

Por otro lado, se encontraban materiales cuya utilización ya estaba prohibida en las escuelas, como la palmatoria y otros instrumentos para castigar a los estudiantes, aunque seguían utilizándose. Siempre que los encontraba, se los pedía al profesor y le decía que solo servían para exponerse en un museo y no para castigar a los niños. Entonces, la promotora de la iniciativa se fue preguntando cómo hacer para salvar y valorizar esos materiales.

Otra razón de peso que aumentó su entusiasmo acerca de cómo conserva los materiales fue cuando en misión de servicio realizó una visita de estudios, y luego un postgrado, a la antigua República Democrática Alemana, en Berlín, los años 1988 y 1990, respectivamente. En este país, visitó algunos museos de historia nacional, de enseñanza y también lugares históricos que le despertaron, aún más, la sensibilidad y el interés por la creación de un museo vinculado a la educación en Cabo Verde.

De regreso a Cabo Verde, compartió la idea de crear un museo para conservar materiales escolares con diversos políticos, dirigentes y técnicos relacionados con la cultura y la educación. En concreto, con ministros, directores, técnicos, profesores y amigos. La respuesta siempre era la misma: "buena idea", pero no se iba más allá.

En 1989, la promotora comenzó a recolectar algunos materiales que, como hemos indicado, encontraba en las escuelas que visitaba y los fue guardando en su casa. Entre estos materiales, había libros de texto, cuadernos, pizarras, plumas, carteras, etc.

Por no tener espacio en un momento dado para almacenar esos materiales, adopta la iniciativa de crear un museo. Después de veinte años de haber estado formulándose las siguientes preguntas: ¿cómo guardo estos materiales?, ¿por qué no crear un museo en Cabo Verde para salvaguardar estos materiales educativos?, y por las razones antes señaladas, decidió crear un museo para remediar tal situación.

### **6.1 Creación del Museu de Educação (MEDUCA)**

El día 8 de enero de 2009, la promotora de la iniciativa invitó a un grupo de amigos, técnicos y profesionales de la educación, la historia y de la museología para analizar conjuntamente las posibilidades de que este sueño antiguo se convirtiese en una realidad.

Después de algunas reuniones, vieron que no era fácil la iniciativa de crear el museo de manera inmediata, ya que eran necesarias otras acciones previas como, en primer lugar, crear una asociación para, luego, crear el museo propiamente dicho.

Así, se creó la Asociación para la Promoción del Patrimonio Educativo de Cabo Verde (ASPPEC) en 2009, una asociación sin ánimo de lucro, teniendo como sus principales objetivos la preservación, promoción, salvaguarda y valorización del patrimonio educativo, en particular en el campo museológico; y, también, la investigación y formación para el desarrollo del Sistema Educativo Nacional y la creación de un Museo de Educación en la capital de Cabo Verde, Praia, y de Centros de Interpretación de la Memoria Educativa en las nueve islas del país.

Se eligieron, como socios de la futura Asociación, a los Ministerios de Educación y de Cultura, a los Consejos Municipales, a las universidades públicas y privadas y a otras asociaciones afines, tanto nacionales como extranjeras, especialmente de países como Portugal y España.

Se iniciaron los trámites para la creación legal de la asociación y, más tarde, del museo, que fue denominado Museu de Educação (MEDUCA), y que hoy posee todos los requisitos legales referentes a su organización y su funcionamiento (Estatuto, Reglamento Interno, Plan Museológico, Plan Estratégico y Agenda Anual de Eventos).

El Museo de Educación cuenta con 1200 colecciones y lleva a cabo actividades diversas a lo largo del año.

## 6.2 Algunas actividades del Museo de Educación



### **6.3 En estos diez años de existencia, el Museo de Educación ha desarrollado actividades diversas en el marco de la educación no formal:**

- Existe una exposición permanente y una temporal de fotos y obras realizadas por estudiantes en el Museo, visitas de alumnos, estudiantes, profesores, turistas y público en general.
- Se han firmado protocolos entre ASPPEC y diversas entidades: con la Asociación Internacional para la Cooperación al Desarrollo SPHAERA MUNDI, en 2010; con el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), por el profesor Agustín Escolano Benito, en junio de 2012; con la Universidad Europea Miguel de Cervantes, por el vicerrector, Joaquín Esteban Ortega, en España; con la Universidad Pública de Cabo Verde, en 2013; con la Cámara Municipal de Ribeira Grande de Santiago, isla de Santiago, Patrimonio de la Humanidad, en 2014; y con el Instituto del Patrimonio Cultural, en 2017.
- Realización de diversas actividades de formación sobre conservación y restauración, ciudadanía, medio ambiente, género y museología.
- Actividades de investigación, apoyando a los estudiantes universitarios en la investigación para la realización de trabajos y tesis, proporcionando documentos para la consulta.
- Homenajes a profesores en activo, jubilados y a título póstumo.
- Y realización de actividades culturales educativas con motivo de efemérides.

