XX coloquio - congreso internacional

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Identidades - Internacionalismo
Pacifismo y Educación

siglos XIX y XX

SEDHE

2019

XX Coloquio - Congreso Internacional
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Universidade Vigo
DEPUTACIÓN OURENSE
CONCELLO DE MONFORTE DE LEMOS
FLORENTINA STUDIORUM UNIVERSITAS
NOVAFCSH FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
DEPUTACIÓN DE LUGO
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
UNIVERSIDADE DA CORUÑA
UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
XUNTA DE GALICIA
Deputación DA CORUÑA
SEDHE

Coord.
Xosé Manuel Cid Fernández
María Victoria Carrera Fernández

XX Coloquio Historia Educación, Identidades, Internacionalismo, Pacifismo y Educación (S. XIX y XX)

SEDHE
Ourense
2019

Coordinación: Xosé Manuel Cid Fernández, Mª Victoria Carrera Fernández
Deseño portada: Javier Blanco Sierra
© Os autores e SEDHE
Deseño e maquetación: Imprenta Deputación de Ourense

Impresión: Imprenta Deputación Provincial de Ourense

Edición: SEDHE

ISBN: 978-84-09-12335-3

Depósito legal: OU 150-2019

A reproducción ou difusión de calquera parte desta obra debe contar co consentemento dos editores ou do autor ou autora correspondente.

PRESENTACIÓN

Las Universidades gallegas (Vigo, Coruña y Santiago) hemos recibido el encargo de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) de organizar el XX Coloquio de Historia de la Educación. Con el apoyo de Universidades de otros países hemos organizado el Congreso con carácter internacional: Universitá di Firenze, Universidade Nova de Lisboa y Universidade do Estado de Santa Catarina

El evento está previsto para la semana del 9 al 12 de julio de 2019 en la Casa de Cultura del Concello de Monforte de Lemos (Sur de Lugo) y Ourense.

El tema elegido lleva por título genérico: Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación. (siglos XIX y XX), englobando desde el análisis de los nacionalismos estatales, a otras propuestas emergentes, tratando de desvelar qué tipo de identidades se quiso formar desde la educación.

Procurando superar el etnocentrismo o las limitaciones 'comunitaristas', también registramos diversas orientaciones internacionalistas, presentes en el movimiento obrero, en los impulsos libertarios y masónicos, en las prácticas del movimiento internacional de la Escuela Nueva con sus congresos y publicaciones, en incipientes movimientos de educación social... que se proponían sentar líneas para la construcción de una humanidad nueva, siendo ahí donde se enmarca la apelación al Pacifismo, relativo tanto a la formación moral a través de la educación –con relevante protagonismo de la educación social–, como a la construcción de currícula de valor transnacional.

La comunidad internacional de investigadores e investigadoras de historia de la educación ha respondido de manera satisfactoria a esta propuesta, participando en la elaboración de textos científicos, con un total de 2 simposios de investigación, dos talleres de innovación en la enseñanza de la historia de la educación y 117 comunicaciones, distribuidas: 48 re-

lacionadas con la construcción de identidades, 29 con internacionalismo, 17 con pacifismo y 22 con otras realidades histórico-pedagógicas.

Todo ello incluido en un tomo de más de 500 páginas y con el enriquecimiento que supone el debate que se abre durante los cuatro días del Coloquio, y con continuidad en nuevas publicaciones que serán acogidas en las revistas Historia y Memoria de la Educación y Sarmiento. Anuario Galego-Portugués de Historia da Educación.

Esperamos que todas las personas que participen, disfruten de las sesiones académicas y de los eventos culturales y de ocio que ofrece la Ribeira Sacra y la capital termal ourensana.

COMITÉS

COMITÉ ORGANIZADOR

- Xosé Mauel Cid Fernández.
  Presidente
  Universidade de Vigo
- María Victoria Carrera Fernández,
  Secretaria
  Universidade de Vigo
- Eugenio Manuel Otero Urtaza
  Universidade de Santiago de Compostela
- Xosé L. Antas Ramos
  Universidade de Santiago de Compostela
- Maria Eugenia Bolaño Amigo
  Universidade de Santiago de Compostela
- Silvia Basanta Camiño
  Universidade de Santiago de Compostela
- Xosé M. Malheiro Gutierrez
  Universidade da Coruña
- Antia Cid Rodriguez
  Universidade da Coruña
- Jose Luis Iglesias Salvado
  Universidade da Coruña
- José Fernández Fernández
  Universidade de Vigo
- Raquel Pereira Henriques
  Universidade Nova de Lisboa
- Gianfranco Bandini
  Universitá degli Studi di Firenze
- María Teresa Santos Cunha
  Universidade do Estado de Santa Catarina. Brasil

COMITÉ CIENTÍFICO

- Aida Terrón Bañuelos
  Universidad de Oviedo
- Alejandro Álvarez Gallego
  Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
- Alejandro Mayordomo Pérez
  Universidad de Valencia
- Alicia Civera Cerecedo
  Departamento de investigaciones educativas del Centro de investigación y estudios avanzados (DIE - CINVESTAV México)
- Ana Diamant
  Universidad de Buenos Aires
- Antón Costa Rico
  Universidad de Santiago de Compostela
- Antonio Francisco Canales Serrano
  Universidad de La Laguna
- Antonio Viñao Frago
  Universidad de Murcia
- Bernat Sureda García
  Universidad de les Illes Balears
- Carmen Agulló Díaz
  Universidad de Valencia
- Carmen Sanchidrián Blanco
  Universidad de Málaga
- Conrado Vilanou Torrano
  Universitat de Barcelona
- Consuelo Flecha García
  Universidad de Sevilla
- Gabriela Ossenbach Sauter
  Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

- Inmaculada Egido Gálvez
  Universidad Complutense de Madrid
- Joan Soler Mata
  Universidad de Vic
- Juan Chileno Milla
  Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú
- Juan Manuel Fernández Soria
  Universidad de Valencia
- Juri Meda
  Università degli Studi di Macerata
- Luís Alberto Marques Alves
  Universidad de Porto, Portugal
- Manuel Vieites García
  Universidade de Vigo
- Marc Depaepe
  KU Universidad Leuven, Bélgica
- Marcelo Caruso
  Universidad Humboldt, Berlín, Alemania
- María del Mar del Pozo Andrés
  Universidad de Alcalá de Henares (UAH)
- María Helena Câmara Bastos
  Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Narciso de Gabriel Fernández
  Universidade da Coruña
- Pablo Andrés Toro Blanco
  Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, Chile
- Patricia Delgado Granados
  Universidad de Sevilla
- Paulí Dávila Balsera
  Universidad Pais Vasco
- Pilar Ballarín Domingo
  Universidad de Granada
- Rosa Cid Galante
  Universidade de Vigo
- Sjaak Braster
  Erasmus University Rotterdam, Holanda
- Teresa Rabazas Romero
  Universidad Complutense de Madrid
- Tiziana Pironi
  Universidad de Bologna, Italia
- Vicente Peña Saavedra
  Universidad de Santiago de Compostela

Presentación 5

Indice General

Comités 7

Indice de Simposios, Talleres y Comunicaciones..... 11

Simposio 1. Identidades, internacionalismo y desarrollo educativo en los manuales escolares españoles durante el tardofraquismo y la transición democrática. Especial incidencia en los factores económicos. Coordinador Manuel FERRAZ LORENZO..... 29

Simposio 2. Bienvenido MARTÍN FRAILE..... 69

Taller 1. Propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la historia de la educación. Coord. Andrés PAYÀ RICO..... 73

Taller 2. "Educación epistolar: construcción dialógica y colectiva del conocimiento". Coord.: Meritxell SIMON-MARTIN..... 123

Comunicaciones. Sección 1. Identidades..... 127

Comunicaciones. Sección 2: Internacionalismo..... 393

Comunicaciones. Sección 3. Pacifismo 545

Comunicaciones. Sección 4: Otras Contribuciones. 629

Indice de Simposios, talleres y comunicaciones

Simposios

Simposio 1
Identidades, internacionalismo y desarrollo educativo en los manuales escolares españoles durante el tardofraquismo y la transición democrática. Especial incidencia en los factores económicos

Currículum, capital humano y desarrollismo en el tardofranquismo.
Miguel SOMOZA RODRÍGUEZ..... 31

El componente económico escolar como instrumento configurador de identidades. De la nación productiva a la nación democrática (1960-1985).
Yovana HERNÁNDEZ LAIN..... 35

Cambios y pervivencias en la cultura escolar del Tardofranquismo: presencia de contenidos relativos a la economía y al trabajo en una muestra de cuadernos y exámenes escolares de educación primaria.
Gabriela OSSENBACH SAUTER..... 41

El concepto de estado que estudiamos: Una revisión acerca de cómo se representó el modelo estatal en los manuales escolares de Ciencias Sociales en la Transición española
Mariano GONZÁLEZ-DELGADO
Cristian MACHADO-TRUJILLO 45

La presencia de los Estados Unidos en la educación española durante el tardofranquismo y la Transición a la democracia (1970-1981)
Kira MAHAMUD ANGULO
Cecilia MILITO BARONE..... 49

Los sistemas de producción en la enseñanza de las Ciencias Naturales a través de los manuales de Lecciones de cosas. España 1940-1975.
Ana Mª BADANELLI RUBIO
Cecilia VALBUENA CANET..... 53

Orientación laboral y socialización de género transmitida por los manuales escolares en la España democrática: cambios y permanencias.
Virginia GUICHOT REINA
Ana María De La TORRE SIERRA..... 57

La educación ambiental en la normativa y en los manuales escolares españoles durante la Transición democrática. Un estado de la cuestión.
Manuel FERRAZ LORENZO 63

Simposio 2
La cultura escolar a través de los testimonios de los docentes

Coordinador: Bienvenido MARTÍN FRAILE 69

Talleres

Taller 1
Propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la historia de la educación

Coord. Andrés PAYÀ RICO 73

La formación de maestros en Historia de la Educación contemporánea: *Lliçons de Pedagogia*
Andrés PAYÀ RICO
Xavier LAUDO CASTILLO
Joan SOLER MATA 77

La escuela en transición. La transición en la escuela: viviendo la Historia de la escuela.
Mª del Carmen AGULLÓ DÍAZ
Mª Luz SANFELIU GIMENO
Vicenta VERDUGO MARTÍ
Javier VILA VÁZQUEZ
Rocio BARRERA SOTO
Gonzalo GIL LINARES 83

Mapping: un recurso para la didáctica histórico-educativa
Pere FULLANA PUIGSERVER
Francisca COMAS RUBÍ
Gabriel BARCELÓ BAUZÀ 91

Experiencias en el uso del patrimonio educativo para la formación de maestros*
Sara GONZÁLEZ
Gabriel BARCELÓ
Llorenç GELABERT
Xavier MOTILLA 97

Construyendo un MOOC con las técnicas Freinet
Teresa RABAZAS ROMERO
Sara RAMOS ZAMORA
Carlos SANZ SIMÓN 103

Ágora-Lab, Nassau –Medio Comunitario de Sociedad Cultura y Educación– y Comunidades Imaginadas
José Luis HERNÁNDEZ HUERTA
Judith QUINTANO NIETO 109

Enseñar y aprender Historia de la Escuela: Una experiencia de enseñanza bilingüe
Carmen SANCHIDRIÁN BLANCO 115

Taller 2

"Educación epistolar: construcción dialógica y colectiva del conocimiento"

Meritxell SIMON-MARTIN
Gloria JOVE 125

Comunicaciones

Sección I: Identidades

A muller rural nas Terras do Carballiño, entre a transmisión da tradición e a participación dos cambios sociais. Do tardo-franquismo ao fin do século XX.
Alicia GONZÁLEZ BARREIRO..... 129

Espacio, región y población. La enseñanza de la Geografía colombiana en la primera mitad del siglo XX.
Ángela Lucía AGUDELO GONZÁLEZ 135

Releitura de egodocumentos: a identidade da Condessa de Barral espelhada em seus escritos.
Ana Cristina BORGES LÓPEZ MONTEIRO FRANCISCO 139

Renovación pedagógica e identidad magisterial entre archivos de vida institucionales. Un estudio comparativo de los expedientes-oposición y los expedientes de depuración de los directores de escuela graduada de la Segunda República.
Carlos MENGUIANO RODRÍGUEZ..... 143

Construcción de la identidad de la mujer española: el baile flamenco como vehículo de educación social
Bárbara DE LAS HERAS MONASTERO 149

Los enemigos de la patria. Imagen, identidad y representación del otro en los textos escolares de Italia y España en tiempos de dictadura (1936-1945)
Carlos SANZ SIMÓN 155

Escrever, Recortar, Colar: Acervo de vivências nos cadernos de memórias da professora Luzia Garcia de Mello (Porto Alegre/RS/Brasil, 1989-2010)
Dóris BITTENCOURT ALMEIDA
Maria HELENA CAMARA BASTOS 161

La "lección del músculo". La fiesta del día de la Educación Física e n el noticiero cinematográfico "Sucesos Argentinos" durante el peronismo
Eduardo GALAK 167

Reforma Educacional Brasileira de 1968: a Extensão Universitária como ponto de intercessão social na construção da identidade nacional
Eloisa RAMOS SOUSA
Ellen CORTEZ CONTREIRAS,
Lúcia Helena MARCHON LEÃO RAMALHO
Fabiane ASSAF 173

La identidad nacional en la Enciclopedia Álvarez
Erika GONZÁLEZ GARCÍA 179

O Seminario de Estudos Galegos (1923-1936), o labor científico pola construción dunha identidade galega
Germán Manuel TORRES DE ABOAL 185

Canide Ioune: repertório com matriz indígena e africana em manuais escolares de música da década de 1930 e 1950
Inês de ALMEIDA ROCHA 191

Enseñar la identidad femenina a través de los No-Do: "El deporte no está reñido con la coquetería"
Isabel CARRILLO FLORES
Pilar PRAT VIÑOLAS 195

La identidad femenina durante la dictadura de Primo de Rivera: las mujeres asambleístas.
Isabel GRANA GIL
Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO
Victoria ROBLES SANJUAN 201

A banda deseñada como medio de propaganda ideolóxica e instrumento didáctico na Galicia dos anos setenta e oitenta do século XX
Isabel MOCIÑO GONZÁLEZ e Verónica POUSADA 207

Régimen autoritario y laicidad educativa en México. Dilemas y desafíos en los siglos XIX Y XX
Jesús MÁRQUEZ CARRILLO 211

Construcción de identidades y cultura musical: una aproximación al papel de la educación musical en el tardofranquismo y la transición democrática en España.
Jonatan MEDINA SANTANA 217

Escola Normal de Sapiranga/RS (1963-1972): construções identitárias nos processos de escolarização
José EDIMAR DE SOUZA 223

Cultura oral e escola identitaria en Galicia
José FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ 229

Factores influentes na formación da identidade docente da muller en Lugo (1900-1936).
José Manuel VÁZQUEZ LÓPEZ 235

Discursos e imaginarios conservadores y liberales en los primeros manuales de Historia nacional ecuatorianos (1870-1940)
Juan Carlos BRITO ROMÁN 241

"Preparadas para a vida": memórias da escolarização feminina no Colégio São José, Caxias do Sul - RS (1930-1960)
Julia TOMEDI POLETTO 247

Galícia, Santos e educação (1895-1930)
Karime MOUSSALLI ANTIGO 251

Educación y (re)construcción de las Identidades Indígenas
en Michoacán: Las propuestas pedagógicas internacionales
en los Internados Indígenas mexicanos
Karina VÁZQUEZ BERNAL
Vandari MANUEL MENDOZA SOLÍS 257

Renovación de la enseñanza de la música e identidad catalana
en los inicios de la Escuela de Pedagogía Musical-Método
Ireneu Segarra
Llorenç GELABERT GUAL
Xavier MOTILLA SALAS..... 261

Identidad nacional, artes escénicas y marcos legislativos.
La danza y el teatro en la provincia de Buenos Aires, Argentina
Lucía BELÉN MERLOS..... 267

Una aproximación a las identidades en las políticas educativas
de las Comunidades Autónomas españolas durante la Transición
democrática (1979-1985).
Manuel HIJANO DEL RÍO
Francisco MARTÍN ZÚÑIGA 273

Teatro, literatura, identidad y educación popular. Galicia, 1919.
Manuel F VIEITES 277

Identidade docente nas páginas da Revista Polivisão: influências
teóricas e movimento social
Maria Augusta MARTIARENA DE OLIVEIRA 283

A vida em um Diário de Lembranças: identidades autobiográficas
de um egodocumento
Maria Celi CHAVES VASCONCELOS 289

As identidades plurais no livro didático Brasil Vivo.
Maria De Fátima GUIMARÃES
Cleonice Aparecida de SOUZA
Claudino GILZ
Thiago Alexandre HAYAKAWA..... 293

El no-do como medio de construcción de la identidad femenina
María Dolores MOLINA POVEDA..... 299

Pobo Escola de Lodoselo: Treinta años de identidad y desarrollo rural a través de acciones socioeducativas (1985-2015)
María Esther PÉREZ ENRÍQUEZ 305

Identidade, educación, xénero e nación. A Galiza imaxinada a través da prensa galega da emigración (1915-1936)
María Eugenia BOLAÑO AMIGO 311

Socialización diferencial de género y españolización durante el franquismo: familia y escuela como tecnologías identitarias
Maria Victoria CARRERA FERNÁNDEZ 317

L'identità degli italiani tra divulgazione scientifica e pedagógica
Una riflessione su Paolo Mantegazza
Matteo LOCONSOLE 323

A invisibilidade galega no Brasil e a produção de uma memória e identidade (1871-1936)
Maurilane BICCAS
Diana VIDAL 329

Vivir con estigma en la época contemporánea: la resiliencia de los menores "sin familia"
Montserrat GONZÁLEZ FERNANDEZ
Carmen DIEGO PÉREZ 335

Imágenes y voces desde la diversidad funcional: una cuestión de identidad, paz y derechos humanos
Nuria VILLA FERNÁNDEZ 341

Estado educador e identidade: a política educacional do governo Faria Lima no Estado do Rio de Janeiro (1975- 1979).
Regina Márcia GOMES CRESPO 347

Una aproximación a la representación de la infancia como sujeto estético en las fotografías de las Escoles del Bosc de Barcelona (1914-1939).
Rosa SAMBOLA ALCOBÉ 353

Educazione al consumo e costruzione dell'identità nazionale nell'Italia repubblicana
Stefano OLIVIERO 359

Portadas y libros ilustrados para infantes. (finales Siglo XIX y principios del XX en México)
Susana del Sagrado Corazón AGUIRRE Y RIVERA 363

La formación práctica y la identidad profesional del magisterio.
Teresa GONZÁLEZ PÉREZ..... 367

La imagen de la Universidad en el cine español del franquismo: estudio de los personajes de Muerte de un ciclista (Juan Antonio Bardem, 1955)
Valeriano DURAN MANSO..... 373

Educación en Paraguay durante la Reconstrucción (1876-1890) Cambios, identidad y resistencia.
Viviana PAGLIALUNGA..... 379

El papel de las asociaciones en la dinámica educativa de la provincia de Popayán, 1830-1860
Willian Alfredo CHAPMAN QUEVEDO..... 385

Paisaxe e identidade na obra non literaria de Otero Pedrayo. Carencias do ensino da Xeografía en Galicia na segunda metade do século XX
Xosé CONSTENLA VEGA..... 389

Sección II: Internacionalismo

Principios educacionales en la construcción de la independencia en Chile: recepción de la influencia europea en la formación de la identidad republicana.
María Gabriela HUIDOBRO
Daniel NIETO
Aldo CASALI 395

L'educazione per l'Italianità in Brasile nel primo Novecento: Stella d'Italia e il progetto di formare l'identità degli italiani di Porto Alegre (1902-1915)
Alberto BARAUSSE 401

Antonio J. Onieva: fascismo y escolanovismo
Antonio Fco. CANALES SERRANO..... 405

Maria Soriano y la institucionalización de la Educación Especial gallega con la mirada puesta en Europa. El caso ourensano (1965-1970)
Antia CID RODRÍGUEZ 407

Construíndo o tempo novo.
Modernidade pedagóxica e reivindicación da Escola Nova na prensa da cidade de Vigo (1926-1929)
Antón COSTA RICO 413

Profesionalización da Educación Social no contexto escolar: Análisis histórico e dialéctico do proceso de integración en Alemaña e en España.
Carolina BORGES VELOSO 417

Irmãos Koch, think thanks e coletivos juventis: Um estudo sobre a "pós-verdade" e a atuação da "rede libertarista" sobre a educação pública
Carolina Rieger MASSETTI SCHIAVON 423

La teoría del conflicto en la pedagogía emancipadora temprana de Klaus Mollenhauer (1928 – 1998)
Christian ROITH
Ana MARTÍNEZ MARTÍNEZ 429

Educación internacionalista y la influencia de Organismos Internacionales en la generalización de métodos. Estudio comparado.
Cruz FLORES RODRÍGUEZ
Fátima ROSADO-CASTELLANO 433

El padre Alberto Hurtado y la 'cristianización' de la pedagogía de John Dewey en Chile
Estela SOCÍAS MUÑOZ 437

Identidad, educación e internacionalismo en las bandas de metal extremo: el caso de Finlandia
Eugenio OTERO URTAZA 441

La internacionalización de la educación de adultos durante el franquismo. Influencias de la UNESCO en la construcción educativa del adulto español.
Eva GARCÍA REDONDO 447

La prensa pedagógica y la internacionalización de la escuela: la enseñanza en el extranjero a través de El Magisterio Balear (1873-1916)
Francesca COMAS RUBÍ
Gabriel BARCELÓ BAUZÀ 453

Humanism e New Atheism: esperienze e proposte di una minoranza educativa.
Gianfranco BANDINI 459

"O Mundo Escotista. Uma nova internacional". A adopção do método de Baden-Powell na rede escolar colonial portuguesa (1913-1936)
Gonçalo BRITO GRAÇA 463

La Presencia de la Pedagogía de Dewey en Chile y su relación con las organizaciones docentes en las primeras décadas del Siglo XX en la conformación de un sistema público democrático
Jaime CAICEO ESCUDERO 467

Internacionalismo y solidaridad. La participación española en el III Congreso Internacional de Educación Moral (1922)
Joan SOLER 471

Nuevos textos recomendados por comisiones internacionales: las "Guías Didácticas extranjeras" para la Enseñanza Media en España (1962)
J. Damián LÓPEZ MARTÍNEZ 477

El Seminario Teológico protestante de El Puerto de Santa María (1886-1919)
Juan GÓMEZ FERNÁNDEZ 483

A seção da Espanha na primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro (1883)
Katya BRAGHINI
Danielle LIMA 487

España como nexo entre Europa y Latinoamérica en la comercialización de material escolar en el primer tercio del siglo xx.
Mª José Martínez RUIZ-FUNES
Jose Pedro MARÍN MURCIA 493

La influencia internacional del programa de formación profesional obrera en España, 1923-1930
María LUISA RICO GÓMEZ..... 497

Internacionalizando a educação: Educational Yearbook, 1924-1944
Mirian JORGE WARDE..... 503

Ponte ... nas ondas!: unha experiencia de apertura da escola ao exterior a finais do século XX.
Raquel REY VILAS
Santiago VELOSO TRONCOSO..... 509

Internacionalizar la renovación pedagógica a través de la edición de publicaciones: el caso del Ayuntamiento de Barcelona (primer tercio del siglo XX)
Sara GONZÁLEZ GÓMEZ
Bernat SUREDA GARCIA..... 515

Evolución de las TIC en la educación y la internacionalización del conocimiento
Sara MARTÍNEZ-CARRERA,
Cristina SÁNCHEZ-MARTÍNEZ
María-Carmen RICOY..... 521

A circulação transnacional de livros escolares para a educação de cegos
Tatiana DE ANDRADE FULAS..... 527

Experiências e modelos internacionais sobre os espaços escolares: a presença discursiva nos relatórios de Instrução Pública do Rio Grande do Sul/Brasil (XIX-XX)
Tatiane de FREITAS ERMEL..... 533

As politicas educacionais no planejamento do estado brasileiro.
Terezinha Fátima ANDRADE MONTEIRO DOS SANTOS..... 539

Sección III. Pacifismo

Una experiencia de solidaridad e internacionalismo fuera de la escuela. La propuesta de fabricar juguetes desde una institución j udeo progresista argentina para niños uruguayos y chilenos (1974 – 1975).
Ana DIAMANT 547

As crianças e a guerra, pela voz de um pedagogo da Escola Nova em Portugal
António Gomes FERREIRA
Carlota BOTO 553

Lettera ai Cappellani militari e Lettera ai Giudici di don Lorenzo Milani, "obbedientissimo ribelle"
Carmen BETTI 559

Chegada de menores non acompañados. Unha historia recente que pon a proba a vontade de aplicación da Convención dos dereitos da infancia.
Deibe FERNÁNDEZ-SIMO..... 565

Il valore educativo della Memoria della Resistenza antifascista in Italia. Il caso del partigiano Ezio Raspanti.
Francesco BELLACCI 571

A educação nova em Portugal no contexto republicano: do patriotismo ao internacionalismo e ao pacifismo
Joaquim PINTASSILGO
Alda Namora de ANDRADE..... 575

Pacifismo educativo republicano versus fascismo. D. G. Linacero en el Boletín Oficial de Primera Enseñanza de la provincia de Palencia (1933-1935)
José María HERNÁNDEZ DÍAZ..... 579

Ideais pacifistas no *Diário de Notícias*: Diálogos cecilianos
Jussara SANTOS PIMENTA..... 583

I viaggi della Memoria. Percorsi della Memoria europea per la pace.
Luca. BRAVI 587

Jornais escolares: Arautos de ensinamentos patrióticos e pacifistas (Santa Catarina/Brasil/ Décadas de 1940-1950)
Maria Teresa SANTOS CUNHA
Cristiani BERETA DA SILVA..... 589

Veredas e caminhos da Paz nas escolas fronteiriças galego-portuguesas, em tempo de ditadura.
Marília Julieta RODRIGUES GOMES RUIVO 593

Identidades, internacionalización y sensibilidades. Pedro Henríquez Ureña y la educación para la paz en la Argentina durante 1920 y 1940
Myriam SOUTHWELL 599

¡Niños, seamos buenos, miremos ese horror! La Paz, la Guerra y el Nacionalismo Cívico como régimen emocional en la educación chilena durante la Segunda Guerra Mundial (c.1938-c.1945).
Pablo TORO BLANCO 603

De las políticas de protección a los derechos de la infancia: un recorrido internacional
Paulí DÁVILA BALSERA
Luis M. NAYA GARMENDIA 607

La importancia del pacifismo explicada por el futuro alumnado normalista (Málaga, 1935)
Pedro José JIMÉNEZ CALVO 611

La Grande Guerra nel carteggio epistolare tra Ellen Key e Romain Rolland
Tiziana PIRONI 617

Espacios de paz en la "Raia Seca". Construcción de identidades fronterizas lejos de las preocupaciones de los sistemas educativos nacionales.
Xosé Manuel CID FERNÁNDEZ 621

Sección IV. Otras contribuciones

Os efeitos da campanha de nacionalização do ensino nas práticas educativas do curso primário do Colégio Farroupilha – Porto Alegre/ Brasil (1937-1961)
Alice RIGONI JACQUES 631

Metodologia e método: a relação dos espaços acadêmico e profissional na construção do conhecimento das práticas na restauração de papel
Alícia NEVES DA SILVEIRA 637

Schools of Altamira: Children and Prehistory in Postwar Spain (1948–1961)
Anna KATHRYN KENDRICK 641

La storia della pedagogia nei percorsi di formazione e abilitazione all'insegnamento secondario dopo il 2000. L'esperienza padovana
Carla CALLEGARI
Giulia FASAN 645

Instituição monástica e escolar em foco no "passado do presente": Mosteiro e colégio de São Bento, SP.
Cristiane CORREA STRIEDER
Vania Regina BOSCHETTI 651

El Instituto de Segunda Enseñanza de Cáceres. Patrimonio e Identidad.
Cristina REDONDO CASTRO 655

"Reflexão sobre a educação dos meninos": análise dos aconselhamentos de uma aia sobre como criar crianças nobres, Portugal (século XVIII)
Fernando RIPE 661

Arturo Duperier y los problemas de la tercera España: identidad, ciencia y pacifismo
Francisco A. GONZÁLEZ REDONDO
Rosario E. FERNÁNDEZ TERÁN 667

Ação municipal em prol do ensino primário, Farroupilha, Rio Grande do Sul, Brasil (1934-1948)
Gisele BELUSSO 671

O resgate histórico do magistério superior militar naval (1968 – 1985)
Hercules GUIMARÃES HONORATO 675

La censura en las publicaciones científicas durante el franquismo: un estudio de caso
Jaime DEL REY TAPIA 681

A observação e o microscópio na escola
Kazumi MUNAKATA 687

La situación de la Enseñanza Primaria a principios de Siglo en España y en Almería. El Regeneracionismo como movimiento impulsor de una mejora
Luis Miguel SAEZ CASTRO 693

Educação Patrimonial: um caminho para o início da formação em Preservação Patrimonial. Programa aplicado a jovens secundaristas
Márcia Valéria DE SOUZA 695

Estudio cuantitativo de las revistas publicadas por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (1940-1962).
María José TACORONTE DOMÍNGUEZ 697

"Yo, sólo tengo vocación". Una aproximación historiográfica al magisterio de Joaquín Muñoz Ruiz en la primera mitad del siglo XX.
Natalia REYES RUIZ DE PERALTA
Guadalupe ROMERO SÁNCHEZ 701

Leopoldo Gotuzzo (1887-1983): o pintor que preparou e constituiu seu acervo para ser imortal.
Raquel SANTOS SCWONSKE 705

Autoria compartilhada das aulas de história: alunos da "geração z"
Susanna FERNANDES LIMA. 709

Fósseis do passado, livro do presente: Tratamento do Livro de registro da Coleção Paleontológica de Vertebrados do Museu Nacional
Susana Priscila CERQUEIRA SANTOS 715

Práticas de Educação Física no Instituto de Educação Assis Brasil, Pelotas/RS – Brasil (década de 1970)
Tânia Nair ALVARES TEIXEIRA 717

A Faculdade de Filosofia e Letras do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as estruturas sociais e políticas da educação no Brasil do início do século XX
Thaís DE MELO 723

A casa, lugar de nascimento, educação e morte: a fotografia para eternizar a vida nas famílias do século XIX
Tiago Augusto XAVIER DE SOUZA 729

Breve estudio de las principales revistas pedagógicas desde 1940 hasta 1957.
Yasmina ÁLVAREZ GONZÁLEZ..... 733

SIMPOSIO 1

Identidades, internacionalismo y desarrollo educativo en los manuales escolares españoles durante el tardofraquismo y la transición democrática. Especial incidencia en los factores económicos[1]

Coordinador: Manuel FERRAZ LORENZO

[1] Todos estos trabajos se han desarrollado bajo el marco del proyecto *Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición*. 2016-2019. Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2016-78143-R.

Currículum, capital humano y desarrollismo en el tardofranquismo. [2]

Miguel SOMOZA RODRÍGUEZ.
Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED
msomoza@edu.uned.es

Presentación

Durante los años ’60 y principios de los ’70 España tuvo un importante crecimiento económico con tasas próximas al 7% anual. La política económica de la dictadura franquista estuvo acompañada en este periodo de reformas educativas que culminaron en la Ley General de Educación de 1970. La vinculación teórica principal entre el crecimiento económico y la reforma educativa fue la llamada teoría del Capital Humano (Schultz, 1968). Postulaba que en el crecimiento económico de un país, además de los factores tradicionales de tierra, capital y trabajo, intervenía una variable añadida que se denominó “capital humano”, constituida por el conjunto de habilidades y capacidades productivas de los trabajadores alcanzadas, sobre todo, mediante la escolarización formal. La educación y el sistema educativo en particular serían entonces factores de primer orden que facilitarían el progreso económico de una sociedad.

Objetivos

La reforma educativa era para esta teoría y para las subsecuentes políticas educativas que propiciaba un objetivo instrumental al servicio del fin primordial que era el crecimiento económico, pero la importancia que le asignaba a la modernización de los sistemas educativos y la inversión económica que promovía hizo que para pedagogos y agentes educativos, sobre todo de países económicamente atrasados o periféricos, como España, la Teoría del Capital Humano fuera vista como una oportunidad histórica para la modernización del sistema educativo que, en el caso español, mantenía aún en los años sesenta un sistema dual, con un circuito escolar

[2] Este trabajo se ha desarrollado bajo el marco del proyecto *Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición* (Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2016-78143-R).

finalista para los más desfavorecidos que concluía en las enseñanzas laborales y técnicas (en el mejor de los casos) y otro circuito escolar paralelo para las clases medias y altas propedéutico para la universidad y estudios superiores, sumando a esta estructura escolar clasista el principio de subsidiariedad del Estado y la consiguiente subfinanciación de la escuela pública.

El instrumento principal con que se abordó la reforma educativa fue el novedoso concepto de planificación (o planeación) educativa, tomado de la administración empresarial e incorporado al núcleo conceptual de las políticas educativas desarrollistas. El atractivo y la posibilidad más o menos cierta de la modernización del atrasado sistema escolar español, quizás hizo olvidar a muchos pedagogos el precio a pagar que las teorías economicistas imponían a las teorías y metodologías educativas, contribuyendo al establecimiento de un nuevo paradigma escolar que subordinaba los contenidos educativos a los objetivos económicos y establecía el dominio del conductismo sobre el pensamiento pedagógico y sobre las prácticas didácticas (liquidando el paradigma anterior que, en España, subordinaba lo educativo a lo religioso y a lo político).

Para tratar de entender el impacto que las técnicas de planificación empresarial y planificación macroeconómica tuvieron en las teorías educativas, en los contenidos a enseñar y en la metodología didáctica a aplicar, hay que remitirse a los cambios curriculares que se introdujeron y al propio concepto de currículum que se hace predominante en esta época histórica. Siguiendo a Lundgren (1992), entendemos que currículum es una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una organización del conocimiento y las destrezas y, a su vez, una indicación de métodos relativos a cómo han de impartirse los contenidos seleccionados. En España el concepto de currículum y el propio uso del término entraron de manera tardía. En 1953 y en 1965 el término usado oficialmente para referirse a los programas escolares fue el de "cuestionario" (Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria), que consistía en una enumeración simple de temas a ser enseñados, aprendidos y repetidos siguiendo el tradicional modelo catequístico. Los cuestionarios de 1965 incorporaban algunas indicaciones didácticas más actualizadas pero mantenían la estructura tradicional de organización de contenidos, actividades y experiencias dirigidas a la adquisición de conocimientos previamente determinados y a la formación de hábitos, habilidades y valores compatibles con una dictadura militar en ejercicio y con el proyecto de modernización autoritaria que perseguía.

Las posteriores Orientaciones Pedagógicas de 1971 ya expresan, en cambio, una nueva concepción de la acción educativa y de las teorías del

currículum en concordancia con la Ley General de Educación de 1970 y con las corrientes internacionales dominantes de reforma pedagógica, basadas en el aumento de la cualificación y productividad de los trabajadores, la aplicación de metodologías conductistas, la intervención de las grandes instituciones y organismos económicos internacionales (UNESCO; OCDE; Banco Mundial, etc.) en la organización de los sistemas educativos nacionales y en la preeminencia de los objetivos económicos en los fines nacionales de la educación y de las políticas educativas. En el caso de España, además, con la adaptación local que imponía la pervivencia de una dictadura de orígenes fascistas, la reconversión del nacional-catolicismo a los valores económicos y políticos del bloque occidental y su inserción en el tablero geopolítico de la Guerra Fría como colaborador de la OTAN.

Metodología

La metodología aplicada se fundamenta en el análisis de un conjunto de fuentes primarias, con los procedimientos establecidos por el llamado Análisis Crítico del Discurso (ACD), compuesto por una numerosa legislación y documentación oficial como los Planes de Desarrollo (1964; 1969 y 1972), el Proyecto Regional Mediterráneo (1963) o el llamado Libro Blanco (MEC, 1969); publicaciones oficiales como la *Revista de Educación* y la revista *Vida Escolar*; el currículum oficial establecido por los *Cuestionarios Nacionales* de 1953, los de 1965; la Ley General de Educación de 1970 y las *Orientaciones Pedagógicas* de 1970 y 1971. También se han revisado una serie de enciclopedias y diccionarios especializados sobre educación y ciencias sociales de la época para verificar la aparición en España de un conjunto de conceptos pedagógicos y educativos (como currículum, reforma educativa, Capital Humano, etc.), las características atribuidas y las expectativas acerca de los resultados a alcanzar y, por último, los nuevos métodos de evaluación que se correspondían con los cambios pedagógicos, didácticos y políticos.

Palabras Clave

España. Tardofranquismo. Desarrollismo. Teoría del Capital Humano. Planificación educativa. Currículum.

Bibliografía Sucinta

Mark BLAUG, *Economía de la educación. Textos escogidos*, (Madrid, Tecnos. 1972).

Manuel De PUELLES BENÍTEZ, *Educación e Ideología en la España Contemporánea*, (Madrid, Tecnos. 1999).

Norman FAIRCLOUGH, *Critical discourse analysis*. (London, Longman. 1995).

Henry GIROUX, *Cultura, política y práctica educativa*. (Barcelona, Graó 2001).

Ivor GOODSON, *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. (Barcelona, Pomares-Corredor. 1995).

Stephen KEMMIS, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, (Madrid, Morata. 1988).

Ulf Paul LUNDGREN, *Teoría del currículum y escolarización.* (Madrid, Morata. 1992).

Vicenç NAVARRO, *El subdesarrollo social de España. Causas y Consecuencias,* (Barcelona, Anagrama. 2015).

Theodore SCHULTZ, *Valor económico de la educación*, (México, UTEHA. 1968).

Jurjo TORRES SANTOMÉ, *El curriculum oculto*. (Madrid, Ediciones Morata, 1991)

Teun A. VAN DIJK, *El discurso como interacción social*. (Barcelona, Gedisa. 2000).

Antonio VIÑAO, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX.* (Madrid, Marcial Pons. 2004).

El componente económico escolar como instrumento configurador de identidades. De la nación productiva a la nación democrática (1960-1985).[3]

Yovana HERNÁNDEZ LAINA
(UNED)

Objetivos

La presente investigación trata de analizar el *componente económico escolar*, que aparece en los manuales escolares del Tardofranquismo y la Transición española, como instrumento capaz de configurar identidades. Para tal fin, hemos procurado descifrar qué relaciones de poder se establecen, manifiestan u ocultan, tanto en el currículum como en los manuales escolares del período histórico que nos ocupa, y que a su vez pudieran haber afectado en procesos de configuración de nuevas identidades sociales, individuales y colectivas, asociadas a las raíces del pensamiento político-económico que subyace en los contenidos de los manuales.

Metodología y fuentes

Esta investigación utiliza el análisis crítico del discurso (ACD) para analizar la muestra seleccionada de manuales de Ciencias Sociales y lecturas formativas con contenido económico, correspondiente al tramo de edad de los 11 a los 14 años, combinando la legislación anterior a la reforma educativa con la Ley General de Educación de 1970. La selección de las fuentes se ha basado en criterios de contenido de los propios manuales, en relación con procesos económicos, recursos naturales y humanos, características y organización de la producción y con aspectos políticos del proceso de cambio de una dictadura a una democracia.

Los criterios de representatividad de las fuentes para esta investigación se han definido en torno a los siguientes aspectos: a) Relevancia de la au-

[3] Este trabajo se ha desarrollado en el marco del Proyecto de Investigación "*Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición*". Ministerio de Economía y Competitividad, Referencia: EDU2016-78143-R.

toría: notoriedad del autor, institución o equipo editorial. b) Prestigio de la editorial. c) Número de ediciones y reediciones del manual.

Los dos primeros criterios responderían al emisor del mensaje y cómo este puede definir el discurso identitario que promueve. El tercer criterio alude a la pervivencia del manual, tanto en el tiempo como en dimensión y extensión entre el alumnado, pudiendo así ejercer más influencia. Adquiere especial relevancia el análisis de las modificaciones que se van produciendo en esas ediciones, y las continuidades y rupturas que muestran sus discursos.

Desarrollo del contenido de la comunicación

El presente trabajo se fundamenta en el concepto de identidad entendido como una representación mental compartida por un grupo, que se viene configurando desde la infancia, y en nuestro caso a través de la institución escolar. El enfoque teórico de este trabajo se basa en la premisa de que tanto las identidades individuales como las colectivas contienen un componente económico, ya que se originan en base a una socialización política a largo plazo y a través de procesos de identificación con un tipo de *cultura económica*.

Los planes de estudio y los manuales escolares difunden un conocimiento considerado "oficial", pero al mismo tiempo difunden actitudes y valores dominantes en cada momento histórico, que las *culturas económicas escolares* incorporan y transmiten. En los manuales escolares la representación de las identidades no está únicamente determinada por el conocimiento que promueven, ni por las ideologías subyacentes, sino que también están condicionadas por el componente económico que transmiten las *culturas económicas escolares*. Los manuales, en su dinámica divulgativa de ciertas *culturas económicas*, transmiten valores sociales y contribuyen al proceso de configuración de identidades, entendidas como una dinámica de identificación y un sentimiento de pertenencia.

El régimen franquista en su primera etapa construyó una imagen muy concreta de sí mismo, que debía ser asimilada a través de los textos escolares. El inicial discurso belicista de los manuales franquistas justificaba así una identidad nacional basada en el recurso a la violencia y la exclusión de "los otros", de los valores militares, el tradicionalismo moral y cultural, y el poder de cohesión de la Hispanidad. Así la Historia y su programa educativo enfatizaba los episodios bélicos, heroicos, imperialistas y nacionalistas,

legitimando el patriotismo español desde una perspectiva ligada a factores afectivos, históricos y religiosos.

En los años 60 el régimen se erigió como garante de "la paz" que dio lugar al progreso desarrollista y a la aceptación de España en la comunidad internacional. Por tanto, había que amortiguar los rasgos identitarios iniciales promovidos en los manuales del primer franquismo, y que conferían unidad al sistema, para adaptarlos a los cambios sociales y nuevos condicionamientos de la dinámica económica. En los años del desarrollismo, el proceso de configuración identitario debía ser modificado en función de las necesidades del proceso modernizador y despegue económico, y para eso era necesario integrar de forma ideológica a la población en el orden capitalista occidental.

La etapa desarrollista en España constituye un nuevo nacionalismo de base economicista, pues el nuevo programa económico contribuía a fomentar la cohesión de la nación a través de la economía, dejando atrás el discurso de la cohesión de la nación espiritual del primer franquismo. De este modo, el desarrollo económico promovido por el discurso de los manuales escolares y la nueva identidad nacional asociada al factor económico quedarían permanentemente unidos en una nueva concepción legitimadora del régimen.

Con la Ley General de Educación del 70 las disciplinas de la Geografía y la Historia se vincularon a las relaciones económicas, políticas, antropológicas y sociales, mostrando la pretensión de estimular el sentido de pertenencia activa a la comunidad nacional e internacional, dentro de los patrones capitalistas del bloque occidental.

Una vez aprobada la Constitución de 1978 los manuales comienzan a reflejar la nueva unidad de España con su diversidad autonómica, y los nuevos programas de Ciencias Sociales contemplaban el estudio de lo local y regional desde una perspectiva más política y económica. A la vez, se diseñaban temas específicos para Educación Ética y Cívica tratando de abordar el nuevo concepto de nación, donde se mostraban las nuevas leyes y todo lo referente al nuevo Estado, sus instituciones y sus estructuras administrativas.

Avance de conclusiones

Los manuales escolares se configuran como instrumentos que nos permiten analizar los cambios sociales, económicos y políticos producidos en una etapa histórica concreta. De este modo, nos permiten observar cómo

la identidad española ha sido monopolizada por el régimen franquista, inicialmente con los valores del nacionalcatolicismo y posteriormente con los valores económicos desarrollistas que formaron parte de la conciencia española.

Es importante resaltar cómo a través de una autoimagen positiva del endogrupo, a partir de buenas noticias económicas, se puede incidir en la construcción de identidades asociadas a un tipo de nacionalismo económico. El alto nivel de éxito económico que obtiene España en la década de los año 60 es continuamente mostrado en los manuales escolares como factor de legitimación política. Crear y difundir dicha autoimagen positiva es esencial para los mecanismos de poder, que promueven adhesiones identitarias en la ciudadanía.

La identidad nacional positiva mostrada través del crecimiento económico se hace muy común en los manuales escolares, pudiendo llegar a repercutir en la representación una identidad nacional y económica concreta.

Bibliografía

D. ABRAMS y M. A HOGG,.(eds.). *Social identity and social cognition. Malden*. Oxford, Blackwell, 1999.

Encarna ATIENZA CEREZO, y Teun A VAN DIJK "Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales". *Revista de Educación,* nº 353, 2010, pp. 67-106.

Walter L BERNECKER,."The change in mentalities during de late Franco Regimen", en Townson, Nigel (ed.). *Spain transformed. The late Franco Dictatorship, 1959-1975.* Nueva York, Palgrave McMillan. 2007.

D BERREBY. *Us and them: The science of identity*. Chicago, University of Chicago Press, 2008.

Carolyn P BOYD. *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España. 1875-1975.* Barcelona, Ediciones Pomares Corredor, 2000.

Lara CAMPOS PÉREZ. *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983).* Madrid, Centro de estudios políticos y constitucionales, 2010.

Emilio CASTILLEJO CAMBRA, "Edición escolar en España, identidad, cultura política y contexto: la Enciclopedia Dalmáu Carles-Pla". *Historia y Memoria de la Educación,* nº 6, 2017, pp. 487-521.

A. DE FINA; D SCHIFFRIN. y M. G. W. BAMBERG (eds.). *Discourse and identity*. Cambridge, UK, New York, Cambridge University Press, 2006.

Yovana HERNÁNDEZ LAINA. "Cultura económica y socialización política en los manuales escolares del Tardofranquismo y la Transición española (1960-1985)". Tesis Doctoral. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2018.

Bruce LONGENECKER, y Kelly LIEBENGOOD, *Engaging Economics: New Testament Scenarios and Early Christian Reception*. Michigan and Cambridge UK, William Eerdmans Publishing Company, 2009.

Anthony D SMITH, *National Identity*. London, Penguin Books of London, 1991.

Teun A VAN DIJK, "El análisis crítico del discurso". *Anthropos*, nº 186, 1999, pp. 23-36.

Palabras clave

Manuales escolares; Identidades; Tardofranquismo; Transición; Cultura económica; Componente económico.

Cambios y pervivencias en la cultura escolar del Tardofranquismo: presencia de contenidos relativos a la economía y al trabajo en una muestra de cuadernos y exámenes escolares de educación primaria.

Gabriela OSSENBACH
UNED

Objetivos

El objetivo de esta ponencia es estudiar cómo se fueron introduciendo en la práctica escolar del Tardofranquismo los nuevos discursos sobre la economía y el trabajo propios del desarrollismo que caracterizó a la España del Tardofranquismo. Este tema, que responde en general al objeto de investigación del proyecto sobre *La dimensión económica de la socialización política desde el Tardofranquismo hasta la Transici*ón, pretende aportar al estudio de los contenidos de los textos escolares que se aborda en las otras comunicaciones que conforman el simposio, alguna aproximación a la forma en que se transmitieron dichos contenidos en la práctica de las aulas. Para ello se analizará un conjunto de cuadernos y exámenes escolares del periodo, que entendemos que sirvieron como mediadores entre el discurso de los textos escolares y el aprendizaje efectivo en el aula.

Metodología y fuentes

Las fuentes que se utilizarán para esta investigación forman parte de un archivo escolar recuperado por investigadores de la UNED, proveniente del extinguido Colegio Andrés Manjón de Madrid (antiguo Grupo Escolar Francisco Giner de los Ríos, inaugurado durante la Segunda República). Este archivo contiene, entre otros documentos de interés, cuadernos escolares, trabajos de alumnos y exámenes para obtener el título de Graduado Escolar, fundamentalmente de las décadas de 1960 y 1970. Este trabajo nos permitirá también hacer una ordenación de los materiales contenidos en el archivo del colegio Andrés Manjón y valorar hasta qué punto aportan información relevante para la investigación histórico-educativa del periodo.

En cuanto a la metodología de la investigación, ésta consistirá básicamente en la triangulación de los contenidos de los cuadernos y exámenes con el de los de los libros escolares que también se han recuperado del

mencionado colegio Andrés Manjón, los cuales servirán para contrastar la información que se obtenga de los otros materiales escolares.

Desarrollo del contenido de la comunicación

La comunicación parte de los resultados de la investigación realizada por investigadores/as del Centro de Investigación MANES de la UNED sobre la evolución de las formas de entender las relaciones económicas, laborales y de consumo presentadas en el currículum escolar durante el Tardofranquismo y la Transición a la democracia en España. El desarrollo de la economía española, tal como fue transmitida a través de la escuela, fue un factor de socialización política y sirvió para la creación de una identidad nacional que se fue distanciando poco a poco de la identidad nacional-católica.

En nuestro caso, queremos hacer una modesta incursión en ese mismo tema, pero preocupándonos sobre todo por conocer la forma en que esos nuevos contenidos se apropiaron en la práctica escolar. Una de las cuestiones más relevantes que preocupan a la investigación sobre los manuales escolares es la que se refiere a la recepción o apropiación de los discursos contenidos en los textos escolares por parte de los sujetos que aprenden, para conocer cómo los conocimientos aprendidos se transforman en determinadas conductas y mentalidades. Esta cuestión, a la que es prácticamente imposible dar una repuesta, se pretende salvar, a medias, con la investigación sobre los contextos de producción y recepción de los textos escolares, pero también recurriendo al estudio de los procesos de mediación entre el libro y el sujeto que aprende. No es fácil encontrar evidencias de la forma en la que se han utilizado los textos escolares en las aulas. Una de las estrategias para aproximarnos al conocimiento de las prácticas relacionadas con el uso de los textos escolares es el de combinar varias fuentes que aporten indicios y permitan reconstruir el contexto del aula: cuadernos, fuentes orales, diarios de maestros y alumnos, informes de inspección, etc.

Avance de conclusiones

En resumen, abordaremos el estudio de una muestra de materiales escolares generados en el aula durante el Tardofranquismo, lo cual esperamos que nos permita no solo acercarnos al conocimiento de los contenidos de los textos escolares que se enseñaron efectivamente a través del trabajo escolar, sino también analizar los cambios y las pervivencias en la cultura escolar del periodo, teniendo en cuenta que la labor del maestro puede haber

favorecido o impedido la recepción en la escuela de los nuevos discursos del desarrollismo económico que caracterizó a la época.

Bibliografía

Ana María BADANELLI y Kira MAHAMUD, «La huella de los manuales escolares en la cultura escrita: un estudio de caso en la escuela franquista», en *La escuela y sus escenarios. Actas de los IX Encuentros de Primavera en el Puerto*, ed. Juan Gómez Fernández, Gloria Espigado Tocino y Miguel Beas Miranda (El Puerto de Santa María: Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, 2007), 207-228.

Roger CHARTIEr, «La mediación editorial», en *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones,* id. (Barcelona: Gedisa, 2000).

Marc DEPAEPE y Frank SIMON, «Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung», en *Schulbuchforschung in Europa. Bestandaufnahme und Zukunftsperspektive*, ed. W. Wiater (Bad Heilbrun: Verlag Julius Klinkhardt), 65–77.

Silvina GVIRTZ, «La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón. Argentina, 1949-1955», *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe,* 10 (1), (1999): 112-140.

Carsten HEINZE, «Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the 'Grammar of Schooling'», *Journal of Educational Media, Memory and Society,* 2 (2), (2010): 122-131.

Dominique JULIA, «La culture scolaire comme objet historique», *Paedagogica Historica. Supplementary Series* I (1995): 353-382.

Kira MAHAMUD, «Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbooks Research», en *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, ed. Petr Knecht, Eva Matthes, Sylvia Schütze y Bente Aamotsbakken (Bad Heilbrunn:Julius Klinkhardt, 2014), 31-49.

Kira MAHAMUD y Ana María BADANELLI, «El cuaderno escolar como objeto de estudio: una aproximación a los avances metodológicos en manualística», en *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, dir. Juri Meda y Ana María Badanelli (Macerata: eum, 2013), 201-225.

Gabriela OSSENBACH, «Consideraciones críticas sobre la investigación en el campo de la manualística escolar a 20 años de la fundación del Centro de Investigación MANES», en *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, dir. Juri Meda y Ana María Badanelli (Macerata: eum, 2013), 107-118.

Honorio VELASCO y Ángel DÍAZ DE RADA, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela* (Madrid: Trotta, 1997).

Palabras clave

Cuadernos escolares; manuales escolares; cultura escolar; Tardofranquismo; cultura económica

El concepto de estado que estudiamos: Una revisión acerca de cómo se representó el modelo estatal en los manuales escolares de Ciencias Sociales en la Transición española[4]

Mariano GONZÁLEZ-DELGADO [(1)]
Cristian MACHADO-TRUJILLO[(2)]

1. Departamento de Historia y Filsofía de Ciencia, la Educación y el Lenguaje, Facultad de Educación, Universidad de la Laguna, Avda. de La Trinidad s/n Módulo B, La Laguna, 38204, Santa Cruz de Tenerife, España.
2. Departamento de Historia y Filsofía de Ciencia, la Educación y el Lenguaje, Facultad de Educación, Universidad de la Laguna, Avda. de La Trinidad s/n Módulo B, La Laguna, 38204, Santa Cruz de Tenerife, España.

Objetivos

Este trabajo trata de analizar el concepto de Estado que los manuales escolares del Tardofranquismo y la Transición intentaron socializar al alumnado de los tres últimos cursos de educación primaria. Al acercarnos a dicho concepto y analizar los manuales escolares desde sus propias explicaciones, manifestaciones, debates y ejemplos nos percatamos de una realidad mucho más compleja de la que en principio se observa en las investigaciones previas sobre manuales escolares, el franquismo y la Transición. El concepto de Estado que se manejó en los manuales del tardofranquismo es una concepción muy apegada a las ideas de carácter proteccionista y facilitador de la cohesión social de estilo funcionalista. Ideas que, por otro lado, fueron perdiendo peso durante la Transición y tendieron hacia un modelo asentado en una visión menos proteccionista.

Metodología y fuentes

Para llevar a cabo este trabajo, nos hemos centrado en analizar los libros de texto de Ciencias Sociales de 6º, 7º y 8º de EGB de las principales editoriales españolas durante esos años: Santillana, Anaya y Bruño. Este aspecto, nos ha permitido realizar un seguimiento y comparación del tema tratado

[4] Este trabajo se ha desarrollado en el marco de los proyectos de investigación *Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición*. Ministerio de Economía y Competitividad, Referencia: EDU2016-78143-R.

a lo largo de los años en que se desarrolla el estudio. En las distintas editoriales existe una similitud a la hora de exponer, analizar y justificar el objeto estudiado. La lectura de estos textos revela una gran homogeneidad en los discursos, las argumentaciones o las temáticas. Sus ideas son retomadas, repetidas y traducidas con ejemplos diversos y pasan de un soporte a otro con enorme facilidad. En todas ellas el Estado se vio sometido a representaciones similares. En la primera parte del trabajo, se analiza el concepto de Estado que se manejó durante el tardofranquismo. La segunda parte, tiene el mismo propósito pero con los manuales escolares de la Transición. Incluso, se ha analizado algunos años posteriores con el fin de captar de una mejor forma el modelo de Estado que se quería concretar.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Perseguir el concepto de Estado que manejan los manuales escolares del tardofranquismo no es una tarea sencilla. No existe un apéndice específico o un tema concreto donde se hable del Estado de forma autónoma e independiente. Ello no quiere decir que no se aborde el modelo de Estado que se quiere transmitir. El Estado está presente en sus páginas y se observa un claro modelo enmarcado en una concepción social del mismo. Su sentido último está mediado por la protección, la seguridad y la responsabilidad que el Estado debe tener respecto a los ciudadanos. Por este motivo, el Estado no aparece de manera independiente. Su desarrollo en estos libros de texto, está muy apegado al mundo del trabajo. Es decir, en el papel de regulador que los Estados jugaron durante el pacto laboral fordista que se estableció de forma amplia en las sociedades occidentales después de la II Guerra Mundial. Por este motivo, para poder comprender qué tipo de Estado se quería transmitir, y la evolución posterior que se produjo en los años siguientes, es necesario observar de forma previa y sintética la visión sobre el mundo del trabajo que se intentó enseñar como conocimiento escolar.

De esta forma, el concepto de Estado manejado durante los años finales de la dictadura suele estar muy apegado a un moldeo de carácter proteccionista. Se trata de buscar elementos de cohesión social entre clases. Para ello, el Estado es el encargado de limitar los excesos del capitalismo liberal y delimitar los espacios sociales para la convivencia. Este modelo de Estado se transformará en los años de la Transición. De una visión de protección del trabajador pasará a defender los modelos de iniciativa individual y privada. Es cierto que se insistirá sobre la importancia de la protección laboral por parte del Estado. Sin embargo, a diferencia de los manuales anteriores, el Estado ya no será el encargado exclusivo en mantener dicha protección. Ahora, serán los individuos, en una vuelta a una visión de carácter neolibe-

ral, quienes tendrán que resolver los problemas relativos a su vida laboral.

Por qué realizaron esta representación del Estado los manuales escolares. Dar una respuesta a esta realidad no es sencillo. Los marcos teóricos elaborados previamente sobre la dictadura y los manuales escolares presentan una perspectiva que quizá no permita captar dicha complejidad. De manera paralela a estos trabajos, hemos realizado otro tipo de investigaciones acerca de la política curricular franquista. Durante la dictadura se pusieron en marcha modelos educativos como la enseñanza programada, la revisión de manuales escolares bajo programas de la UNESCO e incluso proyectos de Televisión Educativa con el objetivo de democratizar las enseñanzas medias. Dicho de otra manera, toda una serie de propuestas curriculares muy cercanas a las políticas educativas nacidas de las Teorías de la Modernización. Todo este tipo de políticas estuvieron muy lejos de presentar un modelo educativo encuadrado bajo las ideas del nacional-catolicismo. Por este motivo, quizá sea necesario comenzar a analizar la realidad educativa del franquismo desde otro enfoque o perspectiva. Más que centrarnos en el nacional-catolicismo como elemento que capitalizó toda la educación bajo la dictadura, se observa como necesario abrir otro frente centrado en la propia concepción que la dictadura tenía de la educación y la idea de sociedad.

Avance de conclusiones

Los manuales escolares son un fenómeno rico y complejo que nos permiten entender parte de los cambios que se han producido en los conocimientos curriculares de una etapa histórica concreta. Ellos, son un una suerte de manifestaciones sociales, culturales, políticas, económicas y hasta conceptuales. Están lejos de presentar un corpus de contenidos coherentes e integrados. El concepto de Estado que manejaron los libros de texto durante el tardofranquismo estuvo sujeto a una serie de elementos no cuestionados. Para estos manuales, el Estado debía intervenir en el modelo económico de una forma amplia. El Estado era el encargado de construir la solidaridad social para evitar el desarraigo social y la desigualdad. Karl Marx, las políticas de redistribución, la seguridad social, la alienación o el paro aparecían en sus páginas de manera constante. Este era el concepto sobre el que se apoyaban. No obstante, durante la Transición este fenómeno comenzó a cambiar. El trabajo desapareció como referente central dentro del contenido de los manuales escolares. No es sencillo explicar este tipo de transformaciones por varios motivos. El primero de ellos, tiene que ver con la forma de mirar la educación durante el periodo de la dictadura franquista. En muchos casos, se ha dado por supuesto que la ideología del

nacional-catolicismo fue el elemento sustancial y aglutinador de la política educativa durante esta época. Sin embargo, una mirada más atenta al fenómeno educativo del franquismo nos obliga a analizar dicha realidad de una manera más compleja.

Bibliografía

Antonio COLOMER VIADEL y Rosa RIPOLLÉS, *Educación ética y cívica. 7º EGB* (Madrid: Bruño, 1979).

Antonio RAMOS, Enrique CENTENO, Javier CUENCA, José Manuel PARRA y Pilar ROMOJANO, *Educación para la convivencia. 6º EGB* (Madrid: Santillana, 1977).

Blanca DIVASSÓN MENDÍVIL, «El origen histórico de los derechos sociales en España», en *La ciudadanía social en España. Los orígenes históricos*, ed. Miguel Ángel Cabrera (Santander: Ediciones Universidad Cantabria, 2013), 231-256.

Julián ABAD CAJA, José M. SANMARTÍ ROSET, Javier ALBACETE SÁNCHEZ, Jorge CUENCA ESCRIBANO y José M. PARRA ORTIZ, *Sociedad 80. 8º EGB* (Madrid: Santillana, 1979).

Luis E. ALONSO, «Las políticas del consumo: transformaciones en el proceso de trabajo y fragmentación de los estilos de vida», *Revista Española de Sociología*, 4 (2004), 7-50.

Mariano GONZÁLEZ-DELGADO y Manuel FERRAZ-LORENZO, «The Concept of 'Consumption' in the School Textbooks during the Democratic Transition in Spain (1977-1982)», Journal of Educational Media, Memory, and Society, 10(2), (2018): 109-128.

Mariano GONZÁLEZ-DELGADO y Tamar Groves, (2019): «Educational Transfer and Local Actors: International Intervention in Spain during the late Franco Period», en *In the Quest for Modernization. Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, eds. Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla y Óscar Martín García (New York: Berghahn Books), en prensa.

Miguel Ángel CABRERA, *El reformismo social en España (1870-1900): En torno a los orígenes del estado del bienestar* (Valencia: Prensas Universitarias de Valencia, 2014).

Palabras clave

Manuales escolares; Estado; Tardofranquismo; Transición; Currículum.

La presencia de los Estados Unidos en la educación española durante el tardofranquismo y la Transición a la democracia (1970-1981)

Kira MAHAMUD ANGULO
(UNED)
Cecilia MILITO BARONE
(UNED)

Objetivos

Continuando con la investigación presentada en el 4th *International Congress of Educational Sciences and Development*, titulada "De enemigo a aliado. Las transformaciones del discurso educativo sobre las relaciones entre España y Estados Unidos durante el siglo XX", este trabajo expone un estudio más exhaustivo de la influencia y presencia de los Estados Unidos en la educación española durante el tardofranquismo y la Transición a la democracia, incluyendo la (re)presentación del país en los libros de texto de Ciencias Sociales editados y usados en las aulas, desde la implantación de la LGE (1970).

El presidente Ford visitó Madrid en mayo de 1975, constituyendo la tercera visita de un presidente estadounidense tras Eisenhower en 1959 y Nixon en 1970, además de las visitas de vicepresidentes como Agnew en 1971 y el propio Ford en 1973. Las relaciones entre ambos países durante las décadas de los años 60 y 70, se basaban en los Acuerdos de ayuda económica a cambio de la construcción de bases militares americanas en España. La renovación de los Pactos de Madrid de 1953 (tres pactos sobre defensa, ayuda económica y defensa mutua) se materializaron en el Convenio de Amistad y Cooperación, que incluía cooperación cultural y educativa, firmado en agosto de 1970, el mismo año en que se promulgó la LGE. Parte del presupuesto incluía becas para españoles en EEUU, como formación de profesores de inglés para las Escuelas del Profesorado y para los maestros de EGB. El texto del Convenio especifica en su Artículo 6 que "El Gobierno de los Estados Unidos, en su deseo de cooperar con el Gobierno español en la expansión del sistema educativo, […] ayudará a España […] particularmente en el terreno de las disciplinas científicas y formación de nuevos profesores y otro personal docente y proporcionará en forma adecuada

documentación, equipos y materiales para laboratorios de investigación y bibliotecas en las nuevas universidades españolas y otros centros de enseñanza superior" (BOE 231, 26 Septiembre 1970, p. 15915).

Tras la muerte de Franco, España y EEUU firmaron el Tratado de Amistad y Cooperación en septiembre de 1976, renovando los acuerdos sobre las bases militares y dotando de carácter internacional al Tratado. El apoyo de EEUU a España durante la década de los 70 se basó en mantener una Transición gradual y sin grandes rupturas.

Las preguntas de investigación y objetivos específicos apuntan hacia el descubrimiento de cómo afectaron y qué influencia tuvieron en la política educativa estas relaciones internacionales marcadas por la dependencia económica. También son objeto de estudio las consecuencias de los préstamos "de naturaleza educativa" (Corrales, 2016, p. 1831) del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, conocido como Banco Mundial, cuyo plazo de liquidación finalizaba en 1990. Por último y en particular, para adentrarnos en la construcción del imaginario americano en la escuela, nos preguntamos por los conocimientos sobre EEUU transmitidos y proyectados a través de los libros de texto del tardofranquismo y la Transición, sobre un país proveedor de capitales (también para educación) a cambio de bases militares.

Metodología

La metodología de la investigación abarca el examen y análisis de diversas fuentes documentales de archivo históricas y político-educativas que contemplan los distintos niveles de concreción de la política educativa durante los años 70 y principio de los 80. Se consulta el Fondo del Programa de Cooperación Cultural entre España y los EEUU (1970-1976), programa que también recibió el nombre de *Non Military Agreements.* El programa fue creado en el marco del "Acuerdo de Amistad y Cooperación entre España y Estados Unidos", firmado en Washington el 6 de agosto de 1970 y administrado por la Comisión los 6 que duró.

Comenzando por el contexto político, se revisan las relaciones internacionales entre España y los Estados Unidos, se examina también la normativa curricular y la legislación político-educativa de la época y se emplea el Análisis Crítico del Discurso en el análisis empírico de los textos escolares para conocer la imagen de los EEUU transmitida y proyectada a través de los lenguajes y discursos escolares elaborados por las grandes editoriales del sector.

Palabras Clave

España, Estados Unidos, Tardofranquismo, Transición, Relaciones Internacionales, Educación, Política educativa, libros de texto, ACD

Bibliografía

GONZÁLEZ MADRID, ORTIZ HERAS y PÉREZ GARZÓN. *Actas del XIII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. La Historia, lost in translation?* Universidad de Castilla la Mancha, 2016

José María LARRÚ, "El "caso España": un repaso a la ayuda norteamericana recibida por España en perspectiva actual y comparada", *Estudios Económicos de Desarrollo Internacional*, Vol. 9-1 (2009), pp. 91-126.

Stanley G. PAYNE, "Los Estados Unidos y España: Percepciones, imágenes e intereses", *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 155, 2003, 25, pp. 155-167.

Francisco Javier RODRÍGUEZ JIMÉNEZ; Lorenzo DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, y J. CULL, NICHOLAS (eds.). *US Public Diplomacy and Democratization in Spain: Selling Democracy?,* Palgrave Macmillan Series in Global Public Diplomacy, 2015

Rocco SODO, Estados Unidos: ¿un aliado por el cambio democrático? Las relaciones España – Estados Unidos durante el Franquismo, *Punto de Vista,* vol. V, n.º 9, julio-diciembre de 2014, pp. 163-176

Ruth WODAK, y Michael MEYER, (comp). *Métodos de análisis críticos del discurso*, Barcelona, Gedisa, 2003.

Fuentes primarias

Fondo del Programa de Cooperación Cultural entre España y los EEUU (1970-1976)

Fondo del Comité Conjunto hispano-norteamericano para la Cooperación Cultural y Educativa nº4 (1976 -1995)

Libros de texto de Ciencias Sociales de los años 70 y 80

Normativa curricular de los años 70 y 80

Legislación político-educativa de los años 70 y 80

Los sistemas de producción en la enseñanza de las Ciencias Naturales a través de los manuales de Lecciones de cosas. España 1940-1975.

Ana Mª BADANELLI RUBIO (UNED)
abadanelli@edu.uned.es
Cecilia VALBUENA CANET (UNED)
c.valbuenacanet@gmail.com

Objetivos:

El objetivo de este trabajo es analizar cómo se relacionan los conocimientos útiles propios de las Ciencias Naturales con aspectos vinculados a la producción y, por tanto, al trabajo, al enriquecimiento personal y al crecimiento económico del país, en un contexto que va desde la autarquía del régimen franquista al desarrollo industrial, caracterizado por la eclosión de una nueva concepción del mundo natural centrada en su explotación y aprovechamiento para la industria creciente.

Metodología y fuentes:

Vamos a analizar una muestra de manuales escolares editados desde 1940 hasta bien entrada la década de los 70. Estos manuales son, fundamentalmente, manuales de Lecciones de Cosas. Sin embargo, también hemos incluido en la muestra otros que siendo de la disciplina de Ciencias Naturales utilizan el mismo método didáctico que los manuales de Lecciones de Cosas presentando lecciones "útiles" y utilizando las imágenes como base del método intuitivo pestalozziano.

Con el fin de asegurarnos la significatividad de la muestra y de cerciorarnos que los manuales seleccionados han sido utilizados en las aulas, hemos procurado seleccionar textos de autores relevantes y de editoriales significativas. También hemos prestado atención al número de ediciones de cada ejemplar.

El trabajo se desarrolla con la metodología propia del análisis de los manuales escolares entendiendo estos como un material verbo-icónico. Por tanto, la metodología utilizada es de corte cualitativo, usando como instrumento el análisis crítico del discurso y el análisis de imágenes. Trataremos también de observar en qué medida las unidades textuales e icónicas esta-

ban asociadas o eran coherentes entre sí, atendiendo así a la intertextualidad, pero sin olvidar la intratextualidad entre los diferentes textos escolares.

Del mismo modo ha sido necesario crear una conexión entre las fuentes y los distintos contextos históricos, sociopolíticos, económicos y educativos.

Desarrollo del contenido de la comunicación:

Los manuales de lecciones de cosas han sido un instrumento frecuentemente utilizado en la educación española, sobre todo en la primera mitad del siglo XX. Su singularidad frente a otros manuales empleados en el mismo periodo radica tanto en los contenidos, caracterizados principalmente por su condición de utilidad para el ser humano, como en la metodología a la hora de presentarlos, basada en el método pestalozziano de la intuición y en el principio de actividad. Estos manuales escolares estuvieron presentes en las aulas españolas, bajo uno u otro formato hasta mediados de los años 70. Su aparición está vinculada a la preocupación por la modernización del currículum a través de la introducción de determinados conocimientos de las Ciencias Naturales, contenidos condicionados siempre por el principio de utilidad.

Para este trabajo se ha seleccionado un amplio período que va desde 1940 hasta mediados de la década de los 70 y que en España está marcado por una característica principal, la dictadura franquista, pero que dada su amplitud presenta importantes cambios en la política y en la sociedad que tendrán su reflejo en la educación.

Para llevar a cabo este análisis hemos considerado y definido tres categorías:

Trabajo, abarcando referencias tanto a oficios y profesiones como a ciertas labores en relación con ellos.

Industrialización, analizando cómo se relaciona la explotación de la naturaleza para el crecimiento y el desarrollo económico del país.

y *utilidad*, intentando analizar qué provecho saca el hombre de la Naturaleza (para qué le es útil).

Es importante indicar que las tres categorías que analizamos están íntimamente relacionadas y que, en muchos casos, es difícil deslindar unas de otras. A pesar de esto, en este trabajo vamos a intentar presentar cómo evoluciona cada una de ellas a lo largo del periodo estudiado.

A lo largo del trabajo demostraremos como, en muchos casos y, sobre todo hasta los años 60, las referencia al trabajo no son el tema principal, sino que el contenido esencial es la materia prima y es a partir de esta mate-

ria cuando se alude a cómo el hombre actúa sobre ella. En muchos de estos casos la información sobre cómo se trabaja la transmite la imagen y no el texto. Sin embargo, a finales de los 60 y a lo largo de los 70, el trabajo y la industria empiezan a aparecer como temas esenciales.

Esta industrialización aparece íntimamente ligada a trabajo más que a otros factores como el progreso o la riqueza. Como ocurría al analizar la categoría trabajo, en los años 40 y 50 el tema central es la materia prima y a partir de ahí se hacen alusiones a las fábricas donde se trabaja, bien a lo largo del texto, pero muy a menudo a través del leguaje icónico.

En décadas posteriores, en muchas ocasiones el título del tema ya no es no es el fruto o el producto natural sino el producto elaborado con ellos.

En cuanto a la categoría utilidad, aunque, obviamente, estos manuales se caracterizan por ofrecer al alumno, contenidos útiles, nosotras en este trabajo analizamos la utilidad en la medida en que los contenidos que hacen referencia a la naturaleza se presentan principalmente como útiles o no al ser humano.

Avance de conclusiones o reflexiones finales:

La intención de esta comunicación no es tanto la de aportar datos concluyentes de gran envergadura, sino la de ofrecer una nueva mirada sobre estos materiales y un primer análisis de su contenido, teniendo especialmente en cuenta el contexto económico e industrial que caracteriza a la España de los años 50 y 60, y de las consecuencias que el desarrollo industrial tuvo en la presentación de las Ciencias Naturales como contenido educativo.

En este sentido, a lo largo de todo el periodo se puede observar cómo la naturaleza es presentada en los libros de texto, no por el interés que genera desde el punto de vista biológico, geológico, etc, sino desde el punto de vista humano; es decir, en función de su aprovechamiento para el hombre.

Bibliografía:

Ana Maria BADANELLI RUBIO, Representing two worlds: illustrations in Spanish textbooks for the teaching of religion and object lessons (1900–1970), *History of Education*, 41 (3) (2012). pp. 303-338. Disponible on line, en http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0046760X.2011.598467

Peter L. BERGUER, Observaciones acerca de la "cultura económica". *Estudios Públicos,* 40, (1990). pp. 11-30.

Xavier BONAL, Currículum Change as a Form of Educational Policy Legitimation: the caso of Spain. *International Studies in Sociology of Education, 5* (2), (1995). pp. 203-220.

Agustín ESCOLANO BENITO, Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el Franquismo, *Historia de la Educación*, *8*, (1989). pp. 7-27.

Enrique FUENTES QUINTANA, El Plan de Estabilización Económica de 1959: veinticinco años después. *Información Comercial Española, ICE, Revista de Economía,* 612-613, (1984). pp. 25-40.

Federico GÓMEZ R. DE CASTRO, Las lecciones de cosas en el currículo escolar. En *El currículum: historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación. (*Granada: Departamento de Pedagogía-Universidad de Granada, vol. II, 1996). pp. 315-320.

Eugenio M. OTERO URTAZA Excursionismo, lecciones de cosas y trabajos manuales: algunos influjos de Pestalozzi en la Institución Libre de Enseñanza. En MARTÍNEZ NAVARRO, A. GARCÍA FRAILE, J.A., RABAZAS ROMERO, T. RUIZ BERRIO, J. (coords.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, (Madrid: Megazul-Endymion, 1997)., pp. 211-222.

Josefa Dolores RUIZ RESA, *Trabajo y Franquismo*. (Granada: Comares. 1999).

José Luis SAMPEDRO, El plan de desarrollo español en su marco social. En J. ROS HOMBRAVELLA (Ed.), *Trece economistas españoles ante la economía española.* (Barcelona: Oikos-Tau. 1975).

Carmen SANCHIDRIÁN BLANCO, De las lecciones de cosas al aprendizaje a partir de objetos: Nuevas lecturas de Pestalozzi. En HERNÁNDEZ DÍAZ J.Mª. (coord.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana,* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016). pp. 203-214.

Alejandro TIANA FERRER, *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas.* (Madrid: UNED 2000).

Gabriel TORTELLA; C.E. NÚÑEZ, *El desarrollo de la España contemporánea. Historia económica de los siglos XIX y XX.* (Madrid: Alianza Editorial 2011).

Orientación laboral y socialización de género transmitida por los manuales escolares en la España democrática: cambios y permanencias.

VIRGINIA GUICHOT REINA
ANA MARÍA DE LA TORRE SIERRA

Objetivo

Examinar los contenidos verbales y no verbales recibidos por las chicas a través de los manuales escolares de Lengua Castellana y Ciencias Sociales en la etapa de educación primaria que estén vinculados a su papel en el mundo laboral comparando el periodo de la Transición española a la democracia (1975-1982) con el momento actual (2006 -2017).

Metodología y fuentes

La muestra incluye doce libros de texto correspondientes al nivel de quinto de Educación General Básica (E.G.B.) –en la Transición- y quinto de Educación Primaria (10 años) –en la actualidad-: seis pertenecientes al área de Lengua Castellana, publicados entre los años 1977 y 2011, correspondientes a las editoriales Everest, Anaya, Miñón y SM; y seis del área de Ciencias Sociales, desde los años 1979 a 2015, de las editoriales Barcanova, Edebé, Santillana, Luis Vives y Anaya.

La metodología es mixta ya que usa análisis cuantitativos y cualitativos. Existen dos fases de recogida de datos y análisis de la información. Primero, se realizó el análisis cuantitativo para lo que se creó una base de datos y se desarrolló un análisis estadístico de tipo descriptivo. En segundo lugar, en el análisis cualitativo, se examinaron en profundidad los elementos fundamentales en los que se halla presente el sexismo en los manuales escolares (contenidos, lenguaje e imágenes). Por último, se compararon los resultados encontrados en los dos tipos de análisis para poner de manifiesto las semejanzas, diferencias, avances o retrocesos que existen entre las etapas históricas estudiadas (Transición y actualidad).

Desarrollo del contenido

Nuestra investigación supone una aproximación al análisis de la manualística escolar desde la perspectiva de género. Diversos trabajos sostienen que la enseñanza recibida durante la formación escolar obligatoria vincu-

lada a la socialización económica influye en la futura elección profesional (Alba, 2000; Moso, González, Vasconez y Sanguña, 2017). Los libros de texto, herramientas didácticas muy usadas por el profesorado, además de contener conocimientos académicos, transmiten valores, actitudes, estereotipos e ideologías propios de una determinada comunidad y época. Por consiguiente, creemos que pueden ser un factor influyente en la toma de decisiones de las chicas sobre su futuro profesional ya que no se debe desestimar el poder socializador de los modelos y referentes que aportan –o dejan de aportar-, a partir de los cuales ellas van construyendo su identidad.

Con la llegada de la democracia, tras la muerte de Franco en 1975, se produjeron avances esenciales en todos los ámbitos para la población española en general y para las mujeres en particular. Centrándonos en el plano laboral y en la población femenina, objeto de este trabajo, en la Transición el porcentaje de población activa sobre el total no llegaba al 30%; en la primera década del siglo XXI casi llega al 50% (Heras, 2017). Autores como Porto (2010) y Capel (1999) indican entre las razones de esta alta incorporación: a) la progresiva concienciación de las mujeres, por parte del feminismo de la segunda ola, de las desigualdades sociales que sufren; b) la extensión de la educación, impulsora de nuevas oportunidades profesionales debido a la capacitación que ofrece; c) los cambios demográficos, como la bajada de la natalidad o de la nupcialidad y d) la búsqueda de un mejoramiento de la calidad de vida.

La incorporación de la mujer no tiene idénticos porcentajes en los diversos sectores económicos, siendo el más beneficiado el sector terciario o servicios. Comparemos dos fechas: una a fines de la Transición y otra muy cercana al momento actual. En España, en 1981, el 65.4% de las mujeres ocupadas trabajaban en el sector servicios, el 25.5 % en la industria y el 9.1% en la agricultura; en el 2014, el 90.3% de las mujeres ocupadas trabajaban en el sector servicios, el 7.6% en el sector industria y el 2.1% en el sector agricultura (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2018). Admitiendo una tendencia generalizada del mercado laboral hacia el sector terciario, una de los motivos de este crecimiento en España desde la década de los ochenta fue el intento de materialización del Estado de bienestar, que originó la creación de puestos de trabajo en docencia, salud y prestaciones sociales, muchos de los cuales fueron desempeñados por mujeres (Pérez, 2011).

A pesar de los progresos legales y laborales para las españolas, todavía se encuentran con muchos obstáculos entre los que destacan: la segregación

ocupacional, que origina que las mujeres se concentren en ciertos campos profesionales y rechacen otros; la brecha salarial, que según el informe de Eurostat, *The life of women an men in Europe. A statistical portrait* (2017) es de 14.9%, la mayor tasa de desempleo (17.1%), y el conocido como "techo de cristal", término que se refiere a las trabas que encuentran las féminas que poseen o desean llegar a altos cargos y que no hallan los varones. Alfonso Alba explica las causas que provocan estos cuatro desequilibrios en el ámbito laboral y entre ellas existe una en la que hemos profundizado en nuestra investigación. Los estereotipos y los procesos de socialización, según defiende Alba (2000), "aunque parezcan cuestiones ajenas al mercado de trabajo, crean hábitos que influyen en las actitudes de la población en general y de los empresarios en particular" (p.108). A ello se suma que "la socialización basada en ciertos estereotipos, como que la mujer tiene más destrezas que el hombre para ocuparse del hogar, crea un sesgo sexual en el comportamiento de los individuos que favorece la segregación en el mercado de trabajo" (Alba, 2000, p.108). Su conclusión es que los intereses, motivaciones y aptitudes están altamente condicionados por la educación recibida desde la infancia. Es aquí donde se ha centrado el objetivo de nuestro trabajo, concretamente en uno de los principales agentes de socialización: la escuela a través del currículum.

Avance de conclusiones:

Se muestra un leve progreso hacia la búsqueda de la igualdad de género en los libros de texto más recientes. Aunque se ha logrado eliminar algunos elementos propios del sexismo más hostil y explícito, se mantiene un fuerte componente sexista "benévolo" que permanece oculto y es difícil de detectar.

El material didáctico tendría que presentar una representación equilibrada de mujeres y hombres, mas los resultados hablan en contra: el porcentaje de personajes femeninos en los contenidos se aproxima al 16% (Transición) y al 28% (actualidad). En los libros de texto se seleccionan quiénes van a ser los referentes y protagonistas de la Historia y el legado que exhiben tiene rostro masculino. Lo que en ellos no aparece queda olvidado, excluido, invisibilizado y, en definitiva, eliminado, y esto es lo que ocurre con las féminas. Es una discriminación contraria a los principios de una enseñanza coeducativa y que se naturaliza desde la etapa escolar.

A nivel de imágenes, el número de mujeres se ha incrementado muy poco en los libros más recientes respecto al porcentaje hallado en el perio-

do de la Transición. Aún así, a nuestro parecer, el problema más relevante es el modo en el que aparecen representadas dado que persisten ciertos estereotipos sexistas.

Centrándonos en el ámbito económico, sólo hay un número muy reducido de mujeres que son remuneradas por su trabajo. Además, existen muy pocas profesiones en las que se muestran a mujeres (Blanco, 2000), y ello nos remite a dos de los obstáculos que las españolas hallan en el terreno profesional: la segregación laboral y el conocido como "techo de cristal". A los niños varones se les muestra un amplio y bien surtido abanico de posibilidades y oportunidades profesionales, y de este modo gozan de muchos referentes entre los que poder decidir y elegir lo que quieren ser en los libros de texto. Las niñas tienen pocos modelos con los que sentirse identificadas y reflejadas.

Nuestra investigación diagnostica el carácter androcéntrico que aún pervive en la mayoría de los libros de texto, ya que hay una ausencia femenina en relación a la aportación de la mujer en el desarrollo social, político, cultural y económico del país. Se hace evidente la importancia de continuar investigando y profundizando en el análisis de los manuales con el fin de formular buenas herramientas de diagnóstico cara al profesorado para que pueda contribuir al logro de una escuela coeducativa, y por tanto, democrática.

Bibliografía

A. ALBA, *La riqueza de las familias. Mujer y mercado de trabajo en la España democrática.* (Barcelona: Ariel, 2000)

N. BLANCO, *El sexismo en los materiales educativos de la E.SO.* (Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 2000)

R. M. CAPEL, *Mujer y trabajo en el siglo XX.* (Madrid: Arco Libros, 1999)

F. J. CARO, M. GARCÍA, y O. BEZUNARTEA, "La metodología mixta de investigación aplicada a la perspectiva de género en la prensa escrita", *Palabra Clave*, 17,3, (2014): 828-853.

Eurostat. *The life of women and men in Europe: A statistical portrait.* (2017) consultado el 14 de diciembre de 2018, URL https://ec.europa.eu/eurostat/cache/infographs/womenmen/

M. HERAS, *La mujer en el mundo laboral en la España de los siglos XX y XXI* (Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid, 2017). Con-

sultado el 10 de diciembre de 2018, URL: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/28645/1/TFG-O%201133.pdf

Instituto Nacional de Estadística, *Encuesta de población activa.* Consultado el 20 de noviembre de 2018. URL: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595

A. LÓPEZ-NAVAJAS,. *Las mujeres que nos faltan: análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares* (Tesis doctoral, Universitat de València, 2015). Consultado el 6 de septiembre de 2018. URL: http://roderic.uv.es/handle/10550/50940

G. M. MOSO, A. O. GONZÁLEZ,, B. E. VASCONEZ Y E. S. SANGUÑA, El sexismo en la elección de carreras técnicas y propuesta de sensibilización sobre equidad de género. *Revista Ciencias Pedagógicas*, 3, 5 (2017): 341-373.

A. M. PORTO, (2010). "La mujer en el siglo XXI y el oficio del matrimonio". En C. FARALDO, A. LÓPEZ-ARRANZ, Y M. P. MILLOR (Eds.), *Cuestiones actuales sobre el trabajo de la mujer y su protección social* (Valencia: Tirant lo Blanch): 13-36

Palabras clave

Estudios de mujeres- Manuales escolares- Educación primaria- Sexismo.

La educación ambiental en la normativa y en los manuales escolares españoles durante la Transición democrática. Un estado de la cuestión.

Manuel FERRAZ LORENZO[5]
Departamento de Historia y Filsofía de Ciencia, la Educación y el Lenguaje, Facultad de Educación, Universidad de la Laguna, Avda. de La Trinidad s/n Módulo B, La Laguna, 38204, Santa Cruz de Tenerife, España.
E-mail de contacto: mferraz@ull.edu.es

Objetivos

Este trabajo trata de analizar el concepto de educación ambiental que los manuales escolares durante el Tardofranquismo y la Transición política intentaron transmitir al alumnado de los tres últimos cursos de educación primaria. Al acercarnos a dicho concepto y analizar los manuales y la normativa que los implantó nos percatamos de una realidad compleja. Esta comunicación pretende describir y analizar los motivos que llevaron a los editores de los libros de texto de Ciencias Sociales a desarrollar un determinado concepto de educación ambiental durante los primeros años de la Transición democrática en España. En un momento de encrucijada económica, política y social, los manuales escolares toman partido por una visión solidaria y proteccionista del medio ambiente. Los objetivos de este estudio se centran, primero, en comprobar cuáles son los significados y los tratamientos normativos que se le otorgan a la noción de medio ambiente y, después, analizar las razones y el contexto en el que los mismos se producen.

Metodología y fuentes

Para llevar a cabo esta ponencia, nos hemos centrado en analizar los libros de texto de Ciencias Sociales de 6º, 7º y 8º de EGB (edades comprendidas entre los 11 y 13 años) de las principales editoriales españolas: Santillana, Anaya, S.M. y Bruño. Este aspecto, nos ha permitido realizar un

[5] Este trabajo se ha desarrollado en el marco de los proyectos de investigación *Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición*. Ministerio de Economía y Competitividad, Referencia: EDU2016-78143-R.

seguimiento diacrónico durante la Transición ya que en las distintas editoriales existe una similitud a la hora de exponer, analizar y justificar dicho objeto de estudio. La lectura de estos textos revela un gran parecido en los discursos, las argumentaciones y las temáticas tratadas. De hecho, en todos los textos analizados el medio ambiente se vio sometido a representaciones similares. Hay una crítica generalizada a los desmanes producidos en la naturaleza por los efectos negativos del ser humano, pero al mismo tiempo las ilustraciones de los grandes edificios, de las ciudades y de los avances tecnológicos, hacen relativizar y entrecomillar las críticas vertidas a la 'negativa' actividad humana.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Desde un punto de vista didáctico, los conocimientos relativos al medio ambiente, o a aquellos factores que aludían a la naturaleza en su conjunto y que condicionaban y determinaban a los seres humanos en su propio hábitat, se iniciaron en los libros escolares denominados genéricamente *Lecciones de cosas* (Gómez, 1997). Estos textos comenzaron a publicarse y a proliferar durante la segunda mitad del siglo XIX como ejercicio propicio para la lectura y el entretenimiento, más que como adquisición cognoscitiva y erudita de la ciencia imperante, constantemente atropellada por los postulados dogmáticos, espirituales y completamente carentes de base científica de la Iglesia (Bruño, 1910). A partir de los años 50, a estos les acompañaron los libros de ciencias naturales con un enfoque académico más técnico, con referente epistemológico proveniente del positivismo y con un anclaje psicopedagógico neoconductista (Adúriz- Bravo, 2000).

Sin embargo, desde mediados de los años 70, los textos escolares mostraron una sensibilidad no sólo técnica sino también social, reivindicativa y protectora del medio natural y de nuestra convivencia con él. Para el caso concreto que nos ocupa, relativo al concepto de medio ambiente, la primera normativa publicada data de 30 de junio de 1977 (BOE de 29 de julio de 1977, núm. 180). En ella, se hacía referencia a otra orden ministerial anterior, de 29 de noviembre de 1976 (BOE de 3 de diciembre de 1976, núm. 290), en la que se introducía, con carácter experimental y para el curso 1976-77, nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del Área social en la segunda etapa de la EGB. De hecho, en la "selección de textos de uso polivalente" elaborada por el propio Ministerio como recurso auxiliar tras la aprobación de la orden ministerial de 29 de noviembre, aparecía en el Área social de 8º de EGB un epígrafe específico sobre "valoración del

medio ambiente". En este apartado podemos leer pequeños fragmentos de autores tan destacados y diversos como Edwar Carr, Antoine de Saint-Exupéry, Pedro Arrupe, Pablo Neruda, San Francisco de Asís, Miguel Ángel Asturias, Pablo VI o Miguel Delibes (MEC, 1977).

A través de la anteriormente citada orden ministerial de 30 de junio de 1977, se reestructuraban las orientaciones pedagógicas de dicha Área aprobadas en las órdenes ministeriales de 2 de diciembre de 1970 y de 6 de agosto de 1971. Desde entonces, comienza a reclamarse en los textos el conocimiento y la comprensión de la realidad social del mundo presente y futuro, así como las relaciones e interacciones sociales de la vida humana mediante la integración de los hechos y situaciones históricas, geográficas, sociales, económicas, políticas y antropológico-culturales que afectan a las personas como miembros de la sociedad ‹‹y en los que se tengan en cuenta desde los primeros niveles del sistema educativo los aspectos sanitarios, vial, del consumo, del medio ambiente, las experiencias naturales y sociales, la formación cívico social y las peculiaridades regionales en sus aspectos socio-culturales››. Por ello, el ministerio optó por prorrogar, durante el curso 1977-78, y nuevamente con carácter experimental, la mencionada orden de 29 de noviembre de 1976 a través de su homóloga de 30 de junio de 1977.

En el manual de Educación para la Convivencia de Editorial Santillana, se recogía, en el tema 6, el epígrafe "El medio ambiente natural y social". El enfoque que contenía se ceñía a la degradación causada por los seres humanos en los espacios naturales. En él, se hablaba de la contaminación atmosférica, del agua, de los plaguicidas, etc. y el último subapartado llevaba por título "La lucha contra la contaminación"; allí se afirmaba: "Nuestra sociedad, aunque tarde, ha comenzado a plantearse científicamente la defensa de la Naturaleza y del medio ambiente, como única posibilidad de garantizar el futuro de la Humanidad" (Centeno, E et al., 1977: 34). En este apartado ya se hablaba de la importancia del reciclaje, del respeto a las decisiones adoptadas por la ONU (especialmente a la Conferencia de Estocolmo del año 1972), la condena a las pruebas nucleares, la limitación de la pesca de ballenas o la reducción de la producción de materiales sintéticos, sustituyéndolos por otros biodegradables y no contaminantes. En el mismo manual, para 6º de EGB publicado un año más tarde por la editorial Anaya, los epígrafes principales aparecían formulados en términos más subjetivos y quizás no tan descriptivos como el anterior "Valoración del medio ambiente" y "Conservación de la naturaleza". Tanto en un epígrafe con en el otro se hablaba de los recursos disponibles, de la utilización ra-

cional del medio ambiente, de la importancia de los ecosistemas, del agua como elemento indispensable para la vida, de la calidad de la atmósfera, de la lucha contra la degradación ambiental, etc. Junto a los textos redactados aparecían ilustraciones en las que se hacía referencia tanto a la vida natural y bucólica (con rebaños de ovejas pastando) como a la sobreexplotación de los recursos y a la existencia de enormes rascacielos en las grandes ciudades (Cases Méndez, José Ignacio; Cabezas moro, Octavio, Pavón Espiga, Gerardo, 1978: 24-31).

Avance de conclusiones

Esta normativa, y los libros de textos redactados a su amparo, daría paso a nuevos contenidos de educación ambiental, con mayor proyección social en sus contenidos y con un enfoque analítico más crítico y reivindicativo a favor de la naturaleza. Recogerlos, analizarlos y buscar tanto sus antecedentes como sus consecuentes, además de explicar por qué se introdujo el concepto y por qué se produjo una definición tan poco complaciente con quienes ignoraban o despreciaban la función vital del medio ambiente, serán los objetivos básicos de la investigación en curso.

Bibliografía

Agustín ADÚRIZ-BRAVO, "La didáctica de las Ciencias como disciplina". *Enseñanza*. 17-18. (Ediciones Universidad de Salamanca: Salamanca, 2000). 61-74.

BOE de 29 de julio de 1977, núm. 180

BOE de 3 de diciembre de 1976, núm. 290

Enrique CENTENO et al., *Educación para la convivencia. 8º de EGB*, (Santillana: Madrid, 1977).

Federico GÓMEZ DE CASTRO, "Lecciones de cosas y centros de interés", pp. 449-466. En Escolano Benito, Agustín (Dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. (Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid, 1997).

G.M. BRUÑO, *Tesoro de conocimientos útiles. Lecturas científicas amenas dispuestas para servir como Lecciones de cosas*. (Bruño: Barcelona, 1910).

José Ignacio CASES MÉNDEZ; Octavio CABEZAS MORO; Gerardo PAVÓN ESPIGA. *Educación para la convivencia. 6º de EGB*. (Madrid: Anaya, 1978).

MEC, Educación para la convivencia. Selección de textos orientativos. Área social, 8º curso de EGB. (Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: Madrid, 1977).

Palabras clave

Transición política; manuales escolares; educación ambiental; normativa; currículum.

SIMPOSIO 2

La cultura escolar a través de los testimonios de los docentes

Bienvenido MARTÍN FRAILE
bmf@usal.es

Presento en este Coloquio, a través de un simposio, los resultados de una investigación llevada a cabo con un grupo de compañeros en torno al tema del estudio de la cultura escolar a través de los testimonios de los docentes. Concretamente presentaré dos artículos que llevan por título: Testimonios de vida docente: un análisis de la formación inicial y continua para el profesorado del siglo XXI y El oficio de maestro en la España del siglo XXI a través de los testimonios de vida docente. Textos que abordan el oficio de maestro, sus competencias profesionales y la formación inicial y continua que debe tener de cara a hacer frente a las exigencias que la sociedad del siglo XXI requiere a los maestros.

Existe un consenso social y dentro de la cultura escolar, configurada ésta por la legislación educativa, las aportaciones de los teóricos de la educación y la práctica de los propios docentes, que gran parte del éxito y de la calidad de los sistemas educativos lo constituye el profesorado. Un profesorado en el que hay que incluir la formación inicial, el acceso a la función docente y la formación permanente, además de otras consideraciones como la motivación, el aspecto vocacional, el sentirse reconocido y apoyado socialmente.

Un profesorado que tiene que estar continuamente en formación para hacer frente a todas las demandas que la sociedad del siglo XXI reclama para su escuela y al conocimiento de sus necesidades. Competencias como: idiomas, multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, atención a la diversidad del alumnado, nuevas tecnologías, entre otras, forman parte de su perfil profesional actual y de futuro.

Hoy día todos los centros universitarios donde se imparten los estudios de magisterio están muy preocupados por conseguir formar excelentes maestros, comenzando su interés con la formación inicial que es su competencia directa.

En distintos ámbitos se puede comprobar la confluencia de pareceres en torno a la formación inicial de los docentes, señalando la necesidad de acertar en la manera de regular el acceso de los estudiantes a los grados de magisterio (infantil y primaria). Esta fórmula se concreta en promover

que sean estudiantes con buena preparación quienes se acerquen a estos estudios. Aquí radica el interés de las instituciones universitarias por atraer a los buenos estudiantes a la profesión docente y que conozcan en qué consiste el oficio de maestro. Un oficio de maestro al que más de 1500 maestros jubilados, a los que se les ha entrevistado sobre esta cuestión, destacan entre las bases en las que se sustenta este oficio de maestro, la docencia: "tener ilusión y vocación, y debe estar dedicado a enseñar y educar. Dignidad, vocación y dedicación". Junto a estas consideraciones está la necesidad de ajustarse a las necesidades del sistema educativo con respecto al número de estudiantes que acceden buscando un equilibrio entre oferta y demanda, que eviten frustraciones y un gasto injustificado.

Así pues, se hace necesario diseñar un docente novel concienciado, motivado y formado en las nuevas demandas curriculares y formativas de los contextos escolares. Un nuevo maestro para el siglo XXI con un perfil que recoja los siguientes aspectos: vocacional, formador de ciudadanos responsables, con profesionalidad y dedicación plena, impulsor de una educación integral, transmisor de conocimientos, competente en habilidades y aprendizajes, con dignidad que implica un reconocimiento social, personal y de autoestima, y sea un guía y facilitador de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Un perfil profesional que surge de una formación inicial en los siguientes términos: TIC, Didácticas y metodologías prácticas, Cultural y de contenidos, Psicopedagógica, Gestión de centros, Valores y aptitudes personales, Atención a la diversidad y Mediación familia-escuela.

TALLER DE DOCENCIA 1

Propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la historia de la educación

Coord. Andrés PAYÀ RICO
(Universitat de València)
andres.paya@uv.es

Breve introducción

El presente taller pretende, a partir de breves intervenciones de unos 10 minutos cada una, reflexionar, compartir y debatir sobre la posibilidad y viabilidad de integrar éstas y otras nuevas propuestas pedagógicas en los planes de estudio de ciencias de la educación de las universidades españolas (Grados de Pedagogía, Educación Social, Maestro educación infantil, Maestro de educación primaria, Máster de Profesorado en Educación Secundaria…). La necesaria vinculación de la investigación histórico-educativa con la docencia, hacen necesario replantearse la pertinencia y viabilidad de integrar estas "nuevas" o emergentes posibilidades didácticas, junto a otras más clásicas que igualmente funcionan (comentarios de texto, clases magistrales, etc.) para ganar en mayor motivación, implicación y significatividad de nuestro alumnado.

Estructura y desarrollo del taller

La duración del taller es de 2 horas, divididas en dos partes, la primera repartida en 7 breves intervenciones de 10 minutos a cargo de grupos docentes de universidades con experiencias de éxito/buenas prácticas de docencia histórico-educativa. La segunda de las partes (de una hora de duración) articulada en forma de debate participativo a raíz de unas preguntas clave de reflexión, con el objetivo de discutir a propósito de las intervenciones previas para intentar concluir en una serie de descriptores o criterios comunes para integrar en nuestra práctica docente, así como apuntar nuevas vías de trabajo docente.

Participantes del taller

Coordinador: Andrés Payà Rico (Universitat de València)

Breves intervenciones (10 minutos) de propuestas didácticas sobre:

Lliçons de pedagogía (Societat d'Història de l'Educació: Joan Soler, Xavier Laudo y Andrés Payà)

Experiencias en el uso del patrimonio educativo para la formación de maestros (Universitat de les Iles Balears: Sara González, Biel Barceló, Xavier Motilla y Llorenç Gelabert)

Mapping: un recurso para la didáctica histórico-educativa (Universitat de les Iles Balears: Pere Fullana, Francisca Comas y Biel Barceló)

La escuela en transición. La transición en la escuela (Universitat de Valencia: Carmen Agulló, Llum Sanfeliu, Vicenta Verdugo, Javier Vila, Rocío Barrera y Gonzalo Gil)

Construyendo un MOOC con las técnicas Freinet (Universidad Complutense de Madrid: Teresa Rabazas, Sara Ramos y Carlos Sanz)

Nassau: comunidades imaginadas de sociedad, cultura y educación (Universidad de Valladolid: José Luis Hernández y Judith Quintano)

Enseñar y aprender Historia de la Escuela: Una experiencia de enseñanza bilingüe (Universidad de Málaga: Carmen Sanchidrián)

La formación de maestros en Historia de la Educación contemporánea: *Lliçons de Pedagogia*

Andrés PAYÀ RICO
andres.paya@uv.es
(Universitat de València)
Xavier LAUDO CASTILLO
xavier.laudo@uv.es
(Universitat de València)
Joan SOLER MATA
joan.soler@uvic.cat
(Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya)

El qué y el por qué de *Lliçons de Pedagogia*: maestros, educadores, cultura y sociedad

La historia de la pedagogía es un tesoro cultural que es necesario, al mismo tiempo, preservar y promover. Es así en cualquier sociedad del mundo y también lo es en la nuestra. Sin embargo, es una evidencia que la historia de la pedagogía, así como la de la educación, está a punto de desaparecer en los planes de estudios para la formación de maestros y educadores en todo el país (Canales, Álvarez y Tacoronte, 2017). Realidad pretérita no nos falta. Nuestra historia rebosa iniciativas pedagógicas y educativas: instituciones, teorías, prácticas, maestros y pedagogos insignes. Sin embargo, parece una tendencia que los referentes históricos y filosóficos sean cada vez menos presentes en el currículo de todas las instituciones de educación formal. Para el caso que ahora nos ocupa, el específico del registro, narración, memoria y estudio de las ideas y hechos educativos del pasado, son cada vez menos valorados y presentes en la institución universitaria, que es con ya larga tradición la encargada de la formación de los nuevos maestros (Laudo y Payà, 2018). La historia de la educación y la pedagogía parecen más presentes en las asociaciones, sociedades y colegios de maestros, educadores o de otras instituciones culturales, si bien de manera puntual y con la fuerza y alcance limitado que tienen, que en las que dependen de la administración pública que diseña planes de estudios obligatorios para graduar maestros y educadores.

Ante este vacío, la iniciativa que ahora presentamos tiene la voluntad de contribuir a ayudar a llenarlo. Somos conscientes de que sólo es una

herramienta que se pone a disposición y que, sin maestros conscientes de la importancia de preservar y promover el patrimonio histórico-pedagógico que la utilicen, difícilmente cumplirá su objetivo.

Lliçons de Pedagogia (Laudo, Payà y Soler, 2018) es un proyecto en marcha, de creación y dinamización de una web de formación básica en historia de la educación y la pedagogía en el marco del *Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres de Catalunya* (Programa MIF) (Martínez, Prats y Marín, 2015). Este programa, creado en 2013 por acuerdo del gobierno de la Generalitat de Catalunya y las universidades catalanas que desarrollan programas de formación de Maestros, se plantea, entre otros, el objetivo de mejora de la docencia a través de la investigación y el intercambio de experiencias de formación inicial de Maestros.

La coordinación del programa MIF hizo el encargo a la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* (SHE) para diseñar y desarrollar una plataforma virtual que aportara estrategias e instrumentos para impulsar y mejorar la formación en historia de la educación y la pedagogía en los futuros maestros. El desarrollo del proyecto está dirigido, dinamizado y coordinado por un equipo de tres personas, pero está planificado como un trabajo en red entre diferentes actores, tanto institucionales (como por ejemplo Eumo Editorial o el mismo programa MIF) como individuales o grupales (investigadores y grupos de investigación de las universidades del ámbito territorial de la SHE).

Tomando como textos básicos la digitalización de las obras publicadas en la colección *Textos Pedagógics* de Eumo editorial, se están creando y elaborando materiales propios que analicen y expliquen la evolución de la educación contemporánea. Alrededor de este catálogo de lecturas básicas se presentan también guías de lectura, estrategias metodológicas y recursos para apoyar la docencia en la historia de la educación contemporánea y se aportarán enlaces y posibilidades de acceder a otros recursos similares y / o complementarios.

Objetivos

1. Elaborar y presentar unos materiales propios que analicen y expliquen la evolución de la educación contemporánea.

2. Ofrecer un catálogo de textos y lecturas básicas de los clásicos de la pedagogía que den las claves para entender la evolución de la pedagogía contemporánea.

3. Presentar estrategias metodológicas y recursos para apoyar la docencia en historia de la pedagogía contemporánea.

4. Aportar los enlaces y posibilidades de acceder a otros recursos similares y / o complementarios.

5. Presentar de manera periódica las principales novedades editoriales en estos ámbitos.

Entre sus destinatarios contamos:

- Estudiantes de los Grados en Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria y, en general, de todos los Grados relacionados con la educación
- Profesorado universitario e investigadores en el ámbito de la historia de la educación
- Maestros y profesionales de la educación que quieran profundizar en sus conocimientos
- Todo ciudadano interesado en el tesoro cultural del país

Contenidos

La preocupación por la innovación docente hace que nos esforcemos para mejorar la docencia y didáctica de la historia de la educación (Fernández, Terrón y Braga, 2005; Mayordomo, 2005):

> Los avances docentes, el desarrollo de innovaciones pedagógicas y la evolución de la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje son posibles y deseables, y de esto los historiadores de la educación somos conscientes, porque son, precisamente, nuestros objetos de estudio. ¿Por qué no ser protagonistas activos de estos cambios e innovaciones educativas? Los historiadores de la educación, como educadores, somos capaces y estamos comprometidos con los cambios y la mejora de la calidad docente. Un compromiso y una posibilidad de que, por supuesto, están presentes y mueven nuestra labor pedagógica y formativa con los estudiantes (Payà, 2015)

Dentro de estas innovaciones educativas, queremos destacar las posibilidades que internet, las redes sociales y las TIC nos ofrecen para la historia de la educación. Un potencial educativo, formativo y polivalente, que venimos denominando desde hace ya tiempo, la historia de la educación 2.0 (Payà, 2012). Creemos que la docencia universitaria y la didáctica de la historia de la educación desde planteamientos interdisciplinarios no pueden mantenerse ajenas al proceso de alfabetización digital que nos rodea y en el que se combinan las redes sociales y la filosofía de la web 2.0, siendo esta última algo más que una serie de tecnologías y prestaciones digitales atractivas. Como historiadores de la educación, desde el entorno digital, tenemos que aprender a construir conocimiento en red, de forma activa, participativa y dinámica, configurando una identidad digital ligada a los

procesos de enseñanza-aprendizaje historicoeducativos. Un reto emergente en un nuevo paradigma pedagógico que genera nuevos procesos de colaboración interdisciplinaria y facilita la construcción del conocimiento desde nuevos planteamientos.

Con esta filosofía y aprovechando el potencial de la web, hemos construido el espacio *Lliçons de Pedagogia* con las siguientes características y estructura:

- Presentación
- Contenidos: bloques cronológicos de cada siglo, desde el siglo XVIII a la actualidad
- Pedagogos: Contexto - Ficha del autor - Obra - Guía de lectura - Experiencias educativas relevantes - Información complementaria
- Recursos básicos y formativos sobre historia de la educación

Hemos propuesto una estructura cronológica sistematizada en cuatro bloques que constituyen el primer nivel de la web (siglos XVIII, XIX, XX y XXI). Dentro de cada bloque hay un eje cronológico en el que se marcarán los principales hechos del contexto histórico y del contexto educativo. En el lugar correspondiente se marcan los pedagogos y educadores más relevantes con obras publicadas en la colección *Textos pedagògics* de Eumo editorial.

En un segundo nivel hay espacios diferentes para cada pedagogo o educador, siendo el núcleo central del espacio la obra publicada en *Textos Pedagógics* disponible en formato digital ISSUU y en acceso libre. El texto se acompaña de los materiales de apoyo necesarios para su comprensión que detallamos en el siguiente apartado.

Metodología

Lliçons de Pedagogia está concebido como el resultado de un trabajo en red, de ahí que los diferentes materiales se encargan a diferentes profesores o investigadores con el siguiente contenido:

Presentación del autor y el contexto

Biografía, contexto, ideas pedagógicas, aportaciones (obras escritas principales y realizaciones prácticas).

Guía de lectura (sobre la obra correspondiente editada en *Textos Pedagógics*)

Dicha guía incluye una presentación de la obra; los cinco temas presentes en el texto que se consideren más relevantes; y una lista de preguntas abiertas que motiven la lectura y la reflexión.

Experiencia educativa

Se trata de describir y analizar una experiencia educativa (escuela, institución, etc.) protagonizada por el autor de la obra o relacionada con su figura o pensamiento pedagógico. Puede tratarse de una experiencia del pasado o de una experiencia actual. En el texto se explica: origen y contexto, proyecto pedagógico y práctica educativa.

Recursos complementarios

• Bibliografía básica de consulta.

• Lista de páginas web relacionadas con el autor; el contexto; la experiencia educativa; centros de documentación específicos; archivos digitales; etc.

• Lista de películas y documentales sobre el pedagogo

Epílogo

Después de un periodo de pruebas durante el cual se han introducido en la web las obras y materiales sobre tres autores (J.H. Pestalozzi, María Montessori y Rosa Sensat), está previsto que durante los primeros meses de 2019 se complete una fase inicial que cubrirá la obra pedagógica de diez maestros y pedagogos. A los tres ya citados, se añadirán L. Tolstoi, F. Ferrer i Guàrdia, J. Korczak, J. Dewey, C. Freinet, A. Galí y P. Freire.

La continuidad del proyecto se vincula con la colaboración institucional iniciada que se fundamenta en tres pilares: el programa MIF, Eumo editorial y la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*, cuya red de investigadores y profesorado es un punto fuerte que debe permitir la elaboración de materiales y, sobretodo, el uso y la experimentación continuada de la plataforma en la enseñanza de la historia de la educación y la pedagogía. Además, estamos convencidos que dicho uso y experimentaciones continuas nos aportarán nuevas experiencias y generarán nuevas ideas para ampliar el recurso más allá del horizonte actual.

Bibliografía

Antonio Francisco CANALES; Yasmina ÁLVAREZ GONZÁLEZ y María José TACORONTE, «La Historia de la Educación tras Bolonia: ¿Hacia la extinción?», *Revista española de educación comparada*, 29 (2017): 240-261.

Violeta FERNÁNDEZ; Aida TERRÓN; Gloria BRAGA, «La enseñanza de la historia de la educación ¿cuánto de innovación? A modo de reflexión crítica», en *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*, coord. Manuel Ferraz (Madrid: Biblioteca Nueva, 2005), 313-336.

Xavier LAUDO; Andrés PAYÀ, «La idea d'universitat educadora en els discursos de Giner de los Ríos i Manuel García Morente», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 32 (2018): 235-255.

Xavier LAUDO; Andrés PAYÀ, Joan SOLER, «*Lliçons de Pedagogia*: un projecte de formació en història de l'educació comtemporània», en *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI*, ed. Núria Llevot y Jaume Sanuy (Lleida: Universitat de Lleida, 2018), 447-458.

Miquel MARTÍNEZ; Enric PRATS; Ana MARÍN, «La millora de la formació inicial de mestres: el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, MIF», *Revista Catalana de Pedagogia*, 9 (2015): 24-42.

Alejandro MAYORDOMO, «Enseñar es también nuestro oficio», *Cuadernos de Historia de la Educación*, 2, «La docencia de la historia de la educación (Ponencias y Debates)», (Sevilla: SEDHE, 2005), 7-9.

Andrés PAYÀ, «Historia de la Educación 2.0: las TIC al servicio de la docencia y el aprendizaje en la Educación Superior», en *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica: (ss. XVI-XXI)*, coord., José Mª Hernández Díaz (Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2012), vol. 2, 695-702.

Andrés PAYÀ, «Presentació: innovació docent, didàctica i ensenyament de la història de l'educació», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26 (2015): 9-17.

Conrad VILANOU, «Pensar la història de la pedagogia en temps postmoderns», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 4 (1999-2000): 11-23.

PALABRAS CLAVE

Historia de la Educación contemporánea; formación de maestros; innovación docente; espacio virtual

La escuela en transición. La transición en la escuela: viviendo la Historia de la escuela.

Mª del Carmen AGULLÓ DÍAZ; Universitat de València, ORCID 0000-0001-7097-1070; Llum SANFELIU GIMENO, Vicenta VERDUGO MARTÍ, Javier VILA VÁZQUEZ, Rocio BARRERA SOTO y Gonzalo GIL LINARES.
M.Carmen.Agullo@uv.es

INTRODUCCIÓN

El límite temporal de los contenidos trabajados en historia de la escuela, hasta cursos muy recientes, ha sido la promulgación de la Ley General de Educación de 1970. El paso de los años ha hecho llegar a las aulas nuevas generaciones para las que el periodo de la transición del franquismo a la democracia presenta un carácter absolutamente histórico. El hecho de ser sus padres estudiantes de la EGB convierte esta etapa en un referente al que pueden acercarse de manera vivencial, por lo que resulta altamente adecuada la utilización de metodologías y fuentes que los aproximen a ella intelectual y afectivamente.

Siguiendo las pautas planteadas por el *Grupo de estudios de Historia de la educación de la UIB y el Archivo de la educación de las Islas Baleares* (AMEIB) así como las que hemos diseñado y puesto en práctica, desde nuestra propia experiencia, en el curso 2016-2017, para el estudio de la historia de la escuela en el período del franquismo (1945-1970), planteamos utilizar una metodología innovadora que permita, de manera simultánea, la introducción de contenidos de la historia de la escuela desde los años 70 hasta 1985, el acercamiento del alumnado a diversas fuentes de investigación científica, y el desarrollo de actitudes y comportamientos basados en la cooperación, la participación activa y el pensamiento crítico, así como la utilización de soportes variados para facilitar el aprendizaje incluso entre alumnado ubicado en espacios físicos diferentes.

La experiencia se ha realizado en el curso 2017-2018, en la asignatura *Historia de la escuela*, obligatoria en los grados de maestro en educación infantil y primaria de la Universitat de València. vinculando la parte teórica con la práctica, por lo que las clases han incluido de manera indistinta tareas de ambos caracteres, sin delimitar tiempos.

La hemos llevado a término tres profesoras, un profesor y dos doctorandos junto a cinco grupos de alumnado – dos en la Facultad de Magisterio Campus Tarongers UV; uno del campus Ontinyent UV, y dos de Florida Universitaria. Un total de 200 alumnos de tres campus diferentes.

OBJETIVOS

- Conocer eventos concretos del pasado inmediato que han afectado al sistema educativo actual y hacerlo desde una mirada no androcéntrica.
- Trabajar la historia y la memoria del pasado escolar, entendiendo tanto las diferencias como la interrelación entre historia y memoria.
- Introducir al alumno en la investigación histórico-educativa.
- Conocer, a través de la teoría y la práctica, los límites y ventajas de cada una de las diferentes fuentes utilizadas en la investigación: escritas, orales, iconográficas y audiovisuales.
- Sintetizar y analizar críticamente la temática trabajada, desarrollando, simultáneamente, un espíritu crítico en el análisis de los textos en los diferentes soportes utilizados.
- Desarrollar actitudes de respeto a los demás, a su trabajo y a sus opiniones; así como de trabajo en equipo,- en grupo pequeño y grande-, y las capacidades de toma de decisión individual y en grupo.
- Utilizar adecuadamente los TIC: aula virtual, Facebook…
- Redactar por escrito, de manera correcta, los objetivos, metodología y conclusiones del trabajo de investigación.
- Exponer y defender oralmente los resultados de la investigación
- Diseñar, de manera atractiva y didáctica, los resultados de su búsqueda, a fin de poderlos exponer en público de manera permanente.

DESARROLLO

El alumnado de cada grupo formó equipos pequeños que realizaron una aproximación teórica, mediante la lectura y comentario de los textos de la bibliografía de lectura obligatoria y los encontrados tras una búsqueda bibliográfica personal. Todos los equipos debatieron en clase la información recopilada.

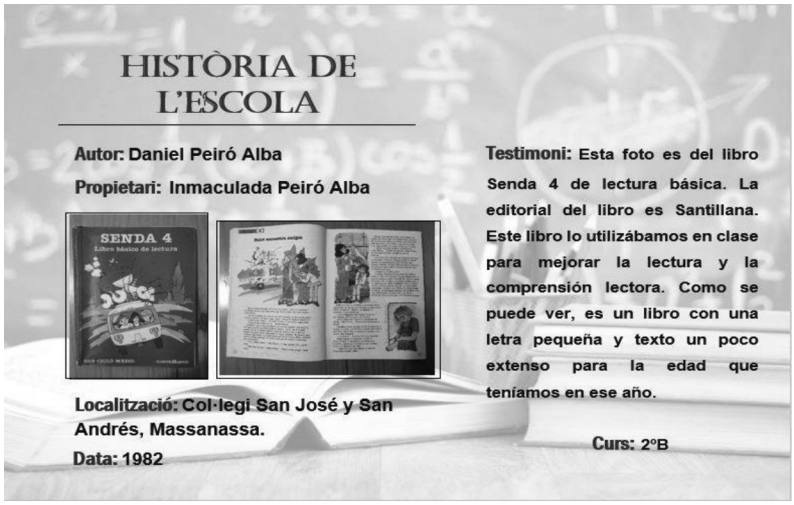
Conocido el marco históricoeducativo, se procedió, por cada alumno, a la localización, recogida, análisis y tratamiento de la mayor cantidad de fuentes: documentos escritos, egodocumentos, fotografías -de actividades de escuela oficial, y/o de experiencias de renovación pedagógica-; testimonios orales, materiales escolares -cuadernos, libros, fichas, material experimental, mobiliario- , audiovisuales (películas, documentales ...).

Se fotografíaron y grabaron –audio/video- testimonios explicativos. De cada fotografía se elaboró una ficha descriptiva, transcribiendo los textos obtenidos oralmente.

Para facilitar el conocimiento de la metodología, se realizó una conferencia por la profesora Francesca Comes Rudí, de la UIB, titulada: "Fotografiando la escuela de la transición. La fotografía como fuente histórico-educativa". Asistieron alrededor de 80 alumnos y alumnas, siendo grabada y facilitada al resto del alumnado.

Cada equipo hizo llegar al resto de compañeros, mediante Facebook, las cerca de 500 fichas, clasificadas en nueve temas: *Años 80: la Ley General de educación*; *Inolvidables maestros compañeros*; *Nosotros hicimos la EGB; Y en eso llegaron las fichas ...; Una escuela verde esperanza; De los exámenes finales a la evaluación continua*; *Una escuela abierta al medio; La larga marcha hacia la democratización escolar. Una escuela también en valenciano.*

En la página https://www.facebook.com/groups/1490058774425868 se puede visualizar parte del proceso.



Fitxa Nº 2

Verónica Vilanova Montoya

Ejemplos de fichas recopilando información y localizando objetos o explicando fotografías

Se realizó una votación sobre las fotografías propuestas para reproducir en els rolls-ups, procediéndose a elaborar, por parte del profesorado, textos y fotos de los paneles definitivos.

Los roll-ups se expusieron en cada centro, acompañados de una explicación por parte del alumnado de cada tema, a la que acudieron alumnado y profesorado de otros grupos o asignaturas, y personas que aportaron sus testimonios para ampliar/debatir las aportaciones.

Complementariamente, cada equipo redactó su trabajo. Incluían la síntesis histórica sobre la educación en la transición (a partir de la bibliografía), la relación de fuentes utilizadas; la recopilación de fuentes (fichas), las conclusiones, la valoración y la bibliografía-webgrafía utilizada. Se remitió, en formato pdf al profesorado para su evaluación, valorándose la claridad de contenidos, la capacidad de síntesis y la manera de formular de manera crítica las conclusiones.

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

El más visible es la exposición titulada*: La escuela en transición, la transición a la escuela,* que consta de 10 paneles – portada y 9 introductorios- alojados en Roll Ups. Se ofreció a la comunidad académica de los diferentes centros universitarios donde desarrollamos el proyecto y, en la actualidad, se está exhibiendo en salas de centros culturales.

Facultat de Magisteri- Ontinyent.

Facultat de Magisteri- Ontinyent.

También está alojada en el repositorio RODERIC de la UV:

http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/67559/expo%20transicio.pdf?sequence=1&isAllowed=y

El alumnado se ha iniciado, de manera innovadora y atractiva, en la investigación histórico educativa, desde una perspectiva no androcéntrica, conociendo, través de la teoría y la práctica, los límites y posibilidades de las diferentes fuentes y metodologías de investigación científica utilizadas en la investigación. Se ha fomentado el desarrollo de actitudes y comportamientos reflexivos, basados en la cooperación, la participación activa y el pensamiento crítico y han sido capaces de diseñar de manera activa y didáctica, los resultados de su investigación, exponiéndolos en formato escrito y defendiendo oralmente, en público, sus resultados.