### **6.4 Actividades en el extranjero, España y Portugal**

- La directora del Museo presentó una comunicación titulada “Corpo escolarizado d’aquém e d’além mar: Uniformizar para quê?” (Cuerpo escolarizado de abajo y de más allá del mar: uniformizar, ¿para qué?), como presidenta de ASPPEC, en Berlanga de Duero, España, en junio de 2012, firmando protocolos con el CEINCE.
- Reuniones para la presentación de ASPPEC a algunos dirigentes de instituciones: con la Dirección General de Cooperación de la CPLP en Lisboa; con el representante del Área de Cultura del Instituto Calouste Gulbenkian de Lisboa y con el Rector Magnífico de la Universidade Nova de Lisboa, el doctor António Nóvoa, en 2012.

### **6.5 Ampliación de la iniciativa**

Además de la creación del Museo de Educación de Cabo Verde en Praia, en la isla de Santiago, la dirección del museo creó dos grupos de trabajo en las islas de San Vicente y de Sal e invitó al Sr. Curador, de San Felipe, en la isla de Fuego, a crear otros equipos de trabajo con el fin de recoger objetos y organizar espacios para la creación de centros para la interpretación de la memoria educativa en los municipios del país.

La dirección del museo elaboró un proyecto y contactó con las autoridades caboverdianas (señores presidente de la República y ministro de Cultura e Industrias Creativas de Cabo Verde) para la creación de museos de educación físicos y virtuales en las Comunidades de Países de Lengua

Portuguesa (CPLP): Angola, Brasil, Guinea-Bissau, Mozambique, Santo Tomé y Príncipe y Timor Oriental.

### 6.6 Proyectos realizados y cursos

El ASPPEC/Museo de Educación elaboró dos libros infantiles: *Vamos cantar*, de música, historias, juegos y canciones de corro y *Vamos brincar*; creó el Proyecto LECIONA, el Premio Profesor Caboverdiano (este año es ya la segunda edición), y pretende crear el Día Nacional del Estudiante y, por último, elaborar un trabajo sobre la historia de la enseñanza y de la educación.



### 6.7 Espacio físico actual

El Museo de Educación se encuentra instalado en la primera planta del edificio de la antigua Escuela Central, que se puede contemplar en las fotos de más abajo, en el centro histórico del Plateau de Praia. Las colecciones se exponen en un espacio que consta de tres salas de pequeñas dimensiones, con la pretensión de que el Museo de Educación vaya ocupando, progresivamente, otros espacios en el mismo edificio.

Este edificio, conocido actualmente como Escola Grande, se encuentra en el antiguo Largo do Guedes, plaza Luís de Camoens, y fue construido en 1877 para albergar la escuela principal que en la época colonial fue denominada Escola Central Dr. Oliveira Salazar; denominación que, según GOMES (2008), se menciona en un documento de archivo de alrededor de 1952.



Fuente foto de la izquierda: OLIVEIRA, João Nobre de – *A imprensa cabo-verdiana (1820-1875)*. Macau: Fundação Macau – Direção dos Serviços da Educação e Juventude, 1998, pp. 69-73.

Fuente foto de la derecha: *Câmara Municipal da Praia - Relatório do Plano Urbanístico Detalhado do Plateau*. Arquivos do Antigo Gabinete de Salvaguarda do Plateau. Praia, 1998.



## 7. Conclusión

Consideramos que la cultura y la educación son dos pilares importantes para el desarrollo de la sociedad. Pero Cabo Verde, durante décadas, no dispuso de estructuras museológicas. Esto provocó el no poder fomentar una cultura de visitas a museos.

Teniendo en cuenta la importancia de los museos y el papel que ellos desempeñan, y por los motivos antes señalados, el Museo de Educación ha llegado para llenar un vacío en el contexto del panorama museológico y, sobre todo, educativo caboverdiano.

Este museo pretende ser un puente entre el pasado y el presente, a través de sus colecciones y los recuerdos educativos que alberga; buscando establecer colaboraciones con asociaciones e instituciones similares para alcanzar los objetivos pretendidos.