La evaluación de la conferencia ha sido muy positiva. Se consideraron los contenidos abordados adecuados para una mayor fundamentación sobre la cuestión expositiva, conocer experiencias similares en otros territorios, y resolver dudas con la presencia de una experta.

Por parte del profesorado la experiencia ha resultado muy positiva. Nos ha permitido la coordinación efectiva entre diferentes grupos y responsables de la asignatura, y se ha creado un clima de trabajo cooperativo, muy satisfactorio tanto desde el punto de vista académico como en el de aprendizaje de actividades complementarias - maquetar, toma de decisiones sobre exposición- que han facilitado una buena comunicación entre nosotros. Hemos discutido de manera conjunta el diseño del proyecto, objetivos, actividades, temporalización, contenidos, bibliografía. La docencia ha resultado más cómoda

Hemos tenido problemas debidos a una incorrecta temporalización, que nos ha obligado a realizar las exposiciones en tiempo limitado, impidiendo un mayor debate. La participación del alumnado en las votaciones tampoco ha sido numerosa, obligándonos al profesorado a una participación en la toma de decisiones superior a la deseada. La inexperiencia en temas como maquetación, impresión… han afectado a lograr una mayor participación del alumnado y a una dedicación en tiempo y esfuerzos, por nuestra parte, muy superior a la planteada.

El balance del proyecto es altamente positivo en diferentes ámbitos:

- La docencia ha sido participativa y atractiva para nosotros y el alumnado. Ha requerido una importante inversión de tiempo en su preparación, desarrollo y evaluación, pero ha facilitado la cooperación entre los participantes y una ruptura de dicotomías como teoría/práctica, alumnado/profesorado; dentro/fuera del aula. Intenso pero fructífero.

- El alumnado se ha implicado en la investigación y el desarrollo de las clases. La introducción del elemento afectivo les ha resultado novedosa y apasionante. La mayoría reconocen que esta metodología les ha hecho replantearse su concepto de historia y ver su utilidad como elemento constructor de futuras prácticas educativas.
- Se ha logrado una transferencia de conocimientos a la sociedad, más allá de los límites de la Universidad, y una participación activa de la comunidad en el proyecto.
- Cabe resaltar la localización y fichaje de materiales diversos de nuestro patrimonio históricoeducativo, que podrán ser objeto de estudio o exposición en posteriores proyectos.

BIBLIOGRAFIA

Andrés PAYÁ RICO (coord.*) Innovació docent, didáctica i ensenyament de la historia de l'educació. Educació i Història. Revista d'Història de l'educació*, 26, (2015,)

Francesca COMAS RUBÍ, Bernat SUREDA GARCÍA, Xavier MOTILLA SALAS, *Fotografia i història de l'educació: iconografia de la modernizacion educativa,* (Palma, Lleonard Muntaner, Editor, 2012)

Francesca COMAS RUBÍ, Sara GONZÁLEZ GÓMEZ, Xavier MOTILLA SALAS, Bernat SUREDA GARCÍA, coord. por *Imatges de l'escola, imatge de l'educació: Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació,* (Palma, Universitat de les Illes Balears, 2014)

Francesca COMAS RUBÍ, Xavier MOTILLA SALAS, Bernat SUREDA GARCÍA, "Conocer por la imagen. Del debate historiográfico a la innovación docente a través de la fotografía como fuente para la Historia de la Educación" en *, La Constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal / XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Cádiz, 9-11 de Julio de 2013*, M. Gloria Espigado Tocino (dir. congr.), Juan Gómez Fernández (ed. lit.), María José de la Pascua Sánchez (ed. lit.), Juan Luis Sánchez Villanueva (ed. lit.), Carmen Vázquez Domínguez (ed. lit.) (Cádiz, Universidad de Cádiz, 2013) 823-832.

Miguel A. SANTOS REGO, *El Aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria,* http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/180/180395_act_32.pdf

Sara RAMOS ZAMORA, Francisco Javier PERICACHO GÓMEZ, "Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica en la Universidad" en *Innovació docent, didáctica i ensenyament*

de la historia de l'educació. Educació i Història. Revista d'Història de l'educació, 26, (2015,): 65-88)

Palabras clave

Formación del Magisterio. Historia de la escuela, patrimonio historicoeducativo, materiales gráficos, divulgación educativa

Mapping: un recurso para la didáctica histórico-educativa

Pere FULLANA PUIGSERVER
Francisca COMAS RUBÍ
Gabriel BARCELÓ BAUZÀ
UIB-GEDHE

A partir de nuestra experiencia docente como profesores de historia de la educación, hemos ido observado que el alumnado está mucho más motivado cuando se implica en la investigación y en la elaboración de trabajos con resultados visibles, expresados en soportes alternativos e incorporando conocimiento con los recursos que usa en sus prácticas cotidianas.

Hemos constatado que la coordinación entre diversas materias y el trabajo interdisciplinar en el proceso de adquisición de las competencias constituye una de nuestras prioridades docentes. Los talleres de prácticas pueden ser una oportunidad para relacionar conocimientos procedentes de diferentes ámbitos académicos. El proyecto surgió como un campo de oportunidades en el caso de la historia de la educación, precisamente porque compartimos temáticas y metodologías de investigación en diferentes grados, con la colaboración de un profesor experto en nuevas tecnologías, cartografía y sociedad.

La experiencia docente se ha realizado en una red formada por tres materias – Evolución y Consolidación de los Sistemas Educativos, Historia de la Educación Social y Educación Social y Dinamización Socioeducativa en los Museos y las Bibliotecas- porque todas ellas trabajan puntos en común: patrimonio educativo, cultural y social, en clave de pasado y presente, aspectos que se enriquecen tanto desde el punto de vista práctico como teórico. A partir de los datos obtenidos se implementa el conocimiento y enriquece la perspectiva de los educadores, al constatar que el pasado sigue vivo y enriquece el presente.

Objetivos

- Enriquecer la investigación relacionada con la historia de la educación (especialmente el patrimonio educativo) en base a la utilización de herramientas y recursos interactivos que el alumnado conoce y utiliza en otros contextos. La práctica se ha hecho con el apoyo del profesor Joan Bauzá, que ha iniciado a los alumnos en el conocimiento de Google My Maps.

- Implicación del alumnado en la investigación relacionada con el patrimonio escolar y educativo en general (incluye también las iniciativas y espacios de educación no formal) localizado en un territorio concreto, en este caso un municipio. De esta forma se enseña y aprende a localizar el patrimonio en un espacio y un tiempo específicos.
- Conocer mejor el entorno y ubicar en él los elementos patrimoniales relacionados con la educación (reglada o no) (edificios, sedes, museos, et). Con este ejercicio se recortará la distancia entre los contenidos teóricos de nuestras materias y los rastros tangibles del hecho educativo.
- Aprender haciendo, a a partir de la propia investigación de materiales, testimonios e imágenes, etc.
- Conseguir un mayor grado de satisfacción personal en el alumnado a partir de un trabajo que han elaborado y construido ellos mismos a partir de materiales que han tenido que localizar.
- Sensibilizar el alumnado para la preservación del patrimonio histórico educativo. La localización de este patrimonio se convierte a su vez en fuente de aprendizaje.
- Dar una mayor visibilidad al patrimonio educativo, conseguir que la ciudadanía conozca, valore y preserve la memoria del patrimonio educativo y socioeducativo.

Metodología y plan de trabajo.

Setiembre – Diciembre de 2018, se ha trabajado paralelamente con los alumnos de Historia de la Educación Social (primer curso del grado de Educación Social) y los de Evolución y Consolidación de los Sistemas Educativas (tercer curso del grado de Pedagogía).

En Historia de la Educación Social los alumnos han trabajado en equipo. Cada uno de ellos ha realizado el estudio de un municipio, a partir de una ficha modelo que permitía recoger y clasificar todas las iniciativas de educación social localizadas en el territorio durante el período de 1960 a 2018. Con estos materiales se elaboró un primer fichero, se trabajó la información con la intención de elaborar líneas de continuidad y de cambio a lo largo del tiempo. Una vez fichadas las entidades se procedió a la transferencia de esta información sobre el mapa. Se han trabajado 15 municipios (Alcudia, Pollença, Sóller, Puigpunyent, Sa Pobla, Maria de la Salud, Lloseta, Manacor, Esporles, Binissalem, Felanitx, Santa Eugènia, Llucmajor, Marratxí y Consell).

En la asignatura de Evolución y consolidación de los sistemas educativas los alumnos también han trabajado en grupo. Cada equipo ha realizado un Trabajo completo de un municipio, en base a la localización de los centros escolares, maestros y patrimonio escolar. Se han trabajado trece municipios (Sóller, Alcudia, Esporles, Santa Maria, Binissalem, Puigpunyent, Manacor, Valldemossa, Sant Joan, Sa Pobla, Pórtol, Montuiri, Calvià) y una zona de Palma (Barrios de Canamunt y Calatrava).

Enero – Febrero 2019: los profesores de ambas materias evaluarán las dos prácticas, tanto desde el punto de vista del rendimiento académico y del aprendizaje de los alumnos, cuanto a las aportaciones que supone para las materias impartidas y sus objetivos.

Febrero – Mayo 2019: Se aplica el mismo método de Trabajo para los alumnos de Educación Social y Dinamización Socioeducativa en los Museos i las Bibliotecas. Como en el primer cuatrimestre, el trabajo se realizará en grupo. Cada equipo ha trabajado un municipio, y dos grupos se encargaron de coordinar los resultados, y de cartografiar en un solo documento los resultados del conjunto de grupos.

Junio – Julio – Setiembre 2019: avaluación, comparación, aprovechamiento de la investigación: unificar los mapas de las tres materias tratadas y difusión de resultados.

Conclusiones

Como puede constatarse se trata de un proyecto de innovación docente y de didáctica de la historia de la educación que está en proceso de experimentación durante el curso 2018-2019. En diciembre de 2018, en el momento de redactar este resumen, estamos a punto de finalizar la primera etapa del proyecto, y solo podemos avanzar resultados provisionales.

El patrimonio y las prácticas educativas (tanto escolares como de educación social) se mueven en los parámetros de tiempo y espacio. El alumnado ha respondido de forma altamente satisfactoria en la búsqueda de información, ha localizado fuentes y ha entendido que todo tiene que ser susceptible de poder ser ubicado en un mapa, para su fácil localización y para la creación de rutas de patrimonio educativo.

Al finalizar los talleres, los alumnos evaluarán los resultados en el marco particular de cada asignatura. El Proyecto ha tenido un primer encaje en el marco de los objetivos que se debían conseguir en la materia. Para ello cada profesor ha aportado un cuestionario de opinión.

Posteriormente, en el marco de un seminario interno, se procederá también a la autoevaluación con la participación de los cuatro profesores que han intervenido en el Proyecto (Pere Fullana, Francisca Comas, Gabriel Barceló y Juan Bauzá). A su vez se han proyectado nuevas propuestas y acciones de futuro en base a dinámicas semejantes.

La ejecución es este Proyecto en equipo también cuenta con un plan de difusión, a partir de un triple propósito inicial, siempre respetando que el principal objetivo era el trabajo concreto elaborado en los talleres de las asignaturas mencionadas.

- En la medida de lo posible se estudiará la viabilidad de vincular los mapas de todos los equipos en la web del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE). La información se podrá compartir y servirá de base para ulteriores trabajos realizados preferentemente en el marco de la docencia.
- Una segunda aspiración consiste en presentar el proyecto en seminarios, jornadas y congresos. La presentación en el marco del XX Coloquio de la SEDHE (2019) constituye de hecho una prueba de que se está ejecutando el plan inicial y una de las finalidades del proyecto.
- Finalmente, conseguidos los objetivos de dar visibilidad a los resultados provisionales en la web del grupo y debatido el recurso en debates y talleres con historiadores de la educación, se procederá a la redacción de un artículo para una revista.

El resultado final de los trabajos queda recogido en diferentes formatos. Toda la información queda reflejada en mapas (Google My Maps). Estas representaciones se comparten, se transfieren y serán útiles en un futuro por los próximos alumnos, muy probablemente porque podremos continuar aportando datos e información, y sucesivamente completar el mapa. La experiencia gráfica es un recurso abierto que permite expresar el conocimiento y transferirlo de una forma plástica que enriquece la práctica docente y el proceso de aprendizaje. En la primera fase se realizaron 28 trabajos.

Bibliografia:

P. FIGUERAS TORRUELLA, «Mapa de animación sociocultural de Catalunya», *RES. Revista de Educación Social* 19 (2014) [http://www.eduso.net/res/pdf/19/mapan_res_19.pdf]

M. S. MALDONADO ESTERAS, *Educación patrimonial y redes sociales: análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa*. Tesis doctoral. Uva Biblioteca Universitaria, 2015.

Sabina HABEGGER; Iulia MANCILLA, *La cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio* (Publicación del Seminario Freire. Universidad de Málaga, 2005).

Sabina HABEGGER; Iulia MANCILLA; Eduardo Serrano (2006). «El poder de la cartografía del territorio en las prácticas contra hegemónicas». *Revista Araciega*, 14 (2006).

Palabras clave

patrimonio educativo – historia de la educación – innovación educativa – nuevas tecnologías

Experiencias en el uso del patrimonio educativo para la formación de maestros*

Sara GONZÁLEZ[(1)]
sara.gonzalez@uib.es
Gabriel BARCELÓ[(1)]
Llorenç GELABERT[(1]
llorens.gelabert@uib.es
Xavier MOTILLA[(1)]
xavier.motilla@uib.es

[1] Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE-IRIE), Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Universitat de les Illes Balears, Ed. Guillem Cifre de Colonya, Ctra. Valldemossa km 7'5, 07122 Palma (Illes Balears).

* Comunicación elaborada en el marco del proyecto I+D, *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX*. EDU2017-82485-P, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE).

1. Objetivos

En el marco del Programa de Mejora de la Formación Inicial de los Estudios de Maestro (PMFIM) de la UIB, que cuenta con la participación de la Consejería de Educación y la Universidad de las Islas Baleares, cuyos objetivos son actualizar y mejorar la formación del profesorado que imparte docencia en los estudios de Grado en Educación Infantil (GEI) y Grado en Educación Primaria (GEP), impulsando la creación de estructuras de coordinación y reflexión conjunta sobre la propia práctica docente, se han llevado a cabo diversos proyectos de innovación docente desarrollados desde el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE-IRIE). Este trabajo tiene por objeto exponer sucintamente algunas de esas experiencias que tienen como nexo común el uso del patrimonio histórico-educativo escolar para la formación de futuros maestros.

2. Metodología, fuentes y desarrollo de los proyectos de innovación

A través de la búsqueda de testimonios materiales e inmateriales de nuestro pasado educativo reciente y la elaboración y diseño de juegos y materiales didácticos fundamentados en los referentes innovadores de nuestro pasado pedagógico, se ha pretendido incorporar a la formación de

los futuros maestros nuevas estrategias didácticas que resulten estimulantes y atractivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los elementos principales en torno a los cuales pivotan los proyectos desarrollados son el patrimonio histórico-educativo inmaterial (canciones y juegos asociados, testimonios orales) y material (cuadernos escolares, fotografías, juegos).

Antes de adentrarnos en una breve explicación de los mismos, conviene referenciar cada uno de ellos cronológicamente al estar interrelacionados y surgir unos de otros en el marco del anteriormente citado PMFIM de la UIB:

1. La canción y el juego asociado en la escuela. PID 171838. Convocatoria de proyectos de innovación docente IRIE/UIB 2017-2018.

2. Evolución del uso de la canción en la escuela. PID 181937. Convocatoria de proyectos de innovación docente IRIE/UIB 2018-2019.

3. La elaboración de juegos y materiales didácticos: una estrategia para la mejora de la práctica docente. PID 181922. Convocatoria de proyectos de innovación docente IRIE/UIB 2018-2019.

4. Elaboración de juegos y materiales didácticos en base al pensamiento pedagógico contemporáneo: una propuesta para acercar teoría y práctica en la formación inicial de los maestros de infantil y maestros en activo. D18S03. Convocatoria de proyectos de investigación e innovación orientados a la formación inicial del profesorado CEU-IRIE/UIB 2018-2021.

En relación a los dos primeros proyectos, continuidad uno de otro, se ha trabajado con el patrimonio inmaterial educativo de forma coordinada dentro del marco de dos asignaturas del plan de estudios de GEI, *Fundamentos de la Educación Musical: Vocal, Auditiva y Rítmica* (FEMVAR) y *Pensamiento y Contextos Educativos Contemporáneos* (PCEC). En el curso 2017-2018 se trabajó sobre el uso de la canción y el juego asociado en la escuela, con especial incidencia en la etapa de educación infantil, desde una perspectiva histórica y desde la práctica musical (*Vid*. Gelabert, Barceló, González y Motilla, 2018; Gelabert, González y Motilla, 2018). En el curso 2018-2019 se ha dado continuidad al proyecto, focalizándose la labor en la investigación y el uso de la canción en la escuela. Todo ello se ha llevado a cabo a partir del trabajo en equipo mediante técnicas concretas de trabajo cooperativo. En la asignatura PCEC se ha realizado una aproximación al pensamiento pedagógico contemporáneo de autores de referencia y a la importancia que dieron a la canción en la educación infantil, así como también, se ha profundizado en la evolución de la canción y el juego asociado a la escuela desde una perspectiva vivencial y experiencial a través del con-

tacto con testimonios orales y el patrimonio inmaterial. A través de FEMVAR se ha llevado a cabo un análisis de las canciones recopiladas a partir de los testimonios orales desde una perspectiva musicológica, teórica e interpretativa. Todo ello, con el objetivo de sensibilizar a los futuros maestros en la recuperación, conservación y uso de una parte del patrimonio inmaterial de la escuela, concretamente el de las canciones y juego asociado. A partir de ambos proyectos se plantearon los siguientes objetivos: 1) Valorar la canción como una gran herramienta pedagógica en la etapa de educación infantil; 2) Conseguir un amplio repertorio de canciones de diferentes tipologías, asociadas o no al juego, y adaptadas a distintas rutinas para el uso en la escuela; 3) Recuperar y fomentar el conocimiento del rico patrimonio inmaterial que representan las canciones escolares; 4) Aproximarnos a las principales ideas educativas sobre el uso de la canción y el juego en la etapa de educación infantil desde una perspectiva histórica; 5) Indagar en la evolución reciente en la escuela del uso de la canción y el juego asociado de forma vivencial y experiencial; 6) Fomentar el aprendizaje cooperativo a través del trabajo en equipo.

Por otro lado, en el marco del tercer proyecto, compartido por todos los grupos de la asignatura de PCEC de GEI y GEP, se ha pretendido vincular investigación y docencia por parte de los profesores implicados, miembros del GEDHE-IRIE, una de cuyas últimas líneas de investigación desarrolladas se ha centrado en el estudio histórico de las prácticas escolares en la escuela primaria española del siglo XX. Ante la necesidad de comprender las dinámicas que orientan el funcionamiento de la escuela, entender las rupturas y continuidades que se dan en la práctica que ejercen los maestros en su día a día, etc., es necesario tener en cuenta aquellos registros que nos muestran aspectos de la cotidianidad del aula. De ahí surgió la necesidad de que los futuros maestros trabajaran con registros que manifiesten la actividad práctica de los enseñantes. El proyecto se ha canalizado en diversas actividades: 1) Por un lado, los alumnos de GEP han trabajado la evolución de los materiales y recursos didácticos en la escuela a través de la recopilación de testimonios orales y materiales de cuatro generaciones diferentes que abarcaban diferentes periodos legislativos en España (antes de 1945, entre 1945 y 1970, entre 1970 y 1990 y, finalmente, entre 1990 y 2006). A través de las entrevistas y los materiales aportados por los entrevistados sobre su escolarización, los alumnos se han acercado a cómo evolucionaron los materiales y utensilios didácticos que se han utilizado en la escuela en buena parte del siglo XX y hasta la actualidad. Esta tarea les ha servido para acercarse a la cultura material de los centros educativos y para trabajar con

fuentes materiales e inmateriales que les han permitido relacionar y contrastar discursos pedagógicos, legislación educativa y realidad de las prácticas escolares de distintas épocas; 2) Por otra parte, los alumnos de GEI se han iniciado en la elaboración de materiales didácticos, competencia que a la vez resulta imprescindible para el desarrollo de su labor profesional. En el proceso de elaboración, los estudiantes han podido relacionar los contenidos teóricos trabajados en la asignatura, conocer la evolución histórica de diferentes discursos pedagógicos y los materiales didácticos y juegos creados a partir de ellos en la contemporaneidad.

Finalmente, en el último proyecto, surgido a raíz del anterior y su concreción en el GEI, que será extensivo a tres anualidades, la experiencia consistirá en la puesta en marcha de una serie de primeras experiencias para los alumnos del GEI, en un intento por aproximar teoría y práctica, mediante la elaboración de juegos y materiales didácticos con base en el pensamiento pedagógico contemporáneo (*Vid*. González, Barceló, Comas y Payà. 2018; González, Barceló y Comas, 2018). La idea vehicular es utilizar los conocimientos de carácter histórico-educativo que los alumnos adquieren durante el primer curso en la asignatura PCEC como base o fundamentación teórica para la elaboración de juegos o materiales didácticos creados mediante el trabajo en equipo y de forma cooperativa. De este modo, se aspira a crear conexiones entre teoría y realizaciones prácticas, en forma de construcción de juegos y materiales de aula. En una fase posterior, está previsto contar con el asesoramiento de profesorado de la UIB especialista en las áreas de Música y Plástica, así como hacer llegar esas herramientas didácticas a los centros educativos colaboradores, procedimiento mediante el cual se comprobará el nivel de interés que ha despertado el material entre los niños de las escuelas, la practicidad, el cumplimiento de los objetivos marcados, sus fortalezas y debilidades, etc. Por otra parte, a medida que avancen las anualidades del proyecto, los conocimientos adquiridos por los alumnos en las clases teóricas y prácticas se verán reforzados por las charlas que impartirán los colaboradores externos al proyecto –especialistas de reconocido prestigio en temáticas relacionadas con el juego a lo largo de la historia–. Estas charlas se harán extensivas a los centros escolares, organizando seminarios o conferencias abiertas a toda la comunidad escolar.

3. Avance de conclusiones

Todos los proyectos inciden en la necesidad del trabajo cooperativo por parte de nuestros alumnos como futuros profesionales y pretenden coadyu-

var en el diseño de estrategias de organización para el desarrollo del aprendizaje cooperativo en el aula.

En este sentido, en el caso del primer proyecto sobre el trabajo en torno a la canción (único de los proyectos finalizado y del cual disponemos de valoraciones de los alumnos), cabe mencionar la valoración altamente positiva transmitida por el alumnado a través de un cuestionario de satisfacción realizado al finalizar el curso. Destacan, mayoritariamente, que el trabajo con testimonios orales de distintas generaciones les ha permitido analizar las características técnico-musicales de dichas melodías, el contenido y temática de sus letras y el juego asociado a ellas; así como, finalmente, valorar la importancia del patrimonio inmaterial e intangible desde una perspectiva histórico educativa.

Por otra parte, la labor de búsqueda e investigación a partir de testimonios orales y materiales de nuestro pasado educativo, actualmente en curso en el proyecto que tiene por objetivo adentrarse en la evolución de la práctica escolar, representa una iniciativa que, aunque no de carácter novedoso, pues hay experiencias previas de su utilización en asignaturas con contenidos histórico-educativos, sí suele ser gratamente acogida por el alumnado y reporta buenos resultados en la comprensión teórica y reflexión sobre los discursos pedagógicos, la legislación educativa y la realidad de las prácticas escolares de distintas épocas.

Finalmente, consideramos que el diseño de juegos y materiales por parte de futuros maestros de educación infantil en su formación inicial con una cimentación en el pensamiento pedagógico contemporáneo –eje de los dos últimos proyectos mencionados en su concreción en el GEI– y con la posibilidad de recibir asesoramiento de diferentes áreas, así como de maestros en activo –vinculados estos últimos aspectos concretamente a su desarrollo futuro a través del último proyecto–, constituye una estrategia que puede resultar estimulante y a la vez motivadora, especialmente debido a que el alumnado podrá comprobar qué tipo de aplicabilidad tiene en la realidad práctica algunos de los contenidos teóricos que aprenden en el aula durante su periodo de formación en el Grado.

4. Referencias bibliográficas

Llorenç GELABERT, Gabriel BARCELÓ, Sara GONZÁLEZ y Xavier MOTILLA, «La cançó i el joc associat a l'escola: una proposta per a la docència històrica educativa i pedagògica musical», en *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI*, eds. Núria Llevot y Jaume Sanuy (Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2018), pp. 471-481.

Llorenç GELABERT, Sara GONZÁLEZ y Xavier MOTILLA, «La sensibilización en la conservación del patrimonio educativo inmaterial en los estudios de maestro», en *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, eds. Sara González, Juri Meda, Xavier Motilla y Luigiaurelio Pomante, (Salamanca: FahrenHouse, 2018), pp. 823-833.

Sara GONZÁLEZ Gabriel BARCELÓ, Francisca COMAS y Andrés PAYÀ, «Juegos elaborados por futuros maestros de infantil en base al pensamiento pedagógico contemporáneo», en *Edunovatic, Congreso Virtual Internacional sobre Educación, Innovación y TIC*, diciembre de 2018 [Pendiente de publicación].

Sara GONZÁLEZ Gabriel BARCELÓ, Francisca COMAS, «Una propuesta para aproximar teoría y práctica en la formación de maestros de infantil: elaborando juegos desde la historia», en *Edunovatic, Congreso Virtual Internacional sobre Educación, Innovación y TIC*, diciembre de 2018 [Pendiente de publicación].

Palabras clave

Patrimonio educativo; práctica escolar; innovación docente; formación de maestros.

El aprendizaje de las técnicas Freinet a distancia. Los Massive Open Online Courses (MOOC) como nuevos espacios educativos

Teresa RABAZAS ROMERO[1]
Sara RAMOS ZAMORA[1]
Carlos SANZ SIMÓN [1]
[1] Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid
Email: rabarom@ucm.es, sramosz@ucm.es, csa02@ucm.es

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es exponer el proceso de elaboración de un *Massive Open Online Course* (MOOC en adelante) sobre las técnicas del pedagogo francés Célestin Freinet, haciendo uso del Museo/Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío" como espacio de aprendizaje e innovación.

Célestin Freinet hoy. Relevancia y presencia de su pedagogía en la actualidad

El ideario pedagógico de Célestin Freinet (1896-1966) es a día de hoy en España el motor que impulsa un movimiento de renovación educativa con gran actividad, y que supone en la actualidad una de las principales corrientes y alternativas pedagógicas en nuestro país.

Su propuesta educativa, se nutrió indudablemente de las corrientes pedagógicas vigentes en su época. Sus principales referentes fueron Rousseau y Pestalozzi, junto a otros autores y autoras del movimiento de la Escuela Nueva. Sin embargo, no todas las tomó directamente, pues si bien asimiló algunas de ellas, otras las adaptó a su pensamiento y práctica educativa.

Precisamente es ahí donde reside la riqueza de su aportación pedagógica. Célestin Freinet, con el estudio de estas corrientes de pensamiento y su práctica y experimentación como maestro, le permitió ir más allá de la teoría de la innovación educativa, y acercó la escuela a la sociedad. Su cambio metodológico y su compromiso con el entorno social convirtieron a su pedagogía en una de las más difundidas y reconocidas dentro y fuera de sus fronteras.

El éxito de su método culminaría con la creación de diferentes movimientos asociativos. En 1927 se creó la Cooperativa de la Escuela Lauca (CEL); en 1947, el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (ICEM); y finalmente, en 1957, la Federación Internacional "Movimiento de Escuela Moderna" (FIMEN), que consiguió agrupar a los movimientos Freinet de Europa, América Latina y Asia (Costa, 2010).

Su impacto en España tuvo lugar a finales de los años 20, si bien lo hizo con experiencias aisladas, en parte ligadas al movimiento de la Institución Libre de Enseñanza. Tampoco su difusión fue homogénea en todo el territorio nacional, destacando, sobre todo, los casos de Madrid y Cataluña. Aisladamente cabe señalar al grupo *Batec*, de la ciudad catalana de Lleida (Hernández y Hernández, 2012), compuesto por maestros/as que mostraron un interés creciente por la innovación educativa y la modernización de la escuela. Todo ello dio como resultado la introducción de las técnicas del pedagogo francés y el nacimiento de la Cooperativa española de la Técnica Freinet.

A nivel individual, para comprender el impacto de Freinet en España resulta indispensable hablar del inspector de primera enseñanza Herminio Almendros. El mismo publicaría diversos trabajos sobre las técnicas Freinet, tales como la correspondencia o la imprenta escolar. Él sería el primero en hacerlo, y otros profesores, como Jesús Sanz, José de Tapia, Dolors Riera o Antoni Benaiges impulsarían este movimiento en Barcelona.

Por otro lado, en el contexto madrileño, Sidonio Pintado Arroyo -del Grupo Escolar Bailén- o Manuel Juan Cluet Santiberi, conocedores de las técnicas del educador francés, publicaron varios trabajos en las revistas *El Magisterio Español* y *Revista de Pedagogía*. En Galicia, José Benito González Álvarez sería otro maestro impulsor de referencia de las técnicas Freinet. (Porto y Vázquez, 2017; Cid, Carrera, Cid y Diéguez, 2017) Si bien la máxima expresión de su influencia se produce en el periodo republicano, en gran parte gracias a Herminio Almendros y al empleo de estas técnicas en uno de los proyectos más importantes de la II República, como fueron las misiones pedagógicas. Como resultado de todo ello, en 1934 se creó la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela que editó la revista *Colaboración*, órgano de expresión de dicho movimiento.

Durante los años del franquismo, las corrientes de la pedagogía activa quedan sepultadas por el nacionalcatolicismo (Hernández y Hernández, 2007) No obstante, algunos estudios e investigaciones actuales demuestran que la pedagogía freinetiana no desapareció del todo en la gramática de la escuela. A finales de los años cincuenta, algunos colegios españoles

públicos y privados regentados por maestros/as, introducen la educación personalizada comunitaria del jesuita francés Pierre Faure, que tuvo una gran influencia del pedagogo Freinet (Ramos y Rabazas, 2018). Pero, sin duda, durante la transición democrática es cuando se produce el resurgimiento de las técnicas Freinet en la escuela española, y su influencia en la democratización escolar (Hernández y Gómez, 2016). A finales de los años sesenta se crea la Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES), convirtiéndose en 1977 en el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). Junto a este grupo, cabe mencionar la Nova Escola Galega, fundada en 1983, como otro movimiento muy activo en España.

Por tanto, podemos concluir que el movimiento Freinet se ha ido adaptando a los tiempos y a las demandas socioeducativas, dando lugar a propuestas alternativas y adaptadas a los nuevos entornos educativos.

El aprendizaje de las técnicas Freinet a distancia. Nuevos escenarios educativos

El curso que a continuación se desarrolla surge de la obtención de un proyecto de innovación docente de la convocatoria 2016/2017 de la Universidad Complutense (ID No.: 100). Está formado por un equipo de trabajo interdisciplinar y personal técnico audiovisual.

El presente proyecto de innovación se enmarca en un plan a largo plazo para convertir el Museo de Educación en una plataforma de formación continua de los alumnos y profesionales de la educación basada en *e-learning y b-learning* enfocada a la innovación pedagógica.

Al mismo tiempo se solicitó la colaboración del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). Esta colaboración con profesionales expertos en la pedagogía freinetiana en activo, ha permitido desarrollar un mayor análisis crítico y difusión de las corrientes educativas actuales más innovadoras, acortando distancias entre la comunidad universitaria y el entorno laboral a través de la relación directa con docentes y profesionales de la educación que utilizan las técnicas Freinet en sus aulas.

La estructura de este curso se articula en seis módulos o ejes temáticos que contemplan diversos aspectos de la pedagogía de Freinet y su figura:

1. Célestin Freinet y su vigencia en la actualidad.
2. Las invariantes pedagógicas. Alternativas psicológicas.
3. Las técnicas Freinet. Alternativas pedagógicas y organizativo-metodológicas.

a. Tanteo experimental.
b. Métodos naturales.
c. Investigación del medio.
d. Cálculo vivo.
e. Planes de trabajo.
f. Asamblea.
g. Texto libre.
h. Publicaciones.
i. Correspondencia escolar.
j. Monografías.

4. Presente y futuro de la pedagogía Freinet.

En la actualidad este proyecto se encuentra en proceso de producción, ultimando los guiones para su posterior grabación y edición. Posteriormente se publicará en la plataforma de cursos a distancia Miríada-X, utilizada por la Universidad Complutense.

Bibliografía

Xosé M CID FERNÁNDEZ; María V. CARRERA FERNÁNDEZ.; Antía CID RODRÍGUEZ; Nuria DIÉGUEZ SANS, "Educació per a la pau en la trajectória freinetiana. Del seu discurs originari als actuals Moviments de l'Escola Moderna a la Península Ibérica". *Educació i Historia. Revista d'Historia de l'Educació. Passat i present de Celestín Freinet,* 29 (2017), 41-63

Antón COSTA, *D'abord les enfants: Freinet y la educación en España (1926-1975)* (Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2010).

José María HERNÁNDEZ DÍAZ y José Luis HERNÁNDEZ HUERTA, «Bosquejo histórico del movimiento Freinet en España. 1926-1939», *Foro de Educación,* 5 (9) (2007): 169-202.

José Luis HERNÁNDEZ HUERTA y José María Hernández Díaz, «Freinet na Espanha (1926-1939)», *História da Educação,* 16 (36) (2012): 11-44.

José Luis HERNÁNDEZ HUERTA y Alba María Gómez, «Debating education and political reform: The Freinet movement and democratisation in Spain (1975-1982)», *História da Educação* 20, no. 49 (2016): 95-112.

Ángel Serafín PORTO UCHA y Raquel VÁZQUEZ RAMIL, *La escuela activa y el entorno. Una aproximación a través de los paseos, visitas y excursiones durante la II República* (Santiago de Compostela: Andavira, 2017).

Teresa RABAZAS ROMERO y Sara RAMOS ZAMORA, «Two images of a pedagogical model in Madrid, 1960s», *History of Education & Children's Literature*, 13 (1) (2018): 305-326.

Palabras clave

Célestin Freinet, Massive Open Online Courses, E-Learning, renovación pedagógica.

Ágora-Lab, Nassau –Medio Comunitario de Sociedad Cultura y Educación– y Comunidades Imaginadas

José Luis HERNÁNDEZ HUERTA
Universidad de Valladolid (España) / email: jlhhuerta@mac.com
Judith QUINTANO NIETO
Universidad de Valladolid (España) / email: judith.quintano@uva.es

Objetivo

El objetivo de esta contribución es presentar los proyectos *Nassau – Medio Comunitario de Sociedad Cultura y Educación–* y *Comunidades Imaginadas*, como herramientas docentes que favorecen la expresión, comunicación y creación, la construcción de imaginarios sociales y memorias colectivas, así como el contacto de la institución universitaria con la realidad social objeto de estudio y acción.

Ágora-Lab, Nassau - Medio Comunitario de Sociedad Cultura y Educación, y Comunidades Imaginadas

Ágora-Lab Ágora de Educación (http://agoradeeducacion.com/doc) es un proyecto docente inspirado en los planteamientos y experiencias de Freinet, desarrollado en la Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid, España) por quienes suscriben este texto, que, con humildad, buen ánimo y cierto riesgo, intenta renovar y revitalizar la vida universitaria, tanto sus estilos como sus contenidos. Pretende ser un laboratorio de pensamiento pedagógico y experimentación educativa con el propósito de desarrollar estrategias de participación, colaboración y cooperación en la esferas pública, social y cultural; pensar y experimentar distintas formas y estilos de llevarlas a cabo; establecer vías de conexión entre la universidad y el entorno, y canalizar algunas de las motivaciones sociales que nos invitan participar de los compromisos éticos que posibilitan la vida en común y aspiran a hacerla mejor, más libre, más justa y más solidaria. Hasta el momento, se han desarrollado seis experimentos de forma auto-gestionada por estudiantes de distintos cursos y promociones del Grado de Educación Social (Facultad de Educación de Palencia), todos fundamentados en la participación democrática de base, la cooperación y la colaboración entre

individuos y agrupaciones de distinto género. El experimento más reciente, y que está en curso, es *Nassau– Medio Comunitario de Sociedad Cultura y Educación*.

Nassau es una amplia y difusa idea de libertad, justicia, solidaridad y utopía que, por el momento, se ha materializado en un blog que lleva su mismo nombre: *Nassau. Medio Comunitario de Sociedad Cultura y Educación*. Se trata de una iniciativa promovida por un grupo de profesores de la Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid. España), y desarrollada, desde septiembre de 2018, por estudiantes del Grado de Educación Social de esta misma facultad, con la participación de colaboradores externos y el apoyo técnico y editorial de FahrenHouse. El equipo fundacional estuvo formado por: Alonso Manrique, Miguel; Azofra Sacristán, Sandra; Berrios Maldonado, Anne Esperanza; Casado Muñoz, Cintia; Conde Cabo, Lucía; Gómez Gutiérrez, Enrique; Gómez Mateo, María; Guerrero Ruiz, Raquel; Hernández Huerta, José Luis; Lozar Ramos, Alicia de; Martín Lorenzo, Patricia; Pereira Hernández, Idoia; Quintano Nieto, Judith; Torre Gómez, Virginia de la; Yagüez Bausela, Irene; Yubero Sainz, Lucía.

Nassau es un medio comunitario independiente dedicado a informar y analizar críticamente la realidad social, cultural y educativa, canalizar los intereses, las inquietudes y los deseos de las personas que dan vida a las comunidades, y contribuir a la construcción social de la democracia. Los principios sobre los que se sustenta su actividad y que marcan el estilo de trabajo son libertad, comunicación, colaboración y solidaridad planetaria. Esto se refleja en algunos aspectos visibles de su funcionamiento: 1) dado que se basa en un estilo de libre participación e implicación, no tiene una periodicidad fija, sino que su ritmo se acomoda a los de las existencias particulares de las personas que ahí recalan, ya sea por un instante o para asentarse; 2) no se hace responsable de las manifestaciones u opiniones expresadas por los autores y colaboradores, ni tiene por qué compartirlas necesariamente y en ningún caso son expresión oficial –ni extraoficial– de la institución donde ha nacido; 3) traslada a los autores y colaboradores la responsabilidad de la veracidad de las informaciones proporcionadas, los datos ofrecidos y los hechos descritos, así como de disponer de los derechos de autoría y/o imagen de los materiales utilizados; 4) establece unos límites mínimos, pero claros, a la libertad de expresión, excluyendo cualquier contenido grosero, destructivo, que contenga críticas gratuitas, afirmaciones inopinadas o informaciones falsas, o que puedan lesionar alguno de los derechos fundamentales de individuos o grupos de personas.

En poco tiempo, el proyecto se ha ido transformando y ampliando. Inicialmente, el reto trasladado a los estudiantes consistió en poner en marcha un blog para canalizar los materiales derivados del proyecto *Comunidades Imaginadas*. Hoy día, *Nassau* es un medio abierto a la participación de cualquier miembro de la comunidad global y cuenta con varias secciones: opinión, entrevistas, reportajes, crónicas, informaciones, política universitaria, mapas fragmentados y comunidades imaginadas. También se ha convertido en algo más que un blog comunitario: por un lado, se encuentra en una fase de organización difusa e informal que promueve y/o respalda actividades de distinto tipo, como *Educa(acción) – Proyección de Películas de Culto*; por otro lado, se ha convertido en un espacio físico, en régimen de autogestión y libre uso, aunque compartido con otros miembros de la comunidad universitaria.

El proyecto *Comunidades Imaginadas*, aunque remite a las ideas de Benedict Anderson (1993), está ligado a los procesos de construcción de imaginarios sociales (Taylor, 2006) y memorias colectivas (Halbwachs, 2004), que siempre tienen su inicio en un tiempo presente y, en algunos casos, un componente de solidaridad surgido de experiencias vitales socialmente compartidas (Fanon, 1963).

El objetivo de *Comunidades Imaginadas* es estudiar y facilitar esos procesos de construcción. Para esto se optó por un formato inspirado en el espacio televisivo *O Brasil que eu quero*, de la cadena *O Globo*, que consiste en vídeos breves, de aproximadamente dos minutos, en el que ciudadanos corrientes manifiestan sus deseos y críticas. En el caso de *Nassau*, el interés del equipo editorial se ha focalizado en dos sectores de la población: 1) los estudiantes del Grado de Educación Social, considerados sujetos activos de la comunidad universitaria; 2) los participantes de programas de educación de personas adultas y mayores de la ciudad de Palencia. A cada uno de estos sectores de la población se les plantean una serie de preguntas concretas que hacen referencia a la construcción de imaginarios sociales y memorias colectivas:

- A los estudiantes se les formulan cinco: ¿Qué esperas de la Universidad? (¿qué conocimientos, relaciones sociales, maduración personal, ampliación de los horizontes vitales, competencias profesionales, nada, etc., imaginas que te habrá aportado esta institución al finalizar los estudios?; ¿Qué esperas aportar a la Universidad? (¿cómo imaginas que podrías contribuir a la mejora o el enriquecimiento de la comunidad universitaria?, ¿qué imaginas que espera la universidad de ti?); ¿Dónde y cómo te imaginas trabajando? (¿en qué lugar

del mundo y en qué contexto de la educación social imaginas que se desarrollará tu trayectoria profesional?, ¿cómo sueñas tu futuro laboral?); ¿Cómo imaginas que se podría mejorar la comunidad universitaria? (¿qué cosa concreta –y posible– de esta comunidad –la vida, la estructura y/o los servicios– consideras que se podría cambiar para mejorarla?, ¿qué cosa concreta –y posible– que no existe en la comunidad universitaria, pero que te gustaría que existiera, consideras que podría mejorarla?; ¿Cómo sueñas o imaginas la ciudad y/o el barrio)? (¿qué cosa concreta –y posible– de tu ciudad y/o barrio –la vida, la estructura y/o los servicios– consideras que se podría cambiar para mejorarla?, ¿qué cosa concreta –y posible– que no existe en la ciudad y/o barrio, pero que te gustaría que existiera, consideras que podría mejorar la vida de las personas que dan vida a esas comunidades?).

- Y a los participantes de los programas de educación de personas adultas y mayores, se les plantean tres, las dos últimas directamente vinculadas a las memorias sociales y educativas colectivas: ¿Cómo sueñas o imaginas la ciudad y/ el barrio? (¿qué cosa concreta –y posible– de tu ciudad y/o barrio –la vida, la estructura y/o los servicios– consideras que se podría cambiar para mejorarla?, ¿qué cosa concreta –y posible– que no existe en la ciudad y/o barrio, pero que te gustaría que existiera, consideras que podría mejorar la vida de las personas que dan vida a esas comunidades?); ¿Cómo imaginas que el pasado puede mejorar el futuro de la vida en común? (¿qué cosa concreta –y posible– de tu ciudad y/o barrio –la vida, la estructura y/o los servicios– que existió, pero que ya no existe consideras que merecería la pena que volviera a existir porque mejoraría la vida comunitaria?); ¿Cómo imaginas que el pasado puede mejorar el futuro de la educación? (¿qué cosa concreta –y posible– de tu educación –en la escuela, la familia u otro espacio de socialización– que existió, pero que ya no existe consideras que merecería la pena que volviera a existir porque mejoraría la educación presente y futura?).

Reflexiones finales

El proyecto *Nassau* nos invita a pensar que es posible y tiene sentido incorporar los planteamientos de C. Freinet a las prácticas docentes universitarias. Uno de los aspectos destacables es que, al estar comunicando al mundo real, el impacto en el entorno también lo es, y esto ofrece experiencias educativas igualmente reales. En ocasiones, estas experiencias social-

mente vividas, han logrado generar en el equipo de *Nassau* cierto grado de solidaridad y complicidad.

Por su parte, el proyecto *Comunidades Imaginadas* ofrece oportunidades formativas de distinto tipo, desde el desarrollo de habilidades sociales, estilos de trabajo cooperativo en régimen de auto-gestión democrática y participativa, aprendizajes técnicos –y tecnológicos– variados, hasta la profundización en los procesos de construcción de los imaginarios sociales y las memorias colectivas de la educación. La escasa presencia de estas últimas cuestiones se debe al sencillo, pero alarmante, hecho de que el plan de estudios oficial de ese Grado no contempla ninguna asignatura específica de historia de la educación; los profesores del área, entre los que se cuentan quienes suscriben este texto, incorporan tales cuestiones oblicuamente.

Mientras se escriben estas líneas, se está iniciando el análisis de las comunidades imaginadas por los estudiantes de la Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid, España), y, en marzo de 2019, se iniciará la segunda fase, que tiene como protagonistas a los participantes en proyectos de educación de personas adultas y mayores. Además, puesto que el propio proyecto pretende ser un instrumento de socialización de la universidad, poniendo en relación lo académico con los distintos ámbitos de la vida de las personas, se contará con profesionales del ámbito de la intervención socioeducativa que compartirán la realidad de su práctica profesional con el alumnado, para que este, pueda situar en la historia de la pedagogía social distintas experiencias así como vislumbrar las diversas dimensiones y corrientes educativas implementadas, aspectos que favorecerán la tarea de construcción profesional y personal de los estudiantes. De los resultados se dará cuenta en *Nassau*.

Bibliografía

B. ANDERSON, *Comunidades imaginadas*. (México, D. F.: Fondo de Cultura Económica. 1993).

F. FANON, *Los condenados de la tierra*. (México: Fondo de Cultura Económica. 1963).

M. HALBWACHS, *La memoria colectiva*. (Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. 2004).

C. TAYLOR, *Imaginarios sociales modernos*. (Barcelona: Paidós. 2006).

Palabras clave

Nassau; comunidades imaginadas; imaginarios sociales de la educación; Freinet; memoria de la educación.

Enseñar y aprender Historia de la Escuela: Una experiencia de enseñanza bilingüe

Carmen SANCHIDRIÁN BLANCO
Universidad de Málaga
ORCID: 0000-0003-4208-2182

Introducción

En esta comunicación se describe la actividad formativa diseñada para la parte práctica de la asignatura *Historia de la escuela* que se imparte en inglés en un grupo del grado de educación primaria en la Universidad de Málaga desde el curso 2014-2015. Partimos de nuestra perspectiva acerca de lo que debe ser la docencia universitaria en la que influyen tanto las teorías del aprendizaje, como las de la formación de profesores y el papel formativo de la historia. Esta experiencia se enmarca en la Estrategia de Internacionalización de la UMA que pretende contribuir a crear una oferta académica en inglés de *calidad* y responde a la demanda social de profesorado competente para asumir la enseñanza a través del medio del inglés en los cada vez más numerosos centros y líneas escolares bilingües. Las luces y sombras de este supuesto intento serán también señaladas en esta aportación.

En esta experiencia han confluido, de algún modo, muchos de los cambios que ha experimentado la educación superior en España, debiendo pasar de centrarnos en la enseñanza a hacerlo en los aprendizajes y de los contenidos a las competencias. No hay duda de que, pedagógicamente hablando, la enseñanza universitaria española necesitaba estos giros, en todos los centros, a los que se ha superpuesto la necesidad de favorecer el aprendizaje de otras lenguas, especialmente el inglés, y algo que ha cambiado nuestras vidas en las dos últimas décadas: las tecnologías que nos facilitan la comunicación y el acceso a la información (que no es lo mismo que conocimiento).

En la enseñanza de la Historia de la Educación se ha unido, a los cambios anteriores, un giro conceptual que ha llevado a incluir nuevas fuentes (especialmente objetos e imágenes) con las que se intenta dar respuestas a nuevas preguntas aumentando así nuestro conocimiento de la historia de la educción. La actividad que aquí presentamos, Exposiciones, *Exhibitions*, es un elemento de la programación general de la asignatura que se articula en torno a otras tres más. Ésta comparte elementos con la enseñanza basada

en proyectos, sin que se pueda considerar uno porque no reúne todas las características, y pretende integrar, en distintos grados, enfoques propios del aprendizaje basado en preguntas *(inquiry learning)* y las lecciones de cosas (*object lessons)*.

Cuestiones generales

El grupo llamado bilingüe es el B de los seis que se ofrecen en Primaria. Los requisitos de acceso son los mismos para este grupo que para los demás, es decir, no se permite ningún filtro como el acreditar al menos un nivel B1 de inglés. Es un grupo de unos 70 alumnos (65 más los alumnos Erasmus que suelen venir a este grupo) muy heterogéneos en competencia lingüística y en implicación. Contamos con nueve horas con cada mitad de la clase más 20 de trabajo autónomo y en grupo. Esta actividad es el 20 % de la asignatura, la parte práctica.

Sus objetivos son:

-Aprender a utilizar los objetos como fuente para la historia de la educación: elegirlos, estudiarlos e interpretarlos en torno a dos temas generales.

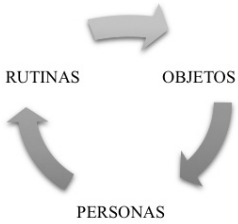
-Ayudar a los alumnos a plantearse preguntas en torno a la historia de la educación y a buscar respuestas en fuentes académicas.

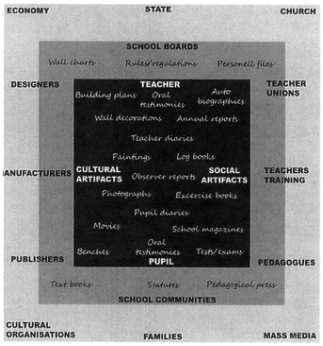
-Llevar a cabo un proyecto que implica colaboración y cooperación.

-Conocer las actividades que hay tras una exposición.

-Enseñar a los alumnos a elegir fuentes académicas y a citarlas correctamente. Evitar la utilización de fuentes no académicas.

Partimos de estos dos esquemas -el segundo es de Braster, Grosvenor y Pozo, 2011, p. 277-, para explicar el sentido de la actividad:





Descripción de la experiencia:

-Se sortean los títulos de las dos exposiciones.

-Cada grupo elige su comisario, los subtemas que abordarán y los responsables de cada uno.

-Cada alumno elige un objeto, de acuerdo con el grupo que encaje en su sala. Debe plantearse y responder a una pregunta relacionada con "su" objeto, buscar información académica y redactar la respuesta siguiendo criterios académicos y ajustándose a una plantilla. Todos los trabajos individuales, unidos con una breve introducción redactada por el comisario, constituyen el catálogo.

-A la vista de las preguntas que hacían, se les dio un listado de ejemplos de "malas" y "buenas" preguntas.

-Cada exposición cuenta con un catálogo, póster y folleto. Se invita a profesores y alumnos a visitarla.

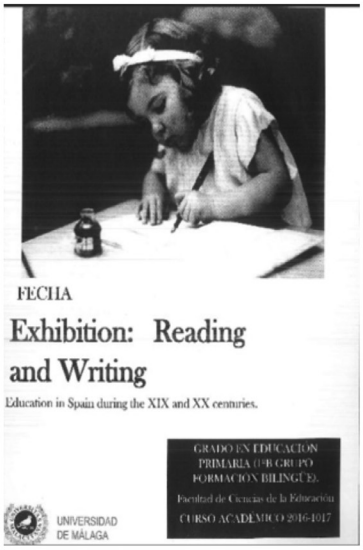
-Antes de "entrar" a las exposiciones, los "comisarios" de cada una y los de cada sala, hacen una breve presentación oral. Los alumnos deben estar dispuestos a contestar preguntas de los "visitantes" acerca de "su objeto".

-Hay una rúbrica común para evaluar esta actividad y otra. Una sesión se dedica a poner ejemplos de buenas y malas prácticas, corrigiendo entre todos trabajos anónimos usando esa rúbrica. Hay que alcanzar un mínimo de calidad en cada criterio y hay tolerancia 0 ante el plagio.

Resultados, luces y sombras

-Buena implicación del alumnado.

-El número de alumnos dificulta el correcto desarrollo de la experiencia al implicar una carga de trabajo excesiva para el docente que debe hacer el seguimiento y evaluación de todo el proyecto



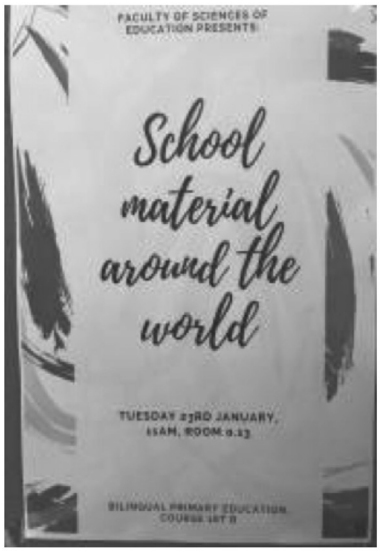


Imagen 1: Portadas de algunos catálogos y carteles de exposiciones (2015-2017)

con 70 alumnos (elección del objeto, formulación pregunta, seguimiento texto, fuentes, salas, catálogo, exposiciones, etc.) que implica SÓLO el 20% de la asignatura.

-Podría ser una actividad a realizar entre más de una asignatura.

-Es preciso insistir más en los aspectos de *fondo* (*indagación y proyecto*) y *forma* (referencias en el texto y bibliografía).

-Hay que insistir en todas las asignaturas en las competencias comunes, como utilizar mayoritariamente fuentes académicas y citarlas correctamente. Tienden a hacer búsquedas simples y a tomar como fuente los primeros resultados (Wikipedia, blogs, periódicos, lo primero que les sale en un buscador general)

-Escaso conocimiento y uso de los recursos que ofrece la biblioteca.

-Se facilitan al alumnado recursos y materiales en inglés, pero no siempre ni todos los aprovechan.

Reflexiones sobre la docencia

En los treinta y ocho años que llevo dedicada a la docencia en la UMA, he participado en escasos debates acerca de la mejora de la práctica docente (sí en reuniones donde se cuenta lo que hacemos o donde nos quejamos). Sin embargo, entre profesores de este grupo bilingüe los debates acerca de cómo mejorar esa práctica son relativamente frecuentes y se plantean cuestiones que no se abordan en los demás.

-Por ejemplo, nos preguntamos (lo que no quiere decir que tengamos siempre respuestas ni que haya una sola respuesta) qué aprenden los alumnos de este grupo y si aprenden más o menos o cosas distintas que los grupos que se imparten en castellano. No he visto semejante preocupación con relación a dos grupos de la misma materia que imparten distintos profesores o incluso el mismo.

-Se plantean técnicas para mejorar la docencia en este grupo, por ejemplo, la desprivatización de la clase, que recomiendo siempre que quien entre en tu clase sea alguien en quien confíes humana y académicamente, y no en el resto.

-Se insiste en cuestiones que son importantes, por supuesto, cuando se habla en inglés, y a las que, sin embargo, no se les presta atención cuando damos la clase en nuestra lengua materna. Un ejemplo: "Hay que asegurarse de que los alumnos nos entienden". ¡Pues claro! Pero ¿cuántos alumnos nos entienden cuando usamos términos como Antiguo Régimen o la Ilus-

tración? ¿Y qué entienden? Hice una pequeña encuesta, en castellano, al empezar el curso, y el Antiguo Régimen era el franquismo para la mitad de la clase y la Ilustración la situaban desde el siglo V a.C. hasta el XIX. Por tanto, hemos de saber que nuestros alumnos no nos entienden cuando hablamos en castellano y hemos de tomar medidas al respecto. El problema no es decir *Enlightenment* o *Ilustración*.

Por último, la formación de los maestros necesita cambios de fondo. Hay una contradicción en pretender ofrecer una enseñanza de calidad y las cifras de alumnos que supuestamente debemos formar, en cada grupo y en total, no sabemos ni para qué ni por qué. Los maestros del siglo XXI deberán afrontar tareas para las que no se pueden formar en "masa". La educación no mejorará si no mejora la consideración social de los maestros y eso no pasa sólo por convertirlo en un grado universitario. Ni siquiera muchos de nuestros alumnos ni de nuestros compañeros creen realmente en la importancia de ser maestro.

Sólo sabiendo dónde están los problemas, y asumiendo que existen, podremos tomar medidas para intentar solucionarlos. Pero éste es ya otro tema.

Referencias

Lloyd H BARROW. «A Brief History of Inquiry: From Dewey to Standards». *Journal of Science Teacher Education,* no. 17-3 (2006): 265-278. https://doi.org/10.1007/s10972-006-9008-5

Sjaak BRASTER, Ian GROSVENOR y Mª del Mar DEL POZO (eds.). *The Black Box of Schooling*. Brusells: Peter Lang, 2011.

Anne BURKHART, «Object Lessons: Thinking about Material Culture». *Art Education*, no. 59-2 (2006): 33-39.

Rika BURNHAM, «If You Don't Stop, You Don't See Anything». *Teachers College Record,* no. 95 (1994): 520-535.

Neil MACGREGOR, *A History of the World in 100 Objects.* London: Penguin Books, 2010.

Eric G POITRAS,. «Developing an agent-based adaptive system for scaffolding self-regulated inquiry learning in history education». *Educational Technology Research and Development*, no. 62-3 (2014): 335-366. https://doi.org/10.1007/s11423-014-9338-5

Peter SEIXAS. «The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History». *American Educational Research Jour-*

nal, no. 30-2 (1993): 305-324. https://doi.org/10.3102/00028312030002305

John HENNIGAR SHUH. «Teaching Yourself to Teach With Objects». En *The Educational Role of the Museum* editado por Eilean Hooper-Greenhill, 80-91. New York: Routledge, 2001.

Palabras clave

Enseñanza superior, Enseñanza de la Historia, EMI, Proyecto, material didáctico

TALLER DE DOCENCIA 2

Educación epistolar: construcción dialógica y colectiva del conocimiento

Meritxell SIMON-MARTIN,
Universidad de Roehampton, Londres
Gloria JOVE
Facultad de Educación, Universidad de Lleida
meritxellsimonmartin@gmail.com

A lo largo de su vida, la pintora inglesa Barbara Leigh Smith Bodichon (1827-1891) intercambió cientos de cartas con familiares, amigos, conocidos y personalidades públicas. Las cartas que nos han llegado hasta hoy (más de 2500 manuscritos conservados en 19 archivos británicos y norteamericanos) atestiguan del valor de la correspondencia personal más allá de su función comunicativa. Entendidos como fuentes de educación en el sentido del término filosófico alemán *Bildung* (formación personal a lo largo de la vida), los intercambios epistolares sirvieron como plataformas dialógicas de adquisición e intercambio de saberes, el ejercicio del pensamiento crítico, la práctica de la dialéctica, la articulación de la subjetividad, y la negociación de la autonomía personal; en definitiva, como tribuna que fomentó la formación de la individualidad. En este proceso de articulación de su identidad femenina, Bodichon construyó, en colaboración con los destinatarios de sus cartas, un conocimiento feminista que se materializó en diversas campañas a favor de los derechos de las mujeres: a favor de un mejor acceso a la educación y al mercado laboral, a favor de una modificación del código civil que permitiera a las mujeres casadas tener una personalidad legal independiente de la de sus maridos, a favor de una reforma de la ley del divorcio y de la custodia de los hijos, y a favor del sufragio femenino, entre otras campannas (Meritxell Simon-Martin, "Barbara Bodichon's Travel Writing: Her Epistolary Articulation of *Bildung*", *History of Education*, 45 (2016) 3: 285-303; Meritxell Simon-Martin, "Barbara Leigh Smith Bodichon's *Bildung*: Education, Feminism and Agency in Letters", en *Frauen- und Geschlechtergeschichte un/diszipliniert? Aktuelle Beiträge aus der jungen Forschung*, eds Alexia Bumbaris et al (Innsbruck: StudienVerlag, 2016)).

El objetivo de este taller es mostrar cómo se puede transformar este fenómeno educativo epistolar del siglo XIX en una propuesta de método de docencia para favorecer la construcción dialógica y colectiva del conocimiento entre estudiantes en el contexto universitario actual. En este ta-

ller presentaré el taller epistolar que he realizado con estudiantes de grado en Educación Primaria en la Universidad de Lleida. Este tiene tres etapas: (1) la escritura de cartas entre compañeros de clase, donde los estudiantes abordan aspectos del contenido de una asignatura (por ejemplo, "Atención a la diversidad", "Historia del pensamiento pedagógico") que les hayan interpelado en relación con sus vivencias personales; (2) la lectura, transcripción y análisis de una muestra de diálogo epistolar entre Barbara Bodichon y sus amigas; y (3) la reflexión sobre la construcción intersubjetiva y cooperativa del conocimiento y de la carta como vehículo que la propicia (a partir de la comparación, por un lado, de los diálogos epistolares de los alumnos de grado y, por otro lado, del ejemplo de diálogo entre Bodichon y sus amigas).

COMUNICACIÓNS
SECCIÓN I
IDENTIDADES

A muller nas terras do Carballiño, entre a transmisión da tradición e a participación dos cambios sociais. Do tardo franquismo o final do século XX.

Alicia GONZÁLEZ BARREIRO
Estudante do Programa de Doutoramento en Ciencias da Educación e do Comportamento, Facultade de Ciencias da Educación, Universidade de Vigo.
E-mail de contacto: aliciaglezbarreiro@gmail.com

Obxectivos

- Coñecer o papel da muller rural na transmisión das tradicións rurais á xente moza.
- Descubrir o papel asignado polo franquismo á muller rural
- Analizar a participación da muller rural da comarca nos cambios democráticos e na creación cultural dos últimos anos.

Metodoloxía e fontes

Camiñamos dende un enfoque histórico etnográfico, co emprego de técnicas cualitativas, achegándonos a través da observación participante, testemuñas orais, grupos de discusión e entrevista; que nos visibilicen a realidade e o papel da muller como transmisora das tradicións no rural as novas xeracións; saber do seu desenvolvemento durante o franquismo e o seu achegamento cara os cambios democráticas en canto a cultura e formación.

Obtendo a información no espazo rural e das propias mulleres, neste caso maiores(de entre 57 a 90 anos) que habitan no espazo aldea da comarca do Carballiño. Empregando as súas testemuñas, con entrevistas semi-estruturada e analizando o seu xeito de participación na formación e cultura, coa introdución dos entes asociativos burocratizados que se organizaron coa chegada da democracia.

Cos seus relatos e conversas pretendemos obter evidencias do labor e mobilización das mulleres na creación das asociacións, movemento xurdido nos 90 do século XX, e que podemos coñecer a través das protagonistas, especialmente aquelas que tiveron cargos directivos.

Completamos, coa observación e estudo de documentación que é aportada polas propias asociacións, que facilita o rexistro das súas actividades

e a evolución destas e o análises de distintas publicacións, artigos de xornais, unida a outra documentación de hemeroteca, e textos gardados de xeito privado. Para achegarnos coa combinación das fontes a visión da labor transmisoras das mulleres esquecidas do XX, e como indican Gregorio Rodríguez e outros (1996):

> "*El conocimiento cultural guardado por los participantes sociales constituye la conducta y comunicación social apreciables. Por tanto, una gran parte de la tarea etnográfica reside en explicitar ese conocimiento de los informantes participantes*" (P,47).

Concordando con Antón Costa (2011) sumámonos á introducción de novas temáticas de estudo, na tradición historiográfica que se desenvolve a partir dos anos oitenta, centrándonos nun estudo Comarcal.

Desenvolvemento do contido

Nesta comunicación intentamos analizar e falar do traballo levado a cabo por mulleres na transmisión da cultura tradicional ás novas xeracións, dende un contexto rural. A elas se refería Vicente Risco en 1957, na revista *As Roladas*, sinalando o papel das cativas como responsábeis das tarefas de coidado dos mais pequenos; con todo o que elas xa teñen aprendido das súas nais elas se converten en "naiciñas".

Nas aldeas de comezos de século XX no rural galego as mulleres buscaban pequenos cambios evolutivos para mellorar as condicións de vida para as súas dencendentes, educando coa vista posta no pasado e o pensamento nun mellor futuro, como escribe Hervás (2014) no prologo do libro adicado a muller do espazo rural: "En sus vidas, atadas a la tierra y a la familia por cadenas forjadas con el hierro de la tradición ancestral, conocieron poco el descanso. Para ellas, entre noche y día no había pared" (p.8).

O traballo de aldea era e comunitario e permitía a transmisión e socialización das mais novas, de maneira espontánea participando da vida da comunidade. (de vellas/os a novos/as):

> "*(...)había quen viña a xornal, pero, tamén había quen viña para que despois se lle fose cando a él lle tocaba .....segar a herba ou mallar.....agora a iso se cadra, lle chamariades comenencia.*" (E.2, comunicación persoal,70, febreiro, 2014)

Vivir na aldea e ser muller levaba aparellado unha serie de problemáticas que facían que o analfabetismo fose algo normalizado. Moitas mulleres polo feito de selo, polo aillamento e polas rémoras de patriarcado e da igrexia, non tiveron acceso a educación axeitada:

"non aprendín a ler, pero, amañeime sempre, sempre me defendín, á escola foron meus irmaus, eu era a muller e facía falta na casa, aprendín de miña nai, da avoa, a tía Carme". (E.1, entrevista persoal, 95, febreiro 2014).

"Pois, fixándome en miña nai, como o facía, e moitas cousas as sigo gardando como ela facía, pódeslle chamar manía, por exemplo cando fago os chourizos, gardo os mesmos días que facía ela, darlle as voltas a carne do mesmo xeito, e rezando a mesma oración no remate cada vez que a remexo". (E.5, entrevista persoal 71, febreiro 2014)

De todos os xeitos, o espazo aldea foi terreo interxeracional, e a transmisión de aprendizaxes evidénciase:

-*"Eramos felices, non tiñamos tantas cousas, pero eramos felices. Na miña casa non había de sobra, pero, tampouco pasei fame. E daquela na aldea eramos moitos rapaces".* (E.12,entrevista persoal, 73, febreiro 2018) .

Chegados os cambios políticos do 39, a propaganda do rexime sobre a actuación nos espazos rurais pode deducirse do titular do xornal *El pueblo Gallego*, do 28 de febreiro 1939 "Aspiramos no solo a resolver el problema económica y social del campo, sino a una política de aldea, a embellecer su vida rural" (p. 3). No caso da muller esa ideoloxía vai filtrarse a través da Sección Feminina, a quen se lle encarga o labor de formar á muller española, e como indican Teresa Rabazas e Sara Ramos (2006): "fue uno de los organismos que contribuyó a la formación del discurso ideológico de las mujeres españolas, reafirmando su posición de subordinación" (p. 47).

Será o corpo de divulgadoras sanitarias rurais e das catedrás nacionais motorizadas, mais coñecidas como Catedrás Ambulantes, as que, creadas con posterioridade a Sección feminina, se acerquen o espazo rural. Delas fala a mesma Pilar Primo de Rivera, no libro *Recuerdos de una vida* situando a súa aparición en 1944, ainda que o seu funcionamento non se coñece ata os 50 tendo continuidade ata os 70, e di que, formaban parte destes grupos as que chama camaradas especializadas, designando a algunha como médica, entre un grupo de 5 ou 6, coa labor de acercamento os pobos mais abandoados para impartirlle "cultura".

A súa labor na mellora da situación sanitaria, moral, e social dos/as campesiños/as, en canto a hixiene e alimentación, tentando paliar a mortalidade infantil que se sufría, non foi por igual en todo o territorio. Mostran un distinto calado, dependendo da orografía e illamento e hai constancia delas na Vila (Carballiñesa):

"(...) composto por 4 ou 5 divulgadoras, ou 4 e condutor; con formación neste caso intensiva (¡2 ou 3 días!)" (E7, 82,s.f),

Mentres nas zonas mais rurais non se ten memoria da súa intervención, según testemuño recollido no Concello de Irixo:

"Nunca escoitei falar de tal. Na miña aldea, a unica formación que chegou foi a que deron as mestras que foron dar clases, e a do crego, e eu pouco fun a escola, fóra da doutrina, e as contas de sumar e restar (...)" (E.2, comunicación persoal, 72, 23 de marzo, 2014).

Noutras aldeas máis proximas á capital comarcal, o labor formativo das institucións creadas polo réxime, queda de manifesto entre a poboación da aldea de Torrón:

"Miña nai formou parte do Corpo de Divulgadoras Rurais, aquí nesta casa deu escola a rapazas desta aldea, e me tiña contado que facía reparto de alimentos, leite en polbo e cousas básicas de primeira necesidade, ensinando ao mesmo tempo a empregalos (...)era unha labor de ensino e axuda." (E.4, comunicación persoal, 59, 24 marzo,2014).

Programas como os derivados do Servizo Social Feminino, serán iniciativas educativas de adoutrinamento, que transmitiran ás novas xeracións formación e coñecementos:

-"A formación recibiámola de militantes do réxime. Agora pasado o tempo, vexo que a súa valía era totalmente negativa dado o concepto que de nós como mulleres transmitían, mais daquela nin o pensaba, nin me daba conta"

"Esa formación, eu dinlla as raparigas nos primeiros anos, supoño que vas evolucionando e mostrando tamén outras cousas. Non digo que fose malo saber facer a "vainica" ou ser unha grande economista doméstica, pero, a idea de submisión o home era total" (E8, s.f. entrevista virtual).

O proceso demográfico nas aldeas nos anos 60 e 70 é evidente, e a actividade comunitaria, ao igual que o inmovilismo ideolóxico do réxime, vai dando paso a outros xeitos de vida, que alteran e minimizan a transmisión cultural e o trato social:

-"Tiñamos que saír da Aldea, para poder mellorar" (E7, emigrada nos 60, Entrevista 2014)

Co paso do tempo e chegado o contexto democrático, baixo o paraugas normativo da administración autonómica, xorden os movementos asociativos, primeiro as asociacións veciñais no ano 1986, e no transcurso de 7 anos as asociacións de mulleres (1992). No Carballiño comezaron a funcionar dúas: "Novas Vivenzas" (1992) e Asociación de Mulleres Rurais "As Carqueixas", que separarían norte e sur comarcal. Esta última "As Carqueixas", por enfrontamentos internos, toma decisión de disolverse,

ao pouco de ser xerada, creándose unha nova, co nome de "Asociación de Mulleres A Revolta", que se transformaria posteriormente na Asociación de Mulleres Rurais, Consumidoras e Usuarias A Revolta", coa misión de dar formación, información e asesoramento como así o indican nos seus estatutos.

Na súa creación influíu a chegada de fondos europeos, para o fomento deste tipo de asociacionismo femenino por parte das administracións públicas, para dinamizar a participación das mulleres na vida pública con presenza en espazos sociais e culturais históricamente reservados para os homes. Chegarían a formarse 11 asociacións de mulleres na Comarca, integrandose despois en federacións provinciais e nacionais, encargándose da organización e participación en múltiples actividades.

> "*Nun principio, daban cartos ata para comidas e para facer viaxes. Agora o conto non é o mesmo, cada ano complican mais a cousa*"

> "*Eu recordo, que valían os ticket de compra, agora todo ten que ir en factura con IVA,,¡un lío filla!.* (E18, Presidenta asoc. Entrevista 2014)

Os entes asociativos para mulleres, teñen sido o descubrimento dun tempo e un espazo propio para elas, ata o remate do século XX. Con distinto desenvolvemento e actividade, sempre encaradas á cultura, formación e información da muller nestes espazos.

Avance de conclusións

As mulleres transformaban espazos de traballo comunitario, en lugares de conservación do patrimonio cultural e transmisión do mesmo ás novas xeracións, onde as mais novas aprendían artes (carda e fiado, cociña, cantigas, traballos agrícolas, lendas, oficios...), nun xeito de ensinar e transmitir, a través de costumes, de saberes e tradicións.

Do traballo comunitario e partillado, cos cambios políticos pasaron a un adoutrinamento do goberno do momento ata o descubrimento na democracia da existencia dun espazo propio, aínda que sen escapar totalmente do control burocrático das administración, que as levaba a reproducir actividades culturais uniformizadas, sen reparar totalmente na identidade e tradición da propia área territorial.

Burocratizadas e como asociacións, tiveron a forza e a escusa dos encontros para mulleres, onde aprender e ter espazo lúdico, sendo entes de información de formación e recoñecimentos. Romperon dalgún xeito, con aquilo que indica Pereiro (2005)

"(...)as mulleres saen á compra, atópanse, na misa, pero logo pa casa(....)". (p. 171)

Bibliografía

Antón COSTA RICO, "Historia de la educación en España. Realidades, Problemas y Tendencias en el dominio de la investigación". *Cadernos de historia da educaçao.v.10, n.2-jul./dez2011*

Pilar PRIMO DE RIVERA Tareas de la sección Feminina para después de la Guerra *El Pueblo Gallego*: diario de la mañana, al servicio delos intereses de Galicia, (28/02/1939), 3 En URL: http://www.galiciana.bibliotecadegalicia.xunta.es (Consultado en febreiro 2018)

Pilar PRIMO DE RIVERA, *Recuerdos de una Vida.* (Madrid: Dyrsa., 1983).

Gregorio RODRÍGUEZ, Javier GIL y Eduardo GARCÍA, *Metodología de la investigación Cualitativa*.

(Málaga: Ed. Aljibe, 1996)

José María MENDOZA GUINEA, *Formación del espiritu nacional* . (Madrid: Imprimatur, 1957): 128.

María HERVÁS (2014). *Entre noche y día no hay pared. Mujeres en el medio rural.* Red Aragonés de Desarrollo Rural ISBN: 978-84-697-1284-9.

UNESCO http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13141&URL_DO=DO_TOPIC&URL_ SECTION =201.html/ (Consultado el 11/12/2018)

Teresa RABAZAS ROMERO y Sara RAMOS ZAMORA, *La Construcción del Género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina* (2006) V-7: 46-70 ISSN 1494-4936.

Espacio, región y población. La enseñanza de la Geografía colombiana en la primera mitad del siglo XX.

Ángela Lucía AGUDELO GONZÁLEZ
(Universidad del Tolima) (Ibagué-Colombia)
Mail. alagudelog@ut.edu.co

Objetivos

Estudiar cómo se enseñó la geografía colombiana identificando los conceptos de espacio, región y población en los manuales escolares de geografía, las geografías económicas y los ensayos académicos sobre Colombia durante la primera mitad del siglo XX.

Metodología y fuentes

El desarrollo de la presente ponencia esta soportada metodológicamente en los métodos y técnicas de la Geografía cultural, pero también se hará uso de los desarrollos metodológicos y conceptuales de la Historia, especialmente aquella que se centra en la educación.

En un primer momento se realiza una revisión y lectura de la literatura relativa al problema de estudio, teniendo en cuenta las investigaciones que sobre esta temática se han realizado en América Latina, Europa y Estados Unidos, así como lectura de la historiografía que ha abordado la historia de la enseñanza de la geografía en Colombia, durante el período de estudio.

Las fuentes que se consultarán son libros, revistas, libros impresos de conferencias, manuales escolares y geografías que hayan sido utilizadas como material escolar; en un intento por rastrear los conceptos de espacio, región y población en la primera mitad del siglo XX. Tomando como eje los manuales escolares de geografía, en la que se recogerán las descripciones sobre la población colombiana, la región y el espacio, y así clasificar las diferentes características que resaltaban de estos. La información presentada en estos manuales, será complementada con la obtenida de las *Geografías Económicas* de la Contraloría General de la Nación (1935-1947) la cual permitirá establecer comparaciones entre las diversas fuentes primarias. Con este mismo objetivo se examinarán las conferencias publicadas por los intelectuales del período como Miguel Jiménez López y Luis López de Mesa.

Desarrollo del contenido de la comunicación

En 1941, Ramón Franco describía así a los tolimenses en su manual escolar de Antropogeografía: "La crueldad del tolimense es sin par. Es él el producto de su sangre y de su medio inclemente" (Franco, 1941, p. 212) este tipo de descripciones de los grupos regionales colombianos fueron frecuentes durante la primera mitad del siglo XX en Colombia y tienen en común el de explicar el comportamiento de los grupos regionales a través del espacio. Según estos textos, las sociedades eran favorecidas o perjudicadas en su progreso dependiendo de su ubicación geográfica. Las ciudades con climas cálidos ubicadas en el área ecuatorial eran consideradas como no aptas para el ser humano, ya que degeneraban las condiciones físicas. Estas eran observadas como un factor indispensable para el progreso y lo que se consideraba la superioridad racial (Helg, 1989; Múnera, 2005; Castrillón, Gallego & Villegas, 2006).

Estos conceptos influyeron en los contenidos de enseñanza de la educación colombiana, donde se utilizó este paradigma para explicar las diferencias entre los pobladores del país y el espacio que habitaban. Es por esto que Ramón Franco (1941) en el texto anteriormente citado caracteriza a los tolimenses a través de unos conceptos que relacionan a este grupo poblacional con su región.

Avance de conclusiones o reflexiones finales

Podemos señalar las siguientes reflexiones:

Los manuales escolares reflejan un interés por conocer a la nación y explicar su sociedad. Esto se hizo a través de una visión determinista de los habitantes y el territorio nacional. Estas ideas permitieron catalogar y conocer la nación al tiempo que permitió consolidar un proceso de construcción de identidades.

Los manuales escolares de Geografía se convierten en una fuente importante para entender a las diferentes concepciones de espacio y región y así mismo, las ideas que se construyeron sobre la población colombiana esta se encontraba permeada por las ideas raciales vigente en la época.

Bibliografía

Aline HELG, "Los intelectuales frente a la cuestión racial en el decenio de 1920: Colombia entre México y Argentina", *Revista Estudios Sociales (No 4)* (1989)

Alfonso MÚNERA, *Fronteras imaginadas: la construcción de las razas y de la geografía en el siglo XIX colombiano.* (Bogotá: Planeta, 2005)

CONTRALORÍA GENERAL DE LA REPÚBLICA, *Geografía Económica de Colombia II Atlántico. Colombia* (Bogota:Contraloria General de la República, 1936)

Ramon FRANCO, *Antropogeografía colombiana. Es una respuesta al programa del Ministerio de Educación Nacional.* (Manizales: Imprenta del Departamento, 1941)

Miguel JIMÉNEZ et. all, *Los problemas de la raza en Colombia. (*Bogotá, El Espectador, 1920)

Luis LÓPEZ DE MESA, L, *De cómo se ha formado la nación colombiana. (*Bogotá, Bedout, 1970)

Álvaro VILLEGAS, Andrés CASTRILLÓN, Catalina GALLEGO, "Territorio, enfermedad y población en la producción de la geografía tropical colombiana, 1872 – 1934". *Historia Crítica (No 32*) (2006)

Palabras clave

Enseñanza, Geografía, Espacio, Región y Población

Releitura de egodocumentos: a identidade da Condessa de Barral espelhada em seus escritos.

Ana Cristina BORGES LÓPEZ MONTEIRO FRANCISCO

Objetivos

O presente estudo tem como objetivo analisar e significar os escritos das cartas, diários e materiais de ensino da Condessa de Barral no que remete a trajetos, sujeitos e impressões da mesma, sobre o que viu e entendeu e, ainda, sua narrativa sobre diversos acontecimentos referentes a sua visão de educação. A Condessa, preceptora das princesas imperiais brasileiras, recebeu uma educação nos padrões do que era permitido às mulheres pertencentes à elite oitocentista brasileira, terminando sua formação nas cortes europeias, o que a possibilitou exercer as atividades de aia e, posteriormente, preceptora. Em um plano mais específico foram estudados registros e egodocumentos em seus aspectos autobiográficos, buscando-se características pessoais na descrição do vivido, enfocadas naquele tempo e contexto. A análise dos escritos da Condessa constitui-se em importante egodocumento para a escrita da história da preceptora brasileira e contribui para a construção da memória daquela que formou e educou as princesas brasileiras, Isabel e Leopoldina.

Metodologia e Fontes

Os procedimentos metodológicos referem-se a um estudo qualitativo, baseado em fontes histórico-documentais com destaque para a análise de egodocumentos, contendo vasta documentação com registros dos ensinamentos e conselhos para a educação das princesas, buscando assim, as ressonâncias de identidade da Condessa em seus escritos. De acordo com Greenblatt (1981), objetos culturais têm uma ressonância, ou seja, evocam as forças culturais de onde elas emergiram. "Eles também têm o poder de encantar, de transmitir um sentimento arrebatador de singularidade. É a interação de "ressonância" e "encantamento" que o novo historicismo busca iluminar". Tomando-se a premissa de que ao analisar um documento, é possível embarcar em inúmeras vertentes e incursões (CUNHA, 2000), também o é, por extensão, em relação as escritas ordinárias, uma vez que permitem várias formas de perscrutar os modos de viver e pensar de de-

terminada época e geração. Nesse raciocínio, para Cunha (2011), é dessa forma que conseguimos estabelecer modos e códigos de comportamento de determinada época, possibilitando, assim, revisitar parte da história e de seus autores, como no caso da Condessa de Barral, cuja existência é análoga a de outras mulheres de seu tempo, que apresentavam a mesma condição social. É a possibilidade do mergulho num outro tempo, por meio de registros da vida cotidiana. Como referencial teórico-bibliográfico, tomou -se os escritos de Vasconcelos (2005) para a educação doméstica, Bastos, Cunha e Mignot (2002), Blass (2003) para a análise e estudo das cartas. As fontes utilizadas compõem-se das anotações em diários, cartas, papéis, cadernos e livros feitas pela Condessa, encontradas no Arquivo do Museu Imperial em Petrópolis e no acervo da família, que demonstram a forma de pensar de uma mulher marcante no cenário do Império brasileiro e que exerceu uma forte influência sobre o Imperador e a princesa Isabel, a quem educou e supervisionou em seus estudos e mestres contratados. Buscar em arquivos, segundo Rezende (2016), "é um caminho de conversa com os mortos, mas não estáticos e mumificados, mas cheios de sua vida, de suas urgências e contradições. São despojos de um tempo que temos o privilégio de "tocar", interrogar, conhecer". Os arquivos descortinam inúmeras possibilidades de falas, de narrativas, de suportes, de informações. É horizonte para o que pesquisa e para o que dele cuida.

Conteúdo da comunicação

Quando se começa a fazer questionamentos (com novos olhares), sobre o passado, tem-se que buscar outros tipos de fontes para suplementar os documentos oficiais. Em seus diários e registros, a Condessa eterniza pessoas, fatos, lugares, acontecimentos, códigos de comportamento, formas de pensar e agir de sua época. Dessa forma, a partir de suas reminiscências, da análise de seus egodocumentos, uma nova história pode ser (re)composta sob a ótica do olhar da história da educação. As fontes pesquisadas, nos arquivos do Museu Imperial em Petrópolis e no acervo familiar, são os escritos em cartas, diários, materiais de estudo e documentos da Condessa de Barral, no período em que foi preceptora das princesas imperiais brasileiras, Isabel e Leopoldina, nos quais estão registrados os acontecimentos do seu cotidiano. Em relação aos arquivos pessoais, Hobbs (2018, p.268), assinala que não deveriam ser vistos apenas como *locus* de evidência direta, mas como lugar de muitos construtos, "de uma pessoa defendendo e combatendo ideias, do eu de outros". O estudo aborda ainda a materialidade das

fontes, como a leitura de suas formas, cores, papel, tinta, tipos gráficos, desenhos e símbolos, caligrafia, utilização e reutilização das páginas, borrões, rasuras, procurando recompor aspectos da cultura material que envolvia o ato de escrever o dia a dia.

Considerações Finais

Em 1856, o Imperador D. Pedro II iniciava uma intensa busca por uma aia capaz de educar suas filhas e a Condessa de Barral é indicada pela princesa de Joinville para ser a preceptora das princesas imperiais brasileiras, Isabel e Leopoldina. Vasconcelos e Francisco (2014) assinalam que a trajetória da Condessa de Barral junto à família Imperial brasileira, irá se estender até o exílio de D. Pedro II, na França, quando a família exilada torna-se, também, hóspede da Condessa em Voirón. As concepções de educação para as princesas que a Condessa demonstrava em suas cartas, revelando o pensamento da aristocracia brasileira, durante a segunda metade do século XIX demonstram a forma como a preceptora desenvolvia as práticas de educação doméstica, em especial, os caminhos como conduzia o que considerava adequado para a educação de suas pupilas, crianças nobres, futuras herdeiras do trono brasileiro. Percebe-se, através das missivas, registros, cadernos e do próprio conteúdo de estudos que a Condessa adotava para as princesas, que sua preocupação além da formação cultural que as avalizaria como chefes de estado, alcançava ainda, uma preocupação singular voltada para um comportamento exemplar como mulher, boa esposa, boa gestora, boa mãe. Essa onipresença e esse controle absoluto de tudo o que se passava na vida das meninas eram cuidadosamente observados pela Condessa, mesmo quando se tratava, apenas, de um final de semana longe das princesas. Pelo conteúdo das cartas trocadas, as orientações da Condessa sempre estiveram voltadas para uma cultura sólida e de destaque, com um maciço investimento na formação e preparo para o desempenho da futura função de imperatriz do Brasil que, certamente, uma das duas exerceria. A Condessa de Barral chegou ao Rio de Janeiro, para ensinar e cuidar da educação de duas meninas, que seriam as herdeiras do trono do Brasil. Os laços que se ataram, na infância, não foram desatados; permaneceram entrelaçados e perpetuados nas entrelinhas de seus registros.

Bibliografia

Catherine HOBBS. *O caráter dos arquivos pessoais: reflexões sobre o valor dos documentos de indivíduos. In* HEYMANN L; NEDEL L. (orgs). *Pensar os arquivos: uma antologia.* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

Eliana Almeida de SOUZA REZENDE. *Um ensaio de ego-história..* Revista SUSTINERE, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 144-153, jan-jun, 2016.

Maria Celi CHAVES VASCONCELOS. *A Casa e seus Mestres – A educação no Brasil de oitocentos.* Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

Maria Celi CHAVES VASCONCELOS, Ana Cristina B. L. M. FRANCISCO. *Em busca de uma preceptora para a nobreza brasileira: a Condessa e o Imperador.* In *(Auto)Biografia, Literatura e História.* Curitiba: CRV, 2014.

Maria Teresa SANTOS CUNHA, "Diários pessoais. Territórios abertos para a história", en *O historiador e suas fontes*, ed. Carla Pinsky e Tania Regina de Luca (São Paulo: Contexto, 2011), 251-280.

Maria Teresa SANTOS CUNHA, "Diários íntimos de professoras: letras que duram", en *Refúgios do eu. Educação, história, escrita autobiográfica*, ed. Ana Chrystina Venancio Mignot; Maria Helena Camara Bastos; Maria Teresa Santos Cunha (Florianópolis: Mulheres, 2002),159-180.

Maria Teresa SANTOS CUNHA. Territórios abertos para a História. In: O historiador e suas fontes. São Paulo, Contexto, 2011.

Stephen GREENBLATT. *Estudos Históricos,* Rio de Janeiro, vol. 4, p. 8, 1991. p. 244·261.

Veronica SIERRA BLASS. *Aprender a escribir cartas. Los manuales epistolares en la España contemporânea. (1927-1945).* España, 2003.

Palavras-chave

Egodocumentos; Condessa de Barral; Educação Feminina; Preceptoras; Escrita autobiográfica.

Renovación pedagógica e identidad magisterial entre archivos de vida institucionales. Un estudio comparativo de los expedientes-oposición y los expedientes de depuración de los directores de escuela graduada de la Segunda República.

Carlos MENGUIANO RODRÍGUEZ[1]
1. Departamento de Ciencias de la Educación,
Facultad de Educación, UAH, (Alcalá de Henares).
Email:carlos.menguianorodr@edu.uah.es
EDU2017 82485 P. Ministry of Economy, Industry and Competitiveness (AEI/ERDF, EU)

Objetivos

El objetivo de esta propuesta es analizar las posibilidades de un estudio comparativo entre dos tipos de archivo de vida institucionales: los expedientes-oposición y los expedientes de depuración. Para ello, nos centraremos en un sector privilegiado del magisterio: aquellos docentes que acudieron a las primeras y únicas oposiciones para proveer direcciones de grandes grupos escolares celebradas durante la Segunda República. Nos proponemos contrastar los expedientes-oposición elaborados en el contexto de dichas oposiciones con los equivalentes del proceso depurador franquista, observando cómo en ambos casos se configuran públicamente las identidades profesionales de aquellos que los elaboran. Trataremos de distinguir en ambas fuentes el tipo de *práctica de archivo de vida* a la cual fueron sometidos estos docentes y que, aun siendo esencialmente diferentes en modalidad y finalidad, pueden aportar algunas claves sobre la construcción, confirmación, readaptación o disolución de las identidades pedagógicas del magisterio en esta etapa crítica de nuestra historia educativa.

Metodología y fuentes

La metodología que utilizaremos está íntimamente ligada a la estructura de la fuente de la que parte nuestro análisis. Tomaremos la noción de *archivo de vida* de Philippe Artières como marco hermenéutico para analizar los expedientes, entendiéndolos como una práctica de archivo de vida institucional en la que los docentes llevan a cabo una elaboración y selección de discursos y documentos con la finalidad de representar públicamente

su identidad en un contexto determinado. Dentro de este horizonte interpretativo, nuestra aproximación será esencialmente cualitativa y basada en técnicas de análisis discursivo. También nos serviremos de herramientas cuantitativas con el objetivo de definir el tipo y grado de represión que sufrió este colectivo de directores y directoras de escuelas graduadas.

Nuestras fuentes principales serán, por una parte, los expedientes-oposición pertenecientes a las oposiciones para direcciones de escuelas graduadas de seis o más secciones convocadas en diciembre de 1932, con especial atención a los docentes aprobados, y por otra, los correspondientes a dichos candidatos de los expedientes de depuración franquista. Ambas se conservan en el Archivo General de la Administración.

Desarrollo del contenido de la comunicación

El concurso-oposición para proveer las direcciones de los nuevos grupos escolares de 1932 se inscribe en la serie de oposiciones que el gobierno republicano promovió para seleccionar, entre el magisterio en activo, a aquellos mejor cualificados para abordar la reforma educativa desde puestos de responsabilidad (Pozo, 2012, 251). No cabe duda de la relevancia de estas direcciones escolares para dicha empresa, dado el perfil renovador y las posibilidades del modelo de escuela graduada que era tan popular en aquellos años. Ya fuese por convicción o ambición, estas oposiciones constituían una oportunidad muy sugerente para los maestros y maestras nacionales que se vieron interpelados por ellas. Entre estos opositores se encontraba un selecto grupo de docentes especialmente motivados y comprometidos con la renovación pedagógica, la cual venían ya desarrollando desde hacía más de una década.

Ahora bien, estos expedientes-oposición forman una fuente muy peculiar. Para poder participar en los ejercicios era requisito indispensable la presentación de una *memoria de la labor profesional* desarrollada por el docente, pudiéndose aportar cuantos documentos adicionales se considerasen pertinentes para avalarla. Nuestra propuesta concibe la elaboración de estos expedientes como una *práctica de archivo de vida*, donde los opositores se veían impelidos a representar su identidad pedagógica mediante una selección de textos y documentos ante el tribunal de oposición. La ausencia de pautas reglamentarias para la elaboración de las memorias y sus avales permitía un amplio margen para la composición de estos archivos de vida, derivándose de ello una pluralidad de estrategias para llevarlos a cabo. Cada decisión tomada nos dice algo de las expectativas, discursos y prácticas de

cada docente. Algunos incluso aprovecharán este contexto para tomar la voz y exceder la relación meramente curricular, representando filiaciones metodológicas e incluso ideológicas, manifestando resistencias y críticas o realizando resúmenes autobiográficos y disertaciones pedagógicas. Todo ello avalado, en ocasiones, por informes, materiales escolares, recortes de prensa, fotografías, trabajos pedagógicos, etc. Nuestra propuesta asume que, a través de dicha práctica de archivo y de las decisiones que resultan de ella, el expediente se proyecta como un marco productor de discurso que construye públicamente una identidad profesional que espera ser validada por el proceso evaluador de la oposición. Es también a través de ellos como podemos analizar la heterogeneidad del magisterio y la configuración de su autoconciencia profesional.

Si asumimos que parte de las minorías y vanguardias comprometidas con la política innovadora republicana de las que nos habla Agulló (2017, 24) habrían pasado por estos procesos selectivos y teniendo en cuenta que en gran medida habrían sido el objetivo de la purga del profesorado en el proceso de depuración (Valero 2001, 688), nos parece interesante proponer un estudio comparativo entre ambas fuentes. A esta intuición acompañan las cifras: al menos el 48% de los aprobados en la lista final fueron sancionados, sufriendo más de la mitad de ellos la inhabilitación. Estos datos no deberían sorprendernos, dado el lugar privilegiado que ocupó la dirección de las escuelas graduadas en la renovación pedagógica, lo cual ha sido reconocido como motivo de sospecha en el proceso represor (Fernández & Agulló, 1999, 172; 212).

La comparación de ambas fuentes se fundamenta en la distinción de una práctica de archivo de vida que también era impuesta en el proceso depurador. Es necesario puntualizar las limitaciones a las que se veía sometida dicha práctica, estando su operatividad condicionada de modo inexorable por la sospecha y los cargos –por no hablar del resto de circunstancias que rodeaban este perverso proceso. Aun así, es reconocible dicha práctica en la declaración jurada obligatoria y, muy especialmente, en los pliegos de descargo y la impredecible diversidad de avales que podían acompañarlos, donde puede advertirse una heterogeneidad considerable de estrategias de defensa (Valero, 1997, 288). Aunque la depuración del magisterio fue de carácter político más que profesional (Agulló, 2017, 29), no es extraño presenciar cómo lo político, lo social y lo profesional se confunden en las defensas cuando se debe manifestar una posición ante las reformas republicanas, o cuando entre los materiales entregados como avales aparecen trabajos pedagógicos, recortes de prensa, materiales diversos, programas

y horarios, como ocurre en algunos casos. Por todo ello, el expediente de depuración se presenta como una fuente valiosa para analizar las fluctuaciones de la identidad de estos docentes.

Nuestro trabajo se centrará en los 159 docentes que fueron validados en las oposiciones de 1932 y que accedieron a puestos directivos desde los cuales desarrollaron su labor profesional. Entre ellos, seleccionaremos algunos ejemplos representativos con los que analizar estas fluctuaciones identitarias, con el objetivo de comprender cómo afectó el proceso depurador a este sector magisterial y qué pueden decirnos ambos expedientes de los docentes que lo sufrieron. También tendremos en cuenta la categoría de género, donde provisionalmente vuelve a repetirse la tendencia de una menor cantidad de sanciones –más de un 35% de maestras que consiguieron plaza en las oposiciones de 1932 recibió sanción, frente al 56% de maestros–, datos que deben ser valorados con las precauciones usuales para este colectivo (Ramos, 2012, 161). De este modo, nuestra propuesta puede contribuir también al análisis del liderazgo pedagógico femenino reafirmado durante la República.

Avance de conclusiones o reflexiones finales

Este estudio comparativo no trata de obviar las diferencias entre ambas prácticas de archivo de vida sino ponerlas en valor. Si en el dispositivo del expediente-oposición –un proceso selectivo– la práctica de archivo permite la *representación* de una identidad profesional, en el caso depurador –proceso punitivo– permitirá su *confirmación*, su *readaptación* o su *disolución*. Entendemos que contrastar ambas prácticas puede ayudarnos a comprender cómo se reconfiguran las identidades de estos docentes a través de estos procesos evaluadores. Por ello, prestaremos atención tanto a los docentes sancionados como a los que no lo fueron, considerando las continuidades o contradicciones entre ambos archivos de vida.

También nos permite este enfoque dar una visión general del modo en que afectó la depuración franquista a este sector clave del magisterio republicano e identificar a sus protagonistas. La presión depuradora sobre este colectivo fue considerable, perdiéndose en él muchos de los esfuerzos renovadores que se venían gestando desde tiempos anteriores a la República. Tener la oportunidad de conocer los perfiles de estos docentes y comprender como fueron reprimidos o sometidos al nuevo discurso dominante puede darnos una nueva perspectiva de cómo se configuró la identidad del magisterio republicano en el exilio interior. Pero también atender quienes

pasaron desapercibidos en el proceso depurador y que siguieron ejerciendo puede abrir nuevas rutas para el estudio de las continuidades y rupturas en las prácticas y discursos pedagógicos durante el primer franquismo. Por último, este estudio comparado nos permitirá analizar los niveles de politización y las pautas de descalificación o confirmación identitaria de los liderazgos pedagógicos de la Segunda República.

Bibliografía

– María del Carmen AGULLÓ DÍAZ, «Amputar, segar, limpar e purificar: a depuración do maxisterio durante o franquismo», *Sarmiento,* 21 (2017): 9-30.

– Philippe ARTIÈRES, «Arquivar a Própia Vida», *Revista de Estudos Históricos*, 11, no. 21 (1998): 9-34.

– Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA y María del Carmen AGULLÓ DÍAZ, *Maestros Valencianos bajo el franquismo. La depuración del magisterio: 1939-1944* (Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 1999).

– Francisco MORENTE VALERO, *La escuela y el Estado Nuevo: La depuración del magisterio nacional 1936-43* (Valladolid: Ámbito, 1997).

– «La depuración franquista del magisterio público. Un estado de la cuestión» *Hispania*, 61 (208), (2001): 661-688.

– María del Mar DEL POZO ANDRÉS, *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública, 1890-1939* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000).

– «La construcción de la categoría "Maestra Republicana": La tipología generacional como propuesta», en *Las Maestras de la República*, ed. Elena Sánchez de Madariaga (Madrid: Catarata, 2012), 236-270.

– Sara RAMOS ZAMORA, «Un ejercicio de intervención en la memoria: La represión de las maestras de la segunda república» en *Las Maestras de la República*, ed. Elena Sánchez de Madariaga (Madrid: Catarata, 2012), 147-165.

– Antonio VIÑAO FRAGO, «La Dirección Escolar: un análisis genealógico-cultural» *Educação* 27, no. 2 (2004): 367-415.

Palabras clave

Expedientes-oposición; depuración del magisterio; archivo de vida; identidad pedagógica; educación republicana.

Construcción de la identidad de la mujer española: el baile flamenco como vehículo de educación social

Bárbara DE LAS HERAS MONASTERO
Universidad de Jaén
barbaraheras@us.es

Objetivos

La construcción de la identidad nacional española se ha llevado a cabo por varios cauces de actuación: el sistema educativo, el político, el cultural, el religioso y el social. En el caso de mujer, la formación religiosa ha sido la más influyente a la hora de configurar el modelo de mujer de esposa y madre ideal, independiente de la clase social. Sin embargo, con el surgimiento del romanticismo en España se dan una serie de factores coincidentes que dibujarán el arquetipo de mujer nacional a través de la bailaora de flamenco que va a influir en el siglo XX como representación de lo que significa ser español. Así, en esta comunicación se pretende un acercamiento histórico al proceso de construcción de la identidad de la mujer española que se llevó a cabo en la época romántica y que influyó posteriormente en la etapa franquista y en la actualidad.

Metodología y fuentes

Este trabajo constituye un planteamiento teórico, por lo que la metodología de investigación utilizada ha sido fundamentalmente hermenéutica, recabando los datos desde fuentes bibliográficas sobre temáticas diferenciadas en dos ejes principales: a) la educación del modelo de mujer durante la etapa romántica y b) estudios específicos sobre la hermenéutica romántica de las boleras y bailaoras del siglo XIX, el papel de la mujer en el cine (cine mudo y franquismo), así como, los elementos simbólicos del flamenco usados en la construcción de la identidad nacional.

Desarrollo del contenido

La construcción de la identidad nacional española como unidad territorial se inicia con el reinado de los Reyes Católicos en el siglo XV y se define con una mayor precisión en el siglo XIX a partir de la invasión napoleónica

en la Guerra de Independencia (1808-1814). A inicios del siglo XIX se impone el movimiento cultural del romanticismo llegado de Europa, aunque con retraso de unas décadas, que centra su atención en la subjetividad del yo, la sensibilidad y la cultura popular, que dará paso al costumbrismo exaltando las costumbres españolas.

Durante la mayor parte del siglo XIX, la educación femenina estaba orientada al mantenimiento y pervivencia del rol tradicional de esposa-madre; así, mujeres de diferente cuna fueron educadas bajo las mismas bases de religión, labores domésticas y rígida moral. Sin embargo, se dieron algunas distinciones en relación a la mujer de la clase elitista o de las clases populares.

De un lado, las mujeres de clase acomodada, a partir de la década de los cuarenta, con la llegada del Pensamiento Liberal, la instrucción y la cultura, encontraron un momento histórico determinante para poder escribir sobre su propia subjetividad (Kirpatrick, 1991) y la prensa femenina contaría con un número considerable de publicaciones y lectoras (Cantizano, 2004). Asimismo, en la era isabelina (1833-1868) las clases aristocráticas organizaban bailes para la consolidación de los contratos matrimoniales, y se instruía a la mujer en las danzas en boga para cumplir con las funciones de su género dictaminadas por el discurso patriarcal del Romanticismo (Mera, 2017).

Y, de otro lado, las mujeres de clases populares y campesinas, se mantuvieron bastante alejadas del discurso escolar que promocionaba el modelo esposa-madre recluida en el ámbito privado, ya que la necesidad exigía su actividad laboral externa a la doméstica y su asistencia a la escuela fue muy limitada (Ballarín, 1989).

En esta misma época, el flamenco experimentó a mediados del XIX su etapa dorada con la aparición de los cafés cantantes en la década de 1840 hasta 1920 donde se profesionaliza los tres subgéneros: baile, cante y toque, y se estableció la división del trabajo por sexos: el hombre se especializó en el cante y en el toque de la guitarra, así como llevaba las gestiones económicas, y la mujer se ciñó fundamentalmente al baile. Esta exposición pública de la bailaora en primer plano respondía a motivos mercantilistas donde el público que frecuentaba estos locales eran fundamentalmente varones. De un lado, la mujer encontró una profesión que le permitió empoderarse a nivel personal y mantener un estatus económico lejos del modelo esposa-madre impuesto socialmente, pero que, sin embargo, en contraposición, sufrió el condicionamiento sociocultural que suponía dedicarse a una profesión donde el cuerpo femenino constituía el principal instrumento de trabajo, y ahora veremos por qué.

A lo largo del siglo XIX se configuró un arquetipo de mujer nacional a partir de los escritos y gráficos producidos por los escritores costumbristas o románticos, poetas, cronistas, folcloristas, artistas gráficos, y fundamentalmente a través de las sucesivas visitas a España de los viajeros románticos extranjeros atraídos por los bailes originales que se ejecutaban en Andalucía. Sirva de ejemplo los grabados de Gustavo Doré o las crónicas teatrales de Teófilo Gautier, unido a la figura operística posteriormente de *Carmen* de Georges Bizet (1875). Coincidiendo con un momento de democratización de las danzas para los públicos y de los viajes ciudadanos, se consolidó un relato lleno de clichés y tópicos sobre Andalucía y sus habitantes.

Para José Julián (2011), las descripciones de las danzas de estos viajeros y escritores se centraban en una mirada corporeizante de las bailarinas donde no participaban sus protagonistas. Los relatos se caracterizaban por la "hiperrepresentación femenina" usando elementos como el misterio y la fascinación, la descripción de los acontecimientos desde la desmesura y una fantasía desbordada. Donde la bailarina:

fue objeto de la contemplación masculina, que otorga al hombre el carácter de sujeto que ostenta el "privilegio de la mirada" en el consumo de los cuerpos femeninos, a través de la relación voyeurista a que dio lugar el testimonio dancístico (p. 360).

En este sentido, la hermenéutica de la imagen femenina se elabora a través de un sistema ideológico y simbólico correspondiente a una concepción patriarcal y proteccionista creando un tipo de literatura cómplice con el lector masculino. En los discursos se utilizan estrategias totalizadoras y fragmentadoras donde la figura de la bailarina o bailaora en su conjunto "se valora como la marca identitaria propia del país". Es decir, las referencias a la anatomía de los cuerpos que bailan se utilizan en los textos para difundir procesos e identidades sociales y estéticas (Julián, 2011).

A finales del siglo XIX, según el estudio de Cruces (2017), en el cine mudo (1894-1929) el estereotipo español encontró un fácil acomodo a través de las bailarinas boleras y las gitanas anónimas dando lugar a un exotismo y una imagen del sur-oriente que aportaba al occidente lógico, frío y racional. En este sentido, la influencia del colonialismo europeo finisecular era evidente en la apertura de occidente a la diferencia cultural. Estos arquetipos de mujer se fijaron especialmente a través de la reiterada representación femenina, aunque para Cruces "lo relevante es que la estrategia de representación de las identidades nacional y étnica atendiera mucho más a

la relevancia de los cuerpos de mujer" (*ibidem*, 73). El énfasis no se pone en la demostración de un concepto coreográfico o de unas técnicas dancísticas, sino como cliché nacional.

En el siglo XX, en el género cinematográfico español surgió un subgénero nuevo: el musical folclórico andaluz (1930-1970). Según el estudio de Gallardo (2010), las películas mantuvieron una visión estereotipada y orientalizante de lo andaluz, herencia del arquetipo que construyeron los viajeros románticos centroeuropeos del siglo XIX. Para el autor, este subgénero contribuyó a consolidar un proceso de sinécdoque o metonimia por el que la imagen de lo andaluz y, posteriormente, de lo gitano, se identificó como la imagen de lo español. Este uso metonímico estuvo motivado, entre otras cosas, porque permitía evitar lidiar con la representación de las tradiciones folclóricas de otras regiones del Estado, como la catalana o la vasca, que podían ser más problemáticas.

Paralelamente, aparecieron los primeros tablaos flamencos en las décadas de 1950 y 1960, según Zatania (2018), como respuesta a un incipiente bum turístico que ayudó a sacar a España de su largo período de posguerra. Para satisfacer esta demanda, se diseñó un producto entretenido, más o menos ajustado a la imagen estereotipada del flamenco, usando en el decorado de estos locales elementos simbólicos como carteles de corridas de toros, mantones de Manila y cabezas de toro.

En la actualidad, aunque el baile flamenco ha experimentado un gran avance a nivel artístico y formativo (De las Heras, 2018), sin embargo, estos estereotipos y simbolismos generados a lo largo del tiempo se siguen usando. Por ejemplo, encontramos en las tiendas de souvenirs de productos turísticos españoles, la venta de bailaoras de flamenco como representación de la identidad de lo español perpetuando la identificación del imaginario colectivo con la mujer andaluza.

Reflexiones finales

Durante el siglo XIX, en la etapa romántica, se configura el arquetipo de la mujer española extraído de la visión masculina de los escritores y viajeros románticos que presenciaron los lugares donde se ejecutaban las danzas tradicionales andaluzas. Lejos de relatar sobre la calidad de los bailes, centraron sus discursos en la corporeidad de las mujeres elaborando así un relato fantasioso, sensual y ficticio dirigido a un público lector masculino. La imagen de estas bailarinas es distorsionada a través de un proceso de construcción simbólica cultural delimitando a través del recurso de la metonimia la identificación de lo andaluz con lo español, convirtiéndose la figura de la bailaora de flamenco como estandarte de lo que significa

ser español. De esta manera, se interioriza en nuestro país y se exporta al extranjero una imagen estereotipada de la mujer española.

BIBLIOGRAFÍA

Bárbara DE LAS HERAS MONASTERO, "Transformación del paradigma educativo del baile flamenco", *Espacios* 39, no 29 (2018): 3. http://www.revistaespacios.com/a18v39n29/18392903.html

Blasina CANTIZANO MÁRQUEZ, "La mujer en la prensa femenina del XIX", *Ámbitos* 11-12 (2004): 281-298.

Cristina CRUCES-ROLDÁN, "Bailando el silencio. Danzas españolas, cuerpos de mujer y películas mudas en la cinematografía de los inicios (1894-1910)", en *Danza, género y sociedad*, coords. Beatriz Martínez del Fresno y Ana María Díaz Olaya (Málaga: Umaeditorial, 2017), 23-80.

Emilio GALLARDO SABORIDO, *Gitana tenías que ser: las Andalucías imaginadas por las coproducciones fílmicas iberoamericanas* (Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, 2010).

Estela ZATANIA, "Elementos de cambio en el baile flamenco desde 1965", *La madrugá, Revista de Investigación sobre Flamenco* 15 (2018): 1-23. https://revistas.um.es/flamenco/article/view/317291

Guadalupe MERA, "Baile social y género en la España romántica (1833-1868)", en *Danza, género y sociedad*, coords. Beatriz Martínez del Fresno y Ana María Díaz Olaya (Málaga: Umaeditorial, 2017), 201-226.

José JULIÁN CARRIÓN, "Los cuerpos flamencos: descripción anatómica, técnicas de interpretación, patologías y cuidados en el baile. Un análisis documental entre el periodo preflamenco y la "Edad de Oro" (Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, 2011).

Pilar BALLARÍN DOMINGO, "La educación de la mujer española en el siglo XIX", *Historia de la Educación* 8 (1989): 245-260.

Susan KIRPATRICK, *Las románticas: escritoras y subjetividad en España, 1835-1850*. (Madrid: Cátedra, 1991).

Palabras clave

Identidad, mujer, nacionalismo, romanticismo, Baile flamenco

Los enemigos de la patria. Imagen, identidad y representación del otro en los textos escolares de Italia y España en tiempos de dictadura (1936-1945)

Carlos SANZ SIMÓN [1]
Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid,
Email: csa02@ucm.es

Palabras clave

Identidad nacional, alteridad, España, Italia, manual escolar.

Objetivo

El objetivo del presente estudio es conocer y analizar la identidad del *otro* o enemigo –interno y externo– durante la guerra civil española (1936-1939) y la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) desde la perspectiva del bando sublevado y sus aliados internacionales, y posteriormente desde las potencias del Eje y sus simpatizantes.

Metodología y fuentes

Para la consecución de la investigación que a continuación se plantea, se aplicará una metodología histórico-educativa en perspectiva comparada. Asimismo, se hará uso de la técnica de análisis de contenido.

Se contempla como fuente de investigación el manual escolar. Las materias cuyo contenido está ligado a la temática a tratar son los de lectura e historia de la etapa primaria o elemental.

La muestra total de los manuales, en su estado inicial, prevé el análisis de un total de treintaejemplares, de los cuales una mitad se corresponde con textos escolares españoles, y la otra mitad con textos italianos.

La categoría de análisis responde a la representación del *otro* o enemigo. La misma se estudiará desde una dimensión textual e iconográfica, en su caso, para obtener una amplia visión de la representación y concepción que estos regímenes tuvieron de los representantes e ideales que, según ellos, constituían una amenaza para sus respectivos países.

Años de preludio y tragedia. El enemigo de la España franquista y la Italia fascista en la guerra civil y la Segunda Guerra Mundial

El final de la década de los años treinta fue, en el ámbito internacional, un periodo de tensión y crispación que desembocó en la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, en Europa hubo un antecedente que, si bien fue de carácter interno o nacional, contó con la atenta mirada y participación de otros países. Fue la guerra civil española, que desde 1936 a 1939, acaparó la atención internacional como la antesala del conflicto mundial, y cuya victoria del bando sublevado fue apoyada por los regímenes fascistas de Alemania e Italia (Casanova, 2007: 261).

Sin embargo, fue el régimen italiano de Benito Mussolini el más interesado en el conflicto español. Su posición era estratégica, no solo geográficamente, sino además como potencia fascista en el Mediterráneo. El *Duce* vio en España una oportunidad para replegar el fascismo en el sur de Europa, y por ello su contribución y ayuda fue considerablemente mayor a la de la Alemania nazi o a la prestada por la Unión Soviética al bando republicano (Payne, 2011: 192-193).

La victoria franquista sin embargo no se tradujo en una intervención directa de España en la Segunda Guerra Mundial. Franco declaró que no participaría en ningún conflicto bélico europeo, esquivando la neutralidad bajo el término de *no beligerancia*. De este modo, España se alineaba con las potencias del Eje, vacilando en su incorporación al conflicto, donde destacó la conformación de la División Azul, que se incorporaría junto a Alemania en la lucha contra Moscú (Salas, 1989).

En el marco de ambos conflictos, hubo, como es natural en cualquier conflicto bélico, una definición del enemigo. En el caso de la guerra civil española, los enemigos del bando sublevado y sus aliados fueron, según ellos, los marxistas y anticomunistas, aquellos que para la España de Franco estaban caracterizados por las ideas liberales, ateas y antipatrióticas (Casanova, 2007: 266-268; Puelles, 2010: 293).

Ya durante la guerra civil, uno de los motivos que impulsaron la participación italiana -aparte de la aversión hacia los mencionados enemigos- fue el aislamiento del Reino Unido y Francia, que habían declarado que no participarían en la contienda nacional. En el marco de la Segunda Guerra Mundial, el enemigo no varió. Al igual que durante el conflicto español las potencias fascistas luchaban contra la República -y en consecuencia contra

la URSS-, en el conflicto internacional los enemigos fueron los mismos. Sin embargo, en Italia, el fascismo tendría que hacer frente, desde 1943, a la resistencia antifascista o partisana, que emergió como un rechazo social en contra del asentamiento militar de la Alemania nazi en Italia (Delzell, 2013).

El presente estudio abarca el periodo comprendido entre los años 1936 y 1945. Esta selección responde al comienzo de la guerra civil en España y al final de la Segunda Guerra Mundial. Ambos conflictos, si bien su amplitud geográfica fue diferente, tuvieron una importante repercusión sobre el continente europeo.

Planteamientos educativos en España e Italia durante la guerra civil española (1936-1939) y la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)

En el ámbito educativo es necesario señalar que, a diferencia del fascismo italiano de Giovanni Gentile, el franquismo no contó con una filosofía política definida, sino más bien con un conjunto de ideales, basados en el totalitarismo político, y que determinaron la educación de España durante cuarenta años (Puelles, 2010: 287). A ello se debe sumar la intolerancia que demostró el régimen hacia el adversario, al cual señaló, persiguió, depuró y represó (Escolano, 2002: 159).

Respecto a los manuales escolares, ambos países inicialmente partían de contextos diferentes. Mientras durante la Segunda República podían encontrarse textos escolares de tendencias diversas, a partir del año 1936, y sobre todo con la llegada de los cuestionarios de 1938, los manuales comenzarían un viraje hacia las posiciones conservadoras propias del nacionalcatolicismo. Los textos, a partir de la victoria franquista, optarían por una visión tradicional y eminentemente católica (Boyd, 2000).

En el caso de Italia, durante estos años se produjo una transición en la línea ideológica de los textos escolares del fascismo. En primer lugar, en esta década la historia adquiere un rol nacionalizante de masas, incrementando notablemente la presencia de la historia contemporánea italiana, sobre todo en lo concerniente al fascismo y su llegada (Ascenzi, 2009a: 162-163; Ascenzi, 2009b: 263). Además, en estos años hubo un cambio de enfoque y modelo histórico nacional exaltado, pasando de la resurrección del imperio romano, a la defensa y énfasis de la inmortalidad del imperio (McLean, 2018).

Una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, en 1945, Naciones Unidas hizo un llamamiento a la revisión de los textos escolares de historia, con la finalidad de promulgar valores pacifistas (Boyd, 2000: 250).

Avance de conclusiones

La presente investigación se encuentra, en el momento de su propuesta como comunicación, en una fase inicial. Por ello, las primeras conclusiones no dejan de ser aproximaciones e ideas intuidas en las primeras consultas de los textos escolares utilizados.

En ambos casos puede destacarse una línea discursiva belicista similar. Los textos partían de una perspectiva maniqueísta. No obstante, en el caso de España se puede observar un afán continuado en exaltar su unidad, debido a la beligerancia que el franquismo estableció contra la organización territorial republicana, que dio lugar a la creación de tres estatutos de autonomía, para Cataluña, País Vasco y Galicia respectivamente.

Bibliografía

Anna ASCENZI, *Education and the metamorphoses of citizenship in contemporary Italy* (Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2009a).

Anna ASCENZI, *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*(Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2009b).

Carolyn P. BOYD, *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975* (Barcelona: Pomares – Corredor, 2000).

Julián CASANOVA, *República y guerra civil. Volumen 8* (Barcelona: Crítica – Marcial Pons, 2007).

Manuel de PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología en la España contemporánea* (Madrid: Tecnos, 2010).

Charles F. DELZELL, *I nemici di Mussolini. Storia della Resistenza in Italia* (Roma: Castelvecchi, 2013).

Agustín ESCOLANO BENITO, *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2002).

Eden Knudsen MCLEAN, *Mussolini's children: Race and Elementary Education in Fascist Italy* (Lincoln: University of Nebraska Press, 2018).

Stanley G. PAYNE, *Spain: A Unique History* (Madison: The University of Wisconsin Press, 2011).

Ramón Jesús SALAS LAMAMIÉ DE CLAIRAC, «La Divisón Azul», *Espacio, Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea*, 2 (1989): 241-270.

Escrever, Recortar, Colar: *Acervo de vivências* nos cadernos de memórias da professora Luzia Garcia de Mello

(Porto Alegre/RS/Brasil, 1989-2010)

DÓRIS BITTENCOURT ALMEIDA
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS
almeida.doris@gmail.com
MARIA HELENA CAMARA BASTOS
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS
mhbastos@pucrs.br

Nesta comunicação, investigam-se os arquivos pessoais de uma professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (Porto Alegre/RS-Brasil), Luzia Garcia de Mello (1932 – 2013), são analisados vinte e quadro cadernos, nos quais desenvolveu práticas de escritas de si. "Acervos de vivências" é uma expressão utilizada de modo recorrente por Luzia em seus escritos, o que faz pensar na intenção autobiográfica de seus escritos, como "práticas do arquivamento do eu, no sentido da automodelagem ou da projeção de uma imagem pessoal que sobreviva ao tempo" (Heymann, 2013, p.67). A professora iniciou a produção dos cadernos logo que se aposentou, em 1989, estendendo-se até 2010, alguns anos de seu falecimento. Em outubro de 2012, Luzia doou seu arquivo pessoal que continha: duas caixas de tamanho médio (29 cm x 22 cm); um pacote amarrado com uma fita amarela, nos quais repassava os seus registros; uma pasta de plástico verde, com documentos do Colégio de Aplicação e Semanas de Planejamento da década de 1960; duas caixas pequenas (caixa de sapatos). Nessas caixas, estavam agendas e cadernos. Atualmente, os materiais encontram-se salvaguardados no "Arquivo da Faculdade de Educação/UFRGS", organizados, higienizados e disponíveis para pesquisa. É possível que tenha havido uma seleção daquilo Luzia desejava disponibilizar, isto é, uma pequena parte de sua vida que, avaliada por ela, poderia ser publicizável. Como nos coloca Pedro Gonzaga (2014, p.3), "todos temos dentro de nós uma biógrafa forçosamente autorizada (sua censura, o esquecimento, pertence a uma jurisdição que ainda não alcançamos), capaz de atualizar versões, reescrever capítulos (...)".

Esse artigo objetiva biografar a autora, buscando indícios de sensibilidades nas páginas de seus cadernos. Entende-se que tais artefatos são

testemunhos de uma trajetória de vida, inscrita em uma determinada temporalidade. São documentos pessoais, constituídos com marcas das identidades de Luzia, que, por isso, permitem conhecer diferentes aspectos de sua vida. Como espaço de investigação histórica, esses registros, produzidos de modo semelhante a diários íntimos, conservam fragmentos das memórias desta mulher, fixados em um tempo, em interfaces com outros temas relacionados à história, cinema, teatro, literatura, ciência, educação, política, que lhe interessava escrever, recortar e colar. Portanto, nesses suportes da cultura escrita, constam inúmeros recortes de jornais/revistas, variedades de apontamentos de leituras, de autores, há muitos comentários acerca dos filmes/peças de teatro que assistia, dos eventos acadêmicos/culturais que participava, bem como informações sobre acontecimentos da História, pesquisas em Educação, entre outros tantos dados variados, como anotações da vida íntima e assuntos cotidianos. O que os seus escritos nos contam? Como trabalhar com essas memórias, que leituras realizar? Ler arquivos pessoais é desconstruir no tempo da leitura o tempo histórico de sua produção, para espelhar outro *eu* (MIRANDA, 1992, p. 28). Essa é a tarefa do pesquisador, dar sentido e vida para a vida de outrem, a partir de questões norteadas pelo seu espaço/tempo, tendo consciência da provisoriedade de sua reflexão (CURY, 1995, p.55). Ao registrar suas impressões de determinados eventos, procurou, por meio do arquivamento, eternizá-los e/ou não esquecê-los. Esses rastros permitem aproximações de Luzia, pois cultivou o hábito cotidiano da escrita em cadernos, o qual permite ao pesquisador depreender duas dimensões da professora: memórias da sua intimidade e memórias de sua vida intelectual/cultural. As práticas de escrita de Luzia construíram e alimentaram seu arquivo pessoal. Como relíquias, esses artefatos da cultura escrita podem ser considerados *mortos*, mas, por meio da pesquisa, adquirem uma vivacidade para quem os lê e os utiliza, transformando-se em documentos potentes para o campo da História da Educação. Isso é, formam pontes entre nosso mundo e outros, infinitamente ricos. As práticas de arquivamento de si perenizam-se memórias de escritas autorreferenciais, que põem em evidência a história do indivíduo, tomado em perspectiva singular, mas sem excluir as dimensões da memória coletiva. O arquivamento é um baluarte contra a mortalidade e o esquecimento. Guardar e arquivar se ligam ao ato de representar a memória, uma das formas de se *transmitir* o passado. Os escritos de Luzia são arquivos de sua memória, que despertam leituras diversas por outros olhares, para múltiplas relações entre memória e escrita, redes de sociabilidade, singularidades e subjetividades.