Teniendo en cuenta, también, que con la exposición de las colecciones se intenta proporcionar a los visitantes que la desconozcan la historia de la enseñanza y de la educación en Cabo Verde.

Así, el Museo de Educación ha creado una importante sensibilización en la comunidad educativa, -estudiantes, profesores y formadores de formación- que, al visitar este museo, pueden tomar conciencia del papel que cumplen estas instituciones.

Dentro del conjunto de su agenda de actividades, el Museo de Educación pretende que el conocimiento de la historia, la cultura y la educación patrimonial se hagan interactivamente para que los visitantes pueden colaborar en la conservación y valorización del patrimonio educativo y tener una percepción diferente de él.

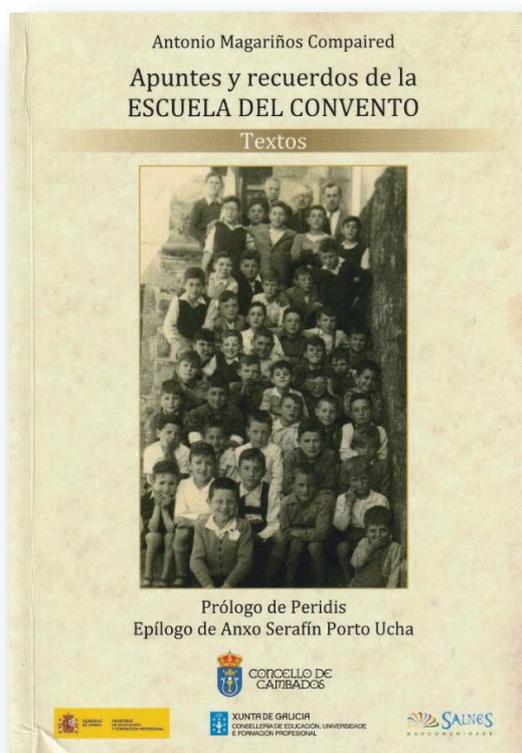
Concluimos señalando que este museo, por sus actividades, exposiciones y proyectos, ha jugado un papel importante en la sociedad de Cabo Verde, porque esta ha mostrado un gran interés -tanto la comunidad educativa, como los turistas y el público en general- cuando realizan las visitas.

Por otro lado, el Museo de Educación tiene un gran reto en el contexto de la preservación y la valorización del patrimonio educativo. Quiere dejar un legado a las nuevas generaciones para el futuro, a través de sus colecciones museológicas y trabajos en las áreas de la historia de la educación en Cabo verde; aunque todavía haya algunas instituciones que no han prestado la atención adecuada a este tipo de iniciativas, lo que dificulta en ocasiones la realización de proyectos estructurados.

Para finalizar, volvemos a señalar que se trata de un proyecto educativo y cultural en el que desde hace diez años trabajamos con dedicación y amor y en el que todo lo que hacemos es para mejorar sus condiciones y su desarrollo.

## Apuntes y recuerdos de la Escuela del Convento

Antonio Magariños Compaired, *Apuntes y recuerdos de la Escuela del Convento*. Cambados (Pontevedra), Coedición a cargo del Concello de Cambados y del Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, 2 vols. Vol. I (“Textos”): 394 pp.; vol. II (“Documentos”): 234 pp.



Ya en otras ocasiones, nos hemos referido a que sería un error pensar que el interés sobre los estudios de la historia de instituciones escolares concretas se limite solo a quienes busquen profundizar en el conocimiento del ámbito geográfico en el que estas desarrollaron su actividad.

La realidad educativa española a lo largo del tiempo ha tenido una notable homogeneidad. Y eso hace que sean en gran medida extrapolables las características de una institución concreta a todas las del país. Textos utilizados, utillaje, rutinas, disciplina... se repiten a lo largo de la totalidad de la geografía nacional. Como consecuencia de esto, acercarse al día a día de una escuela cualquiera de la España del XIX o del XX es acercarse, de alguna forma, al de todas ellas: “En efecto, la historia de la Escuela del Convento es la historia individual de una escuela, de las muchas que dieron forma y protagonizaron la historia de la enseñanza pública en España, desde los esfuerzos derivados de la Constitución de Cádiz en 1812 por establecer el derecho a la educación como un derecho ciudadano.” (p. 12)

Pero si, además, en publicaciones como la que ahora reseñamos, *Apuntes y recuerdos de la Escuela del Convento*, el autor hace el esfuerzo por contextualizar dentro del marco político y legislativo general el día a día de lo que sucedía en la escuela del bonito pueblo de Cambados, en la provincia de Pontevedra, se hace aún más fácil llegar del conocimiento de lo concreto al de lo general.