Arquivar a memória individual ou coletiva, para Schütz (1994, p.7), é como entrar em *sótãos* e *porões,* geralmente, a parte mais interessante dos velhos casarões, ainda que esses casarões estejam apenas em nossa imaginação. Reúnem a maior variedade de artefatos culturais, nada refugam, tudo podem receber. Organizam-se de forma desordenada, aparentemente, sem neuroses nem traumas, com uma riqueza em que os modismos são postos de lado, as diferenças são aceitas e respeitadas. Tais artefatos podem ser periodicamente recuperados e causar admiração pela atualidade que sua antiguidade não apagou, ou pelo ensinamento que sua futilidade pode apresentar. Tudo depende de quem remexe essas coisas empoeiradas: se alguém com olhos para ver, sentir e aprender ou alguém voltado para a imediatez do seu tempo. Não que os novos tempos não contenham a possibilidade de sabedoria. Mas essa se constrói sobre um lastro de passado de cuja solidez depende a construção do contemporâneo. Para Mignot (2000; 2003), os *porões* são lugares onde se guardam utensílios necessários ao dia-a-dia, públicos. Os *sótãos* são espaços de recordações, de segredos, de guarda-memória. Nos *sótãos* e *porões* se guardam, entre tantos *objetos autobiográficos*, papéis - fios que tecem a memória -, que despertam leituras diversas por outros olhares, para múltiplas relações entre memória e escrita, escrita e redes de sociabilidade, escrita e poder, escrita e cotidiano, escrita e subjetividade, escrita e arquivamento, escrita e singularidade. Luzia, ao que tudo indica, teve intenção de construir seu *baú de memórias* (MIGNOT, 2000), sua própria biografia - cultivando o registro de dados, alimentando um arquivo durante vinte e dois anos, quando iniciou tinha 59 anos e em seu último caderno estava com 81 anos. Para Philippe Artières (1998), ao analisar as práticas de *arquivamento do eu,* destaca que há sempre uma intenção autobiográfica, isto é, "arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e, nesse sentido, o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência – arquivar a própria vida é querer testemunhar, é querer destacar a exemplaridade de sua vida".

Trabalhar com arquivos pessoais permite identificar outros atores sociais e as inter-relações estabelecidas no meio social. Não podemos imaginar um sujeito particular sem outros sujeitos e sem os fatos sociais que o rodeiam. São pistas e traços que permitem ao pesquisador compor uma *fotografia/mosaico* de uma época. Apreender uma época, a partir de uma figura singular, contribui para a afirmação do indivíduo como sujeito da história, recuperando justamente a margem de ação individual existente no jogo das estruturas normativas que regem a sociedade. Para Romani

(1997), "em que medida, o trajeto, a experiência pessoal do sujeito histórico estabelece uma aproximação representando uma parcela da construção histórica do grupo com quem o indivíduo se identifica?". É importante assinalar que "não é uma biografia que esclarece uma época ou um século, mas uma época e um século que servem para explorar um personagem, suas qualidades, defeitos e vícios, os quais a época ou o século atribuem uma racionalidade preexistente" (LEVILLAIN, 1996, p.156).

Referências

Philippe ARTIÉRES, Arquivar a própria vida. *Estudos Históricos.* Rio de Janeiro, v.11, nº 21, p. 9-34, 1998.

Maria Zilda F. Acervos CURY, gênese de uma nova crítica. In: MIRANDA, Wander M. (Org.) *A Trama do Arquivo.* Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1995. p.53-63.

Pedro GONZAGA. A Biógrafa. ZERO HORA. Segundo Caderno. Porto Alegre, 27 de fevereiro de 2014, p. 3.

Nádia B GOTLIB, Ser ou não ser autobiográfica (A propósito de Clarice Lispector). In: SOUZA, Eneida M.; MIRANDA, Wander M. (Org.) *Navegar é preciso, Viver.* Escritos parar Silviano Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG; (Salvador: EDUFBA; Niterói: EDUFF, 1997.) p.314-322.

Luciana HEYMANN, Arquivos Pessoais em perspectiva etnográfica. In. TRAVANCAS, Isabel, ROUCHOU, Joele e HEYMANN, Luciana (orgs) *Arquivos pessoais: reflexões multidisciplinares e experiências de pesquisa*. (Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013).

Philippe LEVILLAIN, Os protagonistas da biografia. In: RÉMOND, René (Org.) *Por uma história política. (*Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996.) p. 141-184.

Ana Chrystina V MIGNOT, Editando o legado pioneiro: o arquivo de uma pioneira. In: MIGNOT, Ana Chrystina V.; BASTOS, Maria Helena C.; CUNHA, Maria Teresa S. (Org.) *Refúgios do Eu:* educação, história, escrita autobiográfica. (Florianópolis: Mulheres, 2000. p.123-143).

Ana Chrystina Venâncio MIGNOT. *Papéis Guardados.* (Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2003).

Wander Melo MIRANDA, *Corpos Escritos.* Graciliano Ramos e Silviano Santiago. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1992.

Carlo ROMANI, A aventura do anarquismo segundo Orestes Ristori.

Revista Brasileira de História. ANPUH. São Paulo, v.17, nº 33, p. 162-64, 1997.

Liane Saenger SCHÜTZ, *Sótãos e Porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação.* Porto Alegre: PUCRS, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação)

Palavras-chaves

Arquivo pessoal; cadernos; escritas de si; memória; História da Educação

La "lección del músculo". La fiesta del día de la Educación Física en el noticiero cinematográfico "Sucesos Argentinos" durante el peronismo

EDUARDO GALAK
(CONICET/UNLP-IdIHCS)
eduardogalak@gmail.com

Objetivos

En la presente indagación se estudian aquellas notas que sobre la celebración del día de la Educación Física aparecieron en el noticiero cinematográfico. También llamada "Fiesta de la Juventud" o "Fiesta estudiantil" –lo cual es ya toda una declaración de principios–, este evento fue una marca distintiva del peronismo en lo que respecta a la cultura física, convocando a miles de hombres y mujeres para que participen de la misma, tanto activamente de las ejercitaciones como en las tribunas en calidad de espectadores.

Con la frase que se transcribe en el título de esta presentación, pronunciada por el locutor en el "Sucesos Argentinos" nº 521 del 23 de noviembre de 1948, se denota una síntesis de la intención con que el peronismo concibió este evento: la reunión de la masividad del pueblo, activo y joven, demostrando la simultaneidad de movimientos. Justamente, la palabra clave para pensar estos documentos es la simetría, tanto en los cuerpos en movimiento como en las formas, que finalizan formando las palabras "Viva la Patria" o "San Martín". Lo cual representa una interesante vía para re-pensar los dos cuerpos del rey que postuló Ernst Kantorowicz en su clásica teoría medieval: un cuerpo mortal, biológico e individual que se pone en movimiento, y cuya conjunción con otros forman un cuerpo colectivo e inmortal, representado por la masa del pueblo. La posibilidad de mostrar la unidad de los argentinos, en una suerte de "comunidad organizada", acompañadas siempre por la presencia de Juan Domingo Perón en tanto Presidente de la República, permitió articular su figura con la de una *Nueva Argentina* que se amalgama entre los distintos cuerpos.

Metodología y fuentes

Para desarrollar esta investigación se estudiaron las crónicas que aparecieron a finales de noviembre entre 1947 y 1955 acerca de las celebraciones

sobre Educación Física en los "Sucesos Argentinos", noticieros cinematográficos que, sin ser oficiales, reprodujeron lo que con Pierre Bourdieu puede llamarse la "retórica de lo oficial". Se parte de la hipótesis de que se pretendieron mostrar cuerpos educados con la técnica correcta, siempre ejecutados de manera simétrica por todos simultáneamente, al mismo tiempo que se procuró educar los cuerpos mediante esa misma proyección, a través de su masificación en las pantallas de los cinemas del país, en una época en la que el género de cine informativo era obligatorio antes de ver películas, y en la que la asistencia a los cinematógrafos era una salida cultural cotidiana y colectiva. De allí que, en última instancia, se tenga por intención observar los sentidos sobre educación de los cuerpos puestos en juego por las imágenes en movimiento.

Las indagaciones que vengo realizando se dirigen a interpelar acerca de un tipo particular del cine documental, como es el cine informativo de tipo noticiario semanal, observando los discursos sobre educación del cuerpo y formación del carácter –de las sensibilidades– a través del texto fílmico. En este sentido, lo que quiero presentarles hoy es un modo de narrar documentalmente una actividad cultural particular: quiero mostrarles cómo el principal noticiero cinematográfico argentino narró la conmemoración masiva de una fiesta popular, como fue la denominada "Fiesta de la Educación Física" o "Fiesta de la Juventud", la cual durante el primer peronismo, entre 1946 y 1955, se volvió una política pública característica para educar los cuerpos y las sensibilidades. Quiero reflexionar a través de estas imágenes en movimiento la tensión entre los discursos sobre educación del cuerpo en el cine documental informativo argentino, a partir de pensar dos dimensiones del movimiento –el movimiento de los cuerpos y el de las imágenes– y de dos dimensiones de las técnicas y las estéticas –las técnicas y estéticas cinematográficas y las técnicas y estéticas corporales–.

Desarrollo del contenido de la comunicación (no se admitirán notas a pie de página)

Partiendo de reconocer un carácter pedagógico en la pretensión de transmitir y reproducir simultáneamente un conjunto de imágenes, se estudian las significaciones estéticas y políticas acerca de la educación del cuerpo que se exhibieron a través del noticiero cinematográfico "Sucesos Argentinos". Lo cual implica problematizar los sentidos de discurso "oficial" que puso en circulación el género de cine documental-informativo de aquellos años.

Para ello se indagan la serie de notas sobre la celebración del día de la Educación Física durante la década de Juan Domingo Perón como presidente entre 1946 y 1955, con el objeto de analizar los fotogramas proyectados, las palabras de los locutores y la musicalización de fondo. Estos eventos –y sus registros fílmicos– resultaron una marca distintiva del peronismo en lo que respecta a la educación del cuerpo y del carácter, convocando a miles de personas para que participen, tanto activamente de las ejercitaciones como en las tribunas en calidad de espectadores. Incluso este evento también era denominado como "Fiesta estudiantil" o "de la Juventud", lo cual es una declaración de principios, tanto por la asociación del cuerpo pretendido con la fortaleza y vigorosidad, como por mantener cierta idea de inmadurez de las masas, que precisan de líderes que, representados por imágenes paternales y maternales, los guíen en su *correcto* desarrollo.

Como telón de fondo de este posicionamiento político y de registro estético del cine informativo puede identificarse la pretensión de mostrar simultaneidad (*modos de hacer*) y homogeneidad ("modos de ser sensible", como diría Rancière), graficado por las imágenes que exhiben cuerpos coordinados para formar palabras que *reflejan* el espíritu patriótico y masivo de la convocatoria.

Avance de conclusiones o reflexiones finales

Puede observarse en las imágenes que mediante educar los cuerpos y sus movimientos hay claramente en su trasfondo una racionalidad científica y una voluntad de educar el carácter. Retomando entonces la idea de que los "Sucesos Argentinos" reproducen un "ritual de poder" de los grupos sociales dominantes y de la política, es posible afirmar que en el género de cine documental informativo se usaron las prácticas corporales como recurso audiovisual. Se afirma esto a partir de entender que los fotogramas presentan el movimiento como su objeto. En este sentido es importante señalar que casi en la totalidad de las más de 120 horas de noticieros cinematográficos observados, cada vez que se muestra la escuela, por ejemplo, se muestra la Educación Física. Además, hay una clara relación a partir de tener como su objeto el movimiento –el movimiento de los cuerpos y el movimiento de las imágenes–, mostrando una simetría de los cuerpos, de los movimientos y de las imágenes, que es acorde a la racionalidad científica dominante.

En las imágenes se puede observar alternadamente lo masivo y lo individual, montajes que juegan del plano general y del plano de conjunto, al

plano corto. Puede interpretarse que se exhibe como concepto clave la idea de una simetría: hay una simetría en los movimientos que se muestran, con los cuerpos haciendo simultáneamente lo mismo –*todo, para todos y al mismo tiempo*–, pero también una simetría como valor moral: ese "hacer lo mismo al mismo tiempo" funciona también como mandato moral para todos, como mecanismo de control. A su vez, hay una simetría en la racionalidad científica del cine en las imágenes documentales, narradas con una cierta cronología, con un orden guionado, que significa al mismo tiempo la posibilidad mecánica de reproducción política. A fin de cuentas, la simultaneidad de proyectar en todas las salas del país las mismas imágenes se articuló en el peronismo con la simetría de los movimientos de las imágenes y de los cuerpos para servir de potencial instrumento propagandístico.

Es preciso recordar en este sentido que el rol del Estado durante el peronismo no estuvo solo en la organización de políticas públicas (como la "Fiesta de la Educación Física"), sino también en garantizar su masificación y convertirse en su órgano de difusión. De hecho, en el plan de gobierno del peronismo para su segundo mandato, el segundo Plan Quinquenal de 1952, se explicita que el cine debe funcionar como "auxiliar de la enseñanza" (Argentina, 1953).

A tono con las políticas peronistas, existió una retórica constante en la relación entre la narración de los locutores y las imágenes que resignifica lo tradicional (lo tradicional representado por la formación de figuras patrióticas como "San Martín" e incluso "Viva la Patria" con los cuerpos, pero también con los bailes folclóricos que se observan), pero que se termina argumentando por la voluntad política "modernizadora" de construir una "Nueva Argentina" tal como pregonaba el peronismo, poblada de jóvenes mujeres de movimientos pasivos y de jóvenes varones que sean viriles, fuertes y sanos.

Bibliografía (no más de 10 títulos)

Argentina, *Segundo Plan Quinquenal* (Buenos Aires: Presidencia de la Nación, Secretaria de Informaciones, 1953).

Eduardo Galak e Iván Orbuch, "Cine, educación y cine educativo en el peronismo clásico. El caso del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar", *Cine Documental*, nº 16, (2017): 49-75.

Clara Kriger, *Cine y peronismo: el Estado en escena* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2009).

Irene Marrone, *Imágenes del mundo histórico. Identidades y representaciones en el noticiero y el documental en el cine mudo argentino* (Buenos Aires: Biblos, 2003).

Paulo Antonio Paranaguá, *El cine documental en América Latina* (Madrid: Cátedra, 2003).

María Silvia Serra, "Sensibilidad escolar y régimen visual en la configuración del sistema educativo argentino", en *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, ed. Pablo Pineau (Buenos Aires: Teseo, 2014).

Georges Vigarello, "Ejercitarse, jugar", en *Historia del cuerpo*, eds. Georges Vigarello, Alain Corbin y Jacques Courtine (Madrid: Taurus, 2005), 229-292.

Palabras-clave

Educación Física; cine informativo documental; Argentina; Peronismo

Reforma Educacional Brasileira de 1968: a Extensão Universitária como ponto de intercessão social na construção da identidade nacional

ELOISA RAMOS SOUSA
Ellen CORTEZ CONTREIRAS,
Lúcia Helena MARCHON LEÃO RAMALHO
Fabiane ASSAF
Universidade Federal Fluminense-UFF/
Centro de Memória da Extensão - CEMEX-UFF /Brasil

Objetivo

A comunicação apresenta o resultado das primeiras reflexões realizadas no projeto *Caminhos da Extensão Universitária no Brasil,* desenvolvido no Centro de Memória da Extensão da Universidade Federal Fluminense - CEMEX-UFF. Que tem como objetivo maior traçar a história da extensão universitária no Brasil, a partir da Reforma Universitária de 1968, relacionando a contextos mais amplos que envolvem desde a política institucional de ensino nacional, essa em consonância com os principais centros internacionais, passando pelas questões emergentes da sociedade e chegando até o compromisso que as universidades têm com a formação de profissionais comprometidos em transformar a sociedade brasileira num espaço mais justo e igualitário.

A pesquisa visa garantir e disponibilizar a história e a memória de uma das áreas fundamentais do ensino universitário, que é a extensão. Área que se encontra mais próxima da sociedade podendo ser vista, como o ponto de intercessão entre ela e a instituição, dessa forma, se constitui num potente agente de mudanças, tendo participação ativa nos processos de promoção da cidadania plena.

Metodologia e Fontes

Pesquisa de fundo qualitativo, visou identificar, analisar e comparar fontes primárias e bibliografia referentes a extensão universitária, intencionando criar um fundo documental a respeito dessa atividade. A primeira fase do projeto trabalhou com fontes oficiais: decretos, leis e portarias que

definem e regulam as atividades do ensino universitário brasileiro. A documentação gerada foi cotejada com outras normativas internacionais, entre elas, as produzidas na Europa e nas Américas, que de alguma maneira, serviram de inspiração para os documentos produzidos no Brasil.

Embora o trabalho tenha uma amplitude nacional nessa fase, ele ficou restrito a Universidade Federal Fluminense, por ser uma das instituições pioneiras, ter trabalhos contínuos e ininterruptos na área da extensão, possuindo vasta documentação, que foi organizada em parceria com os profissionais de arquivo da Universidade, gerando e disponibilizando uma importante e ainda inédita fonte primária para pesquisa.

São documentos que retratam a política educacional brasileira, revelam o cotidiano da sociedade nacional e a preocupação do Estado de Exceção na criação e no fortalecimento de uma Identidade Nacional, visando garantir a sua manutenção e sua continuidade, sobre a égide da segurança, da unidade nacional e as Universidades por meio de suas atividades de extensão passam a ter papel proeminente nesse processo.

O projeto é ancorado nos Estudos Culturais que nos permitiu relacionar a Extensão Universitária a contextos mais amplos, tais como: histórico, sociológico, científico, político e cultural.

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

A história das universidades brasileiras remete ao primeiro quartel do século XX, são instituições novas comparadas com os demais países do continente sul-americano, a exemplo da Universidad Nacional de San Marcos na cidade de Lima no Peru fundada em 1551 e a Universidade de Córdoba, de 1621, no regime colonial. Esses fatos marcam uma grande diferença na política colonial exercida por portugueses e espanhóis nas Américas.

Moacyr (1937) aponta outro fato para além da política colonial, dizendo que mesmo o Império brasileiro, tendo um imperador reconhecidamente "ilustrado", isso não resultou na criação de uma universidade no país, ele ressalta que essa ausência se manteve também por força das elites da época, são suas palavras:

> A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR, 1937, p. 580-581).

Somente trinta e um anos depois da Proclamação da República (1889) que é criada a primeira universidade brasileira, a Universidade Federal do Rio de Janeiro/ UFRJ, oficializada como universidade em 1920. Nos anos seguintes surgem diversas instituições de ensino superior no país.

A década de 1950 é marcada pelo o início do processo sistemático de industrialização do Brasil. Esse estimulou no país uma nova consciência, baseada no progresso e na tecnologia. Um país moderno não podia ter sua estrutura educacional centrada em antigos modelos herdados dos tempos coloniais, esses deveriam ser superados com a modernidade trazida pela industrialização, visando colocar o país no rol das grandes nações. Período que se verificou o surgimento dos movimentos sociais organizados em diversas áreas, incluindo o movimento estudantil, que junto como outros setores da sociedade brasileira reivindicaram a democratização e o acesso ao ensino de forma mais ampla, apresentando proposições, exigindo mudanças na estrutura administrativa e pedagógica.

Com o Golpe Militar de 1964, o processo da reforma do ensino no Brasil, que estava sendo discutido pelos diversos segmentos sociais, entra numa nova fase. Segundo o presidente Castelo Branco que governou o país entre 1964-1967, era preciso reestabelecer a ordem e a tranquilidade entre estudantes, operários e militares, para isso, foram editadas medidas de caráter repressivo, altamente centralizadora e controladas pelo o governo, no campo da Educação foi a Reforma do Ensino de 1968.

No âmbito geral a modernização da universidade brasileira deveria assumir um modelo de administração empresarial, assessorada técnica e financeiramente pelos Estados Unidos, por meio de financiamento de pesquisas, compra de equipamentos e intercâmbio em suas instituições para capacitação de professores e de alunos. Desta forma, acreditava-se que o ensino brasileiro teria a mesma qualidade dos centros de referência da modernidade no período. Os opositores do governo lutavam para tornar a universidade comprometida com a sociedade, de forma livre, independente, racional, crítica, democrática buscando a libertação dos laços de dependência cultural e dirigida para autonomia da ciência, da tecnologia e da produção de conhecimento. Foram diversos embates, tantos ideológicos, quanto físico, que resultaram na prisão de diversos líderes contrário ao Regime e na adequação da proposta aos interesses do governo.

É nesse contexto de efervescência que são criadas diversas instituições universitárias atendendo a antigas solicitações, a exemplo da Universidade Federal Fluminense. Elas herdam a Extensão como forma de integração e fortalecimento de cidadania, por meio de atividades voltadas para os mais

necessitados, principalmente em regiões onde havia ausência do Estado na atenção básica para a população. Política de grande efeito no decênio de 1970.

Por meio da documentação consultada verificamos que mesmo tendo censura e vigilância rígidas sobre as universidades, as atividades extensionistas gozavam de certa liberdade, possibilitando um trabalho de conscientização das populações atendidas em relação a seus direitos que extrapolava ao assistencialismo que caracterizava essas ações, o que torna extremamente importante o estudo desse período, onde as trocas entre universidade *versus* comunidade e comunidade *versus* universidade foram tão importantes que ajudaram a mudar o conceito de extensão, e esse foi assumido como o fim do regime militar.

Avanço das comunicações e reflexões finais

Nessa primeira fase do projeto foi possível conhecer as diversas fases que experimentou o ensino universitário brasileiro, percebemos que ele faz parte de um processo dinâmico, que varia de acordo com uma série de condicionante, não só ligado a questão da educação, mas está totalmente imbricado com as questões políticas, econômicas, culturais e sociais de acordo com o tempo vivido e os interesses. Por meio da análise da Extensão foi possível experimentar outros documentos para se entender o ensino universitário no Brasil e o papel importante dessa área para a sociedade brasileira, abrindo novos horizontes e reflexões permitindo entender as macroestruturas sociais.

O projeto está na sua primeira fase, almejamos estender as análises a outras universidades brasileiras, pois reconhecemos a contemporaneidade e a pertinência das discussões extensionistas evidenciando novas possibilidades para utilização das temáticas tratadas.

Bibliografia

Anízio TEIXEIRA. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.* Rio de Janeiro: FGV, 1989.

Florestan FERNANDES. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa-ómega, 1975.

Júlio Cezar de FARIA. *Da fundação das universidades ao ensino na colônia*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952.

Lenilda Soares CUNHA. *Extensão na Universidade Federal Fluminense:*

Gênese, natureza, amplitude e compromissos. Niterói, RJ, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 1990.

Luiz Antônio CUNHA. "Ensino superior e universidade no Brasil". In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, MENDES (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Maria Lúcia Melo SOUZA. *Subsídios: Resgatando a memória da Extensão na UFF*. Niterói: UFF – Pró-Reitoria de Extensão, 2001.

Maria de Lourdes FÁVERO, Helena Ibiapina LIMA, H. "UFRJ: Origem, construção e desenvolvimento". In: *A universidade no Brasil: concepções e modelos.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. P.65-80

Maria Margaret LOPES. Museus e educação na América Latina: o modelo parisiense e os vínculos com as universidades. In: GOUVÊA, G; MARANDINO, M.; LEAL, M.C. (org.) *Educação e Museu – A construção social do caráter educativo dos museus de ciência.* Rio de Janeiro 2003. P. 63-82.

Primitivo MOACYR. *A Instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

Palavras Chaves

Universidade Brasileira; Reforma do Ensino; Identidade Nacional; Extensão Universitária

La identidad nacional en la Enciclopedia Álvarez

Erika GONZÁLEZ GARCÍA
Dpto. Pedagogía, Universidad de Granada,
Campus Universitario La Cartuja, S/N, 18071 Granada
Email de contacto: erikag@ugr.es

Objetivo

El principal objetivo que perseguimos con este trabajo es el de analizar cuáles son los elementos característicos de la identidad nacional en la Enciclopedia Álvarez.

Metodología

Para llevar a cabo el estudio se empleará una metodología histórica (Aróstegui, 2001) basada en la explicación de un breve contexto histórico y en el análisis del libro de texto de mayor difusión en España en los años 40-60: la Enciclopedia Álvarez.

Desarrollo del contenido de la comunicación

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

El concepto de identidad es ambivalente porque habla de lo que une, de lo que aglutina a un grupo y de lo que le diferencia respecto a otros pueblos. La esencia del ser español tal y como se refleja en la Enciclopedia Álvarez es su historia, su patrimonio étnico, su lengua, sus valores eternos, sus héroes y sus símbolos. No es algo en lo que han podido participar la ciudadanía en su construcción y desarrollo. Por el contrario, la identidad les viene establecida por las instancias superiores, por quienes detentan el poder político y religioso, es decir, por los encargados de preservar los valores tradiciones sobre los que se asienta la identidad nacional. El pueblo tiene un papel de sujeto pasivo en la construcción de dicha identidad. Esta sumisión ha permanecido mientras duró un contexto político y religioso dictatorial y muy

conservador. Los nacionalismos periféricos españoles, forjados en el siglo XIX, se diluyeron y formaron parte de identidades regionales. Éstas, eran consideradas, dentro de la unidad nacional, como la manifestación de la riqueza de la patria.

Las identidades se denominan esencialistas porque consideran que existen una serie de características permanentes y estables que determinan y distinguen a un país. De ahí la importancia que le dan, quienes la defienden, a sus raíces históricas. El esencialismo inmoviliza las identidades, las transforma en incuestionables, permanentes, inmutables y fomentan los estereotipos sociales y culturales tan difíciles de deconstruir.

Como manifiestan Beas y Muñoz (2013: 55-56)

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

El papel asignado a la escuela ha sido el de difundir estas identidades nacionales como han demostrado María del Mar del Pozo y de Antonio Francisco Canales (2011).

Desde el Romanticismo, la Historia se ha construido en torno a la idea de nación basada en mitos, héroes, lengua, religión, Estado, construcción de instituciones, tendencias morales y políticas, etc., aunque a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial hubo un cambio y se impusieron modelos más moderados y abiertos. La participación ciudadana en los rituales colectivos y las prácticas simbólicas son las propuestas de Hobsbawm para explorar la construcción de la identidad nacional en la que las personas no sólo representan una tradición, sino que participan en su definición y en su construcción; él lo denomina como "invención de la tradición" (HOBSBAWM Y RANGER, 2002).

En España y hasta 1978, la opinión conservadora ha fusionado la identidad española con el catolicismo acuñándose la denominación de *Nacionalcatolicismo* en el período franquista. José Álvarez Junco (2009) reflexiona sobre la construcción del mitologema de la nación española en torno a dos versiones: una tradicional de corte religioso y otra liberal laica. El mito nacional-católico, considera que el origen de la nacionalidad española tiene

sus pilares en el apóstol Santiago y en Recaredo, seguidos por don Pelayo, el Cid y los Reyes Católicos,… como personajes más representativos. A la Edad de Oro le seguirá una decadencia fruto del triunfo de la razón y de las revoluciones del XIX. La redención vendrá cuando la Iglesia, el sujeto político-religioso, recobre su protagonismo. El mito laico-liberal considera que el origen de la identidad nacional está en la coexistencia de las tres religiones monoteístas y en el desarrollo de los fueros y de los derechos ciudadanos. La caída del mito llegó con el absolutismo y la redención está siendo posible con la implantación de los derechos civiles, políticos y sociales. En un mito importa la unidad de creencias y de moral católica, en el otro, la fortaleza del Estado. "Uno se conciencia de que la "pertenencia" o la "identidad" no están talladas en la roca, de que no están protegidas con garantía de por vida, de que son eminentemente negociables y revocables" (BAUMAN, 2005: 32).

La denominada primera generación de manuales escolares en España abarca desde el siglo XIX hasta la década de 1960 época en la que se operaron importantes cambios en la economía, sociedad y en la organización y en el curriculum escolar. Hasta entonces, persisten unos libros de texto concebidos como instrumentos al servicio de la homogeneización del sistema educativo (ESCOLANO, 1998). La Guerra Civil española dio paso a un largo período franquista que terminó en 1975 con la muerte del dictador. Durante el período bélico se impuso un férreo control ideológico político y religioso a los manuales escolares que en su mayor parte eran reproducciones de textos escritos incluso antes de 1930.

A mediados de la década de los 60, se impuso en España de manera definitiva la edición de manuales especializados por materias. A pesar de que se utilizaron enciclopedias de diversas editoriales, la que sin duda tuvo el mayor éxito comercial fue la de la editorial Miñón de Valladolid "Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica", ajustada al Cuestionario Oficial. "Se llegaron a vender más de treinta millones de ejemplares y llegó a copar el 80% del mercado de enciclopedias y libros" (SANTOS, 2013: 11) de enseñanza primaria. Esta enciclopedia se conoce popularmente como "Enciclopedia Álvarez" por ser su autor Antonio Álvarez Pérez, quien ejerció también como editor, ilustrador y calígrafo. Es una Enciclopedia que si bien incluye las innovaciones escolares de la década de los 50, mantiene las prácticas pedagógicas tradicionales. Como novedad, Álvarez utiliza un lenguaje narrativo sencillo, adaptado al alumnado, generalizando el uso del dibujo esquemático y combinando equilibradamente lecturas, textos sistematizados y ejercicios.

Como señala Escolano (1998)

Intuitiva por la ilustración y el método, sintética por su carácter básico y sistemático y práctica por sus recursos, la enciclopedia Álvarez estaba abocada a prender en amplios sectores del magisterio, que vieron en ella el texto a su medida. Una inteligente estrategia comercial, que incluía precios competitivos, reforzó y amplificó su difusión. (p. 293)

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

Avance de conclusiones

La identidad nacional desde los años cuarenta hasta mitad de los años sesenta se construye en torno a una serie de elementos característicos como el territorio, en el que habita una población desde hace miles de años; en el espíritu indomable que prefería ser libre a ser esclavo, como por ejemplo, Numancia, Sagunto, la batalla de las Navas de Tolosa, la guerra de la Independencia, etc.; peleando contra los invasores; héroes y mártires como El Cid, Guzmán el Bueno,…; la grandiosidad de la nación o conquistar otro mundo. Se reproduce la idea de que España implantaba el bien allí donde dominaba el mal, en las universidades, en el idioma, en el arte, etc. en definitiva, contra la leyenda negra; más que nación, España ha sido un imperio de conquistadores, tercios victoriosos y defensora de los valores europeos entre otros atributos. Finalmente, los símbolos nacionales como la bandera falangista, el himno, los escudos, los mitos y los personajes religiosos son otros de los rasgos propios que caracterizan al nacionalismo.

Para algunos, la vigencia de los criterios en los que se basaba el nacionalismo en la época dictatorial siguen siendo actuales pese al cambio constitucional (TORRES Y MOUZO, 2018).

Bibliografía

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

Ana TORRES y Jessica MOUZO, «¿Pueden los libros de texto adoctrinar?», El País (Madrid), 13 de octubre de 2018.

Eric HOBSBAWM y Terence RANGER, *La invención de la tradición* (Barcelona: Crítica, 2002).

José ÁLVAREZ JUNCO, *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX* (Madrid: Tarus, 2009):

Julio ARÓSTEGUI, *La investigación histórica: teoría y método* (Barcelona: Crítica, 2001).

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

María Del Mar DEL POZO y Antonio CANALES, «Educación, ciudadanía e identidad nacional en la España contemporánea», en *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación,* eds. Ángeles Barrio, Jorge de Hoyos y Rebeca Saavedra (Santander: PUbliCan – Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2011), 233-250.

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

Miguel BEAS MIRANDA e Inés MUÑOZ GALIANO, «Identidades ciudadanas múltiples e inclusivas» en *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012),* ed. Miguel Beas (Sevilla, Díada Editora, 2013), 51-70.

Zigmun BAUMAN, *Identidad* (Madrid: Losada, 2005), 32.

Palabras clave

Identidad nacional, Enciclopedia Álvarez, dictadura.

O Seminario de Estudos Galegos (1923-1936), o labor científico pola construción dunha identidade galega

Germán Manuel TORRES DE ABOAL
Programa de doutorado de Ciencias da Educación
e do Comportamento da Fac. de Educación
do Campus de Ourense da Universidade de Vigo
torresaboal@gmail.com

OBXECTIVOS

Necesidade de recoñecer máis e mellor o labor e a importancia do Seminario de Estudos Galegos (SEG) para a cultura galega.

Recoñecer que un xeito da construción da identidade galega prodúcese por medio das investigacións e producións bibliográficas e literarias que dan a coñecer e a divulgar temas, personaxes, historia da cultura e da ciencia galegas como traballo principal do SEG.

Subliñar a importancia do traballo de Filgueira Valverde e os seus compañeiros seminaristas na fundación, configuración e desenvolvemento do SEG, cunha meta última: soerguer Galicia por medio do SEG.

METODOLOXÍA

Utilización da metodoloxía heurística e hermenéutica para a pescuda documental e arquivística, por medio da consulta de documentos e de bibliografía, procedendo á súa localización e análise para a súa interpretación e explicación. Así mesmo, faremos un dobre percorrido metodolóxico: dedutivo ↔ indutivo para ir do xeral ao particular e do particular ao xeral. Utilizando fontes primarias por medio das testemuñas dalgúns seminaristas fundadores e dalgúns documentos e publicacións onde manifesten as súas declaracións. Botaremos man da cronoloxía, da localización xeográfica e de cantas ciencias auxiliares da historia sexan precisas e convenientes. **FONTES:** Arquivo, Biblioteca, Web do Instituto de Estudos Galegos Padre Sarmiento, do Museo de Pontevedra, manexo de bibliografía.

I. A fundación

Un grupo de mociños universitarios, entre os que se atopaban Fermín Bouza Brey (1901-1973) e Xosé F. Filgueira Valverde (1906-1996), fundaron o que se coñecería como o Seminario de Estudos Galegos (SEG) o 12 de

outubro de 1923, cando se atopaban realizando unha excursión polas terras da Amahía e visitando o Castro de Ortoño, onde pasou súa infancia Rosalía de Castro (1837-1885), a poetisa nacional galega, un dos símbolos e dos referentes do galeguismo e do rexurdir de Galicia do século XIX e a partires de aí de todos os tempos; un baluarte de Galicia con fondo significado. O Seminario tería a súa acta fundacional, redactada na casa santiaguesa do catedrático de Lingua e Literatura da Universidade de Santiago de Compostela, Armando Cotarelo Valledor (1879-1950), quen sería o primeiro presidente do SEG (1923-1928).

A esta idea dos mociños universitarios (xa cualificados intelectuais), ten a súa orixe e precedente no parladoiro da casa pontevedresa de Antón Losada Diéguez (1884-1929) e na Comisión de Estudos Históricos de Galicia, Losada era o cabezaleiro da xeración Nós; pois ben, a esa idea súmanse ben pronto catedráticos da universidade como Cotarelo e Salvador Cabeza de León (1864-1934), catedrático da Facultade de Dereito da USC e segundo presidente do Seminario (1928-1934) e tamén os membros da xeración Nós (Castelao, Ramón Otero Pedrayo –derradeiro presidente do SEG en 1936-, Cuevillas, Risco), os mozos fundadores e colaboradores do SEG son recoñecidos como a xeración do Seminario e considerados epígonos da xeración ou grupo Nós.

II. A importancia dun labor a prol da Ciencia e da Cultura galegas

O SEG é unha entidade de capital, de esencial importancia na historia da ciencia e da cultura galegas. Non se pode entender a Galicia de hoxe sen ter en conta ao Seminario e aos seus homes e mulleres. Os seus membros acadaron un suceso individual coas súas carreiras profesionais, científicas, artísticas, culturais; mesmo políticas, pero tamén acadaron un suceso colectivo, a propia creación e existencia do SEG.

O seu labor nos escasos trece anos de existencia foi inmenso, cumpriría falar máis e estudar máis o fenómeno do Seminario de Estudos Galegos, un fito cultural e científico da Galicia do século XX, un éxito colectivo da xeración do Seminario, dos seus maiores da xeración Nós e o grupo de catedráticos e profesores da Universidade de Santiago de Compostela que acolleron, alentaron e mesmo presidiron a iniciativa estudantil.

III. O prezo que houbo que pagar pola construción dunha identidade galega

Non se escatiman medios, aproveitando ao máximo os recursos persoais e materiais, obtendo un óptimo rendemento. Implicando aos intelectuais, artistas, profesores, forzas vivas nese proxecto común de recoñecer a

Galicia, recoñecerse galegos e traballar arreo pola mellora da vida e do nivel económico; pero sobre todo cultural e educativo do pobo galego e para que se tomase a conciencia de ser pobo, de construír país. Foi tan fondo e significou tanto o traballo do SEG que o franquismo non o podía soportar; por iso, os seus homes e as súas mulleres foron tan perseguidos e represaliados sen piedade, o Seminario foi arrasado e pretendíase borralo do mapa. Ademais era tan completo e tan multidisciplinar o seu traballo que ata contaba cunha expresión política que nun primeiro momento podería estar representada polo Partido Galeguista (fundado en Pontevedra, 5 e 6 de decembro de 1931), herdeiro da tradición e dos traballos das Irmandades da Fala (1917), nesta forza política tamén se cebou a represión franquista, pois a Galicia soñada e querida por eles non tiña nada que ver coa rexión galega, atrasada, obediente e escrava, servil e pobre que configurou o franquismo.

IV. Internacionalismo, europeísmo, lusismo

Nesa pescuda por construír a identidade galega, o SEG mirábase e buscaba o espello, que non era outro que o fraterno Portugal. Os seminaristas relacionáronse moi estreitamente con Portugal. Lembremos a Semana Galega en Porto do ano 1935 e a estreita e fraternal relación con sabios portugueses como Mendes Correia e o profesor da Universidade de Porto, o polígrafo Dr. Joaquim Santos Junior.

O traballo multidisciplinar (interáreas, como acostumaban a dicir os seminaristas) podemos observalo nas pescudas e campañas de estudo e investigación polas bisbarras galegas, as xeiras, como dicían eles, memorables as das Terras de Melide, do Deza e Tras Deza, a última de Fisterra. E trataban de comunicar e vulgarizar os coñecementos por medio de publicacións, do traballo en prensa e dunha exemplar publicación propia *Arquivos*. O labor do Seminario aínda é hoxe insuperable.

Este xeito de traballar e o traballo mesmo do SEG son a maior proba da loita pola consecución dunha identidade galega. Os seminaristas realizaron un insuperable labor, do que poderiamos destacar as seguintes características:

- O obxecto do seu traballo multidisciplinar circunscríbese ao ámbito galego
- Tratan de pescudar todo o relativo ás distintas áreas sempre referíndose a temas galegos.
- Máxima valoración e utilización do idioma galego.
- Descubrir os valores de Galicia e do galego.
- Nos trece produtivos anos de existencia (1923-1936) do SEG, participaron no mesmo e nas súas numerosas e variadas actividades os

mellores e a gran maioría dos intelectuais do século XX, contribuíndo a soerguer a ciencia e a cultura galegas e a mellorar a imaxe da identidade galega e promover a elevación do nivel de Galicia en todos os ámbitos da vida, culturais, científicos, económicos e mesmo políticos. Intelectuais comprometidos coa terra e coas súas xentes pola construción dun próspero pobo galego.

- Pero para a construción de Galicia non se pechaban nin se illaban en si, senón que propugnaban unha apertura ao mundo, a Europa, a Portugal. Existindo un intercambio con intelectuais doutros países e mirar para os países máis adiantados en ciencia e en cultura para tratar de aprender e de compartir coñecementos. Eran internacionalistas e europeístas e tiñan un especial aprecio por Portugal, o fraterno Portugal.
- Espallaban ou vulgarizaban coñecemento, comunicándoo por medio de publicacións, algunhas propias do galeguismo: a revista *Nós*, o xornal *A Nosa Terra*, e o boletín propio do SEG, *Arquivos* e a sabia utilización dos medios de comunicación daquela, prensa escrita e radio, un mestre do contacto e da utilización destes medios era o seminarista fundador, Xosé Filgueira Valverde.

V. Unha pedagoxía para construír un pobo libre e dono de si mesmo

Os homes e as mulleres do SEG empregan unha pedagoxía e unha metodoloxía co obxectivo de proceder á elevación e mellora do nivel cultural, científico, económico e político mediante a educación do pobo galego para que se recoñeza como tal, aprenda a valorarse e a recoñecer a súa riqueza potencial, que o leve a apreciar o feito de posuír unha lingua de seu, a súa historia e o seu marco xeográfico e natural o que constitúe un gran tesouro. O que pretendía o SEG e que os galegos chegasen a descubrir ese tesouro e recoñecerse como pobo de seu.

Para elo establecen unha metodoloxía de traballo e de estudio, formando equipos multidisciplinares e intentando de implicar ás forzas vivas. O obxecto de estudo non é outro que a propia Galicia. Realizan uns estudos globais e integrais e inter-áreas por distintas zonas (bisbarras) de Galicia, que chamaban xeiras e das que xa falamos (Melide, Deza e Trasdeza, ..., Fisterra), publícanse monográficos sobre estas pescudas en distintos medios (entre eles a publicación propia, *Arquivos*). Dando a coñecer os resultados e conclusións dos traballos.

Tamén era curioso que para ingresar no Seminario había que presentar un traballo artístico, científico e defendelo nas xuntanzas do mesmo.

Os seminaristas eran un grupo diverso, de moi distintas titulacións e mesmo de distintas ideoloxías; pero, todos se aceptaban e colaboraban mutuamente dun xeito respectuoso e democrático. Todos tiña un obxectivo común: Galicia, elemento aglutinador e motivador do seu traballo. Subliñar o forte compromiso e vinculación da xeración Nós e do grupo do Seminario co SEG.

Ese estilo de traballo, ese talante sería masacrado, ao igual que a maioría dos intelectuais vinculados coa Institución Libre de Ensinanza (ILE) e a Xunta de Ampliación de Estudos (JAE), organismos cos que tamén colaboraron membros do SEG.

CONCLUSIÓNS:

- Compre revalorizar e ter sempre en conta ao SEG pola súa capital importancia para Galicia. Presentáronse 114 traballos de ingreso no SEG (pertencentes a distintas disciplinas científicas e artísticas). Tamén se presentaron no SEG 123 traballos e comunicacións de gran valor científico e cultural.
- O SEG foi un éxito colectivo da Xeración Nós e da Xeración do Seminario, que redundou en beneficio de Galicia. Chegou a ter 215 socios activos e 528 socios protectores entre grandes personalidades e institucións, que quizais foran máis, pero é o que se pode contabilizar coa documentación que se conserva.
- O SEG debe e ten que ser o espello onde mirarse nos aspectos científicos, educativos e culturais de Galicia.
- Como adianto dalgúns dos seus feitos:

  . A publicación de traballos de investigación e creación literaria editados no propio boletín do SEG, que se chamaba *Arquivos* (nos seus seis números chegáronse a publicar 70 artigos de distintas artes e ciencias), na revista *Nós*, en *A Nosa Terra*, na editorial *Lar*, en múltiples medios de prensa e radio.

  . Preparación da edición do *Codex Calixtinus* e tamén da edición do *Corpus Petroglyphorum Gallaeciae*. Publicación, por exemplo, do libro de relatos *Os Nenos* de Filgueira Valverde, *As Cruces de Pedra na Bretaña* de Castelao, as obras de teatro de Cotarelo Valledor; por tan só citar uns exemplos. O SEG chegou a publicar 23 libros.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV, *O primeiro de Janeiro,* (Porto: 31/03/1935), 3.

Mª Xosé FERNÁNDEZ CERVIÑO, "Seminario de Estudos Galegos" en *Gran Enciclopedia Gallega, vol. 28*, (Vitoria: Silverio Cañada: 1974), 115-118.

Xosé FILGUEIRA VALVERDE, *V Adral* (A Coruña: do Castro: 1989), 288-290; 357-358.

Xosé FILGUEIRA VALVERDE, *IX Adral* (A Coruña: do Castro: 1996), 181-183.

Alfonso MATO, *O Seminario de Estudos Galegos*, (Sada-A Coruña: do Castro: 2001).

Alfonso MATO, "A desfeita no Seminario de Estudos Galegos" en *Grial, 163* (Vigo: Galaxia: 2004), 34-37.

Ángel Serafín PORTO UCHA, *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*, (A Coruña: do Castro: 1986), 386-387; 541-542.

Ángel Serafín PORTO UCHA, *La Institución Libre de Enseñanza y la Renovación Educativa en Galicia*, (A Coruña: do Castro: 2005), 315.

https://academia.gal/novas/-/asset_publisher/E4jf/content/id/189660 (Consultada: 05/12/2018 10:20)

www.iegps.csic.es/historia (Consultada: 05/12/2018 11:14).

Palabras chave

Seminario de Estudos Galegos, Galicia, investigación, educación, cultura**.**

Canide Ioune: repertório com matriz indígena e africana em manuais escolares de música da década de 1930 e 1950

Inês de ALMEIDA ROCHA
Colégio Pedro II – Campus Centro, PPGM-UNIRIO
ines.rocha2006@hotmail.com

Objetivos

O objetivo deste texto é apresentar análises do repertório de canções publicadas em manuais escolares de música datados entre 1930 e 1950, observando aspectos do uso de melodias e elementos musicais identificados nas músicas de matrizes indígenas brasileiros e africana.

Metodologia e Fontes

Os manuais de música do Acervo da Equipe de Educação Musical do Colégio Pedro II – *campus* é um conjunto de significativa importância por guardar a memória das práticas musicais e escolares daqueles que os utilizaram, sendo entendidos como documentos-monumentos, na perspectiva proposta pelo historiador Jacques Le Goff (1996) . O recorte que trato aqui contém os livros publicados no período áureo do projeto do canto orfeônico coordenado pelo compositor Heitor Villa-Lobos. Encontrá-los guardados nos armários da sala de música do campus representa indícios de pertencimento e de práticas musicais e pedagógicas do professorado e alunado petrosecundense. Concebidos, publicados e distribuídos para dar suporte ao trabalho pedagógico ao projeto orfeônico fortemente apoiado por políticas públicas em educação e investimentos de editoras de livros desse período, o conjunto do período do acervo em questão, contém 22 exemplares de manuais escolares em diferentes tipologias: cancioneiros; hinários; livros de cantos religiosos, cantos pátrios e cantos folclóricos; livros de solfejos e teoria musical; livros de prosódia; livros com programas de ensino secundário e superior.

A análise se apoia em premissas estudadas por pesquisadores vinculados à História da Cultura Escrita, no que se refere à produção, à apropriação e à circulação dos livros (CHARTIER, 1988) e aos três planos propostos por António Castillo Gómez: os discursos, as práticas e as representações (CASTILLO GÓMEZ, 2003, p. 109).

Desenvolvimento

Dentre os livros, o grande destaque é o *Guia Prático: estudo folclórico musical,* um cancioneiro com arranjos para duas ou mais vozes, sendo a principal obra composta por Heitor Villa-Lobos para ser utilizada nas aulas de canto orfeônico. Pela importância que a obra ganhou nas práticas de professores do período, podemos conhecer alguns aspectos do repertório orfeônico nesse período, pois tornou-se referência para outros compositores. O compositor faz uso do material coletado por ele em suas viagens pelo interior do Brasil que tiveram também o caráter de viagem etnográfica. Ao entrar em contato com tribos indígenas, grupos populares urbanos e rurais e manifestações da cultura popular, ele anotou e se familiarizou com grande diversidade de músicas e estruturas musicais que trouxe para as composições corais publicadas nesse livro e em outras publicações para serem utilizadas nas aulas de canto orfeônico. As canções compostas por ele, por outros compositores e compositoras trazem melodias folclóricas que ganham arranjo coral a duas, três ou quatro vozes feminias, masculinas, infantís ou mistas. A prática de recolher material musical folclórico era estimulada e muitos músicos visitavam terreiros de candomblé e faziam contatos com tribos indígenas, ou buscavam nos relatórios e publicações de expedicionários, material musical para utilizarem em suas composições.

De uma forma geral, podemos afirmar que as música publicadas nos manuais de música do conjunto, têm características semelhantes às publicadas no *Guia Prático*. Seja nos cancioneiros ou nos livros de cunho didático com textos e exercícios para o alunado.

As melodias de inspiração indígena, algumas coletadas pelos músicos, trazem uma aproximação à música desses povos, pelos intervalos melódicos, ritmos, padrões repetitivos e pelas palavras em diversos dialetos. As canções com matriz africana adotam os mesmos procedimentos composicionais. Partem de anotações em escrita musical disponibilizada em publicações das expedições etnográficas e de anotações pessoais e são transformadas em música coral. A forma, os procedimentos composicionais, de contraponto vocal e os efeitos harmônicos são de matriz europea e imprimem um cunho predominante à obra. Não podemos falar que esse é um repertório indígena e africano cantado nas escolas, mas sim uma apropriação de elementos dessas músicas, moldadas aos cânones da música europea.

Conclusões

Nas composições analisadas, a hegemonia da matriz europeia se reproduz. O caráter nacionalista que inspirou músicos, artistas e educadores des-

se período se traduz na forma como essas músicas foram concebidas e na forma como os músicos se apropriaram das matrizes indígenas e africanas e afro-brasileiras. A identidade nacional que se desejava foi fomentada por projetos pedagógicos e a música exerceu importante papel. A juventude cantou hinos pátrios, canções militares e muitos, muitos temas folclóricos com a intenção de construção de uma identidade brasileira, que se voltou para as manifestações e artes populares.

Nos tempos atuais, em que tornou-se imperativo repensar as relações entre colonizadores e colonizados, voltar o olhar para esse repertório permite conhecer como a música traduz essas relações em práticas escolares. Mesmo que discurso permitido e valorizado fosse o de que o Brasil só seria brasileiro se direcionasse sua atenção para as culturas interioranas e mais autóctones, como os grupos indígenas e afro-brasileiros. Porém a lógica hierárquica se mantém e é reforçada pelos elementos da música dita culta que se mantém nas composições corais.

Bibliografia

Jacques LE GOFF, *História e Memória*. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

Yolanda de Quadros ARRUDA, *Elementos de Canto Orfeônico*, 2ª. ed. revista e ampliada, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1951.

António CASTILLO GÓMEZ,, «Historia de la cultura escrita: ideas para el debate». *Revista Brasileira de História da Educação* n. 5, jan/jun, 2013, p. 93-124. São Paulo.

Roger CHARTIER, *A História Cultural: entre as práticas e representações*, tradução Maria Manuela Galhardo, (Rio de Janeiro, Difel, 1988).

INSTITUTO Nacional de Estudos Pedagógicos, *Música para a Escola Elementar*, Rio de Janeiro, INEP, 1955.

Laura Jacobina LACOMBE, Octavio BEVILACQUA, *Vamos Cantar: teoria e canto orfeônico segundo o programa oficial:* segunda série –curso ginasial, 13, São Paulo, Editora do Brasil, 1951.

Florêncio de Almeida LIMA, *A música e o canto orfeônico no curso secundário, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª. série*, Rio de Janeiro, Baptista de Souza & Cia, 1954.

José SIQUEIRA, *Música para Juventude: segunda série*, Rio de Janeiro, Companhia Editora Americana, 1953.

Heitor VILLA-LOBOS, *O ensino popular da música no Brasil*, (Rio de Janeiro, Secretaria Geral e Educação e Cultura, 1937).

Heitor VILLA-LOBOS, Solfejos: originais e sobre as de cantigas populares para ensino de canto orfeônico: adotado nos cursos do serviço de educação musical e artística da prefeitura do Distrito Federal e no ex-ternato Pedro II, vol. 1, 14, (São Paulo, Mangione, 1940).

Palavras-chave

Manuais escolares de música; História da Educação Musical; Educação Musical; Colégio Pedro II.

Enseñar la identidad femenina a través de los No-Do: "El deporte no está reñido con la coquetería"

ISABEL CARRILLO FLORES
PILAR PRAT VIÑOLAS
Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas (Universidad de Vic)
isabel.carrillo@uvic.cat
pilar.prat@uvic.cat

Investigar las enseñanzas de género de los Noticiarios y Documentales Cinematográficos No-Do

Diferentes estudios e informes subrayan los avances en los procesos de documentación y creación de archivos correspondientes a períodos de conflictos armados y dictaduras, pero también constatan los vacíos que aún existen en relación a la conformación de una memoria democrática que, en un enfoque de derechos humanos, precisa realizar investigaciones que aúnen la tarea de recopilación patrimonial con el análisis desvelador de los contenidos de los materiales, así como sus impactos sociales pasados y presentes. En este contexto **los objetivos** planteados son:

a) Presentar resultados de la investigación "ARAEF Análisis de las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo" (Referencia: EDU2017-89646-R, AEI/FEDER, UE), en concreto las noticias sobre la Sección Femenina, sus prácticas deportivas, así como las lecciones morales de género.

b) Contribuir a la conformación de una memoria democrática desveladora del currículum oculto de la ocupación del espacio público de las mujeres y sus funciones de género en el período de la dictadura española.

No sólo describir, sino desvelar el currículum oculto

En el proceso de investigación entran en diálogo procesos **metodológicos** cualitativos y cuantitativos. Para ello hemos recurrido a **fuentes** del fondo documental de la Filmoteca Española y registrado reportajes y noticias de los No-Do del, del período comprendido entre 1943 y 1975, en los que aparece representada la educación formal –escuelas, institutos, centros de formación profesional, universidades, ...–; no formal –asociaciones políticas, grupos culturales, deportivos …–; e informal –espacios de trabajo, ocio, campañas propagandísticas…–.

El análisis de contenido de estos registros no se limita a la cuantificación y descripción de lo visible, sino que busca interpretar el currículum oculto de los relatos oficiales sobre una educación instrumentalizada que reproduce la normativa de género al mismo tiempo que, sin quererlo, alienta rupturas.

La Sección Femenina y sus lecciones morales sobre el ser mujer

El 29 de septiembre de 2011, el Consejo de Derechos Humanos aprobó la resolución 18/7 relativa al establecimiento del mandato de la figura de del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición. El primer Relator Especial, Pablo de Greiff, afirmó que todo programa de reparación debe contemplar tanto las "reparaciones materiales" como las "reparaciones simbólicas" que "pueden consistir en disculpas oficiales, el cambio de espacios públicos, la proclamación de días de conmemoración, la creación de museos y parques dedicados a la memoria de las victimas, o medidas de rehabilitación como el restablecimiento de la reputación de las víctimas" (De Greiff, 2014a, p.9). En su Informe de 2014 sobre España puso de manifiesto que las medidas adoptadas hasta el momento no respondían a una política de Estado consistente, incluyente y global, evidenciándose grandes vacíos en materia de verdad y justicia. En el informe se destaca el papel fundamental de la educación como "instrumento poderoso a favor de la no repetición", especialmente "la educación en historia", siempre que ésta adopte un enfoque "de indagación más que como un mecanismo de preservación de simples datos" (De Greiff, 2014b, p.9).

El **contenido** de la comunicación se contextualiza en aportaciones indicadas para presentar la investigación ARAEF como contribución necesaria y relevante en la conformación de una memoria democrática, ofreciendo evidencias significativas sobre el uso de los noticiarios y documentales cinematográficos como transmisores ideológicos de género en el período de dictadura. Ello no excluye que se aprecien escenificaciones de ruptura, especialmente en el período desarrollista que se difunde como el gran milagro económico español. En cierta forma, parece producirse una crisis del modelo autárquico y surge la necesidad de abrirse al exterior, hecho que va a repercutir en el desarrollo social y cultural.

Los No-Do, que eran de obligada difusión, contribuyeron a una intencional presencia y visibilidad de las mujeres de la Sección Femenina. Los noticiarios se nutrieron de informaciones sobre ellas y sobre sus actividades, como son ejemplo la celebración de cada Consejo Nacional que las

reunía, como grupo cohesionado y con una misión, en lugares diversos de la geografía española; las ofrendas, las obras de caridad, los desfiles o las inauguraciones que muestran la labor social que como mujeres desempeñaban; los festivales de danzas y coros que nos descubren su faceta artística y de contribución a la perpetuación de la cultura española; las estancias y encuentros con otras mujeres de países diversos donde actuaban de forma más distendida, incluso en sus formas de vestir; los cursos donde ejercían tareas docentes para la formación de las mujeres en las funciones del género femenino –alimentación infantil, higiene, ornamentación navideña…–; los encuentros deportivos donde practicaban deportes de tradición masculina sin perder su feminidad, pues "El deporte no está reñido con la coquetería" (Noticiario n.632 A).

En esta comunicación ha sido de nuestro interés desvelar la faceta gimnástica y deportiva de las mujeres de la Sección Femenina presente en algunos No-Do. Las imágenes cinematográficas muestran a estas mujeres ocupando el ámbito público, no para habitarlo como ciudadanas de derecho, sino perpetuando los modelos de género. Sin embargo se maquillan las escenas. Emulando los cambios que llegaban de más allá de los Pirineos, ellas escenifican "la mujer" modernizada española, la instruida, la que ejerce modélicamente sus roles más allá del hogar. Los No-Do parecen querer mostrar el avance hacia el progreso social de España y la "igualdad" de las mujeres, y con tal fin las proyecta, en apariencia, activas y liberadas, y lo son porque practican actividad física, no sólo gimnasia educativa, rítmica o deportiva, sino también son atrevidas y valientes competidoras que forman parte de equipos deportivos y participan en exhibiciones, juegos, cursos, campeonatos, nacionales e internacionales de hockey, rugby, esquí, hípica, paracaidismo, entre otros.

Esta ocupación del espacio público por parte de la Sección Femenina no fue causal, ni tampoco neutral. Las élites afiliadas a la Sección Femenina, tras haber realizado tareas benéficas y asistenciales durante la Guerra Civil, tenían la gran misión de una educación política, de gran calado social, que debía retornar a las mujeres a sus funciones naturales (Richmond, 2004). Nuestra hipótesis es que ello no podía significar retroceso respecto a los logros de las mujeres de la República, ni tampoco el dar la espalda a los logros de las mujeres en otros países.

Reproducción del género y rupturas

Los No-Do de los primeros años se centraron en la "exaltación bélica y propaganda filofascista". Progresivamente el noticiario "pasó a centrar su

atención en cuestiones como el desarrollo industrial del país y el progreso social, si bien nunca abandonó del todo el intento de adoctrinamiento mediante la exhibición de una serie de mitos, símbolos y ceremonias consustanciales al régimen" (Aguilar Fernández, 2009, p.85). Como **avance de conclusiones** exponer que se observa que La Sección Femenina, y sus dictados sobre el ser mujer, deviene ejemplo de control de la identidad femenina a través de la inculcación de normas, de valores y de las conductas que se querían modelar no sólo para el presente que se vivía, sino con la finalidad de permanencia en sociedades futuras.

Quizás el pasearse por los escenarios públicos no tubo la finalidad de eliminar las barreras de género, pero cabe pensar que ello fue alimentando otras movilizaciones ya aprendidas que, en el período de dictadura, continuaron latentes y fueron emergiendo de nuevo en los años de transición. En este sentido pensamos que salir al espacio público deviene ruptura aunque, al mismo tiempo, es instrumento útil para marcar los límites por donde podían transitar en sus formas de ser, de sentir, de pensar y de hacer como mujeres, siguiendo siempre su modelo guía, Pilar Primo de Rivera:

> "De nuevo la enfermera, con una palanganita, un botiquín de campaña, unas alpargatas grises y unos calcetines blancos. Y un regazo de seda. Nos pusimos de cháchara entretanto me curaba y el pie dejó de dolerme de lo guapa y buena que era.
>
> -Qué buena eres-
>
> -Pilar quiere que se buena.
>
> […] Pilar, Pilar Primo de Rivera y sus muchachas de la Sección Femenina, tan puestas y peripuestas que lo impregnaban todo con un frufrú de enaguas y fragancias Heno de Pravia. Con qué gracejo y donaire bailaban muñeiras en los Coros y Danzas, con qué ciencia y autoridad campaban por aulas y paraninfos impartiendo cátedra de Enseñanzas del Hogar. Tener una novia en la Sección Femenina era tan importante como tener un tío en América o un padre en Abastos. ¡Y qué aura aureola se les ponía cuando, vestidas de enfermera con su capita azul y su toca de santa, bueno, de santa, no, de monja, sí, daban de comer a un baldado de la acera o besaban a un niño purulento del Auxilio Social o le ponían el termómetro a un anciano desamparado con problemas de vesícula. O le curaban el pie a un lisiado como yo en La Coruña" (Otero, 1999, pp.10-11).

Desvelar las lecciones morales de género transmitidas por los No-Do, sus discursos directos y sus dobleces, constituye una herramienta fundamental para para contribuir a conformar las narrativas de una memoria democrática que se interroga sobre los discursos oficiales del franquismo

respecto a un único grupo mujer y una única identidad femenina que quiere mantenerse y al mismo tiempo va impregnándose de lo que ocurre más allá de las fronteras.

Bibliografía

Paloma AGUILAR FERNÁNDEZ. «Cultura política, consumo cultural y memoria durante la Transición». En *Tiempo de Transición (1975-1982)*, 80-115. AA.VV. Madrid: Fundación Pablo Iglesias, 2009.

Eulàlia COLLELLDEMONT, (IP). «ARAEF Análisis de las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo (Referencia: EDU2017-89646-R, AEI/FEDER, UE)». https://www.uvic.cat/museu-virtual/investigacions/araef (consultado el 24-10-2018).

Pablo DE GREIFF. «Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, Pablo De Greiff». Naciones Unidas, 2014a

http://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?m=193 (Consultado 26-10-2018)

Pablo DE GREIFF. «Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, Pablo De Greiff. Misión España». Naciones Unidas 2014b

http://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?m=193 (Consultado 26-10-2018)

Filmoteca Española. «Noticiarios y Documentales cinematográficos. No-Do. Noticiario n.632 A. Deportes. Rugby Femenino en Vancouver. Muchachas valerosas. 1955». Fondo de la Filmoteca Española. http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-632/1485688/ (Consultado 20-10-2018)

Luis OTERO,. *La Sección Femenina*. Madrid: EDAF, 1999.

Kathleen RICHMOND,. *Las mujeres en el fascismo español. La Sección Femenina de la Falange, 1934-1959.* Madrid: Alianza, 2004.

Palabras clave

Memoria Democrática, No-Do, Sección Femenina, Identidad de Género, Educación Moral.

Maria Helena Camara BASTOS, "A educação como espetáculo", em *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Maria STEPHANOU, Maria Helena Câmara BASTOS (Petrópolis: Vozes, 2005), 116-131.

Palavras-chave

Exposição pedagógica, exposições universais, Espanha, instrução pública, cultura material

La identidad femenina durante la dictadura de Primo de Rivera: las mujeres asambleístas.

Isabel GRANA GIL
Universidad de Málaga
0610069803@uma.es
Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO Universidad de Sevilla
Victoria ROBLES SANJUAN
Universidad de Granada

Objetivos

Las feministas españolas, según afirmaba Margarita Nelken en 1922, relegaron sus reivindicaciones como tales priorizando sus ideologías políticas y esto debilitó en gran medida el movimiento sufragista español. En España, seguía diciendo, a causa de las condiciones de profunda conmoción social vigentes durante la introducción y desarrollo del mismo, éste tenía necesariamente, un carácter social. Las tensiones políticas y sociales estaban llegando a un punto que hacía imposible que las feministas de diferentes ideologías encontraran ciertas bases comunes. En este sentido, el grado de colaboración de las mujeres comprometidas con la causa feminista con el gobierno de Primo de Rivera fue desigual y se puede afirmar que no se dio en ningún caso una actitud colectiva. Sin embargo, feministas o no, las mujeres participaron durante la dictadura siempre que se les dio la oportunidad.

El objetivo de la comunicación es dar a conocer a las primeras mujeres que ocuparon un escaño en el Congreso español durante la dictadura de Primo de Rivera. Estas mujeres venían mayoritariamente del mundo de la enseñanza y eran en general simpatizantes del régimen y católicas. A pesar de ser elegidas de forma no democrática, ya que fueron nombradas de forma nominal igual que los hombres, supuso todo un hito para la participación política de las mujeres, que sentó las bases para una movilización femenina por la ciudadanía política que se intensificaría durante la segunda república.

Metodología y fuentes

Utilizamos una amplia bibliografía para contextualizar política y socialmente el periodo de la Dictadura de Primo de Rivera, así como el desarrollo de los distintos movimientos feministas que se forman durante las primeras

décadas del siglo XX y que van a facilitar la participación política de las mujeres. Para conocer la opinión de las congresistas, hemos utilizado los diarios de sesiones de las Asamblea Nacional de los años 1927 al 1929 y de ellos hemos extraído las intervenciones de las mismas para conocer y analizar sus intervenciones, centrándonos sobre todo en sus opiniones sobre la educación y formación en general, y de las mujeres más concretamente.

Desarrollo del contenido

En 1927, en la convocatoria de la Asamblea Nacional Consultiva de la dictadura de Primo de Rivera, aprobada en septiembre por Real Decreto, se establece en su artículo 15, que pueden formar parte de ella: "varones y hembras, solteras, viudas o casadas, éstas debidamente autorizadas por sus maridos". El 11 de octubre de ese año, se formaba la Asamblea Nacional con 13 escaños femeninos. La mayoría de esas mujeres fueron nombradas como representantes de Actividades de la Vida Nacional, es decir, por destacar dentro de sus profesiones, casi todas relacionadas con el mundo de la educación, la cultura o la beneficencia: Blanca de los Ríos de Lampérez, Isidra Quesada y Gutiérrez de los Rios, Micaela Díaz y Rabaneda, María de Maeztu, María de Echarri, María López de Sagredo, Concepción Loring y Heredia, Carmen Cuesta del Muro, Teresa Luzzati Quiñones, Josefina Oloriz Arcelus, María López Moleón, María Natividad Domínguez de Roger y Trinidad Von Scholtzhermensdorff "Duquesa de Parcent".

Hubo otras dos mujeres elegidas para ser asambleístas, Dolores Cebrián y Fernández de Villegas, esposa e Julián Besteiro y Esperanza García de Torre, esposa de Torcuato Luca de Tena, si bien ambas renunciaron.

Fueron las primeras mujeres que ocuparon un escaño en el Congreso español, y aunque la situación no era de normalidad democrática, todas ellas trataron de llevar a debate, de forma seria y estudiada aquellos problemas que consideraban más importantes para la mujer de su momento. A propósito de este tema, el Presidente de la Asamblea Nacional afirmaba en febrero del año 1928 que «el Gobierno obró con acierto al traer a la mujer a la Asamblea Nacional... En la Asamblea la representación femenina está a la altura de su misma representación, y además que con su exquisita sensibilidad la mujer sabe ver problemas que quizá a los ojos del hombre no aparecen con la importancia y finura que ella los percibe…». Todas menos una fueron asignadas a la Comisión de Educación, ya que mayoritariamente venían del mundo de la enseñanza

Se ha señalado que el régimen primorriverista, carente de ideología, se apoyó sobre los principios ideológicos del catolicismo social y político, por-

que era el que mayor grado de coherencia y elaboración ofrecía. En cuanto a las mujeres, también se ha indicado que el programa electoral que asumió la dictadura, a través de Unión Patriótica, se identificaba completamente con el de la Acción Católica de la Mujer (ACM).Ambas defendían la idea de que las mujeres compaginaran hogar y participación en tareas laborales y sociales, así como su intervención en cuestiones de educación, salud, higiene, etc. Lo que quizá no se ha apreciado suficientemente es que, en primer lugar estas opiniones, defendidas por la ACM con anterioridad al pronunciamiento de Primo de Rivera, descansaban sobre una noción concreta de las identidades femenina, nacional y religiosa, basada en el patriotismo nacionalista y en una identidad femenina fundamentada en la diferencia de género entendida como capacidad de proyección de cualidades femeninas al espacio público.

Un gran número de las asambleístas fueron militantes católicas: María de Echarri, Josefina Olóriz y Carmen Cuesta (Teresianas), Teresa Luzzati, María López Sagredo, La marquesa de la Rambla, y María López de Monleón.

En este sentido, Josefina Olóriz el 21 de marzo de 1929, defendía el impulso a las Normales femeninas ya que consideraba estos centros "únicos en España, de cultura superior por la mujer y para la mujer, proporcionando la formación netamente patriótica, netamente española y netamente cristiana de la mujer".

Además, en la dictadura de Primo de Rivera, vuelve a discutirse sobre el papel que tiene el Estado en la educación o formación del ciudadano y la postura de las mujeres la vamos a conocer en mayo de 1928, de la mano de la asambleísta Domínguez Roger: «hay que considerar que si los padres tienen el deber de dar toda clase de facilidades a los hijos para su desarrollo pleno, físico y mental, en el caso de que los padres no fueran capaces por cualquier razón de cumplir ese deber, es el Estado quien tiene la obligación de hacerlo». Es decir, el papel del Estado en esta cuestión debe ser subsidiario de las familias.

También se pronunciaron entre otros, en temas como la Escuela sobre la que realizaron un diagnóstico en la que detecta "dos enfermedades": *el aislamiento* con respecto a la sociedad y *la rutina* del quehacer pedagógico, sobre la necesidad de mejorar la formación de los maestros, su preparación cultural y profesional, reclamarán mejoras salariales para el magisterio primario y el profesorado de las Escuelas Normales, creación de institutos femeninos, reformas penitenciarias para las mujeres reclusas y los derechos civiles de las mujeres para la que Carmen Cuesta reclamaba que pudiera

administrar y disponer de su propio salario sin estar obligada a recibir el consentimiento de su marido como estipulaba el Código.

El 15 de febrero de 1930 es disuelta la Asamblea Nacional. En general, las mujeres que ocupaban escaños volvieron a sus quehaceres habituales, aunque algunas como María de Maeztu, perdió no sólo la posibilidad de llevar adelante sus reformas pedagógicas a través de las leyes votadas en la Asamblea, sino también desde su puesto en la directiva de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, para el que había sido nombrada durante la dictadura y del que fue destituida, a pesar de sus grandes méritos para desempeñarlo.

Reflexiones finales

En general, en torno a las congresistas y demás mujeres que participaron en la vida política del momento: concejalas, alcaldesas, etc. se articuló la respuesta de la dictadura a cómo había de desarrollarse la nacionalización de las mujeres. La actividad política de estas mujeres significaba una modificación de su exclusión de un terreno que había sido definido en masculino, el de la política.

Hombres y mujeres que hasta ese momento consideraban un escándalo que la mujer pretendiese algo más que dedicarse a "sus labores" se dieron cuenta de que ésta podía realizar actividades hasta ese momento vedadas para ellas y paradójicamente, las mujeres que mayoritariamente ocuparon los puestos más significativos pertenecieron los sectores católicos, que a priori deberían haber sido los más reticentes. El ejercicio de esta labor política estaba supeditada y condicionada por el modelo de feminidad que entendía que las mujeres tenían unas características diferentes a los hombres y que determinaba que funciones podían desempeñar y cuáles no.

Concluyendo, nos parece especialmente interesante la presencia femenina en la tribuna del Congreso, las llamadas "asambleístas" del primer tercio del siglo XX. Sus propuestas y opiniones que pueden ofrecernos nuevas perspectivas del papel de las mujeres en el Estado y la educación.

BIBLIOGRAFÍA

ASAMBLEA NACIONAL. *Diario de Sesiones,* 1927

ASAMBLEA NACIONAL. *Diario de Sesiones,* 1928

ASAMBLEA NACIONAL. *Diario de Sesiones,* 1929

Inmaculada BLASCO HERRANZ, "La acción católica de la mujer y la

participación política femenina durante la dictadura de Primo de Rivera", en *Usos públicos de la Historia. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Coords. Carlos Forcadell et al. (Zaragoza: Editado por PUZ-IFC., 2002), 339-350.

Inmaculada BLASCO HERRANZ, Coord. "Mujeres, hombres y catolicismo en la España contemporánea", (Valencia: Diáspora, Tirant Humanidades, 2018).

Adriana CASES SOLA, "El género de la violencia. Mujeres y violencias en España (1923-1936)" (Tesis Doctoral, Universidad de Alicante, 2016), 51-97.

Paloma DÍAZ FERNÁNDEZ, "La dictadura de Primo de Rivera. Una oportunidad para la mujer", *Espacio, Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea,* 17, (2005): 175-190.

Isabel GRANA GIL y Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO, "Las ideas sobre el Estado en la configuración de los sistemas educativos. España 1857-1931", *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 32, (2018): 65-87.

Francisca ROSIQUE NAVARRO y María Dolores PERALTA ORTIZ, "La Institución Teresiana durante la Dictadura de Primo de Rivera. Una aproximación a su proyección educativa, social y pública", Hispania Sacra, LXIV, 129, (2012): 345-377.

Gema TORRES y Susanna TAVERA, "María de Maeztu y los debates sobre la presencia pública de las mujeres en España", Arenal, 14:2 (2007): 395-417.

Palabras clave

Dictadura, Primo de Rivera, Mujeres asambleístas, Educación, Identidad

A banda deseñada como medio de propaganda ideolóxica e instrumento didáctico na Galicia dos anos setenta e oitenta do século XX

Isabel MOCIÑO-GONZÁLEZ
Universidade de Vigo
imocino@uvigo.es

Verónica POUSADA-PARDO
Universidade de Santiago de Compostela/Universidade de Vigo
pousadascr@gmail.com

Obxectivos

Esta proposta ten como obxectivo principal analizar a produción de banda deseñada editada en Galicia na década de setenta e oitenta do século XX por considerala unha modalidade literaria pioneira no tratamento ficcional da (re)construción identitaria galega despois da ditadura. Estudar esta produción, situada nas marxes do sistema e cun forte carácter reivindicativo, permite determinar algúns dos elementos recorrentes desta expresión contracultural que buscaba chegar ás xeracións máis novas, observar a linguaxe innovadora (textual e visual) e sistematizar estratexias didactizantes na concienciación da infancia e xuventude sobre a súa cultura diferencial, ao fornecerlles elementos simbólicos e míticos silenciados.

Metodoloxía e fontes

As técnicas de investigación que empregamos no decurso deste traballo xiran arredor da análise documental e a interpretación crítica. Realizamos unha revisión bibliográfica e un estudo do contido das obras seleccionadas para examinar sistemática e detalladamente as representacións textuais e icónicas da identidade galega como marca diferencial, as temáticas simbólicas e míticas ficcionalizadas e a perspectiva marcadamente pedagóxica e educativa.

Desenvolvemento do contido

A (re)construción dun modelo nacional identitario foi un dos obxectivos prioritarios nas últimas décadas da ditadura franquista en Galicia. Entre as primeiras mostras da feble apertura do réxime cabe citar feitos

como a creación de asociacións culturais que desenvolveron un importante labor de dinamización dende unha postura progresista e reivindicativa, o regreso da actividade editorial, a publicación de revistas ou a introdución da lingua galega no ensino, especialmente a partir da aprobación da nova Lei de Educación de 1970, que recoñecía a existencia de "linguas nativas" e a posibilidade de empregalas nos niveis máis baixos de ensino (Roig, 2005: 152-154). Este é o contexto no que xorden algúns colectivos culturais galegos conformados por ilustradores e pintores que converteron a banda deseñada nunha manifestación contracultural e en acicate de conciencias, o que lles propiciou moitos problemas coa censura. Esta produción marxinal, aínda que asentada noutros sistemas máis normalizados, situouse na vangarda, ao adiantar temáticas e perspectivas que posteriormente foron recreadas por outros xéneros literarios. De feito, pódese dicir que a banda deseñada galega formou parte dunha planificación cultural descolonizadora e buscou, a través dun marcado cariz identitario, recuperar unha cultura emerxente, incidindo sobre todo en aspectos históricos e simbólicos co fin de transmitirllos ás xeracións máis novas, que eran as chamadas a superar a condición de prostración, atraso, resignación e falta de autoestima (Tarrío, 2008: 184) padecida durante séculos pola cultura galega. Constituíuse deste xeito, un repertorio alternativo fóra da produción artística lexitimada que, carente de capital simbólico, contou cuns ámbitos específicos de consumo. Circunscrita ao ámbito da paraliteratura, desenvolveu un importante papel na configuración da nación ao xustificar e fundamentar a existencia, o interese e a pertinencia da cultura propia (Even-Zohar, 1994: 369).

O estudo deste corpus, constituído por álbums ilustrados, revistas ou fanzines e mesmo libros de texto, demostra unha serie de constantes temáticas e formais que inciden na identidade, o seu aproveitamento en contextos educativos e materiais didácticos, así como as tensións latentes no momento histórico no que viron a luz.

Avance de conclusións ou reflexións finais

A análise e sistematización das temáticas e estratexias desta produción literaria permite observar a forte carga de crítica social e a vontade de implementación intencional dos integrantes dos colectivos de creadores que, conscientes do baleiro existente, adoptaron modelos culturais inscritos na educación asistemática e propios de ámbitos urbanos, os máis desgaleguizados. Amais, non se pode esquecer a importancia que ten a literatura de potencial recepción infantil e xuvenil como a primeira que le a persoa no curso da súa vida, determinante na formación de novos lectores.

Referencias bibliográficas

Xulio CARBALLO DOPICO, «Para unha historia da banda deseñada galega: a narración a través da linguaxe gráfico-textual» (Tese doutoral, Universidade da Coruña, 2015), consultado o 30 de novembro de 2018, URL: http://hdl.handle.net/2183/14829

Itamar EVEN-ZOHAR, «La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa», en *Avances en Teoría de la Literatura*, ed. Darío Villanueva (Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1994), 357-377.

Agustín FERNÁNDEZ PAZ, *Para lermos cómics* (Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 1989).

Agustín FERNÁNDEZ PAZ, «Materiais para unha comicteca», *Revista Galega de Educación*, 2 (1986): 80-81.

Antón FIGUEROA, «Literatura nacional e sistema literario», *A Trabe de Ouro*, 11 (1992): 339-407.

Antonio GIL GONZÁLEZ e Anxo TARRÍO VARELA (coords.), *Olladas do cómic ibérico. Boletín Galego de Literatura*. (Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2007).

Isabel MOCIÑO GONZÁLEZ, «Galicia dende a banda deseñada: unha modalidade literaria en expansión», *Mundu bat begirada anitz/Un mundo muchas miradas*, 2 (2009): 77-99.

Blanca-Ana ROIG RECHOU, «Literatura infantil e xuvenil en Galicia: dos inicios á consolidación», en *Para entenderte mellor. As Literaturas Infantís e Xuvenís do Marco Ibérico. Monográfico Boletín Galego de Literatura*, coords. Gemma Lluch e Blanca Roig (Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2005), 141-167.

Blanca-Ana ROIG RECHOU, *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega* (Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2015).

Anxo TARRÍO VARELA, «Espazos culturais e literatura na Galicia contemporánea», *Boletín Galego de Literatura*, 36-37 (2008): 169-198.

Palabras chave

Educación, identidade, banda deseñada, Galicia.

Régimen autoritario y laicidad educativa en México. Dilemas y desafíos en los siglos XIX Y XX

JESÚS MÁRQUEZ CARRILLO
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,
Facultad de Filosofía y Letras
e-mail: jesusm146@hotmail.com
Centro de Estudios Universitarios,
Facultad de Filosofía y Letras-BUAP,
Av. Don Juan de Palafox y Mendoza 410,
Centro Histórico, Puebla, Pue.
C. P. 72000,
Email de contacto: jesusm146@hotmail.com

Objetivos

1. Describir, a partir de fuentes primarias y secundarias, las relaciones entre el régimen autoritario y la laicidad educativa para entender los dilemas y desafíos que enfrentó el Estado mexicano como principal promotor de la enseñanza laica durante el periodo de estudio.

2. Analizar teórica y metodológicamente la configuración política y el desarrollo histórico de los distintos regímenes de laicidad para comprender no sólo sus principales tendencias, discursos y prácticas simbólicas, sino también la coherencia interna (identitaria) de un "sistema", cuyas políticas educativas promovieron ideas, creencias, valores y objetivos específicos, vinculados a la enseñanza laica.

Metodología y fuentes

Esta ponencia pretende vincular los procesos secularizadores del Estado y los mismos de la sociedad con el despliegue de distintas políticas educativas relacionadas, a su vez, con el surgimiento de diferentes regímenes de laicidad, la paulatina disminución en la esfera social de manifestaciones culturales religiosas y, en el aspecto subjetivo, el surgimiento de una consciencia individual que consigue eliminar o el menos reducir en su vida práctica los presupuestos religiosos que ordenaban sus maneras de pensar, decir, hacer y sentir en los albores del siglo XIX.

Para ello se nutre de la nueva historia política, concebida como historia de la cultura política, interesada en el estudio de las sociabilidades tradicio-

nales y modernas; la historia cultural de las ideas, pensada como una zona de contacto entre las ideas propiamente dichas, las prácticas y las representaciones sociales y, finalmente, la historia social del currículum, cuya forma escrita expresa las aspiraciones e intenciones políticas de la escolarización. De ahí la importancia de acercarnos: por una parte, a la legislación, el currículo y la formación del profesorado y, por otra, a la manualística y a las prácticas educativas. En consecuencia las principales fuentes serán de carácter legislativo y administrativo, amén de información correspondiente a la época y, por supuesto, la producción biblio-hemerográfica actual.

Propuesta de resumen

Antes que en Francia, Bélgica o Uruguay, en los siglos XIX y XX una de las características más notorias del Estado mexicano fue la de su separación de la iglesia católica y su afán por impulsar diversas políticas públicas de laicidad. Conceptualmente, desde el punto jurídico la laicidad educativa consiste en: la prescindencia de cualquier doctrina religiosa en la enseñanza, el uso sistemático del método científico y la razón en el aula y, el fomento en los y las estudiantes de una actitud positiva de respeto y tolerancia hacia todos los credos y maneras de pensar. Este marco garantiza –se dice– el desarrollo de una sociedad democrática y la sana convivencia entre las personas: una cultura de la paz y el mutuo entendimiento entre las personas y las naciones. Pero, ¿cómo conciliar ideas y creencias de distintas comunidades étnicas en una nación pluricultural con un régimen no democrático, tanto más cuando se dice que la enseñanza laica es propia de la democracia y que como producto de la secularización de las prácticas sociales y culturales, la religión no es considerada oficialmente como una de las agencias que estructuran a la sociedad en su conjunto, pese a su presencia en diferentes ámbitos de la vida social?

En 1965 Juan José Linz elaboró una formulación ideal típica de los regímenes autoritarios: son

> sistemas políticos con pluralismo limitado, no responsables; carentes de una ideología elaborada y directora, pero con mentalidades características; carentes de movilización política extensa e intensa, excepto en algunos momentos de su desarrollo; y en los que un líder o a veces u pequeño grupo ejerce el poder dentro de límites formalmente mal definidos pero en realidad predecibles (Juan Linz, "Una interpretación de los regímenes autoritarios", *Papers.* vol. 8, núm. 5, 1978, p. 13).

En este enunciado, al mismo tiempo que incluye un amplio espectro de regímenes autoritarios, hay dos dimensiones importantes para abordar el

estudio de los "sistemas educativos". La primera es que en ellos se carece de una "ideología elaborada y directora" y que sus élites comparten una "mentalidad característica"; la segunda es aquella que alude al "pluralismo limitado", a la coexistencia en la esfera de la sociedad y del Estado de instituciones, corporaciones, sectores económicos y tendencias políticas que coinciden globalmente con el proyecto autoritario, pero no conforman una misma unidad política, y por ende se disputan los espacios de poder (Sidicaro, 1989: http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?num=1&id=75)

A partir de considerar las dimensiones mencionadas, en esta ponencia me interesan destacar los dilemas y desafíos teóricos y prácticos de la educación laica en México, atendiendo a: 1) los vaivenes del contexto histórico, fundamentalmente desde las Leyes de Reforma (1861) y la separación del Estado de la iglesia católica (1874) hasta la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público (1992) y la última modificación al artículo 3º constitucional relativa a validez de la educación laica sólo para los establecimientos públicos (1993); 2) el peso social de las iglesias en sus prácticas y discursos ideológicos; 3) el ejercicio del poder político dentro del régimen autoritario, señalando los distintos procesos y formas de legitimidad política y, 4) los impulsos modernizadores de secularización en la últimas décadas del siglo XX, que conllevan a un nuevo régimen de laicidad, en el marco de la consolidación de un gobierno neoliberal (1993).

Consideramos el régimen de laicidad educativa como el

> "… ensamble de elementos que definen, delimitan y operan la educación laica, de tal forma que las modificaciones en alguno o varios de los elementos del régimen alteran el concepto de laicidad, no de manera teorética, sino jurídica, política y administrativamente" (Adelina Arredondo y Roberto González Villarreal, "La educación laica en las reformas constitucionales, 1917-1993", *Inventio*, 16 (2013): 49).

Una historia de las relaciones entre el régimen autoritario y la laicidad educativa implica, entonces, comprender los diversos regímenes de laicidad, analizar sus continuidades, transformaciones y cambios, en función de las mudanzas que experimentó el régimen en su propia identidad laica; lo que sabemos de cierto es que dicha identidad estatal se diluyó en 1993. Si la Ley Orgánica de la Reforma de 1874 estableció que la enseñanza sería laica en todas las escuelas públicas del país pero que en las escuelas privadas podía impartirse enseñanza religiosa, la reforma constitucional de 1993 suprimió la obligación de que la educación en las escuelas privadas fuera

laica. Así se regresó a un período anterior a 1910, aunque teóricamente el Estado mantuvo para sí el monopolio educativo.

Como corolario podemos decir que después de repasar distintos momentos históricos, la educación laica en México se encuentra hoy en una encrucijada de envergadura tal que el Estado no puede garantizarla en los espacios de su competencia, toda vez que "se impuso una concepción neutral de la enseñanza, adocenada con los derechos y obligaciones de las organizaciones religiosas dedicadas a la educación, y más aún [existe] una creciente y explícita importancia de los establecimientos privados en la educación básica" (Adelina Arredondo y Roberto González Villarreal, "La educación laica en las reformas constitucionales, 1917-1993", *Inventio*, 16 (2013): 54). Con el argumento de que "la enseñanza y el aprendizaje de la religión en sus distintos componentes, teóricos, prácticos, simbólicos, espirituales, formales y no formales, son elementos básicos y fundamentales en la educación de los niños y jóvenes" se está fortaleciendo una educación fundamentalista que poco abona a la equidad social, la participación democrática, la tolerancia, la convivencia y la paz social… a una humanidad nueva, justa y solidaria.

Referencias

Jorge, ADAME, "¿Educación religiosa o educación laica?" en *Libertad religiosa. Derecho humano fundamental*, México: Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana, 1999, pp. 135-148.

Adelina ARREDONDO y Roberto GONZÁLEZ VILLARREAL, "La educación laica en las reformas constitucionales, 1917-1993", *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos.* Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, vol. 8, núm. 16, sep. 2012-marzo 2013, pp. 49-56.

Roberto BLANCARTE, "Definir la laicidad (desde una perspectiva mexicana)" en *Revista Internacional de Filosofía Política*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, núm. 24, 2004 pp. 15-28.

"Laicidad y laicismo en América Latina", en *Estudios Sociológicos*. México: El Colegio de México, vol. XXVI, núm. 76, 2008, pp. 139-164.

Peter, BURKE, "La historia intelectual en la era del giro cultural", en *Prismas. Revista de Historia Intelectual*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes, núm. 11, 2007, pp. 159-164.

María Elizabeth COY AFRICANO, "Educación religiosa escolar ¿Por qué y para qué?", en *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, Bogotá, Universidad de San Buenaventura, vol. LI, núm. 152, julio-diciembre, 2009, pp. 49-70.

Juan LINZ, "Una interpretación de los regímenes autoritarios", en *Papers. Revista de Sociología*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Ediciones Península, vol. 8, núm. 5, 1978, pp. 11-26.

Ricardo SIDICARO, "Regímenes políticos y sistemas educacionales", en *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires: Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área de Educación de la FLACSO, 1989, núm. 1.

Palabras clave

Régimen autoritario; políticas educativas; secularización; enseñanza laica; historia de la educación.

Construcción de identidades y cultura musical: una aproximación al papel de la educación musical en el tardofranquismo y la transición democrática en España.

Jonatan MEDINA SANTANA(1)
1. Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia la Educación y el Lenguaje, Facultad de Educación,
Universidad de la Laguna, Avda. Trinidad s/n, Santa Cruz de Tenerife.
Email de contacto: jmedinasantana@gmail.com

Objetivos

El presente trabajo plantea, como objetivo principal, el estudio del desarrollo de la materia de música en el ámbito de la educación formal y su presencia en el currículum académico, durante el periodo comprendido entre el tardofranquismo y la transición democrática en España, a fin de entender su importancia y repercusión social. Por ello, la motivación principal de esta comunicación, parte de la idea de entender los acontecimientos pasados y contenidos impartidos en la materia de Música, con el fin de comprender cómo éstos contenidos contribuían y contribuyen a construir parte de la identidad de un individuo y de una sociedad.

Metodología y fuentes

La metodología llevada a cabo para el desarrollo del presente trabajo, parte del estudio y contrastación de documentos e investigaciones relativas al tema en cuestión, así como el análisis de parte de los manuales escolares utilizados en la educación musical en el tardofranquismo y la transición democrática en España.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Los constantes cambios que se han dado desde finales del franquismo hasta la incorporación de la democracia en España, han generado múltiples reformas educativas. Dichas reformas no se centraron, exclusivamente, en modificar el acceso a la enseñanza o transformar la estructura del sistema escolar. El cambio de los modelos curriculares también fue objeto de amplios debates a lo largo de esta época. Por ello, el presente trabajo, pretende contribuir a ampliar las investigaciones en lo referente a la historia

del currículum educativo y, más específicamente, en lo que a la educación musical e incorporación de la asignatura de música en España se refiere.

Por otro lado, el estudio de los manuales escolares desde la década de los 70 ha conformado un campo de estudio de especial interés para la Historia de la Educación. En este sentido, partiendo de la idea de la educación como uno de los pilares básicos para la construcción de la ciudadanía y para la conformación de un tipo u otro de sociedad, (así como parte esencial en lo que a progreso general y cambio social con carácter progresista se refiere), los manuales escolares cobran gran relevancia en torno a prestar especial atención a qué tipos de políticas educativas concretas se van a llevar a cabo para conseguir precisamente esa positiva repercusión social.

La investigación musical en España en la última década, se ha ido incrementando con el paso de los años, encontrándonos con temas de investigación muy diversos referentes a música, tales como el mundo del pensamiento y filosofía de la Música en el desarrollo de los pueblos y las civilizaciones, sus diferentes épocas de creación y las estéticas del momento, los autores y su necesidad de expresión, el campo de la interpretación y el virtuosismo, la creatividad y la fusión de mundos y culturas sonoras muy dispares, la educación musical y su desarrollo didáctico, la investigación de las posibilidades beneficiosas y curativas de la Música en el campo de la salud, su enorme potencial en el mundo del ocio y la cultura de los más jóvenes, entre otros (Lago, 2005). En este sentido, conviene resaltar la clasificación de algunas de las principales investigaciones que señala N. Oriol de Alarcón (2009), y que se agrupan según temas tales como: *Aportaciones a la música de distintos autores y biografía, Composición, Danza y coreografía, Evolución histórica musical, Música Litúrgica, Técnica musical. Sintaxis y análisis*, entre otros. Aunque la categoría que nos interesa abordar en este trabajo son los estudios referentes a la categoría de *Aprendizaje y enseñanza de la música*.

Aunque, cierto es que existen algunos trabajos que recogen referencias al currículum de educación musical, tales como el del J. Rodríguez García (2002) *La educación musical en los proyectos curriculares de educación primaria: Evaluación de su propuesta y desarrollos*; o el de C. Martín Moreno (2003) *Las propuestas curriculares para el área de educación musical en la reforma de la LOGSE: antecedentes y estudio comparativo en educación primaria*, no existe trabajo de investigación extenso en el que se recoja la historia de la evolución del currículum de educación musical en España entre la Ley General de Educación 14/1970, de 4 de agosto y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990. Por ello, la

aportación principal que esta comunicación persigue, trata, en definitiva, de intentar explicar a través de la aproximación a la asignatura de música, cómo el proceso educativo influye en la construcción de la identidad de las personas, así como una sociedad, en este caso, la sociedad española.

Reflexiones finales

La música, entendida como «arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo l sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente» (RAE, 2018), está cada vez más presente en los debates en torno a la importancia de la misma como parte esencial del desarrollo cognitivo del ser humano y por tanto, como parte fundamental en la educación integral del mismo. Por ello, la importancia de la integración de dicha disciplina dentro del currículum escolar, se ha hecho y se hace cada vez más notable, estando presente en muchos debates actuales acerca del paradigma educativo. Pero esto, no siempre tuvo la relevancia que tiene hoy día.

Los "rápidos" cambios producidos en sociedad, y que guardan una gran vinculación con las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, así como la aparición cada vez mayor de diversos estilos musicales que derivan de otros estilos más antiguos, hace que cada vez más entre a debate y se replantee qué contenidos seleccionar o cuales mostrar al alumnado en dicha disciplina. Esto se ve ejemplificado en la contrastación de los libros de texto de finales del S.XX y principios del S.XXI, pasándose en los libros de textos de mostrar contenidos casi exclusivos vinculados a la música clásica, a introducirse más estilos que se adapten a la sociedad actual y hagan referencia a Historia de la música contemporánea.

En España, en lo referente al marco legislativo y ámbito educativo, la asignatura de música aparece como asignatura obligatoria en 1990 con la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), lo que supuso un gran paso adelante para la enseñanza de la música en los colegios, apareciendo a su vez en lo que a enseñanza universitaria se refiere, la figura del Maestro en Educación Musical. Posteriormente con la LOE (Ley Orgánica de Educación) de 2006, la asignatura de música en primaria pasa a compartir una hora semanal con la educación plástica y dejando de ser obligatoria para la Educación Secundaria Obligatoria.

Con la aparición de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013), la asignatura de música ha dejado de ser troncal en Primaria (bajo el formato de Educación Artística) y en Secundaria. Las

asignaturas específicas y de libre designación, según esta ley, queda en manos de las comunidades autónomas. Por ello, este trabajo pretende, a su vez, mostrar la relevancia y necesidad de la asignatura de música para la construcción y conformación de una sociedad.

Bibliografía

Aintzane CÁMARA IZAGUIRRE, Tendencias y objetivos de la educación musical en la enseñanza general, *XV Congreso de Estudios Vascos. Ciencia y Cultura vasca, y redes telemáticas : Vol. 2.* (San Sebastián: Sociedad de Estudios Vascos, 2002), 725-728.

Alberto GONZÁLEZ LAPUENTE, *Historia de la música en España e Hispano América (Vol.7): La música en España en el Siglo XX.* (Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2012).

Pilar LAGO, La música en la educación, un derecho para disfrutar, *Podriemus* (Diciembre 2005), 1 – 9, consultado el 20 de octubre de 2018, URL: http://www.prodiemus.com

Emilia MARTOS SÁNCHEZ, La normativa legal sobre la educción musical en la España contemporánea, *Espiral. Cuadernos del profesorado,* Vol 6: Núm 12 (Septiembre 2013), 43-50.

Nicolás María ORIOL DE ALARCON, La investigación musical en España: tesis doctorales y temática en la última década, *Eufonía: Didáctica de la música*, Nº45 (Ejemplar dedicado a Los coros infantiles) (enero 2009), 59-87.

Félix PARDO, El efecto Mozart (Capítulo 10), *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia.* (Barcelona: Plataforma editorial, 2015), 159 -181.

Pilar PASCUAL MEJÍA, *Didáctica de la música,* (Madrid: Pearson Educación, 2008).

Real Academia Española, Consultado el 28 de octubre de 2018, URL: http://www.rae.es

John SINCLAIR, *Guitar Army: Rock y revolución con los MC5 y "The White Panther Party"*. (Madrid: Munster Records, 2012).

Sebastián VEGA QUIÑONES, Música y educación. Educación musical ¿Construcción o necesidad?, *Palabra maestra* (febrero, 2017), Consultado el 5 de octubre de 2018, URL:

https://compartirpalabramaestra.org/alianza-gimnasio-campestre-compartir/musica-y-educacion

Palabras clave

Educación musical, manuales escolares, historia de la educación, política educativa.

Escola Normal de Sapiranga/RS (1963-1972): construções identitárias nos processos de escolarização

José EDIMAR DE SOUZA
Universidade de Caxias do Sul - UCS,
Email de contato: jesouza1@ucs.br
Trabalho com apoio do Edital 01/2019 FAPERGS/RS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

Objetivo

O objetivo deste estudo é analisar e compreender como egressas da Escola Normal de Sapiranga, município brasileiro do Rio Grande do Sul, entre 1963-1972, evidenciaram nas suas memórias de escolarização o modo como se constituíram docentes.

Metodologia e Fontes

Os aportes teóricos sustem-se na história cultural a partir de Chartier (2002). A metodologia utilizada é a da metodologia da história oral e da análise documental, como argumenta Jaume e Garrigós (2017).

A partir do modo como o historiador analisa as evidências do seu objeto, o mesmo pode investigar e explorar a natureza do objeto; recompor o passado a partir de vestígios que se apresentam e constituir a matéria da história.

> [...] el historiador no se limita a revivir pensamentos passados, los revive em el contexto de su próprio conocimiento y, por tanto, al revivirlos, los critica, forma sus propios juicios de valor, corrigiendo los errores que pueda advertir em ellos; esta crítica de los pensamentos cuya historia traza no es algo secundário a la tarea de trazar su historia, sino condición indispensable al conocimiento histórico mismo, pues todo pensar es pensar crítico; y éste es el sentido em el que se disse que el historiador recrea la historia (Roldan, 2005, p.161).

O grupo de sujeitos que foram entrevistados para este trabalho se constitui de alunas egressas da Escola Normal de Sapiranga/RS. Trata-se de três alunas que seguiram sua trajetória profissional e se encontram aposentadas como professoras que tiveram vínculo de escolarização com esta instituição entre as décadas de 1960 e 1970. A saber: Renilda Adi Gerhardt, entre 1963-1966; Anabela Santos Henz e Laura Jung, entre 1969-1972.

Alberti (2004, 37) argumenta que o trabalho com história oral envolve "[...] gravação de caráter histórico e documental com atores e/ou testemunhas de acontecimentos [...] modos de vida da história contemporânea". Nesse sentido, a referida autora ainda acrescenta que as memórias consideradas como narrativa, como fonte histórica, não são neutras. A memória é uma construção social que representa um modo elaborado pelos sujeitos de lembrar o passado. Ao rememorar o sujeito realiza escolhas, omite fatos e ressalta outros. E embora a narrativa de história oral constitua o passado, isso não significa que o passado não tenha existido antes dela. Desse modo, as memórias representam possíveis versões do passado.

> [...] A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. (POLLAK, 1992, p. 5).

Como ressalta Michael Pollak (1992) a memória é resultado de um trabalho de organização e seleção daquilo que é importante para um indivíduo ou para um determinado grupo, aquilo que constitui valor, sentido, suas identidades de pertencimento, ou seja, "la capacidad de identificarnos com nuestro pasado confiere sentido y valor a la existência." (PINTO, 2016, p. 21).

A dimensão espaço e tempo assumem, nessa pesquisa, uma proporção dinâmica do tempo social, um tempo que se compõe pelas relações estabelecidas por um dado grupo social aqui investigado. O tempo social é aquele construído pelos sujeitos da pesquisa ao revisitar suas memórias. É ainda o tempo construído pelas representações sociais e pelos documentos selecionados, recortados e organizados para este estudo.

Este estudo se constitui em um desdobramento do Projeto de Pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq Brasil. Edital Universal 01/2016. Processo número: 405151/2016-0.

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

A escolarização pública de crianças e jovens se consagraram no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX a partir de diferentes finalidades, instituições e projetos culturais que circunscreveram os modos como à escola primária e secundária fora organizada.

Carlota Boto (2012) acrescenta que os processos e as práticas apresentam estreita relação com a escolarização desenvolvida no interior das ins-

tituições educativas. E que ao compor um objeto de pesquisa é inerente a sua concepção análise das práticas "móveis que o constituem". Portanto, o mundo social das práticas é o mundo compartilhado na coletividade, no grupo social e pelo qual se constitui das representações tecidas pelos sujeitos em um espaço e tempo.

A Escola Normal de Sapiranga, que surgiu a partir do Grupo Escolar (em que se realizava o curso primário de 5 anos), em 1934 era uma importante escola pública mantida pelo governo estadual, destinada a toda comunidade[1]. Na constituição desta instituição houve contrapartida de diferentes grupos sociais interessados na inauguração de uma instituição deste porte, que inicialmente funcionou em uma casa que serviu de escola, no centro do município.

Os grupos escolares até a década de 1970 eram considerados instituições de elevada qualidade de ensino. Este aspecto ainda se mantem em muitas escolas estaduais. Destaca-se a ação do Estado em promover a contratação dos professores; a ação da prefeitura municipal de manter o aluguel do prédio onde se instalou a escola e da comunidade em contribuir para manutenção e aquisição de materiais para o bom funcionamento. Em 1975, como escola havia recebido uma área de terras da prefeitura, um imponente prédio, no alto de uma colina expressiva de Sapiranga foi inaugurada a sede própria da escola, que atualmente é conhecida como Instituto Estadual de Educação de Sapiranga.

A história da escola iniciou na década de 1930, com a implantação do Grupo Escolar de Sapiranga inaugurado em 1934. Em 27 de agosto de 1937, a escola passou a se chamar Grupo Escolar Coronel Genuíno Sampaio. E em 1956 com a emancipação do município, a instituição agregou outro nível de ensino, o curso ginasial, naquela época realizado em 4 anos. E em 1963 foi criado o curso Normal, nas duas modalidades: de primeiro e segundo ciclos.

Em relação à criação do curso Normal, alunas se mobilizaram e, sobretudo, houve convencimento dos pais, que geralmente impediam que as filhas seguissem estudando. Anabela rememora que houve um movimento intenso dos alunos que já estudavam no "Genuíno", pois *"queríamos ficar na escola [...] já estava acostumada aquele ambiente familiar"*. Na sociedade daquela época, como rememora Renilda, *"o magistério era uma das possibilidades para as moças trabalharem"*, havia um receio e cuidado das famílias, pois "para estudar tinha que ir pra outra cidade". Renilda ainda recorda

[1] Importante destacar que em Sapiranga havia apenas o Colégio da Comunidade Evangélica Luterana - IECLB.

que não havia uniforme e para constituir uma identidade com a escola, as alunas da primeira turma criaram um modelo. Este aspecto era muito rigoroso, como enfatiza Laura em suas memórias, a vice-diretora professora Leda Kuwer *"Uniforme era uma blusa vermelha de lã e a saia azul. E daí o calçado com meia branca [...] com uma prega na frente. Pra entrar, estou me lembrando… Tinha a dona Leda [...] Ela controlava."*.

Algumas práticas institucionalizadas na Escola Normal de Sapiranga procuravam equiparar aos costumes e hábitos que já existiam em outras escolas normais da região. A formação docente nesta região acontecia em instituições particulares e a partir de 1963 a escola se constituiu em uma importante referência para formação de professores na região metropolitana de Porto Alegre.

Tambara (2008) destaca que em contrapartida a falta de uma política mais determinante para a formação de professores surge curso vinculado às confissões religiosas, tanto da Igreja Católica quanto dos sínodos luteranos. Nesse sentido, o curso de formação de professores no Estado do Rio Grande do Sul, inicialmente oferecido como um Curso primário Complementar buscava aperfeiçoar os conhecimentos básicos para o desenvolvimento do magistério. A partir de 1946, com a elaboração e aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, a formação de professores para o ensino primário passou a ter uma nova organização. Em 1955, as escolas foram organizadas em dois ciclos formativos, o 1º Ciclo no estado, correspondente ao nível ginasial, era conhecido em Sapiranga como Curso Normal Rural, destinava-se, geralmente, aqueles professores que já exerciam docência leiga, em muitos casos, em escolas multisseriadas, realizado em quatro séries habilitava Regência do Ensino Primário. E o 2º Ciclo, cujo pré-requisito era ter concluído o curso ginasial, em três séries habilitava título de Professor do Ensino Primário.

No que se refere às práticas de escolarização para formação das professoras as alunas entrevistadas salientam que não existiam muitas atividades práticas, o destaque da formação para o exercício do magistério, dedicava uma significativa parte das aulas para o domínio do conhecimento teórico. Além disso, acessando documentos do arquivo da instituição identifica-se que constituía o currículo o ensino de Valores Morais, Música, Psicologia, Filosofia, Ciências Sociais, Didática, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Desenho e Educação Física.

Para Escolano Benito (1999, p. 16) "[...] la identidade de la profesión [...] se reconstruiria em cada etapa histórico-social mediante uma espécie de

transacción entre las tradiciones recibidas y las estrategias que las instituicionaes y los indivíduos desarrollan al recrearla.". Nesse sentido, Escolano Benito (1999) acrescenta que os professores é quem são responsáveis pela manutenção e continuidade de uma "memória da corporação", que é transmitida e recriada de geração a geração.

Avanços das conclusões

A memória é aqui analisada na sua perspectiva coletiva constituída por representações do passado, de experiências socialmente compartilhadas em um espaço e tempo.

A implantação da instituição contribuiu não apenas para formar professores para a cidade, percebe-se a constituição de uma possibilidade de escolarização que modificou culturalmente esse lugar. Nesse sentido, houve ampliação do processo de formação de um grupo significativo de jovens da região de abrangência dessa escola, além de contribuir para instituir novas práticas e a inclusão da figura da aluna normalista e da professora com mais frequência nos espaços de sociabilidade do município. Importante salientar que atualmente esta escola se identifica como: Instituto Estadual de Educação de Sapiranga.

Bibliografia

Augustín ESCOLANO BENITO, "Los professores em la historia", in: *Os professores na história.* (Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999), 15-27.

Carlota BOTO, "A história da educação pelo paradigma das práticas escolares: um convite à reflexão", in: *História e historiografia da educação Ibero-Americana:* projetos, sujeitos e práticas, (Rio de Janeiro: Quartet – Faperj – SBHE, 2012), 137-154.

Concha ROLDÁN, *Entre Casandra y Clio. Uma historia de la filosofia de la historia*, (Akal, Madrid, Espanha, 2005).

Elomar TAMBARA, "Escolas formadoras de professores de séries iniciais no Rio Grande do Sul. Notas introdutórias", in: *Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul.* (Pelotas: UFPel, 2008) 13-39.

Helena PINTO, "Construcción de identidades y consciência patrimonial: el papel de la educación patrimonial em Portugal", in: *Identidad, ciudadanía y patrimônio. Educación histórica para el siglo XXI*, (Ediciones Trea: Asturias, ES, 2016), 17-38.

María José RODRÍGUEZ JAUME; José Ignacio Garrigós, *Análisis sociológico com documentos personales* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2017).

Michael POLLAK, "Memória E Identidade Social". *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, 5(10), (1992): 200-212.

Roger CHARTIER, *A beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude,* (Porto Alegre: Ed. Univesidade, 2002).

Verena ALBERTI, *Ouvir contar: textos em história oral*, (Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004).

Palavras chave

Memória. Cultura Escolar. Identidade. Processos de escolarização.

Cultura oral e escola identitaria en Galicia

José FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
Universidade de Vigo
josefernandez@uvigo.es

Obxectivos

1.- Analizar as achegas da cultura e tradición oral ao ámbito educativo galego en xeral e como soporte identitario en particular.

2.- Coñecer e valorar a proxección teórica e práctica da cultura popular no contexto da sociedade da época na que o nacionalismo galego iniciaba o seu período emerxente e como esta podía contribuír dunha forma salientable á galeguización do ensino.

3.- Dar a coñecer a creación e propostas dalgúns programas modélicos que aplicados á escola se puideran levar a cabo como ideas de transformación social.

Metodoloxía e fontes

A comunicación presentada lévanos a interesarnos pola cultura popular como soporte ao servizo da escola. Consecuentemente, recorremos a autores, revistas e xornais; buscamos fontes de información impresas, actuais ou publicadas no período estudado con aspectos relevantes en educación. Período que parte fundamentalmente do nacionalismo ata a chegada da ditadura franquista, por ser nesta etapa cando que se intentou incorporar dunha forma máis destacable esta sabedoría popular ao ámbito formal do ensino, con proxectos innovadores e propostas concretas realizadas por profesorado comprometido coa súa terra e o galeguismo.

No caso particular de Ourense, e baixo o concepto de folclore, continuaría posteriormente a cargo dalgúns docentes formados na Escola de Maxisterio desta provincia, que se encargaron de recompilar elementos diversos da cultura tradicional das distintas localidades de procedencia, guiados por uns cuestionarios elaborados para ese cometido polo profesor Risco. Labor da que non podemos esquecernos tampouco dos esforzos realizados dende o diario santiagués *La Noche* (1946-1967) por revitalizar a cultura e a escola galega durante os anos convulsos do franquismo.

Desenvolvemento do contido

O desenvolvemento dos contidos basease nas propostas dos distintos autores, profesores na súa maioría, que se percataron da importancia de introducir no ámbito escolar o inmenso caudal da cultura oral, sen fixación na escrita e transmitida de boca a oído. O seu fundamento arranca basicamente de dúas premisas: os valores patrióticos que esta aporta aos nenos e nenas e o concepto da pedagoxía moderna de partir das cousas próximas, dos coñecementos previos que o alumnado trae consigo á escola. Experiencias nas que se podía profundar mediante cuestionarios e excursións realizadas ao xeito das promovidas pola ILE ou mirando cara a cultura oriental, centralizada na figura do bengalí Rabindranath Tagore.

Nesa liña, temos que aludir a Vicente Risco, figura principal do nacionalismo galego e da etnografía. Profesor da Escola de Maxisterio de Ourense (1916-1954), que para o estudo da cultura popular arranca dos contos e lendas recompilados en Alemaña polos irmáns Grimm e da aplicación do concepto romántico á pedagoxía levada da man de Pestalozzi, Basedow, Froebel, entre outros. Como docente, formado nos métodos innovadores da Escola de Estudos Superiores do Maxisterio de Madrid (1913-1916) e fiel seguidor dos seus mestres Luis de Hoyos Sainz e Ricardo Beltrán y Rózpide, puxo en práctica en Galicia esa aprendizaxe recibida no centro madrileño ben de forma individual ou mediante traballos colectivos. Saber que trasladou ao Seminario de Estudos Galegos, creado en 1923, dos que algúns dos seus membros foron bolseiros pola JAE para continuar a súa formación en Europa e América. Dentro das distintas seccións específicas en que se organizaba, contaba cunha dedicada á etnografía e folclore, que sería a base do Museo do Pobo Galego, e outra á pedagoxía, levada da man do inspector coruñés Manuel Díaz Rozas.

Non obstante, o feito histórico máis importante producíase no ano 1921, cando por encargo da dirección das Irmandades da Fala, na terceira asemblea nacionalista tida en Vigo, Risco é proposto para que realizase un plan pedagóxico para a galeguización das escolas e con el a crianza do sentimento galego. Sistematizado nun sinxelo esquema, estivo vixente ata finalizada a República. Nel conferíase á tradición oral un papel importante dentro do currículo escolar, xunto cos xogos, a música e as excursións. Interese por unha pedagoxía próxima ao estudo integral do propio medio da que o profesor ourensán tamén deixou constancia nun "Ensaio d'un programa pr'o estudo da literatura popular galega" (1928). No manual *Elementos de Metodología de la Historia* (1928), destinado ás súas clases de Maxisterio, debate

sobre as teorías dos máis importantes pedagogos a nivel mundial e deseña un plano para o ensino da Historia no que introduce referencias á esa cultura popular. Aparte, crea a sección" Archivo Filolóxico e Etnográfico de Galizia" da revista *Nós* na que participa alumnado con traballos realizados sobre a cultura popular seguindo a técnica dos apuntes e coñecementos transmitidos nas súas clases.

Nesa liña de interacción entre escola e patrimonio cultural, Ramón Otero Pedrayo, que fora alumno do eminente xeógrafo Eduardo Moreno López, propuña acudir a estes elementos tradicionais para o estudo da xeografía de Galicia e como utilización de recursos identitarios, que se podían potenciar mediante viaxes a pé por permitir auscultar mellor o xeito de vida dos propios paisanos.

Así mesmo, Johán Vicente Viqueira centra parte da súa obra no sistema educativo, na súa galeguización e na súa reforma. Intitucionista, axiña fala dende o boletín *A Nosa Terra* dos "Nosos problemas educativos" e da canción galega. Aínda que no caso da música popular a referencia pasa polo mestre José Ramón Fernández-Oxea (Ben-Cho-Shey), protagonista do *Catón galego*, que en 1928 foi bolseiro pola Deputación de Ourense a centros de Francia e Bélxica, así como autor dalgunha memoria indicativa de como a escola se podía adaptar a súa contorna rural e mariñeira. Recompilou contos da zona de Cariño onde tivo o seu primeiro destino e animaba a que se introducisen nos programas escolares música, bailes e cantos galegos, polos moitos valores que estes aportaban. A modo de guía para o profesorado elaborou un fermoso traballo titulado "El Canto Regional en las Escuelas", que cumprimentaba a proposta pedagóxica do plano risquiano. De por parte, nese medio social no que se desenvolvía a vida cotiá da aldea tamén se xogaba en galego. Realidade que non lle pasou desapercibida ao mestre e etnógrafo Xaquín Lorenzo Fernández, que confecciona un fermoso texto sobre os xogos populares titulado *Enredos*.

Por outra banda, o interese polo estudo da tradición cultural estivo presente sempre nunha boa parte dos mestres e mestras identificados coa súa terra e coñecedores en gran medida do mundo da aldea. Talmente se pode deducir polo número de participantes contando relatos na sección cultural "Índice de lecturas", publicada no xornal local *La Región* xa ben andada a ditadura. Período no que tamén a inspección Provincial do Primeiro Ensino de Lugo, co fin de salvar o patrimonio artístico popular tradicional de Galicia camiño de desaparecer, durante varios anos viña celebrando uns cursiños para o profesorado co fin de que ordenaran ao alumnado a recollida nas súas libretas de todo o material folclórico que as persoas maio-

res puidesen aportar: cancións, adiviñanzas, refraneiro, ditos, narracións, lendas, contos, relatos costumistas, descrición de xogos infantís, etc. A recolección sería publicada polo Centro de Estudos Fingoy e a cargo da editorial Galaxia baixo a denominación de *Contos populares da provincia de Lugo* (1963). No seu prólogo, Ricardo Carballo Calero pon de manifesto a importancia que a narrativa popular ten para o mitógrafo, o filólogo, o historiador da literatura, o psicólogo e o sociólogo. Outros personaxes sobresaíron neste tema con traballos particulares de relevancia como foi o caso dos profesores Antón Fraguas e Xesús Taboada Chivite ou o mestre Laureano Prieto, entre moitos outros. Autor, este último, de *Contos vianeses* (1958), recollidos na comarca de Viana do Bolo .

En todo caso, estamos ante un recurso criado por moitas xeracións cun repertorio amplo de aplicación ao ámbito escolar, que pode ser utilizado como un elemento integrador das distintas disciplinas e con excelentes propiedades para facelas atractivas, fomentar a moralidade e uso da lingua galega, desenvolver a agudeza mental, exercitar a memoria, resolver dificultades de pronunciación e interpretación.

Avance de conclusións

A aplicación na escola da cultura oral nos programas de índole galeguista viría condicionada polas circunstancias políticas do momento, a ditadura primorriverista, que non deixaba cabida na aplicación dos programas oficiais e todo quedaba en mans de iniciativas particulares ou profesorado comprometido cos valores da súa terra. Tampouco o período da II República favoreceu nada neste sentido e as escolas de edificios esplendorosos creadas por emigrantes indianos -e tan criticadas por Castelao, entre outros-, nas que podería ser máis doado levar iniciativas deste tipo, estaban máis interesadas en impartir xeografía e historia dos países americanos ca implicarse no proceso da galeguización do ensino.

Con todo, os proxectos realizados serviron para sentar as bases fundamentais nos intentos de establecer un ensino primario galeguista que chega ata a actualidade ao mesmo tempo que se puñan os elementos da cultura popular -presentes en todos os tempos, lugares e sociedades- ao servizo da escola co fin de facilitar unha aprendizaxe máis significativa e máis amena. En todo caso, o traballo que se está facendo dende as institucións educativas para salvar este patrimonio cultural da nosa cultura material segue sendo primordial. Son as iniciativas e o esforzo conxunto de alumnado e profesorado os que nos permiten fixar na escrita todo o inmenso caudal de sabedoría dos nosos antepasados.

Así e todo, en palabras de Florentino Sanz Fernández (2000), podemos concluír asegurando que hoxe, recoñecendo o seu valor dentro do comportamento da vida social, os mecanismos da cultura oral forman parte, tamén, de procesos educativos do pobo que teñen lugar fóra das marxes das escolas e universidades.

Bibliografía

Antonio MOLERO PINTADO, "En torno a la cultura escolar como objeto histórico" en *La cultura esolar en Europa. Tendencias históricas emergentes,* Julio Ruiz Berrio (ed.) (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000), 224.

Antonio RODRÍGUEZ ALMODÓVAR,"Sobre las virtudes pedagógicas del cuento escolar", en *La literatura y la educación: perspectivas históricas*, VI Encuentro Ibérico de Historia de la Educación, María Nieves Gómez García, Consuelo Flecha García e María Isabel Corts Giner (eds.) (Sevilla: Cajasol, 2006), 289-298.

Camiño NOIA CAMPOS, *Contos galegos de tradición oral* (Nigratea: Vigo, 2002).

Florentino SANZ FERNÁNDEZ, "Las instituciones de educación no formal", en **teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Miryam Carreño (ed.) (Madrid: Editorial Sínteses, 2000), 251-282.

José FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, "Los intentos del diario santiagués La Noche (1946-1967) por revitalizar la cultura gallega y el ámbito escolar durante el franquismo, en *Resitència al franquisme i educació no formal*, Col-loqui de Tardor. XVIII Jonades d´Historia de l´Educació, (Banyoles: Quaderns del centre d´Estudis Comarcals, 2007),139-153.

José Luis GARCÍA GARCÍA, "De la cultura como patrimonio al patrimonio cultural", *Política y Sociedad*, Nº 27, (1998): 9-20. Tamén en URL: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=154505

Xosé FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, "Planos e informe de Vicente Risco para a galeguización e renovación da escola", *Sarmiento,* Nº 13 (2009), 167-199.

Xosé FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, *Vicente Risco. Mestre de Mestres,* (Ourense: Deputación Provincial-Fundación Vicente Risco, 2014).

Factores influentes na formación da identidade docente da muller en Lugo (1900-1936).

José Manuel VÁZQUEZ LÓPEZ
Universidade de Santiago de Compostela (Lugo)
E-mail: chemarid@yahoo.es

Resume

Esta comunicación introduce os principais feitos que conformaron a identidade feminina como docente a comezos do século XX en Lugo: dificultades de acceso á educación, presenza da muller en cargos directivos, reivindicacións sobre o mal estado da escola e estreita relación coa beneficencia. Para realizar esta análise tivéronse en conta os marcados antecedentes femininos e a vida laboral das mulleres máis relevantes que traballaron como mestras, directoras e inspectoras na provincia lucense. Estas persoas adquiren unha importancia fundamental como axentes de detección, análise e renovación da escola; sendo as protagonistas da construción dun modelo de referencia para as futuras xeracións docentes. Así, cómpre recoller nomes como Emilia Nieto, Enriqueta Otero Blanco, Rosa Filomena Groves ou Carmen Pardo Losada.

Obxectivo

O obxectivo desta comunicación é mostrar cales foron algúns dos factores de incidencia na formación da identidade docente da muller en Lugo a comezos do século XX. As docentes foron un sector que informaron sobre a necesidade de protexer aos máis desfavorecidos, advertindo así a desigualdade de oportunidades educativas.

Metodoloxía e fontes

Esta comunicación foi efectuada a partir dun método de análise cualitativa de fontes arquivísticas, hemerográficas e bibliográficas. Para a súa realización empregouse un enfoque pedagóxico sociocrítico no Arquivo Provincial de Lugo.

Introdución. A muller e a actividade docente en Lugo a comezos do século XX.

Os modelos de educación pública anteriores á *Ley Moyano* remóntanse o século XVI, estaban en mans de institucións eclesiásticas e iniciativas in-

dividuais filantrópicas que, en moitas ocasións, estaban dirixidas por mulleres. A historia da ensinanza da muller na provincia de Lugo, está vinculada á forte presenza das escolas privadas e de carácter relixioso ata a chegada da referida lei. Así, en 1773 existía no Convento de Santa María a Nova, un centro habitado por 34 relixiosas e 10 alumnas ás que se lles daba una educación católica. Aquí, as irmás impartirían o catecismo, usando unha ensinanza fundamentada na fe cristiá. Non todas as lucenses acudían a este tipo de centros privados. As alumnas constituían a conservación das tradicións e o futuro das propias corporacións eclesiásticas.