Lo primero que llama la atención de *Apuntes y recuerdos de la Escuela del Convento* es su cuidada edición. La investigación se plasma en dos volúmenes. El primero de ellos lo subtitula su autor, Antonio Magariños Compaired, “Textos”, y está traducido al gallego.

El autor se sentía muy vinculado a la Escuela Nacional Graduada Mixta de Cambados (actual Colegio Antonio Magariños Pastoriza) por haber estudiado allí en su infancia y sabía que esta nueva escuela, que comenzó sus actividades en el curso 1967-68, había provocado la desaparición de la vieja Escuela Graduada de Niños, la conocida en la zona como Escuela del Convento (“la Escuela de niños de toda la vida”). Ello le hizo a Magariños Compaired interesarse por cómo fue la enseñanza en la época anterior a la por él vivida; porque, señala el autor, coincidía con lo que leyó que decía Juan González Ruiz en el catálogo *El libro y la Escuela* de la exposición de 1992 en la Biblioteca Nacional, de que es necesario incorporar nuestras vivencias escolares a la *historia de la escuela* “antes de que se conviertan en *arqueología escolar*”.

Y, como metodología para esa historia, recurre el autor, además de a los documentos y a otras fuentes escritas, a los recuerdos escolares directos o indirectos de las personas que aún viven (precisamente este número de la revista *Cabás* es un monográfico sobre las fuentes orales de los recuerdos de los que en su día fueron alumnos en diferentes ámbitos como recurso en la investigación del pasado educativo): “De algunos había sido amigo y compañero. A otros simplemente los conocía...” (p. 14)

Por lo tanto, sin centrarse exclusivamente (dentro de la repetida triple vía de acceso epistemológico a la historia de la educación) en la *práctica escolar* (la auténtica realidad educativa), sí que será esta el camino prioritario para alcanzar su objetivo. Aunque las otras dos vías (*los discursos pedagógicos* y *las políticas y planes educativos*) no las descarta el autor, para permitir contextualizar lo que se hacía en la escuela en relación con lo que se decía que había que hacer.

Pero antes de entrar en el contenido concreto de la investigación, quiere advertir Magariños Compaired que no pretende, dado que no es historiador, haber realizado una historia acabada de la Escuela del Convento. Ese debería ser un trabajo posterior para el que él, eso sí, sabe que aporta una gran cantidad de datos significativos tomados de diversas fuentes escritas y orales: “una síntesis de esos apuntes y recuerdos sobre la historia de la Escuela del Convento es lo que pretendo aportar, con la esperanza de que los historiadores... sientan esta aportación como estímulo para una investigación más rigurosa.” (p. 15)

Comienza la exposición de *Apuntes y recuerdos de la Escuela del Convento* con la salida de los franciscanos del convento de Cambados, debido al proceso de desamortización, a lo largo del año 1835.

En 1838 comienza el funcionamiento efectivo del Ayuntamiento de Cambados, creado dos años antes; y hay referencias de que en el vaciado edificio del convento de San Francisco de manera inmediata se habilitan por parte del Ayuntamiento espacios para una cárcel y una escuela.

El autor, comenzando en estas fechas iniciales, divide el periodo comprendido entre ese momento y el año 1967 (cuando la Escuela de niños se traslada a un nuevo edificio) en cuatro periodos, de los que va describiendo sus características generales en toda España y su concreción en Cambados:

*-Periodo comprendido entre la segunda mitad de la década de 1830 hasta el final del siglo XIX (pp. 25-29): “época caracterizada por una gran ausencia de datos y de referencias directas, que solo podemos reconstruir por comparación con la realidad histórica de las escuelas de España, a través de los numerosos estudios e investigaciones que han dado origen a una abundante bibliografía”.*

Las características de este primer periodo serían la lenta implantación de un sistema educativo y de un modelo de escuela pública (en Cambados, con una escuela de niños -la Escuela del Convento- y otra de niñas, atendidas por maestros profesionales), la baja escolarización y el alto grado de analfabetismo (sin poseer datos concretos de Cambados), la deficiente formación de los maestros (aunque en Cambados se tiene constancia de que desde 1851 eran todos titulados), los intentos de regulación y el control de los contenidos por parte de la Administración (pero sin existir, como necesario desarrollo de la Ley Moyano, unos programas oficiales que concretaran lo que debía impartirse en cada materia), las instalaciones precarias (en el caso de Cambados, tuvieron mejor suerte los niños de la Escuela del Convento que las niñas, que recibían las clases en locales mucho peor acondicionados) y, por último, el lento y espasmódico recorrido hacia la secularización (que dura hasta nuestros días, salvo en la educación universitaria).

*-Periodo comprendido entre 1900 y 1936 (pp. 29-38), caracterizado por el nacimiento y esplendor de la escuela graduada: “cuando se consigue convertir la escuela única completa de la Ley Moyano en escuela graduada, desarrollándose un periodo de notable presencia institucional de la Escuela del Convento en ámbitos provinciales y nacionales y que constituye, sin duda, la auténtica edad de oro de este centro escolar”.*

Las características de este segundo periodo serían la constatación de la necesidad de llevar a la escuela nuevos aires de renovación y de innovación en los contenidos y en las formas, que la pudieran convertir en el instrumento fundamental del cambio de rumbo que se apreciaba imprescindible. La escuela graduada sería el elemento organizativo fundamental para ese cambio en toda España.

El joven maestro Antonio Magariños Pastoriza, nos relata su nieto, recién formado en la Normal Superior de Santiago de Compostela, fue uno de esos nuevos docentes que reivindicaron desde la llegada a su primer destino, la Escuela de niños de Cambados en este caso en el año 1899, que su escuela debía transformarse en graduada; lo que se consigue en Cambados el curso 1911-12, con dos secciones, y desde 1914, con tres grados. Filomena Granda Regueiro, abuela del autor y esposa de Antonio Magariños Pastoriza, en este caso recién acabados sus estudios en la Escuela Normal

de Lugo, tuvo menos suerte, ya que, aunque su primer destino fue igualmente en Cambados, no consiguió que se creara una escuela graduada de niñas.

Antonio Magariños Pastoriza fue el director de la nueva Escuela Graduada de Niños de Cambados, dotando al centro de un gran dinamismo y adquiriendo él un gran prestigio que le llevaron a ocupar diversos cargos de representación del profesorado.

Sobre la visita del periodista Luis Bello a Cambados (pp. 35-36) también hay unas referencias en esta publicación, aunque la Escuela del Convento no aparezca en su *Viaje por las escuelas de España*.

Por último, en el libro hay unas líneas dedicadas al impulso pedagógico que se dio a la Escuela de niños de Cambados durante la II República, por noticias sobre ello aparecidas en la prensa provincial.

*-Periodo comprendido entre 1936 y 1950* (pp. 38-42), que subtitula el autor como “la oscuridad de los años cuarenta”, caracterizado por la notable disminución de noticias en la prensa sobre la actividad del centro: no hay referencias, tan habituales en el periodo anterior, a conferencias pedagógicas, modernización de los métodos de enseñanza o sobre la vida asociativa profesional de los docentes.

Indica el autor que no se aplicó a los maestros de la Escuela de niños después la Guerra Civil ninguna medida sancionadora tras resolverse sus expedientes de depuración.

Resaltar en este periodo que se le rinde en 1950 a Antonio Magariños Pastoriza un homenaje por sus cincuenta años de ejercicio profesional en la Escuela de niños y se le nombra por el Ayuntamiento Hijo Adoptivo de Cambados, algo que fue un gran acontecimiento local, como lo será su entierro en 1955.

*-Periodo comprendido entre 1951 y 1967* (pp. 42-46), en el que se va hacia un nuevo modelo escolar; y donde el objetivo fundamental en Cambados fue tratar por parte de las autoridades municipales de acogerse al nuevo plan de construcciones escolares del Ministerio, de tal manera que pudiera verse cumplido el viejo deseo de una agrupación de escuelas en el centro urbano del municipio.

Los cambios legislativos nacionales, que se concretaron en los contenidos que debían impartirse (los *Cuestionarios nacionales* de 1953 y las *Normas para preparar y explicar las lecciones* de 1960) y en la implantación de seis cursos académicos (de los 6 a los 12 años), repercutieron en un nuevo aire de la Graduada de Niños de Cambados.

La inspección, aunque el autor no ha podido encontrar ningún libro de visitas de la época para corroborarlo, pasa, como en el resto de España, de orientadora a controladora de las nuevas normas establecidas. Es, también, el momento del auge de las enciclopedias como material didáctico fundamental, que permitieron a los docentes disponer de una guía muy funcional para aplicar los nuevos programas.