Na capital, a ensinanza primaria era competencia da mestra Carmen Chaín, que impartía as súas clases nunha antiga casona da Praza Maior, onde en 1896 construiríase o edificio de El Círculo de las Artes. Esta Escola era coñecida como *La Tajonera*. Alí acudían nenos de ambos sexos para aprender a ler e rezar empregando os seguintes libros: o Silabario, o Catecismo do Pai Astete, el Catón de San Casiano, el Libro Segundo e o Fleure. Despois, as nenas pasaban a colexios particulares de segunda ensinanza onde aprendían cultura xeral e labores. As escolas máis recoñecidas ou con máis fama da capital lucense eran a *Escola de Emilia Nieto* e a *Escola das Señoritas de Rois*. A finais de século a música e sobre todo o piano, foron a moda educativa das familias, nunha cidade acostumada a participar en orfeóns e concursos musicais.

En 1897 demandábase á *Comisión de Instrucción pública* máis atención educativa da muller, propoñendo a creación dunha escola normal de mestras na cidade. A súa posterior aparición significou un adianto na formación da identidade docente feminina. Nesta institución traballaría Regina Lago como profesora de Matemáticas, dende outubro de 1928 e prorrogada nos cursos 1929-3; Elisa Rodríguez Estévez, inspectora das zonas de Mondoñedo e Fonsagrada en 1936; e Teresa Luzzatti, viúva de López Rúa e directora da *Universidad Cultural de la Mujer*.

Conclusións

O primeiro factor a ter en conta na constitución da identidade docente feminina foi que a ensinanza primaria pública estaba bastante desatendida. A directora da Escola Pública de Nenas Rosa Filomena Grobes, describía a descoidada situación do seu centro a finais do século XIX. Sobre todo no referido aos recursos e á organización pedagóxica, a situación non era propicia para levar a cabo unha adecuada educación coas alumnas lucenses. Rosa Filomena non só se ocupaba do ensino das nenas da escola unitaria

da capital, tamén se encargaba de instruír a unha aprendiz no oficio do maxisterio. Ao mesmo tempo, esta docente educaba a varias nenas pobres de 3 anos. Rosa Filomena foi premiada pola seu celo profesional e a súa polivalencia recibindo o premio de *Modelo na súa Clase*.

As mestras foron un axente importante para a detección, análise e renovación da escola lucense. A mestra da Escola de San Juan del Campo, manifestaba a súa preocupación, resaltando a imposibilidade de seguir impartindo as clases polo mal estado do pavimento, a falta de iluminación e as condicións de frío e humidade ás que se sometían diariamente. Do mesmo xeito, a mestra Filomena Andonegui informou á administración a imposibilidade de dar clase a máis de 123 matriculadas, en prexuízo do seu estado de saúde. Do mesmo xeito, moitos mestres pedirían ao Concello de Lugo que informaran á *Xunta Local*, sobre a necesidade de realizar reformas (como o branqueo das paredes das escolas) e a mellora das condicións hixiénicas das infraestruturas. A participación infantil e xuvenil das nenas nas labores domésticas e agrarias fixo que a situación da muller para acadar unha instrución ilustrada fora complexa.

A presencia das mulleres nos niveis secundarios e superiores era baixa. A educación feminina estaba presente principalmente nas escolas unitarias e graduadas de nenas. Por este motivo comezouse a reclamar unha maior presenza da muller na ensinanza. Esta situación sumada as desvantaxes culturais para acceder á educación, deron como resultado uns índices de analfabetismo feminino máis elevados que o sector masculino. A comezos do século, as cifras acentúanse no entorno rural, chegándose a alcanzar tan so un 5 % das mulleres que sabían ler e escribir. Podemos expresar en termos xerais: "Cronológicamente incrementa su ritmo en el XX, especialmente en la década de los 20, y, para la mujer, en la de los 30".

A segunda cuestión que nos ocupa como factor constitutivo de identidade foi a presenza regular feminina en cargos de dirección escolar e organización. No que se refire á ensinanza primaria, existiron en Lugo numerosos colexios en mans de mulleres, seguindo a tradición do século anterior. Así, recóllense os seguintes nomes: o *Colexio de Señoritas*, o *Colexio Feminino* dirixido por las *Siervas P. José* e o *Colexio La Milagrosa* dirixido por *Las Hijas de la Caridad*. Nestes centros estiveron como directoras María Aguiar Chillón, Sor Elvira Herrero, Benigna de la Fuente, Sara Fernández Rubinos, Dolores Castelo Rego, Magdalena Jiménez. No *Colexio de Señoritas,* estiveron ocupando a dirección dende 1913 ata 1936: Carmen [intelixible] Castro, Elvira López Alonso e Pilar Rego Rodríguez. No *Colexio de a Rúa Nova*, ocupou o cargo María Collazo Buey; no de *Plaza do Obispo Izquierdo,* Emi-

lia Serrano García; no de *Calvo Sotelo,* Matilde Blanco Fonteboa; no de *San Pedro*, Carmen Lourido Varela e no de *La Asunción*, Asunción Lomas Díaz. Ao longo da segunda década do século XX, fóronse incorporando cada vez máis mulleres ao exercicio profesional do maxisterio. Consecuentemente, existiron numerosas escolas particulares nas cidades sostidas por mulleres.

O terceiro factor influínte foi a relación existente entre a docencia e a beneficencia. Este feito foi esencial para o progreso e a igualdade de oportunidades na sociedade lucense. Cómpre sinalar a formidable labor social de Carmen Pardo Losada, profesora e directora da da Escola Normal de Mestras de Lugo. Esta ourensán nacida en 1890 formou parte da Xunta creada para a creación da institución La Gota de Leche, do Padroado de Cantinas e Colonias escolares. Esta muller contribuíu ademais na organización das escolas graduadas anexas á Escola de Maxisterio de Lugo. Debido a súa contribución social e cultural foille concedida a Cruz da Orde de Alfonso X o Sabio e o nomeamento coma directora honoraria da Escola de Maxisterio Feminina. Carmen Pardo contribuíu a organizar actividades para recadar diñeiro.

Bibliografía

Adolfo ABEL VILLELA, *Cincuenta años de Formación Profesional en Lugo (1932-1981), (*Lugo, Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Cultura, 1985).

Antón COSTA RICO, *Escolas e Mestres. A educación en Galicia: Da restauración á España, Segunda República,* (Santiago, Editorial: Servicio Central de Publicacións: Xunta de Galicia, 1989).

A CORREA FERNÁNDEZ., *Historia fin de siglo*, Lugo, Tipografía de A. Villamarín, 1990.

-Gabriel, N., *Ler e escribir en Galicia*, A Coruña, Universidade da Coruña, 2006.

Narciso DE.GABRIEL, e Antonio VIÑAO, (eds), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, (Barcelona, Rossel, 1997).

Mª José MÉNDEZ LOIS, (Coord.), *Mulleres na educación en Galicia*. (A Coruña, MUPEGA: Xunta de Galicia, 2009).

Varios, *Historia de Lugo*, A Coruña, Vía Láctea, 2001.

S Castro Freire,.: *Lugo y sus hombres. Ensayo de síntesis histórica*, Lugo, Imprenta Celta, 1951.

Antonio VIÑAO FRAGO, "Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiografía II", (Murcia, Universidad de Murcia, 1985).

Palabras clave

Indentidade, muller, docencia, beneficencia e Lugo.

Discursos e imaginarios conservadores y liberales en los primeros manuales de Historia nacional ecuatorianos (1870-1940)

Juan Carlos BRITO ROMÁN
Universidad Nacional de Educación del Ecuador
Cuenca (Ecuador)
juancarlosbritor@hotmail.com

Palabras clave

Conservadurismo, liberalismo, Historia sabia e Historia enseñada, Transposición didáctica; Código disciplinar de la Historia.

Objetivos

Objetivo General: Identificar la presencia de discursos conservadores y liberales en los primeros libros de texto ecuatorianos, y valorar el peso específico de cada uno de ellos.

Objetivos específicos:

- Recopilar los primeros libros de textos ecuatorianos de Historia, en el periodo 1870-1940
- Analizar y contrastar en discurso presente en los primeros manuales de historia ecuatorianos, en relación con la disputa política que enfrentó a conservadores y liberales.
- Contrastar los discursos de la literatura histórica escolar en torno a la disputa liberal-conservadora, con el discurso oficial de la Academia Nacional de Historia.
- Develar los mecanismos y dispositivos ideológicos presentes en la disputa que enfrentó a liberales y conservadores, dentro de las páginas de los libros de texto.

Metodología y fuentes

El presente trabajo se enmarca dentro del método hermenéutico-comparativo, a partir del cual se analizará y contrastará la tensión dialéctica que enfrentó a los grupos conservadores y liberales, en las páginas de los primeros libros de Historia ecuatorianos.

Nuestra principal fuente de consulta son los trece manuales ecuatorianos de Historia que hemos identificado en el periodo 1871-1940. Este material fue recopilado en la Biblioteca Aurelio Espinosa Pólit (Quito); en el Centro de Documentación Juan Bautista Vázquez y la Biblioteca Hernán Malo González (Cuenca).

Desarrollo

Junto con la conformación de los Estados nacionales modernos, el siglo XIX también se caracteriza por las disputas políticas que enfrentaban a distintas visiones sobre la sociedad, la que a escala planetaria iba experimentando profundos cambios estructurales. En este contexto y en el ámbito latinoamericano, el Ecuador se presenta como una de las naciones donde el modelo conservador preservó durante mucho tiempo intacta su hegemonía, pues a diferencia de otras naciones de la región que experimentaron cambios impulsados por el ascendiente liberalismo desde la década de 1850, no sería sino hasta finales del siglo que estos procesos se abrieron paso en el país (consagrándose con la Revolución Liberal de 1895). A decir de Bustos (2017), el fuerte arraigo y el gran capital social acumulado por la Iglesia católica desde hacía varios siglos –mayor que en otros países, a excepción de la vecina Colombia– tiene que ver en ello. Y en efecto, esta particularidad del país fue motivo para que en su afán de estudio comparativo, la investigadora Gabriela Ossenbach resolviese abordar el caso ecuatoriano en su estudio de tesis doctoral.

Hay que señalar de entrada que la mayor parte de libros de texto se adscriben a la línea de pensamiento liberal, lo cual marca una importante diferencia respecto al discurso historiográfico oficial de la Academia Nacional de Historia, que como resalta Bustos (2017), fue monopolizados por manos conservadoras. Esta constatación nos remite a la distinción que *Historia sabia* e *Historia enseñada*, para utilizar términos de Chervel (1988). Es decir, la Historia de los historiadores académicos y profesionales no es la misma que la Historia escolar, esta se emancipa de aquella en función de su propia agenda y sus propios objetivos, que a menudo terminan por alejarla de los modelos científicos de origen. Chevallard (1985) acuñó el nombre de *trasposición didáctica* para dar cuenta de esta naturaleza de las disciplinas escolares en general, en cuanto se transforman (a veces deforman) e incluso generan sus propias epistemes, sin necesidad del auxilio de las ciencias referentes.

Para tratar de dilucidar las causas subyacentes al hiato que –respecto de este tema en particular– separa a ambas esferas historiográficas, hemos de centrar la atención en los contextos en que los discursos enfrentados se generan (sociales, políticos, jurídicos, editoriales), y las mismas condiciones de posibilidad de que el discurso liberal haya llegado a la escuela, de cara a la fuerte resistencia de la Iglesia y los grupos conservadores, que además, monopolizaron la producción histórica letrada en el país.

Partimos, pues, de la constatación previa de que la mayor parte de nuestros textos adhieren a la línea de pensamiento liberal. Los textos de autores conservadores, pese a no ser pocos, estuvieron sobre todo restringidos a la educación privada y confesional tras el triunfo de la Revolución Liberal, con lo que su impacto se vio restringido a espacios minoritarios, pero no por eso poco influyentes. En efecto, advertimos que algunos textos de línea conservadora son bien valorados y altamente recomendados por insignes miembros numerarios de la Academia Nacional de Historia, quienes en las mismas líneas no dejan de descalificar o restar valor a otros textos compuestos por autores liberales.

Y ya dentro de las páginas de nuestros textos, constatamos que en efecto la disputa también se hace presente, pero esta adquiere mayor intensidad en la pluma de los escritores de filiación liberal. La mayor parte de conservadores, si bien dejan traslucir su toma posición ideológica, la misma se manifiesta menos evidente –y hasta, diríamos, vehemente– respecto a su contraparte liberal. Referencias directas a los asuntos de orden político también son exclusivas en los autores liberales, temas que son soslayados por los conservadores. Sin embargo, en varios episodios estos últimos llegan a «naturalizar» sus propios valores, dentro de lo que se nos revela como una verdadera operación ideológica.

Los episodios que ofrecen los más ricos filones para el análisis provienen de la representación que los textos hacen de los hombres emblemas del conservadurismo y del liberalismo; Gabriel García Moreno y Eloy Alfaro respectivamente. El elogio y la denostación son los principales recursos retóricos con que los textos abordan a los personajes y sus obras, en función de la ideología de quien empuña la pluma para escribir.

En todo caso, entre nuestros autores tan solo encontramos dos posiciones maniqueas; una en cada bando. El resto de autores, de una y otra tendencia, manifiestan una temprana posición de "comprensivismo histórico", y no dejan de reconocer méritos al gobernante de la contraparte ideológica. Pero en este punto, la balanza tiende a escorase para el otro lado, y los autores liberales hacen mayores reconocimientos a García Moreno, que no

los conservadores a Eloy Alfaro. Es más, la crítica a Alfaro está presente en ambos lados, no así a García Moreno donde estas solo le llegan del sector liberal.

Avance de conclusiones

Como conclusiones previas, podemos ver que a pesar del monopolio conservador sobre la Historia letrada, la escuela representó una alternativa al discurso hegemónico apadrinado por la Academia Nacional de Historia. La emergencia de nuevos sectores sociales, situación que fue precisamente viabilizada gracias al desarrollo del sistema educativo nacional, fue la condición de posibilidad para que los cuadros medios (donde se enmarcaban los docentes de escuelas y colegios) tomasen conciencia de su propia situación y llegasen a conformar un *locus* de enunciación propio, diferente y alternativo a la cosmovisión conservadora de cuño colonial, cuando no en franco enfrentamiento con ella.

Una segunda conclusión previa tiene que ver con que la historiografía liberal en la escuela, si bien ganó mayor peso y protagonismo, desplazando incurso al discurso conservador hegemónico, no llegó a generar un imaginario monolítico y uniforme entre los distintos autores. Si bien todos hacen apología del liberalismo como sistema, no llegan realmente a forjar ningún tipo de *mitos liberales* en la figura de los prohombres del movimiento en el Ecuador. Esta constatación –junto con el amplio reconocimiento que se hacen a las obras de García Moreno, incluso más que a las de Alfaro– no nos permite situar a este elemento dentro del *código disciplinar* de la historia, término con el que Raimundo Cuesta (2002) se refiere a aquellas notas distintivas que definen al saber de las materias escolares, y que hacen reconocibles y diferenciables respecto de otros saberes. Esto también se debe al hecho de que los escritores conservadores escapan, por supuesto, a adscribirse a estas notas de la asignatura. Por lo tanto, preferimos referirnos a la existencia de "elementos liberales mayoritarios" en los textos, antes que a la presencia de un verdadero *código disciplinar* cuyo elemento constitutivo es el liberalismo.

Bibliografía

Guillermo BUSTOS, *El culto a la nación. Escritura de la historia y rituales de la memoria en Ecuador, 1870-1950* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Fondo de Cultura Económica, 2017)

André CHERVEL, «L'Histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche» *Histoire de l'éducation,* 38 (1988): 60-119.

Yves CHEVALLARD, *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseignée* (Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985)

Raimundo CUESTA, «El código disciplinar de la Historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza» *Encounters on Education,* 3 (2002): 27-41

“Preparadas para a vida”: memórias da escolarização feminina no Colégio São José, Caxias do Sul - RS (1930-1960)

Julia TOMEDI POLETTO
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
E-mail: ju.t.poletto@gmail.com

Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo investigar alguns aspectos do processo de escolarização feminina ofertado em uma instituição educativa centenária dirigida pela Congregação das Irmãs de São José. Localizado no município de Caxias do Sul, Estado do Rio Grande do Sul - Brasil, o Colégio São José foi criado em 1901 e teve como prioridade inicial o atendimento ao público feminino. Vale ressaltar que, além de ser dirigido por uma congregação religiosa francesa, este foi o primeiro colégio católico que se constituiu no município, tornando-se uma referência para a população caxiense. Nas primeiras décadas do século XX, a comunidade de Caxias do Sul era majoritariamente descendente de imigrantes italianos e buscava um educandário para escolarizar suas filhas, o que tornou o Colégio São José em uma oportunidade para as meninas e mulheres da região.

Metodologias e fontes

Tendo como respaldo teórico Michelle Perrot (2005; 2017) e Guacira Lopes Louro (1997), para discutir elementos da história e da educação da mulher no contexto escolar e também fora dele; Norbert Elias (2011), referente ao estudo do processo civilizador - modos de ser, de agir, de pensar - ; Dominique Julia (2001) e Diana Vidal (2005; 2009; 2010), como contribuições importantes para a análise das práticas da cultura escolar, o estudo em questão busca complexificar alguns modos de ensinar e de aprender rememorados por antigas alunas do Colégio, os quais indicam a construção de identidade(s) da mulher daquele período. Desse modo, o trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa referente à escolarização feminina nessa instituição educativa. A partir da investigação de alguns documentos imagéticos e de narrativas de memória oral produzidas por cinco antigas alunas que frequentaram o Colégio São José entre as décadas de 1930 a 1960, e que estudaram em diferentes níveis de ensino – Curso Com-

plementar, Ginasial e Curso Normal -, elementos da cultura escolar foram rememorados e apontam para uma escolarização voltada à formação da mulher, em âmbito pessoal e profissional. Referente a este caminho metodológico, é importante destacar que as narrativas foram produzidas pela própria pesquisadora, por meio da realização de entrevistas, tendo como embasamento as reflexões e percepções da História Oral; já os documentos imagéticos foram identificados nos arquivos privados das narradoras, assim como em acervos públicos, a exemplo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, localizado em Caxias do Sul.

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

As lembranças em torno dos cursos preparatórios para casamento, as aulas de bordado, o ensino voltado à confecção do enxoval e as disciplinas de arte culinária são aspectos salientados pelas antigas alunas que permitem pensar sobre a(s) identidade(s) de mulher e de professora que se pretendia(m) formar nesse espaço educativo. Reconhecendo que essa instituição educativa atendia crianças desde o Curso Primário até o Curso Normal, nível que tinha como objetivo formar as moças para o futuro exercício da docência, ao analisar as narrativas de memória oral produzidas, assim como as fotografias encontradas, é possível perceber descontinuidades nos propósitos formativos do Colégio São José, mas também algumas semelhanças nos modos de educar nesses diferentes níveis de ensino. Um exemplo de prática semelhante presente nos diferentes níveis é o ensino vinculado à costura. Desde o ensino primário, as meninas eram instruídas a como costurar um botão em um tecido. Ao final do Curso Normal, as habilidades de costura eram desenvolvidas com aparente destreza pelas estudantes, as quais tinham aulas de bordado e, inclusive, confeccionavam o enxoval para o futuro casamento. Por meio dessas práticas sutis da cultura escolar, torna-se relevante analisar os discursos e as representações construídas acerca da(s) identidade(s) de mulher e daquilo que era entendido como necessário de ser aprendido pelo público feminino. Embora fosse presente o discurso em torno de um ensino forte, voltado para a preparação do magistério primário, alguns elementos apresentados e analisados permitem ressignificar os sentidos atribuídos à formação da professora e, especialmente, à constituição do ser mulher naquele período, muito atrelado ao âmbito privado e doméstico. Nesse sentido, levando em consideração as primeiras análises da investigação, compreende-se que a formação de professoras promovida pelo Colégio São José transcendia o que se entendia por dar embasamento

pedagógico para que se tornassem docentes, evidenciando que "as mulheres que estão nas escolas hoje se constituem, portanto, não somente pelas e nas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram" (LOURO, 1997, p. 478). Representações em torno das condições e dos sentidos de ser mulher em determinada temporalidade são produzidas por meio dos modos de ensinar e de aprender preconizados no interior da instituição educativa em questão e problematizam, assim, o significado de a escola ter preparado essas meninas e moças para a vida. Para qual vida a escola as preparou? Esse foi um dos tensionamentos suscitado no decorrer do estudo e que permitiu refletir em torno do processo identitário e também civilizatório feminino, de específico tempo e espaço.

Avanço de conclusões

Reconhecendo que esse estudo indica resultados preliminares e que futuras investigações também serão construídas nessa pesquisa, conclui-se que, assim como no interior do Colégio São José, entre as décadas de 1930 a 1960: "as mulheres não são passivas nem submissas. [...] Elas estão presentes aqui e além. Elas são diferentes. Elas se afirmam por outras palavras, outros gestos. [...] Elas traçam um caminho que é preciso reencontrar. Uma história outra. Uma outra história." (PERROT, 2017, p. 224). Problematizar o processo de escolarização vivenciado pelo público feminino, em determinado tempo e espaço, possibilitou compreender e complexificar o intuito e a forma como as mulheres foram educadas no decorrer da história. Mais do que isso, permitiu entender que muitos discursos e representações em torno da mulher se assentam às questões históricas e, portanto, estão imbuídos de jogos de força e relações de poder, realçando, assim, a potencialidade presente nos estudos da História da Educação.

Bibliografia:

Norbert ELIAS. *O processo civilizador – Volume 1: uma história dos costumes.* Tradução: Ruy Jungmann; Revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Dominique JULIA. *A cultura escolar como objeto histórico.* Revista Brasileira de História da Educação. nº 1 jan./jun. 2001.

Guacira Lopes LOURO. Mulheres na sala de aula. In: PIORE, Mary Del (org); BASSANEZI, Carla (coord.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-480.

Michelle PERROT. *As mulheres ou os silêncios da história.* Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

_____. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros.* Tradução de Maria Stella Martins Bresciani. 7 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

Diana Gonçalves VIDAL, Capítulo um: Cultura e práticas escolares. In:_____. *Culturas Escolares: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX).* Campinas/ SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação), p. 21 – 65.

_____. *Escola nova e processo educativo*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. (Belo Horizonte: Autêntica, 2007), p. 497-517.

_____. *No interior da sala de aula*: ensaio sobre cultura e práticas escolares. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/ Jun 2009. p. 21-45.

Diana G. VIDAL,&, C. M. SCHWARTZ, Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: _____. *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: SBHE/ EdUFES, 2010. p. 13 – 36.

Palavras-chave

Cultura Escolar; Educação das Mulheres; Memória Oral.

Galícia, Santos e educação (1895-1930)

Karime MOUSSALLI ANTIGO
Historiadora e Mestranda na área de Cultura, Filosofia e História da Educação
Universidade de São Paulo (USP)- FeUsp
karimeantigo@hotmail.com

Objetivos

A cidade de Santos tem grande importância histórica para o país (Brasil) e inúmeras pesquisas já foram realizadas no sentido de compreender temas relacionados às áreas da economia, da história, etc., no entanto, faz-se ainda necessário produzir estudos relativos à história da educação. A partir desta constatação, pensar nos processos de escolarização voltados aos imigrantes espanhóis, mais especificamente galegos, tornou-se uma forma de dar a esses aspectos maior visibilidade. Assim este trabalho traz como objetivo abordar ações educativas empreendidas nesta cidade com relação às atividades promovidas pelo Centro Espanhol de Santos nas primeiras décadas do século XX, tendo como desdobramento a criação de uma escola para alfabetizar jovens e adultos, além da organização de uma biblioteca que se configurava em um espaço cultural. Também busca identificar e analisar as motivações dos fundadores do Centro Espanhol para suas iniciativas ligadas à instrução, já que em outros países e estados os interesses eram outros. Ainda pretende-se compreender e analisar a relação entre aemigração galega, a cidade e educação.

Metodologia e Fontes

Esta pesquisa visa incorporar perspectivas históricas que ajudem a dar inteligibilidade ao objeto de estudo (Chartier, 1991), quanto por meio da investigação de diferentes sujeitos e práticas em diferentes contextos históricos. Este estudo se insere ainda no âmbito de uma história conectada, considerando os seguintes eixos de interpretação e análise: a) historiografía da educação do Brasil e da Espanha, especificamente da Galícia; b) circulação de sujeitos, objetos culturais, ideias e modelos pedagógicos; c) culturas, práticas escolares, processos de escolarização (a escola na relação com a cidade, com a sociedade e etc.).

Os estudos de Gruzinski (1999, 2001, 2003), destacados por Vidal (2006), mostraram que, ao enveredar pelas análises de trajetórias de sujei-

tos anônimos e conhecidos que transitaram pelo novo e velho mundo, ele os identificou como "passeur" ou "passador", pois circulavam entre várias e diferentes sociedades e culturas, extrapolando os limites até então colocados pelas fronteiras geográficas.Assim, entrelaçando um jogo de escalas micro e macro estes passadores foram produzindo sínteses a partir de diferentes representações sociais e históricas, traduzidas nas apropriações e circulação de saberes, objetos e culturas. A fundamentação da análise aqui proposta emerge dessas preocupações historiográficas, optando por uma história conectada ancorada na circulação dos sujeitos, dos modelos pedagógicos e objetos didáticos, enfim, das relações existentes entre os dois países e das apropriações decorrentes em suas múltiplas escalas..

Trata-se de uma pesquisa histórica documental, na qual serão utilizadas como fontes principais as memórias do Centro Español; atas e regimento da escola; atas e regimento da biblioteca; acervo documental da biblioteca do Centro, jornais da cidade Santos e, principalmente os jornais *La Ibéria, El Diario Español e La Voz da España.*.

Como fontes secundárias serão utilizadas as pesquisas bibliográfica dos autores abaixo, responsáveis pela produção de inúmeros estudos sobre as questões dos diversos aspectos da cidade de Santos, da emigração, emigração galega para a América, as relações entre migração e educação, dentre outros: Lanna (1996), Costa Rico (1982, 1989, 2000, 2008), Costa Rico & Peña Saavedra (1985), Peña Saavedra (1983, 1986, 1991, 1993, 1995, 1998, 1999), Diegues (1990), Peres (2003), Eiras Roel (1992), Lisboa (2014), Vázquez González (1996, 2002), Porta (2008), Núñez Seixas (1998, 1999, 2005), Soutelo Vázquez (1998, 2002), Andrade (1989), Malheiro Gutiérrez (2002, 2006), Fausto (2000), González Martinez (2000, 2008), Blanco Rodriguez (2008), Dermartini (2003), Erica Sarmiento da Silva (2006,2008), Vidal (2006, 2008), Quintela (2009), Lichti (1996), Biccas (2008).

Desenvolvimento

Até a primeira metade do século XIX, Santos mantinha ainda suas características coloniais e a importância econômica do Porto era bastante reduzida. Após 1850, o avanço da cafeicultura integrou o Porto ao mercado internacional. Dentre as transformações ocorridas com o café, a própria fisionomia da cidade se viu alterada, verificando-se um vertiginoso crescimento demográfico decorrente do grande fluxo imigratório, constituído principalmente de portugueses, italianos e espanhóis (LANNA, 1996, p.169).

Entre os espanhóis que desembarcavam e também que permaneceram, os galegos foram os que predominaram. As autoras Porta (2008, p.125) e Cánovas (2017, p.130), esclareceram que dos espanhóis residentes em Santos, no período correspondente aos anos de 1898 até 1907, 80% eram galegos. Entre 1908 e 1917 os galegos correspondiam a 74,1% e de 1918 a 1922 o número caiu para 59,6%, dando espaço para as imigrações de Andaluzia, que ocuparam a segunda posição com 21,3%. Os galegos foram fundamentais na constituição da cidade de Santos, seja devido à influência que exerceram no comércio, ou na formação da massa de trabalhadores do Porto, mas principalmente na identidade santista que tem como principal característica sua cultura constituída por diversas nacionalidades.

Todo o processo de modernização e aumento populacional que ocorreu no final do século XIX e início do XX tornou Santos uma cidade de contrastes. Ao mesmo tempo que exibia todo o desenvolvimento proveniente do café, apresentava condições precárias com ruas mal calçadas, desniveladas, sem sarjetas que não favoreciam o escoamento das águas pluviais e causavam frequentes alagamentos e inundações. Para gerar condições de sobrevivência foram criadas Associações e Centros Mutualistas. Assim, com o objetivo de congregar todas as clases sociais que formavam uma coletividade espanhola residente em Santos, surgiu, em 1895, o Centro Espanhol.

Muitos estudos, como a monografia de Isolina Dieguez intitulada "*História do Centro Espanhol e Repatriação de Santos (1895-1990)*", a tese de Elaine Veiga Porta "*Imigrantes espanhóis em Santos*, 1880-1920", entre outros trabalhos incluindo autores como Érica Sarmiento, Marília D. K. Canóvas e Wellington Teixeira Lisboa,citam a existência da escola do Centro Espanhol, mas pouco se aprofundaram em relação a ela.

Procurando atentar-se para os seguintes eixos de interpretação: a) historiografia da educação sobre a temática no Brasil e na Galícia; b) circulação de pessoas, objetos culturais e modelos pedagógicos; c) culturas escolares, processos de escolarização e alfabetização (a escola compreendida na interioridade de seus processos e na relação com a sociedade), esta pesquisa terá como foco as variadas formas de educar do Centro, que, após seis anos de funcionamento, regulamentou as sessões de recreação, instrução e biblioteca, dando início às primeiras atividades educacionais dirigidas aos sócios, filhos de sócios e para os estrangeiros interessados.

Com a ajuda da diretora responsável pelo acervo particular do Centro Español de Santos, Ana Maria Torres Alvarez, pude ter acesso aos livros de Memórias do Centro Español, que trouxeram muitas informações re-

levantes: sabe-se, por exemplo, que as aulas iniciaram em 1903, apenas no período noturno e o desejo inicial era que, posteriormente, fossem abertas classes diurnas. Eram aulas gratuitas para o curso primário e nos outros cursos era paga uma taxa de inscrição na matrícula, com a finalidade de se premiarem os melhores alunos no final do ano letivo.

Em 1904, dos 41 alunos que se matricularam, poucos assistiram às aulas. Em 1905, o número de alunos matriculados caiu para 29. Em 1907 parece ter sido fechado, voltando a funcionar de 1911 até o dia 5 de março de 1917, quando as aulas foram suspensas.

A comunicação pretende apresentar as investigações em andamento e explorar algumas hipóteses sobre as razões que levaram ao encerramento das atividades educacionais do Centro Español: dificuldades financeiras? Falta de alunos? Desconexão com as demandas dos alunos para encontrar empregos? Pode-se levantar a hipótese de que, havendo muitas oportunidades de emprego na construção civil e em marcenaria, o curso preparava mão de obra para atuação nesses setores. Durante certo tempo alguns cursos, como o primário, permaneceram vazios. Até o presente momento não há dados para qualificar como o primário estava desenhado (supõe-se que ele se prestava a ensinara a ler e escrever), entretanto existe a possibilidade da pouca procura para instrução em primeiras letras estar associada ao crescimento do número de escolas públicas nesse período.

Reflexões Finais

Ao verificar a importância de dar maior visibilidade para a questão da imigração galega na cidade de Santos e suas iniciativas educacionais, esta pesquisa traz os resultados das investigações acerca do Centro Español de Santos, acreditando ainda que, não só por meio da escola esta Associação se propôs a educar, mas também por meio de uma riquíssima biblioteca além de outras atividades que foram fundamentais para o ensino dos imigrantes que chegaram a Santos.

Neste sentido, a proposta de uma história conectada parece, como já foi mencionado, ser bem adequada à análise no campo educativo aqui delineado, uma vez que considera as fronteiras entre os países como ponto de conexão, que possibilitam misturas culturais produtivas e inovadoras.

Bibliografia

Maurilane de Souza BICCAS, *Galícia e Brasil: migração, escolarização e alfabetização de adolescentes e adultos (1871-1936)* (São Paulo: Relatório CNPq, 2013)

Marília Dalva Klaumann CANOVAS, *Santos e imigração na bèlle époque* (São Paulo: Edusp, 2017).

CENTRO ESPAÑOL DE SANTOS. Estatutos de La sociedad Centro Español de Santos fundado em 06 de enero de 1895 (São Paulo: Typografia de La Voz da España, 1895).

Roger Chartier, «O mundo como representação», en *Estudos Avançados*, Andréa Daher e Zenir

Campos Reis, (São Paulo: Revista das revistas, 1991).

Isolina DIEGUEZ, *História do Centro Español e Repatriação de Santos (1895- 1990)* (Monografia de Graduação, Universidade Católica de Santos, Santos, 1990).

Ana Lúcia DUARTE LANNA, *Uma cidade na transição – Santos: 1870-1913. (*São Paulo: Hucitec, 1996).

Wellington TEIXEIRA LISBOA, «Mar de Gente: contributos para a história das migrações internacionais em Santos/Sp», *Anais eletrônicos do XXII Encontro Estadual de História da Anpuh-S*P 22 (2014): consultado em 30 de agosto de 2018, URL: http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1406774199_ARQUIVO_ArtigoANPUH2014.pdf.

Eliane VEIGA. PORTA, *Imigrantes espanhóis em Santos, 1880-1920.* (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008).

Érica SARMIENTO SILVA, *O outro rio. A emigración galega a Rio de Xaneiro*. (Santa Comba: tresCtres, 2006).

Diana Gonçalves VIDAL, «Fronteiras e mestiçagens culturais. A circulação de objetos, pessoas e modelos pedagógicos como problemática em história da educação (Brasil, EUA, França e Portugal no final do século XIX)», *Estudos do Século XX*, 6 (2006): 43- 55.

Palavras-chave

Santos; Galícia; Escolarização; Centro Español

Educación y (re)construcción de las Identidades Indígenas en Michoacán: Las propuestas pedagógicas internacionales en los Internados Indígenas mexicanos

KARINA VÁZQUEZ BERNAL
Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia de la UNAM
kvazquez@enesmorelia.unam.mx
VANDARI MANUEL MENDOZA SOLÍS
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 161
vanda_manu@hotmail.com

Objetivos

1) Analizar desde una perspectiva teórica y empírica, la relación de los proyectos educativos formales con la (re)construcción de la identidad indígena en Michoacán, México.

2) Discutir los claroscuros que rodearon la transición de la educación indígena integracionista a la educación bilingüe mediante el caso del Internado Indígena de Paracho (IIP).

3) Determinar el papel que desempeñaron en este largo proceso los modelos educativos internacionales que fueron retomados como parte medular en los planes de estudio de los Internados Indígenas.

Metodología y Fuentes

Esta ponencia desarrollará un enfoque interdisciplinario y estrategias cualitativas de obtención y análisis de la información. Se partirá del enfoque teórico-metodológico de la historia social y cultural de la educación que —más allá de concentrarse en la descripción del surgimiento y actividades de un proyecto educativo— permita analizar la problemática nacional e internacional en la cual se insertaron los modelos pedagógicos que se retomaron en los Internados Indígenas, de estudiar los factores que intervinieron en su diseño, así como de conocer el funcionamiento, logros y tropiezos de la transición de la educación integracionista hacia la educación intercultural en Michoacán, México. El eje de estudio de este trabajo será el IIP utilizando a los estudios regionales como herramienta teórico-metodológica para articular las perspectivas histórica, geográfica, antropológica y pedagógica que permitan abordar el fenómeno educativo que nos ocupa

de manera compleja e integral, y evidenciar las tensiones entre lo local, lo regional y lo global, entre lo económico, lo histórico y lo cultural (Boehm, 1997). Las fuentes que se utilizarán para cumplir estas perspectivas y objetivos serán documentales (consulta de archivos, repositorios hemerográficos, gráficos y bibliográficos), trabajo de campo en la región de estudio, así como la historia oral y las historias de vida reconstruidas mediante entrevistas a profundidad y de grupos.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Los Internados Indígenas (II) fueron instituciones educativas que se fundaron a lo largo y ancho de México a partir de la década de 1930. En el caso de Michoacán (México) se estableció una institución de este tipo hacia 1935 en el poblado de Paracho y desde entonces ha estado funcionando bajo la denominación genérica de Internado Indígena de Paracho (IIP). En sus más de ochenta años de existencia ha albergado y ofrecido educación formal y técnica a varios jóvenes de diversas etnias indígenas del país por lo que es considerado como una de las instituciones de educación indígena más antiguas e importantes de México.

Al momento de su fundación, esta institución formó parte de los Centros de Educación Indígena que la Secretaría de Educación Pública estableció para desarrollar un proceso educativo que formara y socializara a los indígenas, de manera que pudiesen capacitarse para desempeñar un papel más activo dentro del programa de modernización diseñado por el gobierno mexicano. En términos de política indigenista, los II abrazaron los principios de la política de integración la cual decía pugnar por la formación de una cultura híbrida que mantuviese las características valiosas del mundo indígena y lo amalgamara con los valores de la civilización occidental para lograr una síntesis mestiza (Loyo, 1999).

No obstante, en la práctica el proyecto educativo distó mucho de lo sostenido por el discurso oficial. En un intento por cambiar el carácter de la instrucción brindada en el IIP hacia 1960 surgieron críticas construidas por una nueva generación de antropólogos, lingüistas y pedagogos, quienes señalaron a la educación brindada en el plantes como un violento proceso de asimilación cultural denunciándolo como una práctica "etnocida" articulada desde la escuela que estaba destruyendo la identidad étnica y cultural de los pueblos indígenas, así como su posibilidad de reproducirse como tal (Stevanhegen, 1988). Ante esta situación, la presión y lucha por un cambio de enfoque en el modelo educativo y en la política estatal dirigida a

las minorías étnicas han rendido frutos y, hacia el año de 1972, el IIP adoptó el modelo de educación bilingüe, una opción que decía poder corregir el rumbo de la educación indígena seguido hasta ese momento, eliminando el modelo mestizofílico desarrollando en el plantel desde su fundación para, en cambio, defender la identidad étnica de sus estudiantes.

En todo este largo proceso, las teorías pedagógicas internacionales desempeñaron un papel muy importante. De acuerdo con los documentos localizados hasta el momento, los planes de estudio instrumentados en el IIP retomaron las siguientes perspectivas pedagógicas: la escuela de la acción, la educación socialista, la escuela para el desarrollismo y la educación de la era de la globalización. Si bien, cada una de ellas se retomó en sus aspectos más característicos, varias de ellas fueron adaptadas al contexto mexicano pero, debemos subrayar, siempre fue en consonancia con los intereses de las autoridades educativas y poco se tomó en cuenta a las poblaciones en las que estos proyectos fueron desarrollados, de ahí que la práctica educativa haya distado sustancialmente de lo previsto en las teorías pedagógicas y que los resultados estén rodeados de claroscuros. Justamente este aspecto es el que nos interesa retomar en nuestra participación.

Avance de conclusiones

A lo largo de esta ponencia observaremos que la educación indígena nunca ha abandonado la intención de eliminar las características de la cultura indígena, estigmatizándola como primitiva y como un obstáculo para la integración nacional, razones por las cuales los II, en general, y el IIP, en particular, han sometido a sus estudiantes a procesos de asimilación que pretenden integrar a sus estudiantes a la población mestiza occidentalizada. Así pues, la transformación asignada como objetivo fundamental al IIP ha estado dirigida a eliminar rasgos de la cultura indígena, trastocando elementos fundamentales de la identidad de los indios que han asistido o han tenido relación con el Internado.

Pese a fundar sus planes educativos en teorías pedagógicas ampliamente reconocidas, la práctica educativa ha resultado problemática y los II han sido duramente criticados por introducir en las comunidades indígenas modelos educativos y culturales que poco tienen que ver con los contextos locales de los estudiantes indígenas. De ahí que el movimiento magisterial contemporáneo tenga como una de sus principales objeciones a las reformas educativas, el empeño de los gobiernos mexicanos por instrumentar modelos educativos extranjeros.

Bibliografía

Camilo NAVA BARAJAS, *La educación fundamental en los Internados Indígenas de México* (Pátzcuaro, CREFAL, 1953).

Engracia LOYO BRAVO, "Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)", en *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (México, COLMEX, 1999), 139-159.

Gonzalo AGUIRRE BELTRÁN, *Obra antropológica X. Teoría y práctica de la educación indígena* (Veracruz: INI/FCE/UV/Gobierno del estado de Veracruz, 1992).

Gunther DIETZ. *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México* (Quito, Ediciones Abya-Yala, 1999).

Julio DE LA FUENTE, *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad* (México, INI, 1996).

Luis VÁZQUEZ LEÓN. *Ser indio otra vez. La purepechización de los tarascos serranos* (México, CONACULTA, 1992).

María Teresa YURÉN CAMARENA, *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores* (México, Trillas, 2002).

Natividad GUTIÉRREZ CHONG, *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado Mexicano* (México, CONACULTA/UNAM/Plaza y Valdés, 2001).

Nicola ABBAGNANO y A. VISALBERGHi, *Historia de la pedagogía* (México: Fondo de Cultura Económica, 1979).

Pilar GONZALBO AIZPURU (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (México, COLMEX/UNED, 1999).

Palabras clave

Educación, Identidades, Internados Indígenas, Pedagogía, México

Renovación de la enseñanza de la música e identidad catalana en los inicios de la Escuela de Pedagogía Musical-Método Ireneu Segarra*

LlORENÇ GELABERT GUAL
XAVIER MOTILLA SALAS
Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE), Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Universitat de les Illes Balears, Ed. Guillem Cifre de Colonya, Ctra. Valldemossa km 7'5, 07122 Palma (Illes Balears).
llorens.gelabert@uib.es - xavier.motilla@uib.es

* Comunicación elaborada en el marco del proyecto I+D, *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX*. EDU2017-82485-P. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE).

Objetivos

La Escuela de Pedagogía Musical-Método Ireneu Segarra (EPM-MIS), se constituyó principalmente para difundir la metodología ideada por el padre Ireneu Segarra en los inicios de los años setenta del siglo pasado en Cataluña. La EPM-MIS pretendió contribuir a la normalización de la enseñanza musical, dedicándose a la investigación y ordenación de materiales, la elaboración y experimentación de un programa de formación para todas las etapas de la enseñanza obligatoria y también para las escuelas de música y conservatorios, con la intención de aportar una nueva visión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música. Llevó a cabo cursos de formación para maestros y profesores con el fin de complementar su formación inicial, y editó materiales didácticos específicos del método para ser aplicados en diferentes cursos de la Enseñanza General Básica (EGB), así como también para ser utilizados en las escuelas de música y conservatorios (*Vid*. Garrigosa, 1991 y Cortina, en AA. VV., 1998). La presente propuesta de comunicación pretende indagar y destacar la aportación que desde el método impulsado por la EPM-MIS y los materiales didácticos originales y específicos que se editaron –estrechamente vinculados al cancionero popular catalán– se hizo a favor de la promoción y revalorización de la cultura e identidad catalana.

Metodología y Fuentes

Metodológicamente se analizarán los materiales didácticos originales publicados del método en sus inicios –pensados para su uso en un modelo

de escuela integrada–, distribuidos en 8 grados, que supusieron una clara renovación de la enseñanza de la música en los años setenta y ochenta del siglo pasado. Cada uno de los grados consta de un libro para el maestro, titulado *Iniciació a la Música* y un libro para el alumno, *El meu llibre de música*, a los que se sumarían globalmente cuatro series de fichas de trabajo y dos libros de canciones, bajo el título de *Juguem cantant*. Nuestro análisis prestará atención a las características pedagógico-musicales de dichos materiales así como a sus signos identitarios, vinculados a la cultura y lengua catalanas.

Las fuentes utilizadas para la realización del estudio contemplan los propios materiales didácticos editados, fuentes documentales de la EPM-MIS del Archivo Musical de la Abadía de Montserrat, testimonios orales y fuentes secundarias sobre la EPM-MIS y su labor a lo largo de los años en favor de la difusión del método pedagógico-musical del padre Ireneu Segarra. En éste sentido, contamos en la actualidad con pocos trabajos publicados, que van desde escritos conmemorativos (Escola de Pedagogia Musical-Mètode Ireneu Segarra, 1983) a trabajos de algunas de las principales personas implicadas en su devenir (Garrigosa, 1991; Miranda, 1994; Cortina, 1998) o al estudio de la influencia metodológica de la EPM en la renovación de la pedagogía musical más allá de Cataluña (Gelabert, 2015).

Renovación de la enseñanza de la música e identidad en Cataluña en los años setenta y ochenta del siglo XX: el padre Ireneu Segarra y su método pedagógico-musical

Sobre la figura del padre Ireneu Segarra y su método contamos en la actualidad con diversos trabajos, escritos conmemorativos, entrevistas, que nos aproximan a su vida y obra como monje de Montserrat y director de su Escolanía (*Vid*. Comellas, 1988; Sardà, 1993; Vives, 1995; entre otros), así como a su método pedagógico-musical (Casals, 1993). Quizás los textos más representativos para acercarnos exhaustivamente a su labor sean las volúmenes editados por Publicaciones de la Abadía de Montserrat, bien sean de autoría compartida (AA. VV., 1998), en que se narran aspectos biográficos, se estudia su aportación pedagógica a través del método que ideó o su estrecha vinculación con el núcleo fundador de la EPM-MIS, así como su obra musical –compositiva, discográfica y concertista al frente de la dirección de la Escolanía de Montserrat–, bien sean a través de sus propias memorias (Segarra, 2000) o aspectos relacionados a ellas estrechamente ligadas a la dirección de la Escolanía y a su actividad concertista en el extranjero.

El Método Ireneu Segarra nació del encargo que recibió el padre Ireneu de diseñar un plan de estudios para la enseñanza de la música en Cataluña, que posteriormente se concretaría en algo de más alcance a petición de diversos maestros interesados por la renovación de la enseñanza de la música en los años iniciales de la implantación de la Ley General de Educación (LGE). Tal como sostuvo el propio padre Ireneu –en un texto conmemorativo de los diez primeros años de funcionamiento de la EPM-MIS (Escola de Pedagogia Musical-Mètode Ireneu Segarra, 1983)– su método no respondía a la necesidad de expresar sus propias ideas o de dar orientaciones originales, sino que pretendía facilitar la adquisición del lenguaje musical adaptándolo a la edad del niño. El método incluía el aprendizaje de las primeras nociones de las relaciones de los sonidos hasta el conocimiento de la gran literatura musical, pasando por el estudio minucioso de la canción popular catalana, en la que se basó y articuló todo ello. A través de él se iniciaría a los niños progresivamente en las diversas materias que deberían estudiar en los grados superiores, siendo uno de sus grandes logros, según el padre Ireneu, el de facilitar a los estudiantes más jóvenes elementos más propios de músicos cualificados.

El método Ireneu Segarra se concretó en diversos materiales distribuidos en 8 grados, tarea a la que se encomendó el padre Ireneu durante unos veinte años, compaginando dicha labor con su actividad docente y de dirección de la Escolanía de Montserrat. Cada uno de los grados consta de un libro para el maestro, titulado *Iniciació a la Música* y un libro para el alumno, *El meu llibre de música*, a los que se sumarían globalmente cuatro series de fichas de trabajo y dos libros de canciones, bajo el título de *Juguem cantant*. El método Ireneu Segarra, en opinión de S. Riera (*Vid*. AA. VV., 1998, 48-49), si bien no es un trabajo de teorización musical se fundamenta en una concepción muy concreta de la enseñanza musical y en él se desgranan unos principios o ideas maestras y unos procedimientos de trabajo que lo definen y caracterizan: muchos de los principios que contiene son intrínsecos a la pedagogía general o son formulaciones de otros grandes pedagogos musicales, lo que le otorga más coherencia y originalidad es la concatenación, el amplio desarrollo y la aplicación práctica que sus materiales proponen a lo largo de sus 8 grados.

Merece especial mención el hecho por el cual el método Ireneu Segarra focaliza el eje del aprendizaje musical en la canción popular catalana. En este orden de cosas, no fue una cuestión baladí constituirla como elemento nuclear de su método. Ello se debe a dos motivos esenciales: la enorme influencia que ejercía entonces el legado pedagógico de Z. Kodály en toda

Europa, por una parte, y el componente de reivindicación de cultura y lengua propia catalanas, por otra.

Es conocida la gran labor llevada a cabo por B. Bartók y Z. Kodály a principios del siglo pasado en cuanto a recopilación y análisis de canciones pertenecientes al folklore húngaro. Dicha clasificación se llevó a cabo a partir de parámetros musicales como el tono, modo o tipología/temática. Kodály consideraba que las formas simples y cortas, el pentatonismo y la simplicidad del lenguaje, muy presentes todos ellos en la canción popular húngara, eran los ingredientes necesarios para una buena pedagogía que fuera apta para trabajarla con los niños. Propuso la introducción del folklore musical húngaro ya desde los primeros niveles escolares –entendiendo que el niño debía aprender la música en la lengua materna (antes que la música extranjera), del mismo modo que aprende de forma natural la lengua materna antes que las lenguas extranjeras–, para más adelante añadir obras pertenecientes a grandes autores de la historia de la música. Con todo ello Kodály devolvió al pueblo húngaro su propio legado musical elevándolo a la categoría de literatura musical de primer orden.

Ireneu Segarra visualizó en la metodología de Kodály, a partir del análisis exhaustivo de su método, una aplicabilidad clara del mismo a la realidad catalana. Si bien el folklore y el cancionero popular catalán no contaban con un repertorio de canciones con unas características tan flexibles a una secuenciación ordenada por grados de dificultad –en la línea de Kodály con la canción húngara– Segarra asimiló la esencia de dicho método introduciendo la canción catalana en aquellos niveles en que por sus características fuera posible, sirviéndose del conocimiento que tenía del cancionero de Joan Amades o de los materiales editados por la institución Obra del Cançoner Popular de Catalunya. No contaba, en cambio, con canciones útiles para los primeros cursos. Para ello, siendo una de las grandes aportaciones de su método, Segarra elaboró un repertorio de canciones creadas expresamente para los niveles iniciales, canciones todas ellas en catalán, de temática recurrente en canciones para estas edades (animales, oficios, absurdo, etc.), secuenciadas de menor a mayor dificultad y partiendo siempre de la pentatonía.

Los aspectos principales del método pedagógico-musical del padre Ireneu, destacados por S. Riera, (en AA. VV., 1998, 48-55), son, en sus 4 primeros grados: la concepción de la música como expresión de vida y comunicación a nivel artístico; el canto como primer y más importante vehículo musical; la presencia de la canción tradicional catalana; la correcta conducción y desarrollo de la voz; el trabajo sensorial concebido como aquello

que precede y acompaña todos los aprendizajes; la importancia del proceso de imitación-reconocimiento-reproducción en los inicios; la educación del oído interior; cada nuevo elemento que se estudia debe ser extraído de una pieza musical previamente practicada y asimilada; la importancia de la audición; la concepción del estudio del lenguaje musical en su totalidad; relevancia de la sobreexposición de elementos musicales; fomento de la creatividad; la formulación teórica concebida como conclusión y no punto de partida. Posteriormente, algunos de los aspectos o procedimientos trabajados en los 4 primeros grados adoptan una nueva dimensión a partir del 5º grado y hasta el último, avanzando en complejidad y difícilmente aplicables a la realidad de la enseñanza de la música en la EGB.

Avance de conclusiones

La extensión limitada de este resumen no nos permite profundizar en los aspectos ni afirmaciones aquí sucintamente expuestos. Sin embargo, a modo de avance de conclusiones, podemos afirmar que el Método Ireneu Segarra, que se encargó de difundir la EPM-MIS, y los materiales didácticos específicos que se editaron supusieron una importante renovación del discurso pedagógico-musical en los años setenta y ochenta del siglo pasado en Cataluña –conectando con la realidad cultural y lingüística propias en un marco de recuperación de las señas de la identidad catalana–, adhiriéndose a la vanguardia de la enseñanza musical europea.

Pese a la dificultad y complejidad del método, ideado para un modelo de escuela integrada entonces inexistente, su influencia se dejó notar en las escuelas de EGB –y, en mayor medida, en las escuela de música y conservatorios–, a través de la utilización de los materiales publicados del método, así como de la formación recibida por los profesionales que asistieron a los cursos sobre el método de la EPM-MIS (*Vid*. Gelabert y Motilla, 2018).

La influencia del Método Ireneu Segarra en la renovación de la enseñanza de la música fue grande en los años finales del franquismo y en décadas posteriores, más allá de la implementación estricta o no del método en la educación primaria, hecho que se puede comprobar en la confección de otros libros y materiales escolares diseñados para la enseñanza de la música más allá de los estrictamente editados bajo el nombre del método.

Bibliografía

AA. VV. *Ireneu Segarra. Mig segle de mestratge musical* (Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Biblioteca Serra d'Or, 206, 1998).

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

Jaume COMELLAS, «Ireneu Segarra: el sacerdoci de la música i la pedagogia musical», *Revista Musical Catalana*, 2ª época, núm. 47 (1988), pp. 37-43.

ESCOLA DE PEDAGOGIA MUSICAL-MÈTODE IRENEU SEGARRA. *Opuscle commemoratiu dels 10 anys de l'Escola de Pedagogia Musical* (Barcelona: Patronat Pro-Música, Fundació Güell, 1983).

Joaquim GARRIGOSA, «L'Escola de Pedagogia Musical-Mètode Ireneu Segarra», *Perspectiva escolar*, 155 (1991), pp. 16-19.

Llorenç GELABERT y Xavier MOTILLA, «Aproximación al movimiento de renovación de la práctica educativa a través de la Escuela de Pedagogía Musical-Método Ireneu Segarra», en *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, ed. Sara González, Juri Meda, Xavier Motilla y Luigiaurelio Pomante (Salamanca: FahrenHouse, 2018), 573-582.

Joaquim MIRANDA, «El mètode Ireneu Segarra i l'escola de pedagogía musical», en *Primer Congrés de Música de Catalunya*, AA. VV. (Barcelona: Consell Català de la Música, Llibre d'actes del Congrés organitzat pel Consell Català de la Música, 1999), pp. 299-303.

Zeneida SARDÀ, «Viure la música a Montserrat. El pare Ireneu Segarra», *Serra d'Or*, 403-404 (1993), pp. 25-29.

Ireneu SEGARRA, *Quaranta-cinc anys de director de l'Escolania de Montserrat* (Barcelona: Abadia de Montserrat, Biblioteca Serra D'Or, 2000).

SEGARRA, Ireneu. *Els concerts a l'estranger de l'Escolania de Montserrat (1982-1995)* (Barcelona: Abadia de Montserrat, Biblioteca Serra D'Or, 2001).

Joan VIVES, «Ireneu Segarra», *Catalònia Culture*, 41 (1995), pp. 34-37.

Identidad nacional, artes escénicas y marcos legislativos

La danza y el teatro en la provincia de Buenos Aires, Argentina

LUCIA BELÉN MERLOS
lucia.merlos@yahoo.com.ar

Objetivos

Rastrear la presencia de la danza y el teatro en las tres legislaciones educativas de la provincia de Buenos Aires, Argentina, que influenciaron el siglo XX.

Establecer diálogos con marcos legislativos nacionales y documentos educativos bonaerenses que den cuenta de contenidos de enseñanza.

Singularizar paradigmas educativos y sentidos identitarios de las artes escénicas en los diferentes períodos.

Metodología y fuentes

Con una metodología de análisis de documentos, abordaremos las tres leyes educativas que influenciaron el siglo XX en la provincia de Buenos Aires, Argentina, siendo nuestras principales fuentes: La ley n° 988 de 1.875, la ley n° 5650 de 1.951 y la ley n° 11612 de 1.995.

Por otro lado, y en línea con los objetivos propuestos, analizaremos dichas legislaciones a la luz de las dos leyes nacionales que las enmarcan: la ley 1420 de 1.884 y la ley federal de educación 24195 de 1.993, fuentes que complementaremos con documentación oficial que dé cuenta de contenidos de enseñanza en esos marcos.

Nos interesa interpelar y contextualizar el contenido de las leyes bonaerenses y nacionales con las siguientes preguntas ¿Cuáles son las menciones que se hacen de la danza y el teatro? ¿Podemos establecer particularidades educativas en diferentes períodos? ¿Qué marcos políticos y epistemológicos acompañan las fundamentaciones educativas?

Desarrollo del contenido de la comunicación

El campo de la educación artística escolar en Argentina, tan amplio como heterogéneo, guarda sentido en una historia que le es propia, donde los diálogos entre marcos nacionales y provinciales han sido estructurantes

en maneras de entender la función del arte en la escuela. Interesa desandar consideraciones y posiciones teórico-pedagógicas a lo largo de la historia, para develar sentidos y fundamentaciones del por qué y para qué de su enseñanza en diferentes períodos.

Si bien ha existido- y aún existe- una perspectiva educativa nacional, cada provincia establece una adaptación de modalidades y contenidos de enseñanza, es por ello que nos servirán también de referencia otros documentos como programas de estudios o revistas de distribución oficial que complementen y den cuenta de las posiciones educativas de la provincia de Buenos Aires.

Nos interesa recorrer consideraciones bonaerenses, donde las leyes provinciales resultan ser claves.

Desde los inicios del sistema educativo nacional argentino (finales del siglo XIX y principios del siglo XX) encontramos una vinculación muy cercana entre la concepción del arte y los ideales de la modernidad, que con un fuerte abrigo en perspectivas iluministas que tendrán su correlato en conceptos tales como genio creador, obra, talento y fundamentalmente el término de Bellas Artes. El arte se presenta complemento de otros saberes y es ubicado dentro de la esfera de la sensible, en íntima relación con el modelo de arte europeo desarrollado principalmente entre los siglos XVII y XIX.

Por otra parte, acercándonos a mediados de siglo XX la vinculación del teatro y de la danza con los saberes patrióticos, junto con la importancia de la enseñanza el folklore, será una perspectiva que cobrará cada vez mayor fuerza.

Será en la ley 5056 de 1.951 donde se prescribe la necesidad y el deber de construir una educación argentina donde las artes escénicas abonen a la construcción del sentimiento de nacionalidad.

Por último, en el abordaje de la ley n° 11612 de 1.995 detectamos a la educación artística como área y modalidad, con objetivos tales como: el desarrollo de la expresión, la comunicación, la percepción y la sensibilidad, detallándose dentro de la ley objetivos del área para cada nivel educativo.

El paso por las tres legislaciones nos invita a vincular su contenido a las identidades nacionales que portaban estos marcos, y arribar consideraciones sobre las funciones de las artes mencionadas en dichos contextos.

Avance de conclusiones

Tal como se anticipó en el contenido de la comunicación, creemos que el campo de la educación artística escolar es tan amplio como diverso, y en

este sentido requiere un análisis más amplio que el recorrido por las tres fuentes elegidas como principales. Sin embargo la elección de abordar estas legislaciones recae en el interés por dar cuenta de los grandes relatos en torno a la danza y al teatro, donde dichos documentos resultan ser claves.

Nos interesa detectar paradigmas y sentidos históricos –yuxtapuestos- de estas prácticas en la escolaridad argentina y entendemos que en las prescripciones pueden dar cuenta de ello.

En función de los investigado podemos decir que si bien la primera ley de educación provincial n° 988 de 1.975 no menciona contenidos de enseñanza, al ponerla en diálogo con la ley nacional de Educación Común 1420 de 1.884 encontramos una primera inclusión curricular del arte como parte del mínimo de materias -dentro de la denominada instrucción obligatoria-, donde se establece que los alumnos deberán aprender «nociones de Dibujo y Música vocal» (art. 6), mencionando en la misma ley que «las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto» (art. 14). Aparece aquí una presencia clara y prescriptiva de la música, el canto y el dibujo, mientras que la danza y el teatro no aparecerán, al menos en estos documentos, como contenido particularizado.

Acercándonos a mediados de siglo XX, nos encontramos por un lado con una concepción de arte aún restrictiva a ciertos grupos de la sociedad y por otro una implementación de expresiones artísticas como estrategia de recreación y de distribución de saberes patrióticos: enseñanza de canciones patrias, actuaciones y danzas alusivas. Un dato importante es la creación de tres profesorados de artes escénicas en la capital de la provincia. En 1948 se fundan en la ciudad de La Plata el profesorado de Teatro, Danzas Clásicas y Danzas Folklóricas.

Por su parte, la ley provincial n° 5056 de 1.951 presenta una fuerte crítica a la corriente enciclopedista en educación contrastando la necesidad de fortalecer el sentido patriótico e identitario y estimular el sentimiento de la belleza, donde las dramatizaciones, la danza y bailes folklóricos encuentran una función educativa en pos de estos objetivos.

Por último, en ley provincial n°11612 de 1.995 incluye en el cuerpo de su texto a la educación artística como área y modalidad con objetivos tales como «lograr las competencias necesarias para favorecer la expresión, la comunicación» (art.13 inc. a).

Si bien no establece contenidos a enseñar, sino objetivos educativos, en este período se crean otros documentos con el nombre de Contenidos Bási-

cos Comunes para los diferentes niveles educativos y serán referencia para las diferentes jurisdicciones.

Examinando el documento *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina (1995) detectamos que las artes serán conceptualizadas como lenguajes y se enuncian como tales: la música, la plástica, la expresión corporal y el teatro. El Teatro aparece entonces como lenguaje teatral, mientras que la Danza se enunciará como lenguaje corporal desde el campo de la Expresión Corporal.

Para finalizar es importante destacar que si bien las legislaciones con los cuales trabajamos van variando de formato en cada período -así como varían los tipos de documentos que las acompañan-, será en función de interpelar los sentidos de las políticas educativas, en tanto posicionamientos político-nacionales, que seleccionaremos y analizaremos los materiales que consideremos necesarios para complementar el abordaje de cada etapa.

Bibliografía

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN «La educación artística en el sistema educativo nacional» (Buenos Aires: Consejo Federal de Educación, 2010) Recuperado en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14855.pdf (22-11-2018)

Daniel BELINCHE *Arte, Poética y Educación* (La Plata: EDULP, 2011)

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN «La Danza en el sistema educativo» (Buenos Aires, Subsecretaria de Educación, Dirección de Educación Artística, 2012) Recuperado en https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxkZWF0ZWNuaWNvfGd4OjYwMGVlZjAxNDkwY2Y3NWI (22-11-2018)

Judith Akoschky y otros *Artes y escuelas. Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística.* (Buenos Aires: Paidós, 1998)

María Cristina DIMATTEO «Políticas educativas y Teatro en la Provincia de Buenos Aires» (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, 2012).

María Elsa CHAPATO y María Cristina DIMATTEO (Coord.) *Educación Artística: Horizontes, escenarios y prácticas emergentes* (Buenos Aires: Biblos, 2014)

Martha BLACHE «Folklore y nacionalismo en la Argentina: su vinculación de origen y su desvinculación actual», Revista Runa XX (1991-1992): 69-89.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN *Cuadernos de Educación Artística Danza* (Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015) Recuperado en http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110230/DANZAS-2015%20Finallll%20web.pdf?sequence=1 (22-11-2018)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica* (Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, 1995) 251-295

Ricardo SANTIAGO, Katz *Historia de la educación en la provincia de Buenos Aires* (La Plata: El autor, 1996)

Palabras clave

Identidad nacional, danza, teatro, legislaciones

Una aproximación a las identidades en las políticas educativas de las Comunidades Autónomas españolas durante la Transición democrática (1979-1985).

MANUEL HIJANO DEL RÍO (1)
FRANCISCO MARTÍN ZÚÑIGA (2)
Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Teatinos. Boulevard Louis Pasteur s/n. Universidad de Málaga. 29071 MÁLAGA. hijano@uma.es
Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Teatinos. Boulevard Louis Pasteur s/n. Universidad de Málaga. 29071 MÁLAGA. fmartinz@uma.es

Objetivos

- Construir un listado de las medidas legislativas aprobadas por las Comunidades Autónomas durante la Transición democrática (1979-1985) en España en materia de identidad y enseñanza.
- Comparar las actuaciones administrativas, pedagógicas y políticas realizadas por las Comunidades Autónomas para difundir, defender y fomentar las identidades nacionales/regionales/autonómicas en educación primaria (EGB) y secundaria (BUP y COU).
- Establecer posibles relaciones entre las ideologías de los gobiernos autonómicos (nacionalistas, socialistas, regionalistas, derechas…) y las vías empleadas en este tema.
- Analizar, con una perspectiva diacrónica, las repercusiones de cambios y/o acontecimientos políticos o educativos relevantes (por ejemplo, golpe de Estado del 23 de febrero del 1981, elecciones generales de 1982, la aprobación de la LODE…) en el ámbito estatal o autonómico en esa legislación.

Metodología y fuentes

Para abordar los objetivos planteados detallamos el listado de leyes y decretos aprobados por los gobiernos autonómicos desde la aprobación de los primeros Estatutos de Autonomía en 1979, hasta la aprobación de la LODE en 1985. Además, limitamos la búsqueda y análisis de la normativa de aquellas comunidades que consiguen competencias plenas en materia educativa, tal y como está previsto en la Constitución de 1978. Concreta-

mente, el estudio lo circunscribimos a Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana.

La investigación utiliza fundamentalmente la metodología histórica y la comparatista, determinando diferencias, coincidencias e intentando encontrar las concausas que puedan explicarlas.

Esta comunicación utiliza la normativa autonómica como fuente primaria. Para ello, consultamos los diarios oficiales de las comunidades objeto de estudio entre 1979 y 1985. Por su especial interés y relevancia política, manejamos las leyes y los decretos aprobados, dejando en un segundo plano órdenes, resoluciones o instrucciones por ser, en general, medidas de carácter más técnico que político.

Por otro lado, también utilizamos algunas referencias de la legislación de ámbito estatal cuando ésta constituya un referente esencial u obligado para la comprensión de la normativa autonómica.

Contenido de la comunicación.

Prácticamente todos los trabajos publicados hasta el momento sobre la enseñanza durante la Transición democrática destacan la relevancia de lo acontecido en estos años de desarrollo de la Constitución española. La aprobación de la Carta Magna, calificada como "pacto escolar" en el ámbito educativo, supone gestar un acuerdo mínimo obligado de las fuerzas políticas más importantes, en materias tales como libertad de enseñanza -en sus diferentes elementos: libertad de creación de centros, libertad de cátedra y libertad de elección de centro-, el equilibrio entre los principios de libertad e igualdad, el papel del Estado, enseñanza pública/privada o la labor de la Iglesia católica.

Son éxitos de esta etapa la universalización de la educación primaria, el auge de la innovación pedagógica y la renovación de métodos de enseñanza auspiciados por los nuevos aires democráticos. Incluso González fija, desde una perspectiva político-educativa, dos hitos para la obtención de estas metas: la Ley General de Educación (LGE) de 1970 "plasmación legal de los profundos cambios sociales que se avecinan" y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985.

Tras los procesos autonómicos de finales de los 70 y principios de los 80 del siglo XX, la gestión de la enseñanza en España es compartida entre el Gobierno español y los gobiernos de algunas Comunidades Autónomas. Este momento es el protagonista de esta comunicación: tras asumir las competencias en sus respectivos Estatutos de Autonomía, esos Gobiernos

Autónomos aprueban una legislación educativa. Maragall afirma: "En estos últimos veinte años se ha desarrollado y se ha asentado nuestro Estado autonómico como expresión política y jurídica de la realidad plural de España. Este desarrollo ha cambiado profundamente la organización territorial del sistema educativo español".

Todos estos autores abordan esta temática apoyados fundamentalmente en el análisis de la legislación más relevante aprobada por el Gobierno español. Sin embargo, con el desarrollo de los Estatutos de Autonomía, se hace necesario incorporar la investigación sobre el corpus legislativo autonómico para comprender en su totalidad lo sucedido. Esta comunicación supone un paso más en este sentido, al servirnos primordialmente y desde una perspectiva comparada, la normativa autonómica.

En este sentido y centrándonos especialmente en el objeto de estudio de este Coloquio, esta comunicación descubre cómo algunas comunidades autónomas (Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana) desarrollan desde los primeros momentos una labor de defensa, desarrollo y difusión de las identidades nacionales/regionales en el ámbito educativo y a través de una legislación específica. Tras los apuntes puramente descriptivos, estudiamos y valoramos las actuaciones revelando las justificaciones, coincidencias y discrepancias. Igualmente, sopesamos el papel de esta temática en relación con el resto de materias inherentes a todo sistema educativo.

Con ello expresamos cómo abordan los gobiernos autonómicos un tema fundamental en el desempeño político. ¿Cuáles son los argumentos que justifican la presencia de la identidad nacional/regional en la enseñanza? ¿Qué medidas administrativas, políticas o pedagógicas utilizan con dicho fin? ¿Cuál es la magnitud de las medidas implementadas?

Avance de conclusiones

Muy probablemente, el asunto de las identidades regionales o nacionales de las comunidades autónomas durante los primeros años de vigencia de los Estatutos de Autonomía, constituya uno de los ejes fundamentales de actuación política en materia educativa. Los recién constituidos gobiernos y parlamentos de esos territorios, poseedores de unas señas propias y, a la vez, de los máximos techos competenciales, aprueban un elevado número de disposiciones legislativas encaminadas a introducir este tema en las enseñanzas primaria (EGB y secundaria (BUP y COU). Todo ello ayuda a

comprender mejor la profundidad de la transformación del sistema educativo español en los años de la Transición democrática.

Bibliografía

Gloria ESPIGADO TOCINO, "Las leyes educativas de la democracia en España a examen (1980-2013)", *Historia y Memoria de la educación,* 3 (2016), 7-14.

Jaime FOCES GIL, *Política y educación en el Estado autonómico* (Centro de Estudios Constitucionales: Madrid, 2017).

Juan Carlos HERNÁNDEZ BELTRÁN, "Política y educación en la transición democrática española", *Foro de Educación,* 10 (2008), 57-92.

Manuel HIJANO DEL RIO y Manuel RUIZ ROMERO, "Descentralización educativa y comunidades autónomas: el caso andaluz (1982-1986)", *Fuentes,* 18.1 (2016), 49-63.

Xavier LAUDO, "La educación y la transición democrática. Bibliografía". *Historia de la Educación,* 21 (2002), 307-310.

Alejandro MAYORDOMO PÉREZ, "La transición a la democracia: educación y desarrollo político". *Historia de la Educación,* 21 (2002), 19-47.

Alejandro MAYORDOMO PÉREZ, "Democràcia i política educativa espanyola, 1975-1985". *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació,* 18 (2011), 107-136.

Manuel PUELLES BENITEZ, "Educación y autonomía en el modelo español de descentralización", *Revista de Educación,* 309 (1996), 163-194.

Manuel PUELLES BENITEZ, "El Pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual", *Historia de la Educación,* 21 (2002), 49-26.

Diego SEVILLA MERINO, "La difícil traslación a una política de gobierno de un acuerdo constitucional forzado. La Unión del Centro Democrático y su malograda Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980", *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016), 45-70.

Palabras clave

Transición democrática, identidad nacional, política educativa, Comunidad autónoma.

Teatro, literatura, identidad y educación popular. Galicia, 1919.

MANUEL F VIEITES
Universidade de Vigo

Objetivos

- Analizar la producción discursiva del galleguismo histórico en el campo del teatro y la literatura dramática, y en ella su dimensión educativa, tomando como referencia el año de 1919.
- Considerar la posición contra-hegemónica de esa producción discursiva, en una lucha por situarse en el centro de una esfera pública dominada por otra lengua y otra cultura.
- Analizar las líneas divergentes que, vinculadas a la identidad, se generan en esa producción discursiva.

Metodología y fuentes

Nos situamos en un espacio de frontera, en lo que atañe al marco espacial y temporal de nuestra investigación (en una nación emergente como Galicia), y en lo referido a las disciplinas desde las que abordamos nuestro objeto, y a nuestro marco teórico, en tanto nuestro estudio se sitúa en los espacios de intersección de diferentes sistemas, en los que se configuran prácticas sociales marcadas por su carácter periférico y/o híbrido, y que, en consecuencia, no son reclamadas por las disciplinas tradicionales. En tal marco confluyen los Estudios Culturales, la Historia del Teatro, la Historia de la Literatura, pero también la Historia de la Educación, y en ella, la Historia de la Educación Teatral, siendo esta última, ciertamente, una disciplina de frontera.

Partimos de un análisis documental de textos dramáticos, artículos en prensa, fotografías, manifiestos, y otros materiales, debidos a intelectuales vinculados muy especialmente a las Irmandades da Fala, y de la revisión crítica generada en los últimos años. Queremos mostrar como el texto dramático y el espectáculo teatral sirven para conformar una nueva identidad o en la educación popular, pero también referir diferentes modelos en lucha en esa ideación de la nación real o imaginada.

Resumen de contenidos

En 1916 emerge en la esfera pública de Galicia un colectivo de intelectuales que bajo la denominación de Irmandades da Fala (y a semejanza de

las "brotherhoods" irlandesas), persiguen la articulación de un movimiento político en defensa de los derechos históricos de lo que se comienza a denominar "nación galega", y en la consecución de una amplia autonomía, o en la recuperación de la lengua y cultura propias.

Este movimiento, en el que conviven regionalistas y nacionalistas, prestará especial atención a la creación y desarrollo de instituciones culturales, artísticas, educativas o científicas propias, en tanto esa institucionalización suponía tanto generar una posición contra-hegemónica como promover un mayor grado de legitimidad para el movimiento. Y por eso se crean semanarios, revistas, editoriales, escuelas, o agrupaciones científicas.

Entre esas instituciones destacará, pese a su corta vida, el denominado Conservatorio Nazonal de Arte Galego, presentado en A Coruña en 1919 y que en abril del mismo año estrena el espectáculo *A man de Santiña*, creado a partir de un texto dramático homónimo del poeta Ramón Cabanillas, con dirección de Fernando Osorio Docampo. Al tiempo se anunciaba un programa de trabajo asentado en una profunda renovación del repertorio, con textos tan provocadores como *Donosiña*, del médico socialista Xaime Quintanilla.

El teatro se consideraba, a imagen de lo que ocurría en países como Irlanda, un importante instrumento en la promoción de la lengua y la cultura, y la militancia galleguista venía promoviendo la creación de cuadros de declamación allí donde hubiese posibilidades, y muy especialmente en las agrupaciones folclóricas, o coros, que desarrollarán una enorme actividad en la recuperación del patrimonio más vinculado al baile y a la música popular.

El estreno de aquel espectáculo supondrá un notable éxito de crítica y público, pero sin embargo el texto de Quintanilla no llegará a la escena, dada la oposición del sector más regionalista y tradicionalista del movimiento, al entender que no ofrecía una visión aceptable de la mujer gallega, toda vez que el texto recrea un conflicto en el que asoma un posible adulterio. Ello implica la ruptura del Conservatorio, el abandono de algunos de sus más entusiastas promotores, y la reorganización del mismo, en el que se impone una orientación más regionalista.

Al año escaso de su creación el Conservatorio Nazonal do Arte Galego desaparece como tal, siendo substituido, nominalmente, por un Cuadro de Declamación que se mantiene activo hasta febrero de 1922, año en que toma la denominación de Escola Dramática Galega, bajo la dirección de Leandro Carré Alvarellos, quien ya en 1919 había intentado contraprogra-

mar y potenciar una Escola de Teatro Galego en la sede de la agrupación folclórica Cántigas da Terra.

Avance de conclusiones

La literatura dramática y el teatro han constituido privilegiadas herramientas de educación popular en clave de construcción nacional, en tanto permiten trasladar al público lector o espectador una idea de la nación emergente, de la identidad, y de sus narrativas fundacionales, fundamentales y diferenciales. Otro tanto ocurre en Irlanda, a principios del siglo XX, país en el que el nacionalismo gallego siempre se supo y quiso mirar, interesante línea en el campo de los estudios comparados.

Las ideas de nación y de identidad, contenidas en los discursos dramáticos y teatrales, no siempre son compartidas por todo el movimiento, lo que genera tensiones, y en el marco de una posición claramente contra-hegemónica surgen posiciones dominantes y subalternas, lo que da una idea de la dificultad de establecer un imaginario común y en torno a él, un programa escénico y un repertorio teatral. En nuestro caso la confrontación deriva de la oposición entre dos formas de imaginar Galicia, que se transparentan en los textos dramáticos de autores como Leandro Carré Alvarellos o Xaime Quintanilla, en los que asoma un conflicto entre lo local y lo universal. Sin olvidar, abundando en la perspectiva comparada, que lo mismo ocurría en Irlanda años atrás, cuando el estreno de espectáculos como *In the Shadow of the Glenn* (1903) o *The Playboy of the Western World* (1907) provocaba duras controversias en el Abbey Theatre y abandonos en la compañía, además de la reacción airada del movimiento republicano irlandés.

Considerando que el teatro es una poderosa herramienta, se dan los primeros pasos para al creación de instituciones escénicas nacionales, entre las que destaca el Conservatorio, que en su denominación proclama una decidida vocación educativa, dando continuidad a experiencias anteriores como la Escuela Regional Gallega de Declamación, que funciona en A Coruña entre 1903 y 1905, o la Escuela Dramática Gallega que intenta impulsar Eduardo Sánchez Miño, primero en A Coruña y posteriormente en Ferrol, cuando en 1913 propone crear en el Teatro Romea de esta última ciudad una compañía estable. Estamos ante las primeras formulaciones sobre la necesidad de articular una formación reglada en el campo de las profesiones escénicas que sólo se concretará en 2005 con la creación de la Escola Superior de Arte Dramático de Galicia.

Esas instituciones desarrollan las primeras prácticas educativas de signo teatral de que se tiene noticia, con una dimensión no-formal, y siguiendo la pauta marcada en los Manuales de Declamación, que cabe considerar como verdaderos libros de texto en tales agrupaciones escénicas. Uno de los más activos actores en todo el proceso, Leandro Carré Alvarellos, es el autor del primer Manual de Declamación en lengua gallega de que tenemos noticia, publicado en varias entregas en el semanario nacionalista *A Nosa Terra* en 1922. Un conjunto de breves artículos en los que se deja sentir la impronta de los manuales más famosos en aquel entonces, como pueda ser el *Tratado de tratados de declamación*, de Luís Milla Gacio, publicado en Barcelona en 1913. Trabajos que merecen, junto a otros similares relativos al arte del actor, un estudio en profundidad.

En la articulación de ese movimiento escénico y en la concreción de aquellas primeras experiencias de educación teatral, participa un conjunto relevante de personas cuyas peripecias vitales y trayectorias artísticas están todavía por construir, un conjunto de historias de vida en la escena por recuperar, y que forman parte de nuestro patrimonio material e inmaterial.

Bibliografía

Carlos Caetano BISCAÍNHO FERNÁNDES, *Fernando Osorio do Campo. Unha vida sen treguas* (Ferrol, Edicións Embora, 2017).

Emilio Xosé INSUA, *A Nosa Terra é nosa! A xeira das Irmandades da Fala (1916-1931)* (A Coruña: Baía Edicións, 2016).

Ben LEVITAS, *The Theatre of Nation. Irish Drama and Cultural Nationalism, 1890-1916* (Oxford: Clarendon Press, 2002).

Ramón MÁIZ, *A idea de nación* (Vigo: Xerais, 1997).

Xaime QUINTANILLA, *Alén* (Vigo: Galaxia, 2010).

Henrique RABUÑAL, Teatro arredor das Irmandades da Fala, en *As Irmandades da Fala (1916-1931*), ed. Uxío B. DIÉGUEZ CEQUIEL (Ames: Laiovento, 2016), 269-287.

Laura TATO FONTAÍÑA, *Historia do teatro galego. Das orixes a 1936* (Vigo: Edicións A Nosa Terra, 1999).

Laura TATO FONTAÍÑA (ed.), *O teatro das Irmandades da Fala* (A Coruña: Real Academia Galega, 2016).

Manuel F. VIEITES, *A configuración do sistema teatral galego (1882-1936)* (Santiago de Compostela: Laiovento, 2003).

Manuel F. VIEITES, *Creación dramática, educación popular e construción nacional. Galicia (1882-1936)* (Lugo: TrisTram, 2005).

Palabras clave

Construcción nacional, cosmopolitismo, hegemonía, frontera.

Identidade docente nas páginas da Revista Polivisão: influências teóricas e movimento social

Maria Augusta MARTIARENA DE OLIVEIRA
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Osório
augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

Politicamente, o século XX no Brasil, foi marcado por períodos diversificados e por grandes transformações. O campo da História da Educação conta com diversos estudos sobre esse período tão conturbado, entretanto, as décadas finais do século XX ainda contam com poucas investigações nessa área. O presente estudo situa-se na década de 1980, marcada pelo período de redemocratização política, o que ocorreu após vinte e um anos de Ditadura Militar. Entende-se que o estudo de tal período é relevante tendo em vista que há poucos sobre esse recorte temporal, bem como pela importância de compreender o contexto educacional no seio de transformações políticas de grandes dimensões. Este trabalho se desenvolve a partir de um contexto local específico, situa-se no litoral norte do estado do Rio Grande do Sul, especificamente na cidade de Osório. Embora seja evidente o grande número de estudos sobre o estado do Rio Grande do Sul, destaca-se a pequena produção dedicada à região anteriormente mencionada.

Durante o primeiro ano de redemocratização, 1986, circulou, em Osório, uma revista chamada Polivisão, editada pelos professores da Escola Maria Teresa Villanova Castilhos – Escola Polivalente. Tal instituição foi criada no Regime Militar e integrava a rede de escolas polivalentes, surgidas a partir dos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Internacional para o Desenvolvimento (USAID). A rede foi criada em 1971 e integrava as ações advindas da Lei nº 5.692/71, que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Conforme Saviani (2004, p.41): "Sob a égide do regime militar implantado em 1964, desencadeou-se um processo de reorientação geral do ensino no país". Ainda que a criação das Escolas Polivalentes esteja atrelada aos interesses tecnicistas do regime militar, pode-se relacionar a sua proposta com os ginásios vocacionais, surgidos durante o contexto do movimento renovador. Segundo Saviani:

Expressando a hegemonia do movimento renovador, a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa. Além dos colégios de

aplicação, que se consolidaram nesse período, surgiram os ginásios vocacionais, deu-se grande impulso à renovação do ensino de matemática e de ciências, colocando em ebulição o campo da pedagogia, (SAVIANI, 2004, p.40).

A influência aqui mencionada, pode ser percebida notadamente com a publicação, em 1969, pelo Ministério da Educação e Cultura, através de sua Secretaria para o Ensino Secundário (deve-se compreender que considerava-se ensino secundário, não apenas o 2.º grau, mas as séries finais do 1.º grau) do livro "Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente", o qual contava com um capítulo de Anísio Teixeira, intitulado "A escola secundária em transformação". Entretanto, o capítulo de Gildásio Amado, denominado "Ginásio orientado para o Trabalho (Ginásio Polivalente)" é o texto em que se apresenta a estreita relação entre as instituições propostas e os ginásios vocacionais, de inspiração norte-americana. Nesse bojo de influências e enfrentamentos entre propostas escolanovistas e tecnicistas, estabeleceu-se a Escola Maria Teresa Villanova Castilhos, no ano de 1974. No âmbito dessa escola, produziu-se a Revista Polivisão, que intencionava alcançar a todo o litoral norte. Coadunar-se com Hernández (2015) ao afirmar que a imprensa pedagógica apresenta sua própria identidade, a qual se constrói, em um contexto informativo e hermenêutico tanto dos problemas dos professores, como relacionado às instituições e associações dos mesmos. Entende-se que a Revista Polivisão constitui-se em fonte cujo estudo permite delinear a identidade docente durante a década de 1980, seja pelas suas influências teóricas, seja pelos órgãos sindicais em que se agregam.

Objetivos:

O presente trabalho objetiva analisar o fortalecimento da identidade docente a partir do estudo da Revista Polivisão. Para tanto, pretende-se compreender quais influências teóricas norteavam a escrita desses e dessas docentes. Além disso, objetiva-se estudar a influência dos órgãos sindicais a que se vinculavam esses professores e a influência de movimentos sociais tais como as greves do magistério estadual.

Metodologia:

O presente estudo desenvolve-se a partir das categorias de identidade e movimentos sociais, bem como a partir dos aportes da imprensa pedagógica. Com relação à identidade, entende-se que a constituição de uma identidade docente durante a década de 1980 esteve atrelada à sua constituição

enquanto classe. Conforme Bourdieu (2011, p. 134): "Os agentes e grupos de agentes são assim definidos pelas suas posições relativas nesse espaço. Cada um deles está acantonado numa posição ou numa classe precisa de posições vizinhas, quer dizer, numa região determinada do espaço, e não se pode ocupar realmente duas regiões opostas do espaço – mesmo que tal seja concebível". Tendo em vista o que afirma o autor, compreende-se que identidade e movimentos sociais são categorias que se encontram atreladas no estudo do objeto proposto. Deve-se ter em conta que: "E a probabilidade da mobilização em movimentos organizados, dotados de um aparelho e de porta-voz (provavelmente aquilo que leva a falar de classe) será inversamente proporcional ao afastamento nesse espaço", (BOURDIEU, 2011, p.137).

Para o estudo da identidade do corpo docente da Escola Polivalente, utiliza-se de três números da Revista Polivisão. Ao abordar a imprensa pedagógica, é importante ressaltar que:

"El origen de la prensa pedagógica de los profesores va muy vinculado al proceso de afirmación de los maesttros, de los profesores, como profesionales especializados y miembros de un grupo amplio de personas com problemas e intereses compartidos em el sector de la enseñanza, como lo fueron miles de maestros españoles em el corazón del siglo XIX", (HERNÁNDEZ, 2018, p.19).

Ao estudar periódicos locais, é relevante mencionar que: "Son periodicos que, salvo excesiones, tienen una vida corta, casi episódica, consecuencia de ser iniciativas particulares de maestros decididos, pero que gozan de no muchos recursos económicos para sostenerse", (HERNÁNDEZ, 2018, p.20). Sendo assim, independente da existência de um número pequeno de publicações, deter-se nas páginas de tais publicações é importante no sentido de compreender contextos específicos. Além disso, a pluralidade de temas abordados e a sua estreita relação com a educação são de fundamental importância para a História da Educação. Dessa forma: "Un vivace e fitto dibattito viene animato dalla rivista sul ruolo dei maestri elementari, sulle condizioni personali e professionali di vita e specialmente sui rapporti com el amministrazioni comunali", (D'ALESSIO, 2018, p.173).

Identidade docente: teoria e movimento social

Como mencionado anteriormente, entende-se que a identidade docente com a qual nos deparamos encontra-se fortalecida pela compreensão do magistério enquanto classe. Assim como Bourdieu (2011) que aponta para a organização enquanto movimento social como elemento conformador da

identidade, Hernádez (2018, p;20) afirma que: "Una profesión es tanto más fuerte, influyente y cohesionada, respetada em todos los ámbitos de la vida pública, cuanto es capaz de lograr una sólida asociación de sus miembros para defender mejor sus intereses salariales y de status (corporaciones, sindicatos, colegios profesionales) [...]". Destaca-se que o magistério estadual, do qual os docentes da Escola Polivalente eram parte, encontrava-se articulado por meio do CEPERS-Sindicato. As mobilizações a partir da década de 1970, fortaleceram trais traços identitários. Segundo Saviani:

A organização dos educadores no período referido pode ser caracterizada por dois vetores distintos: aquele marcado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda população; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 repetindo-se em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 e penetrando nos anos de 1990, (SAVIANI, 2004, p. 45).

Além do fortalecimento identitário por meio dos movimentos sociais, Hernández aponta que uma profissão fortalece-se, também:"[…] cuando la profesión goza de un respaldo doctrinal y científico que la defiende conceptualmente, que es cultivado em ocasiones em congresos cientificos o encuentros formativos donde se reúnen los profesionales", (HERNÁNDEZ, 2018, p.20). Conceitualmente, encontra-se forte referência em Paulo Freire, seja por sua utilização em cursos de formação de professores, seja pelos debates gerados no âmbito das organizações sindicais. A grande influência desse autor e de outros de viés marxistas carecem de um estudo mais aprofundado que buscará na formação de tais docentes e na sua prática, as origens de tal influência.

Considerações finais:

A Revista Polivisão encontrava-se organizada em algumas seções, sendo que algumas se repetiram ao longo dos três números e outras não. Notadamente nos textos da seção "Educação", percebe-se as influências teóricas que pautavam os docentes. Tanto indiretamente, como diretamente, Paulo Freire é uma das referências mais presentes nos textos publicados no referido periódico. Essa influência pode estar relacionada aos referenciais presentes nos cursos de formação de professores. Os textos dos docentes apontam para uma reflexão acerca da escola em um contexto capitalista, no

qual é necessário pensar criticamente as ações dos agentes sociais. Tal fundamentação encontra-se em consonância com o contexto estudado. Destaca-se que, seja pela formação ou seja pela atuação nos movimentos sociais, notadamente aqueles relacionados às greves do magistério estadual, percebe-se a configuração de uma identidade docente, pautada teórica e politicamente.

Bibliografia:

Demerval SAVIANI, «O Legado Educacional do "Longo Século XX" Brasileiro», en *O Legado Educacional do século XX no Brasil*, dir. Demerval Saviani (Campinas, SP: Autores Associados, 2004), 9-58.

José María HERNÁNDEZ DIAZ, *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al Patrimonio Histórico Educativo (*Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2015), 83-96.

José María HERNÁNDEZ DIAZ, «La prensa pedagógica de los profesores en España», en *La prensa pedagógica de los profesores*, dir. José María Hernández Diaz (Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2018), 17-32.

Michela D'ALESSIO, «Un "giornalle didattico" er i maestri del sud. L'insegnamento della língua italiana sulle colonne de "L'Educatore Lucano. Periodico d'educazione e d'istribuzione per le scuelo elementari" (1881-1883)», en *La prensa pedagógica de los profesores*, dir. José María Hernández Diaz (Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2018), 167-178.

Pierre BOURDIEU, *O poder simbólico (*Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011), 133-163.

Palavras-chave

Identidade; movimentos sociais; imprensa pedagógica

A vida em um Diário de Lembranças: identidades autobiográficas de um egodocumento

Maria Celi CHAVES VASCONCELOS
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
maria2.celi@gmail.com

Objetivos

O objetivo do estudo é analisar aspectos de identidade autobiográfica contidos no Diário de Lembranças da Viscondessa de Arcozelo, uma mulher educada nos padrões do que era permitido ao sexo feminino pertencente à elite oitocentista brasileira, tomando esse egodocumento, um diário, como fonte capaz de evidenciar as temáticas escritas e enfocadas naquele tempo e contexto. Em um plano mais específico, o diário da Viscondessa é examinado sob a perspectiva das contribuições que traz para a recomposição do vivido, tendo em vista a concepção de egodocumentos citada por Fulbrook e Rublack (2010), que assinalam a importância dessas fontes na construção de biografias individuais, pelas pistas que apresentam expressa ou implicitamente, como os desejos, preconceitos, ambições, e assim por diante.

Metodologia e Fontes

O primeiro procedimento metodológico utilizado neste estudo procurou indagar o egodocumento, como sugere Henrique (2009, p.12): "Como tratar um diário íntimo? Como se posicionar diante do 'efeito de verdade' que esse tipo de documento produz? Quais leituras um diário íntimo nos permite? É possível compreendê-lo para além do indivíduo que escreve? O que motiva alguém a escrever um diário íntimo? Que identidades se depreendem da autora do Diário?". Assim, partiu-se da premissa que, como uma forma de escrita íntima, os diários falam sobre o seu autor, ainda que alguns deles não sejam dedicados ao registro de pensamentos e sentimentos. De acordo com Borges (2002, p.120), "o diário é uma voz falando de si, que contém e lança uma imagem; o primeiro destinatário é sempre o próprio autor. [...] O processo de escrita é, obviamente, sempre seletivo e ordenado". Nesse caso, para pesquisar o diário da Viscondessa, optou-se por centrar as análises nas possibilidades de leitura que o egodocumento

admite em relação a sua protagonista, não desconsiderando a materialidade desse objeto, semelhante a um caderno impresso ou uma agenda moderna, com as informações que ele tem para oferecer. Observou-se, ainda, o que Cunha (2000, p.160) recomenda como o papel do historiador diante de um documento que aceita inúmeras incursões: "Os diários têm funcionado como preciosa fonte para um certo conhecimento das maneiras de viver, das ideias circulantes, dos signos, dos códigos comportamentais de determinada época, um dispositivo textual que permite também entrever os imaginários de seus a(u)tores sociais". Inserido no conjunto das chamadas "escritas ordinárias" (FABRE *apud* CUNHA, 2011, p.252), caracterizadas por Cunha (2011) como aquelas que proporcionam aos historiadores muitas das maneiras de rastrear os modos de viver e de pensar de determinada época, a leitura desses escritos possibilita revisitar parte da história de seus autores, como no caso da Viscondessa de Arcozelo, cuja existência possui constatada similaridade com a de outras mulheres de seu tempo, que apresentavam a mesma condição social e as mesmas expectativas em relação à realidade, que as "ultrapassa" e "modela" (FERRAROTTI, 1983, p.8).

Conteúdo da comunicação

Diante das novas possibilidades de fontes para a recomposição da história, destaca-se o uso de egodocumentos, como escritas que enfatizam identidades, evidências e ressonâncias do cotidiano vivido, permitindo distintas abordagens ao pesquisador. O foco do presente estudo refere-se a uma dessas fontes, revisitada sob o olhar da história, mais especificamente da história da educação. Para tanto, buscou-se analisar fragmentos autobiográficos do egodocumento, com base no escopo biográfico para o qual cada homem é uma síntese do seu tempo histórico e, portanto, possui as marcas do contexto em que vive. A fonte pesquisada é o Diário de Lembranças da Viscondessa de Arcozelo, escrito durante todo o ano de 1887, no qual estão registrados os acontecimentos do seu cotidiano. Lejeune (1997, p.105) assinala que a escrita de um diário no século XIX era uma prática "característica das filhas da nobreza e da burguesia". Nessa perspectiva, a investigação analisa os registros feitos pela Viscondessa de Arcozelo, uma mulher da elite oitocentista, educada nos padrões do que era permitido ao sexo feminino para se tornar boa esposa, mãe e gestora da casa, tomando esse egodocumento, o diário, como fonte capaz de evidenciar as temáticas que faziam parte de seu cotidiano. O estudo aborda ainda a materialidade do Diário de Lembranças, como a leitura de suas formas, cores, papel, tinta, tipos gráficos, desenhos e símbolos, caligrafia, utilização e reutilização das

páginas, borrões, rasuras, procurando recompor aspectos da cultura material que envolvia o ato de escrever o dia a dia, seja para lembrá-lo, como muitas vezes transparece pelas inúmeras listas confeccionadas, seja para registrar momentos de ansiedade, dor ou expectativa, entre outros tantos, que podem ser inferidos dos escritos da Viscondessa. Por fim, diante de um egodocumento cabe agir como enfatiza Nora (1987, p. 355) ao tratar da "ego-história", sublinhando a necessidade de não se contentar em reconstituir intrigas, mas não cessar, a propósito da vida, de por questões.

Considerações Finais

No século XIX, no Brasil, entre as mulheres das classes mais abastadas, os pensamentos íntimos eram, na maioria das vezes, e quando transformados em palavras, guardados para o confessionário. A maioria das mulheres letradas não optava por escrever um diário, pois, embora pudesse conter registros considerados secretos, não estava livre da perspectiva de ser lido ou desvelado, num tempo em que a noção de privacidade era muito diferente da atual. Além disso, ler os segredos femininos era uma forma de proteger as filhas, irmãs, sobrinhas, netas, dos maus pensamentos e da perda da representação de "ingenuidade" que era imposta às mulheres. Assim, não se pode desconsiderar que em um objeto tão vigiado e reprimido entre nossas compatriotas, ainda que dele se encontrem belos exemplares elaborados por seletas representantes das mulheres oitocentistas, seria excesso de expectativa que contivesse mais do que crônicas da vida cotidiana, mescladas aqui e ali, por uma observação mais contundente. Contudo, o diário tende a se afirmar como um espaço de expressão pessoal e seus leitores acabam por frequentar "a vida privada e solitária do autor, ou autora", (GILLIES, 2013, p.239) e é "em função do olhar sobre si mesmo, e dos olhares dos outros e do mundo, que se estrutura um exame permanente, obcecante". O Diário de Lembranças estudado permitiu um contato muito próximo com a Viscondessa de Arcozelo e revelou traços representativos de uma mulher educada "no" e "para" o oitocentos, bem como a forma com que enfrentava os desafios da sua época. Para os leitores da contemporaneidade surge uma mulher que viveu para além do seu tempo, morrendo quando o mundo que ela conhecia a apreciava, já perdia seus últimos vestígios.

Bibliografia

Vavy PACHECO BORGES, "Uma mulher e suas emoções: o diário de Eugénie Leuzinger Masset, 1885-1889", *Cadernos Pagu*, 19 (2002): 113-143,

10 de maio de 2016, http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?-down=51147

Maria Teresa SANTOS CUNHA, "Diários pessoais. Territórios abertos para a história", en *O historiador e suas fontes*, ed. Carla Pinsky e Tania Regina de Luca (São Paulo: Contexto, 2011), 251-280.

Maria Teresa SANTOS CUNHA, "Diários íntimos de professoras: letras que duram", en *Refúgios do eu. Educação, história, escrita autobiográfica*, ed. Ana Chrystina Venancio Mignot; Maria Helena Camara Bastos; Maria Teresa Santos Cunha (Florianópolis: Mulheres, 2000),159-180.

Viscondessa de ARCOZELO*, Diário de Lembranças* (Museu Imperial de Petrópolis, Códice DMI-15, 1887).

Franco FERRAROTTI, *Histoire et histories de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales* (Paris: Méridiens, 1983), 7-8.

Mary FULBROOK & Ulinka RUBLACK, "In Relation: The 'Social Self' and Ego-Documents". *German History,* 28, 3 (2010): 263-272, 28 de abril de 2016, http://www.deepdyve.com/lp/oxford-university-press/in-relation-the-social-self-andego-documents-0M0H61TVPi

Ana Maria Rufino GILLIES, "Uma imigrante britânica no Paraná na segunda metade do século XIX: na escrita de seu diário, memória, história e representação de si", *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História* 17, 1 (2013): 227-253, 10 de junho de 2016, http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305528853009

Márcio Couto HENRIQUE, *Um toque de voyeurismo: o diário de Couto de Magalhães, 1880-1887* (Rio de Janeiro: EdUerj, 2009), 10-12.

Pierre NORA, *Ensaios de ego-história* (Lisboa: Edições 70, 1989), 354-355.

Palavras-chave

Diário de Lembranças; Viscondessa de Arcozelo; Educação Feminina; Egodocumento; Escrita autobiográfica

As identidades plurais no livro didático Brasil Vivo

Maria de Fátima GUIMARÃES
fatima.guimaraes@usf.edu.br
Cleonice Aparecida de SOUZA [(2)],
Claudino GILZ [(3)]
Thiago Alexandre HAYAKAWA[(4)]
Professora do Programa de Pós-Graduação, Educação, e Coordenadora do Centro de Documentação de Apoio à Pesquisa em História da Educação, Universidade São Francisco (USF), Brasil.
Professora da Universidade São Francisco (USF) e Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil.
Professor da FAE Centro Universitário, Curitiba, PR, Brasil.
Programa de Pós-Graduação, Doutorando em Educação, Universidade São Francisco (USF), SP, Brasil.

Objetivos

Problematizar disputas e conflitos no livro didático *Brasil Vivo*, volume 2, publicado pela Editora Vozes, em franca relação com as questões socioculturais e as demandas educacionais da década de 1980. Os autores do livro são Chico Alencar, Marcus Venicio Ribeiro e Claudius Ceccon.

Metodologia e Fontes

Está é uma pesquisa histórica. Buscamos as contribuições de Darnton (2010) acerca da história do livro, mobilizamos Bakthin (2003) para analisar as charges impressas no livro. Em Thompson (1998) buscamos as categorias de experiência e cultura por convocarem ao confronto do livro *Brasil Vivo* com outras fontes impressas da época.

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

Apresentamos o livro *Brasil Vivo,* atentando para o contexto sociocultural brasileiro. Trazemos aspectos da materialidade dos dois volumes do *livro,* após privilegiamos o volume 2. Por fim, trazemos nossas considerações parciais.

A década de 1980 foi marcada pelo processo de redemocratização do País, após anos sob governo militar, empossado com Golpe de março de 1964. Na área educacional emergiram demandas visando alterar o currículo herdado. Sendo assim, a política editorial de livros didáticos registrou a emergência destas demandas na conformação de suas obras.

A Editora Vozes (GILZ, 2018; SOUZA, 2012), diferenciava-se por publicar obras voltadas às questões sociais. No transcorrer da década de 1960, localizamos as origens dessas questões nos movimentos e nas manifestações estudantis e operárias de 1968, na luta pelo fim do aparthaid, nas manifestações contrárias à Guerra do Vietnan, nas lutas da Argélia etc.

Os volumes 1 e 2 do *Brasil Vivo* mobilizam os movimentos sociais da década de 1980 no Brasil. Ambos acolheram temáticas como: o racismo, a homofobia, o feminismo, a diversidade religiosa, o ambientalismo, o respeito às terras e culturas indígenas.

O livro foi elaborado na perspectiva da história cultural, trouxe por entre seus capítulos e imagens visuais impressas: vozes, saberes e práticas de diferentes segmentos sociais brasileiros. Seus autores romperam com uma visão linear do tempo, tomando questões do presente como provocações para construir narrativas do passado que rompiam com narrativas didáticas presentes em livros didáticos produzidos anteriormente, dentre as quais, aquelas que silenciavam acerca dos conflitos vividos no país.

As narrativas do *Brasil Vivo* estimulavam análises que exigiam o imbricamento de questões ambientais, culturais e políticas, ultrapassando as questões de cunho nacionalista, matizada por uma cronologia recheada por fatos e heróis nacionais, em sua maioria pertencente aos grupos hegemônicos. Sendo assim, para os autores do livro tratar historicamente da ocupação da Amazônia, de sua biodiversidade, do desmatamento e da violência contra os indígenas, desde a descoberta do Brasil a década de 1980, implicava em compreender a íntima correlação de forças entre resistências locais e apoio e reconhecimento internacionais para se garantir a sobrevivência de todos engajados com esta questão.

Os autores ao tratarem de diferentes segmentos sociais, valorizaram e colocaram em confronto (THOMPSON, 1981) diferentes manifestações culturais, convocando os leitores a romperem com uma visão dicotômica de cultura, para além dos pares semânticos – civilizado/primitivo; alfabetizado/analfabeto; científico/popular; racional/sensível; atrasado/desenvolvido etc..

A justificativa desse objetivo reside no pressuposto que o livro acolhe e pode potencializar reflexões e práticas de resistência frente ao avanço atual de iniciativas oficiais, na área educacional, restritivas ou excludentes de temáticas oriundas de demandas de movimentos sociais minoritários, posto que "a história do livro se tornou um campo de estudo rico e variado" (DARNTON, 2010, p. 191). Indo ao encontro de Darnton (2007, p. 7), acreditamos que "precisamos saber mais sobre o mundo por trás dos

livros", com o intuito de darmos visibilidade à produção editorial didática das décadas de 1970-1980, em franca relação com as questões socioculturais e as demandas educacionais do período (BITTENCOURT, 1993; MUNAKATA, 1997).

Os livros didáticos brasileiros, impressos entre as década de 1970 a 1980, tendiam a ter estampadas em suas capas reproduções de imagens fotográficas, produzidas a partir de pinturas consideradas canônicas da história brasileira (BUENO, 2011; GILZ, 2018**).** Na década de 1970, alguns livros didáticos exploraram o uso de histórias em quadrinhos em seus livros didáticos, como foi o caso de Julierme (FERRARO, 2013), bem como adotaram o uso de uma diagramação e o uso de cores considerada mais arrojada e inovadora para a época, acolhendo para além de novas sugestões didáticas sobre o uso de imagens visuais no aprimoramento de iniciativas didáticas, o uso de novas técnicas e avanços dos equipamentos gráficos de impressão.

As dimensões dos dois volumes do *Brasil Vivo*, as capas eram plastificadas, a diagramação interna e externa, as imagens visuais sem o uso de cores (charges e fotografias) usadas e os textos produzidos pelos autores se diferenciavam dos livros didáticos que circulavam no País. Os dois volumes possuem as dimensões de 21 cm de largura por 27,7 cm de altura, bem como na última página possuem uma lista indicando o endereço da matriz da Editora Vozes, em Petrópolis (RJ) e de suas filiais nas cidades brasileiras do Rio de Janeiro, São Paulo, Bragança Paulista, Belo Horizonte, Porto Alegre, Brasília, Recife, Curitiba, Fortaleza, salvador e Cuiabá. Nas capas finais destes volumes temos fotografias distintas dos três autores do livro *Brasil Vivo*, cujas dimensões são 10 cm de largura por 7,5 cm de altura no volume 1 e, 10 cm de largura por 8,5 cm de altura no volume 2. Logo abaixo das fotografias, em ambas as capas, temos um texto que registra a intencionalidade do livro. Este texto das capas finais dos 2 volumes é seguido de informações sobre os autores e do logo da Editora Vozes. O volume 1 possui na capa ainda a informação de que o livro contém músicas de Milton Nascimento e Fernando Brant. Ele tem a capa vermelha e 168 páginas. Sua capa frontal traz impressa, na parte superior o nome dos autores, seguido do título *Brasil Vivo* e, abaixo aparece uma imagem visual, em preto e branco, que remete à uma estrela de 12 pontas. No interior dessa estrela aparece uma passeata, em sua primeira fileira temos pessoas que pertencem aos diferentes segmentos sociais (indígena, negro, mulher, operário), carregando uma faixa com os seguintes dizeres: *Nova História da Nossa Gente*, abaixo

temos o logotipo da editora Vozes. O livro possui 7 capítulos, seguidos de um tópico identificado como "Livros didáticos que merecem ser lidos" e de uma "Bibliografia".

O volume 2 tem a capa abóbora,possui 272 páginas. A parte superior da capa, na margem esquerda traz os nomes de seus autores, abaixo impresso o título *Brasil Vivo*, acompanhado da indicação do volume. A imagem da capa aparece abaixo do título, representando uma espiral, no interior da qual aparecem desenhos que fazem referências aos diferentes acontecimentos históricos e segmentos sociais. O subtítulo *A República* foi impresso abaixo dessa espiral, ao seu lado direito foi colocado o logotipo da Vozes. O Sumário do volume 2 do livro *Brasil Vivo* traz a indicação de 5 capítulos: Capítulo 8 CAFÉ COM LEITE; Capítulo 9 ARTISTAS E TENENTES Capítulo 10 NO TEMPO DO DOUTOR GETÚLIO Capítulo 11 TRABALHADORES NO BRASIL Capítulo 12 NOSSO TEMPO. Todo capítulose encerra com com o tópico "Brincando e Aprendendo". E, os capítulos são encerrados com um Bibliografia e a apresentação dos Créditos das ilustrações. Cada capítulo se subdivide em diferentes itens. Estes, por sua vez, mobilizam expressões coloquiais nos títulos e conteúdos impressos. Os capítulos trazem uma narrativa em que a cultura, em suas diferentes aspectos e manifestações, não fica à reboque de uma história econômica do Brasil, segmentada em ciclos econômicos e fases de ocupação do território nacional, demarcadas pela alterações no sistema administrativo. O livro *Brasil Vivo* possui por imagens visuais que trazem negros, indígenas, mulheres, operários, crianças, assalariados, homens do campo, políticos, militares etc., mobilizando temporalidades, espacialidades, memórias e territorialidades outras, entendemos que com o intuito de trazer histórias plurais e mobilizar reflexões e a produção de conhecimento histórico escolar que acolhesse às diversidades das manifestações humanas.

Considerações finais

A década de 1980 foi atravessada por diferentes movimentos sociais, voltados a lutar por conquistas significativas das minorias, cujos projetos, programas e agendas visavam conseguir um mundo mais pacífico, atento à preservação e às demandas ambientais. Por fim, privilegiamos o livro didático *Brasil Vivo A República*, volume 2 porque por entre seus capítulos É possÍvel rastrear historicamente referências às diferentes formas de organização da sociedade civil, que estavam em franca conexão com demandas para além das fronteiras nacionais.

Bibliografía

Cleonice Aparecida de SOUZA, «Biblioteca do Instituto Franciscano de Antropologia: histórias e memórias» (Tese doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012).

Circe M. BIITTENCOURT, «Livro didático e produção do conhecimento histórico: uma história do saber escolar» (Tese Doutorado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993).

Edward Palmer THOMPSON. *A miséria da teoria ou um planetário de erros:* uma crítica ao pensamento de Althusser. (Rio de Janeiro: Zahar, 1981).

_____. *Costumes em comum.* (São Paulo: Companhia das Letras, 1998).

João B. G. BUENO, «*Imagens visuais nos livros didáticos*: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)» (Tese doutorado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011).

Juliana R. FERRARO, «Entre textos e imagens: o compendio de historia do Brasil de Borges Hermida (1862-1975)», (Tese Doutorado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013).

Kazumi MUNAKATA, «Produzindo livros didáticos e paradidáticos», (Tese Doutorado em História e Filosofia da Educação, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997).

Mikhail BAKHTIN. *Estética da criação verbal.* (São Paulo: Martins Fontes, 2003).

Robert DARNTON, *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. (São Paulo: Companhia das Letras, 2010).

Palavras chave

Livro didático. Brasil Vivo. Editora Vozes. Imagens visuais.

El no-do como medio de construcción de la identidad femenina

María Dolores MOLINA POVEDA
lolamolina1993@hotmail.com

Desarrollo del contenido de la comunicación

La guerra civil no solo enfrentó a personas de un bando y del otro, sino que también encaró valores, ideales, doctrinas e identidades. En el presente estudio vamos a centrarnos en la identidad femenina. Tras el conflicto, las mujeres quedaron divididas según la pertenencia al bando de los vencedores o de los vencidos (Ramos Palomo, 2000). Las derrotadas sufrieron la cárcel, el exilio, la muerte, el silencio y otras vejaciones en el caso de que siguiesen con vida y redimidas de la pena de prisión. Además, se vieron obligadas a deshacerse de sus ideas y opiniones y a reeducarse según la doctrina del franquismo para ser aceptadas en la sociedad, aunque este proceso no garantizaba la completa reinserción.

El franquismo negaba la igualdad entre hombres y mujeres al afirmar que éstas "estaban dotadas de paciencia, delicadeza, abnegación, y sacrificio", mientras que los hombres "poseían fuerza, energía y autoridad" (Sánchez Blanco, 2013, p. 112). La mujer, según estipuló José Antonio Primero de Rivera, debía sumisión al hombre siendo él quien decidía por ella. No obstante, Sánchez Blanco (2013) destaca que ésta 'tenía la posibilidad de elegir su destino' entre tres opciones que, al fin y al cabo, la dirigían, principalmente, por el camino del matrimonio y del cuidado a los hijos, o por el camino de la vida religiosa. La tercera opción era la de cursar una carrera y ejercer una profesión siendo este camino el escogido por una gran minoría y que luego desembocaba, en la mayoría de los casos, en el ejercicio del sacramento del matrimonio despojándolas de la vida profesional, mientras que solo un grupo muy reducido continuaba ejerciendo la profesión que había estudiado.

La Sección Femenina fue la organización encargada de adoctrinar e instruir a las niñas, jóvenes y mujeres españolas, durante el franquismo, para que fuesen cumplidoras de la doctrina del Estado y de la Iglesia. Esta institución nació en 1935 bajo el amparo de José Antonio Primo de Rivera quien también estipuló una serie de condiciones para aceptar el ingreso de las mujeres en su partido. La principal fue la sumisión de la mujer al hombre, ya que éstas "no estaban preparadas para afrontar los peligros de

la vida y de los inherentes a la actividad política" (Giménez Muñoz, 2009, p. 2). La fundadora y jefe nacional de la Sección Femenina fue siempre Pilar Primo de Rivera. Esta organización puso en marcha una gran cantidad de actividades enfocadas a cumplir las funciones educativas e identitarias encargadas por el nuevo régimen, pero no fue la única, ya que en los colegios femeninos y en los establecimientos de beneficencia (Auxilio Social, Diputaciones Provinciales, Cajas de Ahorros, etc.) también se transmitían estos ideales y el papel que la mujer debía cumplir. Con esta labor garantizaban que esta doctrina llegase a todas las niñas, jóvenes y adultas.

Para afianzar esta imagen e identidad femeninas, así como otros muchos valores y doctrinas del franquismo, se recurrió a la propaganda. Este instrumento fue fundamental en el siglo XX, ya que sin ella no se hubiesen consolidado grandes acontecimientos de la historia (Rodrigo Martín, Rodrigo Martín y Núñez Gómez, 2018). Franco vio en ella un gran potencial y la adoptó para utilizarla en su propio beneficio con el fin de legitimar su victoria y defenderla ante la opinión pública, no solo en España, sino también en el extranjero. Uno de los medios propagandísticos más importantes de la dictadura fue NO-DO. Tranche y Sánchez-Biosca (2001) realizaron una de las investigaciones más exhaustivas sobre este medio permitiéndonos conocer su organización, los métodos y tiempos de filmado, producción, distribución y exhibición, entre otros muchos aspectos esenciales para dar vida a los Noticiarios y Documentales. Este organismo nació a finales de 1942, bajo el género de prensa filmada, y perduró hasta 1983, aunque sus inicios fueron un poco arduos debido a la escasez de medios técnicos y humanos lo que les llevó a firmar un acuerdo con la productora alemana (UFA) para poder sacar a delante su empresa (Rodríguez Martínez, 1999). Las actualidades filmadas pertenecían a la sección de Noticiarios o de Documentales, aunque era la primera sección la que ostentaba el grueso de las noticias filmadas y la más relevante de NO-DO. Este tipo de prensa tuvo un gran auge debido a que la información que presentaba era entendida por toda la población, pues no se requería saber leer y escribir para descifrar lo que la imagen y la locución querían decir.

Objetivos, metodología y fuentes

NO-DO no fue un organismo dedicado a filmar solo la figura del generalísimo y todo lo que le rodeaba, sino que estaba a disposición de todas las delegaciones y organismos oficiales. Nuestro objetivo principal es conocer y analizar los reportajes que mostraron la educación, instrucción y

adoctrinamiento de las mujeres y como esas noticias también servían para afianzar la identidad femenina del franquismo a través de la gran pantalla. La metodología empleada es el método histórico pues nos permite conocer y especificar una situación muy concreta de un hecho histórico a través de diferentes fuentes. En este estudio la fuente principal es NO-DO, aunque también se utilizarán otras fuentes escritas primarias (legislación y texto de la época de estudio) y secundarias (textos académicos). NO-DO está formado por Noticiarios y Documentales de los cuáles recurriremos a aquellos que traten sobre la Sección Femenina, ya que fue el principal órgano adoctrinador de la mujer, y sobre aquellos centros encargados de la educación de las niñas y de las jóvenes (educación formal y no formal) desde 1943 (año en que se emitió el primer Noticiario) hasta 1975 (cuando Franco falleció y terminó la dictadura).

Avance de conclusiones o reflexiones finales

NO-DO fue una de las ventanas más importantes del franquismo para transmitir su doctrina y por la que los españoles debían mirar y nutrirse de ella. Las mujeres habían pasado de tener unos derechos y libertades a dar un paso hacia atrás y volver al que tradicionalmente se le había asignado. La importancia que se le otorgó al retorno de esta identidad no solo estuvo latente en NO-DO, sino en el resto de propaganda publicada por la Sección Femenina, en el cine (Torres Martín, 2015), etc. NO-DO a través de sus Noticiarios y Documentales mostró que las mujeres debían ser buenas amas de casa y esposas, cuidar a sus hijos y a su marido, y ser abnegadas, calladas, obedientes, así como gozar de buena salud para poder cumplir con todas sus tareas. Para este último punto se recurría a la enseñanza del arte culinario, de la gimnasia, de hábitos de higiene, de la costura. Estos conocimientos no solo les serían útiles para ellas, sino para todos los miembros de su familia, pues su deber era darse a los demás, la labor asistencial.

Esta identidad, este papel, se inculcaba a las mujeres desde que eran pequeñas en las guarderías, colegios y centros benéfico-asistenciales y así era reflejado en NO-DO. Las niñas aprendían a coser desde pequeñas, a fabricar muñecas, a realizar ejercicios gimnásticos para fortalecer el cuerpo y la mente, y a bailar danzas tradicionales de España. También las veíamos jugar con muñecos mientras sus compañeros dedicaban el tiempo libre a otros ocios. Aunque la enseñanza elemental era obligatoria también para ellas, estaba enfocada a los conocimientos más básicos y a las doctrinas de falange y de la Iglesia. NO-DO mostraba todo esto a los españoles haciendo

que estas concepciones no solo fuesen interiorizadas por las mujeres, sino también por los hombres.

Sin embargo, NO-DO transmitió otra identidad femenina, la de las camaradas de la Sección Femenina. Éstas se caracterizaban por estar solteras, no tener hijos, leer, estudiar, viajar. Este camino tendía a ser el menos transitado pues la sumisión al hombre las obligaba a trabajar en caso de necesidad en el hogar y siempre que sus tutores (marido, padre, hermano/s…) les diesen permiso. Por último, la vida dedicada a Jesús, al cristianismo, era otra de las vías a la que podían acceder y que les permitía desempeñar un trabajo (benéfico-asistencial), como se puede comprobar en múltiples números de NO-DO.

Bibliografía

María del Carmen GIMÉNEZ MUÑOZ, «La Asistencia Social en Sevilla: del Auxilio de Invierno al Auxilio Social (1936-1939)», *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea* 2-9 (2009), consultado el 18 de octubre de 2018, URL: http://hispanianova.rediris.es/9/articulos/9a007.pdf

María Dolores RAMOS PALOMO, «Identidad de género, feminismo y movimientos sociales en España», *Historia contemporánea* 21 (2000), consultado el 20 de noviembre de 2018, URL: http://www.ehu.eus/ojs/index.php/HC/article/view/15908

Luis RODRIGO MARTÍN, Isabel RODRIGO MARTÍN y Patricia NÚÑEZ GÓMEZ, «Propaganda y educación. Estudio de la propaganda en la historia educativa española (1900-1975)», *Etic@net* 18-1 (2018), consultado el 28 de noviembre de 2018, URL: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6531562

Saturnino RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, *El NO-DO: catecismo social de una época* (Madrid: Editorial Complutense, 1999).

Rafael RODRÍGUEZ TRANCHE y Vicente SÁNCHEZ-BIOSCA, *NO-DO, el tiempo y la memoria* (Madrid: Cátedra, 2001).

Laura SÁNCHEZ BLANCO, «El boletín de Auxilio Social. La formación de las mujeres que trabajaban en el servicio social (1937-1939)», *Papeles Salmantinos de Educación* 17 (2013), consultado el 18 de octubre de 2018, URL: https://summa.upsa.es/viewer.vm?id=0000032528&page=1&search=&lang=es&view=main

José Luis TORRES MARTÍN, «El nacionalcatolicismo en el cine. El reflejo fílmico de la construcción identitaria femenina en la dictadura franquista» (Tesis doctoral, Universidad de Málaga, 2015).

Palabras clave

NO-DO; identidad femenina; educación.

Pobo Escola de Lodoselo: Treinta años de identidad y desarrollo rural a través de acciones socioeducativas (1985-2015)

María Esther PÉREZ ENRÍQUEZ
1. Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa,
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade de Vigo,
Avda. Castelao s/n, 32004, Ourense
Email de contacto: me_perez@uvigo.es

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es analizar y ahondar en el conocimiento y la historia del *Centro de Desenvolvemento Rural O Viso*. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos: i) Dar a conocer una experiencia de desarrollo rural a través de la recuperación de la identidad y las buenas prácticas socioeducativas; ii) Profundizar en el desarrollo histórico de este proyecto; e iii) Identificar en qué medida el desarrollo rural y la recuperación de la identidad se complementan.

Metodología y Fuentes

Utilizamos una metodología de investigación cualitativa, con el objetivo último de estudiar en profundidad los hechos y los fenómenos educativos en su contexto general de actuación (García Llamas, 2003). Y la finalidad de captar el contenido de la experiencia particular, no su generalización.

La recogida de la información fue flexible, empleando diferentes fuentes como: la propia web del Centro; los testimonios orales de uno de los fundadores, así como de diferentes trabajadores y trabajadoras, e incluso de personas participantes de la experiencia; y la revisión de documentos facilitados por el Centro, artículos de prensa, revistas, presentaciones en congresos, seminarios, etc.

Desarrollo del contenido de la comunicación

El *Centro de Desenvolvemento Rural O Viso*, se encuentra en la localidad de Lodoselo, un pueblo de la comarca de A Limia, en el Ayuntamiento de Sarreaus, caracterizado desde años atrás, al igual que muchos de los que hay en la Galicia rural interior, por su progresivo envejecimiento de la población y una gran pérdida de la misma.

Y es en este contexto de desesperación y soledad que, allá por el año 1985, se crea en la localidad antes mencionada, la *Asociación Cultural O Cruceiro*, como respuesta a las inquietudes de un grupo de vecinos y vecinas (algún granjero, un administrador, el maestro de *Preescolar na Casa*, un pastor) que trataban de revalorizar la cultura rural gallega, profundizando en la recuperación de su identidad.

Inicialmente comenzaron con actividades socioeducativas como la recuperación de fiestas y costumbres populares como el Magosto, los Carnavales, el Día de las Letras Gallegas…; y la introducción de otras nuevas como las *Jornadas de Formación Popular,* la *Doposcuola* o estudios dirigidos. Pero este quehacer dinamizador desde la Asociación les pareció insuficiente, por lo que se marcaron el objetivo de conseguir que la gente que quisiera participara en ese proyecto. Para ello, comenzaron a actuar, producir, solucionar determinadas problemáticas socio-comunitarias como, llevar las traída del agua a las casas, construir la aceras, y arreglar los caminos (Rodríguez Corbal, 2007).

Y como todas las cosas buenas saben a poco, ansiosos de seguir trabajando y dinamizando el pueblo, pero ya desde un planteamiento más global y basado en un modelo de desarrollo integral, en una segunda etapa, constituyen en 1990 el Centro de Desenvolvemento Rural "O Viso", desde el que ponen en marcha, en 1994, el **"Pobo Escola"**. Este programa surge en un contexto caracterizado por "el desconocimiento de la realidad rural y natural, la pérdida de la identidad cultural, la reestructuración y los cambios en los modelos de producción" (Rodríguez Corbal, 2015, p. 13), que estaban provocando un total olvido del acervo cultural en los pueblos y aldeas del rural limiano. Convirtiéndose una de sus experiencias más conocidas, cuya pretensión fue y es, la de dar a conocer muchos de los trabajos que se realizaban en el pueblo (hacer el pan, trabajar el mimbre, cuidar los animales, atender la huerta...), es decir, proporcionar formación, conocimiento vital de la realidad rural (entorno natural y humano, modos de vida…) a escolares de otras zonas geográficas, fundamentalmente de las ciudades; con la particularidad además, de la participación de los vecinos y vecinas en esas tareas y la máxima de aprovechar las funciones educativas del medio, contribuyendo también, a aumentar la autoestima y a mitigar la soledad de muchas personas del pueblo, fundamentalmente mayores.

Estas actividades las fueron complementando con otras como la realización de *juegos de pistas* por el pueblo que permitiesen y facilitasen el conocimiento de la cultura rural, de la arquitectura popular, de historias locales..., igualmente de la mano de los propios vecinos y vecinas; y el *aula*

de la naturaleza, en la que se trabaja, entre otras cosas, el conocimiento de distintas árboles, plantas, arbustos..., así como la orientación, el aprovechamiento…, y se realizan actividades como segar la hierba o cortar la leña.

Esto llevó consigo la recuperación y consiguiente utilización de lugares significativos del pueblo que se encontraban ya en desuso (el horno comunitario, la escuela, el lavadero, la casa rectoral...).

Así, pusieron en funcionamiento diferentes servicios como: un *comedor social y comunitario*; una *vivienda comunitaria* "A túa outra casa", con el objetivo de posibilitar la permanencia de las personas mayores en su entorno; el Centro de Información Juvenil y Comunitario; el albergue del "Pobo – Escola"; la Tienda de comercio justo; la Escuela de Tiempo Libre "Limicorum"; un Centro de Día para personas mayores, donde prestan una atención terapéutica integral y plural diurna a las personas de su comunidad.

Todo ello, dentro de un proyecto integral dirigido a la población rural más vulnerable de la Comarca de la Limia, colectivos excluidos o en riesgo de exclusión a través de acciones globales de carácter social, educativas, informativas, económicas, de formación y empleo para que su comunidad permaneciese y permanezca en su medio, en las mejores condiciones y con una mayor calidad de vida; creando además redes en el ámbito estatal e internacional, participando, ya en el presente siglo XXI, en diferentes iniciativas, proyectos, congresos, simposios,… como su integración en la COCEDER, Confederación de Centros de Desenvolvemento Rural, de ámbito estatal; su participación en la Red de Voluntariado Europeo; así como en el Programa Europeo *Symbios*, que "explora la relación existente entre crisis demográfica y exclusión social y territorial, identificando las iniciativas que apuntan en la dirección de la inclusión social y de la creación de empleo, que pueden mitigar los efectos del declive demográfico y garantizar una provisión de servicios suficiente y sostenible que permita incrementar las expectativas de futuro de las poblaciones en zonas de riesgo demográfico" (Xunta de Galicia, 2015, p. 11); y siendo uno de los seis casos significativos de buenas prácticas, de un total de setenta estudiadas (Subirats, 2013), que se muestran como referencia tanto para la ampliación posterior del Banco de Buenas prácticas como para el desarrollo de nuevas prácticas de acción social e institucional por la inclusión.

A modo de conclusión

El restablecimiento de la democracia, la aprobación del estatuto gallego y otros avances en el plano político y social, favorecen el asociacionismo

encaminado a potenciar la lengua y cultura propias de Galicia, particularmente asentadas en el medio rural, con una población envejecida, que es portadora de elementos de identidad tan fuertes como la lengua y la cultura rural.

No siempre las asociaciones han sabido aprovechar ese patrimonio, pero en el caso del pueblo limiano de Lodoselo, se han puesto los ingredientes para asentar una experiencia, enraizada en la tradición y la identidad; y que además, coincidiendo con las aportaciones de Cid, Dapía y Fernández (1996), consideramos que su puesta en valor y su visibilización "puede servir de modelo a otras iniciativas en el mundo rural gallego tan necesitado de recursos y de imaginación para hacerlos efectivos" (p.40); y al mismo tiempo ser capaz de interesar y atraer la curiosidad de jóvenes escolares y de estudiosos internacionales del desarrollo local sostenible.

Bibliografía

Xosé Manuel CID, María D. DAPÍA y Mª Reyes FERNÁNDEZ, «Educación Social e· recuperación da identidade como factor de desenvolvemento», *Revista Galega de Educación*, 27 (1996), 37-40.

José Luís GARCÍA LLAMAS, *Métodos de Investigación y Evaluación*. (Madrid: Universidad de Educación a Distancia, 2003).

Antonio RODRÍGUEZ CORBAL, "C.D.R. O Viso": El Empeño De Convertir La Recuperación De La Identidad En Factor De Desarrollo, en Xosé Manuel Cid y Américo Peres (Eds.), *Educación Social, Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario. Vol.II*. (Ourense: Universidade de Vigo. Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, 2007), 927-936.

Antonio RODRÍGUEZ CORBAL, «CDR O Viso: a forza da comunidade organizada», *Galeduso*, 11 (2015), 12-16.

Antonio RODRIGUEZ CORBAL, Testimonio personal, recogido en diciembre de 2018

Joan SUBIRATS (Dir.), Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social. (Madrid: IGOP-Plataforma de ONGs de Acción Social, 2003).

XUNTA DE GALICIA, *Proyecto Symbios. Iniciativas a favor de unos territorios inclusivos*. (Santiago de Compostela, Galicia: Xunta de Galicia. Consellería de Traballo e Benestar. Dirección Xeral de Familia e Inclusión, 2015).

Otras fuentes de información

www.cdroviso.org

Palabras clave

Recuperación de la identidad, desarrollo rural, buenas prácticas socioeducativas, envejecimiento.

Identidade, educación, xénero e nación. A *Galiza imaxinada* a través da prensa galega da emigración (1915-1936)

María Eugenia BOLAÑO AMIGO
Universidade de Santiago
mariaeugenia.bolano@usc.es

Palabras chave

identidade, educación, xénero, nación, Galiza.

Obxectivos

A través desta comunicación pretendemos, como obxectivo fundamental, achegármonos ás representacións da *Galiza imaxinada*[2] que, a través da prensa galega da emigración –e particularmente mediante os textos e imaxes ligados á educación e á infancia–, se bosquexan e perfilan arredor da cuestión identitaria, penetrando nas nocións de xénero, clase social e nación.

Este traballo emerxe logo do proceso de realización da Tese de Doutoramento que levou por título: *Representacións textuais e icónicas da infancia, da primeira adolescencia e da súa educación en revistas culturais e prensa gráfica galega (Galiza, Bos Aires e A Habana) e madrileña: 1915-1936. Entre o Naturalismo, a Socialización e a Distinción Social*, dirixida polo Dr. Antón Costa Rico (Universidade de Santiago de Compostela) e a Dra. María del Mar del Pozo Andrés (Universidad de Alcalá de Henares), a través da que puidemos analizar as diversas representacións da infancia e da súa educación que se proxectan en órganos que, alén de suscitar estados de opinión, xeraron representacións de presente e de futuro social, permitíndonos indagar

[2] Esta conceptualización ten sido empregada na historiografía galega contemporánea (concretamente por parte de destacados historiadores como Ramón Villares ou Xosé M. Núñez Seixas) para facer alusión, en particular, ao diálogo entre os retratos reais e idealizados da Galiza, en tanto que osmose que acaba por se conxugar nos imaxinarios que, tamén, se trasladan a través do discurso. Concretamente, baixo a denominación *Galiza imaxinada* desenvolveuse, entre os anos 2015 (Galiza) e 2016 (Arxentina), a exposición comisariada por Chus Martínez Domínguez e organizada polo Consello da Cultura Galega, que tivo por obxecto fundamental retratar a Galiza da emigración real e idealizada, visibilizando tamén as influenzas do fenómeno migratorio na creación das imaxes da Galiza a partir do século XIX.

no mellor coñecemento dos proxectos sociais e culturais da época. A Tese á que aludimos posibilitou a apertura de novos interrogantes e inquedanzas, só parcialmente tecidos nalgún caso, que enfían agora novos proxectos de investigación, entre os que se sitúa a temática abordada neste texto.

Metodoloxía e fontes

Na procura das pretensións enunciadas, o estudo parte da revisión e análise cualitativa de contido dos 182 números editados entre 1924 e 1932 por *Céltiga* (que constitúen unha totalidade de 6.382 páxinas), e dos 223 números publicados entre 1917 e 1936 por *Eco de Galicia* (8.431 páxinas en total). Esta ampla mostra permítenos indagar nas proxeccións dos segmentos sociais que reflicten o seu imaxinario social nestes medios, aproximándonos ao mellor coñecemento da *Galiza imaxinada* e, polo tanto, das realidades vividas e desexadas para o porvir galego, representadas tamén nas visións da infancia e da súa educación que se trasladan.

En relación ás fontes primarias manexadas, cómpre pór de relevo que *Céltiga* resulta, entre todas as publicacións galegas que se divulgaron por territorios arxentinos e cubanos durante o primeiro terzo do século XX, a máis destacada pola súa coidada calidade e recoñecida importancia no desenvolvemento do *galeguismo*; e a publicación *Eco de Galicia*, por ter gozado dunha notábel estabilidade e perdurabilidade no tempo. Ambas constitúen cabeceiras de singular relevancia debido á súa acollida e repercusión entre as comunidades emigradas e, igualmente, resultan representativas dos contextos americanos configurados como núcleos de maior presenza de galegos e galegas.

Desenvolvemento do contido da comunicación

Advertía Hobsbawm no seu prefacio ao libro *The invention of tradition* de 1983, que estudar os procesos de construción de tradicións, símbolos e identidades é o modo de rescatar "síntomas importantes" de problemáticas que, cos datos e fontes convencionais, non chegan a comprenderse. Retomando recentemente esta cuestión, sinala Villares (2017 e 2018, p. 10) que "as tradicións, que por veces se confunden cos costumes e coa herdanza, non importan tanto en si mesmas, senón nos seus significados: como lexitiman os poderes e como socializan valores e sentimentos especialmente 'líquidos' para a ollada do historiador". De aí a importancia de estudar os relatos elaborados polas elites contemporáneas sobre fitos e feitos da historia e o seu valor para construír e/ou "imaxinar" unha cultura e unha nación; relatos que, tamén, se fan eco, re-elaboran e trasladan a través da prensa e,

particularmente no caso galego de inicios do século XX, da prensa galega da emigración.

A prensa gráfica e cultural do primeiro terzo do século XX editada no contexto da emigración galega a ultramar, resultou crucial para a expansión de tendencias ideolóxicas e culturais daquel entón, xogando un papel decisivo na conformación das mentalidades das elites galegas. Alén de establecer unha canle propia de comunicación entre a comunidade migrante, que puidese atender ás súas necesidades (recollendo informacións dos lugares de orixe, ou actuando como nexo de comunicación e "achega entre as dúas Galizas", tal como destacou Neira Vilas, 1985), as revistas constituíron ágoras desde as que expresar lazos de unión entre a colectividade emigrada. Así, os órganos de prensa publicados polos galegos e galegas en América suscitaron estados de opinión, xeraron representacións de presente e de futuro social e propiciaron un mellor coñecemento dos proxectos sociais e culturais da época, transmitindo unha determinada visión da realidade existente e desexada, atendendo, igualmente, ás preocupacións do momento. Neste sentido, e na liña en que ten traballado Taboada González (2011, p. 20), "a través desta fonte de primeira orde para os historiadores preténdese chegar non só aos grupos que crean e monopolizan a prensa –e para os que estes van dirixidos fundamentalmente–, senón tentar sobrepasar este límite e poder chegar a ter unha visión o máis socialmente englobadora posíbel [sic.]".

Os órganos de difusión publicados na diáspora ofrecen elementos aos seus lectores que propician un contacto directo coas súas raíces e orixes, ben sexa a través dos seus contidos, do idioma no que se escriben –con menor protagonismo nos casos que analizamos– ou doutros elementos de identificación; deste modo, "é común a representación de asuntos e informacións ligados á preservación e manutención das identidades cultural (hábitos, costumes, tradicións, etc.), nacional, étnica e social do inmigrante" (Escudero, 2016b, p.29).

Tomando como referencia os traballos do historiador Núñez Seixas, convén considerar, cando menos, tres variables (Núñez Seixas, 2002, 2016) á hora de indagar no desenvolvemento e representación das identidades colectivas, nas imaxes e sentimentos identitarios do "propio" e do "alleo", se nos referimos a un colectivo emigrante, como é o caso dos galegos e galegas que publicaban *Céltiga*, desde Bos Aires, e *Eco de Galicia*, desde A Habana:

En primeiro lugar, a identidade colectiva que os emigrantes dunha determinada orixe xeográfica común transportan e transplantan con eles, pois o emigrante non se converte nun desarraizado, como presupuxo máis dun autor seguindo o trazo de O. Handlin en 1951, senón que recrea una

identidade étnica de orixe (…). En segundo lugar, la preservación, modificación ou desaparición da súa identidade colectiva no seo de, ou fronte á sociedade receptora, que segundo o contexto de oportunidades devirá en asimilación ou integración sociocultural e política. En terceiro lugar, a súa acomodación, competición, redefinición identitaria ou fusión con outras colectividades de inmigrantes foráneos residentes na mesma sociedade de acollida, e cos que se entra en contacto (Núñez Seixas, 2002, p. 19).

Aínda, as reflexións de González-Millán (2000), de Queizán (2009) e de Miguélez-Carballeira (2014), entre outras, bríndannos chaves para incorporar na nosa análise das representacións tendo presentes as nocións de xénero e de subalternización no discurso que remite ás identidades.

Avance de conclusións ou reflexións finais

A prensa elaborada na diáspora galega configura un "espazo físico capaz de abrigar e perpetuar, por medio do rexistro escrito e fotográfico, todo ese sistema de representacións do inmigrante" (Escudero, 2016a, p. 30) que resulta de especial interese ao termos en conta a importancia do fenómeno migratorio para a Historia contemporánea de Galiza.

Dunha banda trasladan concepcións da modernidade urbana e proxectos modernizadores para o interior, digamos que incorporan a modernidade precisa para o desenvolvemento dunha identidade nacional. Doutra, vivir na distancia vai ser chave para comprender Galiza como unha unidade, conformando unha identidade "superadora" das identidades máis presentes nas comunidades tradicionais, os territorios de proximidade (a parroquia, o municipio, a comarca), como se foi apreciando no asociacionismo dos emigrantes. Aínda que moitos deses vínculos do próximo van continuar e cohabitar coa xeración desa identidade galega compartida (Subiela, 2013, p. 124).

Os textos e imaxes que analizamos a través da prensa e que atenden á infancia e á súa educación, trasladan nocións de xénero, clase social e nación que inciden na construción da *Galiza imaxinada*. Convén deterse nestas representacións para podermos "lavrar"[3] o pasado, de modo que poidamos ollar tamén criticamente ao presente

[3] Esta noción que aquí retomamos é empregada por Villares (2017 e 2018) para invocar á idea de "lavrar" acuñada por Paz Andrade no seu libro de ensaios *Galiza lavra a súa imagen* (1985), "non só para aproveitar a forza desta metáfora, senón tamén para asentar a idea de que 'lavrar' o pasado significa estar disposto a revisalo criticamente" (Villares, 2017 e 2018, p. 17).

Bibliografía

Camila ESCUDERO, «A Imprensa Imigrante: Uma Fonte de Representaçao de Identidades Reais e Simbólicas», *Investigaçao Qualitativa*, 1(1) (2016b): 26-40.

Camila ESCUDERO, *Imprensa imigrante & identidade: uma história de reconhecimento* (Saarbrüken: Novas ediçoes acadêmicas, 2016a).

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

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

Ramón VILLARES, *Identidade e afectos patrios* (Vigo: Galaxia, 2017 e 2018).

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

Xaime SUBIELA, *Para que nos serve Galiza?* (Vigo: Galaxia, 2013).

Xoan GONZÁLEZ MILLÁN, *Resistencia cultural e diferencia histórica: A experiencia da subalternidade* (Santiago de Compostela: Sotelo Blanco, 2000).

Xosé Manoel NÚÑEZ SEIXAS, *O inmigrante imaxinario* (Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2002).

Xosé Manoel NÚÑEZ SEIXAS, *O soño da Galiza ideal. Estudos sobre exiliados e emigrantes galegos* (Vigo: Galaxia, 2016).

Palabras chave

Identidade, educación, xénero, nación, Galiza

Socialización diferencial de género y españolización durante el franquismo en el rural del sur de Lugo: familia y escuela como tecnologías identitarias

MARIA VICTORIA CARRERA FERNÁNDEZ
Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa,
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade de Vigo,
Avda. Castelao s/n, 32004, Ourense
Email de contacto: mavicarrera@uvigo.es

Objetivos

El objetivo general de este estudio es analizar los modelos de identidad nacional y de género construidos *simultáneamente* a través de los discursos familiares y escolares durante el período franquista comprendido entre 1936 y 1960 a través de la historia oral de seis personas que nacieron y fueron a la escuela en el rural del sur de Lugo. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos: i) Analizar los modelos de españolidad y feminidad versus masculinidad promovidos; ii) Identificar en qué medida los modelos de identidad nacional y de género se complementan y refuerzan; y iii) Profundizar en los procesos de reproducción (y resistencia) de los modelos identitarios performados por las personas participantes.

Metodología y Fuentes

Se lleva a cabo una investigación cualitativa a través de entrevistas autobiográficas. El método autobiográfico narrativo es especialmente útil en los estudios de género, así como en el ámbito de la investigación en historia de la educación, tanto en relación a los procesos de escolarización como en relación a los procesos educativos informales.

De esta forma, se amplía el concepto de fuente histórica, que va más allá de los textos oficiales de archivo, incluyendo cualquier material, instrumento o discurso que nos transmita el relato de una determinada situación social en un momento concreto. Estas fuentes no oficiales o no intencionales, como pueden ser las fuentes orales, se revelan incluso como más genuinas y objetivas al permitir acceder al mundo de las identidades cotidianas, tradicionalmente invisibilizadas y silenciadas.

Como instrumento, se diseñó un guion de preguntas clave de carácter semiestructurado elaborado *ad hoc* con el objeto de garantizar la uniformi-

dad de la información recogida, en el que se incluyeron cuestiones relativas al ámbito escolar, familiar y de ocio de la infancia/adolescencia de las y los participantes. No obstante, estas preguntas únicamente orientaron las entrevistas en relación a las dimensiones claves de la investigación, pero no supusieron un guion rígido.

Se realizaron un total seis entrevistas autobiográficas, con las que se pretendía rescatar la memoria de las vivencias de infancia y adolescencia de cuatro mujeres y dos hombres que nacieron, crecieron y fueron a la escuela en diferentes zonas rurales del interior de la provincia de Lugo entre los años 1936 y 1960. Los discursos generados conformaron una amalgama de documentos hablados, que fueron grabados en audio y, posteriormente, transcritos y analizados a través de la técnica de análisis de contenido naturalista.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Desde sus orígenes hasta hoy, la escuela, al igual que la familia y otros agentes de socialización, más allá de su objetivo explícito de alfabetización e instrucción, se ha orientado a la construcción de las identidades, trasmitiendo modelos identitarios normativos de masculinidad y de feminidad (De Lauretis, 1987), así como de una ciudadanía nacional concreta (Del Pozo, 2008).

Junto a este carácter socializador de la escuela y de la familia destaca también el carácter construido y no esencialista de las identidades. En este sentido, la identidad de género, que descansa sobre las categorías sexo/género y orientación sexual constituye un artefacto creado y modulado por la sociedad patriarcal. Así, el carácter construido del género fue ya destacado en la Segunda Ola feminista por Simone de Beauvoir en su obra *El segundo sexo* (1949/1987), en la que señaló que "una no nace mujer, sino que llega a serlo", de forma que no es la biología la que explica la subordinación femenina, sino la sociedad patriarcal. De la misma forma, y casi medio siglo después de esta aportación de Beauvoir, el carácter construido del sexo fue puesto de relieve por el feminismo postestructuralista, y más específicamente por el feminismo *queer*. Su precursora, Judith Butler, en su obra *Gender Trouble* (1990), retoma la afirmación central del discurso de Beauvoir y señala que, si bien en ella la autora no menciona los conceptos sexo y género, ahí reside implícitamente la distinción que tradicionalmente se ha hecho entre ambas categorías. De forma que ese "llegar a ser" deja entrever que existe algo dado y natural, que nos preexiste (*el sexo*), así como algo

cultural y construido que nos constituye jerárquicamente diferentes como hombres y como mujeres (*el género*). Esta distinción, señala Butler, es problemática (1990), puesto que sexo y género no pueden ser diferenciados, al ser ambas categorías elaboraciones culturales.

Asimismo, al igual que la identidad de género, las identidades nacionales son construidas (Del Pozo, 2008). Así, más allá del nacionalismo esencialista y del mismo modo que Butler cuestionó el carácter natural del sexo, Anderson (1983/2006) define las naciones como comunidades políticas "imaginadas", es decir como constructos culturales que, como el sexo, habían adquirido un estatus prediscursivo, ancladas a unos límites territoriales atemporales, fijos e inmutables, y asociadas a unas características étnicas concretas.

Es, por tanto, en este carácter discursivo y construido de las identidades nacionales y de género, en el que la escuela y la familia adquieren una importancia central, convirtiéndose en tecnologías altamente desarrolladas para modular las formas normativas de ser y comportarse como mujeres y hombres con una identidad nacional concreta.

Por otra parte, es necesario destacar la doble opción de los sistemas educativos que, no sin disensos y resistencias, viene coexistiendo desde el nacimiento de la escuela hasta hoy: a) La opción positivista, mayoritaria a largo de la historia, a través de prácticas que pueden denominarse adoctrinamiento, pero nunca educación. Orientada a la construcción de un modelo de ciudadanía acorde a los intereses de los grupos hegemónicos de poder; reproductora del *status quo*, y que da lugar a identidades hegemónicas y a identidades subalternas, promoviendo, aunque sea sutilmente, la producción de prácticas de otredad, violencia o exclusión; y b) la opción liberadora, aquella que representa la verdadera esencia de la educación, orientada, como ya señalaba la Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948, al pleno desarrollo de la personalidad, y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

En relación a los modelos de identidad promovidos durante la guerra civil y el régimen franquista (1936-1975) destacan numerosos estudios sobre el modelo de feminidad, así como sobre el modelo de identidad nacional (Moreno-Luzón y Núñez-Seixas, 2017), y en menor medida sobre el modelo de masculinidad (Sonlleva y Torrego, 2018). No obstante, un análisis más explícito de la construcción simultánea de una identidad nacional/generizada no ha sido común en la investigación, a pesar de que, tal y como señala Ofer (2009), el catolicismo, el hipernacionalismo y el género trabajaron en una compleja red de identificaciones interrelacionadas. Con excepciones

destacables como el trabajo de Blasco (2014), en el que la autora destaca la importancia cardinal de los estereotipos sociales en relación al género en la construcción del modelo de nación franquista, sirviendo como instrumentos privilegiados para reforzar las ideas de la Nueva España y lo español.

Sobre estas premisas se realiza este estudio, que pretende analizar los modelos de identidad nacional y de género construidos simultáneamente a través de los discursos familiares y escolares durante el período franquista comprendido entre 1936 y 1960 en el rural del sur de Lugo. El trabajo se contextualiza, tal y como se señaló anteriormente, en una perspectiva de análisis feminista posestructuralista y *queer*, en la línea de Butler (1990) y de Scott (1986) pues, como esta última autora señala, sólo así el género y, por extensión, la nación, se convierten en categorías útiles para el análisis histórico de la educación.

Avance de conclusiones

El análisis de contenido de los discursos de las y los protagonistas del estudio pone de relieve que la escuela franquista del rural del sur de Lugo optó por un paradigma educativo puramente positivista y adoctrinador, apostando, al igual que la familia, por la promoción de un modelo de identidad femenina española anclada en el arquetipo de perfecta casada, esposa, madre y ángel del hogar, con incursiones en el ámbito público relativas exclusivamente a la maternidad social. Modelo que se complementa, en el marco de una lógica heteronormativa, con un modelo masculino nacionalcatolicista construido sobre el estereotipo de héroe protector, soldado y proveedor de recursos. Asimismo, se observa que la construcción de los modelos identitarios de género y de nacionalidad es una tarea simultánea, de forma que no es posible promover una identidad nacional sin género, al igual que no lo es apostar por una identidad de género sin nación o lo que es lo mismo que "hacer género" y "hacer nación" son las dos caras de la misma moneda. No obstante, los discursos visibilizan que estos procesos de socialización no son, ni mucho menos, perfectos, produciéndose alternativamente actos de reproducción y resistencia de las identidades normativas, que pueden ser entendidos bajo la premisa del carácter performativo de la identidad. Entre las estrategias utilizadas por las tecnologías escolares y familiares para la construcción de las identidades destacan los modelos de feminidad y masculinidad nacionalcatolicista encarnados en las figuras de la maestra-madre y del maestro-padre, el currículum explícito y el trato diferencial en función del género, así como las prácticas simbólicas relativas

a la bandera, el himno, las canciones religiosas y la celebración de festividades, la exclusión del gallego del ámbito escolar y los silencios en relación a cuestiones sensibles como la homosexualidad y la guerra.

Este trabajo presenta algunas limitaciones que deben ser destacadas. Así, por su carácter cualitativo, el reducido número de personas participantes y su carácter homogéneo, los resultados no pueden ser generalizados, sino que sólo representan las experiencias de unas personas concretas, cuatro mujeres y dos hombres, en un espacio territorial concreto, el rural del sur de Lugo. Asimismo, a pesar de las ventajas anteriormente señaladas de las fuentes orales, éstas presentan también ciertas limitaciones que podrían afectar a su fiabilidad, puesto que se basan en la subjetividad, el recuerdo y la memoria de las personas entrevistadas, que podría ser impreciso, selectivo o recreado. No obstante, como señala Agulló, esta subjetividad, que implica que ninguna narración responderá nunca exactamente a la realidad narrada, en lugar de impulsarnos a su rechazo debe, por el contrario, ser valorada, pues es en su carácter subjetivo en donde radica su riqueza.

Bibliografía

Carmen AGULLÓ, «La voz y la palabra de los tesoros vivos: fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial», *Educatio Siglo XXI*, 28-2 (2010), 157-178.

Benedict ANDERSON, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (México: Fondo de Cultura Económica, 1983/2006).

Inmaculada BLASCO, «Género y nación durante el franquismo», Imaginarios y representaciones de España, eds. Stèphane Michonneau, Xosé M. Núñez Seixas (Madrid: Casa de Velázquez, 2014, 49-71).

Judith BUTLER, *Gender trouble: feminism and the subversion of identity* (London and New York: Routledge, 1990).

Simone DE BEAUVOIR, *El segundo sexo* (Madrid: Cátedra, 1949/1987).

Teresa DE LAURETIS, *Technologies of Gender: essays in theory, film, and fiction* (Bloomignton: Indiana University Press, 1987).

María del Mar DEL POZO, «Presentación. Educación y construcción de las identidades nacionales», *Historia de la Educación*, 27-1 (2008), 27-36.

Javier MORENO-LUZÓN, Xosé M. NÚÑEZ-SEIXAS, *Los colores de la patria. Símbolos nacionales en la España contemporánea* (Madrid: Tecnos, 2017).

Inbal OFER, «A 'New' Woman for a 'New' Spain: The Sección Femenina de la Falange and the Image of the National Syndicalist Woman», *European History Quarterly,* 39-4 (2009), 583-605.

Joan SCOTT, «Gender: A Useful Category of Historical Analysis», *American Historical Review*, 91-1 (1986), 1053-1075.

Miriam SONLLEVA, Luis Mariano TORREGO, «A mí no me daban besos. Infancia y educación de la masculinidad en la posguerra española», *Masculinidades y cambio social*, 7-1 (2018), 52-81.

Palabras clave

Identidad de género, identidad nacional, escuela franquista, familia, socialización.

L'identità degli italiani tra divulgazione scientifica e pedagogica
Una riflessione su Paolo Mantegazza

Matteo LOCONSOLE
Dottorando in "Cultura, Educazione, Comunicazione"
presso l'Università degli studi Roma Tre
E-mail: matteo.loconsole@uniroma3.it

Obiettivi

L'oggetto di studio della presente proposta si colloca nella cornice storica e politico-istituzionale dell'Italia postunitaria. In particolare, il tema affrontato si pone, da un punto di vista più specificamente culturale, all'interno del clima e della mentalità scientifici affermatisi con il sedimentarsi dei fondamenti e degli ideali della cultura positivista. Obiettivo precipuo della trattazione sarà quello di dimostrare come, dall'intersezione di divulgazione scientifica e letteratura d'intrattenimento propria dell'opera di Paolo Mantegazza, si fossero poste le basi per un'ipotesi di unificazione identitaria e culturale del popolo italiano, che passasse attraverso lo strumento di un'educazione igienico-sanitaria e morale onnicomprensiva.

Metodologia e fonti

All'indomani dell'unificazione territoriale, infatti, si fece sentire, in Italia, l'esigenza di garantire il riconoscimento di uno *status* identitario che rendesse coeso il Paese. Riprendendo il monito contenuto nei *Ricordi* di Massimo D'Azeglio, poi traslato nel noto imperativo "Fatta l'Italia, bisogna fare gli italiani", cominciò a farsi impellente la necessità di dare al neonato Stato un assetto culturale riconoscibile. Come hanno rilevato gli autori del volume curato da Simonetta Soldani e Gabriele Turi (1993), *Fare gli italiani*, l'identità del popolo si sarebbe potuta costruire solo a partire da un processo di istruzione, formazione e civilizzazione, che coinvolgesse il popolo nella sua interezza.

Tra l'altro, se da un lato una buona parte delle forze politico-istituzionali fu impiegata nella formazione e costituzione dello Stato italiano, realmente completata solo nel 1870, sul piano culturale e *scientifico*, il secondo Ottocento fu dominato da un'idea di derivazione antropologico-scientista. In sintesi, il valore di una nazione dipendeva non solo dalla buona ges-

tione e organizzazione della cosa pubblica ma anche dallo stato di salute della relativa popolazione. L'espressione "fare gli italiani", pertanto, oltre a un'accezione di carattere culturale, ne assunse una di tipo eugenetico: fare il popolo italiano significava fare un popolo costituzionalmente sano che potesse trasmettere alle future generazioni, attraverso gli strumenti offerti da una buona educazione igienica e sessuale, i connotati di uno stato di salute tanto fisica quanto morale (psichica).

Fatte queste premesse, tra i tanti uomini di scienza che occuparono la scena italiana del secondo Ottocento, si è deciso di focalizzare l'attenzione su un protagonista indiscusso del Risorgimento italiano: Paolo Mantegazza (1831-1910). Tanto, in virtù del suo eclettismo e della sua capacità di racchiudere, all'interno della sua auspicata pedagogia scientifica, insegnamenti e consigli pratici di diversa provenienza epistemologica: egli, infatti, fu al tempo stesso antropologo, medico, igienista e romanziere.

Oltre alla fondazione e direzione di riviste scientifiche, quali "L'Igea" (1862), la sua produzione spaziò tra opere di fisiologia (della donna, dell'amore, del piacere ecc.), almanacchi igienico-popolari, opere politiche (fu, anche senatore del Regno nella Destra storica) e romanzi che si facevano portavoce di insegnamenti igienico-educativi.

Nello specifico, gli scritti considerati per la presente trattazione saranno tre: *Il bene ed il male*, pubblicato nel 1861, l'*Igiene del nido*, del 1877, e *L'anno 3000*, romanzo del 1897. La scelta di concentrarsi su queste pubblicazioni risiede da un lato in una sorta di arbitrarietà dettata dalla difficoltà di effettuare una selezione specifica e concettualmente delimitata (a Mantegazza, infatti, si attribuiscono oltre 1400 scritti), dall'altro, nel tentativo di voler tracciare un *leit motiv* tra opere di epoche distanti ma nelle quali è possibile individuare una continuità tematica. Al fine di rilevare questa continuità e porre l'accento sull'istanza e la finalità pedagogiche del discorso di Mantegazza, si articolerà la trattazione in due momenti.

Sviluppo del contenuto della comunicazione

In primo luogo, bisogna precisare che il discorso di Mantegazza si inserisce in quel quadro storico-concettuale che vede, come valore fondativo della nuova identità italiana, l'edificazione di un sistema di norme comportamentali e relazionali sul quale possa ergersi una società ben organizzata, al cui interno tutto sia vincolato a criteri normativi la cui violazione costituisce un attentato all'ordine pre-stabilito. Questi sono solo alcuni dei concetti che emergono dalla lettura del libello del 1861, testo che Luisa Tasca

(2004) ha definito un vero e proprio galateo e di cui Paola Govoni (2011) si è occupata ponendolo al centro del dibattito scientifico positivista. In questo contesto, inoltre, assume grande rilevanza la riflessione di Gabriella Turnaturi (2014) che, nello studiare il diffondersi dei galatei all'indomani dell'unificazione territoriale, rivela il paradosso delle buone maniere: se da un lato, infatti, il rispetto ossequioso delle *buone* norme del vivere sociale rappresenta una vera e propria forma di omologazione, dall'altro i galatei (nel corso dell'Ottocento in Italia ne furono pubblicati circa duecento) sono visti come strumenti attraverso i quali consentire l'elevazione sociale di signore e galantuomini a scapito dei cosiddetti "maleducati", ossia di coloro che non aderirono ai precetti prescritti.

Pertanto, i galatei si trasformano, paradossalmente, da mezzi di omologazione e omogeneizzazione in mezzi di distinzione elitaria. Ciò che caratterizza *Il bene ed il male*, però, come già si evince dal sottotitolo *Libro per tutti*, è un intento di unificazione complessiva che non implichi una distinzione tra signore e galantuomini da una parte e individui maleducati (scostumati) dall'altra. Sebbene, come si cercherà di dimostrare con una ricerca in corso d'opera, risulti difficile individuare il pubblico destinatario delle opere di Mantegazza, che sembra oscillare dall'intera popolazione alla sola media-borghesia, l'autore si rivolge a un pubblico universale, l'essere umano, con l'intento precipuo di educare e curare l'identità del nuovo popolo italiano. Riprendendo un discorso di matrice kantiana, infatti, dev'essere l'imperativo categorico, l'universale obbligo di obbedire alla legge morale "in noi", il criterio in base al quale orientare i propri comportamenti e garantire una vita sociale pacifica e ordinata.

E poi, questo un aspetto significativo, pur nella sua posizione laico-scientista, l'autore sceglie di adottare una strategia comunicativa e far leva su un potente collante socio-culturale: la religione cristiana. Non solo obbedire alla propria coscienza, di per sé bussola dell'agire morale, ma anche imitare Cristo e tendere all'adempimento del precetto biblico "ama il tuo prossimo come te stesso", costituiscono i capisaldi della formazione di una *santa* identità nazionale e del giusto vivere collettivo.

Per finire, la seconda parte dell'intervento sarà dedicata a un aspetto cardine della riflessione mantegazziana. Si tratta della suaccennata idea in virtù della quale una popolazione socialmente e politico-istituzionalmente ben organizzata è, anzitutto, una popolazione costituzionalmente sana. E questo riporta l'attenzione alle altre due opere considerate. In questi, più che in altri scritti, emerge l'immagine di un pensatore immerso nella comunità scientifica e nella società a lui contemporanee, oltre che quella di

un divulgatore attento alle esigenze del suo Paese. Sia gli almanacchi sia i romanzi sono l'esempio di una letteratura accessibile e l'espressione di una pedagogia scientifica tanto persuasiva quanto repressiva.

Se, infatti, nell'*Igiene del nido* si persegue l'ideale di una sessualità (esclusivamente coniugale) vincolata alla funzione fisiologica della procreazione, in cui a farla da padrone sono le accortezze igieniche, la prevenzione, l'astinenza da piaceri insani quali la masturbazione, l'alcoolismo, l'eccessivo utilizzo del tabacco, che potrebbero produrre tare degenerative ereditarie, le quali a loro volta predisporrebbero la popolazione al contagio e a una intrinseca debolezza, ne *L'anno 3000*, romanzo precursore della fantascienza italiana, sono presenti i connotati di quella che si potrebbe definire una sorta di "pedagogia punitiva". All'imprudenza sessuale non v'è scampo, ci dice Mantegazza, le sue uniche possibili conseguenze sono la morte o un'esistenza destinata al dolore e alla malattia.

Tale concezione emerge, in particolare, da una vicenda narrata da Mantegazza in cui, ammonendo i coniugi Paolo e Maria circa le responsabilità connesse con la procreazione e la necessità di subordinare la vita sessuale a una corretta educazione igienica, illustra le conseguenze di una sessualità imprudente: «Bambino gracilissimo, tubercoloso, inetto alla vita [...] un inserviente prese il bambino, aprì un usciuolo nero [...] e ve lo mise [...] Il bambino inondato da una vampa di aria calda a 2000 gradi era scomparso e di lui non rimaneva che un pizzico di ceneri». Una cattiva educazione (sessuale ma non solo), ci dice Mantegazza con un espediente narrativo la cui efficacia pedagogica risiede proprio nella sua crudezza, conduce alla morte. Tema, questo, già affrontato, seppur con tono differente, nel romanzo *Un giorno a Madera. Una pagina dell'igiene d'amore* (1868).

Riflessioni finali

Insomma, sebbene non manchino, nelle opere di Mantegazza, quei pregiudizi caratteristici del suo tempo, che attribuivano, ad esempio, a uomini e donne, ruoli e competenze differenti tanto in ambito domestico quanto in ambito sessuale, tanto nelle più disparate attività quotidiane quanto in tutte le relazioni della vita familiare e sociale, dalle sue opere emerge l'idea secondo cui la costruzione dell'identità degli italiani, in quanto popolo costumato e sano, debba necessariamente passare attraverso l'educazione. La formazione dell'identità del popolo italiano doveva partire dal singolo, moralmente e igienicamente educato, estendersi al nido familiare, i cui rapporti dovevano essere regolati da precise norme, per poi coinvolgere la società

e quindi la nazione nella sua interezza, strutturando i rapporti relazionali secondo i canoni della buona educazione e delle buone maniere.

Bibliografia essenziale

Lorenzo CANTATORE, *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, Pisa: ETS, 2015.

Giorgio COSMACINI, *Medici nella storia d'Italia*, Roma-Bari: Laterza, 1996.

Carmela COVATO, *Casa dolce casa. Il privato nella storia dell'educazione*, in Ead., *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano: Unicopli, 2007.

Paola GOVONI, *Un pubblico per la scienza. La divulgazione scientifica nell'Italia in formazione*, Roma:

Carocci, 2011.

Matteo LOCONSOLE, *Storia della contraccezione in Italia tra falsi moralisti, scienziati e sessisti*, Bologna: Pendragon, 2017.

Simonetta SOLDANI, Gabriele TURI (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna: Il Mulino, 1993.

Paolo SORCINELLI, *Il quotidiano e i sentimenti. Introduzione alla storia sociale*, Milano: Bruno Mondadori, 1996.

Luisa TASCA, *Galatei. Buone maniere e cultura borghese nell'Italia dell'Ottocento*, Firenze: Le Lettere, 2004.

Gabriella TURNATURI, *Signore e signori d'Italia. Una storia delle buone maniere*, Milano: Feltrinelli, 2014.

Parole chiave

Paolo Mantegazza; Educazione popolare; Identità nazionale; Pedagogia scientifica; Educazione sessuale

A invisibilidade galega no Brasil e a produção de uma memória e identidade (1871-1936)

Maurilane BICCAS
Diana VIDAL
Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo
dvidal@usp.br

Objetivos

A presente comunicação pretende apresentar os resultados de investigações efetuadas no âmbito dos projetos "Circulação de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos: migração, escolarização e alfabetização de adolescentes e adultos (Brasil e Galícia 1871-1936)", por Maurilane Biccas, e "La circulación de objetos, ideas y personas entre los mundos: Portugal, España y Brasil. Aspectos de una historia conectada de la educación (1850-1950) ", por Diana Vidal, financiados respectivamente pelo CNPq e pela Fundación Carolina.

Metodologia e fontes

Estes estudos de caráter histórico dialogam com a bibliografia sobre o tema da imigração galega no final do Oitocentos e início do Novecentos, elaborada no Brasil e na Galícia, bem como faz uso de material empírico recolhido na Biblioteca Geral e na Hemeroteca da Universidade de Santiago de Compostela, tais como: periódicos galegos e argentinos; anais de congressos realizados na Espanha; memórias de associações galegas criadas na América do Sul; estatutos e atas do Centro Gallego Espanhol; livros publicados na Espanha, Argentina e Cuba e que circularam no Brasil, no final do século XIX e início do século XX.

Partem do pressuposto de que a escrita histórica se constrói a partir de três vertentes, como sugere Michel de Certeau (1982). Situa-se em um lugar, a disciplina história, que organiza e legitima o conhecimento produzido a partir de regras de funcionamento do campo, configurando o que se concebe como verdadeiro. Para tal, se exercita na localização, sistematização e análise de fontes documentais, iconográficas e/ou orais, que permitem operacionalizar uma narrativa verossímil sobre o passado. Tal narrativa sempre

parcial e datada apresenta-se como acabada e completa ao leitor pelo efeito mesmo da integridade do texto.

Portanto, cumpre esclarecer que este resumo foi constituído na interface de dois projetos de pesquisa, realizados por duas docentes da Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, coordenadoras do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE-USP), quando se pretendeu conhecer as várias experiências escolares instauradas em São Paulo, em um período em que o sistema público de ensino paulista ainda não estava totalmente formalizado, permitindo a pluralidade de iniciativas de escolarização do social.

Temos concebido por escolarização tanto os modos como o Estado quanto as maneiras como os grupos sociais organizam e produzem a escola como instituição social de controle das populações e de transmissão cultural. A essa acepção se combinam os processos pelos quais a sociedade constitui o escolar como referência simbólica, o que implica o jogo tenso de reinvenção das identidades sociais e das representações sobre o lugar social da escola. Os desdobramentos desta investida têm feito indagar sobre a importância da circulação de pessoas, modelos pedagógicos e objetos escolares entre o Brasil, a Europa e os Estados Unidos, na produção da escola elementar paulista. Uma das dimensões dessa circulação se evidencia como iniciativa do Estado; seja pelo incitamento a viagens de professores, inspetores e políticos ao exterior para contato com métodos e experiências educacionais exógenas; seja pela elaboração de reformas educativas que exibem sintonia com o contexto internacional; seja pelo fomento à instalação de instituições modelares e à fabricação de objetos escolares à semelhança de peças estrangeiras; seja pelo estímulo à imigração subsidiada para terras brasileiras. Outra dimensão dessa circulação pode ser captada no circuito não-governamental, conduzida pela ação de grupos sociais ou de indivíduos isolados.

A questão se torna particularmente evidente no que diz respeito (mas não se restringe) ao período que se estende da segunda metade do século XIX até a primeira metade do XX. Importante, nesse contexto, foi o fenômeno que habitualmente denominamos de imigração. Com apoio de governos ou com financiamento próprio, um contingente significativo de pessoas dispôs-se a cruzar o Atlântico e estabelecer-se em novas terras. São Paulo foi a província (e o estado) que acolheu o maior número de imigrantes. Entre 1884 e 1939, nada menos que 4 milhões de estrangeiros entraram legalmente em São Paulo. É neste cenário que tomou corpo o interesse pela imigração galega.

Desenvolvimento:

As primeiras investigações historiográficas realizadas trazem a marca quantitativa na sua abordagem destacando os aspectos demográficos e econômicos, analisados a partir das consequências da emigração e da movimentação dos recursos financeiros decorrentes deste fenômeno. Outros estudos focaram este dado analisando a sua relação com as iniciativas e o desenvolvimento educativo na Galícia e nos países da América que receberam os galegos no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

Outra gama de estudos historiográficos realizados tanto na Espanha quanto no Brasil tem procurado analisar o fenômeno da migração galega para a América considerando novas dimensões sobre esta temática, como por exemplo, a relação entre a imigração e a instrução, tendo como foco a instalação das Sociedades de Beneficência e de Instrução na Galícia e em outros países da América.

Segundo os dados estatísticos oficiais, ao final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, 50 milhões de europeus deixaram seus países de origem em direção aos países do outro lado do Atlântico, este certamente foi um dos mais importantes fenômenos sociais ocorridos na Europa neste período. Saavedra (1999) chama a atenção para o fato de 84% dos emigrantes terem saído de cinco áreas territoriais: Ilhas Britânicas, Itália, Áustria-Hungria, Alemanha e Espanha. Destaca também que aproximadamente 86% dessas saídas foram em direção a América.

Saavedra (1999, p. 224), aponta ainda que no período de 1882 a 1930, segundo registros oficiais saíram da Espanha 3.297.312 indivíduos rumo a América. Gabriel (1985) afirma que no período de 1860 a 1910, aproximadamente 500 mil pessoas saíram da Galícia, ou seja, um terço dos habitantes desta região no referido período. Costa (2007) indica que no período de 1836 a 1930, um milhão e meio de galegos deixaram o país. Mesmo utilizando recortes temporais diferenciados, mas próximos, podemos aferir que a migração galega foi uma das mais expressivas da Europa no final do século XIX e nas primeiras décadas do XX. No caso Brasileiro, podemos perceber que, de acordo com os dados oficiais, os espanhóis foram do ponto de vista quantitativo, o terceiro grupo, perdendo para a Itália e Portugal.

De uma maneira geral as investigações que foram produzidas e divulgadas no Brasil sobre a imigração apontam inúmeras dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores devido à escassez e à dispersão dos dados estatísticos. No caso do Estado de São Paulo, os registros sobre as entradas dos imi-

grantes, com raras exceções, não especificam informações sobre a entrada por períodos mais curtos, isto, por exemplo, impede analisar a dinâmica e a intensidade da entrada do fluxo migratório das diversas nacionalidades e ou de alguma específica.

No caso dos estudos realizados sobre a imigração galega no Brasil este problema torna-se ainda mais grave, conforme evidencia Vidal (2006; 2008), que apoiada nos estudos realizados por Zeila Demartini (2000), estudiosa do fenômeno da emigração portuguesa no Brasil, levanta alguns problemas metodológicos sobre a coleta de dados, que apontam para uma dupla invisibilidade desta população. A primeira estaria relacionada à mistura linguística dos galegos com os portugueses vindos do norte de Portugal pela proximidade na forma de falar, mas também os afastavam dos espanhóis que falavam castelhano. A segunda forma de invisibilidade articula-se à primeira, como os portugueses no Brasil não eram considerados estrangeiros e o fato dos galegos terem-se a eles misturado, tornaram-se, consequentemente, também invisíveis. Do ponto de vista metodológico esta é uma grande dificuldade, pois se os portugueses no Brasil não são considerados estrangeiros, os galegos nesta leva acabam também por não serem identificados.

Como este sujeitos, em jogo com esta invisibilidade, produziram uma memória e uma identidade são problemáticas relevantes e cujo tratamento faremos a partir da análise de uma fonte do Centro Espanhol de Santos, em São Paulo, intitulado "memória", um documento que visa prestar contas aos sócios membros desta instituição, fundada no final do século XIX. Ao prestar as contas eram apresentadas as atividades desenvolvidas para a comunidade galega, tais como biblioteca, escola, bailes, festas, etc. A análise deste material possibilita uma maior compreensão sobre aquilo que foi constituído como elementos da cultura galega, por meio de iniciativas, relações pessoais e grupais e ações coletivas.

Resultados Finais

Assim, ao analisar a imigração dos galegos no Brasil a produção de uma invisibilidade, as investigações acabaram também possibilitando olhar, pelo avesso deste processo, como uma memória e uma identidade foi sendo criada no país.

Bibliografia

Anton COSTA RICO, "Com billete de volta. Os americanos da Marina, a creación de escolas e a búsqueda do progresso", *Mimeo*, 2007.

Diana VIDAL, "Fronteiras e mestiçagens culturais. A circulação de objectos, pessoas e modelos pedagógicos como problemática em história da educação (Brasil, EUA, França e Portugal no final do século XIX)", *Estudos do Século XX*, 6 (2006): 43-55.

_____, "Galícia e Brasil: tecendo histórias da Educação, (1871-1936)", *Sarmiento* - Anuário Galego de História da Educacion, 12 (2008): 111-126.

Michel de CERTEAU, *A escrita da história* (Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982).

Narciso DE GABRIEL, "Emigración y alfabetización en Galicia", *Historia de la educación*, 4 (enero-dec. 1985): 321-336.

Vicente PEÑA SAAVEDRA, "Los emigrantes transoceânicos como agentes de modernización educativa en el norte peninsular" en *La educación en España a examen (1898-1998)* ed. J. Ruiz Berrio,, A. Bernat Montesinos, Maria Dominguez et al (Zaragoza: Ministério de educación y cultura, 1999).

Zeila DEMARTINI, "Imigração e Educação Os Portugueses em São Paulo no início do século XX", *Anais do III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação* (Coimbra, 2000).

Palavras chave

Imigração, invisibilidade galega, escolarização do social, memória e identidade, Centro Español de Santos

Vivir con estigma en la época contemporánea: la resiliencia de los menores "sin familia"

Montserrat GONZÁLEZ FERNANDEZ
Carmen DIEGO PÉREZ
Universidad de Oviedo
montseg@uniovi.es; cdiego@uniovi.es

Objetivos

Recoger y describir la normativa española y las políticas de protección a la infancia y juventud desamparada –es decir, la que se encuentra en estado carencial y de necesidad por abandono, orfandad o pobreza– durante la época contemporánea.

Establecer la percepción que los menores atendidos en instituciones tuvieron de su situación, del posible estigma provocado y si influyó en la construcción de su identidad.

Metodología y fuentes

Se aplica el método histórico combinado con el análisis cualitativo y crítico del discurso desarrollado en la legislación, las publicaciones, los informes y la prensa para detectar tanto los tópicos y discursos dominantes como los emergentes relativos a la percepción que la sociedad ha tenido de aquellos menores de edad que, por no haber sido atendidos por su familia, vivieron acogidos en diversas instituciones.

Desarrollo del contenido de la comunicación

A lo largo de la historia los menores han vivido situaciones familiares que les han llevado a afrontar su vida en condiciones paupérrimas y los supervivientes, gracias a su resiliencia, bregaron con el estigma de su origen, de su pasado, escondiendo su identidad para alejarse de su infortunio.

Expósitos, desamparados, asilados, hospicianos, incluseros, abandonados, echadillos, bordes, pilongos … son palabras que acompañaron a una parte de la infancia española en la época contemporánea y que acabaron dando a esos menores una identidad vergonzante a la que una parte de la sociedad y la legislación del siglo XX intentaron diluir reconociendo su condición de seres extremadamente vulnerables y protegiendo sus dere-

chos. En esta comunicación nos referimos a los menores cuyos padres no sabían, no querían o no podían atender a sus hijos.

Históricamente se trató de preservar a la familia de la presencia del niño ilegítimo; de impedir que un hijo significase para sus progenitores una pesada carga, dura de soportar; de evitar a la madre la deshonra de tener un hijo sin padre y apellido, ... pero todo ello en aras de salvaguardar la vida del niño e incluso prevenir el posible infanticidio, habilitándose lugares para recoger a esos niños –inclusas, asilos, hospicios, casas de misericordia, …–, que, en momentos determinados algunos calificaron de "necrópolis infantiles" o "cunas al lado de sepulturas", dada la alta mortalidad que se producía. Estas instituciones destinadas a atender a los menores han etiquetado a sus moradores y estos, de adultos, han mostrado cierto malestar por el estigma que supuso en sus vidas llevar la uniformidad de sus apellidos que revelaban sus orígenes (Expósito, Iglesias, Gracia, …), por las etiquetas con las que fueron denominados (hijo ilegítimo, niño de padre incógnito, hijo del vicio y del pecado, niño adulterino, niño inclusero, …), por las duras condiciones de vida (sin familia, o con varios cambios de ella, a la espera de ser acogido por una definitivamente, o tener la "suerte" de ser reclamado por la propia), por haber sentido los prejuicios de la sociedad y haber experimentado el rechazo de ésta, lo que llevó a algunos de ellos a evitar tener que recordar esos momentos de sus vidas, a intentar ocultar su procedencia y a no querer ser reconocidos por sus "hermanos de institución".

Estas instituciones buscaban formar a los asilados profesionalmente, a través de talleres (zapatería, sastrería, panadería, imprenta…), para prepararlos para su independencia, sin embargo, las asiladas quedaron condenadas a conseguir su emancipación, preferentemente, trabajando en el servicio doméstico, convirtiéndose en criadas, doncellas o niñeras.

Evidentemente esta situación de los menores no había mejorado lo suficiente en el siglo XX a pesar de que ya Carlos IV, en el Real Decreto de 5 de enero de 1794, equiparaba a estos niños con los hijos "legítimos" a los efectos civiles y castigaba a aquel que llamara "borde, ilegitimo, bastardo, espúreo (sic), incestuoso, …". En 1914, Nicasio Mariscal, en la Asamblea Nacional de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad, pidió eliminar nombre y apellidos estigmatizadores, recomendando utilizar los patronímicos más habituales. En esa misma Asamblea también se solicitó sustituir las inclusas por la investigación de la paternidad, los socorros a las madres, los seguros maternales, etc. Sin embargo, el derecho a investigar la paternidad no fue efectivo para todos los casos hasta 1981, al reformarse algunos artículos del Código Civil de 1889, desapareciendo, por fin, la

filiación ilegítima, que atentaba contra el honor, especialmente de aquellos hijos considerados legalmente "ilegítimos no naturales". No obstante, en nuestros días los medios de comunicación se hacen eco de cómo vástagos de aristócratas, artistas y empresarios que no los reconocieron pugnan en los tribunales por sus apellidos y sus herencias, son "los hijos ilegítimos de la España caduca" (*El País,* 12 de mayo de 2017), amparados en la Constitución de 1978 que rechaza la discriminación entre los hijos por razón de nacimiento y reconoce que son iguales ante la ley, con independencia de su filiación. Actualmente se está trabajando sobre historias de vida para ayudar a los menores en acogimiento familiar o residencial a organizar e incorporar a su vida información que les ayude a conocer su propia historia, facilitando así el desarrollo de su identidad, ayudándoles a comprender y dar sentido a su narrativa personal para reconstruir su historia.

Avance de conclusiones

Todos los estigmas son preconceptos, opiniones y juicios adjudicados por una comunidad para desvalorizar y excluir socialmente a determinados individuos, en este caso, a los ilegítimos, huérfanos y desamparados, casuística que permaneció demasiado tiempo amparada por la legislación, que cambió hace sólo cuatro décadas. Las voces de algunos expertos consiguieron influir en la normativa y en la percepción social generando actitudes de aceptación, eliminado barreras, … y posibilitando el desarrollo y bienestar personal de los menores. Observamos que la legislación ha ido suavizando la situación de exclusión y desamparo que sufrían los hijos ilegítimos. Las duras condiciones de vida que tuvieron que soportar estos niños, atendidos en instituciones diversas, acabaron siendo reconocidas por las administraciones que, muy poco a poco, desde el comienzo de la época contemporánea, fueron mejorando la atención a estos menores hasta ser considerados ciudadanos con plenos derechos: se transformó la "mirada" al niño, se avanzó hacia la equiparación de todos los hijos -superando así la hipocresía subyacente en la sociedad- y se diluyó la impronta del prejuicio que estigmatizaba a los menores por su condición de nacimiento.

Las instituciones en las que crecieron estos menores tenían tales limitaciones que uno de sus principales objetivos, la emancipación de los asilados en las mejores condiciones posibles, era difícil de conseguir pues durante su estancia estos, mayoritariamente, sólo alcanzaban las habilidades mínimas necesarias para poder sobrevivir sin la tutela de las mismas. En el caso de las asiladas resultaba más difícil aún pues, salvo raras excepciones, se

encaminaban –y en el mejor de los casos– a conseguir una buena formación en aquellas profesiones que le eran "propias". El trato y oportunidades diferentes entre asiladas y asilados fueron una constante y permanecieron en el tiempo.

Bibliografía

Roncesvalles BARBER CÁRCAMO, *La filiación en España: una visión crítica.* (Navarra: Thompson Reuters Aranzadi, 2013).

Erving GOFFMAN. *Estigma. La identidad deteriorada.* 2º ed., 1ª reimp. (Buenos Aires: Amorrortu, 2010)

Montserrat GONZÁLEZ FERNÁNDEZ. *La atención socioeducativa a los marginados asturianos. 1900-1939.* (Oviedo: Principado de Asturias. Servicio de Publicaciones, 1998.)

La infancia abandonada en España (siglos XVI-XX). *Discurso leído el día 8 de mayo de 2005 en la recepción pública del Excmo. Sr. Don Vicente Pérez Moreda y contestación por el Excmo. Sr. Don Quintín Aldea Vaquero*. (Madrid: Real Academia de la Historia, 2005).

Elena MAZA. *Pobreza y beneficencia en la España contemporánea (1808-1936). (*Barcelona: Ariel, 1999).

Elena MAZA ZORRILLA. *Pobreza y asistencia social en España, siglos XVI al XX. Aproximación histórica.* (Valladolid: Secretariado de Publicaciones Universidad de Valladolid, 1987).

OBSERVATORIO DE LA INFANCIA EN ANDALUCÍA. «Trabajo de Historia de vida con niños y niñas en adopción, acogimiento familiar o residencial» *Boletín informativo* 82, (2018). Disponible en htttps://www.observatoriodelainfancia.es (consultado 29-11-2018).

Irene PALACIO LIS y, Cándido RUIZ RODRIGO. *Infancia, pobreza y educación en el primer franquismo.* (Valencia: Universitat de València. Dpt. Educación comparada e Historia de la Educación, 1993).

Irene PALACIO LIS y, Cándido RUIZ RODRIGO. *Redimir la inocencia. Historia, marginación infantil y educación protectora.* (Valencia: Dpt. Educación comparada e Historia de la Educación, 2002).

Enrique PERDIGUERO GIL, (comp.). *Salvad al niño. Estudios sobre la protección a la infancia en la Europa mediterránea a comienzos del siglo XX.* (València, Seminari d'Estudis sobre la ciencia, 200)4.

Palabras clave

Protección a la infancia, niño abandonado, derechos del niño, España

Imágenes y voces desde la diversidad funcional: una cuestión de identidad, paz y derechos humanos

Nuria VILLA FERNÁNDEZ [1]
Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
Email de contacto: nuria.villa@unir.net

"Oíd las voces tormentosas de quienes ya viajaron en el tiempo,
De quienes ya vistieron los hábitos de la indignidad.
Escuchad al que no existió porque un día vosotros tampoco existiréis,
Abrid vuestras mentes a quienes vieron otras cosas y vivieron otras vidas,
No esperéis a que el viento del presente derrumbe vuestra futura dignidad,
Es tiempo de respeto y de comprensión,
Es tiempo de un nuevo rumbo,
Virad el timón y orientad la proa,
Desplegad las velas de vuestra humanidad en un mundo nuevo,
Un mundo pleno de diversidad y de libertad,
Un mundo impregnado de dignidad,
Un mundo en divertad."

Javier Romañach Cabrero (1962-2018)

Objetivos

Para Paulo Freire, uno de los pedagogos más influyentes del S XX, el objetivo de la educación es crear condiciones para que las personas se apropien de las palabras y puedan decir y decidir. La tarea del educador y la educadora progresista nos dice Freire, es la lectura crítica del mundo al lado de la lectura crítica de la palabra. Freire nos anima a ser progresistas en esa lectura crítica, en ese diálogo sin silenciar voces, para construir un mundo más justo y democrático, sin personas oprimidas, ni opresoras (2001). Y es justo lo que hace y a lo que también nos impulsa, desde el respeto, la dignidad y la "divertad", Javier Romañach, persona comprometida con la humanidad, activista y padre del término diversidad funcional (Lobato y Romañach, 2005), y pionero del Foro de Vida Independiente en España, apropiándose y creando nuevas palabras, como se recoge en su poema que introduce su libro "bioética al otro lado del espejo" (2009:8). *"Este texto nace al otro lado del espejo, de la voz del colectivo de personas que viven diariamente discriminadas por su diversidad funcional (…) Esta base*

teórica erradica el tradicional análisis basado en el binomio capacidad/discapacidad y se basa en el concepto de dignidad humana (intrínseca o moral y extrínseca o jurídica), entendida como herramienta para la construcción de una sociedad más justa, con igualdad de oportunidades y sin discriminación para todas las personas". (2009:203)

Los "silencios" poco inclusivos han estado muy presentes a lo largo de la historia y de la historia de la educación. Las personas discriminadas por sus diversidades han recibido infinidad de nombres y tratos vejatorios e inhumanos, mucho de ellos desde el paradigma de la "enfermedad", "el modelo de prescindencia", "de castigo divino", "el modelo médico-rehabilitador". Las personas con diversidad funcional, en particular las mujeres, se enfrentan a enormes barreras de todo tipo que dificultan el disfrute en igualdad de oportunidades vitales. Como señala Soledad Arnau (2016:.62) *"Hemos abierto la posibilidad de autonombrarnos, con el nuevo término de diversidad funcional. Desde dentro, la realidad es diferente, y dicha diferencia es interpretada de tal modo que no existe justificación que sostenga la discriminación sistemática e histórica que sufrimos las personas que nos encontramos ante esta circunstancia. Hemos iniciado un nuevo paradigma, el modelo o enfoque de la diversidad. Ello al igual que el feminismo de la diferencia nos permite superar las barreras estructurales del sistema opresor hegemónico biomédico, patriarcal y atento a un perfeccionamiento humano que se caracteriza por disponer de capacidades. Tras muchos años de reflexión y de activismo, la autora de este trabajo interpreta que el movimiento de vida independiente de las personas con diversidad funcional ha sido, y sigue siendo, crucial a la hora de constituirse como la cultura base imprescindible para crear normas y políticas públicas."*

Nos interesa conocer desde lo educativo y social estos discursos miradas y voces, desde el modelo de social y el modelo de la diversidad funcional (Palacio y Romañach, 2006) que tienen que estar muy presente en la formación de los futuros docentes, con el fin de generar entornos inclusivos, accesibles y respetuosos con todas las personas.

Metodología y Fuentes

La metodología seguida es de carácter descriptivo en general, de análisis y síntesis. Se han localizado y recopilado documentos, obras artísticas, fotografías, discursos, etc. sobre el tema de estudio, acudiendo a fuentes primarias. Se han analizado dichos materiales y se han sintetizado desde los modelos de la diversidad funcional propuestos. Para la búsqueda de infor-

mación y análisis de la bibliografía existente se ha recurrido a organismos internacionales (Naciones Unidas, UNESCO), centros de documentación, archivos, web y blog, destacando el *Disability History Museum*, y la Bancroft Library, Regional Oral History Office de la Universidad de Berkely. En el ámbito nacional, el Foro de Vida Independiente, SOLCOM, OVIS, y los materiales y discursos de activistas como Manolo Lobato, Javier Romañach, Paco Guzmán, José Antonio Nóvoa, Marita Iglesias, Soledad Arnau, Antonio Centeno, Marga Alonso Guevara, Anxela López, Alejandro Rodríguez-Picavea, Andoni Moreno, Nuria Gómez, Javier Arroyo, entre otras personas.

Pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que estamos presentes, implica no olvidar los derechos humanos y la gran labor que ha realizado el Moviendo de vida Independiente (MVI) desde sus inicios en los años 60 en EE. UU. Entre las publicaciones consultadas, la obra coordinada por Vidal García Alonso (2003), que recoge las enseñanzas y experiencias de personas que han desarrollado el MVI: John D. Evans, Colin Barnes, y Frances Hasler, de Reino Unido; Adolf D. Ratzka de Suecia; Vidal García, Luis Cayo y Manuel Lobato de España; desde EE.UU Judith Heumann y Kathy Martínez; Rosangela Berman-Bieler, desde Brasil y Joshua Malinga de Zinbabwey. Otras publicaciones de interés (Pié Balaguer, 2012) y (Villa y Arnau, 2008, 2006).

Desarrollo del contenido de la comunicación

Señalamos, el modelo social o de vida independiente y el modelo de la diversidad, sirviéndonos de las fotografías, los poemas, los textos, las imágenes, trabajos artísticos, las publicaciones y discursos orales, la reivindicación de derechos y el papel que las propias personas con diversidad funcional están jugando en este proceso desde el activismo más comprometido.

El término vida independiente viene asociado al concepto diversidad funcional. El modelo de Vida Independiente se emplea para indicar una filosofía de vida basada en la posibilidad de las personas con diversidad funcional de ejercer el poder de decisión sobre su propia existencia y participar activamente en la vida de su comunidad, conforme al derecho al libre desarrollo de la personalidad y la vida personal y social bajo los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación. La posibilidad de llevar a cabo una vida independiente es el principal objeto de la legislación antidiscriminatoria y sobre accesibilidad. Es imprescindible hacer referencia a *la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapaci-*

dad primer instrumento amplio de derechos humanos del siglo XXI (ONU 13 de diciembre de 2006) que entró en vigor en nuestro ordenamiento jurídico en 2008. El propósito de la convención es promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual de todos los derechos humanos por las personas con diversidad funcional. El artículo 24 indica que la educación de las personas con DF debe promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial.

Avance de conclusiones

Como indica Douglas Baynton, "La atribución de enfermedad o discapacidad a grupos oprimidos tiene una larga historia. Sin embargo, mientras muchos han señalado la injusticia de tales atribuciones, pocos han preguntado por qué son herramientas tan poderosas para la desigualdad y qué nos dice esto sobre las actitudes históricas hacia la discapacidad. La negación reflexiva de la discapacidad entre quienes buscan la igualdad sugiere un reconocimiento tácito en todo el espectro político de que cuando la discapacidad está presente, la desigualdad está justificada. Esto puede ayudar mucho a explicar por qué la discriminación contra las personas con discapacidad ha sido tan persistente y la lucha por los derechos de la discapacidad es tan difícil" (2001:34).

A lo largo de la historia hemos visto como determinados colectivos han sido discriminados y silenciados, es ineludible rescatar esas voces y vivencias, ya que cada lucha por la liberación fue el trabajo de los propios grupos sometidos. Las personas con diversidad funcional, desde el MVI han jugado y juegan un papel protagonista en la transformación de la realidad opresora. Se hace más que necesario el cumplimento de la Convención, que hace un llamamiento al respeto a la dignidad humana desde un modelo de la diversidad funcional. La Educación supone el motor para el cambio, pero los estudios nos demuestran que el artículo 24 es uno de los más vulnerados. Una sociedad plural, inclusiva, intercultural, democrática, abierta con la diversidad humana y cultural, que aporte riqueza y sentido a nuestro desarrollo personal y social, es hacia donde debemos dirigirnos para alcanzar un mundo más humano y justo. Por lo tanto, si buscamos justicia, primero necesitamos aprender a respetar las diferencias y enriquecernos con ellas. Se hace más que necesaria una Educación integral en Derechos Humanos y Paz, (Programa mundial de la UNESCO, 2006), (Declaración Mundial de Contribución de las de las personas con Diversidad Funcional a una Cultura de Paz, 2010) e incorporar en todos los entornos socio educativos la formación curricular en diseño para todas las personas

Bibliografía

Soledad ARNAU RIPOLLÉS, "Teoría Crip: de la segregación a la inclusión, transitando por la re-apropiación y re-significación", Revista Pas, nº 2, enero-junio (2016): 48-65.

Len BARTON (comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (Madrid, Ediciones Morata, 2008).

Douglas BAYNTON, "Disability and the Justification of Inequality in American History, In P.K. Longmore & L. Umansky (eds.), *The new disability history.* New York, (NY: New York University Press, 2001, http://www.disabilitymuseum.org/dhm/edu/essay.html?id=70 (consultado 1/12/2018).

Antonio CENTENO, Comparecencia del 21 de noviembre de 2018 en la "Comisión para las Políticas Integrales de la Discapacidad del Congreso". https://ovibcn.org/antonio-centeno-comision-politicas-integrales-discapacidad/ (consultado el 10-10-2018).

CRUE.Universidades Españolas, Formación Curricular en Diseño para todas las personas. http://www.crue.org/SitePages/Formacion-Curricular-Diseno-para-todas-las-personas.aspx (consultado el 10-10-2018)

FORO DE VIDA INDEPENDIENTE Y DIVERTAD. forovidaindependiente.org http://forovidaindependiente.org/declaracion-mundial-de-contribucion-de-las-personas-con-diversidad-funcional-a-una-cultura-de-paz/ (consultado el 10-10-2018).

Paulo FREIRE, *Pedagogía de la indignación* (Madrid: Ediciones Morata, 2001)

Francisco GUZMÁN CASTILLO, "El binomio enfermedad-discapacidad". Revista internacional de Humanidades Médicas, vol. 1. N.º 1, (2012:61-71).

José VIDAL GARCÍA ALONSO (Coord.), El *movimiento de Vida Independiente. Experiencias internacionales.* (Madrid: Fundación Luis Vives, 2003).

ONU, *De la exclusión a la igualdad: Hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Manual para Parlamentarios sobre la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo*, Ginebra: Organización de Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de Naciones Unidas Oficina. Unión Interparlamentaria. (2007). Disponible en: http://www.un.org/spanish/disabilities/documents/toolaction/handbookspanish.pdf

Agustina PALACIOS RIZZO y Javier ROMAÑACH CABRERO, *El modelo de la diversidad, la bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Valencia, Ediciones Diversitas-AIES, 2006.

Asun PIÉ BALAGUER (coord.) deconstruyendo la dependencia propuestas para una vida independiente. Barcelona, Editorial UOC

Javier ROMAÑACH CABRERO, *Bioética al otro lado del espejo*. (A Coruña: Diversitas Ediciones, 2009, 203).

Javier ROMAÑACH CABRERO y Manolo LOBATO, *Diversidad funcional nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. mayo, 2005. file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-DiversidadFuncional-2393402.pdf (consultado el 10-10 2018)

UNIVERSITY OF CALIFORNIA, *Berkeley's Bancroft Library, the Disability Rights and Independent Living Movement*. http://bancroft.berkeley.edu/collections/drilm/ (consultado el 10-10-2018)

Nuria VILLA FERNÁNDEZ y Mª Soledad ARNAU RIPOLLÉS. *Iniciativas de vida independiente en España: pasos para alcanzar un Derecho Humano*. Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. (Madrid, Dykinson,2008, 405-422).

Nuria VILLA FERNÁNDEZ y Mª Soledad ARNAU RIPOLLÉS, "Universidad y diversidad funcional: un desafío posible". En Lafuente Guantes, Mª I. (Coord.) ¿*Hacia dónde va la Educación Universitaria Americana y Europea? Historia, temas y problemas de la Universidad*. (León, Universidad de León,2006, 379-386).

Palabras clave

Educación, diversidad funcional, inclusión, vida independiente, derechos humanos.

Estado educador e identidade: A política educacional do governo Faria Lima no estado do Rio de Janeiro (1975- 1979).

Regina Márcia GOMES CRESPO
Profª Drª em Sociologia Política
regina_crespo@hotmail.com

OBJETIVOS

Este trabalho se inscreve no contexto das transformações sociopolíticas delineadas pela Fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, e se propõe a analisar o processo de construção da política educacional empreendida pelo governo Faria Lima (1975-1979), no novo Estado do Rio de Janeiro. Busca-se assinalar os impactos e marcas provocadas pelas mudanças que ocorreram na educação pública fluminense, com a reformulação curricular e metodológica da rede estadual de ensino. Para tanto, examinam-se as concepções teóricas que fundamentaram a estrutura e o funcionamento do novo sistema educacional, assim como a legislação que deu sustentabilidade às diretrizes educacionais implantadas pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEEC/RJ).

METODOLOGIA E FONTES

Analisar a política pública de educação implantada no governo Faria Lima remete, inicialmente, situar a mútua influência que se estabelece entre Estado e Educação. Para tanto, a linha teórica adotada respaldou-se no conceito de Pierre Bourdieu (2014) sobre o Estado, definido como uma "espécie de meta poder por cujo controle e apropriação se defrontam os grupos de interesse aptos a atuar no campo político". Visto como uma das mais importantes discussões no campo da sociologia, a ideia de Estado assume na perspectiva de Bourdieu, ou, "no peso de suas palavras" como assim ele se reporta, sendo "objeto quase impensável", uma vez que:

> O Estado é essa ilusão bem fundamentada, esse lugar que existe essencialmente porque se acredita que ele existe. Essa realidade ilusória, mas coletivamente validada pelo consenso, é o lugar para o qual somos remetidos quando regredimos, a partir de um certo número de fenômenos – diplomas escolares, títulos profissionais ou calendários (BOURDIEU, 2014).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, sob uma perspectiva sociopolítica. A escolha de Bourdieu se deu pensando na possibilidade de tomá-lo como interlocutor central, e, como tal, procurou-se estabelecer um diálogo entre os conceitos por ele formulados com os dados empíricos obtidos pela pesquisa. Em relação à operacionalização de políticas escolares implantadas pela SEEC/RJ, as interlocuções se estabeleceram, prioritariamente, com os autores, Jean Piaget (1970), Basil Bernstein (1975) e Roger Chartier (1972). Para consubstanciar a análise sobre a legislação vigente, recorreu-se aos estudos de Valnir Chagas (1978), principal redator da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71. Complementando, foram analisados documentos provenientes de planos governamentais, referências bibliográficas, legislação educacional e arquivos institucionais. Com a finalidade de auxiliar a entender as questões relacionadas à memória coletiva e ao silenciamento do contexto histórico marcado pelo golpe militar no Brasil (1964-1983), foram realizadas entrevistas exploratórias com educadores que participaram da construção da SEEC/RJ, "de modo a extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva [...] estabelecendo relações inteligíveis" (BOURDIEU, 2014).

DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO

As políticas educacionais implantadas entre 1975-1979 no Estado do Rio de Janeiro foram acompanhadas da crença nas vantagens da racionalidade administrativa – princípio condutor das ações empreendidas pelos governos militares. Planejamento, integração, modernização, e regionalização eram as palavras constantes nos planos de desenvolvimento e nos documentos que traçavam as metas adotadas no período, tanto no nível federal quanto no nível estadual. A respeito da importância do planejamento nos governos militares, Lobo e Faria (2004) afirmam que o "planejamento seria o instrumento utilizado para estabilizar e reconciliar objetivos conflitantes e promover a integração de programas de ação do poder central", observando que "no plano político, era preciso eliminar oposições e alianças frágeis que colocassem em risco o projeto de desenvolvimento econômico". Considera-se que as iniciativas governamentais de maior destaque na área educacional, no período delimitado pelo estudo, encontram-se na:

- Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, que mudou os objetivos da educação brasileira, passando a estar vinculada ao programa econômico estabelecido pelo regime militar. Em seu aspecto teórico-curricular, introduziu nas escolas brasileiras de 1º grau, os conceitos formula-

dos pela epistemologia genética de Jean Piaget, propôs a terminalidade antecipada para alunos de 1º grau que apresentassem distorção série/idade, e transformou o 2º grau em ensino profissionalizante.

- Política Pública de Educação Estadual, com a criação da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro; com o conjunto de Leis, previstas na Legislação de Educação e Cultura.

Se o exame da política educacional ao nível da legislação e ao nível de planejamento, teoricamente, encontra-se na instância da sociedade política, ao passar à análise da realidade educacional torna-se possível "identificar uma lógica de organização do poder público referente aos planos, programas e projetos educacionais, suas ideologias e seus fundamentos doutrinários" (FREITAG,1984).

Acreditando ser possível fazer da escola pública fluminense um lugar aonde o aluno pudesse desenvolver sua capacidade cognitiva, aprendesse a refletir e a fazer descobertas no campo das ciências, das artes e de outros conhecimentos, a secretária da SEEC/RJ, Myrthes Wenzel criou o Laboratório de Currículos, órgão institucional responsável pela reforma de ensino implementada nas escolas da rede estadual de ensino. A intenção manifesta era construir uma identidade educacional – contraposta à escola tradicional –, e teve o intuito de difundir um modelo de ensino a ser, futuramente, adotado por todas as escolas públicas brasileiras. A dimensão dessa nova escola, intimamente penetrada no tecido social e na vida econômica da sociedade, apresentou-se não somente como um projeto ambicioso, mas, sobretudo, alinhava-se a fundamentação ideológica do governo militar. Pensada para ser uma estrutura aberta, a escola seria a difusora da função educativa pelo corpo social, coexistiria com o todo da coletividade e teria a duração da existência das pessoas. Tais preceitos vinham, paradoxalmente, de encontro ao momento histórico vivido no país, em que o regime militar toldava a liberdade pessoal do cidadão brasileiro, utilizando fortes instrumentos de repressão. É no âmbito dessas questões que foi desenvolvida a pesquisa de tese de doutorado em Sociologia Política na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF/2016.

REFLEXÕES FINAIS

A construção do modelo de ensino implantado no Estado do Rio de Janeiro, entre 1975 e 1979, implicou em criar uma identidade educacional de modo a interpretar esse período "como marco zero na construção da identidade educacional do novo Estado do Rio de Janeiro" (LOBO e FARIA,

2004). Identificam-se diferentes desafios para implantar esse novo sistema de ensino. Dentre eles, a Fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro. Ao unir dois estados com diferentes perfis sócio educacionais, culturais e econômicos - a Guanabara, com a cidade do Rio de Janeiro, vitrine do país, e o antigo Estado do Rio de Janeiro, com vasta área geográfica predominantemente rural, sem tradição educacional e com número expressivo de crianças e adolescentes fora do sistema escolar -, o governo Faria Lima se deparou com realidades contrastantes para executar um projeto governamental homogêneo.

No decorrer da pesquisa nos deparamos com a ausência de documentos, incinerados após o fim da ditadura militar. Além disso, o acervo pedagógico da SEEC/RJ não fora preservado e publicações importantes tiveram fim ignorado. Os dados obtidos para construir o trabalho de tese foram coletados, em sua maioria, em acervos particulares, arquivos de jornais e, sobretudo, nas entrevistas com o grupo que participou da construção do pensamento educacional fluminense, no período 1975-1979. Apesar da complexidade na obtenção de dados, a pesquisa obteve respostas que permitiram afirmar que esse foi um período que resultou num avanço da educação no Estado do Rio de Janeiro. Avanço que pode ser identificado na expansão das matrículas em todos os níveis de ensino e, no fato da escola pública ser pensada como um componente social. Como tal, os conteúdos curriculares – e não as disciplinas – foram propostos de modo a se adequarem ao contexto sócio educacional e econômico vigente. Ao priorizar as áreas de aprendizagem em seus aspectos cognitivos e psicossociais, a matriz curricular adotada imprimiu uma linha teórico-conceitual inovadora à época, introduzindo os conceitos da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1970), os códigos linguísticos de Bernstein (1975) e a aplicação da Matemática Moderna de George Papy (1972).

Entretanto, podemos considerar que esse modelo educacional, o qual teve o intuito de superar as dificuldades impostas à escola pública, historicamente caracterizada pela evasão e repetência, não conseguiu atingir a meta prevista de universalizar o ensino fundamental no estado, até 1979. Ao examinarmos a evolução das políticas escolares desse período, concluímos que, embora a reforma e ampliação de escolas, em curto espaço de tempo, tenham atingido um grande número de alunos, a escola pública fluminense continuou com altos índices de evasão e repetência. Índices que se encontraram relacionados à situação de pobreza de uma grande parte da população fluminense, constatada nos diagnósticos sociais, econômicos e educacionais dos municípios.

Apesar de inserido no contexto da ditadura militar, identificamos à luz dos dados que subsidiaram a presente pesquisa, que o governo Faria Lima deixou marcas positivas na história educacional do Estado do Rio de Janeiro, não só por imprimir teorias conceituais às propostas curriculares, consideradas inovadoras à época, como também, por abrir caminho para reflexões sobre a necessidade de transformar o processo educativo num instrumento de promoção individual e de inclusão social.

BIBLIOGRAFIA

Bárbara FREITAG. *Escola, Estado & Sociedade* (São Paulo: Moraes, 1984),15-43.

Basil BERNSTEIN. Uma crítica ao conceito de educação compensatória. In: BRANDÃO, Zaia (org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* (Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975).

Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (*Diário Oficial da União*. Brasília, DF) em 12 de agosto de 1971.

George PAPY,. *Mathématique Moderne (* Bruxelles, Marcel Didier, 1971),5-19

Jean. PIAGET, *A Epistemologia Genética* (Petrópolis: Vozes, 1972),14-68.

Roger CHARTIER. A História Cultural: entre práticas e representações (Lisboa: Difel Difusão Editorial, 2002), 2 e 3.

Yolanda LIMA LOBO; Lia Ciomar MACEDO DE FARIA. *Identidade e Campo de Produção:* O Laboratório de Currículos da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (1975-1979) (Rio de Janeiro: FAPERJ, 2004), 2-18.

Valnir CHAGAS. Educação Brasileira: *O ensino de 1º e 2º graus – Antes, Agora e Depois*. (São Paulo: Saraiva, 1978), 5-25.

PALAVRAS CHAVE

Políticas Educacionais; Reforma de Ensino; Identidade Educacional.

Una aproximación a la representación de la infancia como sujeto estético en las fotografías de las *Escoles del Bosc* de Barcelona (1914-1939).

Rosa SAMBOLA ALCOBÉ [1]
1. Universitat de Vic-Universitat de la Catalunya Central
Email de contacto: rosa.sambola@uvic.cat

Objetivo

Esta comunicación tiene como objetivo sumergirnos en un primer análisis e interpretación sobre la representación escolar de la infancia como sujeto estético en las fotografías escolares. Para ello, se parte de considerar que el niño y la niña son a la vez que objeto de educación estética, sujeto estético que obedece a una determinada proyección políticapedagógica. De este modo, los niños y niñas escolarizados son también estética escolar.

Metodología y fuentes

Las fotografías analizadas para la presente comunicación son las utilizadas en el fondo fotográfico de la tesis en curso: *La dimensión Estética en la Escuela Nueva*. Para el compendio de dichas fotografías se inspeccionaron distintos canales: archivos históricos de la ciudad de Barcelona, las principales revistas gráficas de la época, los panfletos y publicaciones del Ayuntamiento de Barcelona y los archivos de las dos escuelas diana: la Escola del Bosc del Parc de Montjuïc y la Escola del Bosc del Parc del Guinardó.

De acuerdo con el objetivo general se dispuso a analizar y contar aquellas fotografías en que aparecían en escena niños y niñas respecto de las que no, fueran o no objeto fotográfico. Del primer análisis salieron estas categorías: fotografías de la escuela; fotografías de inauguraciones, fiestas, u otros eventos; fotografías con niños y niñas en escena; fotografías de primeros planos; y fotografías grupales.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Para hacernos a una primera idea sobre la representación de la infancia en dichas fotografías nos fue útil descifrar el recuento de categorías.

	Escola del Bosc del Parc de Monjuic	Escola del Bosc del Parc de Guinardó
Fotografías del edificio escolar y su entorno	14	15,4
Fotografías de inauguraciones, visitas u otros eventos	21,9	12,82
Fotografías de niños y niñas en escena	43,5	79,6
Primeros planos de niños y niñas	5,2	0
Retratos grupales	3,9	5,1
Datos en %		

		Escola del Bosc del Parc de Montjuic	Escola del Bosc del Parc de Guinardó
Fotografías de inauguraciones, visitas u otros eventos	Aparecen niños y niñas	5,8	5,1
	Aparecen niños y niñas y son los protagonistas	8,4	2,6
	No aparecen ni niños ni niñas	7,7	5,1
Datos en %			

Tal y como se destaca en la tabla 1, la infancia en escena toma especial relevancia respecto a las fotografías que muestran la escuela –dependencias interiores, fachada y espacio natural subyacente. También sucede en las fotografías de inauguraciones y otros eventos (véase tabla 2), la infancia vuelve a ser objeto de la cámara fotográfica, aunque en este dividimos aquellas fotografías donde eran los protagonistas de las fotografías donde aparecen al lado de otros actores.

Para el análisis decidimos separar la infancia –que nombramos en escena– de la infancia fotografiada en primer y de los retratos grupales. Esta diferenciación responde a que las fotografías en escena tienen una característica relevante que las hace particulares. Por un lado muestran la acción y por otro muestran donde sucede tal acción. Nos aventuramos a afirmar que esta infancia retratada en acción –haciendo labores, experimentos, cuidando del jardín, en clase de gimnasia, etc– respondía a los ideales de la pedagogía activa. De modo que, en el fondo, lo que interesaba era mostrar a los niños y niñas en su trabajo. Por otro lado, las fotografías también muestran el escenario donde sucede tal acción; escenario que se divide principalmente en dos: escenarios de naturaleza y escenarios de arte.

Este fue un primer paso. El segundo paso correspondía en analizar, más allá de niños y niñas en actitud activa en un escenario determinado, como se representaba a la infancia a través del objetivo fotográfico. En el siguiente apartado mostramos algunas de las conclusiones a las que llegamos.

Avance de conclusiones

La educación estética de los niños y las niñas contribuía a cumplir con los objetivos de formar a un sujeto que amara el progreso y la civilización, la higiene y el buen gusto –ideales compartidos por el novecentismo y la nueva pedagogía. En este mismo sentido, se buscaba engendrar a una infancia que rehuyera la tosquedad de las clases populares uniformizándola sota una ideal de modernización.

Algunas de las medidas que se utilizaron para llegar a ello que se obtuvieron del análisis e interpretación de nuestro fondo fotográfico fueron las siguientes:

- La presencia de un ambiente artístico creado a propósito para que contribuyera a crear una determinada moralidad en las niñas, formando así su gusto estético y cumpliendo también con la formación de la función social como futuras madres.
- Una indumentaria que respondía a la necesidad de darles acceso a la higiene y a la belleza de las formas y colores simples, y no solamente a una razón de homogeneización a través del vestido.

En primer lugar, el ambiente, como ya empezamos a apuntar en el apartado anterior tiene siempre un lugar protagonista en las fotografías donde aparecen niños y niñas, y en especial el ambiente de las niñas durante las labores. Por este motivo, las labores –que formaban parte de la educación estética de las niñas– se hacían siempre en el mismo lugar dentro de la

escuela. En el caso de la *Escola de Montjuic*, las niñas haciendo labores aparecen siempre delante del grupo escultórico de Llimona; en el caso de la *Escola de Guinardó*, lo hacen en la plaza de la fuente de cerámica. Ambos ambientes son bastamente artísticos.

Por un lado, la escultura de la *Escola del Bosc del Parc de Montjuic* representa una madre que lee a sus tres hijas. No solo las instruye sino que también las protege y tiene cura de ellas. Por otro lado, la fuente de cerámica de la *Escola del Bosc del Parc del Guinardó* de colores verdes vivos representa el símbolo de la limpieza e higiene dentro del orden escolar.

Font: Arxiu Fotográfic de Barcelona, 1920

Font: Revista Crónica, 1932

En segundo lugar, también se empezó a atender a la indumentaria de la infancia como fuente de educación estética necesaria para la modernización del país:

Els infants comencen a Barcelona a ésser vestits millor. Això és important. Això pot tenir transcendència en el nostre futur. Una criatura que, des del punt de desvetallar-se a enteniment i sentit, s'hagi vist sempre enfarfegada, és fàcil que després continuï amb l'afició a l'enfarfec. [...] (Eugeni d'Ors, 1912)

La ropa fue una prioridad de la política de escolarización en la Barcelona de principios de siglo, de modo que se entregaba un *kit* completo de vestimenta y zapatos para los niños y las niñas matriculados en la escuela pública. Artículos como el de Joan Bardina donde se citaba la belleza del vestido y la necesidad del vestir estético, eran frecuentes en la época:

Admira la bellesa. […] La bellesa de la casa, del vestit, del cutis net, del trespol curiós. La bellesa de la rialla i del plor. Vulgues fruir-la, la vida, disfrutar, actuar-te. Estima el sol, l'aire, la ciència, el treball, pel que tenen d'utilitat, però més encara, pel que tenen de fruïció. Ama el menjar, el beure, les il·lusions, els goigs. Ama-ho moralment, però apassionadament, intensament, alegrement. Gaudeix fortament d'aquesta vida, sense barrar-te el camí a un etern goig posterior." (Bardina, 1910)

A modo de conclusión y en el mismo sentido de Pineau cuando describía como el sistema escolar argentino se propuso aplicar "una estética civilizada basada en los conceptos como la higiene, el recato y el control de excesos" (Pineau, 2014, p.30). Nuestro caso, no defiere mucho del argentino; donde Pineau describe la estética "bárbara" contra una estética "civilizada", el novecentismo catalán hablaba de estética "*de la espardenya*" versus una nueva estética modernizadora de "simpleza y sencillez" (Vilanou, 2008).

Bibliografia

Pablo PINEAU (director), Escolarizar lo sensible (Editorial Teseo, 2014), 30.

Eugeni d'ORS, «La lluita per la simplicitat»; *La Veu de Catalunya*, 20 de noviembre de 1912.

Joan BARDINA, «Manaments del bon mestre»; Revista Catalana d'Educació, 1 (1910): 7.

Conrad VILANOU, «Enlla del noucentisme: lectura pedagógica de l'arquitectònica d'Eugeni d'Ors», en Pedagogia, polítca i transformació social (1900-1917): l'educación en el context de la fundació de l'Institut d'Estudis Catalans (Barcelona, SEPHLLC, 2008), 108-109

Palabras clave

Estética; sujeto; infancia; escuelas del bosque

Educazione al consumo e costruzione dell'identità nazionale nell'Italia repubblicana

Stefano OLIVIERO
Department of Education and Psychology
University of Florence
Via Laura 48, 50121 Firenze - Italy
stefano.oliviero@unifi.it

Objetivos

esplorare la portata dei processi formali e informali di educazione al consumo nella costruzione delle identità (generazionali, di genere, individuali, collettive, nazionali) italiane negli ultimi decenni

Metodología y fuentes

Il lavoro alterna la ricerca d'archivio e lo spoglio di quotidiani e riviste (da quelle specialistiche come *Il giornale dei genitori* a quelle di costume come *TV sorrisi e canzoni*) all'analisi di serie Tv, fumetti e inchieste giornalistiche televisive. La ricerca prevede pure la raccolta e l'utilizzo di alcune fonte orali (testimoni privilegiati protagonisti e promotori nel corso dei decenni passati dell'educazione al consumo e finanziaria).

Desarrollo del contenido de la comunicación

I consumi materiali e immateriali e gli oggetti che ci circondano, nel corso del tempo, hanno determinato a fondo le identità indivduali e collettive così come le identità generazionali e di genere, ma pure le identità nazionali. Nell'Italia repubblicana, complice la progressiva industrializzazione e modernizzazione del Paese, i consumi hanno contribuito in maniera particolare alla formazione formale e informale del cittadino con percorsi intenzionali di educazione al consumo, indirizzati ad esempio a favorire il risparmio o un consumo consapevole, così come in modo indiretto e/o informale indotto dai media mainstream, come la TV, o più generalmente dal mercato. Pensiamo ad esempio all'educazione al risparmio promossa nelle scuole fra gli anni Cinquanta e Sessanta, fino alle più recenti iniziative di educazione finanziaria promosse, dentro e fuori la scuola, di concerto tra più ministeri, fondazioni, banche e università. Oppure pensiamo ai percorsi di educazione al consumo consapevole diffusi nelle scuole italiane a

partire dalle fine degli anni Settanta. Sul versante invece dell'educazione informale al consumo gli esempi sono svariati e quasi infiniti: si va dall'educazione alimentare veicolata dal cibo prodotto industrialmente e immesso sulle tavole degli italiani in misura crescente dalla fine degli anni Cinquanta, al ruolo educativo dell'industria culturale di consumo (film, serie TV, fumetti, cartoni animati, pubblicità…) esplosa nel Paese negli anni Ottanta. Per non parlare poi delle agenzie formative più o meno informali di educazione al consumo come i supermercati e in generale i punti vendita della grande distribuzione.

La comunicazione traccerà dunque un percorso passando attraverso alcune fra le tappe più significative di questo processo evolutivo indagando l'educazione al consumo nelle agenzie formative formali e informali.

Avance de conclusiones o reflexiones finales

La progressiva diffusione dei consumi nell'Italia repubblicana ha avuto un ruolo spiccatamente formativo per la costruzione del Paese e la crescita dei suoi cittadini. Indagare dunque questo fenomeno come un processo formativo offre un contributo utile alla costruzione di una più ricca storia sociale dell'educazione italiana e può aprire nuove strade per la ricerca storico-educativa.

Bibliografía

ASSOCIAZIONE NAZIONALE COOPERATIVE DI CONSUMATORI (ANCC), *Trent'anni. Spesi bene: con i ragazzi, le famiglie, gli insegnanti* (Bologna: Consumatori, 2010).

Giovanni CIOFALO, *Infiniti anni Ottanta. tv, cultura e società alle origini del nostro presente* (Milano: Mondadori Università, 2011).

Stefano OLIVIERO, *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana* (Milano: FrancoAngeli, 2018).

Emanuela RINALDI, *Perché educare alla finanza? Una questione sociologica* (Milano: FrancoAngeli, 2015).

Emanuela SCARPELLINI, «People of plenty: *consumi e consumismo come fattori d'identità nella società italiana*», en *Genere, generazione e consumi*, ed. Paolo Capuzzo (Roma: Carocci 2003), 53-61.

Emanuela SCARPELLINI, *L' Italia dei consumi: dalla Belle Epoque al nuovo millennio* (Roma: Laterza, 2008).

Frank TRENTMANN (ed.), *The Oxford handbook of the history of consumption*, (Oxford: Oxford university press, 2012).

Frank TRENTMANN, *Empire of Things. How we became a world of consumers, from the Fifteenth Century to the Twenty-First* (Allen Lane: Penguin, 2016).

Palabras clave

consumo, educazione finanziaria, educazione al consumo consapevole, industria culturale, identità.

Portadas y libros ilustrados para infantes

(finales Siglo XIX y principios del XX en México)

Susana del Sagrado Corazón AGUIRRE Y RIVERA
Estudiante de la Maestría en Psicopedagogía
Universidad Internacional de la Rioja UNIR
suaguirrerivera@gmail.com

El estudio de los textos infantiles de otros tiempos ha sido objeto de análisis por diversas disciplinas, se sabe que muchas de esas obras son de procedencia española y francesa que llegaron al país durante el Siglo XIX. Algunas de ellas, fueron reimpresas y editadas en la capital mexicana por su contenido metodológico y didáctico exprofeso para la enseñanza.

Escribir sobre portadas y libros, es descubrir y describir el concepto de educación que se perfilaba en el México de esos tiempos. La idea de presentar un acopio de libros infantiles ilustrados que formaron parte de la historia de la enseñanza, nos permite hacer un análisis de algunos de ellos. Para Martínez Moctezuma (1) El libro de texto debe ser considerado como un elemento de comunicación y de transmisión, es portador de una serie de representaciones sociales encaminadas a modelar comportamientos y a orientar conductas, motivo por el cual, llama la atención las sugerentes portadas e ilustraciones que se combinan con cuestiones morales, educativas, didácticas y cívicas, que en su momento respondieron al modelo de educación concebido como memorístico, repetitivo y de obediencia total.

Preguntarse sobre las portadas, ilustraciones o imágenes en los libros escolares tiene un largo historial, pues ellas han sido parte de la historia de todo libro ya que su función era la representación del contenido en su portada, y -en páginas interiores- ampliaban el contenido de una manera descriptiva y visual que permitía una mayor comprensión y motivación en el lector sobre el tema a tratar.

Podemos definir el libro de texto ilustrado como: aquel en que la imagen gráfica y su correspondiente tema se complementan en un solo aspecto, es decir, provocar en el escolar la imaginación, el gusto, el placer visual generando experiencias y vivencias propias de la edad escolar. Esos textos ilustrativos, permitieron en su momento, despertar la parte sensible y emocional en sus lectores que los llevaron a un mundo de ficción, entretenimiento y de aprendizajes significativos.

La narración temática se expresa bajo una manera motivante, simple, atractiva, de fácil comprensión para los educandos, según la edad y materia

de estudio. La selección que se muestra no corresponde a una cronología del libro de texto en México, sino más bien, al repertorio con que cuento, al que iré describiendo, tomando en cuenta las cédulas de su edición.

OBJETIVOS

Mostrar libros infantiles del México de antaño.

Conocer y enlistar temáticas que tuvieron como propósito preparar y formar a los infantes para ser ciudadanos útiles, prósperos con valores morales propios del momento.

Concebir las portadas como un adelanto del contenido establecido en cada ejemplar.

Mi intención es concebir las portadas como un adelanto del contexto social, formativo y sobre todo, como reflejo de una instrucción moral y cívica que sobresalía en el campo de la educación, en este sentido muchos estudiosos se han interesado más en las formas en cómo han aprendido a leer los mexicanos y otros, en cómo vislumbrar la imagen como un elemento de aprendizaje.

No obstante, las atractivas portadas, también nos hablan de un tiempo que recorre muchas circunstancias históricas del país y por ello son seductoras e invaluables de la temática que presentan, pues inducen al comportamiento ejemplar de la persona, tomando como base las actividades cotidianas propias de cada individuo, en las cuales se ve la intención de reforzar la conducta de sumisión y respeto entre los individuos, para convivir en armonía con la familia y la comunidad, así como dignificar al ser mismo.

Me baso en Charles Horton Cooley (1902), John Dewey (1930), George Herbert Mead (1938), citados en Taylor & Bogdan (1989: 24) para integrar el interaccionismo simbólico que da importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea. Blumer (1969) afirma que el interaccionismo simbólico reposa sobre tres premisas básicas:

- Las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. El significado determina la acción.
- Los significados son productos sociales que surgen durante la interacción. El significado que tiene una cosa para que una persona se desarrolle a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata. La persona aprende de las otras personas a ver el mundo.

- Los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas, a sí mismos a través de un proceso de interpretación. (2)

En este sentido, el significado es la imagen conceptual, es decir, la idea producida por el impacto sensorial, condicionada por el sistema y el contexto. Es el concepto o la imagen que se asocia en la mente a un significado concreto. Las imágenes tienen un especial interés para los pequeños, que todavía no han aprendido a leer, pero que gustan de ver y apropiarse de conductas para imitarlas.

La literatura infantil surge en los siglos XVIII y XIX, momento en que se reconoce la etapa infantil, así como, el inicio de la alfabetización y la escolaridad. Sabemos que en México desde el siglo XVI y hasta la primera mitad del siglo XIX, la lectura se realizaba a través de catecismos, silabarios y cartillas. También a través de la escuela de las *Amigas* los infantes aprendían a leer y después a escribir y en el caso de las féminas, era además, enseñarles las labores propias de la mujer. La Escuela Lancasteriana que empezó a trabajar Andrés González Millán en Puebla en 1818, se basaba en el Método Mutuo de Enseñanza, dichas escuelas fueron posteriormente creadas en México con la anuencia de Agustín de Iturbide en 1822, que enseñaba a través de su propia cartilla (3)

Escribir sobre portadas y libros para infantes es adentrarse a conocer la realidad, una realidad diferente a la que hoy vivimos. A los infantes en esos tiempos se les imponían formas de ser, de comportamiento desde sus primeros meses de vida, la niñez era formarlos con cariño, amor, respeto y obediencia. Por tal motivo, la educación familiar tenía un tinte disciplinario importante, era trabajar en conjunción con los cánones establecidos por la iglesia y la escuela, que se convertía a su vez, en un continnun de lo que se vivía en el hogar. De esta manera al identificar actividades educativas, formas de trabajo, percibir los ideales, metas y situaciones por las que atravesaban los alumnos y maestros, era también, iniciar con el conocimiento de sus deberes y derechos para la conformación de mejores ciudadanos que respondieran con actitudes positivas y responsables para el mejoramiento de la sociedad, todo ello se vivía en los espacios académicos y los libros con sus ilustraciones fueron un apoyo en el aprendizaje sustancial para reforzar conductas que beneficiaran al estudiantado.

A través de los libros se recoge un caudal importante de información que permite identificar no sólo las formas pictóricas y dibujos, sino conocer su metodología, sus saberes, las formas metodológicas de interactuar de los docentes con los infantes, de las inquietudes de la comunidad, de retroce-

sos, fracasos, desafíos y expectativas en el rubro de la enseñanza. La historia reflejada en las portadas de los libros hablan de temáticas de diversa índole: retratan la historia en ese contexto social, y a su vez, nos dejan un legajo conceptual y visual para la construcción de nuevas referencias educativas, pues recogen la vivencia de un tiempo vivido, de sus costumbres, de sus espacios, de sus protagonistas en el diario acontecer que se perpetúan tanto en el pasado como en el presente y en un futuro para seguir estudiándolos.

[1] Lucía Martínez Moctezuma. (2001). *Los libros de texto en el tiempo*. Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Instituto de Ciencias de la Educación.

[2] "El proceso de interpretación actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma". En: Taylor & Bogdan. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Pp. 24-25.

[3] La Cartilla lancasteriana puede ser considerada como el primer documento editado en el México independiente, que tuvo como propósito guiar de manera pormenorizada las actividades de enseñanza de los maestros de las escuelas de primeras letras. Por su contenido, no sólo es el precedente más remoto de una guía didáctica o programa de estudios de educación elemental, sino que rebasa en mucho estas acepciones, pues proporcionaba, además de los contenidos de los ramos de enseñanza, indicaciones precisas sobre cómo transmitir los diversos conocimientos; por ejemplo, para las niñas proporcionaba muestras sobre costura y bordado y, por si fuera poco, indicaciones arquitectónicas para la construcción del salón de clase, mobiliario y útiles escolares indispensables, amén de un sinnúmero de sugerencias para organizar una escuela, complementadas con cuadros (horario de clases, registro de inscripción, lista de asistencia, etc.) y figuras (del edificio escolar y mobiliario) para orientar a quienes quisiesen establecer una escuela y simplificar la labor educativa del maestro. Por todo ello, esta obra fue en su tiempo única en su género. Consultado el 5 septiembre 2018. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100208&iCveNum=1195

La formación práctica y la identidad profesional del magisterio (1936-1950).

Teresa GONZÁLEZ PÉREZ.
Universidad de La Laguna
teregonz@ull.edu.es

Objetivos

En esta comunicación pretendemos estudiar la identidad profesional a través de las prácticas de enseñanza en Canarias (1936-1950). De este objetivo general se derivan dos objetivos específicos: 1) Destacar la importancia de la formación inicial en la configuración de la identidad y 2) Valorar las memorias de prácticas como fuente para el análisis de la identidad profesional.

Metodología y Fuentes

El tema objeto de estudio lo constituye la formación práctica y la identidad profesional en el contexto histórico-educativo de la guerra y posguerra en Canarias. La metodología empleada sigue el procedimiento histórico–educativo junto a la metodología etnográfica, analizando el contenido de las memorias de prácticas curriculares.

Nos interrogamos sobre los siguientes aspectos: ¿Cómo se aprende a ser docente? ¿Cómo influye la formación inicial en la construcción de la identidad profesional? La respuesta resultante a estas cuestiones es: Se aprende a ser docente a través de los saberes teóricos y de la ejercitación práctica. El aspecto más relevante lo constituyen las prácticas de enseñanza, cuando los aprendices y aprendizas emplean los conocimientos adquiridos, se ejercitan como maestros y maestras en formación, recomponen su profesionalidad y su identidad.

Como fuentes empleamos las memorias de prácticas curriculares inéditas conservadas en el Fondo de Magisterio del Archivo Histórico de la Universidad de La Laguna. Analizamos una muestra de veinticinco memorias de alumnas y alumnos. Se examinan memorias de diferentes planes de estudio de magisterio vigentes en la época objeto de esta investigación. Es decir, correspondientes al Plan 1914, Plan de 1931, Plan Bachiller, Plan de 1942 y Plan de 1945. Además consultamos otras fuentes documentales como los Expedientes Personales, Libros de Registro de Matrícula de Enseñanza Oficial y de Enseñanza no Oficial, Libros de Actas y la Carpeta de Instancias de Solicitud de Prácticas.

Las memorias de las prácticas curriculares de enseñanza, que tiene que elaborar y redactar el alumnado de magisterio tras su paso por las escuelas, constituyen una fuente de primer orden. Dichas memorias suministran un caudal de información sobre la identidad profesional y nos permiten lanzar la mirada al ayer de la escolaridad, de las prácticas y los usos escolares. Las prácticas curriculares de enseñanza se realizan en escuelas públicas de diferentes zonas. De manera que las memorias escritas por las maestras y maestros en formación corresponden, además de las escuelas anejas, a las escuelas unitarias y escuelas graduadas de diferentes áreas geográficas de Canarias, fundamentalmente de las islas de Tenerife, La Palma y La Gomera. Es decir, del sector occidental del archipiélago, dado que las Escuelas de Magisterio masculina y femenina estudiadas radicaban en la ciudad de San Cristóbal de La Laguna, en Tenerife.

Desarrollo de los contenidos

El discurso político emanado de las leyes y normas impuestas regulan la educación, pero las teorías y prácticas docentes desarrolladas en el transcurso del tiempo influyen en la identidad profesional y en las formas de enseñar de los profesionales de la educación. La percepción de la enseñanza, su imaginario y la formación inicial confluye en la transición de la práctica. En la formación inicial las prácticas curriculares de enseñanza se configuran como actividades académicas obligatorias, dentro de los planes de estudio de la titulación de Magisterio. Se integran en el plan de estudios, diseñadas en base a unos objetivos y competencias académicas. A través de ellas se proyecta la identidad profesional a la vez que pueden aplicar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante la preparación académica.

Esta investigación, centrada en el estudio de la identidad profesional de los docentes, responde a la pregunta: ¿Cómo se configuran las identidades profesionales de los maestros y maestras en formación? En este marco de referencia destacar la importancia de la formación inicial, el aprendizaje de conocimientos y las prácticas de enseñanza en la configuración de la identidad. La identidad profesional del magisterio se construye a través de la formación teórica, y, sobre todo, de las prácticas de enseñanza. El conjunto de factores que condicionan al aprendizaje, el "aprender a enseñar", en una década sujeta a fuertes cambios (radicales en relación a la etapa anterior) que afectan a las representaciones de la identidad profesional, para afrontar los retos y desafíos del periodo con especial incidencia en la década de

los años cuarenta. Además la identidad resalta los marcos de referencia social desde los cuales se construyen los significados y concepciones profesionales, en este caso el nacionalcatolicismo, desde el comienzo de la guerra y durante la posguerra. Toda vez que los saberes profesionales fundamentan la construcción de las identidades profesionales.

Las prácticas de enseñanza forman parte de la cultura empírica, en consonancia con el modelo teórico educativo imperante y con el plan de estudios en vigor. Como materia curricular obligatoria, evoluciona con los planes de estudio en función de las exigencias sociales. Unas prácticas externas al centro donde se forman, para cuyo desarrollo cuentan con la orientación y asesoramiento de la maestra o maestro titular que les ayuda a resolver las dudas metodológicas.

En la fase bélica funcionan algunas instituciones académicas en la retaguardia, pero Canarias no fue zona de guerra y por tanto no se interrumpen las actividades docentes. Las alumnas y alumnos del Plan 1914 y del Plan Profesional de 1931 que no habían terminado de cursar sus estudios realizan las prácticas curriculares bajo el gobierno militar. De manera que habían recibido una formación diferente, sin embargo, aplican de forma inmediata los postulados del nuevo orden político que se impone a la fuerza en España, a partir del 18 de julio de 1936, potenciado desde el discurso del nacionalcatolicismo.

Los aprendices de maestros y aprendizas de maestras realizan las prácticas curriculares de enseñanza bajo la supervisión del maestro titular y de la maestra en la escuela Aneja, conocida como "escuela de prácticas" de niñas o de niños. También se ejercitan en las escuelas nacionales graduadas y en escuelas nacionales unitarias bajo las orientaciones de la maestra o maestro titular. Ellas y ellos narran como ha sido su experiencia y la actividad pedagógica cotidiana en las escuelas donde hicieron sus prácticas. Las memorias también informan de los contenidos curriculares, de la didáctica y metodología docente, en la mayoría adaptada a los requerimientos del nuevo orden impuesto pero reflejan, en buena parte de los casos, el uso de innovaciones didácticas propias de etapas anteriores.

La matrícula en régimen de enseñanza no oficial era elevada, un hecho que se justifica, además de las circunstancias sociales y políticas, tanto por la dispersión del hábitat como por la orografía, los limitados recursos económicos de las familias y las dificultades de comunicación intrainsulares. A ello añadir la doble insularidad, en el sentido de que las alumnas y alumnos de otras islas tenían que desplazarse a Tenerife y no era asequible a las economías familiares. La solución era acceder a través de la enseñanza

no oficial y presentarse a los exámenes en las convocatorias ordinarias o extraordinarias. Por dichas razones, una parte importante de los alumnos y de las alumnas accedía a la titulación de magisterio a través de enseñanza no oficial, aunque igualmente debían realizar y acreditar el periodo de prácticas de enseñanza reglamentario.

Avance de las conclusiones

La construcción de la identidad plantea varios retos que se abordan en la formación inicial, desde la teoría y la práctica en las escuelas donde aprenden y ejercitan lo aprendido. La identidad profesional en la que se reconocen como miembros del gremio magisterial se va construyendo desde la formación inicial y a lo largo del desarrollo profesional. El ensayo como docentes, bajo la influencia de las directrices de los profesionales, contribuye a marcar esquemas identitarios. Los cambios políticos y sociales afectan significativamente a la construcción de la identidad docente. Los valores que impregnan a los nuevos esquemas nacionales implican la reconstrucción de la identidad profesional. Es decir, una reformulación de los saberes específicos que recibían en la formación inicial y las prácticas para el aprendizaje profesional, junto al desarrollo del ejercicio profesional.

Nos cuestionamos cómo era la vida de la escuela tras el levantamiento militar, si hubo una ruptura con la práctica anterior y si se define un nuevo modelo educativo. Dado que en el Archipiélago Canario no hubo tregua, se finaliza el curso bajo gobierno republicano y el siguiente se comienza bajo el yugo de una dictadura militar. El discurso político emanado de las leyes y normas impuestas regulan la educación. No obstante, en ocasiones se ha evidenciado la distancia entre lo prescrito en las normas y la aplicación didáctica. A través de las memorias de prácticas podemos comprobar que las directrices doctrinarias y contenidos patrióticos se imponen de forma inmediata y en cambio siguen aplicando el modelo innovador de la escuela nueva. Además la práctica educativa no cambió radicalmente continuando con la pedagogía activa. El modelo de cultura escolar que pretende imponer el franquismo se construye sobre una base ideológica, afianzada con la simbología y manifestaciones del nacionalcatolicismo, pero subyace la pedagogía renovadora en un momento de uniformidad de la enseñanza primaria.

En síntesis, en el escenario social empobrecido del periodo de la guerra y posguerra, los aprendices de maestras y maestros realizaron las prácticas curriculares en diferentes escuelas de la geografía insular. De su estudio se

desprende que, desde el levantamiento militar, los mensajes adoctrinadores y consignas del nuevo orden impregnaron la educación en Canarias remodelando la identidad profesional. Sin embargo, el universo cotidiano de la educación continuó su rutina, con los usos de la pedagogía activa. En la práctica, la escuela franquista en sus inicios fue continuadora de la pedagogía renovadora y escapó del control de la pedagogía autoritaria.

Bibliografía

Gabriel BARCELÓ, Francisca COMAS y Mª Mar POZO, «La práctica escolar durante los primeros años del franquismo», *História da Educação*, 22 (54), (2018): 334-357.

Gabriel BARCELÓ, Francisca COMAS y Bernat SUREDA, «Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra», *Revista de Educación*, 371,(2016): 61-82.

Antón COSTA RICO, «Examinando las prácticas escolares desde la historiografía educativa», *Revista de Ciencias de la Educación*, 231(232), (2012): 507-515.

Antón COSTA RICO, «Iluminar la intensa historia de las prácticas escolares desde la historiografía educativa: potencialidad y retos», En Claudia Alves, & Ana Chrystina Mignot, (Orgs.), *História e Historiografía da Educaçâo Ibero-Americana: Projetos, Sujeitos e Práticas* (Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2012), 155-184.

Agustín ESCOLANO, «La cultura material de la escuela y la educación patrimonial», *Educatio Siglo XXI*, 28(2), (2010):43-64.

Agustín ESCOLANO, La cultura empírica de la escuela aproximación etnohistórica y hermenéutica. En: Juan Mainer (Coord.), *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas*, (Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2008), 145-172.

Juan Manuel Fernández, y Carmen Agulló, *Los temas educativos en las Memorias del Magisterio Valenciano (1908-1909*, (Valencia: Universitat de València, 2002).

Juan Ramón LÓPEZ, *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.: Un proyecto fascista desmantelado por implosión*, (Santander: Dykinson / Ediciones Universidad Cantabria, 2017).

Bienvenido MARTÍN, «Teorías educativas que subyacen en las prácticas docentes», *Teoría de la Educación*, 23, (1), (2011): 45-70.

Bienvenido MARTÍN, «La cultura escolar y el oficio de maestro», *Educación XX1*, 18 (1), (2015): 147-166.

Bienvenido MARTÍN y Isabel RAMOS, «La memoria de los maestros: la cultura empírica transmitida por los docentes», *Studia Zamorensia*, 16, (2017): 27-38.

Francisco MORENTE. La muerte de una ilusión: el magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo. *Historia y comunicación social*, 6, (2001): 187-201.

Palabras clave

Formación inicial, planes de estudio, prácticas curriculares, identidad profesional, escuelas públicas

La imagen de la Universidad en el cine español del franquismo: estudio de los personajes de *Muerte de un ciclista* (Juan Antonio Bardem, 1955)

Valeriano DURAN MANSO
Universidad de Cádiz
valeriano.duran@uca.es

Objetivos

El objetivo principal de este estudio es realizar una aproximación a las películas españolas producidas durante el franquismo que poseen personajes protagonistas ligados al ámbito universitario, y abordar, especialmente, las realizadas en la década de los 50. Este es el caso de *Muerte de un ciclista*, una filme que invita a reflexionar sobre el tipo de profesor imperante en la época, el rol de la mujer dentro del aula o las aspiraciones de los estudiantes universitarios en el contexto político, social e ideológico del franquismo.

Metodología y Fuentes

Para el desarrollo de este trabajo, se ha tomado como base las investigaciones de relevantes autores del ámbito de la Historia del Cine y de la Comunicación Audiovisual, como Román Gubern (2016), José Enrique Monterde (2005) o José Luis Sánchez Noriega (2005), responsables de diversas obras de referencia sobre el cine español del franquismo. Esto permite elaborar un marco teórico e histórico que ayuda a comprender el tipo de cine existente en el periodo de la investigación y el interés fílmico del poder político imperante. Por otra parte, también se ha recurrido a investigaciones vinculadas a la Historia de la Educación en España, a los estudios de género y al análisis y la construcción del personaje audiovisual, de autores como Francesco Casetti y Federico Di Chio (2007).

A continuación, se ha procedido al visionado de diversos filmes españoles de carácter comercial estrenados en la década de los 50, que estuvo marcada por el incipiente deseo del régimen de dar una imagen moderna de España en el exterior; intención que se materializaría especialmente en la década siguiente. La Universidad, que estaba relegada a la élite social, empezó a tener una paulatina presencia en la gran pantalla de estos años,

mediante una serie de películas que en algunos casos se centraban en la figura del profesor y en otros en la del alumno o sus familiares, y que intentaron reflejar la evolución de la clase media española. En ellas primó un tratamiento edulcorado de la realidad social por motivos de censura y de propaganda política.

La película que centra el análisis es *Muerte de un ciclista*, que tiene como protagonista a un profesor universitario y cuenta entre sus personajes con una alumna muy brillante en una clase dominada por chicos, que, a su vez, actúan como un reflejo de los problemas del momento. Para ello, se les aplica una plantilla de análisis de personajes basada en las teorías de Casetti y Di Chio para conocer su dimensión como persona (iconográfica, psicológica, sociológica y sexual) y como rol (motivaciones y acciones) dentro del relato. Perteneciente al drama y al cine negro, este filme se puede considerar el precursor de las comedias de los 60 ambientadas en la Universidad. Además, es el más relevante por su capacidad para tratar temas de notable profundidad social, criticar sutilmente al franquismo y su repercusión internacional, pues ganó el prestigioso Premio Especial del Jurado en el Festival de Cannes (FIPRESCI).

Desarrollo del contenido de las comunicaciones

En primer lugar, este trabajo cuenta con una introducción, una aproximación histórica al cine del franquismo y, en concreto, al de las décadas de los 50 y 60, y, por último, un estudio de caso centrado en los temas y personajes de la película citada. De ella, se pueden extraer las siguientes cuestiones a modo de aproximación inicial:

Muerte de un ciclista está centrada en el tormento que sufre la pareja protagonista, Juan y María José, tras el atropello mortal de un ciclista. Aunque la película está muy enfocada en los temores que padecen ambos por las sospechas que despiertan tanto su relación adúltera como el citado accidente, resulta necesario destacar la presencia que tiene la Universidad. Juan es un profesor universitario que ve mermada sus facultades por la culpabilidad que siente tras el suceso, y esto lo lleva a tener un enfrentamiento con una de sus alumnas más destacadas, quien le reclama que la ha suspendido sin motivo. Las escenas ambientadas en el aula, en su despacho y en el campus – donde se desarrollan intensas protestas estudiantiles-, adquieren un notable valor porque la Universidad no estaba muy presente en la realidad española y el cine no solía representarla.

De esta manera, el análisis atiende a los tres personajes más vinculados al ámbito universitario, ofreciendo tres miradas distintas del mismo por cuestiones de poder o de género. Así, Juan encarna la perspectiva de la Universidad desde la élite social, tanto por su estatus personal y familiar, como por su rango académico; Matilde representa la escasez de mujeres en un ámbito universitario dominado por hombres, ligado al ámbito de las ciencias puras, y que no contempla a la mujer en igualdad de condiciones ; y, por último, los alumnos masculinos –es decir, la gran mayoría-, actúan como un personaje grupal que representa las necesidades e inquietudes de unos jóvenes que serán los profesionales del mañana. Es este sentido, resulta también interesante observar a los tres desde el punto de vista del régimen para poder conocer qué esperaba el franquismo de cada uno de ellos, y, sobre todo, de la segunda.

Avance de conclusiones

El filme analizado constituye una muestra bastante precisa para conocer el tipo de educación superior existente en España durante el franquismo, en concreto en la décadas de los 50, situada a medio camino entre la tradición y la modernidad. Esto permite al espectador actual percibir y observar cómo eran los docentes en esos años, qué tipo de alumnado accedía a la Universidad, qué contenidos se impartían, cómo eran las familias españolas que podían costear los estudios superiores de sus hijos, o las diferencias de género dentro del aula. De esta manera, la película resulta bastante adecuada para profundizar sobre uno de los episodios más recientes de la historia de la educación española y para reflexionar también sobre los cambios producidos desde entonces a nivel educativo, social y cultural. Asimismo, su visionado y análisis resulta pertinente para cotejar las semejanzas y diferencias entre la imagen de la Universidad que se representaba en el cine –teniendo en cuenta el carácter crítico de Juan Antonio Bardem-, la que pretendía y defendía el régimen, y la existente en la realidad del momento.