Aunque las innovaciones metodológicas en esta época no eran la norma, sí que ha encontrado Magariños Compained algunos documentos que reflejan una serie de ellas de iniciativa individual por parte de algún maestro: prácticas de taxidermia, aplicación de novedades en la educación física, clases fuera del aula o alguna exposición escolar.

El maestro Antonio Magariños Granda, padre del autor y docente en la Graduada de Niños de Cambados desde 1957, incorporó en sus clases las técnicas de los cuadros sinópticos como evolución de las libretas de Antonio Magariños Pastoriza, utilizando, así mismo, abundantes láminas para el estudio del cuerpo humano y las ciencias naturales, además de mapas interactivos a pilas para el estudio de la geografía y de figuras de madera para el de la geometría. Igualmente, fue el introductor en la Graduada de Cambados del método Palau para la enseñanza de la escritura.

Dentro del contexto de esa nueva España desarrollada que estaba surgiendo, en varios documentos de *Apuntes y recuerdos de la Escuela del Convento* se constata la importancia de la obtención del Certificado de Estudios Primarios para el futuro laboral de los niños y, en algún otro documento, cómo los alumnos se presentaban a exámenes para obtener las becas del PIO (Patronato de Igualdad de Oportunidades).

En esos cuatro periodos, se recorren muchos años, muchos alumnos y muchos profesores que en el edificio de la Escuela del Convento protagonizaron la educación masculina en Cambados. Pero el recorrido va a tocar a su fin cuando en 1967 se concreta la viejísima aspiración de los cambadeses de tener unas instalaciones escolares modernas; su concreción permitió la escolarización de todos los niños y niñas del municipio en un solo edificio con la creación del ansiado Grupo Escolar, que adopta el nombre del recordado maestro Antonio Magariños Pastoriza.

Analiza a continuación Antonio Magariños Compained en *Apuntes y recuerdos de la Escuela del Convento* el edificio que durante más de cien años albergó la Escuela de niños de Cambados.

A pesar de no ser un edificio pensado para un uso escolar, las instalaciones se adecuaron bien, con reformas en diferentes épocas, a la actividad escolar. Del mobiliario y el utillaje antiguo, apenas nada se conserva.

Tras un repaso a la normativa nacional que fue regulando la actividad de las escuelas de Cambados (de la Ley Moyano de 1857 a la Ley General de Educación de 1970), pasa el autor, de manera muy amena, a resumir los contenidos que se fueron impartiendo en las diferentes épocas (del solo leer y escribir a la llegada de las asignaturas), los métodos y la organización del tiempo, con las programaciones semanales, los horarios y los calendarios. Como curiosidad, recuerda el cambio del descanso del jueves por la tarde a la tarde del sábado, que el autor dice que se denominó como “hacer sábado inglés”, lo que se llamaba también “semana inglesa”.

La vida cotidiana en las escuelas, con sus rutinas, de las páginas 91 a 96 (maneras de realizar las entradas y las salidas, el pasar lista, hacer la tinta, la leche en polvo, recreos y juegos, castigos y premios...) está explicada de manera muy plástica.

Finaliza con las evaluaciones del rendimiento y los materiales usados (referencias de algunos manuales utilizados y del utillaje y su evolución).

Las páginas que van de la 115 a la 185, aunque son de interés especialmente para el ámbito territorial de Cambados, pueden resultar también provechosas para cualquiera en general que quiera acercarse a la cultura material de las escuelas españolas de otro tiempo, como señalamos al principio de esta reseña. Así, de las páginas dedicadas a los datos de los maestros que ejercieron en la Escuela de niños de Cambados (desde el primero, Ramón Peña, en 1843) obtenemos informaciones generalizables sobre las situaciones laborales de los maestros a lo largo de más de cien años en España: formación, titulaciones y sistemas de provisión (resumido entre las páginas 134 y 137). También, datos del asociacionismo profesional y las publicaciones profesionales (pp. 137-148) o de las actividades formativas de los docentes en diferentes épocas (pp. 148-150) y de sus situaciones económicas (pp. 150-152).

Lo mismo podemos indicar de lo que se reseña, a continuación, de los alumnos entre las páginas 155 a 168 (población escolar, educación de adultos, clases particulares, fiestas escolares...).

Acaba el estudio con referencias a otras escuelas de Cambados, tanto públicas (las tres de niñas, la de párvulos y una especial para hijos de marineros) y las privadas (una de ellas de una tía del autor, Ángeles Magariños Granda).