A pesar de la tendencia del cine español del franquismo por cultivar la comedia y el cine musical, dos géneros de evasión, *Muerte de un ciclista* se enmarca dentro del género dramático con tintes de cine negro. Esta interesante propuesta de Bardem tuvo bastantes problemas con la censura, pero vio su calidad recompensada en la repercusión internacional que obtuvo y en la consideración actual de película de culto. Por ello, su capacidad para obviar la imagen propagandística que propugnaba el poder político quedó reflejada en las debilidades de un reputado profesor universitario, la

lucha de una alumna por triunfar intelectualmente en un mundo masculinizado y el deseo unánime de cambio que defendían los alumnos, incluso con manifestaciones en el campus. Sin duda, este filme pone de relieve que el marco educativo estaba cambiando en la España de los 50 y que no se estaba desarrollando precisamente de la forma edulcorada que pretendía el franquismo, a pesar de sus intentos por abordar la Universidad, casi de forma propagandística, en los 60.

Bibliografía

Francesco CASETTI y Federico DI CHIO, *Cómo analizar un film* (Barcelona: Ediciones Paidós, 2007).

Valeriano DURÁN MANSO, «Los personajes universitarios en el cine español del franquismo: presencia y evolución en la década de 1960», en *La práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, eds. Sara González, Juri Meda, Xavi Motilla y Luigiaurelio Pomante (Salamanca, FarenHouse, 2018), pp. 83-93.

Valeriano DURÁN MANSO, «Los niños prodigio del cine español: aproximación a la educación de los años 50 y 60», *Ridphe_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 1 (2015): 128-145, consultado el 9 de enero de 2017, URL: https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/RIDPHE-R/article/view/7306/6203

Valeriano DURÁN MANSO y Nuria CASTRO LEMUS, «Las mujeres deportistas en el cine español de los años sesenta», en *Cine, deporte y género. De la comunicación social a la coeducación*, eds. Aránzazu Román San Miguel y Trinidad Núñez Domínguez (Barcelona, Ediciones Octaedro, 2016), 133-150.

Alberto GIL, *La censura cinematográfica en España* (Barcelona: Ediciones B, 2009).

Román GUBERN, *Historia del cine* (Barcelona: Anagrama, 2016).

Virginia GUICHOT, «Cine e historia reciente de la educación española: relato de una experiencia valiosa para la formación de los educadores», Cabás, 11 (2014): 141-160, consultado el 9 de enero de 2014, URL: http://revista.muesca.es/experiencias11/305-cine-e-historia-reciente-de-la-educacion-espanola-relato-de-una-experiencia-valiosa-para-la-formacion-de-los-educadores

José Enrique MONTERDE, «El cine de la autarquía (1939-1950)», en *Historia del cine español*, ed. Román GUBERN (Madrid: Ediciones Cátedra, 2005), 181-238.

José Luis SÁNCHEZ NORIEGA, *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión* (Madrid: Alianza Editorial, 2005).

Casimiro TORREIRO, «Del tardofranquismo a la democracia (1969-1982», en *Historia del cine español*, ed. Román Gubern (Madrid: Ediciones Cátedra, 2005), 341-397.

Palabras clave

Universidad, cine español, franquismo, personajes, *Muerte de un ciclista*

Educación en Paraguay durante la Reconstrucción (1876-1890) Cambios, identidad y resistencia.

Viviana PAGLIALUNGA
Facultad de Ciencias, Tecnología y Arte. Universidad Nacional de Pilar.
Ñeembucú. Paraguay.
mpaglialunga@hotmail.com

Objetivos

Referir sobre el proceso de cambio educativo ocurrido Paraguay luego de la Guerra contra la Triple Alianza (1865-1870).

Presentar el enfoque del pasado histórico en la educación paraguaya durante el período de la Reconstrucción (1870-1880) desde el marco ideológico, legal, los textos escolares y sus discursos.

Dar a conocer la existencia de una resistencia emergente al enfoque escolar del pasado histórico a través del análisis de fuentes primarias, epístolas, textos escolares y periódicos. (1880-1890)

Determinar la importancia de la revisión y el análisis crítico en la investigación en la Historia de la Educación como eje fundamental para la comprensión del pasado histórico y la identidad.

Metodología y Fuentes

La metodología utilizada es la histórica (Ruiz Berrio, 1976:450) fundamentada en dos etapas: la heurística y la hermenéutica, asociada al estudio documental, a la técnica del análisis del discurso de epístolas incluidas en el prólogo de los textos, a los textos escolares propiamente dichos y artículos periodísticos, considerando la contextualización histórica durante todo el proceso. Documentos oficiales del gobierno paraguayo son utilizados como fuentes para el abordaje del marco legal de la educación durante el período denominado La Reconstrucción (1870-1880). Los libros denominados "Dictadura del Mariscal López…" de Jacinto Vicencio (1874) y "El compendio de Historia y Geografía" de Terán y Gamba (1876) son las fuentes seleccionadas con las cuales se aborda el enfoque del pasado histórico desde el marco educativo e ideológico. Por otro lado, el libro "Pequeña Geografía para los niños de la escuela de Arroyos y Esteros" (1886) escrito por el Padre Fidel Maíz y varios artículos periodísticos entre los que se

destaca el de Blas Garay (1890) se constituyen en las fuentes que revelan la existencia de una emergente resistencia al modelo educativo imperante y brindan nuevas respuestas que nos aproximan a la comprensión de una historia de la educación en la cual todavía queda mucho por develar.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Abordar investigaciones en el marco de la historia de la educación en el Paraguay a fines del s. XIX se presenta como un verdadero reto, no solo por la magnitud de los hechos históricos acaecidos en dicho marco temporal, sino que también y muy especialmente por las consecuencias de los mismos. La guerra que tuvo que afrontar el Paraguay contra la Triple Alianza conformada por el Imperio del Brasil, Argentina y Uruguay (1865-1870) es un punto de inflexión en su historia de la educación, donde se pasó de un modelo educativo autónomo con características únicas a nivel de regional, en especial la primaria de carácter popular (Peters, 1996; Paglialunga 2017; Maestri, 2016) a un modelo educativo que registró grandes cambios dispuestos por los nuevos gobiernos al finalizar la guerra.

Los documentos del gobierno paraguayo de posguerra se constituyen en el marco legal que sostienen los nuevos lineamientos durante el período denominado de La Reconstrucción, tanto en la educación como en el enfoque que se dará al pasado histórico del Paraguay. Los primeros libros escolares de posguerra son analizados desde una mirada que apunta al análisis del discurso, donde se evidencian los lineamientos ideológicos propuestos en el nuevo modelo educativo (Paglialunga, 2012) en detrimento del pasado histórico nacional. Ellos reproducían un ideario que respondía a los nuevos gobiernos, en que se destaca la idea del pasado funesto del Paraguay y una mirada que se congratula tanto con la historia de países vecinos como por los cambios producidos en el país luego de la guerra. Estos lineamientos tendrán gran continuidad en el tiempo contando algunos de los textos con 20 ediciones.

Nuevas fuentes dieron pie para dar continuidad a la línea de investigación abordada, pero con el énfasis puesto en la resistencia emergente tanto al modelo educativo durante la Reconstrucción como al enfoque del pasado histórico, de la mano de renombrados personajes del ámbito intelectual del Paraguay de fines de siglo XIX, como los son el Padre Fidel Maíz y el Dr. Blas Garay.

El análisis del discurso pedagógico -e ideológico- en las cartas que preceden a la obra del padre Fidel Maíz en su "Pequeña Geografía" refleja de

manera incuestionable una férrea resistencia tanto al modelo educativo impuesto como al enfoque de la historia nacional. Tal vez, la imagen de Padre Maíz como personaje sumamente cuestionado sobre todo por su participación en la guerra del 70´ ha impedido hasta el momento un análisis más profundo del alto contenido pedagógico inserto en su obra denominada Pequeña geografía para los niños de la escuela de Arroyos y Esteros. Las críticas abiertas que realiza el Padre Maíz, dando nombre y apellido a cada uno de los autores de los libros de uso corriente en las escuelas, forma parte de la resistencia ideológica del mismo, como así también su clara postura con respecto a la situación de la educación, a la que se suma una innovadora propuesta educativa. El padre Maíz en sus epístolas sienta postura con respecto al uso de los textos escolares en aquel momento, e inclusive, critica a los planes de estudios entonces vigentes.

Las voces de apoyo al trabajo del Padre Maíz como así también de rechazo a los lineamientos de la educación durante La Reconstrucción se reflejan en los artículos de un intelectual de alta talla como lo es el Dr. Blas Garay. Desde las columnas del periódico La Prensa hace eco de la situación de la educación en Paraguay, adjetivándola como una educación extranjerizante al tiempo de sostener la necesidad de un cambio a nivel educativo que apunte a una educación de carácter nacional. Otros artículos periodísticos marcan la misma línea y se suman con sus argumentaciones al movimiento de resistencia.

Reflexiones finales

El capítulo de la historia de la educación en Paraguay durante la Reconstrucción está marcado por una drástica disminución de las escuelas; la necesidad de contratación de profesionales extranjeros y un currículum sostenido por los documentos oficiales y visibilizado en los discursos de los textos escolares que sientan postura hacia el nuevo modelo, con una marcada influencia en lo que respecta a los contenidos de historia. Y mientras en los textos escolares se puede apreciar los esfuerzos por compeler una memoria histórica basada en un nuevo modelo político, económico y hasta social, la posterior resistencia se visualizará en producciones nacionales de quienes fueron testigos y partícipes de aquella rica historia de la educación paraguaya que sigue reclamando investigaciones.

Las influencias político-ideológicas en el campo educativo, luego de la guerra del 70, impuestas por los vencedores y los gobiernos posteriores a la guerra, han sido ampliamente confirmadas. Sin embargo, la resistencia

ideológica al modelo impuesto pasó a ser un nuevo interés en la presente línea de investigación. Los materiales del padre Fidel Maíz y Blas Garay no hacen más que confirmar el espíritu que los llevó a ser las voces reaccionarias ante un modelo impuesto por la fuerza y que no respondía a la realidad en la cual se lo aplicaba, y mucho menos a la memoria histórica de un pueblo que mantenía y mantiene fuertes lazos con su historia.

El uso de textos escolares y artículos periodísticos como fuentes para la investigación en historia de la educación demanda la crítica interna y el uso de la técnica del análisis del discurso como así también un profundo conocimiento del contexto histórico, que permite de una manera certera evidenciar los imaginarios y así llegar al conocimiento y comprensión del pasado en lo que respecta a la educación en el Paraguay durante el período de la Reconstrucción.

Bibliografía

Oscar BOGADO ROLÓN. *Sobre cenizas. Construcción de la Segunda República del Paraguay- 1869/1870*. (Asunción. Intercontinental Editora. 2011).

Efraim CARDOZO. *Paraguay Independiente*. (Asunción, Carlos Schauman Editor, 1987).

Pbt HEYN SCHUP, *Escritos del Padre Maíz II*. (Asunción: Biblioteca de Estudios Paraguayos.2010).

Mario MAESTRI, *Paraguay:la república campesina 1810-1865*. (Asunción. Intercontinental).

Gabriela OSSENBACH. «Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX) » *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 1 (1993) Disponible en: https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a04.htm

Viviana PAGLIALUNGA. *De la autonomía a la dependencia. La educación en paraguay antes y después de la guerra del 70´*. (Asunción, El Lector, 2012).

Viviana PAGLIALUNGA. *Fidel Maíz y su pequeña geografia. Documento de primera mano para el análisis de una ideología pedagógica a fines del siglo XIX*. (Asunción, Arandura. 2018).

Heinz PETERS, *El sistema educativo paraguayo desde 1811 hasta 1865.* (Asunción, Instituto Paraguayo Alemán Editor. 1996).

Julio RUIZ BERRIO. « El método histórico en la investigación histórica de la educación. »

Revista Española de Pedagogía. Vol. 34 N° 134. (1936) pp 449-475. Disponible en: https://revistadepedagogia.org/xxxiv/no-134/el-metodo-historico-en-la-investigacion-historica-de-la-educacion/101400050957/

Juan SPERATI, *Historia de la Educación en Paraguay 1812-1932*. (Biblioteca de Estudios Paraguayos Vol. 52. Asunción. 1996).

Palabras clave

Paraguay, s. XIX, reconstrucción, identidad, resistencia.

El papel de las asociaciones en la dinámica educativa de la provincia de Popayán, 1830-1860

Willian Alfredo CHAPMAN QUEVEDO
(Universidad del Tolima)
wachapmanq@ut.edu.co

Objetivos

El presente trabajo analiza las asociaciones que emergieron en la provincia de Popayán entre 1830 y 1860 y la relación que estas tejieron con el sistema educativo contribuyendo, en algunos casos, a la ejecución de políticas educativas establecidas por el Estado que buscaban la formación de los futuros ciudadanos en el marco del republicanismo decimonónico y, en otros casos, construyeron su propio marco de referencia de formación ciudadana acorde a su proyecto educativo y político.

Metodología y fuentes

Para lograr nuestro objetivo nos trazamos un rumbo metodológico que respondiera a las necesidades de la investigación histórica. En este sentido, es necesario tener presente lo que advierte Bonilla y Rodríguez (2005) sobre el ejercicio investigativo, el cual debe superar las limitaciones que muchas veces impone el adherirse a un método, ya sea cuantitativo o cualitativo. Tomando como referente lo afirmado, nuestro trabajo parte de la utilización de una metodología que nos permita acercarnos a ese pasado indagado de una manera adecuada y reflexiva para construir un discurso acorde a la realidad pretérita estudiada. Así, el presente trabajo utilizó una metodología interdisciplinar que permitió la elaboración de un discurso histórico con concordancia, donde diversas disciplinas de las Ciencias Sociales se encontraron alrededor de una problemática (Burke 2000); de esta manera, recurriremos a referentes metodológicos y conceptuales de la Historia, la Sociología y la Antropología.

De la Historia tomamos los métodos y técnicas referentes al manejo de las fuentes primarias, aplicando la crítica interna y externa, y secundarias, que nos permitieron acercarnos y reflexionar sobre el problema planteado sin caer en anacronismos producto de leer las fuentes del pasado con los códigos del presente. Recurriremos a la Antropología y Sociología para apli-

car técnicas de observación de las asociaciones de la provincia de Popayán y la incidencia que estas tuvieron en la dinámica educativa decimonónica.

Se emplearon dos tipos de fuentes para el desarrollo del trabajo: secundarias, de las que se realizó una revisión y lectura de la literatura historiográfica relativa a las asociaciones, la educación y la política en Europa, América Latina y Colombia durante el siglo XIX y; primarias, consultamos estatutos, acuerdos, decretos, leyes, hojas sueltas, prensa y manuscritos desarrollados por las asociaciones, las instituciones del Estado y otros actores de la época que reposan en los fondos documentales de la Biblioteca Nacional de Colombia, el Archivo General de la Nación, la Biblioteca Luis Ángel Arango y el Archivo Central del Cauca.

Desarrollo del contenido de la comunicación

El siglo XIX colombiano estuvo marcado por una serie de cambios y transformaciones, producto de los movimientos nacionalistas e independentista que se dieron en los antiguos territorios monárquicos, lo que actualmente conocemos como América Latina, a principios del citado siglo. Esta serie de transformaciones, a nivel político, social, económico, religioso y territorial, provocaron que la nación comenzara a desvincularse de la Monarquía y se asociara a una política moderna (Portillo, 2002).

De esta manera, la política que se tejió en el siglo XIX colombiano fue compleja (Vanegas, 2013), al igual que los procesos que la acompañaron, como el educativo, y para explicarlos, se requiere atender una serie de tejidos socio-políticos que se fueron gestando paulatinamente, provocando cambios sustanciales que afectaron la vida pública, educativa y política de los actores decimonónicos. Atendiendo a lo apuntado, observamos las asociaciones que se establecieron, entre 1830 y 1860, en la provincia de Popayán que tenían diferentes propósitos como la beneficencia, la economía, la política, la religión y la educación. Precisamente, en este último campo incursionaron varias asociaciones como la Sociedad de Educación Elemental Primaria, la Sociedad de Amigos del País y la Sociedad Filológica (Chapman, 2013 y Loaiza, 2011), por citar algunas, que muchas veces apoyaron las políticas del Estado en materia educativa y otras, entraron a reemplazar la presencia de este en diferentes localidades de la provincia de Popayán, incidiendo en las dinámicas sociales, políticas y culturales de esta, lo que generó la formación de un tipo de ciudadano que no estaba acorde a las políticas republicanas estatales sino con las dinámicas establecidas por cada asociación desde su agenda educativa y política.

Avance de conclusiones o reflexiones finales

Podemos señalar que las asociaciones payanesas entre 1830 y 1860, se enfocaron en varios aspectos de la vida pública, educativa, religiosa y política payanesa, que señalaremos a continuación:

- El fomento de los republicanismos dependiendo de las agendas políticas de cada asociación.
- La construcción de plataformas políticas, por parte de sus socios, que fueron empleadas en los comicios locales y nacionales.
- Materializar proyectos educativos, a través de la beneficencia y filantropía de los ciudadanos payaneses, que estaban reflejados en la construcción y funcionamiento, en las áreas urbanas y rurales de la provincia de Popayán, de escuelas de primeras letras.
- Aplicaron y desarrollaron políticas educativas cuyo objetivo era la formación de cierto tipo de ciudadano, que algunas veces estuvo en concordancia con el proyecto nacional y otras en discordancia con este, generando procesos de identidad provincial y nacional.

Bibliografía

Elssy BONILLA CASTRO y Penélope RODRÍGUEZ SEHK, *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales* (Bogotá: Universidad de los Andes/Norma, 2005).

Gilberto LOAIZA CANO, *Sociabilidad, religión y política en la definición de la nación. Colombia, 1820-1886* (Bogotá D.C.: Universidad Externado de Colombia, 2011).

Isidro VANEGAS, *La revolución neogranadina* (Bogotá: Ediciones Plural, 2013).

José María PORTILLO VALDÉS, "Nación", en *Diccionario político y social del siglo XIX español*, dir. Javier Fernández Sebastián y Juan Francisco Fuentes (Madrid: Alianza, 2002), 468-469.

Peter BURKE, *Historia y teoría social* (México D.F.: Instituto Mora, 2000).

Willian Alfredo CHAPMAN QUEVEDO, "Asociarse para la república: el caso de la Sociedad de Educación Elemental Primaria de Popayán en la década de 1830", *Historia Caribe*, volumen VIII (número 22), (2013), 133-165.

Palabras clave

Asociaciones, educación, Popayán, política

Paisaxe e identidade na obra non literaria de Otero Pedrayo. Carencias do ensino da Xeografía en Galicia na segunda metade do século XX.

Xosé CONSTENLA VEGA
Departamento de Didácticas Especiais, Universidade de Vigo
xose.constenla@uvigo.es

Obxectivos

- Indagar, profundar e presentar o concepto de paisaxe na obra non literaria de Otero Pedrayo e a súa relación coa construción dunha identidade cultural e social
- Observar as posibles carencias do ensino da Xeografía en Galicia durante a segunda metade do século XX

Metodoloxía e fontes

O primeiro paso para a realización da presente comunicación será unha rigorosa revisión bibliográfica da que se obterá unha primeira síntese do concepto de paisaxe. Para tal fin, empregaranse, ben de fontes directas; isto é, a propia obra non literaria de Otero Pedrayo, ben indirectas; ou sexa, a través de distintos estudos e monografías que outros autores teñen publicado.

Esta comunicación entróncase dentro dos postulados metodolóxicos da historia da ciencia e, en concreto, da teoría e historia do pensamento xeográfico. Dita liña de investigación adoita sustentarse nun método de análise indutivo, co fin de obter conclusións xerais a partir de premisas particulares. Estas últimas rastrexaranse na proceso de ensino e aprendizaxe da Xeografía en Galicia durante a segunda metade do século XX, apoiándonos para iso en distintos manuais e libros de texto, así como documentos metodolóxicos e organizativos.

Finalmente, do contraste entre as fontes e a premisas rastrexadas, extraeranse algunhas conclusións que permitirán comprobar unha hipótese de partida: o esquecemento da obra non literaria de Otero Pedrayo, supuxo unha carencia no ensino da Xeografía no período contemplado e, aínda máis, unha eiva para o proceso de construción dunha identidade colectiva en Galicia.

Desenvolvemento do contido da comunicación

Tras o remate da Guerra Civil española (xullo 1936-setembro 1939), Otero Pedrayo foi afastado da carreira docente como represalia polo seu intenso traballo político e cultural durante a Segunda República que o levou a participar activamente, entre outras cousas, no proceso de aprobación do Estatuto de Autonomía Galicia de 1936. Non será ata o ano 1951 que se fai cargo da primeira cátedra de Xeografía na Universidade de Santiago de Compostela pero tan só ocupará o posto ata 1957, data na que se xubila da práctica docente.

Así e todo, Otero Pedrayo, ininterrompidamente dende os anos 1920, sempre en contacto co Seminario de Estudos Galegos, ata o final da súa vida, elabora unha abundante obra non literaria de importante valor científico, divulgativo e educativo recollida en manuais, ensaios, artigos e conferencias. O seu traballo estivo sempre moi relacionado coa Xeografía e, en concreto, coa paisaxe e a coa cultura galega que, en estreita comuñón, constitúen un sustento fundamental da construción dunha identidade colectiva de país.

A pesar da súa importancia, a pegada da obra non literaria de Otero Pedrayo, pode dicirse que foi inexistente no ensino da Xeografía na segunda metade do século XX, polo menos ata os anos 1980. No caso do concepto de paisaxe mesmo pode admitirse que ficou esquecida na praxe docente. Entre os motivos que explica esta carencia, pódense enunciar dous máis importantes que identifican dúas etapas: unha primeira, na que o estrito control político e ideolóxico despregado pola ditadura franquista no eido educativo, impediu a divulgación dos conceptos xeográficos "pedraianos" contrarios ao "espíritu do movimiento" e á "unidade de España"; e outra segunda, xa durante o estado das autonomías nas que, a pesar dunha certa aceptación introdutoria, se consideraron "pouco científicas" as matinacións sobre a paisaxe de Otero Pedrayo á luz do desenvolvemento epistemolóxico que no ámbito internacional tiña acontecido na ciencia xeográfica.

Esta segunda idea que patente en autores como Cabo Alonso (1989) cando sinala que, "aínda repleta de lirismo, de matices coloristas e de entusiasmos paisaxistas e rexionalistas, a súa obra ten un valor xeográfico non desdeñable"; noutras palabras, a pesar de non resultar unha achega de excelso rigor científico para a análise do territorio, si contén unha serie de valores que entroncan precisamente cos obxectivos fundamentais do que debera ser o ensino e a aprendizaxe da Xeografía nun enfoque máis emocional e experiencial que teórico e memorístico.

Esta comunicación pretende recuperar e poñer ao día o concepto de paisaxe da obra de Otero Pedrayo que debe ser entendido no seu contexto espazo-temporal, incidindo no seu potencial como "descrición morfolóxica cultural" (Souto González, 1989) que resulta máis sentida que observable, ao constituír unha profunda interpretación perceptible da realidade do territorio galego. Serán precisamente estes atributos románticos e coloristas, inzados de referencias literarias e apelacións a un percorrido histórico case místico, os que podan ser identificados como carencias do proceso de ensino e aprendizaxe da Xeografía en Galicia durante a segunda metade do século XX e que dalgún xeito xogaron un papel importante no proceso de construción dunha identidade colectiva.

Avance de conclusións ou reflexións finais

Destacamos as seguintes conclusións e reflexións preliminares:

1. O concepto de paisaxe recollido na obra non literaria de Otero Pedrayo posúe, aínda hoxe e con vistas ao futuro, un excepcional valor educativo no eido da Xeografía, cun marcado carácter interdisciplinar, que vai máis alá da esfera das ciencias sociais. O exemplo do concepto de paisaxe en relación coa construción dunha identidade galega, pode servir para comprender o seu esquecemento.

2. Podemos distinguir dúas etapas que explican esquecemento da conceptualización de Otero Pedrayo no ensino da Xeografía en Galicia: unha primeira durante o franquismo, por ser contraria aos plantexamentos ideolóxicos do rexime; e outra segunda, xa no comezo do actual período democrático, na que se considerou certamente "desfasada" e innecesariamente cargada de lirismo con respecto ao papel científico que a Xeografía debera xogar.

3. Precisamente aquilo que se lle ten criticado dende disciplinas como a xeografía e a historia; isto é, a carga simbólica e sentimental en detrimento do rigor científico e analítico, pode que constitúa un vencello fundamental cun xeito distinto de ensinar e aprender Xeografía.

4. Toda esta bagaxe "pedraiana", esquecida en parte, debe primeiro sistematizarse e, despois, materializarse na elaboración de materiais e recursos didácticos para facilitar o seu emprego entre o profesorado, co obxectivo último de "sementar", unha nova aprendizaxe do territorio galego, tan necesitado de coidados, e, por extensión, unha recuperación da identidade colectiva.

Referencias bibliográficas

Ángel CABO ALONSO, «Del campo gallego que reseñó Otero Pedrayo al de nuestros días», en *Actas do simposio Internacional Otero Pedrayo e a Xeografía de Galicia,* ed. Mª Pilar de Torres Luna (Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1989), 286-288.

Xosé CONSTENLA VEGA, *O colapso territorial en Galiza. Unha ollada dende o espazo da construción social do país*, (Vigo: Editorial Galaxia, 2018), 21-23.

Julio FERNÁNDEZ PORTELA, «El paisaje de Galicia desde la perspectiva de Otero Pedrayo:: la interdisciplinariedad y la influencia del romanticismo». *Nudos. Sociología, Teoría y Didáctica de la Literatura*, 1 (2), 2017.

Jacobo GARCÍA ÁLVAREZ, *Territorio y nacionalismo. La construcción geográfica de la identidad gallega*, (Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2002), 65-68.

Ramón OTERO PEDRAYO, *Guía de Galicia,* (Madrid: Tallers Espasa Calpe, 1936a)

Síntesis xeográfica de Galicia, (A Coruña: Edición Lar, 1926b)

Ensaio histórico sobre a cultura galega, (Vigo: Editorial Galaxia, 1982)

Sereno e grave gozo. Ensaios sobre a paisaxe, (Vigo: Editorial Galaxia, 1999)

Valeriá PAÚL I CARRIL, *Paisaxes galegas. Unha escolma plural de olladas ás paisaxes galegas*, (Santiago de Compostela: IDEGA-Universidade de Santiago de Compostela, 2005).

Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ, «A análise da Xeografía Urbana en Otero Pedrayo», en *Actas do simposio Internacional Otero Pedrayo e a Xeografía de Galicia,* ed. Mª Pilar de Torres Luna (Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1989), 286-288.

Palabras clave

Paisaxe, Identidade, nación, Otero Pedrayo, Xeografía

SECCIÓN II
INTERNACIONALISMO

Principios educacionales en la construcción de la independencia en Chile: recepción de la influencia europea en la formación de la identidad republicana.

María Gabriela HUIDOBRO, UNAB Chile,
mhuidobro@unab.cl
Daniel NIETO, UNAB Chile,
daniel.nieto@unab.cl
Aldo CASALI, UNAB Chile,
aldo.casali@unab.cl

Objetivo

Planteándonos desde una perspectiva de análisis de construcción de la **identidad cultural**, al mismo tiempo que observando los **aportes internacionales** recibidos de tradiciones del pensamiento europeo: buscamos comprender el contexto cultural que influyó en la formación de los intelectuales chilenos en tiempos de independencia y analizar la **recepción** de los **principios educacionales** ofrecidos por el pensamiento clásico, coincidentes con los planteamientos ilustrados. En este marco, proponemos valorar la influencia de dichos principios en los proyectos y discursos relativos a la Educación en Chile (1810-1833), mismos que impulsan la formación de la **identidad republicana**.

Metodología

Nuestra presentación aborda el tema de estudio desde los planteamientos de la historia cultural de la educación, en particular los estudios de recepción. La investigación supone una revisión de fuentes chilenas, relativas a los primeros proyectos y reflexiones educacionales a principios del siglo XIX (1810-1833), con el fin de identificar y clasificar los tópicos discursivos y fundamentos axiológicos -de raíz clásica griega y romana, así como ilustrada-, implícitos en dichos documentos sobre educación en Chile. El marco cronológico responde a la etapa "fundacional" de la República, desde la eclosión del proceso de independencia hasta el año de la promulgación de la Constitución de 1833. En dicho periodo se insertan las fuentes que comprenden las iniciativas y reflexiones formuladas sobre la materia, encontradas en notas y artículos periodísticos, discursos y proyectos legislativos y

ensayos, junto con fuentes clásicas, mismas que presentamos en resumen de fuentes más abajo.

Desarrollo

Siguiendo la tesis de la trayectoria latinoamericana a la modernidad (Larraín 1997: 313-333; Guerra, F. X. 2009: 113-134), existen concepciones esencialistas de la modernidad que sostienen que ésta se obtuvo en un proceso único y específico de la historia, o bien, en la formación primigenia de una realidad cultural en el seno de un pueblo originario. Referido a las nacientes repúblicas americanas, ese proceso fundante sería "la Independencia" de comienzos del siglo XIX, donde se produce el inicio de la formación de una identidad colectiva republicana, ajustada a la experiencia del autogobierno, dentro de un espacio territorial propio y sin sujeción a poderes exógenos, al mismo tiempo que se desata desde ella un creciente ejercicio de justificación y fundamentación de las perspectivas de futuro que se pretenden.

La independencia no se logra, solamente, con el éxito de las iniciativas político-militares y la posterior fundación de los órganos institucionales del nuevo estado. La independencia se complementa y consolida, necesariamente, con la formación de una identidad auténticamente emancipadora que cuenta, entre sus elementos fundamentales, con un cuerpo de ideas sobre el destino de la nación y el mejor modo de establecer la convivencia colectiva, a través de una apropiada formación cívica que favorezca la organización social.

Ese relevante papel formador para la naciente república lo cumplen intelectuales destacados que, con arreglo a su instrucción superior, formularon los primeros proyectos educacionales a lo largo de las primeras décadas del periodo republicano (1810-1833), ofreciendo criterios y marcando rutas para la formación de los ciudadanos en las "virtudes cívicas", mismas que se requieren para lograr una exitosa transición entre dependencia e independencia y, con ello, forjar la identidad.

Autores, educados en el sistema colonial hispánico de la era borbónica, formularon iniciativas y reflexiones para organizar una institucionalidad educacional para Chile, aludiendo constante y explícitamente al ejemplo histórico de las antiguas sociedades griega y romana, y también incorporando en sus propuestas criterios ilustrados y modernos procedentes de tradiciones intelectuales europeas, asumiendo lógicas -como las de la ilus-

tración española- para fortalecer criterios emancipadores y fórmulas de organización educativa.

Los intelectuales chilenos comprendieron la importancia de la educación en su rol político y orientación pública, como instancia imprescindible para la construcción de la República, que requería asentarse sobre la base de una ciudadanía que comprendiera y ejerciera una participación virtuosa. Se trata de una noción propuesta en el marco de una narrativa fundacional y dialogante con la corriente pedagógica racionalista, desarrollada en Europa desde el siglo XVIII, que relevaba el poder ilimitado de la educación sobre la vida de los pueblos, concibiéndola como un derecho universal y como la única vía de iluminación para garantizar una sociedad civilizada (Gadotti 2003: 82-84). A partir de esta propuesta, los intelectuales chilenos plantearon luego sus proyectos legislativos, administrativos y curriculares, proponiendo un plan de formación integral que abarcaba las dimensiones moral, científica y física de la educación, adecuado a los requerimientos locales mediante la creación de instituciones educativas públicas. Esfuerzos sistemáticos que complementaron la tradición con la novedad local, formulando una definición trascendental de la educación para la República, cuyo sentido merece rescatarse para una mayor y mejor valoración de este periodo de la historia de la educación en Chile, en un contexto más amplio y global.

El contexto cultural de fines del siglo XVIII y principios del XIX, con las corrientes europeas ilustrada y neoclasicista en desarrollo, propició la recuperación y revaloración de la cultura clásica como referente discursivo y político entre los intelectuales hispanoamericanos. La mayoría de ellos, como Juan Egaña, Manuel de Salas, Camilo Henríquez, Antonio José de Irisarri y José Miguel Infante, se formaron en el circuito letrado del Virreinato del Perú y en viajes por Hispanoamérica y Europa, entablando vínculos que incidieron en la conformación de sus imaginarios, discursos y aspiraciones. Egaña, Salas y Henríquez se educaron en Lima, los primeros en la Real Universidad Mayor de San Marcos, y el fraile en la Orden de San Camilo Lelis, instituciones que elevaban la cultura y lenguas clásicas como símbolos de educación excelsa (Amunátegui 1889: 5-6; Burga y Macera 2013: 29-39; Collier 2012: 179-188; Jobet 1970: 32-33; Jocelyn Holt 2001: 110-111; Silva Castro 1959: 19-23; Vial 2011: 248-249). Esto les permitió entrar en contacto con las corrientes intelectuales y autores europeos en boga, sobre todo con autores racionalistas como Rousseau, Voltaire o el humanista Filangieri, formándose en valores, intereses y códigos comunes. En este sentido, los autores de los textos educacionales chilenos participaron de

una comunidad de interpretación o comunidad de lectores y autores, que compartieron visiones, experiencias y roles que incidieron en el modo de apropiarse de sus lecturas e integrarlas en función de sus propios proyectos. Su producción escrita es testimonio de sus experiencias formativas, entre las que cabría considerar, para este caso, la influencia de la cultura clásica (Cavallo y Chartier 2001: 16-20; Chartier 2005: 40).

La lectura e interpretación de las obras clásicas sobre educación por parte de los intelectuales patriotas durante sus años de su formación, fue mediada por el filtro de las concepciones de su época, por sus experiencias personales, por las lecturas de los comentaristas y por el contexto de su comunidad (Guzmán y Yáñez 2013: 137). Los patriotas desarrollaron una relación dialógica con los autores clásicos e ilustrados, desplegando el potencial de sentido dispuesto en sus obras, para conjugar tradición y novedad en el contexto político al que orientaron sus ideales y proyectos.

Coincidente con las ideas clásicas, los ilustrados chilenos que impulsan los discursos educacionales de la independencia tuvieron a la vista, en su formación, aquellas nociones hispánicas del constitucionalismo histórico que desplegaban la idea de la aspiración al gobierno libre que se ampara en una reivindicación de las viejas libertades de la antigua representación del reino. Por ejemplo, Gaspar Melchor de Jovellanos en España, en su discurso de admisión en la Real Academia de la Historia en 1780, ya hacía una apología de las antiguas instituciones representativas (Guerra, F. X. 2009: 46). Tendencia que, imitada por pensadores ilustrados de ambas orillas -la americana y la española-, no cesará en crecer hasta convertirse en una referencia obligatoria de todo discurso político con miras a la independencia y la formación republicana.

Avance de conclusiones

La presencia recurrente de los modelos clásicos griego y romano en los proyectos, discursos e iniciativas educacionales en Chile (1810-1833), sumada a la formación ilustrada de sus protagonistas, puede interpretarse como una asociación axiológica, dada por un proceso de recepción del concepto antiguo sobre educación ajustado a las nuevas realidades de la naciente República. En ellos, los pensadores chilenos hallaron unos principios de autoridad, de sentido e identificación, para formular y legitimar sus propias ideas relativas a la educación en su rol político y orientación pública, conjugando así tradición y novedad, promoviendo y proyectando el sentido de identidad colectiva de una sociedad en construcción. De

este modo, entablaron un diálogo histórico con tendencias educacionales antiguas y algunas modernas –racionalista y liberal- que relevaban el lugar clave de la educación -concepto transversal y trascendente que comprendía los aspectos morales, intelectuales y físicos de la persona- para la formación de ciudadanos virtuosos.

FUENTES (referidas en Metodología)

Camilo Henríquez, "Discurso sobre la Educación", *Aurora de Chile*, ns. I. 9 y 10 /abril de 1812 – 16 abril de 1812, Aurora de Chile, ns. I. Archivo Histórico Nacional de Chile (AHNCh).

Camilo Henríquez, "Plan de organización del Instituto Nacional de Chile", 18 junio de 1812, Aurora de Chile, n° I.19, Archivo Histórico Nacional de Chile (AHNCh).

Camilo Henríquez, "Hay que enseñar en el propio idioma", 21 enero de 1813, Aurora de Chile, n° II. Archivo Histórico Nacional de Chile (AHNCh).

Juan Egaña, "Proyecto de Reglamento para las Escuelas", 8 junio de 1832, Correo Mercantil. Archivo Nacional de Chile (AHNCh).

Juan Egaña, "Reflexiones sobre el mejor sistema de educación que puede darse a la juventud de Chile, escrita por superior orden del Congreso Legislativo del Reyno". 22 agosto, 1811, Fondos Varios, Ms. Vol. 796, fs. 3-7. Archivo Histórico Nacional de Chile (AHNCh).

Juan Egaña, "Código Moral del Estado de Chile", 1830, Colección de algunos escritos políticos, morales, poéticos y filosóficos de Juan Egaña, Londres: Impr. Española de Manuel Calero, v. IV. Archivo Histórico Nacional de Chile (AHNCh).

Juan Egaña, "De la Constitución", 1829, en Colección de algunos escritos políticos, morales, poéticos y filosóficos de Juan Egaña, Londres: Impr. Española de Manuel Calero, v. I. Archivo Histórico Nacional de Chile (AHNCh).

Juan Egaña, "Memoria presentada a la Junta Directora de los Estudios del Instituto Nacional que contiene un ensayo fisiológico, moral y psicológico, sobre el mejor sistema de aprender y enseñar las ciencias, y formar la moralidad de los jóvenes". 1836, Colección de algunos escritos políticos, morales, poéticos y filosóficos de Juan Egaña, Londres: Impr. Manuel Calero. Archivo Histórico Nacional de Chile (AHNCh).

Bibliografía

Domingo AMUNATEGUI COUSIÑO, *Los primeros años del Instituto Nacional (1813-1835)*, (Santiago: Cervantes, 1889), 5-6.

Manuel BURGA y Pablo MACERA, *Escuela de obediencia y memoria del Inca 1743-1818*, (Lima: Derrama Magisterial, 2013), 29-39.

Guglielmo CAVALLO, Roger CHARTIER, *Historia de la lectura en el mundo occidental* (Madrid: Taurus, 2001), 16-20.

Roger CHARTIER, *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII, (*Barcelona: Gedisa, 2005), 40.

Simon COLLIER, *Ideas y política de la independencia chilena (1808-1833),* (Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2012), 179-188.

Moacir GADOTTI, *Historia de las ideas pedagógicas* (Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2003), 82-84.

François Xavier GUERRA, *Modernidad e Independencias. Ensayo sobre las revoluciones hispánicas*. (Madrid: Ed. Encuentro, 2009), 113-134 / 46.

Fernando GUZMÁN y Eugenio YÁÑEZ, "La recepción de los clásicos en las concepciones de Juan Egaña acerca del arte (1768-1836)", Revista *Alpha,* 37 (2013): 135-148.

Alfredo JOCELYN-HOLT LETELIER, *La independencia de Chile. Tradición, modernización y mito.* (Santiago: Planeta, 2001), 110-111.

Jorge LARRAÍN "La trayectoria latinoamericana a la modernidad", Estudios Públicos, 66 (otoño 1997): 313-333.

Palabras clave

Principios educacionales, recepción clásica, influencia europea, identidad republicana

L'educazione per l'Italianità in Brasile nel primo Novecento: *Stella d'Italia* e il progetto di formare l'identità degli italiani di Porto Alegre (1902-1915)

Alberto BARAUSSE
Università degli studi del Molise
barausse@unimol.it

La storia dell'emigrazione italiana all'estero o quella della immigrazione di tanti italiani nei diversi paesi di emigrazione/immigrazione è stata oggetto di molteplici ricerche nel corso di questi ultimi decenni. Sempre di più gli studi hanno messo l'accento sulla necessità di considerare il fenomeno nel quadro concettuale della mobilità umana o della diaspora - per riprendere le innovative osservazioni espresse qualche decennio fa (Donna Gabaccia, 2003). All'interno di tale filone di studi è stata posta la questione della identità. In particolare ci si è interrogati sulle forme attraverso le quali i molteplici gruppi etnici hanno cercato di mantenere, rafforzare o anche reinventare un'identità a base etnico-nazionale nei contesti di emigrazione. A tal proposito è stato osservato che i contadini e gli operai si sono sentiti più italiani all'estero che non in Italia. Tra le varie iniziative introdotte, soprattutto dalle elite dell'emigrazione urbana o rurale, per sostenere la formazione di una identitá etnica italiana all'estero possiamo annoverare quelle relative alla diffusione delle scuole etniche o alla diffusione della stampa periodica.

Il presente studio há l'obiettivo di analizzare più attentamente il ruolo e la funzione pedagógica esercitata dalla stampa étnica italiana nel contesto urbano di Porto Alegre e in particolare il contributo del giornale più longevo il bisettimanale – e poi trisettimanale- *Stella d'Italia,* pubblicato tra il 1902 e il 1925, e che è stato il portavoce più accreditato della numerosa comunità italiana dello Stato del Rio Grande do Sul (Trento, 2013). La stampa etnica italiana prodotta nello Stato meridionale del Brasile non è stata oggetto di numerose ricerche. Se si escludono alcune eccezioni relative ai principali periodici pubblicati nella regione della colonizzazione, sono quasi inesistenti gli studi sulla stampa étnica italiana nei contesti urbani riograndensi sottoposti a un intenso flusso migratorio italiano (Luchese, 2017; Trento, 2013; Giron & Pozenato, 2004; Rech e Tambara, 2015). Ancora più rara è l'attenzione relativa al rapporto tra stampa étnica e ques-

tioni scolastico-educative. Eppure in occasione della Esposizione Universale di Milano svoltasi nel 1906, dedicata al tema della comunicazione, il giornalista Adelchi Colnaghi, direttore del giornale italiano *Stella d'Italia* pubblicato in Porto Alegre, presentò un'analisi molto interessante del giornalismo etnico italiano diffuso nello Stato brasiliano del Rio Grande do Sul. (Colnaghi,1906). Quasi venti anni dopo in occasione del grande evento comemorativo del "Cinquantenario della colonizzazione italiana nel Rio Grande del Sud", svoltosi nel 1925, l'annale che ne raccolse gli atti dedicò un capitolo intero al fenomeno storico del "giornalismo coloniale" diffuso nello stato più meridionale del Brasile (Cinquantenario, 1925). Entrambe le pubblicazioni ricordavano che, a partire dall'ultimo decennio del secolo XIX, furono promossi vari tentativi di giornali etnici anche se dalla breve durata e contraddistinti da differenti orientamenti ideologici.

Il contributo, dopo aver chiarito alcuni aspetti metodologici in relazione allo studio della stampa etnica, intende illustrare la rilevanza del giornale oggetto di studio nel panorama delle iniziative editoriali avviate nel contesto urbano riograndense e i contenuti legati alla difesa e alla proozione della identità italiana dalle origini fino alo scoppio del primo conflitto mondiale. Lo studio del giornale passa anche attraverso l'analisi degli aspetti materiali quali la complessità delle fonti di informazione del periódico, la tiratura, l'area di diffusione, le relazioni com le istituzioni politiche, i gruppi economici e finanziari coinvolti ecc. Ma anche le tecniche di stampa, la individuazione dei luoghi sociali della stampa, i promotori , gli editori rsponsabili, i collaboratori, le rubriche, i contenuti, la circolazione, le immagini, la pubblicità.

La relazione, poi, intende mettere in luce il protagonismo del fondatore e direttore del giornale, il milanese Adelchi Colnaghi, emigrato in Brasile all'inizio dell'ultimo decennio dell'Ottocento, e le finalità perseguite per il consolidamento della identità nazionale italiana tra le comunità del RS. Nel primo numero della rivista il direttore indicava tra le principali finalità del giornale quella di "costruire uma collettività con un'identità omogenea con la Madre Patria per contrastare la dispersione e l'isolamento in cui viveva la comunità italiana di Porto Alegre e dello Stato". La preoccupazione maggiore era quella di promuovere l'identità italiana tra le nuove generazioni nate in Brasile più soggette al processo di assimilazione della cultura identitaria brasiliana. In tal senso la missione del giornale, che si definiva indipendente, mirava ad essere difensore degli interessi e delle istituzioni italiane, principalmente delle scuole e dell'associazionismo mutualistico italiano, organizzazioni che intendeva riunire in un'unica federazione. La recente

localizzazione di molteplici annate del giornale, sia sotto la forma della microfilmatura sia in quella cartácea,(1902-1914), consente di approfondire gli aspetti editoriali dell'iniziativa, per quanto riguarda gli orientamenti assunti durante il suo lungo período di vita, con l'obiettivo di analizzare non solo gli orientamenti di carattere politico piú generale assunti dal giornale, ma anche quelli relativi ad altre dimensioni della vita sociale e culturale portalegrense. Tra queste dimensioni particolare attenzione sarà prestato all'ambito delle reti di sociabilità urbana (in che misura il periódico riflette esclusivamente la comunità italiana di Porto Alegre o esprime, altresì, um dialogo com quelle delle comunità rural dislocate nell'interno dello Stato) e dell'espansione delle categorie professionali; al ruolo di supporto esercitato nei confronti delle società di mutuo soccorso e il coinvolgimento nel progetto di sviluppo di un'educazione civica di massa che affiancava la difesa e la promozione delle scuole etniche il cui sviluppo fu sempre al centro delle attenzioni del periodico. Lungo questo versante saranno prese in esame le posizioni del giornale di fronte alle strategie politiche , culturali ed educative dei consoli e degli agenti consolari; quelle assunte di fronte all'ampliamento dell'azione scolastica delle congregazioni religiose che proprio in quegli anni iniziarono il profondo radicamento nel contesto nazionale brasiliano, e più in generale la rappresentazione del ruolo della Chiesa. Tale funzione della stampa etnica assume un ruolo ancora più significativo in um contesto caratterizzato ancora da uma scarsa presenza di altre agenzie educative sancite dalle diposizioni legislative e dal sistema di istruzione pubblica. La stampa in generale, e quella etnica in particolare, sono osservatori privilegiati di quanto circola in determinato spazio e tempo storico di un gruppo sociale e culturale. La presentazione intende, infine, rilevare il ruolo rivestito dal giornale nella costruzione di percorsi di memoria finalizzati al rafforzamento della identitá etnica degli immigrati italiani della piccola e media borghesia nel contesto cittadino durante i quasi quindici anni di vita del primo Novecento.

Attraverso l'illustrazione dell'itinerario pluriennale del periodico sarà possibile mettere in evidenza l'esistenza di un vero e proprio progetto pedagogico di massa orientato a sostenere la formazione identitaria delle comunità urbane – e non solo- del contesto di Porto Alegre, soprattutto di quelle più soggette alla influenza delle elite borghesi. Nel corso dei quattordici anni di pubblicazione presi in esame il giornale non mancherà solo di dar voce alle rivendicazioni per uno sviluppo più adeguato delle istituzioni scolastiche ed educative ma alimenterà una informazione e una rappresentazione ideologica care a quelle componenti del mondo politico liberale

che durante l'Italia giolittiana cercarono di rilanciare l'idea dell'educazione nazionale anche all'estero (Aquarone, 1987).

Bibliografia

Alberto AQUARONE, *Tre capitoli sull'Italia giolittiana*, (Bologna: Il Mulino 1987).

Cinquantenario della colonizzazione italiana nel Rio Grande del Sud, (Porto Alegre: Livraria do Globo, 1925), vol. 1, pp. 446-449.

Adelchi COLNAGHI, «Il giornalismo italiano nel Rio Grande del Sud», *Stella d'Italia* 11 febbraio 1906, n. 405. Ma anche i numeri 406. 407. 409. 410-11, 413, 418, 419, 421,425, 427, 430, 432, 436, 438, 442, 447, 451460, 469, 473.

Donna R. GABACCIA, *Emigranti. Le diaspore degli italiani dal Medioevo a oggi,* (Torino: Einaudi, 2003)

Nuncia Maria SANTORO DE CONSTANTINO, *L'Italiano di Porto Alegre: immigrati meridional nella capitale del Rio Grande do Sul*, (Cosenza: Luigi Pellegrini, 2015).

Terciane Ângela LUCHESE, «Catolicidade e a italianidade no Jornal *Il Corriere d'Italia*, RS, Brasil (1913-1927) », in Antonio De Ruggiero, Alberto Barausse, Vania Beatriz Merlotti Heredia, *História e narrativas transculturais entre a Europa Mediterrânea e a América Latina*, (Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017), 277-300.

Kenia Maria Menegotto POZENATO; Loraine Slomp GIRON; *100 anos de imprensa regional 1997-1997*, (Caxias do Sul: UCS), 2004.

Paulo POSSAMAI, *"Dall Italia siamo partiti". A questão da identidade entre os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1874-1945)*, (Passo Fundo: EDUPF, 2005).

Gelson Leonardo RECH, Elomar Antonio Callegaro TAMBARA, O Jornal *Stella D'Italia* e a defesa da escola étnica italiana (1902-1904) », *História da Educação/ASPHE*, v.19, n.45, jan/abr. 2015, p. 159-182.

Stella d'Italia. Porto Alegre: 1902-1916.

Angelo TRENTO, *Imprensa italiana no Brasil séculos XIX e XX,* (São Carlos: EdufSCar. 2013).

Parole chiavi

Stampa étnica, emigrazione italiana, educazione, identità italiana, Brasile

Antonio J. Onieva: fascismo y escolanovismo

Antonio Fco. CANALES SERRANO
(Universidad Complutense de Madrid)
antcanal@ucm.es

Objetivos

Esta comunicación se plantea un doble objetivo. De un lado, estudiar los componentes fascistas de la propuesta pedagógica de Antonio J. Onieva durante la guerra civil y la inmediata posguerra; de otro, analizar la pervivencia en su obra de un corpus disciplinar vinculado a los planteamientos de la Escuela Nueva.

Metodología y fuentes

Las fuentes del estudio son los trabajos publicados por Antonio J. Onieva a lo largo de la guerra y la posguerra, tanto sus libros como sus contribuciones en la prensa pedagógica. El análisis de estos textos constituye la metodología de la comunicación.

Desarrollo del contenido de la comunicación

El discurso pedagógico del bando franquista fue desarrollado durante la guerra y la inmediata posguerra por un grupo de inspectores que cuestionaron radicalmente los principios de la pedagogía española contemporánea. La pretensión de establecer una nueva pedagogía que entroncara con la verdadera tradición española confería a estos discursos un tono abiertamente nacional-católico que situaba en primer plano el retorno a la preeminencia de la religión de la época imperial. A grandes rasgos, pues, la primera pedagogía franquista aparecería vinculada al componente tradicionalista del régimen.

En este contexto tradicionalista, la obra de Antonio J. Onieva destaca por la introducción de elementos originales que la acercarían a los planteamientos fascistas. Obviamente, la religión y las referencias imperiales jugaban un papel destacado en los escritos de Onieva, pero tendían a proyectarse hacia una concepción más moderna de España, en una deriva vitalista e irracionalista que se alejaba del tradicionalismo católico. Uno de los elementos de esta evolución era la reivindicación de una psicología racial que suponía un modo de conocimiento específico de la raza española con trascendentales consecuencias didácticas. Otro elemento característico del

fascismo era la centralidad del concepto de voluntad en su definición de la raza española. Finalmente, este vitalismo irracionalista precipitaba en valores militaristas que reivindicaba la propensión a la hazaña como el rasgo diferencial de la psicología del niño español.

Esta evolución fascista no suponía, sin embargo, el abandono de los principios de la Escuela Nueva. Onieva, como el resto de los inspectores que abrazaron la causa franquista, era fruto de los esfuerzos modernizadores de la pedagogía española y del salto cualitativo en la formación de sus profesionales que supuso la Escuela de Estudios Superiores. En la medida en que los planteamientos escolanovistas impregnaban el corpus disciplinar de la pedagogía española de preguerra, no era posible para un profesional formado en el campo sencillamente desembarazarse de ellos, como venían haciendo sin problema alguno los combativos portavoces del frente educativo católico como Herrera Oria, Errandonea o Romualdo de Toledo. Un pedagogo no dejaba de ser pedagogo por el hecho de ser franquista.

Avance de conclusiones o reflexiones finales

El interés de la obra de Onieva radica precisamente en su manera de abordar esa herencia disciplinar escolanovista. A diferencia del resto de los inspectores franquistas que se acomodó en un planteamiento esquizofrénico que combinaba planteamientos ideológicos y disciplinares contradictorios, Onieva intentó reelaborar los principios escolanovistas al hilo de su deriva vitalista e irracionalista. La obra de Onieva constituye, pues, un intento de síntesis de Escola Nueva y fascismo.

Bibliografía

María del M. POZO ANDRÉS, y J.F.A. BRASTER, «The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936–1976)», *Paedagogica Historica*, 42, no. 1-2 (2006):109-126.

Ismael SAZ CAMPOS, *España contra España. Los nacionalismos franquistas*. (Madrid: Marcial Pons, 2003).

Antonio VIÑAO, «Politics, education and pedagogy: ruptures, continuities and discontinuities (Spain 1936–1939)», *Paedagogica Historica*, 51, no. 4 (2015):405-417.

Palabras claves

Franquismo, pedagogía, campo disciplinar, fascismo, Escuela Nueva

Maria Soriano y la institucionalización de la Educación Especial gallega con la mirada puesta en Europa. El caso ourensano (1965-1970)

Antia CID RODRÍGUEZ
Programa de doutoramento. Universidade da Coruña
acid@udc.es

María Soriano da nombre al primer proyecto ambicioso de escolarización profesionalizada de personas con diversidad intelectual, bajo la fórmula de Patronato, financiado por las Cajas de Ahorros gallegas, a partir de los años sesenta. No es casual, debido tanto al hecho de haberse convertido en un referente científico en este ámbito de la educación, como a su disponibilidad para desplazarse a Galicia para participar en la formación de profesionales cada vez más cualificados para la intervención con este colectivo.

Objetivos

1. Analizar los avances en escolarización de las personas con dificultades intelectuales en los años anteriores a la LGE.
2. Conocer la influencia de María en los proyectos llevados a cabo en Galicia.
3. Constatar la conexión de María Soriano con los especialistas pioneros en Europa.

Metodología

A pesar de tratarse de una realidad próxima en el tiempo, apenas quedan evidencias en los archivos de las propias entidades bancarias, por lo que la reconstrucción histórica requiere acercarse al pensamiento de la autora, mostrado en su abundante bibliografía, a los contactos con otros especialistas europeos en los que se inspira, a la influencia sobre el equipo pedagógico constituido en los centros de Galicia, y a las intervenciones de este equipo en el diagnóstico de personas con capacidades diversas y en el seguimiento de aquellas que estaban escolarizadas en los centros creados por el Patronato.

Utilizaremos, por tanto, documentos del Patronato María Soriano de la Caja de Ahorros de Ourense, testimonios orales de participantes de las

actividades del patronato, así como una revisión bibliográfica de las publicaciones de la propia pedagoga.

Desarrollo del contenido

A partir de las ideas de María Soriano y de las aportaciones económicas de las Cajas de Ahorro a la labor de beneficencia, como se llamaba entonces –y todavía pesa mucho ese concepto y la práctica derivada del mismo – se ha podido avanzar en la atención psicopedagógica prestada al colectivo de personas con dificultades intelectuales – deficientes mentales en el vocabulario de la época – mediante la puesta en marcha de centros educativos y servicios especializados de pedagogía, psicología escolar, trabajo social, pedagogía terapéutica, educación familiar, atención individualizada, etc.

En el caso de la Caja de Ahorros Provincial de Ourense, se puso en marcha un Centro de Pedagogía y un Patronato "María Soriano" de Educación Especial. El Centro de Pedagogía funcionó desde 1966, con la función de "orientación y organización de las actividades benéfico-docentes de la Caja de Ahorros" (Centro de Pedagogía, 1971: 6), mientras que el Patronato tiene la función de "escolarizar a niños y niñas deficientes intelectuales, de lenguaje y audición que estén incapacitados o tengan dificultades para seguir los estudios primarios." (Centro de Pedagogía, 1971:21). Fundamentan sus actuaciones en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959.

En esos primeros años, el Centro de Pedagogía estaba dirigido por José Antonio García Carballeda, y contaba con un equipo multidisciplinar, que se completaba con los 25 especialistas de pedagogía terapéutica que se encargaban del trabajo individualizado en cada una de las unidades de educación especial creadas.

En 1966, realizaron ya un "censo provincial de inadaptados", concluyendo que en la provincia de Ourense, existen 1115 menores entre 6 y 14 años necesitados de educación especial, de los cuales 341 pueden ser escolarizados, por estar en esa franja de dificultad, y que el patronato puede atender con los recursos disponibles (deficiencia mental ligera o media, transtornos de lenguaje y deficiencia auditiva).

Para el diagnóstico se contó con el asesoramiento de Garcia Yagüe. La labor de exploración psicológica se completó con actuaciones en el campo de la educación especial, la formación profesional, la tutela y asistencia social, la educación familiar y la inserción profesional. (García Carballeda, 1967: 11)

Estas actuaciones constituyeron el eje del trabajo pedagógico desarrollado en el Patronato María Soriano de Ourense, completado en los años siguientes con la creación de ocho centros educativos con 284 plazas, 24 de ellas en residencia completa. La planificación prevista para el curso 1970-71, ampliaba estas plazas a 430 plazas, 60 de ellas en régimen de residencia. (García Carballeda, 1971: 16).

María Soriano, desde la presidencia de la Asociación Española para el Estudio Científico del Retraso Mental, servía de referente treórico-profesional para estas actuaciones, además de colaborar habitualmente a pie de obra. Su presencia era frecuente en la formación de personal técnico para los centros de educación especial del Patronato que llevaba su nombre. Asiduamente participaba en las Jornadas de Pedagogía Terapéutica de Galicia y en otros eventos de formación y asesoramiento.

En palabras de Manuel Deaño (1990), Maria Soriano "superou e transformou o espíritu científico da súa época, no campo da súa actividade e contribuiu á conceptualización da pedagoxía terapéutica"

No llegó a tomar posesión en su plaza de la Normal de Santiago de Compostela, pues su desarrollo profesional iba a estar vinculado, en las primeras décadas del siglo XX, a los principales centros de decisión y de formación especializada en la Educación de niños y adolescentes con problemas de desarrollo intelectual. Desde sus responsabilidades en Madrid se desplaza por Europa: Bruxelas, Paris, Berna, Ginebra, Austria o Alemania, para trabajar, entre otros, con Claparede, Piaget o Decroly. A raíz de los trabajos en la Escuela Central de Anormales, que dirige desde 1922, vuelve a recorrer nuevos países, consciente de que el intercambio científico está en la base de los avances en educación especial. De esa época es su trabajo sobre Escuela Activa y diagnóstico precoz de los transtornos mentales (Soriano, 1929).

Con esa perspectiva internacional, forma parte de multitud de asociaciones científicas, especialmente la Asociación Iberoamericana para el Estudio Científico del Retraso mental, o la European Asotiation for Especial Educcation (EASE). Desde los primeros contactos con Claparede en las primeras décadas do século XX, hasta el nombramiento por parte de la UNESCO, en 1981, como Embajadora da Educación Especial de España, Europa e Latinoamérica, podemos hacernos una idea de la proyección internacional de la autora que inspiró centros de Educación Especial en Galicia. Puso la Pedagogia Terapéutica al lado de la medicina y otras especialidades científicas a trabajar en igualdad, para dar una respuesta multi e interdisciplinar a los temas de salud mental.

Avance de conclusiones

María Soriano forma parte de esa generación de mujeres que, gracias a la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, dio el salto a retos profesionales y científicos que hasta ese momento estaban reservados a hombres. Sus contactos internacionales le permitieron trasladar a la práctica educativa los avances teóricos y empíricos del momento. Sus ideas y propuestas transcendieron su ámbito de trabajo, al participar en múltiples actividades de formación de profesorado de pedagogía terapéutica, y en esa proyección formativa participaron los profesionales de los centros creados en Galicia por las Cajas de Ahorro en los años sesenta. Uno de los ejes centrales de su pensamiento consiste en no dar por definitivos los diagnósticos, que de forma tan mecanicista es una práctica extendida. Para ella el diagnóstico psicométrico es un buen punto de partida, pero se va modificando con la observación sistemática de la maestra y es un proceso permanente que no se acaba nunca. "Con dita actitude María Soriano estaba seguindo fielmente as recomendacións propugnadas por Binet e Simon… que indican que a proba da vida escolar é a que debe considerarse mais importante" (Molina, 1993: 50)

Testimonios de profesionales de los centros de Educación Especial, resumen sus ideas en la confianza en la educación para mejorar el aprendizaje y la integración social de los niños con dificultades intelectuales. En esa acción educativa, entraba igualmente la educación familiar, debiendo trabajar codo con codo con las familias. En unos casos para ceder a la lógica aplastante de sus razonamientos y en otros casos para hacerles cambiar de criterio. Olga Araújo, directora de uno de los centros del Patronato María Soriano nos dice: "Uns país de Verín tiñan dous nenos no centro e eu tentei convencelos de que podían integralos na escola, que era mellor para os nenos e tamén aforraban viaxar tantos quilómetros con eles. A resposta foi que no centro de educación especial eran os primeiros, e na escola do pobo eran os tontos. Eles preferían velos contentos con ser os mellores, e non velos tristes de ser os últimos da clase." No pudo en esa ocasión conseguir el objetivo pedagógico pretendido, aunque sí consiguió, en colaboración con la familia, que se integrasen plenamente en la sociedad, siendo grandes profesionales en la hostelería en Madrid.

En otros casos, el éxito consistió en enseñar a leer y contar a alumnos que nadie creía que pudiesen hacerlo: "Os luns chegaba ao centro e deciame o resultado do partido do Madrid, e ensinabame o periódico onde saía. E comprobaba que era capaz de ler, pois resumiame toda a noticia. Empe-

zando pola lectura dos periódicos deportivos foi capaz de aprender a ler e a contar, acabando como responsable dun quiosco de periódicos. Para iso practicou durnate moito tempo na escola vendendo periódicos antigos aos compañeiros, que pagaban con diñeiro falso, e nunca se equivocaba nas voltas".

No cabe duda del cambio de mentalidad con respecto a la educación de personas con dificultades intelectuales, experimentado en Ourense, a través de la influencia pedagógica de María Soriano.

Referencias:

CENTRO DE PEDAGOGÍA, *Memoria de actividades curso 1970-71.* (Ourense: Caixa de Aforros provincial, 1971), 32 pags

José A. GARCIA CARBALLEDA, dir: *La educación especial en nuestra provincia. Resultado de la exploración psicopedagógica de los deficientes necesitados de educación especial.* (Ourense: Caixa de Aforros provincial, 1967), 32 pags.

José A. GARCIA CARBALLEDA, *Experiencias en la planificación de la institucionalización educativa de los deficientes mentales.* (Ourense: Caixa de Aforros provincial, 1971), 17 pags

María SORIANO, *La Escuela Activa como descubridora precoz de transtornos mentales.* (Paris: Archivos Médicos Hispanoamericanos, 1929)

Manuel DEAÑO DEAÑO, Presentación, en *Quinesia, 17* (1993)

Santiago MOLINA, O diagnóstico psicopedagóxico, en *Quinesia, 17* (1993)

Olga Araujo González, testimonio personal, (Ourense 14 de abril de 2017)

Palabras clave

Educación especial, María Soriano, retraso mental, europeización, integración

Construíndo o *tempo novo*. Modernidade pedagóxica e reivindicación da Escola Nova na prensa da cidade de Vigo (1926-1929)

Antón COSTA RICO
Universidade de Santiago de Compostela
anton.costa@USC.ES

Obxectivos

Pretendemos analizar e valorar a contribución informativa e formativa lograda no campo das ideas e das realizacións pedagóxicas desde dous medios de prensa diaria, *Faro de Vigo* e *El Pueblo Gallego* durante os anos de 1926 a 1929, ambos inclusive, nos que estes medios insiren páxinas de prensa especificamente dedicadas ás cuestións educativas: "Página Pedagógica" e "La Enseñanza y los Maestros", respectivamente.

Destacaremos na nosa análise, en particular, as referencias informativas e as contribucións que en tales páxinas aparecen en relación con referencias pedagóxicas internacionais, con relevo destacado para a corrente da Escola Nova.

Deterémonos con particular atención no protagonismo que neste impulso ten a figura do profesor Apolinar Torres López (1894-1936), quen terminará sendo Presidente da Agrupación Socialista de Vigo e Presidente da Federación Galega de Traballadores do Ensino de UGT, momentos antes de ser fusilado polos franquistas o 27 de agosto de 1936, e farémolo como antecedente dun posterior estudo que emprenderemos sobre dita figura.

Metodoloxía e fontes

Abordaremos o presente obxecto analítico desde os criterios metodolóxicos que son usuais na análise da prensa escrita e do seu contido, que toman en consideración o coñecemento de quen impulsa un medio de comunicación, con que finalidades e obxectivos, de que modos, con que linguaxes utilizadas, a quen se dirixe, mediante que soportes e mediacións de todo tipo...para desde aí penetrar con certeza crítica na análise dos seus discursos.

Con estas previsións, que aluden ao contexto desde o que se promoven os medios informativos dos que falaremos, ao propio contexto redaccional

das "Páxinas" e ao contexto social e de lectores, referirémonos a un total de 25 páxinas especializadas inseridas en *Faro de Vigo* entre o 6 de Marzo de 1926 e o 16 de Outubro de 1927 e a un total de 92 seccións de "La Enseñanza y los Maestros" (en parte mediante páxinas completas e noutras ocasións como seccións especializadas de dúas a tres columnas en cada caso), dedicadas a cuestións educativas, aparecidas en *El Pueblo Gallego* entre o 12 de outubro de 1926 e o 3 de Xullo de 1929.

Debe salientarse que máis alá do 16 de Outubro de 1927 o xornal *Faro de Vigo* continuou publicando tales páxinas especializadas, pero sen o soporte da "Asociación Provincial de Maestros Nacionales", nin a intervención *central* do profesor Apolinar Torres López, que pasou a desempeñar o temón da sección "La Enseñanza y los Maestros" no outro diario da cidade, *El Pueblo Gallego*. Significaba o abandono dun medio de orientación conservadora (que en adiante promovería con nitidez esta orientación católico-conservadora, baixo impulso do profesor J. M. Vázquez Senra), para incorporarse a outro de orientación liberal-galeguista, que acollía habitualmente nomes de escritores como os de María de Maeztu, Luis Araquistain, Jiménez de Asua, Ramón Pérez de Ayala, Luis Bello, Marcelino Domingo ou Luis de Zulueta, xunto as sinaturas de intelectuais galegos como Otero Pedrayo, Antón Villar Ponte, Roberto Blanco Torres, Victor Casas, Fernández Armesto, Roxerius, Eloy Luís André ou Vicente Risco. Un xornal que ademais por vez primeira tiña como preocupación facerse presente en toda Galicia; e en efecto, *El Pueblo Gallego* podía ser lido desde o inicio da xornada matutina na fronteira con Asturias e en todas as cidades de Galicia.

Estas máis de 100 entradas de páxinas /seccións, editadas en pouco máis de tres cursos académicos, permítennos facer un seguimento tanto dos 53 artigos e columnas escritos polo profesor Apolinar Torres, como dos máis de 60 artigos publicados por outros profesores galegos e das máis de 70 contribucións e artigos referidos ao "movemento pedagóxico internacional", con frecuentes referencias e textos de Ferrière, Luzuriaga, Montessori, Decroly, Hellen Parkhurst, Sluys, Kerchensteiner, P. Geheeb...; textos e referencias inseridos o máis frecuentemente como sínteses amplas de artigos previamente publicados en revistas pedagóxicas, con destaque para a *Revista de Pedagogía* dirixida por Lorenzo Luzuriaga, que probablemente levaba a cabo o propio profesor Apolinar Torres, defensor sempre da escola pública, única, obrigatoria e mixta, democrática, pedagoxicamente activa e con apertura á galeguización; defensor tamén dos dereitos dos nenos e da súa protección, sempre crítico dos males do maxisterio e reivindicador da dignificación das escolas populares e da profesión docente.

Desenvolvemento do contido

O conxunto da historiografía educativa española da que actualmente dispoñemos resalta que segmentos moi significativos do profesorado primario asumiu en toda a xeografía española aquel conxunto de orientacións de filosofía educativa que tipifican o que se considera a política educativa impulsada durante o primeira bienio da II República: a educación primaria obrigatoria e gratuíta, a educación mixta, o laicismo escolar, o inicio da xestión local e democrática dos centros escolares, a apertura ás contornas, e a realización de prácticas didácticas favorables ao activismo didáctico.

Que isto fose así tivo que ver con diversos factores, estando entre eles, a crecente impregnación teórica e de ideas realizada desde varias décadas antes a través: de congresos e semanas pedagóxicas, de publicacións periódicas (*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, *Revista de Pedagogía*, *La Escuela Moderna*..., dos programas de bolsas impulsados pola JAE, do papel xogado pola Escola de Estudios Superiores do Maxisterio, do profesorado normalista máis actualizado...

A presente comunicación pretende mostrar como desde o contexto local dunha cidade galega de menos de 100.000 habitantes, Vigo, se promoveu por parte de varios profesores ‑destacados actores locais‑ esta acción de mobilización teórica do profesorado favorable aos principios da Escola Nova e demais propostas de política educativa impulsadas pola II República española, mediante a utilización da prensa diaria, sinalando os asuntos, as preocupacións e os acentos das informacións e textos que revisaremos.

Reflexións finais

Nun recente traballo tivemos ocasión de referirnos "ás varias paisaxes da escola en Galicia", aludindo a unha extensísima paisaxe de escola tradicional, negativa, xunto a que se foi erguendo a paisaxe da "escola rexeneracionista", como querería Joaquín Costa, a da "Escola Nova" e a da "Escola Nova e Galega". Sen dúbida estas páxinas e seccións de prensa que aquí referimos, sen obedecer a unha rigorosa planificación e a un nítido proxecto de intervención e aínda ofrecendo unha certa imaxe de materiais de aluvión, viñeron a impulsar estas dúas últimas paisaxes, como expresión de anuncio e antecedente do *tempo novo* do breve ciclo da II República en Galicia, durante o que outros medios de información pedagóxica se editaron tamén aquí con similares perspectivas: *Vida Escolar*, desde Lugo, *Escuela del Trabajo*, órgano de la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Ourense, que comezou a editarse en 1933, os *Boletín de Educación* de Pontevedra e A Coruña , desde 1934, e desde maio de 1935 o *Boletín de Vanguardia Pedagó-*

gica d´A Coruña e *Escuela Vivida*, de Pontevedra. Poida que estas páxinas/ seccións editadas nos anos vinte facilitaran a impregnación de ideas que favoreceu logo a aparición dos medios aos que vimos de referirnos ou que notábel *Revista de Pedagogía* , dirixida por Lorenzo Luzuriaga, encontrara entre o profesorado galego un alto número de lectores e lectoras no tempo republicano.

Na Comunicación ofreceranse informacións e valoracións específicas que facilitarán a comprensión sobre a ampla asunción da nova filosofía educativa promovida desde o inicio da II República. Con algunha antelación, entre outros, tamén Apolinar Torres, e con el Victor Fraiz, demandaban en 1928:

!**Maestros gallegos, agrupad vuestros ideales alrededor de los que sustenta la Liga Internacional de Educación Nueva!!**

Bibliografía

Antón COSTA RICO, *Escolas e mestres. A educación en Galicia da Restauración á II República* (Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións da Xunta de Galicia, 1989).

Antón COSTA RICO, *A reforma da educación* (*1906-1936*). *X.V. Viqueira e a historia da psicopedagoxía en Galicia* (Sada, A Coruña: Do Castro, 1996)

Antón COSTA RICO, "As varias paisaxes da escola en Galicia", en Xunta de Galicia (Seixas Seoane, M. A., Com.): *Castelao Maxistral* (Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2018, pp. 64-103).

Antonio MOLERO PINTADO, *La reforma educativa de la II República española: primer bienio* (Madrid: Santillana, 1977).

Anxo S. PORTO UCHA, *Historias de vida. O maxisterio pontevedrés na II República, Guerra Civil e comezos do Franquismo* (Ponteareas: Alén Miño, 2003)

Manuel de PUELLES BENITEZ, *Política y Educación en la España contemporánea* (Madrid: UNED, 2007).

Pedro CUESTA ESCUDERO, *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)* (Madrid: Siglo XXI, 1994).

Palabras chave

Modernidade pedagóxica-Escola Nova-Movemento pedagóxico internacional-escola en Galicia.

Profesionalización da Educación Social no contexto escolar: Análisis histórico e dialéctico do proceso de integración en Alemaña e en España.

Carolina BORGES VELOSO
Doutoramento Universidade de Vigo
lacborges9@hotmail.com

Obxectivos

A integración dos profesionais da educación social en Alemaña iniciouse nos anos 70 e continúa na actualidade. Ao longo de este tempo, a profesionalización no ámbito escolar de educadoras e educadores sociais pasou por diferentes etapas de avances e retrocesos, que foron configurando o que hoxe conforma a súa identidade profesional e o carácter da súa intervención. A través de esta comunicación preténdese analizar como se sucedeu cronolóxicamete este proceso, o rol dos actores implicados e os efectos das súas actuacións, comparando determinados elementos da experiencia alemana coa española, coa finalidade de atopar cales son os factores de éxito da súa integración e profesionalización en este novo escenario laboral.

Metodoloxía

Para levar a cabo este cometido vamos a basearnos no modelo teórico baseado nas profesións para explorar os efectos das accións dos profesionais da educación social nas escolas; analizar como xurdiron e como están evolucionando, etc. e empregaremos como ferramenta o sistema proposto por Saez e G. Molina (2006), no que usan como criterio organizador os actores chave que interveñen de forma, mais ou menos directa, na profesionalización da educacion social: profesionais, Estado, Universidade e Mercado, a través dos que realizaremos unha valoración dos recursos que cada actor aporta á profesionalización e as consecuencias das súas intereraccións, realizando para eso un análise histórico, como proceso e recorrido, e dialéctico, pola interacción que mantén con todos os actores.

Desenvolvemento do contido da comunicación

A educación escolar e a educación social en Alemania desenvolvéronse históricamente por separado. Existía unha clara división de tarefas, na que

a escola era a responsable de atender a infancia e a xuventude catalogada como "normalizada", e os servicios sociais encargábanse de atender a mocidade "problemática", dende fóra dos centros educativos. Esta concepción segue os fundamentos conceptuais de Nohl que consideraba a Pedagoxía social como un sector da Pedagoxía de todo aquelo que era educación, pero que non fixera referencia nin a escola nin a familia.

Esta concepción foi evolucionando e abriu un debate importante sobre o concepto de traballo social na escola. Sen embargo, o suceso que provocou a entrada definitiva dos educadores e educadoras sociais nos centros escolares foi a conflictividade existente nos centros educativos alemáns nos anos 70. Un dos feitos históricos decisivos foi a reforma educativa realizada a finais dos anos 1960, na que se destinou un gran orzamento a actividades de ocio nas escola e a atención educativa de alumnado con condutas disruptivas.

Estes primeiros proxectos de educación social escolar contaban con unhas expectativas moi altas, xa que agardábase dos profesionais da educación social que erradicasen a conflictividade nas aulas. A introducción fixose descuidando os obxetivos, enfoques, métodos e competencias específicas dos profesionais da pedagoxía social, e o seu modelo de intervención enfocouse principalmente a reforzar e apuntalar o funcionamento tradicional da escola, e os proxectos caracterizábanse por ser temporais e precarios.

Non se cumpliron as expectativas, a introducción non foi satisfactoria, e a década de 1980 significou para o traballo social escolar en Alemaña un claro estancamento da evolución de esta nova figura profesional nos centros educativos que conlevou unha considerable reducción do número de proxectos. Nesta época son constantes as críticas entre a escola e os servicios sociais, na que se acusan mutuamente de non cumprir coas súas funcións. Ante a falta de proxectos desempeñados pola administración, son as entidades sen ánimo de lucro as que toman a iniciativa en colaboración cos servicios sociais na realización de proxectos.

Nos anos 90 houbo unha clara expansión da educación social escolar a nivel teórico, investigador e práctico en Alemaña, en Suíza e en Austria. Como consecuencia de este desenvolvemento teórico, profundízase no concepto e o obxecto da educación social escolar, e dáselle un enfoque mais preventivo e establecese un tipo de traballo de enfoque colaborativo entre os servizos sociais e as escolas.

A situación actual ten luces e sombras. Por un lado asisten a unha clara expansión de estes profesionais nos centros educativos, non só en cuanto a número senón tamén en canto a tipo de centro, como por exemplo su-

cede nos estados de Norte Westfalia e de Niedersachsen nos que se está ampliando a introdución da educación social nos Gymnasium. Por outro lado, danse moitos conflitos en varios Länder sobre quen debe responsabilizarse do financiamento de este profesional, si deben ser os servizos sociais ou os propios centros escolares; os concellos ou o Estado. Destaca tamén a precariedade dos proxectos e da contratación dos educadores cando traballan para o terceiro sector, principalmente, posto que imperan contratos temporais e xornadas parciais.

En canto o concepto, despois de varias propostas, asentouse o de *Schulsozialarbeit* (educación social escolar). A variedade de conceptos para designar a este campo de traballo responde non tanto a un problema teórico con reais implicacións na praxe educativa, senón que máis ben se trata dun problema estructural e político, sobre onde debe situarse organizativamente a educación social escolar. No 2005 a *XII Comisión de información sobre infancia e xuventude*, propuxo substituír o nome de "*Educación social escolar*" polo de "*Traballo social con xuventude*". Con este cambio queríase poñer o acento en que o traballo tiña que ser móbil e temporal, non suxeito a unha escola en concreto, senón que estaría orientado a realización de proxectos en distintos centros educativos, e co concepto de "educación social escolar" especifícase que cada profesional da educación social está adscrito a un único (ou varios) centro educativos (Anke e Potter,2011) .

Reflexións finais

O papel do Estado é determinante na súa consolidación, cando ampara a profesión mediante a promulgación de determinadas políticas sociais no momento en que financia o desenvolvemento de programas de educación social nas escolas, e que son o recurso fundamental co que opera o proceso de profesionalización (Saez e Molina,2006:205). No caso alemán, o apoio económico e institucional do Estado, foi o que desencadenou a súa entrada e expansión nos centros educativos, nun intento de ofertar unha resposta educativa especializada ao alumnado definido como problemático.

Sen embargo, as políticas sociais non son neutrais e responden a unha determinada idea de sociedade e de como deben de distribuírse os recursos. A Educación social non é allea a este influxo, posto que as políticas sociais son o marco que determina aspectos tan relevantes do seus quefacer profesional como o concepto, as estructuras nas que se debe desenvolver a súa acción e os recursos que se destinan para implementar os proxectos nos que traballa. Como sinala Saez e Molina (2006:225), a educación social pro-

fesionalizase dentro de unha concepción de Estado do benestar que fomente unha sociedade democratica e igualitaria, e desprofesionalizase cando se lle encomendan actividades que van en contra da súa ética profesional asociada ó servicio a comunidade. Esto foi o que aconceteu en Alemaña nos anos 80; aos profesionais da educación social se lles encomendaba o obxectivo imposible de erradicar os problemas dos centros educativos sen cambiar o *status quo* da propia institución. Preconizouse un modelo de intervención clínico, no que se demandaban solucións puntuais e directas. Esto transforma a educación social nunha prestación técnica, e na que o traballo educativo queda reducido a unha simple actuación co alumnado pero non *no* centro e *co* centro, polo que a acaba por xerar actuacións básicamente de tipo individual, a costa de deixar para un segundo plano a análise sobre as causas que producen eses problemas; o que contribúe á súa vez a deixar intactas as estruturas que os orixinan (Iglesias e Sánchez, 2008:14).

Outra dimensión que incidiu decisivamente foi o tipo de emprego ofertado polo Estado. Dentro de esa concepción clínica da intervención, na que o profesional da educación social, como persoa experta, aplica un "tratamento", desenvolvéronse proxectos temporais, con xornadas parciais que non contribuíron a consolidar o traballo educativo.

De modo que podemos concluír que tanto a precariedade das políticas sociais como das condicións laborais dos profesionais da educación social, afectan a calidade da acción educativa. No caso concreto alemán, fixo que nos anos 80 non se conseguise acadar a lexitimación e o recoñecemento social agardado, e o levou a unha situación de desprofesionalización, na que se reduciu drásticamente o apoio institucional e con el e o financiamento de proxectos de educación social nos centros educativos.

Bibliografía

AA.VV. (Coord.) *Educación Social e Escola. Unha análise da última década* (2006-2016). (Nova escola galega e Ceesg: Ourense. 2018).

Montserrat CASTRO, Xosé Manuel MALHEIRO,, Xesús RODRÍGUEZ, (coords.) *A Escola, Punto de encontro entro o profesorado e educadores/as sociais?*. (Nova Escola Galega e Cesg. 2006).

S. E GASTIER, LACHAT, B. *Schulsozialarbeit-Soziale Arbeit am Lebensort Schule. (*Lambertus Verlag: Freiburg. 2012).

Ana IGLESIAS e Ana SANCHEZ,. Socialización profesional e violencia de xénero. En Ana IGLESIAS e Ana SANCHEZ (Coord.) En *Tratamento da violencia de xénero dende as políticas de igualdade* (pp.7-22)**.** (Universidade de A Coruña: Servicio de Publicacións. 2008).

José ORTEGA,, José Antonio CARIDE, e Xavier ÚCAR, La Pedagogía Social en la formación-profesionaización de los educadores y las educadas sociales, o de cuando el pasado construye futuros. En, *Revista de Educación Social,* (2013).

Gloria. PEREZ SERRANO *Pedagogía social-Educación social: construcción científica e intervención práctica*. (Narcea: Madrid. 2004).

Juan SAEZ, José GARCÍA MOLINA. *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. (Madrid: Alianza, 2006).

K SPECK. *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. GmbH&Co KG: (München. 2014).

Anke SPIES e Nicole PÖTTER, *Soziale Arbeit an Schulen, Einführung in das Handlungsfeld*. (Vs Verlag: Wiesbaden. 2011).

Ulrike. URBAN, *Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe*. *Demokratienbausteine*. (Berlin: BLK. 2003).

Palabras chave

Educación social, escola, profesionalización, Estado.

Irmãos Koch, think thanks e coletivos juvenis: Um estudo sobre a "pós-verdade" e a atuação da "rede libertarista" sobre a educação pública

Carolina Rieger MASSETTI SCHIAVON
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP.
carolriegermassetti@hotmail.com

Objetivo

O estudo faz a análise do conglomerado internacional que atua para condicionar os processos sociais de interesses imediatamente ligados a fixação de núcleos empresariais na educação pública brasileira, a partir da ação política de *think thanks* "liberataristas", ou seja, organizações civis mantidas por doações de pessoas físicas e/ou jurídicas que desde a década de 1970 tem perfil ativista com a missão de formular e promover políticas públicas conservadoras baseadas na defesa da livre-empresa, estado mínimo, liberdade individual, com uso de estratégias de marketing para influenciar políticos em exercício, acadêmicos, mídia e a população como um todo.

No caso, trata de entender como essas instituições têm atuado junto aos movimentos juvenis de direita no Brasil, de modo a interferir na organização do planejamento público estatal para a educação. Os dois grupos juvenis imediatamente ligados a essas organizações são o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Movimento "Vem pra rua" que são grupos atuantes para a consolidação de um movimento social denominado "Escola sem Partido" (EsP). Busca-se o entendimento da ideia de "pós-verdade" compreendendo a fabricação dessa discursividade por agentes produtores que se valem da agenda pós-moderna possibilitando a naturalização dos processos históricos, de modo a exercer poder nas agências de decisão sobre a educação brasileira. Trata-se de trabalho de mestrado em fase de investigação. Pergunta-se: Como acontece a relação entre os financiamentos estrangeiros, centralizado na atuação dos irmãos Koch no cenário de atuação política de movimentos juvenis brasileiros numa rede em funcionamento que faz uso dos discursos para criar coalizão e consenso político? Se há mesmo um processo social chamado "pós-verdade" sendo produzido por pessoas, grupos e instituições, como acontece esse processo histórico?

Em consonância com a narrativa do *impeachment* (2016) há reforço de um discurso que parece fazer dois movimentos que caminham paralelos.

O primeiro, que diz respeito aos supostos processos de ideologização e doutrinação da parte da escola, principalmente mirando os professores da área de humanas, centralizado na prática do professor de história. Prega-se uma "escola sem partido", objeto desse estudo. O segundo, que prega o desmantelamento do sistema público de ensino, em benefício de uma gama de discursos empresariais, privatistas e meritocráticos. No caso, esse movimento conjunto diz respeito à história atual da escola pública, cujo funcionamento tem sido alvo de disputas por movimentos amparados pelos elementos característicos da pós-verdade: uso indistinto das mídias para a fabricação de (in)verdades; supervalorização do individuo, naturalização dos processos empresariais e de interesses privatistas, meritocracia. Entender esse processo de construção de discursos que mostram um caminho empresarial e pouco crítico da escola pública como um processo "viável", "inevitável", "contemporâneo", é foco do interesse para a pesquisa.

Metodologia e Fontes

A experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração o convocara a sua presença. A experiência entra sem bater a porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas, seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências gerais velhos sistemas conceptuais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença. (THOMPSON, 1981, p.17)

Como a explicação de Thompson (1981), cumpre pensar na importância de compreender a experiência dos sujeitos na história, como eles se posicionam, inclusive seu modo de pensar o "mercado", estando nas relações sociais, inventando novos conceitos na organização de uma nova estrutura social. Estuda-se de maneira ampliada as documentações produzidas pelos seguintes agrupamentos:

Movimento Brasil Livre (MBL) e "Escola sem partido" (EsP), que são dois movimentos sociais imediatamente coligados ao grupo *Students for Libert* (*SFL*), *think tank* libertarista, de atuação global que realiza treinamentos, programas de formação de líderes que voltam para seus locais de origem como missionários. Esses missionários atuam no *"Brazil"* e no mundo, naturalizando o neoliberalismo pela difusão de seus princípios.

O *site da SFL* está associado à matriz que é uma Meta *think tank, a Atlas Network*, cujos principais doadores são os irmãos Koch, fazendo *link* com diversos *think tanks* brasileiros (*Instituto Liberal, Instituto Millenium, Mackenzie Center For Economic Freedom, Livres, Líderes do Amanhã, Estudantes pela Liberdade*, etc.) que por sua vez se utilizam de discursos de inovação a partir dos conhecimentos advindos da *Georgetown University, Washington D.C., Universidade Francisco Marroquín* (UFM), no sentido de associar a ideia de "inovações pedagógicas" às modificações de base empresariais na educação pública.

A pesquisa tem feito reconhecimento de documentos produzidos e disponíveis em *hiperlinks*. Busca-se nos *sites* de *think tanks* os documentos sobre os financiamentos para influenciar políticas públicas educacionais a partir da ação de movimentos juvenis: a) Legislação sobre transparência, imposto de renda, auditorias; b) Pesquisa nos cursos, treinamentos; c) Redes sociais, e produtos da internet (vídeos, *You Tube*, sites, memes etc.); documentários e documentos que estão sendo recuperados e organizados ao longo da pesquisa.

Também são base desta pesquisa os trabalhos de jornalismo investigativo, alguns já publicados, como *Dark Money*, de Jane Mayer (2014), que rastreia o percurso do dinheiro dos Koch para influenciar as políticas públicas; *Democracy in chains: the deep of the radical right's stealth plan for America,* de Nancy MacLean (2017); *Sons of Wichita: How the Koch Brothers Became America's Most Powerful and Private Dynasty,* de Daniel Schulman (2015).

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

Em 2004 foi criado o Escola Sem Partido (EsP), cujo site é fonte documental porque apresenta o movimento e disponibiliza modelos de anteprojetos de lei adaptados a todos os âmbitos do legislativo, para que parlamentares apresentem nas respectivas câmaras de atuação, bem como *links* atualizados sobre a tramitação do projeto.

Em 2016 a presidenta eleita pelo voto popular, Dilma Rousseff, foi destituída pelo processo denominado *impeachment n*os meios de comunicação hegemônicos que participaram do processo deslegitimando seu governo, de acordo com Floriani (2017, p.188), esse processo encontrou gênese e sustentação numa aliança entre poderes da classe dominante, que se organizaram no cerne da sociedade civil, elaborando uma versão da realidade que levou ao golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático Frigotto (2017, p.29).

Pós-verdade foi o termo em voga para justificar o processo, que uma vez consumado ampliou suas implicações, teóricas e práticas, e por isso precisa se examinado a luz de sua genealogia. Bentes (2016) diz que a eleição presidencial de 2014 recrudesceu a produção da tal 'pós-verdade', uma espécie de fundamentalismo comunicacional que prescinde da argumentação, pois encontra sua fonte em crenças, emoções e expectativas e funcionam através de imagens, memes, símbolos, potencializadas pelas TICs na produção de verossimilhança, evidência. A"negação do real" e supervalorização da emoção passa a negar a historicidade da sociedade e a possibilidade de transformação dela, o que é um contra discurso que ataca a educação, principalmente no sentido de escolarização pública, já que, historicamente, na modernidade, ela é concebida para a organização de grandes coletivos.

A proliferação capilarizada de *think tanks* neoliberais ou ultraliberais ao redor do Globo, Baggio (2016) financiada pela iniciativa privada, cria consenso sobre o neoliberalismo econômico como última realização humana, treinando missionários para replicar em seus países de origem os treinamentos recebidos, e fundar *think tanks* espelhados na matriz, cumprindo aquilo a que se propôs quando foi criada por Antony Fisher, expandir-se influenciando a política e difundindo o ideário neoliberal.

A forma combinada como grupos juvenis de direita tem se manifestado e ganhado voz está ligada ao movimento de capilaridade de pensamento "libertarista", promovendo ações que incidem sobre a organização da escola pública em vários aspectos. No caso do movimento "Escola sem partido" há propositores do projeto em todo país, em partidos como Partido Social Liberal (PSL), Democracia (DEM), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), membros da sociedade civil, bem como o presidente eleito para mandato a ser iniciado em 2019, Jair Messias Bolsonaro (PSL), declaradamente favorável ao movimento. A hipótese do estudo é que existe um projeto para esfacelar a educação pública em nome de uma educação para a governança global, em que cada indivíduo, de preferência jovens, é treinado para ser depositário de tais discursos, viabilizando a entrada de interesses privados de vários tipos na educação pública.

Avanço de conclusões

Movimentos juvenis têm sido estimulados por ações de *think thanks* internacionais em toda a América Latina com financiamento de corporações. No caso, percebe-se que a ação dos Irmãos Koch, por meio de doações, ocasionou uma movimentação protagonista de grupos como MBL em prol da desestabilização de políticas públicas voltadas à educação pública, esti-

mulando ações que inviabilizam o trabalho crítico de professores, principalmente na área de humanas (EsP), ações como a fiscalização surpresa do professor em exercício mas, principalmente, estimulando diferentes formas de privatização do ensino com propostas como *voucher*, militarização de escolas das regiões periféricas que não interessam à iniciativa privada, ensino à distância em todos os níveis educacionais.

Referências bibliográficas

Adriano WARKEN FLORIANI, *O discurso do impeachment de Dilma na Folha de S. Paulo* (Tese de doutorado, Universidade de Brasília, 2017), p.188.

Byung-CHUL HAN, *Hiperculturalidad* (Argentina: Herder, 2018).

Byung-CHUL HAN, *Psicopolítica* (Argentina: Herder, 2018).

Geledes.org.br <categoria:comunicação> https://www.geledes.org.br/ivana-bentes-narrativa-do-impeachment-foi-construida-pela-midia-brasileira/ Ivana Bentes, consulta em 15/12/2018.

Edward PALMER THOMPSON, *A miséria da teoria ou um planetário de erros* (Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978).

Gaudêncio FRIGOTTO – organizador - *Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017).

Katia GERAB BAGGIO, Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanos. *Anais do XII Encontro Internacional da ANPHLAC*, Vol. I, 2016, 1-26.

Maria Célia MARCONDES DE MORAES, "A teoria tem consequências": Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Perspectiva, UFSC/CED, NUP*, vol. 1, n. 24, 2009, p. 45 - 59.

Maria Célia MARCONDES DE MORAES, O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, n.122, 2004, p. 337 – 357.

Wolfgang STREECK, As crises do capitalismo democrático. CEBRAP, Dossiê Crise Global, Novos Estudos, n. 92, p. 35-56.

Palavras-chave

Irmãos Koch, think thank, juventude, pós-verdade, educação pública.

La teoría del conflicto en la pedagogía emancipadora temprana de Klaus Mollenhauer (1928 – 1998)

Christian ROITH
Ana MARTÍNEZ
Departamento de Educación, Universidad de Almería,
Ctra. Sacramento, s/n, 04120 La Cañada de San Urbano, Almería
Email de contacto: *chroith@ual.es **amm871@ual.es

Objetivos

Klaus Mollenhauer pertenece a la generación de pedagogos que realizaron a finales de los años 1960 el giro paradigmático de la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, la pedagogía entendida como ciencia del espíritu, a la teoría crítica de la educación. En el campo de la pedagogía social, Mollenhauer se convirtió en uno de los portavoces de esta tendencia, sobre todo, en esta época y a principios de los años 1970. Mollenhauer publicó su segundo libro completo, la *Introducción a la Pedagogía Social. Problemas y conceptos de la ayuda a la juventud* en 1964, es decir, cuando aún no existía la titulación universitaria de pedagogía social, no hubo investigación empírica en la pedagogía alemana, no se habló de socialización, no hubo el movimiento estudiantil, o cuando solamente unos pocos expertos se ocuparon del tema de las personas sin hogar. Su estudio clásico sienta unas bases aún útiles para el debate actual. Este estudio pretende reconstruir la evolución de un concepto teórico fundamental, el conflicto, en la teoría pedagógica crítica temprana de Klaus Mollenhauer y reflexionar sobre el posible significado de este concepto histórico para el diseño de una pedagogía social actual que refleja en su construcción teórica la evolución de nuevos conflictos sociales relacionados con los cambios históricos en las sociedades occidentales en las últimas seis décadas.

Metodología y Fuentes

Este estudio resumirá e interpretará sobre todo los escritos originales de Klaus Mollenhauer publicados en los años 1960 y 1970 con la ayuda de literatura secundaria que debate sus hipótesis principales en la misma época y los años posteriores. En particular, se tendrá en cuenta el impacto de la

teoría crítica de la educación del autor en el debate internacional, teniendo en cuenta especialmente el discurso académico en España.

Desarrollo del contenido de las comunicaciones

Al principio del estudio, se ofrecerá un resumen de la evolución del pensamiento pedagógico temprano de Klaus Mollenhauer en el contexto de su biografía que se aprovechará simultáneamente para introducir una caracterización de las condiciones políticas y sociales en las primeras décadas de la recién fundada República Federal de Alemania. En particular, se hará referencia a la tendencia filosófica predominante en la pedagogía alemana en esta época, la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, es decir, la pedagogía entendida como ciencia del espíritu, cuyos representantes – tanto los que fueron seguidores del régimen nacionalsocialista anterior, como los que tenían sus reservas – ocuparon en estos años los puestos más importantes en el sistema universitario de Alemania Occidental. A continuación, se reconstruirá el paulatino proceso de emancipación de Klaus Mollenhauer de las doctrinas más importantes de esta tendencia que se manifiesta por primera vez en su obra *Introducción a la Pedagogía Social. Problemas y conceptos de la ayuda a la juventud,* publicada en 1964, que introduce conceptos relacionados con la teoría crítica en el debate académico sobre la pedagogía social, un área de conocimiento que se encontraba en estos años muy al principio de su establecimiento como disciplina universitaria. En esta parte, se resumirá y comentará esta obra fundamental para la evolución de la nueva área de conocimiento, prestando atención especialmente a la integración de la teoría del conflicto en sus reflexiones que constituyen un concepto teórico fundamental en su diseño de unas intervenciones socio-pedagógicas que reflejan las condiciones de las sociedades industriales modernas. En este contexto hay que destacar que Mollenhauer argumenta a favor de la identificación de los conflictos y su tratamiento consciente como condición previa para su solución pedagógica.

La próxima parte se dedicará al análisis de la recepción de la teoría de Mollenhauer en el debate internacional, particularmente en el discurso académico español. Finalmente se hará referencia a la pedagogía social tardía de Mollenhauer que destaca por su parcial retorno a los paradigmas de sus trabajos tempranos, incorporando reflexiones sobre el significado de la teoría de la acción comunicativa de Habermas para la evolución teórica de la pedagogía social.

Avance de conclusiones

A pesar del pesimismo de Mollenhauer en cuanto al estado actual de la pedagogía social en sus publicaciones de finales de los años 1990, hay que reconocer la importante contribución de este autor al desarrollo de la disciplina. Sus obras forman parte de los imprescindibles "clásicos (modernos) de la pedagogía social"; es decir: formulan preguntas y ofrecen soluciones teóricas para problemas sociales que existen y existirán en el futuro en las complejas sociedades modernas. En este contexto llama especialmente la atención su incorporación novedosa, realizada ya a principios de los años 1960, de la teoría del conflicto en su cuerpo teórico que se puede considerar un concepto fundamental que facilita la solución pedagógica de problemas que se presentan en el campo de la pedagogía social.

Aunque estemos en la actualidad ante nuevos problemas que no se podían prever hace más de medio siglo, el enfoque crítico de Mollenhauer que pretende no limitar la disciplina a una mera reflexión sobre una práctica profesional ejercida con el fin de adaptar a su clientela a la normativa social mayoritaria, sino que exige de la pedagogía social también la aclaración de las condiciones responsables de los daños que la sociedad produce en los individuos, sigue apareciendo en este contexto como el paradigma científico más idóneo para fundamentar teóricamente la disciplina pedagogía social.

Bibliografía

Dieter LENZEN, «Pädagogik zwischen Hilfe, Bildung und Kritik», en Dieter Lenzen (ed.), *Verbindungen. Vorträge anläßlich der Ehrenpromotion von Klaus Mollenhauer* (Weinheim: Beltz, 1993).

Klaus MOLLENHAUER, *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen.* (München: Juventa Verlag, 1968).

Klaus MOLLENHAUER, «¿Es inevitable corregir el concepto de formación general?», *Revista de educación*, nº 291, 1990, pp. 129-148.

Klaus MOLLENHAUER, «Instituciones de pedagogía social", en José María Quintana Cabanas, *Textos clásicos de Pedagogía Social. Selección, introducciones y traducción de textos alemanes por José María Quintana Cabanas*, (Valencia: Nau Llibres, 1999), pp. 109 – 136.

Klaus MOLLENHAUER, *Einführung in die Sozialpädagogik* (Weinheim: Beltz, 2001).

Klaus MOLLENHAUER, «Ego histoire: Sozialpädagogik 1948 – 1970», *Neue Praxis*, 28, 1998.

Christian ROITH, *La teoría crítica en la pedagogía alemana y su recepción en España,* (Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2006).

Christian ROITH, «Transiciones en el pensar pedagógico de Wolfgang Klafki: De la pedagogía de las ciencias del espíritu a la teoría crítico-constructiva de la educación», *Con-Ciencia Social,* nº 19, 2015, pp. 159 – 167.

Palabras clave

Teoría del conflicto, historia de la pedagogía social, teoría crítica de la educación.

Educación internacionalista y la influencia de Organismos Internacionales en la generalización de métodos. Estudio comparado.

CRUZ FLORES RODRIGUEZ
Fátima ROSADO-CASTELLANO

El carácter internacionalista de la escuela occidental contemporánea está perdiendo su carácter ideológico y humanista, cediendo terreno al concepto de globalización que han definido las agendas neoliberales. Tal y como señala Puelles (2004), las exigencias y demandas del mercado, a través de sus órganos más representativos como la OIT o la OCDE, han impuesto sus métodos y evaluaciones, en consonancia con la estandarización del mercado internacional.

A través de la presente comunicación se explora esta transición de nuestro modelo escolar que, de forma comparada, dejará ver sus similitudes con respecto a métodos y evaluaciones de otros sistemas escolares de nuestro entorno. Se revisará además esta deriva metodológica y su impacto sobre los valores globalizadores e integradores de la escuela.

A través de la adopción de propuestas para la mejora de la competitividad del alumnado en perspectiva internacional, se cede la soberanía que cada nación posee sobre su escuela para transformar y dirigir su sociedad. En lugar de utilizar la escuela como escenario del futuro al que aspira, se empeña en reproducir la cultura dominante, dibujando un discurso globalizador. Así, pierde en el camino su carácter internacionalista, centrada en la comunión de la humanidad, y abre la puerta a una unificación sistémica de la educación que persigue objetivos económicos.

Objetivos

El sentir de esta comunicación es el establecimiento de dos objetivos:

Revisar los aspectos fundamentales de la corriente internacionalista en otros países, en su vertiente educativa, haciendo por tanto un estudio comparativo, extrayendo sus puntos fuertes y analizando su viabilidad ante una posible inclusión en el sistema educativo español.

Revisar la deriva metodológica y legislativa, impulsada por el Informe PISA, y sus efectos en el carácter internacionalista e integrador de la escuela.

Metodología

Realizamos la presente investigación desde una metodología constructivista que nos permita poner en valor una visión globalizadora e integradora de la educación, reivindicando los aspectos más fundamentales de la corriente internacionalista. De este modo, se realiza una investigación cualitativa, concretamente un estudio de Educación Comparada donde se tomarán unidades de comparación internacionales.

Desarrollo del Contenido

El estudio de la educación y por ende de los sistemas educativos se ha ido incrementando con el paso del tiempo dada la repercusión que los mismos tienen en las distintas áreas de la sociedad actual. En estos momentos, ya no solo está reservado a un número relativamente reducido de personas como en antaño, que en su mayoría eran científicos de la educación y administradores escolares, tal y como nos indica Garrido (2005), sino que cada vez son más los distintos agentes implicados con independencia de su ámbito de actuación. Con normalidad estos estudios no sólo tienen una referencia nacional, sino que miran al exterior ya que como recoge García Garrido (2005)

no hay mejor modo de conocer en profundidad nuestro propio sistema educativo que estar en disposición de compararlo con el de otros países [...]. Pero lo son también porque pueden servir de acicate y de orientación a la política educativa, al perfeccionamiento del propio sistema educativo (p.18).

Estos estudios nos invitan a conocer en profundidad los sistemas educativos a través de una mirada foránea, independientemente del anclaje nacionalista que han tenido los grandes "sistemas educativos clásicos", erigiéndose como "modelos" a la hora de ser estudiados. Ante este panorama, la internalización educativa juega un papel importante.

Este concepto -internacionalización educativa- ha sido ampliamente discutido y frecuentemente se recurre a él debido a sus implicaciones políticas, económicas y laborales. A medida que el mundo ha ido sufriendo un mayor proceso de globalización a lo largo del Siglo XX, menor ha sido el carácter internacionalista de nuestra escuela, atajando grandes retos con medidas locales y cortoplacistas. Paralelamente, y a pesar de que el espíritu educativo ha mantenido ese carácter local, no ha ocurrido lo mismo con sus métodos y evaluaciones, que paulatinamente se han globalizado y estandarizado, especialmente en occidente, con el impulso de la Internacio-

nal Association for the Evaluation of Educational Achivement (IAE), de la UNESCO y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Ésta última, desde sus propuestas iniciales consistentes en la realización de un Informe de expertos de dicho organismo tras su visita al país de estudio y en la actualidad, con el Programa PISA (Programme for Internacional Student Asessment). Asimismo, cobra importancia la legislación educativa con claros tintes inspirados en la organización. En nuestro caso, nos hemos centrado en el Programa PISA dado el gran impacto que tiene en la actualidad y su amplia trayectoria.

Ante ello y teniendo en cuenta como premisa principal la respuesta a la cuestión ¿cómo afecta la internacionalización en el área de la educación? Podemos recoger lo indicado por Puelles (2004) donde nos muestra que "la globalización tiene un impacto claro en los sistemas educativos si bien esos efectos pueden ser de distinto signo según cual sea la actitud del Estado" (p.403).

Avance de conclusiones

Con el desarrollo de la presente comunicación pretendemos devolverle el carácter global e integrador a la educación en España, guiada hacia una deriva individualista y meritocrática impulsada por la realidad económica global. Estos valores se alejan de los originarios, orientados al fomento del crecimiento personal y el espíritu crítico, y amparados por los valores que encierra el ideario de las democracias modernas. El carácter internacionalista devolvería esa visión global de la que adolece nuestra educación, tan importante en un mundo cada vez más globalizado e interconectado, en pro de buscar una educación de calidad que dé respuestas a las necesidades de la sociedad. Recogiendo lo dicho en el Informe España 2003 (2003) nos indica que

En última instancia, se puede decir que la sociedad debe ser el referente principal de la calidad de la educación. Una educación será de tanta más calidad cuanto más capaz sea de dar respuesta a las necesidades sociales. Y las necesidades que plantean nuestras sociedades actuales son muchas y diversas. Mejorar la productividad para aumentar el nivel de vida, evitar la marginación de los sectores sociales más desfavorecidos, preparar a los ciudadanos para afrontar el cambio y la complejidad, capacitar personal y profesionalmente a los jóvenes, estimular la creatividad colectiva, etc., son algunos de los desafíos con los que se pretende dar respuesta por medio de la educación (p.159).

Fuentes bibliográficas

James CAMBRIDGE y Jeff THOMPSON, «Internationalism and globalization as contexts for international education», *Compare: a Journal of Comparative Education,* 34 (2), (2004): 161-175.

Robert COWEN, «Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities», *Oxford Review of Education*, 32 (5), (2006): 561-573.

Manuel de PUELLES, *Elementos de Política de la Educación* (Madrid: UNED, 2004), 391-419.

FUNDACIÓN ENCUENTRO, «Evaluación de la calidad de educación», en *Informe España 2003. Una interpretación de su realidad social,* ed. Fundación Encuentro (Madrid: Fundación Encuentro, 2003), 159-222.

José Luís GARCÍA, *Sistemas educativos de hoy* (Madrid: Ediciones Académicas, 2005), 18.

Stephan LEIBFRIED y Kerstin MARTENS, «PISA: internacionalización de la política educativa o ¿cómo se llega de la política nacional a la OCDE?», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2), (2009): 1-11.

Antonio LUZÓN y Mónica TORRES, «Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza», *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, (2013): 53-66.

Guillermo R. RUIZ, «Los procesos de reformas educativas: internacionalismo y políticas educativas», en *Educación, supranacionalidad y ciudadanía*, eds. Javier Manuel Valle y Juan Antonio Núñez (Madrid: Fundación Santillana, 2016), 29-44.

José Manuel TOURIÑÁN, «Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica», *Revista Galega do Ensino*, 47, (2005): 1367-1418.

Palabras clave

Internacionalismo, educación internacionalista, educación comparada.

El padre Alberto Hurtado y la 'cristianización' de la pedagogía de John Dewey en Chile

Estela SOCÍAS MUÑOZ
estelafrancisca.socias@gmail.com
Universidad Mayor

En los últimos 25 años se han realizado varias investigaciones, en torno al pensamiento pedagógico en Chile durante el siglo XX (Caiceo, 2016a). En esta oportunidad se pretende describir la pedagogía de la *Escuela Nueva* en Chile, país en el cual se vivió una valiosa experiencia desde que se introdujeron las ideas humanista laicas de John Dewey desde comienzos del siglo pasado. Sus ideas pedagógicas llegaron al país, especialmente a través de uno de sus discípulos que había estudiado con él en Estados Unidos a comienzos del siglo XX; se trata de Darío Salas, quien tradujo al castellano en 1908 *My Pedagogic Creed,* obra que sintetiza el pensamiento educacional que luego el pensador norteamericano desarrollará especialmente en *Democracia y Educación*; se analizará la asociación de profesores inspiradas en los mismos principios pedagógicos y la evolución de *Escuela Nueva* en el país durante las primeras dos décadas (Caiceo, 2016b). Hubo diversas reacciones del sector católico ante las ideas de Dewey, pues su pensamiento había sido introducido por mentalidades laicas anticatólicas; sin embargo, su pedagogía influyó significativamente en la dictación de la ley de instrucción primaria obligatoria de 1920 y en las reformas educacionales de 1927 y 1945 (Caiceo, 1993; Núñez, 2004). Por la influencia que la pedagogía de Dewey estaba teniendo en Chile, el sacerdote jesuita Alberto Hurtado, hará su tesis doctoral en Lovaina en 1935, titulada *El Sistema Pedagógico de John Dewey ante las Exigencias de la Doctrina Católica* (Hurtado, 1994), a fin de conciliar la pedagogía del educador norteamericano con el pensamiento cristiano; en palabras del propio Hurtado, *"cristianicé el pensamiento pedagógico de Dewey"* (Hurtado, 1994: 10). En este trabajo se observará la relación entre el laicismo y el catolicismo educativo donde Hurtado utilizó la pedagogía de Dewey para ayudar a descubrir la ley moral, el carácter social de la educación y la educación como agente democratizador, entre otros. Señala que la filosofía experimentalista de Dewey no es conciliable con el catolicismo, pero que existen catorce principios pedagógicos del educador norteamericano que sí son conciliables, debido a que él basó su pedagogía en su obra *Mi Credo Pedagógico*, escrita antes de asumir la filosofía pragmática. Entre ellos, se destacan: el fin inmediato de la educación no es ni

exclusivamente individual, ni puramente social, sino ambos aspectos; la concepción del niño como un todo -en contraposición a aquella concepción que lo consideraba como un simple agregado de acción y reacción-, y la integración de la personalidad por el pensamiento reflexivo; el valor que atribuye a los intereses del niño como punto de partida en los estudios y como medio necesario para promover el desarrollo del mismo; el maestro como el guía más experimentado que ayuda al niño a adquirir más experiencias y lo conduce a descubrir la verdad por sí mismo y la transmite cuando sea necesario; la educación moral realizada por medio de la vida social, junto con el trabajo y el pensamiento reflexivo: además, por medio del trabajo comunitario dirigido hacia un fin común, por el valor moral de las acciones ordinarias, por la unión íntima entre la vida intelectual y moral; la educación de la voluntad del niño acostumbrándole, sobre todo, a que obre en virtud de motivos personales y alentándole en toda actividad física, intelectual o afectiva que emprenda; el colegio debe preparar para la vida democrática; la escuela como un instrumento de reforma social (Caiceo, 1989). Puntos que serán analizados en el desarrollo de este trabajo. Será importante, además, analizar la resistencia existente en esa época de los católicos frente a la nueva pedagogía propia de la *Escuela Nueva*.

En 1935 Alberto Hurtado defendió su tesis en Lovaina y al regresar a Chile, al año siguiente, publicó varios artículos sobre sus planteamientos acerca de lo que él mismo denomina la cristianización del pensamiento pedagógico de John Dewey (Santa Cruz, Cubillos, 2017). Ello comenzará a penetrar en la cultura educacional católica y permitirá que, en la reforma de 1965, en el gobierno del demócrata cristiano Eduardo Frei Montalva, se lograran conciliar en los fundamentos de la mencionada reforma, los principios filosóficos del humanismo cristiano de Jacques Maritain con la pedagogía de los discípulos de Dewey, Ralph Tyler y Benjamín Bloom; este hecho es muy relevante, pues el sector laicista había dominado con su pensamiento pedagógico desde 1860 (Caiceo, 2009). El aporte de Hurtado había permitido, además, que frente al compromiso que había adquirido el estado chileno en Uruguay en la década del 60 del siglo pasado, el Cardenal Raúl Silva Henríquez, como Presidente de la Comisión Episcopal para la Educación en Chile, hizo una declaración en la cual los principios educativos católicos estaban entrelazados y complementados con los de Dewey; por ejemplo, indica conceptos como: *"actitud vital"*, *"educación social"*, *"educación funcional"*, *"sistema escolar flexible"*, *"atención de los intereses de los educandos"*, *"incorporación de los progresos científicos y recursos técnicos"*,

"énfasis en la educación técnico profesional", etc. ("Declaración" en Ministerio de Educación, 1963: 135/141).

Este trabajo es fruto de una investigación realizada en la Universidad Mayor por la autora del mismo y la metodología utilizada es la propia de los estudios históricos, recurriendo a fuentes primarias y secundarias (libros y artículos publicados en revistas principalmente). Se procedió a utilizar principalmente las publicaciones de Jaime Caiceo Escudero sobre John Dewey y el Padre Alberto Hurtado y sus discípulos en Chile, además de otros autores como Iván Núñez, Premio Nacional de Educación 2015.

La autora ha adelantado algunas conclusiones sobre la lógica relación que hace el educador chileno Jaime Caiceo acerca de la conciliación entre el humanismo laico y el humanismo cristiano en las personas de Dewey y Hurtado, respectivamente (Socías, 2016).

Palabras claves

Educación laica, Educación católica, Pensamiento Educativo de Dewey y Hurtado, Escuela Nueva en Chile.

Referencias biográficas

Jaime CAICEO, "El Ideario Educativo del Padre Alberto Hurtado". *La Revista Católica,* No. 1.084, octubre - diciembre, Seminario Pontificio Mayor de Santiago, Santiago de Chile, (1989). pp. 339/350.

Jaime CAICEO, "Influencia de Dewey en las Reformas Educacionales de Chile de 1927 y 1945". *Revista de Pedagogía*, N° 356, mayo, FIDE, Santiago de Chile, (1993). pp. 67/70.

Jaime CAICEO, "Estado, Iglesia y Sistema Educativo durante la República en Chile" *Revista HISTEDBR On-line*, N° 35, setembro, Universidade Estadual de Campinas, (2009). pp. 3/18.

Jaime CAICEO, *La Pedagogía de Dewey en Chile: Su Presencia, a través de sus discípulos, durante el Siglo XX.* Facultad de Administración y Economía - Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile, (2016). 175

Jaime CAICEO, "Génesis y Desarrollo de la Pedagogía de Dewey en Chile". *Espacio, Tiempo y Educación*, Vol. 3, N° 2, Salamanca, (2016). 131/151.

Alberto HURTADO, *El Sistema Pedagógico de John Dewey ante las Exigencias de la Doctrina Católica.* Traducción e Introducción de Jaime Caiceo Escudero. Universidad Católica Blas Cañas, Santiago de Chile. (1994).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA *Declaración*. (Santiago de Chile: Mineduc. 1963).

Iván NÚÑEZ, "El Pensamiento de un Actor Colectivo: Los Profesores Reformistas de 1928". *Pensamiento Educativo*, Vol. 34 (junio), Pontificia Universidad Católica de Chile, (2004). 162/178.

Josefina SANTA CRUZ; Montserrat CUBILLOS, "El Padre Hurtado, John Dewey y la Escuela Nueva. *Revista Mensaje* N° 664, Santiago de Chile, Noviembre, (2017). 1.483/1.490

Estela SOCÍAS "John Dewey: Desde el punto Humanista Laico versus Humanismo Cristiano, según el Pensamiento del Dr. Jaime Caiceo Escudero". *Cadernos de História da Educação,* v.15, n. 2, , (2016). Universidade de Uberlandia, pp. 658/678.

Palabras claves

Educación laica, Educación católica, Pensamiento Educativo de Dewey y Hurtado, Escuela Nueva en Chile.

Identidad, educación e internacionalismo en las bandas de metal extremo: el caso de Finlandia

Eugenio OTERO URTAZA.
Departamento de Pedagoxía e Didáctica.
Facultade de Formación do Profesorado (Campus Terra, Lugo).
Universidade de Santiago de Compostela.
Av. de Ramón Ferreiro s/n 27002 Lugo (España).
E-mail: otero.urtaza@usc.es

Introducción

Los movimientos musicales que han derivado del heavy metal clásico, suelen ser poco conocidos más allá de sus círculos de seguidores fieles. Con frecuencia hacen una música con sonidos de guitarra distorsionados, voces guturales con bramidos y aullidos en tono muy alto o grave que resultan agresivos para quienes están instalados en músicas más frecuentadas y cómodas. No obstante, el metal extremo es música popular, que generalmente se ha asentado con artistas aficionados que se mueven en unos contextos sociales en que han ganado un espacio de inclusión. Los metaleros suelen estar bien integrados en su entorno, aunque la organización social no les guste nada, o casi nada. Su modo de vida no suele ser escandaloso, y desde luego es mucho menos desvergonzada que la de muchos rockeros clásicos. Pocos de ellos juegan a convertirse en arquetipos manipulables por el mercantilismo: generalmente no les interesa enriquecerse con la música y odian "estar de moda". Aunque su aspecto inquieta a las personas que mantienen modos de vida convencionales, no suelen fumar ni beber excesivamente y en general no consumen drogas fuertes. Son personas muy tranquilas. Hay muchos que practican el veganismo, a veces militan en PETA y el respeto a la vida animal suele estar entre sus prioridades.

El rechazo social a estos movimientos es todavía muy vivo, a pesar de que algunos de los grandes festivales musicales se nutren de decenas de miles de jóvenes que acuden a escuchar a estas bandas desde sus lugares de origen. En Galicia se celebra uno de los festivales con más prestigio en Europa, el Resurrection Fest de Viveiro, y solo últimamente la prensa y las autoridades protegen el evento, ya que reunir a cien mil jóvenes durante una semana en una pequeña villa deja una ganancia económica importante para la comarca. No obstante el evento en sí, es una isla de cultura extraña,

dentro de otras identidades juveniles más extendidas tanto desde las inclinaciones musicales como políticas o culturales.

Objetivos

El tema que se plantea no tiene antecedentes en los estudios que se realizan en la historia de la educación en España ¿Cómo influye en la mentalidad de los jóvenes su adscripción a un movimiento musical? ¿Son los metaleros el producto de un rechazo a los valores escolares predominantes? Estos movimientos tienen incidencia en los momentos finales de la adolescencia, y es posible que en esos años marquen un conjunto de valores indelebles. En el caso del metal extremo es habitual el empleo de canciones con letras sobre el satanismo y seres fantásticos, el suicidio, el fin de toda esperanza, la corrupción política, la destrucción de la naturaleza, la muerte, el terror, la sangre, el regreso al paganismo, que parecen marcar un perfil de personas que viven al límite de un abismo. Las corrientes metaleras son difíciles de disolver en el magma de la aceptación social: crean una conciencia de solidaridad transnacional de contestación al derroche y ostentación que destruye el planeta, al mismo tiempo que reivindican el lugar en que se vive. Provocan «un desorden cultural» que mezcla elementos propios y ancestrales con ideas comunes, compartidas por conductos subterráneos o redes sociales, procurando apartarse de la vigilancia de las superestructuras políticas.

Los movimientos musicales de metal extremo son de difícil control por la cultura establecida. Es una identidad de resistencia que comporta un estilo de vida que se asume en la cotidianeidad y se manifiesta artísticamente. Cierto que todos los movimientos sociales son incorporados con el tiempo a las corrientes centrales de una organización social más compleja, aunque eso comporta cambios en el caudal central, que termina asumiendo las corrientes marginales. No obstante, el metal extremo es poco amable en su expresión musical, y eso le lleva a mantenerse en el margen. Subgéneros como el Black Metal, el Doom Metal, el Power Metal, el Death Metal están muy extendidos no solo en Estados Unidos o Alemania. Finlandia es una potencia metalera, y en España aunque rara vez llama la atención de los medios de comunicación, el movimiento está presente en todas las ciudades y es frecuente que las villas grandes también cuenten con una banda de alguno de estos subgéneros. Conforme la *Encyclopaedia Metallum* hay 3.568 grupos musicales de estos estilos actualmente en España.

Metodología y fuentes

La hipótesis que manejamos es que la mayoría de los jóvenes que son aficionados a estas modalidades de música suelen tener una estructura anímica muy fuerte y no sufren grandes desequilibrios psicológicos, sino que su identificación y pertenencia al metal extremo les proporcionan mucha libertad personal y conciencia de los límites de la vida. Habitan en el margen pero no son marginados. Como si fuese una comunidad iniciática, la música les introduce en sus propios problemas generacionales y vitales con un calado anímico al que no es capaz de llegar una organización religiosa o un partido político. Los metaleros son personas muy independientes, y al mismo tiempo, prevenidos contra la maquinación política y el poder del dinero; conscientes de que tras la vida llegará la muerte. La obscuridad, el frío, la tragedia, el fracaso, la impiedad, la nada, son temas usuales en los poemas que se cantan en las distintas corrientes del metal extremo. La falta de futuro suele ser un tema recurrente, e incluso un distintivo visible en el título o contenido de sus canciones.

El metal extremo es un fenómeno social del que puede obtenerse información sin mucha dificultad, pero que suele ser descartado desde la investigación pedagógica. No obstante cada vez tiene más influencia. Cuando los jóvenes se niegan a votar o a consumir, se oponen a la destrucción de un bosque o a la crueldad con un animal, es posible que estemos ante metaleros. ¿Qué piensan de los que no son como ellos? ¿Cómo construyen sus valores reales? Las letras de las canciones son una rúbrica de identidad para una banda de rock, lo mismo que para un grupo revolucionario. Una manera de comprender su realidad es leer sus canciones y tratar de entender que mensajes emiten; que testimonio revelan y que significados les podemos atribuir desde una perspectiva educativa.

Finlandia como ejemplo

Uno de los países con un movimiento más potente de las corrientes musicales de metal extremo es Finlandia. Tiene en conjunto más grupos metaleros que España, 3.782, mientras que Estados Unidos llega hasta los 26.488, pero Finlandia es el país del mundo que tiene más bandas metaleras per cápita. Su sistema educativo suele presentarse como modélico. Y esa ejemplaridad educativa no solo tiene un importante desarrollo en sus evidencias pedagógicas más conspicuas, en sus hitos de relevancia internacional como los resultados que logra en el informe PISA, sino que también afecta a los jóvenes comunes, sin grandes éxitos académicos, que adquie-

ren una identidad personal a través de la escuela. En Finlandia prosperan todos los subgéneros del metal extremo. No es nuestra intención analizar estas corrientes sino pararnos en algunos casos del Melodic Death Metal, un subgrupo que no usa solamente temas *gore* y voces graves, sino que sus canciones contienen más crítica social y alternancia entre voces graves y limpias.

Señala Oksanen (2011) que «encontrar una sola interpretación para las letras de rock a menudo es una tarea infructuosa» porque es necesario presta atención a sus diferentes conexiones y conviene preguntarse no ya por lo que se narra, sino a que responde. Se suele asociar el rock duro a consumo excesivo de alcohol y drogas, pero estos movimientos suelen ser severos con estas cuestiones, aunque algunas canciones elogien la bebida (Korpilkkani con *Vodka*). Se habla a veces de un exceso de masculinidad en su estética, pero son radicales en la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres y es bastante habitual que las bandas tengan chicas como vocalistas e instrumentistas. No intentamos dar una imposible panorámica general, la comunicación tan solo señala la tipología de canciones que hacen tres grupos de Melodic Death Metal y los perfiles de intereses intelectuales que subyacen en el discurso que construyen: Amorphis, Insomnium, y Wintersun.

Estos grupos tienen temas en sus canciones referidas a la naturaleza, a su poder y a sus secretos, con ideas que reivindican el paganismo de sus antepasados, y nos vamos a referir solo a ellas. Hemos examinado 153 canciones de Amorphis entre 1992 y 2018, y 63 de Insomnium entre 1999 y 2016. Finalmente, de Wintersun, hemos registrado 17 canciones entre 2004 y 2017. No hay en estas canciones un elogio de la tierra, ni del aire libre o la belleza del paisaje, ni su discurso es nacionalista. Simplemente emplean esos recursos para aflorar su sensibilidad musical. Amorphis usa el poema épico finlandés Kalevala, y muestra una apariencia todavía muy autóctona, aunque hay también crítica social y recurre a los elementos de la naturaleza para explicar sus historias. La *Encyclopaedia Metallum* no lo considera un grupo estrictamente de Melodic Death Metal. Su larga trayectoria le llevó a mostrar fuertes huellas de identidad en las tradiciones de su país, sin usar mucha instrumentación folk, más explícita en otros grupos que solo se expresan en finés.

En el caso de Insomnium la naturaleza aparece tratada en varias canciones desde su primer álbum, «In the Halls of Awaiting» (2002). Son poemas sólidos que responden a la buena formación literaria que tiene su autor, el cantante del grupo Niilo Sevänen, que recoge versos de los poetas fineses

más consagrados, como Eino Leino, aunque también usa pasajes de Poe, Bourdillon o Hölderin. Una de sus canciones «In the Groves of Death» del disco *Above the Weeping World*, está inspirada en un conocido poema de Leino. Destacan en su repertorio varias canciones muy expresivas en relación con la naturaleza, pero es en su último trabajo *Winter's Gate* (2016), donde fueron capaces de conjugar la naturaleza con la aventura humana en un único y largo poema, basado en un laureado cuento escrito por Sevänen que narra la historia de un grupo de vikingos que salieron a encontrar una legendaria isla al oeste de Irlanda cuando se acercaba el invierno.

La trayectoria de Wintersun es más breve. Tienen solo tres álbumes, pero en todos ellos, la naturaleza y el cosmos es el núcleo que impulsa sus canciones. Su vocalista, Jari Mäenpää**,** canta gritando, de forma muy peculiar, ya que en estos estilos es más importante la voz, el estilo y timbre de la voz, que escuchar letra. Por lo que es conveniente parase en leerlas para saber que dicen: un conjunto de poemas épicos, de raíz nórdica, que en el tercer álbum, *The Forest Seasons* (2017) presenta una obra sobre las cuatro estaciones del año, onírica y arrebatada, que reúne varios estilos; y se asiste a una sinfonía que lleva al oyente a un bosque turbador y solitario en el que te hace sentir que estás sumergido, que participas en sus inquietudes, que inicias un viaje al interior de la floresta que engancha y transforma. Te sumerge en otra dimensión anímica.

Algunas conclusiones

El estudio de las letras de las canciones no lleva automáticamente a establecer una relación entre su contenido y la fortaleza escolar de los jóvenes finlandeses, pero si apunta a que la escuela puede ser responsable de que escriban y mantengan una actividad cultural que ayuda a socializarlos, a sentirse parte de una comunidad a través de elementos de transnacionalidad, al mismo tiempo que se recurre a la literatura y lengua locales, porque aunque las bandas que ha sido analizadas se expresan en inglés, hay otras que lo hacen en finés, y con frecuencia se recurre a la mitología local, entre un rechazo generacional a los valores dominantes en la civilización occidental y la recurrencia a funciones o tópicos universales de la subcultura metalera. Lo más interesante desde un análisis histórico-pedagógico es que estas canciones están impregnadas de tradiciones y educación finlandesa que se posee por el sedimento de aprendizaje que deja la escuela, pero que al mismo tiempo hay una percepción de pertenencia a una colectividad que

encuentra iguales en otros países y continentes; y desconocemos como esto irrumpe en las mentalidades, en unos espacios pedagógicos que ordenan los valores culturales que se consideran centrales en la formación de los jóvenes.

Bibliografía

Jeffrey ARNETT,. «Adolescents and Heavy Metal Music». *Youth & Society, 23-1* (1991) 76-98.

Ian CHRISTIE. El sonido de la bestia. (Madrid: Robinbook, 2005.)

Karina GALLEGOS. «Al estilo de vida metalero: resistencia cultural urbana en Quito». *Íconos*, 18 (2004) 24-32.

Keith HARRIS. «'Roots'?: the relationship between the global and the local within the Extreme Metal scene», *Popular Music*, 19/1 (2000) 13-30.

Adam MAYER y Jeffrey M TIMBERLAKE. «"The Fist in the Face of God": Heavy Metal Music and Decentralized Cultural Diffusion». *Sociological Perspectives*, vol. 57, nº 1 (2014) 27–51.

Atte OKSANEN. «Drinking to Death: Traditional Masculinity, Alcohol and Shame in Finnish Metal Lyrics», *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, vol. 28, nº 4 (2011) 357-372.

Andrew O'NEILL. *La Historia del Heavy Metal*. (Barcelona: Blackie Books, 2018).

Natalie J. PURCELL. *Death Metal Music: the passion and politics of a subculture*. (Jefferson NC/London: McFarland & Company, Inc. Publishers, 2003).

Salvador RUBIO GÓMEZ, *Metal extremo. 30 años de obscuridad (1981-2011)*. (Lleida: Editorial Milenio, 2013).

Salvador RUBIO GÓMEZ. *Metal extremo 2: crónicas del abismo (2011-2016)*. Lleida: Editorial Milenio, 2016.

Robert WALSER,. *Running with the Devil. Power, gender, and Madness in Heavy Metal Music*. (Middletown Ct: Wesleyan University Press, 1993).

Palabras llave

Metal extremo y educación, Identidad personal y música, Educación informal, Finnish Metal, Historia del Heavy Metal, Melodic Death Metal.

La internacionalización de la educación de adultos durante el franquismo. Influencias de la UNESCO en la construcción educativa del adulto español.

Eva GARCÍA REDONDO
Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
Facultad de Educación.
Universidad de Salamanca. Paseo de Canalejas, 169. 37008, Salamanca.
E-mail de contacto: evagr@usal.es

Objetivos

Durante casi cuatro décadas de gobierno franquista en España, además de las aportaciones que, a nivel nacional, determinan la evolución de las políticas de formación de personas adultas y, por ende, de su construcción sociocultural, reconocemos otras influencias de corte más amplio e internacional. En este sentido, nos resulta imprescindible avanzar sobre las propuestas ofrecidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que, a lo largo de este periodo referido, se empecinan en superar los intereses particulares adoptando un discurso que propone una tendencia global.

En la presente comunicación, de la que se presenta aquí un resumen, tratamos de analizar si las aportaciones de la UNESCO, concretamente las referidas a las tres primeras Conferencias Internacionales de Educación de Adultos y al Informe Faure, influyen en el devenir nacional de la educación de adultos durante el periodo franquista. Con ello pretendemos, primeramente, comprobar si existen inferencias del contexto internacional en el contexto nacional español y, en un segundo momento, descubrir cómo son estas, es decir, cómo se manifiestan en nuestro país.

Método y Fuentes.

Para alcanzar estos objetivos, nos circunscribimos a un método investigador concreto. En este caso, nos valdremos del método histórico-pedagógico, al considerar que es el que más y mejor se adecúa, tanto a los objetivos pretendidos, como a las fuentes trabajadas y a la propia temática seleccionada. Dado que nuestra finalidad radica en ofrecer racionalidad y coherencia pedagógica a un conjunto de hechos históricos, avanzamos en nuestra investigación a través de las etapas: heurística (de reconocimiento,

ubicación y recogida de la documentación), crítica (selección y elección de fuentes) y hermenéutica (interpretación y comprensión de los mensajes, narraciones, hechos…). Estos pasos previos nos ayudan a configurar nuestro proceso pesquisador que concluye, como no podría ser menos, con una cuarta etapa de exposición de los hallazgos.

Al tiempo, apostamos por incluir el enfoque socio-histórico, en tanto que mecanismo complejo y fiable, imprescindible para acercarnos a realidad cultural y contextual del momento estudiado, y que, además, ofrece garantías en el conocimiento de las circunstancias sociales que enmarcan ese escenario.

Desarrollo

Como bien sabemos, la finalización de la II Guerra Mundial inicia un periodo considerado de necesario restablecimiento de valores. La sinrazón, que lleva a la muerte a casi 60 millones de personas, es frenada por una nueva lógica internacional de convivencia en la que la educación se propone como herramienta imprescindible. Encabeza este pensamiento la ONU, institución que, gracias al apoyo de un conjunto de naciones comprometidas con el avance social, propone la rúbrica de un documento de mínimos, entre los que la paz y el trato pacífico se tornan en irrenunciables.

La "Declaración Universal de los Derechos Humanos" (1948) refiere, en su artículo 26, el derecho y libertad de toda persona a la educación gratuita y obligatoria, como elemento clave para el "pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales" (ONU, 1948). Sin embargo, y pese a que España no rubrica la Declaración, esencialmente por la exclusión internacional a la que se encuentra sometida en ese momento, sí que es conocedora de ella, convirtiéndose, en la medida que el propio régimen estima, en receptora de iniciativas, propuestas y reformulaciones de este organismo internacional.

Entre ellas, prestamos especial atención en nuestro trabajo, por un lado, a las aportaciones surgidas a raíz de las celebraciones de las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos (CONFINTEA - UNESCO) que tienen lugar durante el periodo de dictadura de Franco y, por otro, a las derivadas del Informe Faure (1972).

Relativo a las CONFINTEA avanzamos, primeramente, sobre la descripción, conocimiento y análisis de las propuestas sociopolíticas ofrecidas en las Conferencias celebradas en Elsinore (1949), Montreal (1960) y Tokio (1972), para, en un segundo momento, adentrarnos en el reflejo sociohistó-

rico y político que estas tienen en el contexto español. En este sentido, partimos de que estos tres encuentros internacionales disponen de un objetivo común: mantener la esperanza de mejora, favorecer la adaptación y proponer cambio en un contexto de educación integral y permanente (Ríos, 2003), donde el analfabetismo, la formación profesional y el desarrollo sociocultural se convierten en tópicos constantes.

En este análisis, significamos el hecho de que el franquismo no participe de la I CONFINTEA, hecho pese al cual no se impide que la idea de educación de adultos que se deriva de la misma, aún imprecisa -como nos recuerda Sabán (2009)-, sea considerada como nuclear en el desarrollo pedagógico de nuestro país. Confirmamos, por tanto, que, en parte gracias a las aportaciones de Elsinore, la formación integral de la persona, encargada de "satisfacer todas las necesidades y aspiraciones del adulto" (UNESCO, 1949: 12) pasa a ser considerada primordial en el proceso vital de configuración ideológica y política del español, pero sin abandonar el fuerte valor otorgado a la adquisición inicial de los rudimentos básicos de lectura y escritura, en definitiva, a la alfabetización. En este sentido, el franquismo asume que la tendencia internacional de la educación de adultos es la de estar "al servicio de la paz y la instauración de una civilización más completa y humana" (Requejo, 2003: 211), aspecto con el que comulga, si bien interpreta y adecúa a su planteamiento nacional y a sus circunstancias locales. Ejemplo de ello lo encontramos tanto en el desarrollo político derivado de la creación, en 1950, de la Junta Nacional Contra el Analfabetismo, como en la propuesta de reorganización de las enseñanzas de adultos, de 1954.

A finales de esta década, la idea de una sociedad en constante cambio se extiende a nivel internacional; tanto es así que la Conferencia de Montreal (1960), II CONFINTEA, que asume el tópico "la educación de adultos en un mundo en transformación", refrenda la importancia que tienen, por un lado, el contexto escolar en la construcción de los nuevos ciudadanos "de acuerdo con su historia y tradiciones y su desarrollo económico, social y educativo" (UNESCO, 1960: 12) y, por otro, la adquisición de capacidades sociales y laborales. Asumiendo esta doble finalidad y adecuando las propuestas supranacionales a la realidad local (Maíllo, 1969), la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos echa a andar en nuestro país. Pese a ello, desde 1963, año en el que esta se inicia oficialmente, los esfuerzos se concentran, esencialmente, en el aprendizaje de la lectura y la escritura. La alfabetización sigue siendo la finalidad primordial de la educación de adultos de nuestro país gracias, como venimos indican-

do no solo al desarrollo de las propuestas derivadas de la II CONFINTEA, sino también al influjo del Programa Experimental Mundial de Alfabetización - PEMA (1966) (Sanz, 2000), del que reconoce la importancia de la adecuación de los currículos y la metodología a las condiciones físicas e intelectuales del colectivo adulto.

Algo más de una década después, se celebra la III CONFINTEA (1972). En Tokio se debate sobre la importancia, sentido y singularidad del término "educar" en relación al de "aprender". UNESCO defiende que apostar por el "aprender" supone reconocer al educando como auténtico protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del cual, la "alfabetización funcional" se torna en finalidad primordial. Esta es la idea que reinterpreta el régimen, considerando la necesidad de una educación permanente que, centrada en lo básico, lo profesional, lo humano y lo social (Ríos, 2003), permita construir los hombres que necesita España.

Tan solo unos meses después surge, de la mano de este mismo organismo internacional, el "visionario, inspirador, esperanzador (…) (y) bienvenidamente utópico" (Schmelkes, s.f.) informe "Aprender a ser. La educación del futuro" (1972). Presidiendo la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, el francés Edgar Faure se hace eco, y difunde entre los expertos internacionales, de una de las aportaciones que Hutchins, como mucha menos repercusión, hiciera unos años antes. Nos estamos refiriendo, como no podría ser menos, a la idea de "sociedades educadoras" o de "ciudad educativa", entendidas como aquellas cuyo objetivo es el de

ofrecer educación a los adultos durante una parte de su tiempo (…) con la finalidad de transformar sus valores de tal manera que aprender, realizarse, humanizarse, se conviertan en sus objetivos y todas sus aspiraciones se orienten a ese fin (Hutchins, 1968: 134).

En este sentido, son esenciales las palabras del, por entonces, director de UNESCO, René Maheu, en relación a la democratización de la educación, que, dejando "(…) de ser el privilegio de una élite y de estar vinculada a una determinada edad; tiende a ser coextensiva a la vez con la totalidad de la comunidad y con la duración de la existencia del individuo" (Faure, 1973: 20). Gracias a estas aportaciones, España se refrenda en aquello que ya había sancionado en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970) en relación a facilitar "una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país" (BOE, 1970: 12526).

Bibliografía

BOE (1970). Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. 187, 6 de agosto de 1970, 12525 - 12546.

Edgar FAURE y otros, *Aprender a ser* (Madrid: UNESCO - Alianza Editorial, 1973).

Robert HUTCHINS, *The learning Society* (Londres: Pall Mall, 1968).

Adolfo MAÍLLO, *Educación de adultos. Educación permanente* (Madrid: Editorial Escuela Española, 1969).

ONU, *Declaración de los Derechos Humanos* (1948) http://www.un.org/es/comun/docs/?path=/es/documents/udhr/index_print.shtml (Consultado el 10/11/2018).

Agustín REQUEJO, *Educación Permanente y Educación de Adultos* (Barcelona: Ariel, 2003).

María Francisca RÍOS, «El contenido de la Educación Permanente en las conferencias mundiales de la UNESCO», *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (10), (2003), 281-297.

Florentino SANZ, «Necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en el marco del programa educación para todos: de Jomtien a Dakar », *Educación XXI*, (3), (2000), 63-89.

Sylvia SCHMELKES, *Comentarios al Informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI (s.f.),* http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec_Tes.pdf (Consultado 07/10/2018)

UNESCO, *Summary Report International Conference on Adult Education* (1949), http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000712/071263eo.pdf (Consultado 06/10/2018)

UNESCO, *Second World Conference on Adult Education* (1960) http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000645/064542eo.pdf (Consultado 16/10/2018).

Palabras clave

Educación de adultos, España, franquismo, UNESCO.

La prensa pedagógica y la internacionalización de la escuela: la enseñanza en el extranjero a través de *El Magisterio Balear* (1873-1916) *

FRANCESCA COMAS RUBÍ
Gabriel BARCELÓ BAUZÀ
Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE-IRIE), Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Universitat de les Illes Balears, Ed. Guillem Cifre de Colonya, Ctra. Valldemossa km 7.5, 07122 Palma (Illes Balears).
xisca.comas@gmail.com

* Comunicación elaborada en el marco del proyecto I+D, *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX*. EDU2017-82485-P. financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE

Entre finales del siglo XIX y primeras décadas del XX aparecieron numerosas revistas pedagógicas profesionales, ligadas muchas veces a asociaciones de maestros, que se convirtieron en plataformas tanto para la recepción como para la difusión de ideas y prácticas pedagógicas locales, estatales e internacionales.

Estas publicaciones acercaron a los maestros al panorama escolar de otros países, ayudando al proceso de internacionalización y globalización de ciertos modelos y prácticas escolares, métodos pedagógicos, formas de organización, etc.

Esta comunicación se centra en el análisis de una de esas numerosas revistas profesionales, *El Magisterio Balear* (1873-1916), que no sólo fue órgano de la Asociación de maestros de Baleares, sino también la más importante –y en ocasiones la única– representante de la prensa pedagógica profesional en Baleares desde la Restauración hasta la Guerra Civil.

Objetivos

Nuestro principal objetivo es localizar y analizar los artículos que se centran en informar sobre la escuela en el extranjero publicados en *El Magisterio Balear* entre 1873 y 1916 para valorar cuestiones como:

- La presencia de este tipo de artículos en la revista.

- Quién y cómo se difunde esta información (testimonios directos de viajeros, traducción de artículos de revistas extranjeras, reproducción de artículos de revistas españolas, …)
- Si se aprecia un especial interés por unos países determinados más que por otros, o cambios significativos en estas preferencias según pasan los años.
- Qué modelos, prácticas, métodos o formas de organización escolar procedentes de otros países tienen más presencia en esta revista.

Metodología y fuentes

La fuente principal de este trabajo es la propia revista *El Magisterio Balear*. En esta ocasión se analiza el primer período de esta publicación, que va desde sus orígenes en 1873 hasta el último número publicado en 1916. Son más de cuatro décadas en las que esta revista apareció de forma regular, salvo algunas breves interrupciones. A partir de 1916 se dejó de publicar, volviendo a ser editada entre 1924 e inicios de la Guerra Civil española.

El fondo más completo del primer período de esta revista (1873-1916) se conserva en la Biblioteca Provincial de Baleares, cuyos ejemplares digitalizados pueden consultarse a través de la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica del Ministerio de Cultura. A partir de 1924 y hasta la Guerra Civil sólo se conservan algunos números de cada año, repartidos entre algunas bibliotecas de Palma. La colección completa, sin embargo, no se ha localizado en ninguna biblioteca ni pública ni particular.

Se han revisado todos los números de la revista publicados entre 1873 y 1916, de los que se han extraído un total de 787 artículos de diferente temática. En numerosas ocasiones son artículos ya publicados en otras revistas, que *El Magisterio Balear* "toma prestados" para acercar nuevas tendencias a los maestros de Baleares. Muchos de estos artículos, firmados por autores españoles y/o extranjeros, se centran en temas pedagógicos de interés general e internacional (métodos, prácticas, etc.), haciendo referencia, entre otras informaciones, a la situación escolar en el extranjero. Otros, sin embargo, se centran exclusivamente en analizar la escuela en el extranjero, para compararla, en muchas ocasiones, con la situación escolar en España. Estos artículos, que podríamos decir que ofrecen un interesante ejercicio de educación comparada, son los que hemos seleccionado para este trabajo.

Con este criterio de selección, nuestra muestra se compone de un total de 122 artículos, algo más de un 15% del total de los publicados durante este período. Estos artículos han sido analizados uno por uno para dar respuesta a los objetivos planteados.

Desarrollo del contenido de la comunicación

El Magisterio Balear fue una revista semanal, publicada por y para la Asociación de Maestros de Baleares desde 1873. Su tiraje nunca sobrepasó los 500 ejemplares. De talante liberal, moderada y abierta, rápidamente se convirtió en el principal eje de la prensa profesional del magisterio a nivel regional, lugar que ocupó, sin prácticamente competencia, durante más de medio siglo. Publicó, como hacían las revistas profesionales del magisterio de la época, desde informaciones puramente legislativas y/o administrativas hasta experiencias prácticas de maestros, pasando por aportaciones pedagógicas internacionales, reflexiones teóricas y problemáticas profesionales de los maestros. Cada número dedicaba algunas páginas a disposiciones oficiales, administrativas y/o legislativas, también se mantuvo siempre una sección doctrinal dedicada a temáticas educativas y escolares variadas, con artículos originales o extraídos de otras revistas pedagógicas. El resto de la revista lo ocupaban noticias diversas, tanto de ámbito estatal como regional, informaciones sobre la propia asociación, sobre algún maestro, etc. En determinados periodos se activaron secciones especiales, tanto para difundir actividades o prácticas de los maestros de Baleares como para dar a conocer la escuela a nivel internacional.

Del análisis de los 122 artículos seleccionados para este trabajo se constata un especial interés de la prensa profesional por divulgar información sobre la escuela en el extranjero entre los maestros de la época. Muchos de estos artículos se publican en la portada de la revista, mientras que otros ocupan secciones especiales creadas en momentos concretos para divulgar información sobre el panorama educativo internacional, como las denominadas "Mundo pedagógico" o "Crónicas del extranjero".

Si bien muchos se publican como anónimos, otros llevan la firma de sus autores, lo que nos permite comprobar que se trata de pedagogos españoles que en muchas ocasiones basan sus escritos en su observación directa de la escuela en el extranjero, ya sea gracias a viajes pedagógicos o a estancias largas en otros países. Así podemos destacar los de Ezequiel Solana sobre las escuelas belgas, los de Angel Llorca sobre sus observaciones de la escuela en Francia, Bélgica, Suiza o Italia, los de María del Pilar Oñate Pérez sobre el Instituto J.J. Rousseau de Ginebra, o los Carmen Rojo Herráinz sobre la instrucción pública en Francia. La mayoría de estos artículos proceden de otras revistas pedagógicas españolas como *El Magisterio Español*, *El Clamor*, *La Escuela Moderna*, *La Defensa*, *El Imparcial*, o *El Cántabro*.

Autores locales también hacen difusión de sus observaciones directas de la escuela en el extranjero, como Gabriel Comas o Bartolomé Terradas,

quienes después de haber viajado a Francia, Bélgica y Suiza para conocer el funcionamiento de sus escuelas graduadas, publican en esta revista varias notas de su viaje a lo largo de 1912.

Alemania, Francia, Inglaterra, Suiza y Estados Unidos, pero sobre todo Bélgica, son las referencias internacionales más presentes en esta revista entre finales del siglo XIX e inicios del XX, aunque se recogen noticias más puntuales de otros países europeos como Italia y Suecia, o de países de otros continentes, como Argentina, Japón o China.

Algunas de las problemáticas que ponen de relieve los artículos son el debate entre la educación humanista y la realista en Alemania, o la necesidad o no de los "deberes" escolares y sus posibles efectos negativos y fatigadores sobre los niños.

De Bélgica, país que sin duda se alza como el gran ejemplo a seguir, se habla sobre todo del funcionamiento de sus escuelas graduadas. También se destacan sus escuelas especiales o escuelas para "anormales" y las experiencias experimentales que nacen de éstos y se extienden al resto de escolares, como las escuelas del Dr. Decroly. Algunos artículos realizan interesantes observaciones sobre las instituciones escolares complementarias como la Inspección médico-escolar; las cantinas escolares, las escuelas al aire libre, las colonias de vacaciones, los sanatorios marítimos, los campos de juego, las bibliotecas circulantes, los campos de experimentación agrícola, las sociedades benéficas y humanitarias, las cajas de ahorro y mutualidades escolares, etc.

La escuela en el mundo anglosajón también está presente. Estados Unidos despierta cierto interés, su enseñanza profesional y su instrucción pública ocupan algunas páginas de nuestra revista, junto con otras dedicadas a mostrar experiencias escolares concretas, como las escuelas de Los Ángeles, o la Escuela Gary de Illinois. De Inglaterra, sin embargo, a pesar de que fuera un país pionero en el movimiento de Escuela Nueva, no se publica prácticamente nada sobre este tema. Únicamente encontramos algunos artículos sobre sistemas educativos creados por los ingleses, como la enseñanza mutua, o cuestiones como la obligatoriedad de la enseñanza en la escuela pública inglesa.

Avance de conclusiones o reflexiones finales

Como avance de las conclusiones podemos decir que la presencia constante, y desde sus orígenes, de artículos sobre la escuela en el extranjero en *El Magisterio Balear* muestra un claro interés de los maestros de las Islas

por conocer el panorama escolar internacional, interés extensible al resto de España, pues muchos de los artículos proceden de publicaciones profesionales de otras provincias.

Los países sobre los que más se insiste en los artículos son sin duda los que ejercieron mayor influencia en España en esa época. Algunas cuestiones, como por ejemplo la graduación de las escuelas, vivían un creciente proceso de internacionalización e incluso de globalización. La presencia de numerosos artículos sobre la graduación de la enseñanza en algunos países de Europa muestra como la consideración de esta forma de organización escolar como la más moderna y avanzada se estaba generalizando entre los maestros más renovadores.

Finalmente podemos concluir que la prensa pedagógica, y en concreto *El Magisterio Balear*, actuó en dos direcciones que interactuaron entre sí: por una parte, introdujo en Baleares información sobre las escuelas en el extranjero, y por otra, ayudó a la internacionalización y globalización de modelos escolares desarrollados en otros países mediante su difusión en España.

Bibliografía

Francisca COMAS RUBÍ y Bernat SUREDA GARCIA, «La premsa pedagògica en la construcció de la identitat professional dels mestres: *El Magisterio Balear*», *Educació i Història*, 24 (2014): 51-68.

Antoni J. COLOM CAÑELLAS, «La renovació educativa a El Magisterio Balear en temps de la Segona República», *Educació i Cultura*, 21 (2010): 61-80.

Sara GONZÁLEZ GÓMEZ y Francisca COMAS RUBÍ, «Experiencias prácticas del magisterio a través de la prensa profesional» en *La prensa pedagógica de los profesores*, coord. J. Mª. Hernández Díaz (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018), 193-203.

Antonio CHECA GODOY, *Historia de la Prensa Pedagógica en España* (Sevilla: Universidad de Sevilla, 2002).

Antonio CHECA GODOY, *El ejercicio de la libertad. La prensa española en el Sexenio Revolucionario (1868-1874)* (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2006).

Maria del Mar DEL POZO ANDRÉS, *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)* (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000).

Palabras clave

renovación pedagógica; asociacionismo docente; prensa profesional; magisterio; Baleares.

Humanism e *New Atheism*: esperienze e proposte di una minoranza educativa.

Gianfranco BANDINI,
Università degli studi di Firenze - Italia,
email: bandini@unifi.it

Objetivos

La ricerca intende tracciare un profilo di due movimenti novecenteschi – *Humanism* e *New Atheism* – che dal punto di vista pedagogico costituiscono una interessante e originale minoranza. Nonostante abbiano prodotto sia studi che attività di indubbio interesse educativo non sono stati ancora oggetto di una trattazione specifica.

Metodología y fuentes

Le principali fonti sono costituite da: 1) letteratura scientifica sulla tematica; 2) opere di autori riconducibili ai due movimenti indagati, *Humanism* e *New Atheism;* 3) risorse digitali promosse dai due movimenti o da associazioni a essi vicine per intenti e teorizzazione.

Desarrollo del contenido de la comunicación (no se admitirán notas a pie de página)

Nella prima parte del Novecento l'ateismo è stato parte integrante di alcuni sistemi statali europei, in Russia e nei paesi satelliti dell'est. E' noto quanto il regime sovietico abbia combattuto le pratiche religiose e quanto la Chiesa cattolica abbia avvertito il pericolo materialista e ateo, fino ad arrivare alla scomunica dei comunisti nel 1949.

Nonostante il termine "ateo" sia generalmente collegato a tutto ciò, occorre precisare due questioni di fondo: la prima consiste nel ricordare che la posizione culturale e esistenziale atea copre un ampio spettro di posizioni che comprendono sia l'ateismo in senso stretto, sia posizioni agnostiche, scettiche, di libero pensiero, ecc. In secondo luogo, anche se l'ateismo ha rappresentato una caratteristica recente di alcuni sistemi statali, ha in realtà una lunghissima storia alle spalle, ben radicata e teoricamente già esposta con chiarezza in epoca antica. Ciò che ha contrassegnato l'epoca medioevale e moderna è stato soprattutto il rischio associato alla pubblica dichiarazione di posizioni atee. Non dobbiamo dimenticare, ad esempio,

che nella penisola italiana, pochi anni prima dell'Unità si poteva andare in galera per molto meno, anche soltanto per aver riunito delle persone per leggere una Bibbia.

Questo elemento è assolutamente cruciale per comprendere la differenza di contesto tra la situazione delle democrazie liberali e agli altri sistemi statali: la libertà di pensiero, infatti, ha consentito alle posizioni atee di essere espresse con sempre maggiore forza durante il Novecento e, da un altro lato, a caratterizzarsi in modo nettamente diverso dall'ateismo storico di stampo marxista. Non è un caso se l'anticlericalismo è scemato e è aumentata enormemente la capacità e volontà di dialogo con le posizioni teiste.

Queste considerazioni sono particolarmente utili se ci occupiamo di questioni educative, al centro di questa indagine. Durante il Novecento, infatti, proprio all'interno delle democrazie, assistiamo al nascere di un movimento filosofico che, fin dal suo avvio (*A Humanist Manifesto*, 1933) ha una forte impronta etica, universale, pacifista e educativa. Basti ricordare che uno dei firmatari di questo primo documento è stato John Dewey. A esso sono seguiti altri due documenti – nel 1973, tra i cui firmatari era Skinner, e nel 2003 – che hanno migliorato l'esposizione teorica e ampliato il raggio d'azione.

Verso la fine del Novecento fa la sua apparizione un altro movimento che viene in genere indicato come *New Atheism,* per quanto al suo interno ci siano posizioni variegate, come nella tradizione della galassia culturale razionalista e materialista. Le sue posizioni sono più nettamente collegate alla ricerca scientifica e in particolare alla biologia evoluzionistica; anche sul piano della comunicazione pubblica, rispetto alle esperienze umaniste, i "nuovi atei" hanno avuto un maggiore impatto mediatico e hanno generato alcuni accesi dibattiti. Un esempio a questo proposito è il Movimento *Bright* che si è posto di fronte all'opinione pubblica come una bandiera dell'orgoglio ateo.

Nel campo educativo le posizioni di entrambi i movimenti sono praticamente sovrapponibili e possono essere sintetizzate con le parole "laicità", "pensiero scientifico", "confronto e dialogo razionale".

La laicità della scuola, in particolare, rappresenta un aspetto centrale: significa apertura al confronto e al dialogo, anche con le religioni, ma sempre con un saldo ancoraggio alla conoscenza scientifica come unico criterio e metodo di ragionamento. Solo la scuola, infatti, è luogo che forma alla cultura scientifica. Da un lato ciò significa insegnare le varie e molteplici forme della religione (come ha richiesto a gran voce Daniel Dennett), utilizzando le nostre competenze scientifiche per capirne funzioni, caratteris-

tiche, evoluzione. Da un altro lato ciò significa che è necessario insegnare anche le varie e molteplici forme del pensiero non religioso.

Infatti il nodo centrale che umanisti e nuovi atei mettono in luce, in particolare nelle opere di Richard Dawkins, sia come studioso che come divulgatore, è che i bambini non possono essere classificati, fin dalla primissima infanzia, come cristiani, cattolici, islamici, buddisti o altro ancora. Queste etichette riguardano soltanto i genitori ma non i loro figli. La scuola, in questo senso, non è un luogo per formare o rafforzare le identità (religiosa o di altro tipo) dei soggetti in formazione, ma per formare al pensiero scientifico e alla libera scelta dei soggetti.

Da questa considerazione centrale si dipanano una serie di proposte educative per la scuola e per la famiglia, molte delle quali decisamente innovative e diverse dalla tradizione educativa consolidata. Basti pensare all'educazione morale che viene sganciata da ogni riferimento religioso per appoggiarsi unicamente alle conoscenze dell'essere umano. Fra l'altro, ciò che i nuovi movimenti sottolineano non è soltanto la razionalità umana, quanto piuttosto la consapevolezza dell'identica situazione che accomuna ogni vivente, specie umana e specie animale. Come ci ha insegnato Frans de Waal i sentimenti di giustizia e di compassione non sono appannaggio solo dell'uomo, in quanto "essere superiore".

Uno degli esempi più interessanti dei contrasti che hanno generato le posizioni qui brevemente ricordate, è il continuo dibattito (anche giudiziario) tra evoluzionisti e creazionisti che ha contrassegnato tutto il novecento americano e che ha cominciato a affacciarsi anche in Europa (si veda la Risoluzione 1580/2007 "The dangers of creationism in education", http://assembly.coe.int/nw/xml/Xref/Xref-DocDetails-EN.asp?FileID=17592&lang=EN).

Avance de conclusiones o reflexiones finales

Per quanto le posizioni espresse da *Humanism* e *New Atheism* siano state poco studiate in ambito storico-educativo, rappresentano uno degli aspetti più innovativi del dibattito attuale sulla finalità dell'educazione sia a scuola che in famiglia.

Si tratta di movimenti che non sono soltanto accademici o di ricerca, ma rappresentano un variegato campione sociale che in alcuni paesi (per esempio la Svezia) non è più una minoranza, ma influenza in modo netto l'opinione pubblica.

Tutto ciò sembra indicare che *Humanism* e *New Atheism* siano movimenti destinati a far parte dei dibattiti sulle questioni educative ancora a lungo. In particolare perché le posizioni da loro espresse – per il loro ancoraggio costante alla cultura scientifica e al dialogo razionale – sembrano molto adatte a affrontare le sfide della globalizzazione.

Bibliografía

D- BARKER., *Losing faith in faith: from preacher to atheist* (Madison, Wis.: FFRF, 2006).

J.A. COYNE, *Faith versus fact: why science and religion are incompatible* (New York: Viking, 2015).

D R. AWKINS, *The God Delusion* (London, UK: Penguin Random House, 2016).

G.M. EPSTEIN, *Good without God: what a billion nonreligious people do believe* (New York: William Morrow, 2009).

A.I. McCLURE, «Becoming a Parent Changes Everything: How Nonbeliever and Pagan Parents Manage Stigma in the US Bible Belt», *Qualitative Sociology,* 40.3 (2017): 331-352.

D. McGOWAN (Ed.), *Parenting beyond belief: on raising ethical, caring kids without religion* (New York: American Management Association, 2007).

D. McGOWAN (Ed.), *Voices of unbelief: documents from atheists and agnostics* (Santa Barbara, Calif.: Greenwood, 2012).

L. PELLICANI, *Le radici pagane dell'Europa* (Soveria Mannelli: Rubbettino, 2007).

F. REMOTTI, *Contro l'identità* (Bari: Laterza: 1996).

F. de WAAL, *The bonobo and the atheist: in search of humanism among the primates* (New York - London: W.W. Norton & Company, 2013)

"O Mundo Escotista. Uma nova internacional". A adopção do método de Baden-Powell na rede escolar colonial portuguesa (1913-1936)

Gonçalo Brito GRAÇA
PIUDHist / Universidade Católica Portuguesa
ggraca@campus.ul.pt

A comunicação que proponho apresentar ao *XX Coloquio de Historia de la Educación "Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación"* **objetiva** o estudo da introdução do método escotista na rede escolar colonial portuguesa entre 1913 e 1936, e integra-se no painel temático "**Internacionalismo**". O escotismo serviu de modelo educacional não-formal para crianças e jovens, concentrando em si competências extracurriculares para a formação de futuros cidadãos "exemplares". As primeiras experiências escotistas portuguesas observadas em Macau, Cabo Verde, Coimbra, Lisboa e Porto entre 1909 e 1912 visaram a promoção e ascensão a uma nova categoria, o "Homem Novo", numa nova ordem social, através das prerrogativas pedagógicas do general inglês Robert Baden-Powell, fundador do escotismo em Londres. Estes primeiros acampamentos, sobretudo o de Macau em 1912, suscitaram interesse na metrópole, onde o jornal *O Século* promoveu e publicitou a sua potencialidade como complemento ao défice escolar.

Ao longo das primeiras duas décadas do século XX é possível indexar inaugurações de grupos escotistas e guidistas (escotismo feminino) em diversas instalações escolar em todo o país, como em Carcavelos e Porto, em 1919, em que as respectivas escolas inglesas femininas promoveram o funcionamento das suas *Girl-Guides*, e cujos objetivos passavam por socorros em calamidades, revoltas, guerras civis, entre outros cenários catastróficos. Todas estas associações vincaram a inculcação de valores cívicos, religiosos e técnicos em contextos orográficos agrestes. A **análise dos periódicos e documentação** interna revela uma geminação entre o modelo educacional idílico da Primeira República e a proposta do general Baden-Powell, em que a preparação física e moral dos jovens em contexto de ar livre facultada pelo Escotismo encerraria o ciclo escolar.

Os vários governos da Primeira República Portuguesa (1910-1926) também observaram as finalidades do *scouting* e legislaram-no como parte integrante na coadministração das sociedades de *Instrução Militar Prepa-*

ratória, o que resultou numa tensão educativa entre facções militaristas e pacifistas existentes dentro da *Associação dos Escoteiros de Portugal*. Enquanto os primeiros adoptaram as premissas governamentais de ensino pré-militar, os segundos, representados por diversos vultos da *Educação Nova* como João de Barros, Álvaro Viana de Lemos ou António Augusto Martins, procuraram criar grupos nas principais áreas escolares das urbes portuguesas, substituindo a componente bélica por actividades filantrópicas.

Embora os estudos sobre este associativismo extraescolar na metrópole comecem a dar os primeiros passos, observa-se ainda uma **grande lacuna de trabalhos científicos** referentes às temáticas escotistas nas colónias, muitas vezes referidas apenas em estudos introdutórios à *Organização Nacional da Mocidade Portuguesa* (instituída em 1939 em África e Ásia. Com a implementação desta milícia juvenil estatal, as actividades escotistas foram proibidas e o seu património material foi transferido para as instâncias da MP).

Por ser um objecto de estudo de grandes amplitudes geográficas e cujos **recursos arquivísticos** são bastante limitados devido ao extravio da documentação devido às conjunturas políticas, adoptámos o **método** por amostra disponível/possível, concentrada nas colónias de Angola, Moçambique e Índia Portuguesa (Goa, Damão e Nagar-Aveli), onde as apologias ao estabelecimento de grupos de escoteiros se dispersam pelos estabelecimentos liceais. Os **periódicos** da *Associação dos Escoteiros de Portugal* possibilitam **novas leituras** sobre o papel que este movimento educativo ofereceu para a idealização dos "futuros cidadãos" em dois períodos politicamente distintos. A frase em epíteto "O Mundo Escotista. Uma nova internacional" é retirada do jornal "Escotismo" de 1930, e reflete a sua dimensão mundial.

Outro exemplo são as primeiras fotografias de actividades de *scouting* em colónias portuguesa-africanas, que reportam grupos de escoteiros mistos (numa perspectiva étnica), e que partilhavam direitos e deveres sob a mesma idealização internacionalista praticada nos países colonizadores. Imagens distantes das políticas de assimilação do indigenato impulsionadas pelo Estado Novo.

FONTES

Álvaro Viana de Lemos, *O Escotismo na Educação. Conferência realizada na Universidade Livre de Coimbra em 24-2-1926* (Coimbra: Minerva Central, 1926)

Álvaro Viana de Lemos, *O Escotismo, Método Educativo* (Lisboa: Ed. AEP/Tip. Lucas & Cª, 1926)

António Augusto Martins, *Manual do Escoteiro Escolar* (Porto: Livr. Esc. Progrédior, 1925)

Eduardo Moreira, *O escotismo e os municípios; seguido de A educação fisica do povo e os campos municipais de jogos* (Lisboa: Imprensa Municipal, 1922)

Eduardo Ribeiro, *História dos Escoteiros de Portugal* (Lisboa: Aliança Nacional - A.C.M. Portugal, 1982)

Escotismo: mensário de educação, estudo e propaganda [ed. Grupos nº 1, 7, 9, 11, 25, 76, 83, 85, 107 da Associação dos Escoteiros de Portugal]. (Lisboa: A.E.P., 1930)

O escoteiro da Huíla: boletim do Grupo 87 da AEP - Liceu Nacional de Diogo Cão. - Nº 1 (Agosto 1936) ([s.l.]: Liceu Nacional de Diogo Cão [Angola], 1936)

BIBLIOGRAFIA

Antonio Almeida AGUIAR, «Escultismo y Educación en Canarias (1912-1920)», *Revista Vegueta*, 8 (2004): 51-70

Fernando COSTA, «Os Cavaleiros da Nova Era: Os Scouts», in *Os Descobrimentos no Imaginário Juvenil (1850-1950),* ed. AA.VV (Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000), 138-143

Paulo FONTES, *Elites Católicas em Portugal: o papel da Acção Católica (1940-1961*) (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT, 2011)

Gonçalo Brito GRAÇA, «Resistências à instrução militar no escotismo português (1913-1926)», *Violência política no século XX. Um balanço* (Lisboa: Instituto de História Contemporânea / Universidade Nova de Lisboa, 2017), 195-208. URL: (https://coloquioviolenciapolitica.files.wordpress.com/2017/12/violencia_politica_sec_xx.pdf)

Sarah MILLS, «An instruction in good citizenship': Scouting and the historical geographies of citizenship education». *Transactions of the Institute of British Geographers*, 38 (2013): 120 - 134

Adalson de Oliveira NASCIMENTO, «Educação e Civismo. Movimento escoteiro em Minas Gerais (1926- 1930)», *Revista Brasileira de História de Educação*, 7, jan/jun (2004); 43- 73

Irene Flunser PIMENTEL, «A questão escutista», in *História das Organizações Femininas do Estado Novo*. (Lisboa: Temas & Debates, 2001), 206-208

Joaquim PINTASSILGO, «School military education and the construction of a national identity in Portugal in the passage from the 19th to the 20th century», *History of Education & Children's Literature*, X, 1, (2015): 339-359

Tammy PROCTOR, «"A Separate Path": Scouting and Guiding in Interwar South Africa», *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 42, Issue 3 July (2000): 605-631

Samuel TILMAN, «Le scoutisme au Congo belge (1922-1960): une école de l'élite pour les jeunes indigènes», *Revue Belge d'Histoire Contemporaine*, XXVIII, 3-4 (1998): 363–404

Palavras-chave

Escoteiros; Associativismo; Escolas; África; Índia

La Presencia de la Pedagogía de Dewey en Chile y su relación con las organizaciones docentes en las primeras décadas del Siglo XX en la conformación de un sistema público democrático

Jaime CAICEO ESCUDERO
Universidad de Santiago de Chile
jcaiceo@hotmail.com

La influencia que el educador norteamericano, John Dewey (1859-1952), ha tenido en los sistemas educativos a nivel mundial es vastamente conocida; en varias ocasiones visitó directamente algunos países, como Japón (09.02-28.04.1919), China (30.04.1919-11.07.1921), Turquía (15.07.-18.09.1924) y Unión Soviética (02.07.-28.07.1928) (Zorić, 2016: 102); a España llegó especialmente su pragmatismo educacional desde comienzos del siglo XX, traduciendo varias de sus obras, las cuales influyeron en la denominada Nueva Educación; también fue recepcionado positivamente en México -a donde fue en dos oportunidades-, Colombia y Brasil (Nubiola & Sierra, 2001: 108-110; 114-117). Por cierto que en su tierra natal fue ampliamente recibido, tanto como filósofo pragmático y como pedagogo.

Objetivos

Esta comunicación persigue dos objetivos: (i) Identificar a las principales agrupaciones docentes existentes en las tres primeras décadas del siglo XX en Chile y (ii) Analizar el aporte de las mismas en la difusión de la pedagogía de Dewey y en la influencia que tuvieron en los cambios del sistema escolar durante el período señalado.

Metodología y fuentes

La metodología es la propia de los estudios históricos, recurriendo a fuentes primarias (Revistas o documentos publicadas por las diferentes asociaciones detectadas o sus representantes) y secundarias (investigaciones realizadas al respecto por el autor de este trabajo y por otros estudiosos del tema).

Desarrollo del contenido

En Chile, las primeras manifestaciones sobre la pedagogía de John Dewey se encuentran en el Congreso General de Enseñanza Pública realizado en 1902, en el cual un grupo encabezado por José Antonio Encina propone una educación centrada en contenidos prácticos en contraposición del planteamiento sostenido por Diego Barros Arana y Valentín Letelier en el sentido de la existencia de una educación general de alto nivel cultural; los defensores de esta última posición triunfaron. Sin embargo, en forma más explícita se recurrió al pensador norteamericano cuando, en 1904, Carlos Fernández Peña fundó la Asociación de Educación Nacional, la cual elaboró una Declaración de Principios (33 en total), basado, entre otros, en la Declaración de Principios de la Asociación Nacional de Educación de los Estados Unidos; la Asociación en el país sudamericano plantea que para lograr un país libre y republicano con fundamentos democráticos, la educación es la herramienta eficaz (Caiceo, 2016a: 135).

La Asociación Nacional de Educación señaló también en esa oportunidad, la necesidad de la obligatoriedad de la enseñanza primaria, situación que vino a concretarse en el sistema educativo chileno en 1920, gracias a la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria después de cerca de 10 años de debates en el Congreso Nacional; participó en ellos don Darío Salas, haciendo un aporte con la publicación de su obra *El Problema Nacional. Bases para la Reconstrucción de nuestro Sistema Escolar Primario* (1917).

Por su parte, en el Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria que se realizó en 1912 se acentuó la crítica a la educación enciclopedista y memorística -propia de la influencia alemana, que regía en Chile desde fines del siglo XIX-; esta visión cientista y humanista fue defendida en esta ocasión por Enrique Molina, importante filósofo laico de la época. Pero, a su vez, Darío Salas y Maximiliano Salas Marchant -conocedores de la pedagogía de Dewey por haber estudiado con él en los Estados Unidos- propusieron una educación que respondiera más a las necesidades del país, con una orientación económico-productiva Caiceo, 2016b: 141) ; esta postura en esta ocasión salió vencedora. Darío Salas dice lo siguiente:

> La instrucción secundaria, sin sacrificar su carácter de educación general, debe tratar de desarrollar en sus alumnos la vocación por las actividades comerciales e industriales, dando importancia al aspecto económico de los ramos de enseñanza i a las materias del programa que tengan aplicación práctica, i cultivando las aptitudes que capacitan para el ejercicio eficaz de aquellas actividades (Salas en Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria, 1912, p. 169).

Está clara la influencia del pragmatismo educacional de su maestro norteamericano. La Nueva Pedagogía en esta oportunidad poseía más respaldo porque desde la década anterior se difundían sus posiciones en las publicaciones de la Asociación de Educación Nacional, del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, del Consejo de Instrucción Pública y en el Instituto Pedagógico, principal entidad formadora de docentes en el país.

Los profesores se organizaron en el país en dos agrupaciones: los primarios fundaron la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria -SPIP- en 1903 y los secundarios en la Sociedad Nacional de Profesores -SONAP- en 1909. Aunque ambas asociaciones tenían más bien fines benéficos y mutualistas para sus asociados, la segunda tuvo como dirigentes a seguidores de la pedagogía de Dewey, tales como Luis Galdames, Darío Salas y Pedro Aguirre Cerda -pertenecientes al Partido Radical, masón y libre pensador-, por lo mismo difundían tales ideas pedagógicas entre sus asociados; incluso apoyaron activamente el Congreso de 1912. En 1922 se funda la Asociación de Profesores de Chile -AGP-, considerada la primera organización sindical docente, la cual irá progresivamente proyectándose al campo socio-político e ideológico, proponiendo cambios al sistema educacional chileno (Núñez, 1986: 27-33, 46).

Inspirados en la Pedagogía del educador norteamericano y la Educación Nueva, un grupo de profesores fundó La Asociación General de Profesores en 1922, la cual editará un periódico, *Nuevos Rumbos*, que se publicó entre junio de 1923 y noviembre de 1926. Posteriormente, entre 1926 y 1928, editará un *Boletín Nacional*. En dichas publicaciones se difundirá el pensamiento educativo de la Escuela Nueva y especialmente de Dewey. Estas acciones motivarán y estarán presentes en la Reforma de 1927, en la cual tendrá una importante participación el educador Luis Gómez Catalán (Caiceo, 2010: 33)

Avance de conclusiones

A la luz de los antecedentes recogidos y de las investigaciones realizadas se puede concluir que en las tres primeras décadas del siglo XX en Chile hubo una importante influencia de las agrupaciones docentes y de los educadores de inspiración laicista que las asesoraban o dirigían en los cambios educacionales habidos en el país, inspirados en el afán democratizador de la pedagogía de John Dewey y que reforzaron la educación pública (Caiceo, 2017: 348).

Bibliografía

A.A. *Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria, Tomo I.* (Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1912): 169.

Darío SALAS DÍAZ. *El Problema Nacional. Bases para la Reconstrucción de nuestro Sistema Escolar Primario.* (Santiago de Chile: Asociación de Educación Nacional, Soc. Imp. y Lit. Universo, 1917).

Iván NÚÑEZ PRIETO. *Gremios del Magisterio Setenta Años de Historia: 1900-1970.* (Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación -PIIE-, 1986): 27-33; 46.

Jaime CAICEO ESCUDERO. <Luis Gómez Catalán y su Aporte a las Políticas Educacionales en la Reforma Educacional de 1927 en Chile>. Revista Electrónica *Diálogos Educativos* (Año 10, N° 19, agosto 2010): 33.

Jaime CAICEO ESCUDERO. <Surgimiento de los Principios de la Escuela Nueva en Chile y Darío Salas>. *Revista Educação, Cultura e Sociedade* (V 6, N° 1, jan./jun. 2016a): 135.

Jaime Caiceo Escudero. <Génesis y Desarrollo de la Pedagogía de Dewey en Chile>. *Espacio, Tiempo y Educación* (3, 2, 2016b): 141.

Jaime CAICEO ESCUDERO. <Orígenes y Principales Exponentes del Laicismo, en su Vertiente Educativa, en Chile>. *Revista História da Educação* (V. 21, Nº 51, jan./abr. 2017): 348.

Jaime NUBIOLA; Beatrriz SIERRA. <La Recepción de Dewey en España y Latinoamérica>. *Utopía y Praxis Latinoamericana (*Año 6, N° 13, junio 2001). 108-110; 114-117.

Vucina ZORIĆ. <Influencia de John Dewey en las Reformas Educativas de Turquía y en la Unión Soviética>. (*Especio, Tiempo y Educación,* 3, 2, 2016): 102.

Palabras claves

Educación Nueva, Educación pública, Organizaciones docentes, Instrucción primaria obligatoria.

Internacionalismo y solidaridad. La participación española en el III Congreso Internacional de Educación Moral (1922)

JOAN SOLER
(Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya)
Correo-e: joan.soler@uvic.cat

Presentación y objetivos

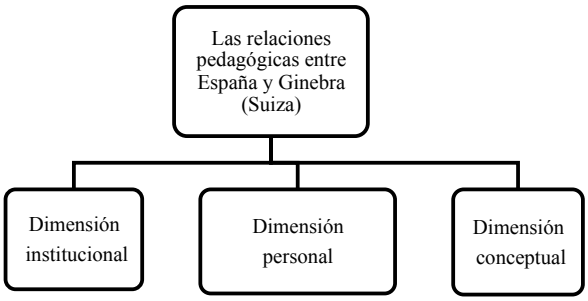
El III Congreso Internacional de Educación Moral se celebró en Ginebra entre los días 28 de julio y 1 de agosto de 1922 en el contexto político y social del periodo de entre-guerras. La educación moral se había situado en el primer plano de las preocupaciones pedagógicas y el congreso se planteó como una oportunidad para construir de nuevo y no únicamente para rehacer lo que la guerra había destruido desde el punto de vista moral. Las dos ediciones anteriores habían tenido lugar en Londres (1908) y La Haya (1912). Con posterioridad se celebró la cuarta edición en Roma (1926), la quinta en París (1930) y la sexta en Cracovia (1934) (Cicchini, 2004).

La comunicación se centra en la edición celebrada en Ginebra en 1922 que merece una atención particular por el eco que obtuvo y por la notable participación española, atendiendo al número y los nombres de quienes asistieron. El análisis de la participación en el congreso es un pretexto para revisar y cartografiar las relaciones entre los maestros y pedagogos españoles y la pedagogía de Ginebra.

Metodología y fuentes

Las fuentes documentales utilizadas son de carácter escrito y consisten en la documentación conservada en el fondo general de los Archives de l'Institut J.-J. Rousseau (AIJJR) de Ginebra y en las publicaciones editadas con posterioridad a la celebración del congreso que se han consultado en la Biblioteca de la Universidad de Ginebra (BGE). Para completar el estudio y, sobretodo, la relación de los participantes españoles con la pedagogía ginebrina, más allá del congreso de 1922, se han utilizado otros fondos, particularmente de correspondencia, del Instituto Rousseau y del Departamento de Manuscritos de la Universidad de Ginebra, y de revistas pedagógicas de los fondos de distintas bibliotecas. El análisis de la documentación se ha

realizado a partir de la aplicación del método hermenéutico y del análisis conceptual (Vilanou, 2006; Oncina, 2010). Para ello hemos adoptado un esquema que nos sea útil para organizar, sistematizar y analizar las informaciones.



Desarrollo de la comunicación

El esquema parte de tres dimensiones que nos permiten detectar y analizar conceptualmente las diversas caras y perspectivas de las relaciones.

a) La dimensión institucional

En el marco de los treinta comités nacionales que se constituyeron como red de soporte a la organización del congreso, el comité español estaba presidido por Joaquín Sánchez de Toca, presidente del Senado, como consta en el programa y la circular del congreso. La secretaría fue responsabilidad de Domingo Barnés, por aquel entonces secretario del Museo Pedagógico. El resto de los miembros fueron: Manuel B. Cossío, director del Museo Pedagógico; Adolfo Bonilla San Martín, decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central y Juan Zaragueta, profesor del Seminario Conciliar y de la Escuela Superior del Magisterio.

b) La dimensión personal

Aparte de la representación más formal y protocolaria, en la relación de los asistentes al congreso se contabilizan veintitrés personas procedentes de los distintos territorios del Estado español. Del conjunto de los nombres, cabe destacar algunos de ellos como María Eced, Alexandre Galí, Matilde y Pilar García del Real, Joan Garriga Massó, Virgilio Hueso, Ángel Llorca, Fèlix Martí Alpera, Nicolau d'Olwer, Assumpció Portas, Mercedes Rodrigo, Pere Rosselló, Rodolfo Tomás y Samper y Pau Vila.

La destacada participación subraya el interés por hacer explícita la presencia de los núcleos activos de la pedagogía española en los principales

foros científicos de la época, buscando las influencias y las interrelaciones con los principales grupos renovadores europeos.

El ámbito de estas relaciones es muy amplio, como nos lo demuestra la correspondencia cruzada entre algunas de estas personas que hemos tenido la oportunidad de leer y analizar. Es así como nos damos cuenta de que las relaciones van desde la amistad personal a la colaboración científica: demandas de información sobre cursos y actividades; relaciones con las editoriales; publicaciones y traducciones; información sobre los estudiantes que llegan a Ginebra; intercambios de información sobre actividades realizadas o sobre la situación política; posibilidades de colaboración; notas personales de saludo y amistad (generalmente en tarjetas o cartas postales) e, incluso, demanda de ayuda para afrontar dificultades económicas y sociales, lo que nos muestra el estrecho vínculo que se estableció en algunos casos.

c) La dimensión conceptual

Los ámbitos temáticos del congreso fueron el espíritu internacional y la enseñanza de la historia y las relaciones entre la solidaridad y la educación. Los contenidos tratados en el mismo se estructuraron en informes (rapports), memorias y comunicaciones. Por parte española se presentaron una memoria y dos comunicaciones:

- Pau Vila presentó una memoria publicada en las actas del congreso con el título: «L'Internationalisme et le nacionalisme dans l'enseignement de l'histoire». En su aportación analizaba los derechos y las problemáticas de las naciones sin estado y presentaba el esbozo de un programa de historia para intentar superar la oposición entre nacionalismo e internacionalismo.
- Mercedes Rodrigo y Pedro Roselló presentaron, en la sección sobre aspectos pedagógicos y escolares, la comunicación "Ce que les enfants espagnols pensent de la guerre".
- Ramon Rucabado presentó la comunicación "L'idée de solidarité et l'éducation de la chasteté" en la sección dedicada a filosofía y moral. Al no asistir al congreso, un resumen de su comunicación fue leído por Alexandre Galí.

Más allá de los ejes temáticos del congreso, cabe decir que las relaciones, tanto si se establecieron a través de correspondencia como de visitas presenciales en las respectivas ciudades, siempre se vehicularon a través de personalidades y, por tanto, esto les confería un carácter personal y dependiendo de los intereses y expectativas de los interlocutores. Del contenido

de las relaciones podemos deducir una categorización de las actividades realizadas:

a) Actividades de formación en los ámbitos de la Psicología y la Pedagogía. En esta tipología se incluyen los cursos de verano o de invierno, las visitas individuales o en grupo, las conferencias, etc. Sirvan como ejemplos las conferencias impartidas por pedagogos ginebrinos en Madrid o en la Escuela de Verano de Barcelona o la asistencia de alumnos españoles a los cursos del Instituto J.-J. Rousseau.

b) Actividades relacionadas con la investigación científica: las colaboraciones mutuas e intercambios a través de revistas científicas de psicología y pedagogía; la participación de estudiantes en investigaciones del Instituto Rousseau; las comunicaciones y ponencias en congresos internacionales; la colaboración en la organización de congresos (por ejemplo, los congresos internacionales de Psicotecnia); etc.

c) Actividades complementarias pero no menos importantes ya que su realización desencadenaba otros tipos de colaboraciones. En este bloque cabe incluir la organización de viajes colectivos; la concesión de ayudas y becas de estudio en el extranjero por parte de las administraciones públicas; las traducciones; la comercialización de materiales escolares; los negocios editoriales; etc.

Reflexiones finales

Hay unos ejes de continuidad en las relaciones pedagógicas España – Ginebra (Suiza) que, a partir de esta sistematización conceptual, quedan definidos por: a) un interés común en la voluntad de mejorar la formación de los maestros; b) la necesidad de construir los fundamentos de la educación; c) la transformación de la escuela; d) el papel clave de la educación en la construcción de una sociedad libre, justa y democrática. Sin embargo, se detecta también una cierta preeminencia de las prácticas educativas sobre las pedagogías. O sea, la ausencia o la debilidad de fundamentos teóricos que Galí denominaba, en el entorno catalán, el excesivo carácter práctico de la pedagogía que, en algunos casos, conllevó la evolución de la pedagogía activa hacia un simple activismo escolar.

Las conclusiones de la comunicación presentarán, en primer lugar, el encaje de las aportaciones españolas en los debates del congreso, así como la recepción de los trabajos del mismo en las revistas pedagógicas. De acuerdo con lo expresado en los objectivos, ello será un pretexto para ahondar en las relaciones protagonizadas entre algunos nombres propios

(Vila, Rodrigo, Rosselló, Galí, Tomás y Samper, etc.) y los pedagogos ginebrinos más relevantes, teniendo siempre en cuenta la triple perspectiva institucional, personal y conceptual. Parece evidente que la circulación de ideas pedagógicas entre España y Ginebra es más notable e intensa que la circulación de pedagogos entre uno y otro territorio. Dicho de otro modo, un número de relativamente pocas personas hicieron posible la circulación y el intercambio de un gran caudal de ideas pedagógicas. En relación a esta cuestión, hay que señalar que hay nombres propios españoles que también dejaron una huella importante en Ginebra. En sentido contrario, es evidente que la influencia de la pedagogía ginebrina fue notable, pero quisiéramos hacer énfasis en que la influencia difusa es muy determinante a la hora de encontrar explicaciones. Con esto queremos decir que la influencia es más potente y fuerte que la presencia física y que, por tanto, hay que valorar el papel de los actores anónimos (Soler, 2009).

Bibliografía

Pierre BOVET, *Vingt ans de vie: L'Institut J.-J.- Rousseau de 1912 à 1932,* (Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1932).

Marco CICCHINI, «Un bouillon de culture pour les sciences de l'éducation? Le Congrés international d'Éducation morale (1908-1934)», *Paedagogica Historica*, 40 (5-6) (2004): 633-656.

José María HERNÁNDEZ DÍAZ (coord.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2016).

Rita HOFFSTETTER; Bernard Schneuwly (ed.) *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse. A la croisée de traditions académiques contrastés (fin du 19e - première moitié du 2oe siècle)* (Berne: Peter Lang, 2007).

Rita HOFFSTETTER; Marc Ratcliff; Bernard Schneuwly, *Cent ans de vie 1912-2012. La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne* (Genève: Georg Éditeur, 2012).

Fernando ONCINA (ed.), *Palabras, conceptos, ideas. Estudios sobre la historia conceptual* (Barcelona: Herder, 2010).

Pedro ROSSELLÓ, *El Instituto J.J. Rousseau. Sus hombres, su obra. Sugestiones que para nuestro país pueden derivarse de su funcionamiento* (Madrid: J. Cosano, 1923).

Joan SOLER, «Influència i presència de l'Institut Rousseau de Ginebra en la pedagogia catalana del primer terç del segle xx», *Temps d'Educació*, 37 (2009): 11-38.

Conrad VILANOU, «Historia conceptual e Historia de la educación», *Historia de la Educación*, 25, (2006): 35-70.

VVAA, *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire. L'éducation et la solidarité.* Études présentées au Troisième Congrès International d'Education Morale, vol. I - II (Neuchâtel-Paris: Délachaux et Niestlé, 1922).

Palabras clave

Ciencias de la educación, enseñanza de la historia, internacionalismo, solidaridad, Instituto Rousseau

Nuevos textos recomendados por comisiones internacionales: las "Guías Didácticas extranjeras" para la Enseñanza Media en España (1962)

Jose Damián LOPEZ MARTÍNEZ
Universidad de Murcia
damian@um.es

Objetivos

A partir del año 1962 la Dirección General de Enseñanza Media del Ministerio de Educación Nacional español comenzó a publicar las denominadas "Guías Didácticas extranjeras". Se pretendía difundir entre el profesorado las versiones en castellano de obras didácticas sobre la enseñanza de diferentes materias del bachillerato, con el objeto de poner al día a los docentes españoles en metodologías desarrolladas en distintos países, lo que en la práctica significaba un intento de modernizar la segunda enseñanza, tratando de adecuarla al contexto europeo.

En este trabajo pretendemos indagar en algunos de los factores que influyeron en la publicación y difusión de las "Guías Didácticas": el impulso de internacionalización y apertura al exterior del régimen franquista, el ingreso en los grandes organismos e instituciones internacionales, la preocupación del equipo ministerial de entonces por la formación y actualización didáctica del profesorado de enseñanza media y también en las características más relevantes de las propuestas didácticas ofrecidas.

Metodología y fuentes

Se utiliza el método histórico-educativo en el análisis de diferentes fuentes primarias y secundarias, se revisa la legislación y la política social, económica y educativa en el franquismo centrada en los años 50-60, y se relaciona e interpreta con la historia de la educación y, concretamente, con la historia de la enseñanza en el bachillerato en España.

Desarrollo de la comunicación

Comenzamos por estudiar y analizar el contexto social, económico y político en el que se tomó la decisión de poner a disposición del profesorado estas "Guías Didácticas". La necesidad de un mayor reconocimiento y le-

gitimidad del régimen franquista en el orden internacional hizo que, entre otras cosas, hubiera que mejorar la segunda enseñanza, modernizándola y haciendo que pasara de tener un carácter elitista a llegar a gran parte de la población (Cuesta y Molpeceres, 2010). La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (LOEM) de 1953 ayudó a que se dieran los primeros pasos en ese sentido a través de la creación de nuevos institutos, secciones delegadas o la implementación de estudios nocturnos. Más tarde, la Ley de 1955 sobre la Formación Profesional introdujo modificaciones en las que se percibía la evolución de la situación nacional e internacional (Puelles, 1991).

A lo largo de la década de los 50 España fue ingresando en distintas instituciones internacionales, así, ingresó en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1952 o en la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 1955, entre otras. Aunque esta apertura al exterior no fue óbice para que nuestro país fuera excluido del Tratado de Roma en 1957 por ser un régimen antidemocrático (Riquer, 2010). De la mano del Banco Mundial, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) y de otras instituciones internacionales se aceptaron las teorías del capital humano, en las que se consideraba a la educación como la principal fuente de riqueza de un país. Se impuso una política económica con un rasgo tecnocrático y un modelo de desarrollo y modernización basado en la consecución de un cierto grado de liberalización económica y apertura al exterior (Viñao, 2004), lo que demandaba nuevos modelos de cultura escolar, mejor ajustados al nuevo orden tecnoeconómico (Escolano, 2006).

En cuanto al profesorado de enseñanza media su situación no era nada halagüeña. Tras la Guerra Civil muchos de los profesores mejor preparados se vieron obligados a exiliarse o, tras penosos expedientes de depuración, a dejar la docencia o acatar las imposiciones del régimen franquista. Se perdió así toda una generación de profesores y profesoras que habían recibido una formación pedagógico-científica a través de la política de becas de la JAE o de su pertenencia como Aspirantes al Magisterio Secundario en los distintos Institutos-Escuela, principalmente en el de Madrid, donde esta figura, pensada para la formación del profesorado, se había establecido a partir de 1918. La situación en la década de los 50 era de escasez de profesorado, por lo que se incorporaron nuevos profesores a los centros sin más requisito que el tener terminada la carrera y sin haber recibido curso alguno de formación didáctica en su materia. Es en este contexto cuando en 1954 se creó el Centro de Orientación Didáctica (COD), como órgano desde el que, entre otras cosas, se propiciaría la realización de cursos y reuniones

de carácter metodológico para profesores en ejercicio. En estas reuniones encontramos a profesores e inspectores que habían figurado en las listas de becados de la JAE para realizar estudios científicos y didácticos en el extranjero, o que habían pertenecido a las plantillas de los Institutos-Escuela como Aspirantes al Magisterio Secundario (López y Delgado, 2018). De esta forma las ideas, las formas de hacer y las innovaciones en la enseñanza media llevadas a cabo en los distintos Institutos-Escuela comenzaron a difundirse en la España franquista como nuevas metodologías, ocultando que ya habían sido puestas en práctica anteriormente. Incluso, desde las páginas de la revista *Enseñanza Media* -revista del Centro de Orientación Didáctica- se reproducía en el número 80-83 la conferencia pronunciada en 1920 por Josep Estalella, catedrático de Física y química de los Institutos-Escuela de Madrid y Barcelona, publicada en la *Revista de Segunda Enseñanza* en 1925 (Estalella, 1961).

A partir de 1962, a través del Servicio de Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media se publicaron una serie de obras traducidas del inglés, alemán o francés como ediciones de la revista *Enseñanza Media.* En la solapa del libro de la primera de las obras traducidas figura como título genérico "Guías Didácticas extranjeras". La traducción de estas guías docentes venía, en alguna forma, a paliar la falta de preparación didáctica de la que adolecía el profesorado. Se publicaron obras de distintas procedencias. Ocho de ellas eran traducciones de los textos de la *Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools y de la Science Master's Association* y versaban sobre la enseñanza de las Ciencias (2 tomos), de las Matemáticas, del Inglés, de los clásicos, de la Historia, de la Geografía y de las Lenguas Modernas. Otra de las Guías provenía de *Quelle und Meyer, de Heidelberg*, y trataba sobre la metodología de las Lenguas Modernas. Del *Institut Pèdagogique National* de Francia se publicó la obra *La enseñanza de la Filosofía.* Y también de procedencia francesa fueron los textos *Didáctica de las lenguas vivas: la enseñanza de los idiomas modernos*, de Fr. Closset y *Formulario de Matemática moderna elemental*, del profesor del Liceo Voltaire, A. Combes. Las traducciones fueron realizadas por profesores de instituto, inspectores de enseñanza y, en algunos casos, profesores universitarios.

Al analizar el contenido de las obras relacionadas con la Didáctica de las Ciencias encontramos ideas como que en su enseñanza es primordial el método que se sigue para adquirir el conocimiento y que no puede consistir en una exposición de hechos y teorías. O también que hay que dirigir la atención a los fenómenos próximos a la experiencia del alumnado, por

lo cual los temas elegidos deben ser relativos a las cosas que él observa a su alrededor. O que hay que conseguir que viva su ciencia realizando experimentos mejor que absorbiendo pasivamente instrucción.

Estos planteamientos recuerdan a los realizados en los Institutos-Escuela, en los que se proponía la realización de experiencias de laboratorio concediéndose cierta libertad a los alumnos para su realización, considerando el aprendizaje de las ciencias como investigación o resolución de situaciones problemáticas (Bernal y López, 2007).

Avance de conclusiones

Durante el ministerio de Ruiz Giménez la enseñanza media constituyó la preocupación principal del gobierno franquista. Las nuevas metas económicas y sociales de finales de los años cincuenta y de los años sesenta trataron de imponer en España un cambio en la estructura del sistema educativo y una renovación en los modos y formas de enseñanza más en consonancia con los de la comunidad internacional. Es en este contexto de perseguir una modernización de la enseñanza media, con asistencia de profesores y otro personal del Ministerio a reuniones internacionales (León, 1960)-donde debemos ubicar la publicación de las "Guías Didácticas extranjeras", la de otras publicaciones de carácter metodológico y didáctico en revistas profesionales y la realización de seminarios y reuniones de profesores de la enseñanza pública o privada con personal del COD. En dichas acciones se tendió mayoritariamente a silenciar experiencias exitosas que habían tenido lugar anteriormente.

La dictadura franquista llevó a cabo una sistemática operación de manipulación, silencio y olvido de instituciones, personas y experiencias educativas realizadas durante el primer tercio del siglo XX, fundamentalmente de todo lo que tuviera relación con la Institución Libre de Enseñanza (ILE) o la II República.

Cuando se publicaron las "Guías didácticas" se asumía como algo novedoso iniciativas pedagógicas puestas en práctica en otros países, y se silenciaba que esas propuestas "innovadoras" ya se llevaron a cabo desde finales del siglo XIX hasta 1936 en España.

Bibliografía

Agustín ESCOLANO BENITO, «Las culturas escolares en el último medio siglo», en *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de*

perspectiva histórica, Agustín Escolano (Dir.) (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006), 267-287.

Andrés LEÓN MAROTO, «Conferencias y coloquios: una proposición española aprobada por unanimidad», *Enseñanza Media*, 67-69, (1960): 1543-1554.

Antonio VIÑAO FRAGO, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España Contemporánea* (Madrid: Marcial Pons, 2004).

Borja de RIQUER, *La dictadura de Franco*, en *Historia de España*, Josep FONTANA y Ramón VILLARES, (Dir.), Vol 9, (Madrid: Crítica-Marcial Pons. 2010).

José Damián LÓPEZ MARTÍNEZ y Mª Ángeles DELGADO MARTÍNEZ, «Un colectivo de prestigio: el profesorado del Instituto-Escuela de Madrid», en *Ciencia e innovación en las aulas. Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939),* Encarnación MARTÍNEZ, Leoncio LÓPEZ-OCÓN, y Gabriela OSSENBACH (Eds.), (Madrid: CSIC - UNED,2018), 223-247.

José Mariano BERNAL MARTÍNEZ y J. Damián LÓPEZ MARTÍNEZ «La Junta de Ampliación de Estudios (JAE) y la enseñanza de la ciencia para todos en España», *Revista de Educación,* Nº extraordinario, (2007): 215-239.

Josep ESTALELLA GRAELLS, «La simplificación del material escolar de Física y Química», *Enseñanza Media*, 80-83, (1961): 635-660.

Manuel de PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología en la España contemporánea* (Barcelona: Labor, 1991).

Raimundo CUESTA y Antonio MOLPECERES, *Retazos, memorias y relatos del bachillerato* (Salamanca: IES Fray Luis de León, 2010).

Palabras clave

Política educativa en el franquismo. Enseñanza Media. Memoria educativa. Enseñanza de las ciencias.

El Seminario Teológico protestante de El Puerto de Santa María (1886-1919)

Juan GÓMEZ FERNÁNDEZ
UCA. Grupo de investigación "Historia y Género". HUM 306.
juangomez1951@hotmail.com

Objetivo de la comunicación

Las minorías religiosas en España han estado tradicionalmente unidas a grupos de otros países que ayudaban a su mantenimiento y desarrollo. Dentro de esta ayuda podemos destacar la implantación de centros encargados, no solo del adoctrinamiento, sino de la formación cultural e intelectual de los asistentes. Se trataba de seguir el principio de preparar a los iniciados en la lectura de la Biblia como fuente de verdad.

Comprender estos centros, en su mayoría creados y dirigidos por extranjeros, nos aproximará a valorar las transferencias de conocimientos de estos grupos religiosos a la población y su incidencia en la misma.

Metodología y fuentes

La metodología seguida ha consistido en primer lugar en la búsqueda y recopilación de datos documentales: Archivos, bibliotecas, prensa de la época.

En segundo lugar se han analizado los datos recopilados y puestos en crítica para valorar su aportación al objetivo propuesto.

Por último la redacción del texto teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

- Planteamiento de la cuestión.
- Presentación del contexto social, político y religioso en que se desarrolla el tema.
- Exposición y desarrollo de la tesis propuesta.
- Valoración del texto en función del objetivo inicial.

Fuentes

- **-glesia Evangélica Española**, San Fernando, Archivo Histórico, Actas del Presbiterio.
- **Archivo Histórico Municipal,** Puerto de Santa María.
- Padrones municipales 1888 a 1911.
- Actas Instrucción Pública.

- **Archivo General de la Administración**, Alcalá de Henares.
- Educación, Primera Enseñanza, Cádiz.
- Expedientes Instrucción Pública.
- **Archivo Histórico de la Universidad de Sevilla**
- **Revista "La Luz"**, Biblioteca Nacional.

Contenido de la comunicación

El Seminario Teológico protestante de El Puerto de Santa María (1886-1919)

La segunda llegada del protestantismo a España se produce fundamentalmente a partir de la Gloriosa. La tolerancia a otros cultos va a verse reforzada por la afluencia de extranjeros que desearán mantener su fe y sus costumbres religiosas. Es en este momento cuando España se convierte en tierra de misión para las distintas confesiones cristianas no católicas y países como Inglaterra, Francia, Alemania o Suiza, contribuirán con evangelizadores y dinero a la introducción de la causa protestante en la papista tierra del sur.

Uno de los eventos educativos encaminado a consolidar la presencia disidente en España fue la creación del primer Seminario Teológico de la Iglesia Evangélica Española, cuya misión era la preparación de jóvenes que posteriormente serían los pastores encargados de llevar a cabo la tarea de evangelización. Inicialmente se ubicó en la ciudad de El Puerto de Santa María, en Cádiz. Varias fueron las razones para ser abierto en esta pequeña ciudad del sur: había una tradición de tolerancia y apertura hacia los elementos extranjeros llegados tras el negocio de los vinos, la presencia de Gibraltar como lugar de expansión de las ideas protestantes por la zona, la apertura de varias iglesias unidas a colegios en las principales ciudades de la provincia y el apoyo económico y legal de los cónsules ingleses a las comunidades disidentes. Una ciudad pequeña como El Puerto reunía todos estos requisitos, aparte de no suponer ningún peligro para las congregaciones de otras ciudades limítrofes con mayor poder económico y social.

Tras largas negociaciones, el seminario abrirá sus puertas en 1886 bajo la dirección del reverendo William Moore, quien procedente de Inglaterra accedió al ofrecimiento de hacerse cargo de la nueva institución. Le sucedería en 1896 el reverendo Guillermo (castellanizado su nombre) Douglas hasta el traslado de la institución a Madrid en 1919. Durante este largo periodo un nutrido grupo de jóvenes venidos de todo el país cursaron sus estudios y posteriormente formaron parte de la élite de los pastores protes-

tantes en nuestra tierra. Algunos encontraron la muerte durante la guerra civil dando así ejemplo de su fe y conducta.

Conclusiones

El Seminario es un ejemplo de la presencia de instituciones educativas dirigidas por extranjeros con una impronta religiosa particular. Su estabilidad económica dependió muchas veces de las aportaciones de otras comunidades que desde otros países contribuyeron a su sostenimiento. Estas relaciones con otras comunidades extranjeras ayudaron a su mantenimiento pero también crearon conflictos derivados del enfrentamiento entre los pastores españoles y los misioneros extranjeros.

Bibliografía básica:

George BORROW, *La Biblia en España*, (Madrid, Alianza, 1987).

Pedro CAVADA MARTÍNEZ, "Las minorías religiosas en el siglo XIX: La Unión Cristiana de Jóvenes de San Fernando (Cádiz)", en *Trocadero*, UCA, Cádiz; nº 2, (1990).

Gloria ESPIGADO TOCINO, *Aprender a leer y escribir en el Cádiz del ochocientos*, (Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1996).

Gabino FERNÁNDEZ CAMPOS, *Reforma y Contrarreforma en Andalucía*, (Sevilla, Biblioteca de Cultura andaluza, 1986).

Pablo GARCÍA RUBIO, *La Iglesia evangélica española*, (Barcelona, Departamento de Publicaciones de la IEE, 1994).

Juan GÓMEZ FERNÁNDEZ, *Formar hombres de bien: la enseñanza en El Puerto de Santa María en el s, XIX*, (Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2006).

Javier MALDONADO ROSSO, *La formación del capitalismo en el marco del Jerez*, (Cádiz, Huerga y Fierro, 1999).

Ana RODRIGUEZ DOMINGO, *Memorias de la familia Fliedner*, (Barcelona, Edit. Gayata, 1997).

Juan Bautista VILAR, *Intolerancia y libertad en la España contemporánea*, (Madrid, Istmo, 1994).

Palabras clave

Seminario, protestantes, El Puerto de Santa María.

A seção da Espanha na primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro (1883)

KATYA BRAGHINI
Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
Rua Ministro Godói, 969, 4º and. Bloco A, Sala 4E-19.
São Paulo (SP) CEP: 05015-901. Brasil.
katya.braghini@gmail.com

Danielle BARRETO LIMA
Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
Rua Ministro Godói, 969, 4º and. Bloco A, Sala 4E-19.
São Paulo (SP) CEP: 05015-901. Brasil.
daniblima@hotmail.com

Objetivos

Este trabalho tem por objetivos apresentar a primeira exposição pedagógica do Rio de Janeiro em relação ao circuito transnacional de transferência de saberes e conhecimentos por meio do trânsito de pessoas, materiais e conteúdos no desenvolvimento dos intercâmbios internacionais voltados à educação. Mais particularmente, visa analisar a seção espanhola da Exposição, avaliando a organização da seção e a apresentação dos materiais pedagógicos expostos, no sentido de compreender qual é o "sistema de comunicação particular" registrado na organização da seção pensando a maneira como a Espanha se manifestou como estado educador no evento. Trata-se de um estudo das classificações de conhecimentos pelos produtos propostos à venda. Quais foram as orientações de sentidos dados pela exposição espanhola? Quais foram os materiais apresentados? Quais conhecimentos difundiram para os seus parceiros transatlânticos? Quais produtos foram apresentados?

Metodologia e fontes

Pensamos a circulação dos objetos da escola oferecidos como fontes de conhecimento, marcado o processo de elucidação do significado e dos "modelos pedagógicos subjacentes à cultura por eles transmitidas" (Escolano, 2009, p. 45). Ao pensar a cultura registrada nesses objetos, analisamos a distribuição e socialização de ações e experiência entre países que ao mesmo tempo universalizam os processos educacionais e ressignificaram os

conteúdos e práticas nos intercâmbios entre diferentes nações. Um estudo pormenorizado das listagens de materiais apresentados nos documentos oficias da exposição será a base de trabalho dessa cartografia de comunicação de modelos pedagógicos representados por produtos.

Pensamos os trabalhos de Matasci (2016, p. 141) que se ocupa criticamente com os contatos internacionais para a constituição daquilo que se apresenta como modelo pedagógico de cunho "nacional", debatendo sobre as ideias e as transferências de conhecimento como recurso de comparação. Leva-se, portanto, em consideração, a abordagem da história transnacional conectando traços, afluências de pensamento que se estendem através das fronteiras nacionais, sendo os modelos pedagógicos transportados pela ação de diferentes agentes, por meio de sistema de ideias veiculado pela materialidade e pela distribuição de produtos. As práticas são pensadas como ação em reciprocidade e reversibilidade, o que indica a presença de interrelações multidirecionais, transferências sucessivas e configurações triangulares entre os sujeitos e os seus lugares de vida e produção intelectual, unidas por transferências narrativas e de experiências que passam pelas coisas, antes que barradas por fronteiras físicas (Ossembach e Pozo, 2011, p. 581-582).

Os documentos para o estudo são O Guia para visitantes da Exposição Pedagógica (1883); Primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro – Documentos (1884); Atas e pareceres do Congresso da Instrução Pública (1884); Relatório do Juri (1884); Relatório da repartição dos Negócios do Império (18883); o relato de Carlos Von Koseritz no livro "Imagens do Brasil" e os jornais: Jornal do Commercio (RJ), Gazeta de Notícias (RJ), Brazil (RJ).

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

Entre os dias 29 de julho a 30 de setembro de 1883, aconteceu a Primeira Exposição Pedagógica da cidade do Rio de Janeiro. Essa exposição acompanha o longo histórico das Exposições Universais, eventos importantes para a constituição da ideia de "modernidade". Elas agregam ideais de progresso, cosmopolistismo, indústria, transformando em espetáculo visual a exposição de variados objetos, símbolos claros dos avanços tecnológicos. Tais feiras reforçavam uma condição de superioridade do mundo ocidental e a evocação do futuro como mote de utopias. Exposições como essas, que se ramificaram por temas (Agrícolas, Comerciais, Industriais, Pedagógicas), também são constituintes das marcações históricas que imprimem a visua-

lidade como o sentido humano dominante, enquanto educam com balizas postas pela organização expositiva.

Portanto, a Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, como outras, se utiliza dessa forma de educação sensorial, cuja expografia, entre mostruários e vitrines, criam esses novos sujeitos visualizadores que tem ali sua percepção aguçada por organizações de estandes, ao mesmo tempo panorâmicas e específicas, entre a mentalização dos grandes temas que estruturam a feira, e a possibilidade de exame dos objetos singulares expostos nessas classificações. É um tipo de educação doutrinária que acontece durante essa acumulação de objetos que no século XIX não é prática exclusiva das grandes feiras, mas também dos Museus de todos os tipos (Pedagógicos, Escolares, de Medicina, Higiene, Arte, Industriais, Comerciais) e Grandes Magazines.

No Brasil se focou na apresentação da educação como espetáculo na segunda metade do século XIX. Muitos eventos são promovidos nesse sentido, como congressos, exposições, museus escolares e pedagógicos, e conferência de todos os formatos, de professores, de legisladores da educação, populares etc. (Câmara Bastos, 2002, p. 263). Mesmo a exposição pedagógica do Rio de Janeira tinha sido inicialmente pensada como episódio que aconteceria conjuntamente a um Congresso de Instrução Pública, este último malogrado.

No sentido de expor materiais de ensino, essa exposição segue o que já tinha acontecido na *Word's Fair* em Londres (1851) com seções específicas para o tema "educação". Objetos pedagógicos também foram vistos em seções particulares nas Exposições Universais de Chicago (1890), Paris (1878 e 1889). Durante a Exposição Universal de Paris (1867), também foram associados à exibição os interesses de Estado, Educação e produtores de materiais (Fuchs, 2009).

No Brasil, a educação tinha sido ponto de pauta na Exposição Industrial no Rio de Janeiro (1881), e na sua montagem fez-se muita referência ao Congresso Internacional do Ensino, realizado em Bruxelas, na Bélgica (1880). Na Primeira Exposição Pedagógica estavam presentes: Alemanha, Argentina, Áustria, Bélgica, Chile, Espanha, EUA, França, Holanda, Inglaterra, Itália, Suécia, Suíça, Uruguai, cada um deles mostrando os seus próprios entendimentos sobre educação, legislações, projetos, livros e materiais didáticos.

A Espanha está localizada na Seção 2 do guia e as cidades que participaram foram Madri, Vitória (Vitoria-Gasteiz), Valência e Zaragoza (Saragoça), principalmente com a apresentação de livros. Todo o circuito da seção

espanhola foi apresentado pelo sobrenome do autor e o título do livro, ou localização da escola e objeto exposto. A cidade de Madrid esteve representada com os seguintes eixos norteadores: ensino primário (98 itens); Literatura (24), Ciências (79). O próximo espaço da exposição é destinado à cidade de Vitória (19 itens), mais precisamente a mostra de sua Escola Normal, que exibiu os seus materiais de ensino para Ciências, Matemática, e coleções de trabalhos de crianças (Exposição Pedagógica, Guia, 1883, [s.n.])

No que se refere ao espaço destinado à Valência, há 9 livros, todos referentes a Andrès F. Ollero. Este é autor de livros didáticos de Geografia, História Sagrada, Aritmética, História da Espanha, Indústria e Comércio, Urbanidade, todos eles impressos por editores dessa mesma cidade, tais como Salvador Amargos e Samuel Alufre.

No caso do ensino primário mostraram uma grande variedade de livros para leitura, tais como "Provérbios Cômicos" (Aguilera); guias de moralidade e civilidade, tais como o livro "Tratado de urbanidade" (Cardeal); Tratados de Pedagogia variados, tais como " Contestação aos programas de Pedagogia" de Castallanos; "Curso completo de Caligrafia" (Costilla Benavides); instrução cívica e higiênica voltados para as mulheres, para a família, para as crianças, para jovens. Há lições sobre a "Bondade para com animais" (Colado), "Animais Trabalhadores", "Cartilha Agrícola" (Vera y Lopes) etc.

Mas, certamente o elemento mais destacado da seção espanhola ficou por conta da variedade de materiais para o ensino de "surdos-mudos e dos cegos" apresentado pelo Instituto dos Surdos-Mudos e Cegos de Zaragoza (1871), com 114 itens, divididos entre temas como "Livros de Instrução Primária", "História e Métodos", "Livro para Uso dos Surdos-Mudos", "Caligrafia", "Desenho", "Ensino de Cegos (Livros em relevo)", "Aparelho para o ensino de cegos", "Ensino de Cegos – Métodos Musicais", "Trabaljos (sic) de Cegas" (12), "Trabalho de Surdas-Mudas" (05) e "Vários Objetos". Também são apresentados livros de diferentes acessos à leitura para cegos, pautas para escrita em dois sistemas Braille e Abreu; caderno de caligrafia "para escrita em relevo de letra usual"; métodos para o ensino de música.

Avanço de conclusões

O que vemos no Rio de Janeiro é a associação de interesses voltados à educação em conjunto com a apresentação de uma relevante e também interessada gama de comerciantes, distribuidores, casas de representantes de

produtos, além da apresentação de seções de países que também são vitrine de empresas, editoras e tipografias. A partir dos jornais e de uma testemunha ocular houve entusiasmo em relação aos estandes. Vê-se que a maior parte da organização da seção dá vistas às variações de livros didáticos produzidos no país; uma escola normal dignamente representada por seus trabalhos; um autor de livros fazendo a exposição de suas obras. Destacam-se os objetos e livros voltados ao ensino de surdos e cegos. Os motivos ainda não estão clarificados, mas tem-se por hipótese que sejam resultado no entusismo em torno do Congresso de Milão (1880) sobre a temática, e o fato de o Rio de Janeiro sediar os Imperiais Institutos para o ensino de cegos (1854) e surdos (1856), o que valeria o encontro e o intercâmbio.

Bibliografia

André DESVALLÉES e François MAIRESSE, *Conceitos-chave de Museologia (Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus*: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013). 100 p.

Augustín ESCOLANO BENITO, "Etnohistory and materiality of education: in the setting of the Universal Exhibitions". Em *Modeling the future. Exhibitions and Materiality of Education.* Martin LAWN (Cambridge University Press, Symposium Book, 2009), 31-50.

Damiano MATASCI, "A França, a Escola Republicana e o exterior: Perspectivas para uma história internacional da Educação no Século XIX". *História da Educação. (Online)* Porto Alegre v. 20 n. 50 (2016): 139

Eckhardt FUCHS, "All the world into the school: World's Fairs and the emergence of the school museum in the ninetheen century". Martin LAWN, António, NÓVOA. *Modelling the future: exhibitions and materiality of education* (Oxford: Symposium Books, 2009), 51-72.

Exposição Pedagógica. Guia dos Visitantes. (Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1883)

Gabriela OSSENBACH, Maria del Mar del POZO ANDRÉS, "Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda", *Paedagogica Historica*, 45-5 (2011): 581-582

España como nexo entre Europa y Latinoamérica en la comercialización de material escolar en el primer tercio del siglo xx.

Mª José MARTÍNEZ RUIZ-FUNES
Universidad de Murcia
mjosemrf@um.es
Jose Pedro MARÍN MURCIA
C.E.M.E.

Objetivos

El objeto de esta comunicación es comenzar a estudiar las distintas influencias que reciben los países latinoamericanos a través de la comercialización de materiales escolares procedentes de casas comerciales europeas. El periodo a estudiar comprende desde el inicio del siglo XX, momento en el que el mercado de material escolar empieza a ser un objeto comercial con circulación tanto nacional como internacional, hasta el comienzo de la II Guerra Mundial, momento este último en el que los flujos comerciales quedan suspendidos por la contienda. Una vez estudiados los agentes emisores (casas comerciales y países exportadores), trataremos de identificar las distintas influencias que llegan a los países receptores, qué tipo de materiales se comercializan y a qué tipo de establecimientos educativos están dirigidos entre otros indicios. Si bien el proyecto se presenta ambicioso, en un primer momento queremos hacer una valoración de las posibilidades que existen para llevarlo a cabo en toda su extensión a través de diferentes investigaciones y con la colaboración de diferentes investigadores.

Metodología y Fuentes

Los catálogos de material escolar, utilizados como fuentes documéntales a lo largo de estos últimos años en la historiografía educativa, presentan en sus primeras páginas textos que informan de esa expansión comercial (Koeler & Volckmar, 1928). El trabajo que aquí exponemos quiere servir de introducción a una investigación que de razón de ser de los flujos de material que se fueron estableciendo, los destinatarios y los usos didácticos de los mismos. Dibujar influencias, reciprocidades, recepciones y conexiones. Los catálogos figuran como elementos que dan lugar a la investigación,

pero será necesario contar con todo un arsenal de recursos que puedan ser útiles para llevar a cabo la misma.

La identificación de recursos es un proceso que exige un tratamiento sistemático de las distintas fuentes que la historiografía educativa pone a nuestra disposición. Asimismo, la utilización de recursos avanzados de análisis de datos como los que proporcionan el análisis cualitativo de redes (Bellotti, 2015) dotarán de valor añadido a la investigación que tratamos de realizar. Para la correcta interpretación de los datos que pueden aportar las diferentes fuentes documentales hemos de utilizar las herramientas que en los últimos años han ido elaborando y difundiendo diferentes historiadores de la educación entre otros (Smeyers y Depaepe, 2014).

Desarrollo del contenido de la comunicación

Los sistemas educativos escolares, puestos en marcha por los estados nacionales durante el siglo XIX (Ossenbach, 2011) se convierten, a lo largo de este periodo y tal como afirma Meda (2016), en un medio de educación de masas. Este hecho da lugar al nacimiento de una industria específica que trata de hacerse con el mercado que se dibuja en ese momento en el panorama educativo de los países occidentales. Con la llegada de la I Guerra Mundial la joven industria de material escolar ve como el mercado europeo tiene serias dificultades para dar respuesta a la oferta de este tipo de manufacturas. Los sistemas de instrucción pública pasan a un segundo plano durante la contienda. Tras el final de la misma y con las sanciones impuestas por el tratado de Versalles, los países del bloque germánico presentan disfunciones en sus economías y la inflación se dispara, estos países habrán de buscar mercados alternativos para sus productos.

Los países latinoamericanos se postulan como un mercado capaz de responder a la demanda. Los sistemas educativos comienzan a configurarse tomando como modelo puestos en marcha en Europa y Estados Unidos. España que no participó en la contienda, puede llevar a cabo labores de intermediación. No habiendo participado en la guerra no se ha visto sometida a sanciones y por tanto puede importar y exportar mercaderías a terceros países. Y no solo, debemos considerar como como un factor a tener en cuenta la afinidad idiomática de España con los países de habla hispana. No solo los países germanos ven en Latinoamérica un rentable mercado, si bien USA comercializa desde finales del siglo XIX todo tipo de material escolar en los países del sur del continente, grandes representantes de la industria editorial, como Francia, participan en la conquista de este nuevo mercado.

Avance conclusiones

Como afirma Wollon (2000), existen diferentes modos de interpretación de los modelos educativos dependiendo del elemento o elementos trasmisores y del contexto de recepción. Estos hechos dan lugar a modificaciones que con el tiempo definen un nuevo modelo y lo dotan de identidad propia. La comercialización de materiales dibuja flujos que informan de esas influencias y de los modelos didácticos utilizados.

El mapa de los diferentes influencias comerciales puede contribuir a las distintas investigaciones que, durante las últimas décadas, se han desarrollado acerca de los sistemas educativos en uno y otro lado del Atlántico, lo hace, al igual que lo han hecho otros muchos investigadores, apoyándose en la *Cultura Material* como concepto y las conclusiones de la propuesta que aquí presentamos irán construyéndose a medida que se desarrollen las investigaciones.

Bibliografía

David CROOK and Richard ALDRICH, *History of Education for the Twenty-First Century* (London: Institute of Education, 2000).

Elisa BELLOTTI, *Qualitative Networks. Mixed Methods in Sociological Research* (New York: Routledge, 2015).

Gabriela OSSENBACH, *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas* (Madrid: UNED, 2012).

Juri MEDA, *Mezzi di Educazione di Massa. Saggi di Storia della Cultura Materiale della Scuola tra XIX e XX Secolo* (Milano: Franco Angeli, 2016).

K. F. KOELER, *Catalogo ilustrado de material de enseñanza. Lista de los aparatos y útiles más modernos y adecuados para la enseñanza objetiva, aprobados y en uso en las escuelas de Alemania*. Segunda edición (Leipzig: K. F. Koeler, 1910).

KOELER & VOLCKMAR A.-G. & Co., *Catalogo General Ilustrado de Material Pedagógico Moderno. Material y utensilios seleccionados cuidadosamente para escuelas, Institutos y Universidades de España y de América central y Meridional* (Leipzig, Alemania: Koeler & Volckmar A.-G. & Co, 1928).

Martin LAWN & Ian GROSVENOR, *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects and Routines* (Oxford Symposium Books, 2005)

Paul SMEYERS and Marc DEPAEPE, *Educational Research: Material Culture and its Representation* (Swizerland: Springer, 2014).

Roberta WOLLONS, *Kindergarten and Cultures: The Global Diffusion of an Idea*, ed. Roberta Wollons (New Haven: Yale University Press, 2000).

Palabras clave

Cultura material, catálogos, sistemas educativos, material escolar.

La influencia internacional del programa de formación profesional obrera en España, 1923-1930

María Luisa RICO GÓMEZ
marialuisa.rico@ua.es

Objetivos:

Este trabajo analiza la influencia internacional que recibió la puesta en marcha del programa de formación profesional instaurado por la dictadura de Primo de Rivera, con el Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924 y el de Formación Profesional de 1928. Los objetivos de este trabajo son, por un lado, evidenciar las influencias que el debate internacional de la organización científica del trabajo en su acepción social y humanista tuvieron en la concepción de un nuevo modelo de formación profesional industrial del obrero, entendido como herramienta de la política económica y basado en la puesta en marcha en un currículum de humanización de la técnica; y, por otro lado, evidenciar la influencia de la experiencia francesa, con la Ley Astier de 1919.

Metodología y fuentes:

La metodología que se utilizará será el examen y análisis de diversas fuentes primarias, que evidencia la influencia de esos debates, como son los congresos internacionales de enseñanza técnica celebrados en Bruselas, Barcelona o Roma; el *Cuarto Congreso Internacional de Educación Popular,* de 1913; y el *Primer Congreso Nacional de Ingeniería: celebrado en Madrid durante los días 16 al 25 de noviembre de 1919*. También, las reflexiones de la *Asamblea General del Profesorado de las Escuelas de Artes y Oficios y de Industrias de España. Conclusiones y acuerdos adoptados por la asamblea en las distintas materias sobre que ha deliberado*, de 1922. En cuanto a la legislación, la *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlements, et avis du Conseil d´État,* 1919-1936 y la *Gaceta de Madrid* de 1850 a 1931 ; también, los *Diarios de las Sesiones de Cortes, Congreso de los Diputados,* Legislatura de 1917-18, 1918-19, 1919-20, 1920-21, 1921-22 y 1923 y los *Diarios de las Sesiones de la Asamblea Nacional,* 1927-1928 y 1928-1929; y del mundo socio-profesional, los boletines de asociaciones de alumnos y exalumnos de las escuelas industriales, las memorias de las escuelas in-

dustriales y las propuestas del mundo industrial a través de la prensa de la época. Y bibliografía relacionada con la temática, tanto de estudios de la época, de autores como César de Madariaga, Eduardo Aunós, José Mallart y Cutó, Luciano de Miguel o Placide Astier, como la historiografía española, francesa e inglesa que aborda estas cuestiones.

Desarrollo del contenido de la comunicación:

En el contexto de después de la Primera Guerra Mundial, fue cuando en mayor medida la formación técnica industrial se empezó a ver como un instrumento más de la política económica y social; como un elemento clave para la reconstitución de cada nación. Todo país entendía que una de las vías para potenciar y modernizar la propia riqueza era invertir en una formación técnica de base, relacionada con las actividades industriales y los nuevos métodos científicos para, así, hacer competitivos los sectores productivos.

La Segunda Revolución Industrial había impuesto un nuevo orden de división y especialización del trabajo y planteaba nuevas exigencias de organización, coordinación y preparación. Se necesitaban trabajadores conocedores de los nuevos mecanismos, cuya calificación dependía de su adaptación al nuevo sistema de trabajo. Por ello, se generalizó la necesidad de desarrollar los métodos de la organización científica del trabajo y, ante el hecho de que los obreros operaban con un sistema ineficaz que no permitía alcanzar una economía competitiva, se puso de manifiesto, tras las demandas masivas creadas por la producción bélica, que los talleres se fueran ocupando por obreros especializados y por el desarrollo de la tecnología dentro de un orden racional de trabajo.

De este modo, se analizará la recepción de los debates en torno a una nueva concepción de la organización científica del trabajo en la puesta en marcha de la formación profesional de la dictadura primorriverista. Es decir, cómo la organización científica del trabajo, entendida desde la perspectiva social y humanista, fue un baluarte ideológico para la organización corporativa de la sociedad, de ese discurso ideológico de modernización reaccionaria. Efectivamente, al plantearse como la solución para conseguir, no solo el progreso económico, sino también la paz social en el propio taller, evitando que los grupos profesionales y sociales más débiles económicamente cultivaran la propaganda revolucionaria y se convirtieran en una amenaza importante en la estabilidad y la configuración de un Estado moderno, se saldaban dos puntos clave del gobierno: la modernización econó-

mica y la paz social en el espacio socio-laboral. Por ello, para contrarrestar estas fuerzas, al nuevo marco técnico y científico había que darle otro tinte más humano y social, diferente al que le había dado Taylor. Su acepción social, el comportamiento humano, no se podía obviar, porque la ciencia de la organización del trabajo tenía los elementos indispensables para establecer la armonía entre las necesidades de la producción y las de la vida de los trabajadores, haciendo entrar el rendimiento industrial dentro de la línea de los intereses vitales del obrero.

También se expondrá cómo, dentro de este contexto de adecuación a una política de racionalización científica y de ordenación política conservadora, aparecieron dos formas diferentes de entender la profesión, el trabajo y la formación profesional. Cambiaba el concepto de profesión, más relacionada con las características de la producción artesanal, por uno en el que dominaba la productividad objetiva y especializada que cada individuo podía desempeñar dentro de una ocupación parcial, sencilla, empírica y distribuida en base a una fuerte división del trabajo.

Hubo todo un debate ideológico de pensadores y teóricos del mundo de la educación y de la política en torno a los efectos que la introducción de estos procedimientos produjo en la formación del operario, conocido por el nombre de la crisis del aprendizaje. Para unos, ésta se producía por la aparición del maquinismo y la racionalización dentro del proceso de producción, favorecido en parte por la extinción del régimen corporativo del trabajo y por la supresión del contrato de aprendizaje; para otros, como César de Madariaga o Eduardo Aunós, por la falta de adecuación del sistema de adiestramiento a los nuevos métodos científicos de fabricación. La solución presentada a nivel internacional, por tanto, era una formación obrera dada en la escuela, con un programa curricular que acoplara los conocimientos prácticos con los técnicos, los objetivos económicos e inmediatos del oficio con los sociales y generales de la organización científica del trabajo. Es decir, lo que se conoce como la humanización de la técnica dentro de la organización científica del trabajo. Estas iniciativas se pudieron acoplar a los objetivos corporativistas y de modernización reaccionaria de la dictadura, plasmados en el ideario y el currículum de los estatutos de formación profesional primorriveristas, para así desarrollar el aspecto humano y social del maquinismo industrial, que tanto defendieron los detractores del taylorismo, en el espacio científico y formativo. El obrero, así educado, estaba en condiciones de darse cuenta que de su buena e instruida ejecución, de su acertada actuación en momentos de dificultad del oficio, dependían los resultados económicos de la empresa y del país.

Y, finalmente, se verá cómo esta concepción del obrero así educado en la técnica y en lo social, baluarte de la competitividad industrial y de la pacificación social, era una defensa que pasaba los límites geográficos, ya que era una preocupación mayor de cualquier gobierno del período de entreguerras. Así, se analizará la influencia recibida del modelo francés, con la Ley Astier de 1919, dentro del programa ideológico y formativo primorriverista.

Avance de conclusiones:

Con este estudio, se aportará la visión internacional del programa de formación profesional de Primo de Rivera, comparando las decisiones políticas que en materia educativa se practican en España y en Francia para el mismo período, alrededor de las cuales se crearon las mismas problemáticas docentes. Lo que se vislumbra es que, si ello era posible era debido a que los principales puntos sobre los que asentaron la reforma educativa de la enseñanza industrial se basaron en la adaptación de las directrices que la nueva organización científica del trabajo planteaba a nivel internacional desde una perspectiva más humanista, sobre qué tipo de transformación educativa se debía acometer como política económica y social para fomentar la riqueza nacional, y en un contexto clave posbélico afectado por la reordenación política conservadora, independientemente del modelo político instaurado.

Bibliografía:

Guy BRUCY, *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel, 1880-1965: l´État, l' écoles, les entreprises et la certification des compétences* (Paris: Belin, 1998).

Renaud D' ENFERT y Virginie FONTENEAU, *Espaces de l' enseignement scientifique et technique: acteurs, savoirs, institutions XVIIe-XXe siècles* (Paris: Hermann, 2001).

César DE MADRIAGA, *La formación profesional de los trabajadores* (Madrid: Aguilar, 1933).

Jeffrey HERF, *El modernismo reaccionario. Tecnología, cultura y política en Weimar y el Tercer Reich* (México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

Ramón LÓPEZ MARTÍN, *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera .II. Institutos y Universidades* (Valencia: Universidad de Valencia, 1995).

Celia LOZANO LÓPEZ DE MEDRANO, *Ideología, política y realidad económica en la formación profesional industrial española, 1857-1936* (Lleida: Fundación Ernest Lluch, Milenio, 2007).

José MALLART Y CUTÓ, *La formación profesional en España* (Madrid: Revista de Organización Científica, 1933).

José MALLART Y CUTÓ, *Organización científica del trabajo* (Barcelona: Labor, 1942).

Luciano NOVO DE MIGUEL, *La enseñanza profesional obrera y técnico-industrial en España.* (Barcelona: Aribau, 1933).

Patrice PELPEL y Vincent TROGER, *Histoire de l'enseignement technique* (Torino: L´Harmattan, 2001).

Palabras clave

Formación profesional obrera, modernización, Primo de Rivera, organización científica del trabajo, Ley Astier

Internacionalizando a educação: *Educational Yearbook*, 1924-1944

Mirian Jorge WARDE
Programa de Pós-graduação em Educação
UNIFESP-Guarulhos
mjwarde@uol.com.br

Em 1923, o Teachers College da Columbia University (TCCU) criou o *International Institute* graças aos recursos financeiros doados pela Fundação Rockefeller, que estava interessada em levantamentos sobre a situação do ensino em âmbito internacional e envolvida na elaboração de um projeto diplomático para os Estados Unidos (Warde, 2016; Rocha, 2016). A ideia era atrair o maior número possível de estudantes estrangeiros oriundos dos mais diferentes países. Com a criação do *International Institute*, o TCCU consolidou-se na cena acadêmica nacional e projetou-se como epicentro do processo de internacionalização do campo, que já vinha sendo impelido, nos Estados Unidos, a assumir uma vocação internacionalista.

A direção do *Institute* ficou a cargo de Paul Monroe (1869-1947) e William F. Russell (1890-1956), já há muito envolvidos em missões estrangeiras. Monroe consta nos documentos relativos ao Instituto como especialista em educação no Extremo Oriente, no Médio Oriente e como auxiliar no desenvolvimento do sistema educacional das Ilhas Filipinas; William F. Russell é destacado por um estudo da educação na Sibéria e, em 1921, depois de uma viagem à China, pela cooperação em um relatório sobre a educação cristã na China. À *Fundação Rockefeller*, que por contrato original financiaria o Instituto Internacional por dez anos, Paul Monroe prometera desenvolver levantamentos sobre a situação da educação nos mais diferentes países, de sorte a produzir um corpo de informações que sustentasse estudos de natureza comparada, bem como a realizar *surveys* que produzissem dados em várias séries, passíveis de serem periodicamente repetidos em cada país, também para fins comparativos. Assim, Monroe revelava como o TCCU estava especialmente interessado em que muitos estudantes estrangeiros chegassem para estudar o que de melhor aquele *College* tinha a oferecer da educação e da pedagogia norte-americanas, e, ao mesmo tempo, estimulava-os a converterem a situação educacional dos seus países em objeto das suas pesquisas. Em 1924, William F. Russell falando ao alunado do TCCU se referiu àquela geração "internacionalista" de professores que levou adiante o *International Institute* como "mercadores

da luz". Em seu discurso, abordou tema do internacionalismo e destacou os problemas a serem enfrentados: as sequelas da guerra e o bolchevismo que assolava o mundo havia sete anos. Para Russell, o mundo estaria se tornando cada vez menor, e não adiantava tentar o isolamento: "não podemos nos manter completamente fora de contato com os nossos vizinhos"; por outro lado, "o internacionalismo tem sido a causa de uma grande parte dos nossos problemas" (Russell, 1924, p. 1). O discurso de Russell é repleto de metáforas e alusões ao passado de Roma, da Inglaterra da peste negra... e agora, há sete anos, a "quarentena contra o bolchevismo". Russell fala do terceiro centenário de "A Nova Atlântida de Bacon", do seu isolamento, das formas de comércio permitidas pelo seu governante.

> *Quando o rei proibiu a todo seu povo a navegação a qualquer porto que não estivesse sob sua coroa, no entanto, baixou esse decreto: que a cada doze anos deveriam partir do reino dois navios, designados para várias viagens; que em qualquer um desses dois navios deveria haver uma missão de três dos sábios ou irmãos da Casa de Salomão, cuja tarefa seria apenas dar-nos conhecimento dos assuntos e do estado dos países para os quais foram designados, e especialmente das ciências, artes, manufaturas e invenções de todo o mundo, e, além disso, trazer-nos livros, instrumentos e amostras de todas as espécies. [...] o Governante então observa: Mas como você vê, mantemos um comércio, não de ouro, prata ou joias, nem de sedas, nem de especiarias, nem de qualquer outra mercadoria de matéria, mas apenas da primeira criatura de Deus, que foi a luz, ter a luz, eu digo, do crescimento de todas as partes do mundo [...] A esses chamamos Mercadores da Luz (Russell, 1924, p. 1).*

No ano seguinte à sua criação, o *International Institute* lançou o seu periódico anual, *Educational Yearbook* (*EdYearbook* ou EdY), previsto no contrato firmado com o *General Education Board* da Fundação Rockefeller. O seu ciclo de vida teve a duração de 21 números, publicados entre 1924 e 1944. Quando terminou a concessão da Fundação Rockefeller em 1938, a Carnegie Corporation bancou a continuidade do periódico.

A responsabilidade pela edição foi entregue, em todo o ciclo do anuário, a Isaac Kandel (1881-1965), também diretor associado do *Institute*. Kandel já trabalhava em íntima colaboração com Monroe, destacando-se pelo ensino e pelos estudos em educação comparada e pelos trabalhos como membro do *staff* da *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Tornou-se ao longo da vida internacionalmente renomado pelos estudos em educação comparada e internacional. Escreveu sobre os sistemas educacionais, dentre outros, do Reino Unido, Alemanha, França, Estados Unidos. Como editor, Kandel construiu um dos mais completos compêndios

sobre a educação em todo os continentes e em um grande número de países então existentes. Se um impresso periódico mereceria à época a denominação de enciclopédia universal de educação, esse seria o caso do anuário mantido com recursos do *International Institute* do qual foi o órgão impresso. Ao *Educational Yearbook* (*EdYearbook* ou EdY) caberia também a denominação de maior cartografia da educação, pois que compõe um conjunto organizado, sistemático, de mapas temáticos sobre a educação guiados por critérios certeiros dos assuntos que todos os países igualmente deveriam considerar relevantes e urgentes; escalona os índices de atraso e de inovação dos sistemas e das instituições; classifica o ensino pelo alcance do atendimento, pela formação dos docentes, pelos níveis de financiamento, pelas modalidades e graus de ensino ofertados. A distribuição dos assuntos e a frequência com que os países aparecem permitem algumas inferências sobre as escolhas efetuadas pelo editor, mas dificilmente permitiriam afirmar com segurança o conjunto dos interesses estratégicos envolvidos, incluídos o *International Institute* a agência financiadora, *Fundação Rockefeller*, e outras colaboradoras, e ainda o governo norte-americano. É provável que a distribuição e a frequência referidas tenham resultado de uma combinação de fatores que vão de algumas motivações episódicas até intricadas motivações políticas de longo alcance. O limite do que pode aqui ser inferido é dado pelas informações reunidas no EdY, o espectro de assuntos e de países abordados, os enquadramentos analíticos e estatísticos utilizados, só para citar alguns especialmente relevantes (Kandel, 1924). O mapa geopolítico que se pode extrair dos 21 volumes do EdY é impressionante, porque recobre um período em que a maioria dos países estava sendo politicamente redesenhada. Os números do anuário de 1924 a 1944 ecoam, no mínimo, a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, a dissolução do Império Otomano, as redefinições do Império Britânico, e a Segunda Guerra Mundial que começou a ser gestada e estava em curso enquanto o periódico esteve em circulação. Acontecimentos que afetaram todos os continentes, cujas sequelas talvez nunca tenham cessado. O **objetivo** desta comunicação é apresentar análises realizadas no *Educational Yearbook* (1924-1944) das matérias relativas à educação em 62 países, colônias e protetorados (Russell, 1924; Bu, 1997; Halpern, 1969; Warde, 2016). Pretende-se, ainda, evidenciar que, criado como instrumento de disseminação do internacionalismo e do pacifismo contra a barbárie, aquele anuário produziu e pôs em circulação um dos mapas mais completos da educação em âmbito internacional, ao mesmo tempo em que difundiu parâmetros de enquadramento e de

modelação do que deveria ser dado como novo, liberal, civilizado (Russell, 1918; Butler, 1923; Duggan, 1923).

Foram utilizados como **fontes principais** os 21 números publicados do *EdYearbook*, e como **fontes subsidiárias** os documentos do *Institute*. Os números do anuário já foram anteriormente examinados quanto aos autores e países, de modo a sustentar que o *Institute* liderou um movimento de internacionalização do campo educacional mediante escolhas estratégicas. Entre os autores estrangeiros convidados, escolheu lideranças com projeção nacional assegurada – é o caso do brasileiro Antônio Carneiro Leão, autor dos sete artigos publicados sobre a educação brasileira; entre os autores estadunidenses, a prioridade foi dada a Isaac Kandel que assinou 37 matérias sobre a educação em diferentes países (1923, 1924). Não casualmente, Kandel se consagrou, mundialmente, com um dos mais proeminentes nomes nos estudos de educação comparada e de educação internacional. Nesta comunicação, as matérias do periódico serão analisados quanto aos assuntos abordados. **Metodologicamente**, o que se pretende é evidenciar como o TCCU contribuiu substantivamente para a produção e circulação de ferramentas de homogenização dos sistemas de ensino nacionais por meio, principalmente, da avaliação quantitativa da capacidade de atendimento da população em idade escolar e da disposição de modernização dos procedimentos de ensino. Pretende-se também apresentar analiticamente a hierarquização dos sistemas educacionais em um escala que começa, na base, com os "sistemas-problema" e culmina com os "sistemas-solução. Considerando as condições de tempo e espaço, o foco recairá sobre os países líderes – Estados Unidos e França –, os países em situação intermediária – Brasil, Argentina e Chile – e países considerados em precárias condições de ensino, como a Síria, o Libano e o Paraguai.

Bibliografia

Liping BU, "International Activism and Comparative Education: Pioneering Efforts of the International Institute of Teachers College, Columbia University", *Comparative Education Review*, 41 (4), (1997): 413-434.

Nicholas M. BUTLER, "Education after the War", *Teachers College Record*, 20 (1), (1919): 1-15. Stephen P. DUGGAN, "American Influence in World Education", *Teachers College Record*, 24 (3), (1923): 204-207.

Stephen M. HALPERN, "The Institute of International Education: A History" (Tese de Doutorado, Columbia University, 1969).

Isaac L. KANDEL, "The International Institute of Teachers College", *Teachers College Record*, 24 (4), (1923): 336-373.

Isaac L. KANDEL, "Introduction", *Educational Yearbook* of the International Institute of Teachers College, 1 (1), (1924): 0-0.

Ana Cristina ROCHA, "Experiências norte-americanas e projetos de educação no Distrito Federal e em São Paulo (1927-1935): Anísio Teixeira, Noemi Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho" (Tese de doutorado, Fundação Oswaldo Cruz, 2016), 258 p.

James E. RUSSELL, "Education for Democracy", *Teachers College Record*, 19 (3), (1918): 219-228.

William F. RUSSELL, "Merchants of Light: a statement of the purposes and aims of the International Institute of Teachers College, Columbia University", *Teachers College Record*, 26 (1), (1924): 13-21.

Mirian J. WARDE, "O International Institute do Teachers College, Columbia University, como epicentro da internacionalização do campo educacional", *Cadernos de História da Educação*, 15 (1), (2016): 190-221.

Palavras-chave

Teachers College, Universidade de Columbia, internacionalização

Ponte ... nas ondas!: unha experiencia de apertura da escola ao exterior a finais do século XX.

Raquel REY VILAS
Estudante do Programa de Doutoramento en Ciencias da Educación e do Comportamento, Facultade de Ciencias da Educación, Universidade de Vigo.
E-mail de contacto: rarevi@uvigo.es
Santiago VELOSO TRONCOSO
I.E.S. Terra de Turonio, Gondomar .E- mail de contacto: pontenasondas@pontenasondas.org- ponteaodia@gmail.com

Obxectivos

- Analizar as orixes da Asociación Cultural e Pedagóxica Ponte... nas ondas!.
- Constatar as súas estratexias de apertura á comunidade e traballo co patrimonio.
- Evidenciar as conexións Galiza- Portugal para acadar os obxectivos do proxecto.

Metodoloxía e fontes

Partindo dun enfoque histórico etnográfico, que toma coma principal soporte o uso de técnicas de natureza cualitativa, a observación participativa, a análise de documentación, os testemuños orais, grupos de discusión e entrevista cualitativa; ponse a disposición unha nova maneira de inquirir na realidade histórica, social e cultural da Asociación Ponte... nas ondas!. Apoiándonos, na información obtida a través da documentación escrita e audiovisual, aportada polos propios membros da asociación así coma por outros estudosos da materia e documentos periodísticos realizados dende o ano 1995, moitas veces, adquiridos dende as súas particulares páxinas web: www.pontenasondas.org; www.patrimonio.org, www.naponte.com,.., faise visible parte da historia desta asociación pedagóxica e cultural.

A outra parte da historia, percíbese a través das entrevistas cualitativas a partícipes da experiencia, nas que están integrados: fundadores da asociación; profesorado dos diferentes niveis educativos (primaria, secundaria e universidade), tomando coma mostra a tres membros do profesorado de cada nivel académico tanto de Galiza coma de Portugal; alumnado dos dis-

tintos niveis académicos tanto de Galiza coma de Portugal que participaran dende as primeiras edicións de Ponte... nas ondas!, tomando como mostra en igual medida tres. Ademais, entrevistase a estudosos de antropoloxía e académicos expertos do patrimonio de ámbalas marxes do río Miño que participaron na creación da candidatura para que o Patrimonio Cultural Inmaterial Galego- Portugués como Obra Mestra da Humanidade no ano 2004. Outro colectivo son os técnicos da radio das emisoras participantes. E finalmente, portadores da cultura inmaterial dos cinco ámbitos determinados pola Convención do ano 2003 da UNESCO, nos que se integran profesionais da música, actores e narradores galegos, regueifeiros; dentro do ámbito das tradicións e expresións orais; estudosos das prantas e herbas medicinais, as redeiras, argaçeiros, dentro do ámbito dos coñecementos e usos relacionados coa natureza e o universo; portadores de oficios, dentro do ámbito das técnicas artesanais tradicionais, e por último, expertos en xogo tradicionais, técnicas da Cultura de Cámaras Municipais, entre outras, dentro do ámbito dos usos sociais, rituais e actos festivos.