Queda señalar que el volumen II (“Documentos”) de *Apuntes y recuerdos de la Escuela del Convento*, para el que Antonio Magariños Compaired recibió la colaboración de su mujer, Carmen Casal Fornos, recoge, a lo largo de 234 páginas, una gran cantidad de reproducciones de documentos y fotografías relacionados con todo lo que aparece en el volumen I.

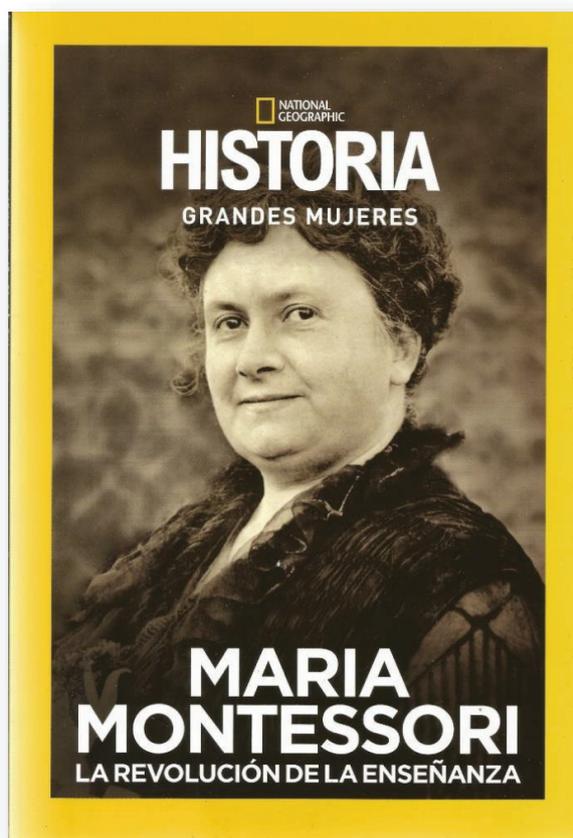
Tanto Antonio Magariños Compaired como su colaboradora, Carmen Casal Fornos, han trabajado en el campo de la documentación. Él ocupó, entre otros, el cargo de subdirector general de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Defensa y Carmen Casal fue, también entre otros cargos, jefa del Área de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Medio Ambiente. Por ello, tras años de ejercicio profesional trabajando sobre la conservación y difusión de las fuentes escritas, afrontaron el reto de aplicar todos sus conocimientos teóricos a una tarea que no surgía de la obligación del día a día sino de, en el caso de Antonio Magariños Compaired, una deuda sentimental con los recuerdos de sus primeros años vividos en el pueblo en el que nació y al que, en el retorno pausado de la jubilación, le debía, por esa vinculación sentimental y familiar, devolverle algo. Y se lo ha devuelto en forma de este trabajado libro que es *Apuntes y recuerdos de la Escuela del Convento*.

José Antonio González de la Torre

CRIEME

## Maria Montessori: la revolución de la enseñanza

Mercedes Castro y Ariadna Castellarnau, *Maria Montessori: la revolución de la enseñanza*. Barcelona, RBA (Colección Historia / Grandes mujeres), 2019, 159 pp.



Es lugar común el repetir, con más o menos similares términos, que existe una triple vía para reproducir la historia de la educación en función de los contenidos sobre los que se investigue. Sin ir más lejos, en la reseña del otro libro que realizamos para este número 22 de *Cabás* citaba el autor esa triple posible fuente a la hora de afrontar las investigaciones sobre la escuela de otro tiempo, usando los siguientes términos: *los discursos pedagógicos, las políticas y los planes educativos* y, en tercer lugar, *la práctica escolar*.

La investigación de la cultura material de la escuela se apoya fundamentalmente en los contenidos de la tercera vía, dejando un papel secundario a los de las otras dos, que ejercerían solo de contexto para entender mejor lo que se va explicitando a partir de esa vía fundamental. Aunque ese papel secundario no sea por tener menos importancia, sino por ser unas rutas ya suficientemente exploradas a lo largo del tiempo.

“La historia cultural de la educación ha desembocado, como una de las vías o derivas de las diversas aproximaciones posestructurales que se han ido ensayando en ella a lo largo de las últimas décadas, en la atención a los objetos, imágenes, textos y voces que componen el patrimonio material e inmaterial de la escuela, así como en la socialización de estos contenidos que componen la historia y la memoria educativa y sus entornos de relación entre los sujetos que incluyen en sus narratorios de vida la experiencia de la formación.” (Agustín Escolano Benito, “La cultura material de la escuela y la educación patrimonial”. En *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, 2010, p. 44)

Sin embargo, nos encontramos con que presuponer que las otras dos vías de acceso están suficientemente desarrolladas por ser repetidos los elementos que las integran de manera habitual por los investigadores quizás sea una afirmación demasiado aventurada.

En el mundo de la cultura nos encontramos, más en esta época en que la figura del llamado comunicador ha eclipsado a la del erudito, con muchas referencias a aquellos que han ido marcando en cada momento el rumbo del pensamiento general, pero sin que esté muy claro que se conozcan las obras originales de esos autores a los que se citan.

De ahí que, en el caso concreto de la historia de la educación, convenga de vez en cuando repasar, o afrontar por vez primera, las fuentes de esas dos vías complementarias de la última en llegar, la de la cultura material e inmaterial de la escuela (*la práctica escolar*).

Respecto a *las políticas y los planes educativos*, es importante ir de vez en cuando a las normas escritas originales, máxime cuando ahora es posible desde el ordenador acceder a la reproducción de muchas de las leyes o decretos educativos publicados en los últimos dos siglos. Y conveniente, también, es la lectura de estudios sobre el contexto en el que las diferentes normas fueron promulgadas.

Y respecto a *los discursos pedagógicos* más influyentes, conviene un acercamiento a las obras de aquellos pedagogos cuyas ideas han sido aceptadas como elementos que han ido marcando el rumbo fundamental de los cambios educativos que se debían ir introduciendo en diferentes momentos de la historia, incluyendo el acercamiento a sus biografías.

Uno de esos acercamientos puede ser a través del libro que aquí reseñamos.

Se trata de una obra de divulgación que en las últimas semanas podía verse en los quioscos de toda España.

Al tratarse de una publicación dirigida a muchos posibles públicos, está escrita con una gran amabilidad e insiste mucho más en los aspectos biográficos que en el contenido de las ideas de la gran *dottoressa* italiana, aunque sus principios básicos están bien recogidos.

De manera muy ágil, el libro recorre desde las dificultades de Maria Montessori por hacerse un hueco intelectual en un momento en el que los hombres tenían la exclusividad en el mundo universitario, los condicionantes sociales que le obligaron a mantener su maternidad en secreto o el éxito de sus últimos años a pesar de los difíciles momentos políticos por los que atravesaba Europa. Y todo ello ilustrado con algunas fotografías muy significativas.

Con este ejemplo de Maria Montessori, insistimos en que, quienes investiguen la historia de la escuela deben tener un conocimiento previo de la vida e ideas de los grandes pedagogos, como punto de partida para poder interpretar adecuadamente el seguimiento que tuvieron esas ideas por parte de los maestros y maestras en el día a día en las aulas y el uso de determinados materiales didácticos.

De todas maneras, hay casos en los que encontramos la integración, en una única publicación, del recurso a las tres vías antes señaladas. Así, en la misma investigación se pasa de las teorías de algún gran pedagogo y su influencia en las motivaciones de los legisladores para introducir cambios en las normas escolares al quehacer cotidiano de los docentes que en el aula basaban su trabajo en esas teorías pedagógicas.

Como un significativo ejemplo, podríamos citar el magnífico libro escrito en colaboración por varios autores y editado por Julio Ruiz Berrio, Anastasio Martínez Navarro, Juan Antonio García Fraile y Teresa Rabazas Romero titulado *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas* (Madrid, Ediciones Endymion y Universidad Complutense, 1997). En esta publicación, la primera parte está dedicada a los principios de la pedagogía de Pestalozzi (I. El ideario educativo de Juan Enrique Pestalozzi), pero en las siguientes partes los artículos “descienden” ya a la aplicación de esas ideas en las escuelas españolas, de otros países del sur de Europa y de Latinoamérica (II. La presencia de Pestalozzi en el pensamiento pedagógico español. III. Experiencias docentes basadas en el método pestalozziano. IV. La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas y V. Ecos y valores de la pedagogía pestalozziana en la actualidad).

En este libro, vemos cómo se recogen, de alguna manera, las tres vías que venimos señalando, facilitando el trabajo al lector-investigador sin que tenga la necesidad de documentarse en esos tres aspectos en lugares diferentes.

Volviendo a *Maria Montessori: la revolución de la enseñanza*, y a pesar de encontrarnos ante un sencillo libro de divulgación de la vida e ideas de la gran pedagoga italiana, recomendar, por todo lo señalado, su lectura a quienes después tengan que hacer referencias a su influencia sobre la vida de las escuelas en diferentes épocas y lugares.

José Antonio González de la Torre

CRIEME