A investigación constitue un estudo de caso, no que se realiza unha aproximación á historia da asociación Ponte... nas ondas!, tentando responder aos requerimentos do coñecemento histórico, tal como sinalan Antón Costa e Xosé Manuel Malheiro (2016)

> *"El conocimiento histórico educativo quizá no aporte información técnica para contribuir -desde el punto de realización de tareas y de la inmediatez pragmática- a la mejora de las prácticas educativas, pero es indudable su contribución en la mejor elección de propuestas metodológicas y de política educativa"*

Desenvolvemento do contido

Esta comunicación intenta analizar e falar da orixe da primeira incubadora educativa do patrimonio cultural común entre países. Con motivo da creación da ponte arquitectónica que une Salvaterra de Miño (Galiza) e Monçao (Portugal), un 29 de marzo de 1995, un grupo de mestras e mestres das escolas cercanas as marxes do río, deciden crear para ese mesmo día unha ponte de comunicación entre os pobos. O obxectivo é que a xente descubra que *"temos unha cultura común, que temos unha lingua similar e que temos que ter un futuro xuntos, o cal será mellor que separados"* (Feijóo, Xerardo; testemuño oral; 2017). Unha idea que naceu dun taller de radio en Pontearеas, e que supuxo a primeira de moitas experiencias pedagóxicas e educativas. Por tanto, para ese mesmo día créase un programa de radio que será emiti-

do dende a emisora Ecos da Raia en Monçao e dende a Casa da Cultura de Salvaterra de Miño.

Comeza a emitir Monçao, para ese programa de radio interescolar en rigoroso directo. A continuación, entra no aire a emisora da Casa da Cultura de Salvaterra. Nos dous estudos, uns escolares atendían chamadas, outros desenvolvían os programas radiofónicos, outros organizaban os concursos na radio, outros preparaban o material. Nas casas escoitaban na orde establecida no tríptico elaborado.

Previo a este día, que ano tras ano foise repetindo, para ser chamada a Xornada Interescolar Ponte... nas ondas!, existen unhas reunións organizativas onde determinar a temática a traballar na escola ese ano e ademais aspectos loxísticos que axuden na creación e divulgación desta experiencia.

O seu primeiro título de traballo foi "que vas facer ti para mellorar as relacións entre os dous pobos?, no ano 1995. Nos anos seguintes, a temática céntrase na investigación sobre os concellos limítrofes. A medida que pasan os anos o número de escolas participantes e emisoras aumenta, contando con 40 centros en 1999.

O apoio nas tecnoloxías vai perfeccionando a experiencia. Así no ano 1998 por primeira vez e grazas a axuda da Compañía de Telefónica, Ponte... nas ondas!, emítese por internet, chegando mais alá das fronteiras.

No fin de século comezan a implicarse centros de Francia, Suecia, Holanda, Italia e Brasil, en particular o Colexio Pedro II de Río de Janeiro (11000 alumnas e alumnos, xunto a 1500 docentes), emitindo en oito emisoras locais simultaneamente, e con conexións con emisoras de toda a península.

En 2001, coa introdución das Escolas Asociadas a UNESCO, emerxe o interese por traballar os temas propostos por este organismo internacional, entre eles o título para ese mesmo ano: A Rota dos Escravos; e tendo en conta a I Proclamación das Obras Mestras do Patrimonio, neste mesmo ano, o interese polo estudo e valoración do patrimonio cultural inmaterial, Ponte... nas ondas! comeza a partir de aquí, o seu camiño de presentación da Candidatura.

Puntos chave neste anos, foron aspectos como a primeira e emotiva videoconferencia entre alumnado de Salvaterra de Miño con Maputo e o Río de Janeiro (2002), consolidando desta forma a internacionalidade do proxecto máis alá das ondas entre Galiza e Portugal. Outro punto a destacar, foi a inclusión dos alumnos da universidade, especialmente da Facultade de Ciencias da Educación de Ourense, co que se conseguiu ampliar a grella de programación ás 24 horas de emisión continua (2003).

Un ano sobranceiro foi o 2004, porque é o ano da presentación da Candidatura na UNESCO. Ao carón da xornada interescolar emerxeron exposicións, Mostras de Oralidade Galega- Portuguesa, Certames de Recolla de Mostras de Tradición Oral, edicións dos libros (*Meniños Cantores*, *Cores do Atlántico*, ... (Cid, Feijoo e Veloso, 2007), dando proxección exterior á experiencia para reforzar a presentación da Candidatura ante a UNESCO, fundamentada co dossier "As tradicións orais galego- portuguesas". En 2005 non se produciu a proclamación, pero sí unha valoración moi positiva do traballo escolar realizado:

> *" Ponte…nas ondas! é um exemplo de contacto entre povos. É uma ponte de vagas diferentes, e acho que as ondas do mundo são um bocado diferentes e temos que aprender com diferentes tendências das ondas…Precisamos de gentes como vocês que façam desaparecer estas fronteiras". (João AFONSO, músico português,2014)*

Ponte... nas ondas! foi unha entidade impulsora da introdución dos medios de comunicación, inicialmente a radio, nas escolas, e levou a educación fóra dos muros dos centros educativos, planificando para isto unha ampla rede de comunicación entre escolas dos diferentes países unidos polo interese na cultura tradicional (Campelo e González Reboredo, 2014). Este proxecto rompe coa fenda dixital entre xeracións, incluíndo un novo avance no campo da educación, mesturando á cultura tradicional, á interculturalidade e interxeracionalidade coas Tics.

> *"Ponte... nas ondas! para min é sobre tudo respeito, respeito polo pasado, acho que sobre tudo, é iso, respeitar o pasado e non deixalo morrer; da muito, doeme muito en pensar que ha coisas que foron muito importantes para xeracións anteriores que as futuras xeracións non van coñecer,(...), mesmo na historia a xente sempre debe ollar para atrás, ver para atrás, para aprender para frente" (Lourdes CARITA, testemuño oral; 2017)*

Avance de conclusións

A experiencia cultural e pedagóxica Ponte… nas ondas! conseguiu desde as súas orixes, ser un referente no traballo renovador, implicando á comunidade, fomentando a participación activa do alumnado, cambiando a percepción que se ten doutros pobos e culturas, empezando por Portugal, e ampliando a perspectiva intercultural, a través do coñecemento dos xogos do mundo, músicas e danzas populares, tradicións orais, o que contribuíu especialmente na creación de proxectos como o traballo arredor da Candidatura á UNESCO nos anos previos ao 2004, os Certames de Recolla

de Mostras da Tradición Oral (iniciados no 2006), con grupos de África, Brasil, Portugal e Galicia, as Bibliotecas Vivas (2011), e a organización do Congreso Internacional "Pontes de Cultura, Pontes de Futuro". (Cid, 2012)

En definitiva, unha experiencia que dende as súas orixes aposta por poñer en valor o patrimonio local, achegando á escola aos portadores, para avanzar cara o coñecemento doutros pobos e culturas, tanto pola participación de escolares doutros territorios na experiencia radiofónica, como polo presencia de portadores de patrimonio inmaterial que participan de intercambios culturais. En síntese, un movemento renovador pedagóxico, que integrou a comunidade noutra forma de facer educación, procurando a convivencia fraternal e o intercambio entre pobos unidos por un patrimonio cultural.

"Creo que PNO! Deu un paso importante para que as culturas populares de Galicia e Norte de Portugal se coñecesen mellor. Razóns: diversas manifestacións do sur e norte do Miño e a Raia Seca foron divulgados nos dous territorios. González, Xosé Manuel; testemuño oral; 2018

Bibliografía

Álvaro CAMPELO e Xosé Manuel GONZÁLEZ REBOREDO, "Comunicar un Património vivo. Uma etnografia de Ponte… nas ondas!", *Revista Galega de Educación* 60 (2014): 24-29.

Antón COSTA RICO e Xosé M. MALHEIRO GUTIÉRREZ, "La investigación histórico- educativa en Galicia, 2002-2014", *Historia y Memoria de la Educación* 4 (2016): 307-335.

João AFONSO en "Seguen a dicir de ... Ponte... nas ondas!", *Revista Galega de Educación* 60 (2014): 32.

Santiago VELOSO, Xerardo FEIJOO e Xosé Manuel CID, " "Ponte... nas Ondas", novas e vellas tecnoloxías ao servicio da interculturalidade". En *A fenda dixital e as súas implicacións educativas*, Coords. Xosé Manuel Cid Fernández e Xesús Rodríguez Rodríguez (Santiago de Compostela: Nova Escola Galega, 2007), 193- 214.

Xosé Manuel CID FERNÁNDEZ, "A experiencia de radio interescolar Ponte... nas ondas! No escenario da historia da educación". En *Na Ponte. Unha historia de Ponte... nas ondas!,* Coord. Asociación Ponte... nas ondas! (Vigo: Ponte... nas ondas!, 2012), 69-85.

Arquivo testemuñal

Entrevista realizada a:
Lourdes Carita, Valença de Minho, 2017

Xerardo Feijóo, Vigo, 2017.
Xosé Manuel González, Santiago de Compostela, 2018.

Palabras chave

Educación patrimonial, cultura inmaterial, identidade, radio e Ponte... nas ondas!

Internacionalizar la renovación pedagógica a través de la edición de publicaciones: el caso del Ayuntamiento de Barcelona (primer tercio del siglo XX)[4]

SARA GONZÁLEZ GÓMEZ
BERNAT SUREDA GARCIA
Universidad de las Islas Baleares
sara.gonzalez@uib.es

Objetivos

El objetivo fundamental de este trabajo es descubrir las formas de internacionalización y difusión de la labor educativa renovadora desarrollada por el Ayuntamiento de Barcelona durante el primer tercio del siglo XX y que se verían reflejadas en el discurso iconográfico y textual creado para la edición de toda una colección de publicaciones. Partimos del supuesto de que este conjunto de obras se enmarcan en un proyecto global de modernización de la sociedad catalana mucho más amplio que intentó ligar educación, progreso económico, turismo, reforma social e impulso cultural.

Metodología y fuentes

La amplia labor de renovación pedagógica desarrollada por el consistorio barcelonés durante la época abordada en este estudio quedó plasmada mediante la edición de unos setenta libros y folletos. Estos han sido recopilados, en su gran mayoría, por la Biblioteca Artur Martorell (Barcelona, España). De esta amplia colección se ha dado muestra detallada en anteriores trabajos que aparecen referenciados al final del texto. Ese conjunto de publicaciones, en las que se combina texto escrito e iconográfico, sirve como fuente de investigación fundamental para desentrañar, mediante el método histórico y las técnicas de análisis del discurso, las formas en que la institución habría dado difusión, publicidad o hecho propaganda y, al fin, habría intentado internacionalizar el trabajo realizado en aras a la atención, protección y educación de la infancia. Además, sirven también para

[4] Comunicación inscrita en el proyecto «Cultura y prácticas escolares en el siglo XX». EDU2017-82485-P. financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE).

reconocer los principales referentes internacionales y las corrientes y movimientos pedagógicos que inspiraron algunas de sus iniciativas.

Desarrollo del contenido de la comunicación

3.1. La internacionalización de las ideas reformistas catalanas

En España, la crisis finisecular, tras el desastre del noventa y ocho, propició una corriente regeneracionista donde la palabra-fetiche de europeización, propugnada por Joaquín Costa, uno de sus máximos representantes, impregnó toda la sociedad. El interés por conocer lo que se estaba haciendo en otros países comenzó a propagarse. La Institución Libre de Enseñanza (ILE) ya había dado los primeros pasos. A partir de 1898, el contacto con las pedagogías europeas propició el surgimiento de un programa renovador formal desde distintas iniciativas. De todas ellas, por su trascendencia e importancia, debemos destacar la labor desempeñada por la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) con su objetivo de poner en contacto al mundo científico y de las humanidades con la realidad europea a través de los pensionados (Rebordinos, 2014, p. 156).

En años sucesivos, el complejo, diverso y amplio movimiento de la Escuela Nueva consiguió romper con los límites de las fronteras geográficas, despertó el interés en los puntos más lejanos y dispares del panorama mundial, permitió el fortalecimiento de una conciencia educativa global y la internacionalización de los problemas pedagógicos (del Pozo, 2015 y 2004). El movimiento escolanovista nació, desde sus orígenes, con una clara vocación internacionalista.

En el caso particular de Barcelona, el movimiento de renovación pedagógica adquirió una fuerza y unos matices que no encontramos en otras zonas de España. El reformismo educativo de la época se enmarca claramente en un proyecto global de modernización de la sociedad catalana que intentó ligar, como señalábamos más arriba, reforma social, educación, progreso económico, turismo e impulso cultural. Es un movimiento que bebe de las ideas institucionistas, de las corrientes europeas y que fue impulsado por varias y diversas fuerzas del catalanismo. El estímulo inicial del programa educativo del Ayuntamiento de Barcelona debió mucho a Hermenegildo Giner de los Ríos (Cádiz, 1847 / Granada, 1923), hermano del fundador de la ILE y comprometido con las ideas krausistas. Sus ideas, compartidas por todo el republicanismo e incluso muchos de los pedagogos de la derecha regionalista, llevaron hacia la concreción de proyectos de construcción de escuelas al aire libre, cantinas escolares y grupos escolares que seguirían

los principios educativos renovadores. En el año 1916 se creó una Comisión de Cultura con la que se dio nuevo impulso a la fundación de centros escolares y a las actuaciones relacionadas con la atención a la infancia (Cañellas y Toran, 1982, pp. 61-85). Como director de la asesoría técnica de dicha comisión se nombró al pedagogo Manuel Ainaud i Sánchez, quien había viajado por Europa para conocer las experiencias de la Escuela Nueva. Además de esa sección se crearon dos más, la de Arquitectura Escolar, encargada al arquitecto Josep Goday, y la de Higiene Escolar, que la llevaba el pediatra Enrique Mias. La cualificación profesional de los miembros de la comisión contribuyó a que funcionase con una cierta autonomía, lo que dio continuidad a la actuación educativa municipal. Además, Ainaud se rodeó de colaboradores de prestigio como el poeta Ventura Gassol, con el que trabajó hasta la dictadura de Primo de Rivera, o Artur Martorell, que le ayudó durante la época republicana, fue el continuador de su obra y conservó el testimonio de la labor educativa del consistorio barcelonés durante la dictadura franquista (Domènech, 1995).

3.2. El papel de las publicaciones del Ayuntamiento de Barcelona en la difusión e internacionalización de su labor de renovación pedagógica

Las ideas reformistas en materia educativa de la ILE, modernizadas por las de la Escuela Nueva, sirvieron para impulsar en Barcelona un ambicioso plan de creación de edificios escolares y escuelas al aire libre, para reorganizar la atención a las personas con discapacidad o para, de forma genérica, promover e intensificar actividades de mejora de las condiciones de la infancia (colonias y semi-colonias escolares, baños de mar, proyectos de jardines infantiles y parques de juego, etc.). Poco a poco, tal y como hemos referenciado, el Ayuntamiento de la ciudad, especialmente a partir de la creación de la Comisión de Cultura en 1916, fue configurando una red paralela de instituciones complementarias al sistema de escuelas públicas con el que intentó hacer frente a unas condiciones inadecuadas en la atención y educación de la infancia.

Para el Ayuntamiento resultó fundamental dar visibilidad ante la opinión pública de la tarea implementada, en un claro intento por divulgar y difundir tanto nacional como internacionalmente la labor desarrollada. De ello da buena muestra la edición de una amplia colección de publicaciones entre las que se han localizado cerca de setenta libros y folletos en los que se combina texto escrito e iconográfico. La mayor parte de estas obras fueron publicadas en catalán –50 publicaciones–, pero encontramos también otras en las que se emplean otros idiomas como el castellano, el francés o el italiano. El uso de otros idiomas, ya de entrada, muestra la voluntad

de dar difusión a la labor desarrollada fuera de los límites territoriales de Cataluña y de España, especialmente entre colectivos relacionados con la renovación educativa. Por ejemplo, en el año 1922 se publicó *Rapports de l'Institut d'anormaux de Vilajoana: présenté au Congrès d'Hygiène mentale de Paris*, con la intervención realizada un año antes en dicho congreso por Joan Alzina Melis, psiquiatra y pedagogo mallorquín y principal impulsor del mentado instituto para discapacitados (Flaquer, 2017). Esta obra incluía textos, fotografías, planos y dibujos sobre la atención que las personas discapacitadas recibían en el instituto de Vilajoana y constituye una muestra evidente de esa intención de difusión del trabajo realizado en ese contexto. Ese mismo año se publicó *Publicazioni della Commissione di Cultura*, un catálogo de las publicaciones que la Comisión de Cultura tenía ese año a la venta. En el prólogo de esa recopilación encontramos un texto que refleja a la perfección la intencionalidad que motiva este tipo de ediciones: «son al mismo tiempo un medio para difundir el trabajo pedagógico que ha realizado no solo entre sus propios ciudadanos sino también entre todos aquellos que en el mundo civil aman los problemas de la educación. De esta manera, encuentra la forma de liberarse del aislamiento para ingresar al movimiento general de la cultura, aportando su contribución al mismo y colabora en la circulación de ideas».

Otro ejemplo lo encontramos en la obra *Institutions scolaires en plein air*, editada en el año 1931, en la que se da cuenta de las experiencias de aplicación de nuevos métodos en las escuelas al aire libre. Igualmente, en 1932 se edita un libro en francés con el título *L'oeuvre d'enseignement de la Municipalité de Barcelone* que se entrega a los asistentes a la «Sixième congrès mondial de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle» que tiene lugar en Niza aquel año. Esta obra, repleta de fotografías y algunas informaciones generales sobre las iniciativas del consistorio, se presenta en un formato de álbum fotográfico que pretende llegar al gran público mediante un discurso visual cargado de significado.

Al margen de esta sucinta muestra de esa proyección e intento de difusión manifiesta en las publicaciones analizadas, también es posible constatar la inspiración internacional o extranjera de muchas de las iniciativas desarrolladas por el Ayuntamiento de Barcelona. Así, por ejemplo, en la publicación *Escoles a l'aire lliure del parc de Montjuic* (1921) se reconoce como referentes la Waldschule de Charlottenburg y las «Open Air Schools» inglesas de las que habían quedado admirados unos pensionados a Londres para el estudio de la Exposición franco-británica de 1908. Reconoce también el Ayuntamiento la influencia del movimiento de la «Ecoles Nou-

velles» que becados y pensionados por distintas instituciones visitaban en Francia, Bélgica y Suiza donde, se afirma en la publicación, se desarrolla una vida escolar normal en pleno campo y se atiende, tanto como a las exigencias de una educación física, a las de una fuerte y esmerada educación moral e intelectual.

Avance de conclusiones

La labor de edición desarrollada por el Ayuntamiento de Barcelona durante la primera mitad del siglo XX visibiliza un claro intento por difundir e internacionalizar la amplia tarea de renovación pedagógica desarrollada en este territorio. Buena parte del discurso textual y visual empleado en su construcción sirve al historiador para descubrir las formas en que se proyectó su actividad educativa al exterior, que se hizo servir incluso como reclamo por los primeros promotores del turismo en Barcelona. Todo el proceso que se visualiza en Cataluña durante el primer tercio del siglo XX en relación a la modernización y apertura del debate pedagógico estuvo ligado, inevitablemente, con el proceso de internacionalización de la pedagogía, pero tuvo allí un carácter, una fuerza y un impulso que no se aprecian en otros territorios. Influencias externas e internas, mecanismos de proyección y, al fin, procesos que ponen de relieve la relación entre naciones, personas, culturas, instituciones y sistemas y que vemos plasmados en este caso particular, de una forma evidente, a través de las publicaciones analizadas.

Bibliografía

Cèlia CAÑELLAS y Rosa TORAN, *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona 1916-1936* (Barcelona: Barcanova, 1982). [Prólogo de Josep Maria Ainaud de Lasarte].

Salvador DOMÈNECH, *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona; pròlegs de Marta Mata i Garriga i Josep M. Ainaud de Lasarte* (Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Biblioteca Abat Oliba, 1995).

Miquel FLAQUER LLULL, *Joan Alzina i Melis (1883-1979): psiquiatre i pedagog* (Palma: Govern de les Illes Balears, 2017).

Sara GONZÁLEZ GÓMEZ, Bernat SUREDA GARCIA, «The healthy child. Photography and the promotion health awareness in schools in Barcelona (1909-1933)», *History of Education and Children's Literature*, Special

Issue about «Images of the European Child», *13*(1), (2018), pp. 193-214.

Sara GONZÁLEZ GÓMEZ, Bernat SUREDA GARCIA y Francisca COMAS RUBÍ, «La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936)», *Revista Española de Pedagogía*, *75*(268), (2017), pp. 519-539.

María del Mar DEL POZO ANDRÉS, «La renovación de los métodos de enseñanza: el movimiento de la Escuela Nueva», en *Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, coord. Gabriela Ossenbach Sauter (Madrid: UNED, 2015), pp. 43-71.

María del Mar DEL POZO ANDRÉS, «El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva», en *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, ed. María del Mar del Pozo Andrés (Madrid: Biblioteca Nueva, 2004), pp. 197-220.

Francisco REBORDINOS HERNANDO, «La obra y el método de María Montessori y su repercusión en los manuales de Historia de la Educación empleados en España», en *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*, coord. José Mª Hernández Díaz (Salamanca: FahrenHouse Ediciones, 2014), pp. 155-174.

Palabras clave

Renovación pedagógica; publicaciones; internacionalización; Ayuntamiento de Barcelona; turismo.

Evolución de las TIC en la educación y la internacionalización del conocimiento

Sara MARTÍNEZ-CARRERA
Cristina SÁNCHEZ-MARTÍNEZ
María-Carmen RICOY
Universidad de Vigo
cristina_kleycel@hotmail.com

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es plasmar el recorrido de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y su repercusión en la educación, así como su papel en la internalización del conocimiento mundial. Como propósitos específicos del estudio cabe señalar los siguientes:

- Poner de relieve la trayectoria evolutiva de las TIC y su ramificación en la educación.
- Desvelar la repercusión que presentan las TIC en la difusión del conocimiento universalmente.

Metodología y fuentes

Esta investigación se ha abordado a través de un estudio documental, fundamentalmente, en base a la literatura científica relativa a la evolución de las TIC en la educación y su repercusión en la internacionalización del conocimiento. Dulzaides y Molina (2004) sostienen que el estudio de documentos es una técnica de investigación que permite describir una situación objeto de análisis, interpretarla y comprenderla para arrojar luz sobre la misma. En este sentido, Hernández y Tobón (2016) indican que la finalidad del estudio documental es exponer los resultados sobre la información de forma estructurada y sintética, desde una visión analítica. Además, el tratamiento documental proporciona una extracción científico-informativa a partir del estudio analítico de sus fuentes, ya que el objetivo de la investigación documental es estudiar un fenómeno a través del análisis, la crítica y el contrate de fuentes.

Aparición y consolidación de las TIC en la educación y la difusión del conocimiento

La revolución electrónica se inicia en los años 70 y supone el punto de partida de un enorme despliegue digital, que dará nombre a la sociedad ac-

tual, conocida como Sociedad o Era Digital. De hecho, el propio concepto de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) no fue utilizado desde el inicio, ya que se instaura en la última década del siglo pasado (Ricoy y Couto, 2012). Este de TIC surgió a finales de la década de los noventa, es consecuencia de una "mutación, ya que inicialmente se popularizó la expresión de Nuevas Tecnologías -NNTT- (plasmando la propia novedad de la revolución electrónica). Este cambio es consecuencia de la transformación de los propios aparatos, que han llegado a manipular y difundir de forma masiva la información, promover el desarrollo del conocimiento y de la comunicación. Según Blurton (1999), las TIC están constituidas y se sirven de multitud de herramientas o recursos combinados y sirven para comunicarse, crear o difundir contenidos, etc.; mientras Spanhel (2008) las considera como medios que se basan en la digitalización y la conexión a internet, además considera que ofrecen un enorme potencial para el ámbito educativo.

A finales de los 70, concretamente en 1977 la compañía Apple revolucionaba el sector informático, con la presentación de ordenadores personales que posibilitaba su uso a todos los miembros de la familia. El potencial electrónico en auge promueve en el ámbito educativo la "enseñanza por ordenador", que ofrece nuevas posibilidades y favorece la difusión e internacionalización del conocimiento. Sin embargo, no fue hasta los años 80 cuando algunos docentes e informáticos confiaron en que un ordenador podría contribuir al proceso de enseñanza, por lo que afloran los primeros programas educativos (INTEF, 2017). En este sentido, la política en materia TIC emerge con tesón en los años 80, en los que España existía cierto estancamiento resto a otros países más desarrollados tecnológicamente. Cabe resaltar que el Ministerio de Educación español, en 1985, promueve en los centros escolares los proyectos Atenea y Mercurio con el propósito de integrar las Nuevas Tecnologías en los centros educativos. A finales de la década de los años 80, en los países con desarrollo tecnológico, se empiezan a implantar algunas iniciativas para introducir los nuevos recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; que son fundamentalmente una consecuencia de la globalización. Según Ricoy (2005), este deseado hallazgo fue precedido de un intenso, complejo y amplio trabajo de profesionales y estudiosos de la educación, que creyeron firmemente en las potencialidades de estos medios en los currículos escolares.

Es en la década de los 90 cuando se intensifica la revolución digital con la aparición de Internet, beneficiándose primero el mundo empresarial y

paulatinamente otros ámbitos como el del hogar y la escuela. Cabe destacar que el uso de Internet no se "normaliza" hasta los años 90.

Siguiendo a Vega (2016) la creación y acogida de internet a nivel socio-educativo provocó un gran avance, ya que se inicia un importante desafío relativo a los contenidos escolares en formato digital, aunque inicialmente eran escasos y de baja calidad; además de limitarse en nuestro país al idioma español. Sin embargo, pese a estos pequeños avances, a principios de los años 90, la Informática no era algo prioritario en la escuela y, por lo tanto, estos avances se dilataron durante años. Hay que esperar a la implantación de la LOGSE (1990) para que se haga referencia a las TIC en la escuela, mostrándolas como un tópico relevante por la administración educativa y como una forma de difundir y de universalizar el conocimiento.

Cabe destacar que unido al auge electrónico surge Internet, los recursos multimedia y unidades externas, como el CD Rom, contribuyendo todo ello a promover el uso de los primeros programas educativos en un nuevo formato. A la digitalización de contenidos escolares se añadía la tímida aparición de juegos educativos electrónicos. No obstante, su generalización en las escuelas se ha dilatado bastante y, por ejemplo, en nuestro país los ordenadores comenzaron a utilizarse primeramente en las secretarías de los centros educativos, antes que en sus aulas (Gértrucdx y Ballesteros, 2014).

En nuestro país, la Comunidad Autónoma de Galicia fue de las primeras en introducir proyectos o programas sobre NNTT en los centros educativos, posibilitando de este modo el intercambio de experiencias escolares, que contribuyen modestamente a la internacionalización. Por ejemplo, en el año 1998 se implanta el proyecto sobre Sistema de Información de la Educación Gallega (SIEGA) con la finalidad de integrar a la comunidad en la Sociedad de la Información. A partir del año 2000 en Galicia y en otras comunidades se fueron implantando otros proyectos integrando ordenadores en los centros educativos. Con todo, Internet todavía no era lo suficientemente amigable y accesible para los y las docentes.

Es a finales del siglo XX, en el año 2000, cuando aparece la web 2.0 ofreciendo la posibilidad de crear contenidos web disponibles para toda la población. Esta innovación de las TIC, con la creación de nuevos materiales multimedia junto a un nuevo impulso digital, consigue aumentar su presencia en nuestras escuelas y propagar una mayor difusión e internacionalización del conocimiento.

En el año 2005 se introduce, en el contexto educativo de nuestro país, el concepto de Competencia Digital como un propósito clave para adquirir el alumnado. A finales del siglo XX la inclusión de las TIC en las escuelas de

nuestro país ya era una realidad, a pesar de que no se encuentre acompañada de la innovación metodológica apropiada. Con todo, es un primer paso que los centros educativos cuenten con los recursos digitales para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, aprovechando algunas de sus posibilidades y proporcionando una mayor apertura intelectual y cultural. El aprovechamiento de las TIC pasa porque las escuelas se adapten a los cambios que propician estos recursos y su contribución desde una perspectiva glocalizada que contribuirá a internacionalizar verdaderamente el conocimiento.

Avance de conclusiones o reflexiones finales

A modo de conclusión y reflexión última cabe indicar que:

- El recorrido de las TIC en los dos últimos siglos en el ámbito educativo lleva sido lenta y costosa, en particular en nuestro país. No obstante, el papel de estos recursos en la internalización del conocimiento es esencial y decisorio, que en la actualidad se presenta con un hecho irrefutable.
- Las TIC han contribuido al modelo de la globalización e internacionalización mundial, tanto de la economía, como del conocimiento generando; que, a su vez, se presenta como un fenómeno de masas en los países más desarrollados digitalmente. En este sentido cabe señalar que no siempre es positivo; ya que en la medida en que las herramientas digitales contribuyen a la difusión y masificación de la información imponen modelos, tendencias, forma de pensar y de actuar en las personas.
- Sin duda, el medio conocido hasta el momento más potente para la difusión e internacionalización del conocimiento a nivel mundial es Internet. Una red que aproxima y, a su vez, perturba en el globo terráqueo la vida de los/as ciudadanos/as, dada su elevada ubicuidad. No obstante, las TIC nos ofrecen multitud de beneficios al posibilitar la apertura del conocimiento y la comunicación con/a millones de personas en distintos países o regiones.
- Aunque la evaluación acelerada de la digitalización es una realidad no podemos obviar que, tanto en el siglo XX, como en el XXI continúan existiendo brechas asociadas a la misma independientemente del país. Asimismo, queda por consolidar la propia revolución o innovación pedagógica apoyada en las TIC, que con determinación ya tarda en afrontar este nuevo siglo.

Bibliografía

Craig BLURTON, «New directions in education» en The world communication and information, ed. Mohsen Tawfik (Paris: UNESCO, 1999), 46-61.

María DULZAIDES y Ana MOLINA, «Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso», ACIMED, 12 (2), (2004): 1-4.

Felipe GÉRTRUCDX y Verónica BALLESTEROS, «El uso de herramientas 2.0 como recursos innovadores en el aprendizaje de niño en EI. Un estudio de caso de investigación-acción », Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 48, (2014): 1-13.

Hernán HERNÁNDEZ y Sergio TOBÓN, «Análisis documental del proceso de inclusión en la educación», Ra Ximhai, 12 (6), (2016): 399-420.

INTEF, «Una breve historia de las TIC Educativas en España». https://intef.es/wp-content/uploads/2017/05/Breve_historia_TIC_Educativas_Espana.pdf (consultado el 11-11-2019).

LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, 4 de octubre de 1990 (España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1990)

María-Carmen RICOY, «Utilización de los recursos y medios de comunicación social en la educación», Perspectiva, 23 (1), (2005): 153-189.

María-Carmen RICOY y Maria João COUTO, «Os recursos educativos e a utilização das TIC no Ensino Secundário na Matemática», Revista Portuguesa de Educação, 25 (2), (2012): 241-262.

Dieter SPANHEL, «La importancia de las nuevas tecnologías en el sector educativo» en Nuevas tecnologías en Educación Social, ed. María Luisa Sevillano (McGraw-Hill: Madrid, 2008), 29-52.

Omar VEGA, «De las TIC en la educación a las TIC para la educación», Vector, 11 (2016): 24-29.

Palabras clave

Evolución, TIC, educación, internacionalización, globalización.

A circulação transnacional de livros escolares para a educação de cegos

Tatiana de Andrade FULAS
Doutoranda em Educaçãopela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP
tatiana.fulas@gmail.com

Objetivo

No início do século XIX, países de todo o mundo fundaram institutos para a educação de cegos, inspirados na iniciativa do linguista francês Valentin Haüy, que havia criado em Paris, em 1784, a Institution des Enfants Aveugles. O ineditismo do método educacional de Haüy estava no ensino de leitura por meio de livros impressos com letras em relevo. Para registrar seu experimento, Haüy publicou em 1786 o livro *Essai sur l'education des aveugles*, traduzido para o inglês 13 anos depois por um poeta cego escocês. As notícias sobre o trabalho de Haüy cruzaram fronteiras, de modo que vários países enviaram representantes para conhecer o instituto francês e aprender o método inovador. No início, os institutos encomendavam a impressão dos materiais escolares em Paris, mas rapidamente começaram a desenvolver suas próprias tipografias.

O objetivo deste trabalho é apresentar como o ensino da leitura para cegos fomentou a produção de diversos tipos de letras e alfabetos para a impressão de livros escolares, estimulando a disputa entre nações e a circulação desses materiais em escala transnacional, revelando aspectos histórico-culturais sobre a função da escrita e da leitura.

Metodologia e fontes

Dentre as fontes utilizadas nesta pesquisa estão os livros impressos para cegos no período citado, a biografia dos criadores de letras e alfabetos, as atas dos congressos dos instrutores de cegos, jornais e revistas. Para desenvolvimento da análise nos apoiaremos nos estudos da História da Cultura Escrita desenvolvidos por Armando Petrucci (2002); no conceito de história transnacional desenvolvido por Fuchs (2014); e na perspectiva de uma história vista de baixo, proposto por Thompson (2015), uma vez que as discussões sobre a educação dos cegos estavam inseridas no contexto de disputas pela padronização da cultura escrita e na escolarização das camadas populares.

A transnacionalização do material escolar

No instituto dos jovens cegos de Paris os alunos aprendiam leitura, aritmética, geografia, música, escrita tipográfica (escrita com as letras móveis – ou "tipos"– utilizadas na impressão dos livros) e atividades manuais. Curiosos com os avanços obtidos por Haüy, clérigos e intelectuais de várias nacionalidades visitaram o instituto e implementaram em seus países a impressão dos livros em relevo. Dentre os estabelecimentos criados neste período destacam-se os seguintes países: Inglaterra (1791), Escócia (1793), Áustria (1804), Rússia (1806), Alemanha (1806), Suécia (1808), Suíça (1809), Irlanda (1810), Dinamarca (1811), Espanha (1820), Estados Unidos (1831), Bélgica (1836), Itália (1838), Brasil (1854) e Portugal (1863).

O clérigo escocês James Gall, do instituto de Edimburgo, tentava desenvolver, desde 1826, um tipo de letra para impressão dos livros que facilitasse a leitura tátil, uma vez que o modelo francês, inspirado na letra cursiva, era de difícil identificação pelo tato. A busca pelo tipo de letra ideal foi estimulada pela Sociedade de Artes de Edimburgo, que em 1832 ofereceu uma medalha de ouro para aquele que apresentasse o melhor método impresso de comunicação para cegos, cujo desafio era produzir um alfabeto que unisse legibilidade e economia de impressão. Ao longo de três anos – o concurso terminou em 1835 – foram apresentados 19 alfabetos diferentes, sendo 16 arbitrários (formados por pontos, traços e curvas) e 3 de letras romanas. Entre os inventores estavam diretores de institutos, tipógrafos e homens cegos de países como Estados Unidos, Inglaterra, Escócia, França, Bélgica, Prússia, Áustria, Suíça e Suécia.

Nos vinte anos seguintes, houve uma intensa produção de livros em relevo nos Estados Unidos e Inglaterra, países que assumiram a dianteira nessa disputa, culminando na criação da categoria "Aparatos de leitura, escrita e livros para cegos" na Exposição Universal de 1851. No relatório do júri deste primeiro evento que, segundo Escolano Benito (2012), viria a se tornar o grande teatro da humanidade, em especial para a exibição dos inventos que instrumentalizaram a produção escolar, estão listadas todas as obras impressas com letras em relevo pelos institutos de cegos de 1817 a 1851. Dentre os títulos destacam-se livros de gramática inglesa, latina, italiana, grega e espanhola; geografia elementar, atlas mundial; história antiga; história natural; aritmética; dicionários; literatura clássica e contemporânea, como Shakespeare e Dickens, poesia de grandes autores como Horácio e Virgílio; e livros para ensino de música. A maior concentração era

de textos religiosos como salmos, cânticos, provérbios, catecismo, assim como o Velho e o Novo Testamento – foram expostos volumes do Novo Testamento em seis tipos de letras diferentes, impressos nos Estados Unidos e Reino Unido (THE REPORTS, 1851). Os jornais e revistas da época também registraram a polêmica sobre os livros para cegos, intitulado pelos jornalistas como "a batalha dos tipos" e "a guerra dos pontos" (BIRD, 1870; GUILBEAU, 1892).

O debate sobre o melhor formato de letra ou alfabeto arbitrário para a leitura do cego levaria quase um século para ser resolvida; dentre os tipos arbitrários estava o código de pontos criado por Louis Braille em 1829, que viria a se tornar o método oficial em toda a França quase trinta anos depois. Alguns países seguiram a mesma tendência, como foi o caso do Brasil ao fundar o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro em 1854, inserindo o ensino do sistema braille já em seu regulamento de fundação. Mas isso não impediu que o estabelecimento brasileiro tivesse em seu acervo livros com letras em relevo, como comprova o relatório dos exames realizados pelos alunos em 1858, diante de imperador dom Pedro II (COSTA, 1858). Após uma sequência de testes de música, aritmética, gramática, história sagrada, língua francesa, geografia e escrita em braille, os alunos foram avaliados na leitura de livros em braille e em letras em relevo, para atestar a superioridade na velocidade de leitura no código de pontos.

A circulação de materiais escolares para o ensino dos cegos foi bastante profícua durante o século XIX por duas razões principais. Em primeiro lugar, grande parte dos institutos não possuía estrutura para a montagem de uma tipografia própria, de modo que era bastante comum que os estabelecimentos da Espanha, Brasil, Viena e Alemanha, por exemplo, encomendassem os materiais escolares da França e dos Estados Unidos. Os norte-americanos criaram em 1858 a American Printing House For the Blind, gráfica subvencionada pelo governo especializada na impressão de livros com letras em relevo e no código braille, tornando-se o maior exportador de livros para cegos da época. Outro fato que impulsionou a circulação dos tais livros foi o trabalho dos missionários, que em suas viagens por países como China, Índia e Austrália levavam as obras de textos religiosos para confortar os adultos que haviam perdido a visão e também para a alfabetização de crianças nas escolas para cegos fundadas por eles nessas regiões (MILES, 1998; CHIU, 2014). Na Inglaterra, William Moon, cego que desenvolveu letras arbitrárias que foram utilizadas até fins do século XX, atuou

como missionário de seu próprio projeto ao criar a Home Teaching Society, responsável pela impressão de mais de duzentos mil livros religiosos que circularam entre as mais de oitenta sociedades espalhadas pelo mundo (RUTHERFURD, 1898).

Considerações finais

De acordo com Petrucci (2002), as modificações nos modelos gráficos são induzidas e determinadas por fenômenos histórico-culturais que envolve, dentre outros fatores, as funções da leitura e da escrita, revelando os limites da distribuição social da riqueza, da diferença dos sexos, idade, geografia e culturas, sendo definidas pelas ideologias e estratégias de poder político, econômico e cultural e, em consequência, pelas funções e mecanismos do sistema educativo.

As obras impressas com letras em relevo eram consideradas um material de tamanha importância na educação dos cegos que, na conferência realizada em 1876 com os instrutores dos estabelecimentos do Reino Unido, elas foram apontadas como material condicionante e fundamental para a inserção dos cegos nas classes comuns, junto com os alunos videntes. (REPORT, 1876). Os livros para cegos foram, ao longo do século XIX, um aparato pedagógico, uma mercadoria que impulsionou disputas de mercado e, acima de tudo, um instrumento de evangelização na conquista territorial e cultural do período. Na Exposição Universal de 1851, a grande apresentação dos Estados Unidos foi Laura Bridgman, aluna do Perkins Institution for the Blind, de Boston, que se tornou a primeira surda-cega a se comunicar por meio da linguagem, tendo aprendido a ler nos livros com letras em relevo. Ela representava naquele evento o poder transformador da filantropia cristã e a iluminada educação democrática norte-americana (FREEBERG, 2002).

Esta pesquisa revela que torna-se necessário compreender a história da educação dos "anormais" não mais sob o enfoque de inferioridade e subordinação em relação à educação dos "normais". Não se trata de uma educação à parte, desconectada do campo de análise central dos historiadores da educação; há que se analisar o papel central que os deficientes ocuparam nesse palco por meio de um novo ângulo, visto de baixo. Além disso, o caráter transnacional que o ideário sobre a educação dos cegos assumiu nesse período permite analisar as relações estabelecidas entre os países e de que maneira as influências foram absorvidas, reinterpretadas ou rejeitadas.

Referências bibliográficas

Armando PETRUCCI, *La ciencia de la escritura – primeira lección de paleografia* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002).

Agustín ESCOLANO BENITO, "La educación en las Exposiciones Universales", *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 2011-2012, p. 149-170.

E. P. THOMPSOn, *Costumes em comum* (São Paulo: Companhia das Letras, 2015).

Eckhardt FUCHS, "History of Education beyond the Nation? em *Connecting Histories of Education*, ed. Barnita BAGCHi, Eckhardt FUCHs, Kate ROUSMANIERE (New York-Oxford: Berghahn, 2014), 11-26.

Ernest FREEBERG, *The education of Laura Bridgman* (Cambridge-London: Harvard University Press, 2001).

M. MILES, *Blind & sighted pioneer teachers in 19th Century China & India.* 1998.: https://eric.ed.gov/?id=ED414701. (consultado em 25-02-2017).

Tasing CHIU, "Braille, amma and integration: The hybrid evolution of education for the blind in Taiwan (1870-1970)", *Paedagogica Historica,* vol. 50, nº1-2, 2014, p. 182-194.

Fontes

Claudio LUIZ DA COSTA, *Exposição do Estado do Imperial Instituto dos Meninos Cegos* (Rio de Janeiro: s.e., 1858).

E. GUILBEAU, "L'écriture vulgaire pour les aveugles", *Le Valentin Haüy* – Reveu universelle des questions relatives aux aveugles, Paris, nº 10, outubro de 1892.

John BIRD, "The battle of the types for the blind", *The London Mirror*, London, 19 de Fevereiro de 1870.

John RUTHERFURD, *William Moon* (London: Hodder and Stoughton, 1898).

*Report of Conference on the Instruction of Blind Children (*London: Spottiswoode, 1876). 4

The Reports of the Juries, "Writing and Reading apparatus and books for the blind - Exhibition of the Works of Industry of all Nations" (London: William Clowes & Sons, 1851)

Palavras-chave

Cegos; material escolar; letra em relevo; transnacionalização

ANEXO Áustria
(1811)
Dinamarca (1900)
França (1818)
Inglaterra (1839)
Holanda (s.d.)
Inglaterra (1834)
Birmânia (1899)
Escócia (1826)
Estados Unidos (1835)

Recuperar cadro orixsinal de PDF

Experiências e modelos internacionais sobre os espaços escolares: a presença discursiva nos relatórios de Instrução Pública do Rio Grande do Sul/Brasil (XIX-XX)

Tatiane de FREITAS ERMEL
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões/Brasil
tati.ermel@yahoo.com.br

Objetivo

O objetivo principal deste estudo coniste em analisar a descrição de experiências e modelos internacionais sobre os espaços escolares nos Relatórios de Instrução Pública, em um panorama de constituição e de expansão da rede de ensino primária do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil, entre finais do século XIX e as primeiras décadas do XX.

Metodologias e fontes:

A pesquisa documental, de caráter historiográfico, foi realizada com base na análise dos Relatórios da Diretoria de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul (1889-1930). Também, foram objeto de estudo as fontes imagéticas, tais como: plantas, projetos e fotografias localizados nos relatórios e na Mapoteca da Secretaria de Obras Públicas, sendo problematizadas no âmbito da história da educação e, valendo-se da noção de virada visual (*pictorial turn*; W. Mitchell – década de 1990), a fim de compreender o papel desempenhado pelas imagens, especificamente, das fotografias, nos estudos historiográficos (Cabelera, 2015).

Desenvolvimento do conteúdo:

Os projetos e construções de edifícios escolares tenderam, de um modo geral, acompanhar padrões arquitetônicos de âmbito internacional. Experiências europeias e norte-americanas influenciaram, tanto no plano discursivo como prático, a arquitetura escolar em diferentes estados brasileiros, entre final do século XIX e primeiras décadas do XX. Por outro lado, as condições geográficas, políticas, sociais, econômicas e culturais de cada continente, país, região, cidade e povoado conduziram a uma conjuntura de inúmeras particularidades em cada edifício, tanto em relação aos aspec-

tos organizativos e funcionais, como os elementos simbólicos e ornamentais (Ermel, 2017).

As exposições internacionais e universais tiveram um importante papel na difusão e circulação de conhecimentos e novidades relativas à educação e, mais especificamente ao ensino. Iniciadas em Londres, em 1851, será somente na exposição de Paris, de 1867, que foram apresentadas questões relativas aos planos e reconstituições de classes. As primeiras normas sobre construções escolares foram publicadas em diferentes países da Europa, a partir da segunda metade do século XIX, tais como: França, 1858; Suíça, 1861; Portugal, 1866; Bélgica 1874. De modo geral, estiveram relacionadas a um contexto de superação do método monitorial, centrando-se em "uma nova ordem pedagógica, isto é, na "classe" como agrupamento de alunos (e como sala)" (Silva, 2002, p.15).

Na França, podemos observar algumas influências da arquitetura geral para a escolar, no final do século XVIII. O arquiteto Jean Nicolas Louis Durant, apresentava em seu livro "Lições de Arquitetura", a tipologia dos edifícios como estágio apropriado para os projetos de acordo com seu programa. Recomendava que as construções, tanto públicas como privadas, deveriam ser: econômicas, salubres, cômodas, simétricas e utilitárias. Ainda, que o edifício observasse as diferenças de costumes, usos, clima, relevo, localização, material, tendo em vista a intenção do valor que o edifício tem para a cidade, em especial o edifício público.

Na Inglaterra, no ano de 1847, foi publicado o livro de Henry Kendall, intitulado "Design for Schools and School Houses", sobre arquitetura escolar. Apesar de não apresentar muitos detalhes em relação aos espaços escolares, o arquiteto recomendava o estilo gótico, salas de aula bem arejadas e iluminadas, com janelas orientadas para norte, a fim de garantir uma luminosidade uniforme e que não interferisse na lousa (Kowaltowski, 2011, p. 67).

Em relação às construções escolares norte-americanas, entre meados do século XIX e o final do mesmo, podemos observar a passagem de uma área bastante restrita, com edifícios pequenos, a ausência de jardins e espaços ao livre, para áreas mais amplas, com uma arquitetura mais exuberante e a incorporação de novos espaços, como auditório e ginásio de esportes. A partir do início do século XX, sob influência de John Dewey, alguns projetos, como por exemplo do arquiteto Frank Lloyd Wright, incorporam novo paradigma de arquitetura escolar, preocupados com o "planejamento dos espaços, detalhes constitutivos de qualidade, a estética e o bem-estar dos usuários" (Arruda, p.74-75).

Benconstta e Braga (2011), ao analisarem a experiência dos regulamentos franceses e brasileiros para os edifícios escolares entre 1890-1910, tomam por base um conjunto diversificado de fontes publicadas, compostas, sobretudo, por decretos, regulamentos, circulares e instruções para a localização e a construçao dos edifícios escolares em ambos países. Os autores destacam como a realidade brasileira, em especial o estado de Minas Gerais, manteve aproximações, mesmo que parciais, com as políticas de edificações escolares da França.

Na discursividade presente nos relatórios do Estado do Rio Grande do Sul eram mencionados a importância da incorporação dos investimentos para a construção dos espaços escolares como em outros países, dentre outros motivos, pela elevação da tabela de aluguéis de casas para o funcionamento das aulas:

> Nos orçamentos de despesas de muitos países, como na França, nos Estados Unidos da América, República Argentina e entre nós, no Estado de São Paulo, encontra-se uma verba constante consagrada à construção de edifícios para escolas. Na República Argentina, existem até impostos, cujo produto é exclusivamente aplicado nestas construções (Diretoria de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, 1896, p.293).

O mobiliário consistia em uma outra preocupação constante, devido a sua falta e irregularidade de tamanho, que não estava de acordo com as prescrições da ciência moderna. Bancos e classes eram fabricados nas oficinas da Casa de Correção de Porto Alegre, com variadas alturas, que estaria de acordo com o desenvolvimento habitual dos alunos. Também, havia sido encomendado de uma fábrica americana duas mil carteiras, acompanhadas dos respectivos bancos, por serem considerados "móveis elegantes e cômodos" (Diretoria de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, 1907, p.12).

No ano seguinte, é mencionado que carteiras americanas importadas seriam distribuídas entre 15 colégios elementares e escolas isoladas, de 9 cidades. Após a importação desse material, a Casa de Correção de Porto Alegre é autorizada a fabricar de acordo com o modelo americano. Ainda, com o mobiliário importado também viriam globos para estudo de cosmografia e telas verdes que, com sensível vantagem, substituíriam os chamados quadros negros (Diretoria de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, 1912, p.9). Em 1922, o fornecimento continua sendo realizado pela Casa de Correção, sendo que para alguns colégios elementares e grupos escolares era fornecido carteiras americanas e typo Triunph (Diretoria de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, 1921, p.260).

Os espaços onde funcionavam as escolas públicas uruguaias também foram tema nos relatórios da Diretoria de Instrução Pública, especialmente, sobre a viagem realizada por um grupo de professoras a este país, de setembro a dezembro de 1913. A comissão, presidida por Alfredo Clemente Pinto e composta por 6 professoras, foi incumbida de observar os métodos de ensino seguidos nos estabelecimentos de instrução pública da republica vizinha (Diretoria de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, 1914, p.13). Em relação aos locais onde funcionavam as escolas, o relatório apresenta como anexo a planta baixa da escola de 1º grau, composta por 2 pátios, 6 salas de aula, secretaria, depósito e latrinas. Apontam, ainda, algumas questões relativas ao mobiliário escolar e demais materiais que faziam parte do espaço, por exemplo, os quadros de leitura, de ciências naturais, de história pátria, assim como de personagens nacionais, como General Artigas e José Pedro Varella.

Reflexões finais

As experiências e modelos internacionais nos aproximam de um conjunto de questões para pensarmos a construção física de uma rede de ensino primária empreendida pelos Estados Nacionais, a partir do século XIX. A passagem de um espaço adaptado, na maioria dos casos, vinculados à particulares e religiosos, para uma escola projetada e mantida pelo poder público, compreendia um empreendimento fundamental para um modelo escolar como instituição própria, separada das demais.

Em linhas gerais, podemos destacar que nos países europeus, sobretudo a França, assim como os Estados Unidos, a Argentina e o Uruguai estavam presentes nos discursos de políticos do Estado do Rio Grande do Sul, enfatizando para a necessidade quantitativa e qualitativa dos edifícios escolares, tendo em vista a alfabetização de um número maior de crianças e a adaptação às novas demandas do ensino graduado e higiênicas. Apesar de diferenças significativas em termos culturais, políticos, sociais e econômicos, podemos assinalar que no período analisado, a proposta de um modelo funcional e simbólico de escola primária era pauta de discussões e críticas em grande parte do mundo ocidental.

A incorporação de um novo modelo escolar no Estado do Rio Grande do Sul esteve diretamente relacionada com a adaptação dos espaços escolares ao ensino graduado, que previa as salas de aula para os distintos graus de ensino; a educação por sexo, que demandava, entre outras coisas, escolas e/ou salas separadas entre meninos e meninos; a preocupação higienista, que compreendia os espaços escolares como propagadores de enfermida-

des e a necessidade de circulação de ar e a entrada de luz; a questão econômica, tendo em vista que tanto os prédios alugados e adaptados, como os construídos, demandavam um amplo investimento por parte do poder público; a representação política, social e cultural da escola, que passou por um processo de valorização entre as instituições públicas e, que incorporou além da monumentalidade, em muitos casos, um conjunto de símbolos e signos daqueles que os construíam como um lugar específico e reconhecido na trama das cidades e povoados.

Bibliografia

Ângelo MARQUES VIEIRA DE ARRUDA, «Arquitetura dos edifícios da escola pública no Brasil (1870-1930): construindo os espaços para a educação» (Tese de doutorado, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2010), 452.

Marcus LEVY BENCONSTTA, Marina FERNANDES BRAGA «História e Arquitetura escolar: a experiência dos regulamentos franceses e brasileiros para os edifícios escolares (1890-1910)», Revista Linhas, (Florianópolis), janeiro/junho (2011): 51-72, consultado em 15 de novembro de 2018, URL: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2275

Helena CABELEIRA, «As imagens como fonte Histórica (2005-2014)», em *História da Educação fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa (2004-2015)*, Eds. Luis Alberto Marques Alves, Joaquim Pintassilgo (Centro de Investigação Transdisciplinar, Cultura Espaço e Memória: Porto, 2015), 175-200.

Tatiane DE FREITAS ERMEL «Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo: os edifícios para a escola primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928)» (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017), 343.

Dóris KOWALTOWSKI, *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente do ensino* (Oficina de Textos: São Paulo, 2011).

Carlos MANIQUE DA SILVA, *Escolas belas ou espaços sãos? Uma análise histórica sobre arquitetura escolar portuguesa (1860-1920)* (Instituto de Inovação Educacional, Memórias de Educação: Lisboa, 2002).

Palavras chave

Espaços escolares. Internacionalismo. Instrução pública. Escola primária.

As politicas educacionais no planejamento do estado brasileiro.

Terezinha Fátima ANDRADE MONTEIRO DOS SANTOS
Doutora em Educação e Professora Titular da UFPA
Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Observe/UFPA
tefam@ufpa.br

Objetivo

Analisar e demonstrar o papel do planejamento na conformação das políticas educacionais públicas.

Metodologia

Este texto é decorrente de estudos e pesquisas qualitativas realizadas nos últimos dez anos, a partir de uma perspectiva baseada no materialismo histórico-dialético.

Desenvolvimento do conteúdo

A discussão sobre a relação entre POLÍTICAS PÚBLICAS, PLANEJAMENTO E AÇÕES ARTICULADAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO tem sido objeto de interesse dos pesquisadores e profissionais da educação brasileira nos últimos anos, que pode ser abordada sob diferentes perspectivas e atores. Pode-se destacar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais marcadamente influenciados por marcos regulatórios fruto de orientações, compromissos e perspectivas – em escala nacional, regional e mundial, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilateriais (FMI, BID, dentre outras) e assumidos pelo Estado na formulação de suas políticas públicas. A concepção de política se refere à forma de condução da coisa pública, que se materializa por meio de planos, programas, projetos, diretrizes, instruções normativas, dentre outros instrumentos ou produtos de planejamento, aqui entendido como processo de intervenção para mudar ou manter a realidade.

Veja-se que o planejamento ocupa lugar de destaque apenas no abstrato, porque na sociedade capitalista as relações sociais são nebulosas e opacas e o planejamento pleno, como situa Mészáros (2009), ou seja, aquele abrangente conscientemente almejado que supera as limitações técnicas/ideológicas não se realiza. Mas, algum tipo de organização é possível para

se diminuir a improvisação. No Brasil, não se tem assistido uma articulação de forma planejada, organizada entre as políticas e as ações especialmente no campo da educação, porque a cada situação episódica, eventual parece que se criam políticas. Tome-se como exemplo o PNE que não se traduz num Plano efetivamente a ser seguido, como deveria ser de norteador das políticas educacionais brasileiras. Mas, embora se tenha consciência das dificuldades de se construir ações planejadas no mundo do capital, que até parece ser inconciliável tal articulação, conforme alerta Mészáros, (2009, p. 115):

> O planejamento ocupa lugar de extrema relevância entre as categorias da teoria socialista. Isso se põe em agudo contraste com o sistema do capital, no qual – devido à determinação centrífuga interna de seus microcosmos produtivo e distributivo - não há escopo para real para o planejamento no sentido pleno do termo. Tal sentido é definido como um *planejamento abrangente de forma consciente* tanto da produção como da distribuição e, simultaneamente ultrapassa as limitações da coordenação técnica/ideológica, não importando o quanto amplamente nelas esteja baseado.

É necessário insistir em construir planejadamente o novo, sabe-se ser muito difícil porque não dá para ser descolado das condições econômicas, sociais e até culturais, porém não inalcançável, daí o posicionamento de que se torna quase impossível compreender-se a questão das políticas educacionais públicas, sem entender um pouco da relação entre Educação e Economia, daí a breve incursão pela análise da natureza do trabalho e do capitalismo, desde o capitalismo de Estado, que representa um marco na criação de políticas sociais, aí incluindo a educacional, até o momento da mundialização dos nossos dias, aqui entendida na perspectiva de Chesnais (1996) ao priorizar em sua análise o capital financeiro argumenta que:

> A mundialização é o resultado de *dois* movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito as políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan. (p. 34)

Para Ianni, (1976, p. 3), toda política econômica pode ser compreendida como manifestação das relações entre o Estado e a economia, e para tratar de políticas públicas, necessário se torna revisitar um pouco a história do capitalismo, para localizar a origem da intervenção do Estado na economia, por meio da criação de políticas sociais compensatórias e reguladoras, objetivando apoiar a expansão do capital e reprodução da força de trabalho.

Por que começar pela política econômica é uma questão? Primeiro, porque basicamente as políticas sociais públicas acabam sendo, na verdade, políticas para o capital, ou seja, são determinadas pelo econômico.

Nesse sistema (capitalista), onde tudo é transformado em mercadoria (relações, pessoas, coisas), cujo preço valor é determinado pelo mercado, pelo sistema de preços e pela concorrência e, hoje, até outras relações não tão livres, com a "mão invisível" do mercado, que, além de comandar a relação capital – trabalho, estipula o valor não só do produto mas também do trabalho, que passa a ser força de trabalho, por sua vez, também considerada mercadoria, capaz de gerar um valor sempre maior do que o preço original, de forma mais sofisticada e desigual, na atualidade, pela redução e qualificação crescente do mercado de trabalho, em que só há lugar para os considerados "vencedores", aqueles que conseguem preparar-se de acordo com as exigências do mercado. Segundo, também porque nesta instabilidade do capital para o trabalhador, como se estabelecer políticas planejadas?, mesmo o planejamento como organização de intervenção na realidade.

O capitalismo necessita de expansão constante para aumentar a acumulação e está sempre desenvolvendo novos meios (inovações), a fim de conseguir alcançar seus objetivos, daí o processo de mundialização não ser novo, suas formas que estão diferentes, mais sofisticadas. Nessa busca desenfreada de acumulação, cria novas técnicas capazes de aumentar a produção e, consequentemente, o lucro. Nisso, o capital é muito eficiente e eficaz, ao traçar inovações constantes, agora virtuais e complexas, nem sempre passíveis de desvelamento. O capitalismo consegue articular diferentes "redes" onde a mídia é "cabeça de ponta" para construir cenários imagéticos. Nem um pouco imparcial, embora tente se passar como tal. Pode-se dizer: mas a imagem é real, eu a vi, pergunta-se que imagem? Respondem: a imagem que a mídia no caso a televisão, a fotografia dos jornais e revistas, por exemplo, foram selecionadas pelas lentes dos filmadores ou fotógrafos a serviço da empresa onde trabalham. Estas imagens são depuradas pela redação.

No Brasil, as experiências que se tem em planejamento governamental não são estimuladoras à incorporação da ideia de sua necessidade para o agir organizado sobretudo porque a retórica dos Planos não se traduz em ações concretas, exatamente pela própria instabilidade funcional do sistema do capital, que tem a crise na sua essência, só que a crise atual é estrutural. Isto se estende até a escola, em que planejar é uma atividade sem conseqüência, mecânica e formal, onde as ações não são articuladas. Mas,

mesmo dentro desse contexto pode-se construir uma travessia forjando novas relações, com avanços e recuos.

Percebe-se com insistência, nos discursos dos sujeitos escolares, um quase total descrédito com o processo de planejamento escolar, por compreendê-lo como uma obrigação formal, burocrática que só serve para cumprir determinações e engavetar, porque na prática, eles não o seguem, nem há como fazê-lo. Um dado a ressaltar é que tal situação não é uma particularidade das escolas paraenses, a considerar as análises com os resultados de diversas pesquisas de Paro (1997) em que afirma que as escolas não possuem um acompanhamento, uma avaliação organizada sobre suas atividades, agem para cumprir determinações. Diríamos que não são poucas, a gestão da escola fica aprisionada num caudal de normas e regras mutáveis, constantemente. Nem bem começa a executar alguma política, vem outra medida para cumprir.

A concepção hegemônica de planejamento no Brasil, utilizada pelo Governo o coloca como uma técnica ou instrumento neutro de ajuda no processo de tomada de decisões. A conceituação que se contrapõe, compreende o Planejamento como um processo político contínuo de mobilização, articulação, negociação, para intervenção na realidade para mudá-la ou mantê-la, que permite estabelecer objetivos e meios para alcançá-los em determinado espaço de tempo (SANTOS, 1997).

Reflexões finais:

O processo de planejar no sentido de organizar-se a ação, envolve uma mudança de modo de pensar, e um salutar modo de pensar envolve indagações, questionamentos sobre o que fazer, por quê, como, por quem e onde fazer. Manifesta as implicações futuras de decisões presentes. O planejamento é um verdadeiro cálculo que precede a ação e uma sociedade como a atual, em que as mudanças ocorrem de modo veloz, precisa estar em consonância com as tais mudanças.

Conclui-se afirmando que apesar de acreditar-se nas possibilidades do planejamento escolar, ainda que relativas, sabe-se que ele sozinho, ainda que dialógico não vai propiciar as transformações do ensino e a da educação há muitos almejados, mas a maneira como foi concebido e implementado poderá contribuir nessa direção, aliado a um conjunto de outros fatores, que articulados por uma gestão que se encaminhe para sua democratização, poderá desencadear a construção de tais mudanças.

Bibliografia

O. IANNI, *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-70)*. (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976).

François CHESNAIS, *A Mundialização do Capital*, Tradução Silvana Finzi Foá, (São Paulo, Xamã, 1996).

István MÉSZÁROS, *A Crise estrutural do Capital*. (São Paulo: Boitempo Editorial, 2009)

Vitor PARO, *Gestão democrática da escola pública*. (São Paulo: Editora Ática, 1997).

Terezinha Fátima A. Monteiro dos SANTOS,. A ineficiência/eficiente das políticas educacionais com estratégia de regulação social. In: Fátima Cunha PINTO et al (org.) *Administração e política da educação*. (Piracicaba-SP: UNIMEP, 1997).

Palavras-chave

Planejamento. Políticas Educacionais. Estado

SECCIÓN III
PACIFISMO

Una experiencia de solidaridad e internacionalismo fuera de la escuela. La propuesta de fabricar juguetes desde una institución judeo progresista argentina para niños uruguayos y chilenos (1974 – 1975).

Ana DIAMANT
Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires
Sociedad Argentina de Historia de la Educación
anadiama@gmail.com

"El concepto de solidaridad me acuerdo que era un concepto que traspasaba la línea de trabajo continuamente (…) y me acuerdo de haber trabajado mucho la diferencia entre solidaridad y beneficencia (…) Hasta ese momento no tenía claro la diferencia entre una cosa y la otra y creo que en ese sentido era modélico lo que se hacía con el tema de la solidaridad. La solidaridad no es ayudar y estar presente desde fuera ni desde lejos ni desde una posición de superioridad, sino de compartir y de participar, tener una actitud empática con lo que se estaba necesitando"

Schimilovich, P. Testimonio oral; Buenos Aires; 2011

Objetivos

Recuperar, después de más de 40 años, una experiencia promovida por instituciones recreativas judeo progresistas argentinas, fundamentada en el reconocimiento al potencial del aporte social de la infancia y el modo de entender las relaciones entre personas y con la realidad.

Reponer desde testimonios y documentos una experiencia pedagógica de solidaridad latinoamericana que aún hoy es recordada por participantes y beneficiarios como una marca indeleble en la historia personal.

Desarrollo del contenido

Durante los años 1974 y 1975, en una democracia marcada por el segundo peronismo en Argentina, atacada por el avance de fuerzas paramilitares, ya otros países de la región vivían en dictadura. Impactaba, por cercanía territorial la experiencia de Chile y Uruguay. Las diferencias de los

tiempos en que se dieron los golpes de estado favorecieron a que Argentina se convirtiera en refugio para exiliados y en un espacio de generación de acciones solidarias y de resistencia.

Con ese marco se reunieron en 1975, por dos días, niños y niñas de entre 10 y 12 años para fabricar juguetes, murales y esculturas y ensayar modos de autogestión democrática de convivencia, como una particular forma de intervenir y analizar los hechos que los rodeaban.

La actividad la propició el ICUF - Federación de Entidades Culturales Judías - fundada en París en 1937 en el marco de la celebración del Primer Congreso Mundial de la Cultura Judía que reunió a delegaciones de 23 países, entre ellos, la Argentina y se realizó en la colonia Zumerland, creada en Buenos Aires hace 70 años por judíos progresistas inmigrantes, principalmente de la Europa Central.

Fueron dos los ejes que la sostuvieron: la solidaridad con los pueblos en lucha por la democracia y la fabricación de juguetes que fueron enviados luego a niños que convivían con sus madres en cautiverio.

> *"La solidaridad era algo que trabajábamos desde los chicos de 4 años en las actividades (…) hasta los más grandes de los grupos adolescentes (…) Y el internacionalismo también era un tema que estaba presente. Primero fue con Uruguay y Chile que tuvieron las dictaduras antes que nosotros (…) y era una fuerte militancia vinculada con este tema de la solidaridad (…) En ese momento había una movilización importante desde los grupos y desde quienes teníamos esta labor pedagógica porque, en realidad, siempre era tomado el tema de enseñar en nuestras instituciones como una actividad de militancia"*
>
> *Golzman, Guillermo; testimonio oral; 2012*

Así se pusieron en acto formas de explorar el mundo y también de cambiarlo; ensayos para establecer juicios valorativos y hacerse cargo de decisiones, junto al placer, la aventura y la búsqueda de modelos de identificación.

La colonia Zumerland, se particularizó desde su creación hace 70 años, por su condición de educativa por fuera del sistema formal, con notas particulares al momento de pensar y actuar formas contra hegemónicas de enseñar, el modo de abordar objetivos y contenidos que la escuela no cubría o que la comunidad consideraba insuficientes. Es y era una expresión contracultural que mostraba una decisión, desde una propuesta político pedagógica, de transformar algo de la cotidianeidad al tiempo de preservar tradiciones.

Metodología y fuentes

La indagación realizada se ha sostenido en la recolección y análisis de testimonios de participantes y en la observación e interpretación del contenido de los objetos fabricados que pudieron ser recuperados.

Los relatos, al socializar información, delimitan escenarios y transparentan conflictos. Son mecanismos creativos, aunque refieran a hechos pretéritos y construyen legados fundantes, interpretaciones que estructuran imaginarios que trascienden al narrador.

La elección de los testimonios como fuente, pone en evidencia la tensión entre memoria e historia, entre las dimensiones subjetivas de la primera y los hechos que componen la segunda a la vez que resignifican escenarios, momentos y personajes que quedan tramados con las tradiciones de un grupo.

Las formas de contar atribuyen valores, rescatan o recortan informaciones, interpretan e interpelan registros, condensan versiones, que en su conjunto, colectivamente, amplían la comprensión de procesos complejos.

> "*Este tipo de experiencia tiene una fuerte impronta intuitiva. Recién ahora, después de muchos años puedo darle un marco teórico a cada una de esas experiencias hechas, te diría, durante mi adolescencia. Eso es lo que más me conmueve, me moviliza (…) Cuando tomás una frase conceptual, pero que esa frase conceptual tiene dentro tuyo una historia tan marcada por las vivencias, por haber sido atravesada por una experiencia significativa, se nota*"

Moreno, Inés; testimonio oral; 2012

Los objetos, en este caso algunos pocos juguetes que pudieron ser recuperados a partir de fotografías del momento, así como esculturas y murales que perviven en el espacio en el que fueron creados, constituyen, además de cultura material, una herramienta teórica y práctica para explorar el pasado y el presente de las organizaciones en relación con la sociedad que las contiene y los individuos que las habitan.

> "*Me acuerdo de los juguetes, eso sí que me acuerdo, los juguetes. En mi caso eran de madera, yo no sé si todos fueron de madera*"

Schimilovich, Pablo; testimonio oral; 2011

Los recuerdos y sus narrativas no siguen una cronología ordenada, el tiempo idiosincrático se impone al histórico y el entrecruzamiento con otro tipo de producciones hace situar las experiencias, no sin generar contradicciones. En su conjunto dan sostén a tradiciones, mitos y rituales, discuten

legitimidades, jaquean al pasado desde la problemática presente de ese pasado, vinculan pasado y futuro.

Testimonios y objetos configuran representaciones colectivas y reponen prácticas compartidas, estilos comunicacionales, significados atribuidos entonces y asignados hoy.

Reflexiones finales

Abordar la cultura pedagógica desde espacios no formales y contrahegemónicos profundiza una línea fecunda de investigación en el campo de la historia reciente de la educación, tanto desde el ejercicio de obligar a pensar categorías, como desde la oportunidad de ampliar las fuentes.

Tener al alcance versiones de quienes estuvieron directamente involucrados en acciones únicas y desde diferentes posiciones enriquece el acervo de datos socioculturales, generacionales, más allá del relator, estableciendo una doble triangulación sobre hechos recuperados por una parte entre narrador, entrevistador y contenido y por otra entre tiempo, discurso y contexto.

> *"Yo me identifico con una generación que estaba muy bien representada en el ICUF y que estaba también representada fuera del ICUF en el sentido de pensar que éramos parte de un proceso positivo, que se iba a llegar a una nueva sociedad, que quizás nosotros no lo íbamos a ver, pero que los hijos de nuestros hijos probablemente la vieran y que cada cosa que hacíamos tenía un sentido, no era simplemente por el hoy sino que éramos parte de un proceso histórico. Entonces cuando digo "nosotros" me refiero a eso, a ese concepto (…) que todos somos de alguna forma peones en un proceso histórico (…) el hecho de ser solidario no solamente tiene que ver con la persona a la cual uno está apoyando, sino también tiene que ver con que también te modifica a vos mismo"*
>
> *Schimilovich, Pablo; testimonio oral; 2011*

Ser contracultural, progresista, significaba ser protagonista, promover condiciones para la satisfacción de necesidades materiales y psicológicas como la comunicación, la expresión de los afectos, la seguridad, la pertenencia y la participación, no abandonar los orígenes comunitarios ni el legado de los fundadores del movimiento, mantener conductas de resistencia frente a situaciones de autoritarismo o persecución.

> *"En las actividades lo que hacíamos era tomar lo mejor de cada cosa (…) porque en este proceso de construcción de valores, no es que vamos a ser solidarios con construir una silla de ruedas, tampoco era una cosa de beneficencia. Era que lo que tenemos que lograr, lo tenemos que lograr entre todos y yo creo que*

era algo más un algo que atravesaba las actividades (…) a veces nos íbamos de mambo, porque los partidos de fútbol siempre tenían que terminar empatados <risa> Así sería el hombre nuevo y donde era sana emulación, no competencia"

Golzman, Guillermo; testimonio oral; 2012

Reposicionar el valor del trabajo compartido en un espacio pedagógicamente crítico y con finalidad social en el marco de una sociedad amenazante, permitió atravesar fronteras materiales y simbólicas, resultó una práctica que fortaleció identidades, permitió consolidar campos tanto para afirmar posiciones desde las que se habla, como campos de acogida de marginalidades y de resistencia

Bibliografía

Ana DIAMANT, "Génesis y continuidad de un proyecto de educación no formal en el tiempo libre. Testimonios de 60 años de la colonia Zumerland en Argentina" *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* Nº 11, Buenos Aires (2011)

Ana DIAMANT y Jorge FELD (Comp), *Zumerland Colonia. Proyecto, memorias* (Buenos Aires: Ediciones CER, 2000)

Carolina KAUFMAN (Dir) *Nora Lijtmaer, Roxana Mauri Nicastro, Shules y Ateneos. Huellas de la educación no formal judeorosarina* (Rosario: Laborde Editor, 2008)

Dina KINOSHITA, "*O ICUF como una rede de intelectuais*", Revista Universum Nº 15, Universidad de Talca (2000)

Dora KORMAN, "El ICUF y la educación. Hacia el X Congreso", *Revista Tiempo* Nº 48, Buenos Aires (1972)

Elizabeth JELIN, *Los trabajos de la memoria* (Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2002)

Emmanuel KAHAN, *Recuerdos que mienten un poco. Vida y memoria de la experiencia judía durante la última dictadura militar* (Buenos aires: Prometeo, 2014)

Jorge KRAIZER, "*No un slogan, sino una realidad*" Revista Tiempo Nº 69, Buenos Aires (1974)

Nerina VISACOVSKY, *Argentinos, judíos y camaradas tras la utopía socialista* (Buenos Aires: Biblos, 2015)

Nerina VISACOVSKY, "La educación judía en la Argentina: una mul-

tiplicidad de significados en movimiento. Del Peretz de Lanús a Jbad Lubavich" *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* Nº 6, Buenos Aires (2006)

Archivo testimonial

Entrevistas realizadas a
Guillermo Goldzman, Buenos Aires, 2012
Inés Moreno, Buenos Aires, 2012
Pablo Schmilovich, Buenos Aires, 2011

Palabras clave

Recreación educativa – Infancia – Ideología – Compromiso – Latinoamericanismo

As crianças e a guerra, pela voz de um pedagogo da Escola Nova em Portugal

António Gomes FERREIRA
Universidade de Coimbra
Carlota BOTO
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
reisboto@usp.br

António de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939) é um dos principais pedagogos portugueses e proeminente educador representante da Escola Nova em Portugal. Destacou-se na disseminação e no desenvolvimento do pensamento pedagógico contemporâneo em vários locais, a partir da sua atuação na Universidade Nova de Bruxelas e com criação de uma escola em Bierges-Les-Wavre – experiência que ficou eternizada especialmente em *Uma escola nova na Bélgica*, publicado em 1915. Depois do início da Primeira Guerra, o autor se dirigirá a Genebra, passando a integrar a equipe que compunha na época o Instituto Jean-Jacques Rousseau. A comunicação aqui proposta versa sobre uma conferência proferida na Suíça em abril de 1915, depois da publicação de *Uma escola nova na Bélgica*. O **objetivo** do trabalho é identificar a problemática exposta pelo autor, valorizando a correlação entre a situação da infância e a realidade da guerra, desvelando em simultâneo a compreensão da concepção de criança que norteava o pensamento de Faria de Vasconcelos. A **metodologia** para abordagem do tema consiste numa análise do texto (compreendido aqui como **fonte**) *Les enfants et la guerre*, em diálogo com o pensamento psicopedagógico vigente na época. O **desenvolvimento do conteúdo da comunicação** incidirá na verificação da relação das crianças com a guerra; que, segundo Faria de Vasconcelos era de pavor e de fascínio. Parte-se da originalidade da referida publicação para se pensar as questões da infância, bem como para problematizar o conceito de guerra. Finalmente, como **reflexões finais**, constata-se a coerência entre os princípios da Escola Nova e essa abordagem inaudita acerca do vínculo entre as crianças e a guerra.

Faria de Vasconcelos inicia sua abordagem explicitando que o problema da guerra, relativamente à infância, poderia ser visto de diversos pontos de vista: um dos pontos de vista possíveis seria a compreensão das crianças como vítimas da guerra; outro ponto de vista seria o futuro dessa infância que enfrentou a problemática da guerra. O autor se pergunta o porquê de a guerra interessar tanto a crianças que, muitas vezes, querem entrar no

combate. Seria razoável permitir às crianças a participação nas trincheiras da guerra? O lugar da criança não seria a escola? Como apresentar a guerra às crianças? Quais as representações sobre a guerra deverão constar dos relatos escolares? Além disso, haveria de se considerar os familiares das crianças que, tendo ido para o combate, voltavam machucados, mutilados, quando não eram mortos. Assim, a guerra seria um cenário de produção de órfãos. Órfãos não apenas de pais que morreram, mas órfãos muitas vezes da própria infância, que se teria perdido, no regresso de pais com desequilíbrio nervoso, com traumatismos físicos e problemas mentais.

Faria de Vasconcelos apela para a antropologia para constatar que se estaria a viver uma grande crise a nível mundial e que seria fundamental, naqueles anos da guerra, haver um especial esforço na proteção da infância. A guerra já teria causado doenças, misérias e problemas profundos de toda a espécie. Proteger as crianças corresponderia, nesse sentido, a zelar pela vida social. Para o educador português todas as medidas e todas as instituições que tinham "por missão preservar a evolução normal da criança" apresentavam, naquele momento, "um interesse capital". Se ainda antes da guerra havia, "em todos os países, obras, tanto privadas quanto públicas, bem como uma legislação social de proteção da infância", naquele período, nos países beligerantes, a máquina social tendia a funcionar quase exclusivamente para a guerra, pelo que muitas dessas medidas não eram aplicadas e muitas dessas instituições não funciovam. (FARIA DE VASCONCELOS, 2011, p.77)

Faria de Vasconcelos classifica as obras da iniciativa privada criadas por instituições que visavam proteger e educar as crianças vítimas da guerra, em especial, os mutilados, órfãos e desvalidos. Considera, em primeiro lugar, que a obra de preservação da infância começava pela mãe: assistência moral, material e intelectual das mulheres grávidas "contra a miséria, as privações, os problemas os medos, os desesperos que a partida, o desaparecimento ou a morte do esposo podem ocasionar" (FARIA DE VASCONCELOS, 2011, p.77). Assim, a preocupação em atender às necessidades das mulheres grávidas seria o primeiro cuidado recomendado em relação à infância. Mas desde o momento em que a criança nasce, a carga social será, seguramente, redobrada – diz o autor. Será necessário, efetivamente, fazer com que a mãe volte à sua saúde normal e será imprescindível, ao mesmo tempo, favorecer o desenvolvimento do "pequeno ser" (FARIA DE VASCONCELOS, 2011, p.78). Os recursos e a seguridade da mulher que amamenta são também fundamentais. Além disso, havia de se institucionalizar asilos maternais, creches, gotas de leite, etc.. Tais obras seriam tão mais relevantes quanto fosse elevada a mortalidade infantil. Desde o início da guerra, no ano ante-

rior, havia nascido por volta de 10.000 nas imediações de Paris. Foi criado, em França, naquela ocasião um comitê de *Secours aux enfants du soldat*, que solicitava da população o envio de produtos alimentares e de vestimentas destinadas às mães que amamentavam seus filhos. Citando as realidades da França e da Bélgica, Faria de Vasconcelos pontua inúmeras instituições que teriam sido criadas em outros países com o objetivo de proteger as crianças durante a vigência da guerra, discorrendo, em especial, sobre a *Association des orphelins de la guerre* em Paris. De fato, ponderava o autor, havia um significativo problema educativo a ser enfrentado por ocasião da guerra que extravasava a proteção da criança. Como ele dizia: "trata-se de formar uma juventude numerosa, preservando o maior número possível de crianças das más condições habituais de seu meio social (vícios, doenças, misérias, etc.) ou daquelas criadas ou agravadas pela guerra". Era, portanto, preciso também educar; era necessário que as crianças adquirissem as qualidades indispensáveis ao homem do pós-guerra, "encarregado de recriar as forças mutiladas e perdidas". Tendo isso em consideração, ele interroga-se sobre "as condições às quais a escola deve responder para formar uma juventude clarividente, enérgica, corajosa, consciente de suas responsabilidades". O referido pedagogo tem consciência que o problema que não se pode resolver de um dia para o outro, em plena tormenta. Segundo ele, parecia que naquele período de angústia, de combates, de tempestade, apenas o presente é que contava. Diz ele extamente:

> *"O futuro é tão distante; não conseguimos discerni-lo do nevoeiro que tudo obscurece. Todas as forças tendem à realidade cotidiana, imperiosa, brutal, de onde deve surgir animado e vivo um mundo novo, com direitos invioláveis, pleno de justiça inatacável. Tudo isso nos escuta, nos aguarda e nos espera. Falar de instrução, de educação, quer dizer, de futuro, parece inoportuno. Como, de fato, encaminhar o menino para aquela posição difícil de estudar e de organizar os ruídos de futuro distantes, quase imperceptíveis, em uma sinfonia viva e clara, ele que é todo ouvidos aos barulhos dos canhões e aos tiros das metralhadoras? Porque a guerra interessa, apaixona, mobiliza a criança. Ela vive a guerra. Ela assume da guerra, em muitos casos, uma parte de bravura ativa. Mas sempre buscando dar a vocês as razões pelas quais a guerra interessa à criança, espero poder vos mostrar que o verdadeiro lugar da criança é a escola e que o trabalho escolar, sobretudo nessa hora, é para ela não somente uma necessidade fisiológica e psicológica, mas um dever social e humano." (FARIA DE VASCONCELOS, 2011, p.83-4)*

A tese fundamental defendida por Faria de Vasconcelos em seu texto é a de que a guerra não provoca apenas medo nas crianças. Ela provoca

também um fascínio. Mais precisamente, seria a partir dos oito anos que a guerra suscita na criança um conjunto de emoções, de sentimentos, de ideias que tangenciam o seu desenvolvimento intelectual e moral. Tais emoções, sentimentos e ideias tornar-se-iam progressivamente mais complexos, quanto mais avançada a idade da criança. Nesse sentido, poder-se-ia dizer, com o autor, que "a guerra satisfaz o sentimento de heroísmo da criança, cuja paixão pela glória, o prazer de combater, o gosto da ação, do espetáculo, o amor da liberdade, da aventura, o desejo ardente da fantasia, de jogar um papel, formam o fundo verdadeiramente humano" (FARIA DE VASCONCELOS, 2011, p.85). Essa atração da infância e da juventude pela guerra derivaria de mecanismos instintivos, primitivos, ancestrais... E as crianças agem com elementos de bravura e de sentimentos que são fogosos e impulsivos, muitas vezes até temerários. A perspectiva do autor era a de que o ser humano, desde a infância, no desenvolvimento de sua vida, percorreria individualmente as etapas que a espécie percorreu em sua caminhada histórica: "a criança revisita, evidentemente de uma maneira acelerada e fragmentária, as fases sucessivas pelas quais passou a humanidade" (FARIA DE VASCONCELOS, 2011, p.85). A partir de tal interpretação, faria parte do desenvolvimento psicofísico da infância, como se fosse consequência de uma lei natural, "esse estado de alma guerreiro, que ama o soldado, o herói, a ação, o combate" (FARIA DE VASCONCELOS, 2011, p.85).

Quando a guerra foi declarada, a criança perdeu seu lugar de proteção e a família deixou de ser o refúgio de sua inocência. Mesmo assim, havia de se considerar a escola como o local adequado para preservar a infância. Mas quais seriam os métodos e os princípios da educação de uma escola em um tempo de guerra? Essa é a questão fundamental sobre a qual se debruçará o educador português.

BIBLIOGRAFIA

Carlota BOTO, *A escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar*. (Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012)..

FARIA DE VASCONCELOS (2011). *Obras completas*. Tomo VII. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

António Gomes FERREIRA, A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*. v.5, nº1 (2005). (9).

António Gomes FERREIRA, O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*. Porto Alegre, v.31, nº2, (2008). p.124-138.

Manuel Henrique FERREIRA, A educação nova em Portugal (1882-1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homônimo internacional. *História da Educação*. v.8, nº15, (2004). p.24-52.

Joaquim Ferreira GOMES,. A. Faria de Vasconcelos. In: *Estudos de História e de Pedagogia*. (Coimbra: Almedina,1984).

Justino MAGALHÃES, Intelectuais e história da educação em Portugal e no Brasil. *Cadernos de História da Educação*. v.15, nº1, (2016), p.299-322.

Ernesto MARTINS. Faria de VASCONCELOS, pioneiro da Educação Ativa: orientação escolar e profissional e o sistema educativo português. *Imagens da Educação*. v.5, nº3, p.70-82.

Jorge do Ó, A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. *Educação e Realidade*. 34 (2) (2009)., p.97-117.

Joaquim PINTASSILGO, A construção histórica da noção de democratização de ensino: o contributo do pensamento pedagógico português. In: *Democratização escolar: intenções e apropriações*. (Lisboa: Centro de Investigação em Educação (2003). p.119-141.

PALAVRAS-CHAVES

Faria de Vasconcelos; Escola Nova; História da Educação; infância; guerra

Lettera ai Cappellani militari e *Lettera ai Giudici* di don Lorenzo Milani, "obbedientissimo ribelle"

Carmen BETTI
Già docente ordinaria di Storia della Pedagogia – Università di Firenze
carmen.betti@unifi.it

Obiettivi

L'obiettivo primario è di riconsiderare e conferire adeguato rilievo a due Lettere, scritte in difesa dell'obiezione di coscienza e dunque contro lo spirito militar/bellicistico, da don Milani fra il febbraio e l'ottobre del 1965 nella sua veste di sacerdote-maestro, in risposta a un duro attacco agli "obiettori", da parte dei Cappellani militari in pensione della regione Toscana. Se l'impatto di tali Lettere fu sul momento assai forte per le contestazioni che suscitarono, in seguito sono state quasi del tutto ignorate. Poche le edizioni e di regola nei circuiti editoriali alternativi. Trattandosi però di due efficaci testi di condanna della guerra e della retorica che la circonda, meritano di essere riproposti, oggi, anche a livello internazionale, dato il loro elevato valore morale, civile ed educativo.

Metodologia

La metodologia utilizzata è di tipo critico-ermeneutico e consiste nell'analisi delle due Lettere e nella loro attenta ri-contestualizzazione per cogliere al di là del rifiuto degli ambienti militari, che è ovviamente scontato, l'imbarazzo di altri, meno scontato, come ad esempio di quelli religiosi e di quelli istituzionali.

Fonti

Le fonti primarie saranno i testi delle due Lettere. Quelle secondarie, le poche edizioni a stampa susseguitesi di regola dal 1965 ad oggi, nei circuiti editoriali alternativi, per esaminarne introduzioni ed epiloghi.

Svolgimento della comunicazione

L'intervento è volto a presentare il contenuto di due Lettere, esemplari a livello contenutistico e stilistico, scritte fra il febbraio e l'ottobre del 1965 da

un sacerdote, don Lorenzo Milani, che aveva fatto dell'educazione degli ultimi il suo "ottavo sacramento", come lui stesso sosteneva. Di don Milani si sanno molte cose e molto è stato detto, tanto in Italia che all'estero, in Spagna *in primis*, ma di queste due Lettere, per quanto non sconosciute, solo di recente è stata fatta un'adeguata ri-contestualizzazione. Più nota e studiata è invece un'altra lettera, ovvero *Lettera a una professoressa*, scritta sotto la sua regia dagli alunni della scuola da lui fondata nei locali della chiesa a Barbiana, un piccolo paese sperduto, all'epoca, nella campagna toscana a quaranta Km da Firenze. *Lettera a una professoressa*, successiva di due anni a quelle che intendo discutere, diventò subito in Italia un vero e proprio *bestseller*, perché, rivolgendo una durissima critica alla scuola che respingeva con le bocciature proprio chi aveva più bisogno di andarvi, ovvero i figli della povera gente, venne subito elevata a simbolo delle lotte contro la cosiddetta "scuola dei padroni" da parte degli studenti del '68 italiano. *Lettera a una professoressa* oltrepassò inoltre molto presto i confini e si diffuse velocemente tanto in Europa che nell'America Latina, ovunque ci fossero alunni socialmente e culturalmente svantaggiati come quelli di Barbiana. Ancora oggi continua ad essere tradotta in paesi anche molto distanti dall'Europa, come in Giappone o in Cina, dove non mancheranno anche là le "Barbiane". Ma anche la Galizia avrà presto la sua *Carta a unha profesora*, per iniziativa e merito di Antón Costa Rico. Non così le due Lettere di cui tratterò, nonostante il loro elevato valore morale, civile, educativo. Ma occorre ricostruire gli antefatti, per apprezzarne l'elevato senso.

Alla scuola di Barbiana di don Milani, aperta per sopperire alla mancanza di scuole statali in cui i ragazzi potessero assolvere l'obbligo scolastico, gli alunni accorrevano con entusiasmo dalla mattina alla sera, per 365 giorni l'anno, 356 in quelli bisestili. Eppure, non vi si facevano cose particolari o straordinarie a livello didattico. Gli alunni studiavano sodo materie letterarie e scientifiche, come in tutte le scuole, oltre alle lingue straniere, mediante dischi, e poi storia, geografia, non religione, però, perché non andava studiata ma testimoniata, secondo il priore. Si leggeva inoltre regolarmente il giornale e a turno tutti gli alunni insegnavano, aspetto questo che motivava molto i ragazzi. Ma don Milani ripeteva che il successo della sua scuola non risiedeva in quello che vi si faceva ma nell'atmosfera di solidarietà e di movazione allo studio che vi si respirava. L'alunno più in difficoltà veniva infatti preso sotto tutela da tutta la piccola comunità scolastica, all'insegna del motto che campeggiava su di una parete dell'aula riadattata: *I care*, mi faccio carico, m'importa, in un processo fortemente empatico. E poi don Milani aveva investito i suoi alunni di una sorta di *mission*: una volta adulti,

avrebbero dovuto occuparsi dei più deboli, nel ruolo di sindacalisti, insegnanti, proprio come faceva lui.

Una mattina del febbraio 1965, mentre stava lavorando con i propri alunni, don Milani venne a conoscenza di un comunicato, pubblicato in occasione della ricorrenza del Concordato dell'11 febbraio 1929 fra Stato e Chiesa, da parte dei Cappellani militari in pensione della regione Toscana, su di un noto quotidiano fiorentino. Tale comunicato terminava con un duro giudizio di condanna contro gli obiettori di coscienza, ovvero contro quanti si rifiutavano, pur subendo un processo e poi il carcere nelle tetre galere dell'epoca, di assolvere il servizio militare obbligatorio. Una scelta grave, viste le conseguenze, che veniva però liquidata con sprezzo dai suddetti Cappellani militari che dichiaravano di considerare «un insulto alla Patria e ai suoi caduti la cosiddetta 'obiezione di coscienza' che, estranea al comandamento cristiano dell'amore, è espressione di viltà».

Poiché don Milani aveva parlato con i propri alunni di quella nobile scelta, lodando chi la effettuava, accettandone ovviamente le conseguenze penali e civili, non poteva, per coerenza morale ed educativa, lasciare quel comunicato senza risposta. Questi gli antefatti della prima Lettera che venne spedita da don Milani a tutti i confratelli della diocesi fiorentina, di cui Barbiana faceva parte, oltre che ai giornali più importanti. Era, la sua, una accurata e severa disamina delle ragioni sottese alle guerre che, a partire dall'Unità d'Italia del 1861, si erano susseguite nel Paese. Guerre sempre decise dall'*establishement* ma poi sempre combattute in realtà dalla povera gente, con tutti gli effetti devastanti connessi: morti, feriti, mutilati, famiglie distrutte, figli orfani e via dicendo.

La conclusione era che non era esistita mai una guerra giusta, quelle sante comprese. La lettera, ignorata in genere dalla stampa dato il contenuto scottante, fu però accolta e messa bene in evidenza su di un settimanale comunista, aggravandone per ciò stesso l'impatto. A Barbiana non tardarono ad arrivare lettere di invettive e di minacce di morte da parte di ex militari, mentre l'Associazione degli ex combattenti si affrettò a denunciare don Milani per vilipendio alle Forze Armate e per incitamento alla diserzione.

Don Milani, affetto da tempo da una incurabile forma leucemica, non potendo ricarsi a Roma in occasione del processo, fissato per il mese di ottobre 1965, inviò una memoria, che è appunto la seconda lettera che prenderemo in esame. Anticipo che i giudici nel febbraio 1966 lo assolsero, ma che il pubblico ministero impugnò subito la sentenza e il processo si riaprì. Quando terminò un anno e mezzo dopo, nell'ottobre del 1967, i giudici dovettero scrivere "reato estinto per morte del reo", perché il 26 giugno del

1966 don Milani era prematuramente deceduto, all'eta di 44 anni. Ad essere condannato fu invece il vice-direttore del periodico comunista il che lascia intendere che la sorte di don Milani non sarebbe stata diversa. Non mi attardo ulteriormente nel descrivere i fatti che ritengo di aver circostanziato a sufficienza.

Considerazioni conclusive

Il silenzio che ha circonfuso, dopo l'iniziale *bagarre*, queste due importanti Lettere in Italia, non a caso pubblicate in prevalenza dalla cosiddetta stampa alternativa, è stato senz'altro dovuto al persistere di un sostanziale imbarazzo a trattarne, nonostante nel 1978 sia stata approvata una legge che depenalizzava l'obiezione di coscienza. Ma farle conoscere, anche a livello internazionale, è doveroso, non solo per una più completa restituzione dell'opera e del pensiero di questo combattivo e coerente sacerdote, don Milani appunto, ma anche per il loro contenuto straordinariamente elevato da un punto di vista morale, civile, educativo, specialmente in tempi in cui spira un'aria sovranista poco rassicurante.

Bibliografia essenziale

Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo, ed. Carmen BETTI (Milano: Unicopli, 2009).

Lorenzo MILANI, *Esperienze pastorali* (Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1957).

Lorenzo MILANI (Don), *L'obbedienza non è più una virtù*, ed. Carlo Galeotti (Milano: C.D.S. Nuova Milano srl, 1994).

Lorenzo MILANI, *Lettera ai Cappellani militari e Lettera ai giudici*, ed. Sergio Tanzarella (Trapani: Il Pozzo di Giacobbe, 2017).

Valeria MILANI COMPARETTI, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole. Testimonianze inedite dagli archivi di famiglia* (Roma: Edizioni Conoscenza, 2017).

Giorgio PECORINI, *Don Milani! Chi era costui?* (Milano: Baldini&Castoldi, 1996).

Giogio PECORINI, *Il segreto di Barbiana,* ovvero *L'invenzione della scuola* (Bologna: EMI, 2005).

Vanessa ROGHI, *La Lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole* (Bari-Roma: Editori Laterza, 2017).

Antonio SANTONI RUGIU, *Il buio della libertà. Storia di Don Milani* (Roma: De Donato-Lerici Editori, 2002).

SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa* (Firenze: Libreria editrice fiorentina, 1967).

Parole chiave

Lorenzo Milani, obiezione di coscienza, "ottavo sacramento", pacifismo, scuola di Barbiana

Chegada de menores non acompañados. Unha historia recente que pon a proba a vontade de aplicación da Convención dos dereitos da infancia.

Deibe FERNÁNDEZ-SIMO
Departamento de Análise e Intervención Psicosocioeducativa. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Vigo. Campus As Lagoas (Ourense).
Email: jesfernandez@uvigo.gal

Obxectivo

Analizar a evolución histórica da acción socioeducativa no sistema de protección á infancia e á adolescencia con menores non acompañados (MENA)

Metodoloxía

A presente investigación pretende afondar na evolución do acompañamento socioeducativo con MENA, realizado dende o sistema de atención á infancia e á adolescencia de Galicia. Iníciase o traballo coa análise histórico das memorias institucionais e dos documentos de referencia na atención á mocidade migrante en dificultade social. Obtense información comparada sobre a visión que a mocidade migrante ten dos procesos de iguais que realizaron o proxecto migratorio durante o século XX. Realizáronse entrevistas na cidade de Ourense, tratándose en 2 casos de mozos de baixa no sistema, o primeiro ten expediente pechado dende o ano 2012, o segundo dende o 2015. Ambos levan emancipados dende que foron baixa nos recursos de apoio á vida adulta. O terceiro participante permanece de alta no sistema de protección, con medida de apoio familiar tramitada tras acadar a maioría de idade.

Menores non acompañados no sistema de atención á infancia e á adolescencia.

A Convención dos Dereitos da Infancia foi aprobada como tratado internacional o 20 de novembro de 1989. Coincide a súa presentación cos inicios do fenómeno migratorio de menores non acompañados no Estado Español. Os primeiros expedientes son de 1994, ano no que se contabilizaron 83. O incremento de chegadas foi constante ata os primeiros anos do

século XXI, chegando no 2003 a rexistrarse 6303 MENA (Quiroga, Alonso e Soria 2010). A crise económica do ano 2008 tradúcese nunha baixada do número de expedientes. Actualmente as chegadas de MENA atópanse nunha etapa de crecemento. Na década dos 90 a acción institucional caracterizouse pola improvisación. O sistema de atención á infancia tivo que facer fronte a unha realidade descoñecida.

Dende principios do século XX, concretamente coa Declaración de Xenebra do 1924, iniciase o recoñecemento internacional dos dereitos da infancia. A sensibilización pública e política coa necesidade de crear mecanismos internacionais de proteción da infancia ten como resultado a presentación da Convención Sobre os Dereitos do Neno. Este tratado internacional recoñece no seu preámbulo a necesidade de dar unha resposta especial en razón da vulnerabilidade das infancias. Os MENA son menores en situación de dificultade extrema, xa que non contan con ningún elemento de protección natural. O seu contexto está no país de procedencia. Este colectivo queda a expensas da actuación administrativa. O Estado Español obrigouse a facilitar protección adaptada ás realidades de todas as infancias mediante a sinatura do mecionado tratado.

O recoñecemento institucional dos dereitos da infancia a unha protección efectiva consolidouse nas derradeiras décadas do século XX. Ata iniciado o século XXI non se regularon mecanismos específicos para a protección dos MENA. No ano 2005 publicouse o primeiro protocolo de peso. O documento define a intencionalidade de dar unha resposta coordinada ás necesidades deste colectivo, implicando a diversas institucións (fiscalía, policía, servizos sociais...). Resulta significativo que a administración tardase unha década en construír un mecanismo específico de atención aos menores non acompañados.

Aportación da comunicación

A evolución histórica do proceso migratorio de menores non acompañados ven amosando que non se trata dun feito puntual, senón que é un fenómeno que se ten consolidado durante estas tres decadas. O recurso de atención preferente para MENA continua a ser o residencial. A poboación de menores migrantes que reside nun centro supón o 43,7% da total (Ministerio de Sanidade, Consumo e Benestar Social 2018, 69-80). É importante remarcar que dende a aplicación da Convención da Infancia vense insistindo na importancia de priorizar que as crianzas residan en unidades familiares de acollida. Os datos ofociais din que so o 1.2% dos MENA se

acaban beneficiando dun acollmento familiar. Esta situación pon de manifesto que aínda persiste a prioridade de recurso residencial para os menores non acompañados, polo que non se lles facilitou a opción dunha familia de acollida, opción na que, ao longo destes anos, foron moi maioritarios os menores con nacionalidade española.

Os MENA entrevistados consideran que os mozos que migraron durante o século XX tiveron maiores facilidades para regular a súa situación legal. A obtención dun permiso de traballo é imprescindible para poder cumplir a principal meta do proxecto migratorio, a do acceso a un emprego. No estado Español hai 5877 MENA (Ministerio de Sanidade, Consumo e Benestar Social 2018, 69-80). Segundo o Goberno de España, en setembro do 2018 estábanse tramitando 395 autorizacións de residencia (Secretaría de Estado de Relacións coas Cortes). O artígo 37, apartado 7, da Lei Orgánica 4/2000 de 11 de xaneiro, sobre dereitos e liberdades dos estranxeiros en España e a súa integración social, reformada pola Lei Orgánica 2/2009 de 11 de decembro, establece que se facilitará, a todos os efectos, a residencia dos menores que sexan tutelados en España por unha Administración. Á vista do exposto, as impresións trasladas polo mozos entrevistados obedecen a que efectivamente a lexislación vixente, en materia de extranxería, está obstaculizando o dereito á autorización de residencia para a meirande parte dos MENA. Dificilmente esta situación é compatible co respecto do superior interese do neno contemplado no artigo 3 da convención (UNICEF 2006, 10). Os procesos de regularización documental non se están a axustar ás necesidades dos MENA.

A improvisación coa que tiveron que facer fronte as equipas educativas dourante o século XX, pola novidade dun fenómeno descoñecido, viuse apoiada polas facilidades dun marco institucional que facilitou a integración social e laboral destes menores. Durante as décadas posteriores, a postura da administración endureceuse sendo máis restritiva na consecución de autorizacións para a residencia e para o traballo. Dende finais de século os equipos foron incrementando a súa especialización, transitando a unha acción planificada. As figuras profesionais da educación social tiveron que configurar estratexias que apoiasen a consecución de metas do proxecto migratorio, sobre todo ante as barreiras burocráticas que se consolidaron nos últimos anos do século XX. Os menores entrevistados manifestan que o principal elemento de apoio que teñen en España son as figuras profesionais dos equipos educativos. Verbalizan como son as educadoras e educadores sociais quenes lles facilitan camiños para a superación dos obstáculos legais.

Un exemplo de estratexia socioeducativa é o apoio durante a emancipación. O Programa de transición á vida adulta en Galicia é o Mentor. As memorias da entidade xestora (IGAXES3) confirman o acceso dos MENA ao programa de emancipación. É imperativo recordar que a emancipación da mocidade tutelada ten lugar no marco dunha elevada vulnerabilidade social (Fernández-Simo e Cid 2016, 35-44). A posibilidade de que os MENA teñan acceso a este recurso supón unha mellora significativa nos apoios ao colectivo. Os participantes manifestan que Mentor é determinante no proceso de acompañamento, sendo un recurso especializado co que facer fronte ás esixencias das barreiras burocráticas.

Os mozos relatan historias dos primeiros MENA que foron orientados sen ter en conta o seu proceso migratorio nin respetar a súa voz. Valoran unha mellora no dereito a ser escoitados. Neste senso si que se confirma o respeto a este postulado da convención. O dereito á participación, a parte de estár recollido no artigo 12 do tratado, é determinante no proceso de acompañamento socioeducativo (Fernández-Simo e Cid 2018, 25-38). Os resultados coinciden con investigacións previas, que analizaron as intervencións realizadas dende o inicio do fenómeno MENA, as cales concretan déficits na participación desta mocidade nos seus proxectos educativos (Bravo, Santos e Del Valle 2010, 126). Constátase un maior respecto ó proxecto migratorio do que vivenciaron os primeiros menores non acompañados. Dende as décadas dos 90, as melloras no proceso de acompañamento socioeducativo foron notables, si ben queda pendente que no marco burocrático se flexibilicen os mecanismos de concesión de autorizacións administrativas. Estas barreiras lexislativas dificultan que se poida respetar con plenitude o principio de referencia, o do supremo interese do menor.

Referencias

Amaia BRAVO, Iriana SANTOS e Jorge DEL VALLE, «Revisión de actuaciones llevadas a cabo con menores extranjeros no acompañados en el Estado Español», Gobierno del Principado de Asturias. http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/documentos/menas.pdf (consultado o 10-11-2018)

Deibe FERNÁNDEZ-SIMO e Xosé Manuel CID. «The underage protection system in Galicia (Spain). New needs for social and educational support with teens and youth in social difficulties». En *Foster Care, Childhood and Parenting in Contemporary Europe*, ed. Tuija Suikkanen-Malin e

Minna Vestila (Kotka, Finland: Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences, 2016, 31-44.

Deibe FERNÁNDEZ-SIMO e Xosé Manuel CID, «Análisis longitudinal dela transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia». Bordón. Revista de Pedagogía, 70(2), (2018): 25-38, consultado o 10 de novembro de 2018, doi: 10.13042/*Bordon*.2018.54539

IGAXES. «Memoria anual programa Mentor 2017». Documento non publicado.

Lei Orgánica 2/2009, do 11 de decembro,de reforma da Lei orgánica 4/2000 de 11 de xaneiro, sobre dereitos e liberdades dos estranxeiros en España e a súa integración social, (*Boletín Oficial del Estado* número 299, do 12/12/2009).

MINISTERIO DE SANIDAD, CONSUMO Y BIENESTAR Social. «Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia». http://www.observatoriodelainfancia.mscbs.gob.es/productos/pdf/

BoletinProteccion20Provisional.pdf (consultado o 11-11-2018).

SECRETARÍA DE ESTADO DE RELACIONES CON LAS CORTES Recuperado de http://www.senado.es/web/expedientdoc blobserviet?legis=12&ide=137804 (consultado o 10/11/18).

UNICEF. «Convención sobre los derechos del niño». Recuperado de http://www.un.org/es/e vents/childrenday/pdf/derechos.pdf

Violeta QUIROGA, Ariadna ALONSO e Montserrat SORIA, *Sueños de bolsillo: Menores Migrantes No Acompañados/as en España* (Barcelona: Unicef e Banesto, 2010), 34-46.

Palabras clave

Educación social, menores, dereitos, migración.

Il valore educativo della Memoria della Resistenza antifascista in Italia. Il caso del partigiano Ezio Raspanti.

Francesco BELLACCI
Università degli studi di Firenze
Borsista di ricerca
francesco.bellacci93@gmail.com

Finalità e obiettivi

La ricerca presentata ha come oggetto la Memoria come valore educativo. Il contributo muove quindi dalle Memorie personali di Ezio Raspanti come caso di studio, partigiano combattente della Volante Teppa, formazione partigiana operante nei boschi dell'Appennino toscano, per indagare il tema della trasmissione della memoria come valore educativo. Questo valore costituisce, infatti, uno dei fondamenti della coscienza sociale e dell'identità nazionale italiana, oltre che un elemento costitutivo della nostra democrazia costituzionale, incardinata nei valori dell'antifascismo e del pacifismo.

Metodologia e fonti

Il lavoro ha preso l'avvio con lo studio delle memorie personali di Raspanti, ancora inedite e possedute dalla famiglia. Esse sono state esaminate lungo tre direttrici: a) fatti e avvenimenti dei luoghi in cui Raspanti ha operato (provincia di Arezzo) in connessione con quelli nazionali e internazionali; b) profilo formativo (formazione antifascista) di Raspanti, che si distingue dai giovani suoi coetanei "bruciati" dalla barbarie della dittatura mussoliniana, trovando il riscatto nell'esperienza partigiana; c) contributo alla costruzione dell'identità repubblicana italiana, fondata sulle riconquistate libertà personali, sul pacifismo e sui diritti sociali, a lungo soppresse dalla dittatura fascista.

L'analisi delle memorie personali è stata integrata con quella di altri documenti pubblicati nel corso dei decenni da Raspanti, nonché dalla raccolta delle testimonianze da parte di chi scrive.

Sviluppo del contenuto della comunicazione

La raccolta e l'analisi della ricca documentazione sulla vita di Raspanti possono essere considerate un patrimonio di conoscenza collettiva, che

appartiene cioè alla coscienza sociale (non solo familiare di Raspanti). Esso mostra come la memoria sui fatti della Resistenza e dell'antifascismo, testimoniata e mantenuta viva dallo stesso Raspanti, e richiesta dai nostri principi costituzionali, possa avere un ruolo significativo nella formazione individuale e collettiva delle persone.

Come emerge dai documenti, Raspanti, giovanissimo partigiano, era stato introdotto ai temi della documentazione con la "cinepresa" dell'educazione alla pace, alla giustizia sociale e all'antifascismo dal suo altrettanto giovane comandante, Licio Nencetti, che nel 1944 con grande sensibilità riuscì a fare un'analisi precisa e profonda della società e delle sue prospettive nel dopoguerra, auspicando una riconciliazione nazionale basata sul perdono e sull'educazione.

Raspanti raccolse personalmente la volontà di Nencetti (torturato e fucilato dai nazifascisti a soli 18 anni) e condusse egli stesso, per molti anni, un'attività di raccolta e conservazione delle memorie e degli insegnamenti della Resistenza. Ebbe poi l'intuizione di trasferire nelle scuole queste memorie, nei luoghi della formazione in cui i temi della Resistenza antifascista erano ignorati. La sua personale esperienza di bidello in una scuola della Toscana (nel piccolo paese di Foiano della Chiana) lo introdusse ad un più stretto rapporto con gli studenti e alla consapevolezza delle scarse conoscenze delle vicende della Seconda guerra mondiale. La scuola era assente - si legge nei documenti di Raspanti - in uno dei primi compiti affidati alla Repubblica dalla Carta costituzionale, cioè quello educativo e formativo della persona: il diritto-dovere all'istruzione, compresi gli insegnamenti della Resistenza e dell'antifascismo. Raspanti si adoperò attivamente a favore delle giovani generazioni, sia nelle scuole sia come membro e presidente della sezione dell'Associazione nazionale partigiani d'Italia (ANPI) intitolata a Nencetti, contribuendo alla crescita di quel movimento di educazione volto alla trasmissione e alla tutela dei valori della Resistenza, cioè a dire pacifismo, democrazia e antifascismo.

Riflessioni finali

Quanto il movimento di educazione sociale antifascista, pacifista e democratico è integrato con i programmi scolastici e quanto ha influito sull'educazione e sulla formazione delle nuove generazioni? Sicuramente, il contributo dato ai curricula scolastici dai protagonisti della prima metà del XX secolo, che attraverso l'ANPI, l'associazione impegnata nella custodia e nell'attuazione dei valori della Costituzione, quindi della democrazia, e ne-

lla promozione della memoria di quella stagione di conquista della libertà che fu la Resistenza, hanno portato i valori della Resistenza all'interno delle scuole attraverso progetti e laboratori, è stato di importanza fondamentale, pur semmai nella loro limitata capacità di coinvolgere un consistente numero di classi. D'altro lato, non è chiaro quanto questo lavoro educativo abbia inciso sulla formazione scolastica e soprattutto umana dei cittadini italiani. A maggior ragione il dubbio si è oggi rafforzato a distanza di molti decenni da quei fatti che hanno segnato il futuro istituzionale e sociale italiano. È divenuta sempre più pressante la necessità di dare una continuità al lavoro dei partigiani, dal momento che i testimoni della Seconda guerra mondiale stanno ormai rimanendo in pochi per via del naturale concludersi delle singole esistenze umane. L'auspicio è quello di riuscire a raccogliere e continuare a trasmettere non soltanto le esperienze della guerra civile italiana, ma anche quei valori che necessariamente devono rimanere vivi nelle coscienze degli europei affinché le conquiste democratiche non vengano minacciate.

La ricerca è dunque ancora in divenire. Sembra però già mostrare quanto ancora sia fragile la relazione tra i sistemi d'istruzione nazionali e i principi democratici che ne sono alla base e quanto poco investano le istituzioni scolastiche nella memoria come patrimonio formativo.

Bibliografia

Bruno BONOMO, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica,* (Carocci editore, Bari, 2013)-

E. SUCCHIELLI, *La Resistenza nei versanti tra l'Arno e la Chiana. Memorie di lotta partigiana, di partecipazione popolare, di stragi nazifasciste*, (Tipografia sociale, Arezzo, 1979)

Eric J. HOBSBAWM, *Il secolo breve 1914-1991*,(Bur, Saggi, 2014)

Ezio RASPANTI e Giovanni VERNI, *Foiano e dintorni*, (EE VV, Firenze, 1991)

Ezio RASPANTI, *a cura di Enzo Gradassi, Ribelli per un ideale*, (Edizioni Argonautiche, Foiano della Chiana, 2010)

Ezio RASPANTI. *Ricordi di Ezio Raspanti sui problemi e le lotte dell'Antifascismo*. Inedito 1970

Filippo FOCARDI, *La guerra della memoria. La resistenza nel dibattito politico italiano dal 1945 a oggi*, (Editori Laterza, Bari, 2005)

Giorgio SACCHETTI, *L'imboscata, Foiano della Chiana 1921, un episodio di guerra sociale*, (Arti Tipografiche Toscane, Cortona, 2000)

Giovanni DE LUNA, *La passione e la ragione*, (Bruno Mondadori, Orio Litta, 2004)

Paul GINSBORG, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, (Einaudi scuola, Farigliano (CN), 1996)

Parole chiave

Resistenza antifascista - Democrazie costituzionali

A educação nova em Portugal no contexto republicano: do patriotismo ao internacionalismo e ao pacifismo

Joaquim PINTASSILGO
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
japintassilgo@ie.ulisboa.pt
Alda Namora de ANDRADE

Objetivos

A presente comunicação tem como objetivo principal refletir, tendo como referência o caso português, sobre a pluralidade do campo da Educação Nova analisando, em particular, tanto as posições dos educadores que corporizam a defesa de uma "educação republicana", laica e patriótica, como as posições dos educadores que se manifestam a favor de um projeto educativo que tenha como referências o internacionalismo e o pacifismo.

Metodologia e fontes

Utilizaremos como fontes um conjunto de obras de educadores singulares como João de Barros, António Sérgio e Adolfo Lima, e, também, alguns exemplares da imprensa pedagógica do período republicano. Faremos uma análise de conteúdo do conjunto dessa documentação. No que se refere à inspiração teórica desta pesquisa recorreremos, em particular, a perspetivas e conceitos da História Cultural.

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

No caso português, o chamado movimento da Educação Nova coincidiu, em traços gerais, e na sua fase mais típica, com o período republicano. Mesmo admitindo que a periodização política, no caso 1910 e 1926, não tem implicações diretas na temporalidade pedagógica, temos de reconhecer que é genericamente entre a primeira e a terceira décadas do século XX que a maior parte das ideias e práticas que costumamos identificar com a Educação Nova, e que conhecem então uma intensa circulação internacional, são apropriadas por educadores portugueses e têm expressão em algumas das experiências inovadoras desenvolvidas ao tempo (Candeias, Nóvoa & Figueira, 1995; Nóvoa, 1987; Pintassilgo, 1998).

A expressão Educação Nova não corresponde, no entanto, a um movimento homogéneo ou unívoco, nem em termos internacionais nem em termos nacionais. No que aqui nos importa, encontramos, no Portugal republicano, um conjunto de educadores, próximo do republicanismo oficial, que adota as ideias da Educação Nova articulando-as com o projeto de construção de cidadãos republicanos e patriotas considerados necessários à sobrevivência e consolidação do novo regime. João de Barros, escritor, educador e político republicano surge-nos como a figura de referência deste daquilo que ele próprio designa por "educação republicana" (Barros, 1908; Barros, s/d). A maioria dos postulados da Educação Nova é incorporada neste projeto, de que são exemplo o reconhecimento da centralidade da criança no processo educativo, a defesa de uma educação integral e em contacto íntimo com a natureza ou a adoção de métodos intuitivos e ativos.

A vontade de formar cidadãos intrinsecamente republicanos dá, no entanto, a este projeto uma ambivalência que o aproxima das estratégias de doutrinação que marcam frequentemente presença no terreno educativo. Exemplo claro disso é a experiência da Instrução Militar Preparatória, pensada para as crianças da escola primária, e dos batalhões escolares, a ela associada, e que percorriam as ruas em momentos de festividade cívica. A educação promovida neste contexto, em que prevalecia um certo tipo de educação física, era assumidamente patriótica. A regeneração do corpo a que se apelava tinha por finalidade a criação da figura do cidadão-soldado, o qual deveria ser tão consciente do seu acendrado patriotismo como disciplinado, forte e saudável o suficiente para defender a Pátria em caso de perigo. Outra das estratégias centrais da "educação republicana" era a que decorria da organização regular de festas cívicas associadas ao culto patriótico, designadamente as que tinham como referência tanto o calendário e os símbolos como as figuras heroicizadas em nome da Pátria, da sua história e atualidade. No contexto especificamente escolar, e apelando a uma participação predominantemente juvenil, a festa da árvore representava a transposição duma mais que ancestral veneração da natureza, e da sua perpétua regeneração, para a crença numa regeneração social tornada possível pela implantação da República. Educação Nova e "educação republicana" surgiam, a este olhar, como dois movimentos perfeitamente conciliáveis (Pintassilgo, 1998).

No entanto, muitos dos educadores presentes no campo pedagógico renovador no período republicano não só não se reviam neste projeto como criticavam os seus postulados. António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos e Adolfo Lima são alguns dos educadores que, tendo como referência

ideários cooperativistas, socialistas ou anarquistas, se demarcam do projeto de uma escola república e laica assente numa educação cívica patriótica que era vista não só como desadequada aos interesses e capacidades da criança como violenta pela inculcação de valores e pelo militarismo que lhe estava subjacente. Nesses autores, como noutros, estava muito presente o espírito internacionalista que caracterizava muitas das perspetivas mais conhecidas da Educação Nova. O *self-goverment*, "município-escolar" ou "autonomia dos escolares" por eles defendido tinha como finalidade a formação, no *microcosmos* escolar, dos homens livres, autónomos e participativos que a sociedade futura exigiria (Lima, 1914, s/d; Sérgio, 1915, s/d).

Adolfo Lima, intelectual libertário, é que o que mais se destaca na defesa de uma "escola neutra", tanto na esfera política como na da religião, e que mais procura promover o culto do antimilitarismo e do pacifismo num contexto marcado pelo exacerbar dos nacionalismos e pelas violências associadas a uma guerra que desafiava os educadores a tomarem posição e tornava desconfortável, mesmo no campo anarquista, a preservação das posições internacionalistas, anti-belicistas e promotoras da solidariedade (Candeias, 1994). O contexto que se segue ao final da Grande Guerra mostra-se mais favorável ao desenvolvimento, entre muitos educadores, de um forte movimento favorável ao internacionalismo e ao pacifismo, em parte com raízes internacionais, e marca presença num conjunto de publicações que circula à volta dos anos 20.

Reflexões finais

A pesquisa subjacente à presente comunicação permite-nos uma aproximação à pluralidade, complexidade e ambiguidade da Educação Nova, neste caso tendo como objeto de estudo o caso português e o contexto republicano, havendo apropriações das teses da Educação Nova por parte dos educadores próximos do republicanismo, que a associam ao patriotismo e ao laicismo que caracterizam o seu projeto, que concorrem com interpretações que enfatizam a vertente internacionalista que de alguma maneira está subjacente ao seu ideário avançando, em alguns casos e num contexto muito específico, no sentido do pacifismo e do antimilitarismo.

Bibliografia

João DE BARROS, *A escola e o futuro: notas sobre educação* (Porto: Livraria Portuense de Lopes & C.ª Sucessor, 1908).

João DE BARROS, *A República e a escola* (Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand, s/d.).

António CANDEIAS, *Educar de outra forma: A Escola Oficina Nº 1 de Lisboa: 1905-1930* (Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994).

António CANDEIAS, António NÓVOA y Manuel Henrique FIGUEIRA, *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)* (Lisboa: Educa, 1995).

Adolfo LIMA, *Educação e ensino: Educação Integral* (Lisboa: Guimarães & Cª Editores, 1914).

Adolfo LIMA, *Pedagogia sociológica* (Lisboa: Couto Martins, s/d).

António NOVOA, *Le temps des professeurs: Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XIX siècle)* (Lisboa: I.N.I.C., 1987).

Joaquim PINTASSILGO, *República e Formação de Cidadãos: A Educação Cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa* (Lisboa: Edições Colibri, 1998).

António SÉRGIO, *Sobre educação primária e infantil* (Lisboa: Editorial Inquérito Limitada, s/d).

António SÉRGIO, *Educação cívica* (Porto: Renascença Portuguesa, 1915).

Palavras-chave

Educação Nova, República, Patriotismo, Internacionalismo, Pacifismo.

Pacifismo educativo republicano versus fascismo. D. G. Linacero en el Boletín Oficial de Primera Enseñanza de la provincia de Palencia (1933-1935)

José María HERNÁNDEZ DÍAZ
Universidad de Salamanca
jmhd@usal.es

Objetivos

A través de la figura de D.G.Linacero, su trayectoria y escritos como pedagogo muy representativo del pacifismo y de la política escolar de la II República española, eliminado por el fascismo de forma brutal en los inicios de la rebelión militar de 1936, proponemos reflexionar históricamente sobre las relaciones entre pacifismo y fascismo y la posición que ocupa la escuela y la educación.

Metodologia y fuentes

El estudio de la contribución de este joven pedagogo republicano a la pedagogía de la paz lo planteamos desde la lectura detenida del "Boletín Oficial de Primera Enseñanza de la Provincia de Palencia (1933-1935)", donde queda bien plasmada la actuación educativa de Linacero , y en particular algunos de los textos que él escribe en este publicación. El estudio de la prensa pedagógica de los profesores es un instrumento historiográfico hoy plenamente acreditado como fuente documental. Al mismo tiempo, manejamos algunos de los manuales publicados por nuestro autor en su corta, pero intensa, vida pedagógica.

Contenido de la comunicación

Una de las grandes apuestas de la II República española fue la reforma escolar, en magnitud, extensión y en calidad. Como es bien sabido, la educación popular y la escuela se conciben como el corazón de la II República, y se puede afirmar que también está presente en todo proyecto republicano que aspire a la continuidad. Además, aquella romántica II República establece en el art. 6º de la Constitución de 1931, "España renuncia a la guerra como instrumento de política nacional", y ello debía trascender a todas las instituciones públicas, como era la escuela. Se confirma la apuesta

del proyecto republicano por la razón y la escuela frente a la barbarie de la brutalidad violenta.

Linacero se inscribe en este proyecto republicano pacifista cuando escribe bellos textos sobre el pacifismo y la educación, algunos en el Boletín mencionado, como el que sigue, donde pregunta de forma socrática y fundamentada, "Y, ¿hemos de ser nosotros, educadores, los que dejando a un lado la razón y la humanidad, orientemos al pequeño escolar por el camino de las <<bestias feroces>>?". Retomaba una expresión del viejo Cicerón cuando defendía el uso de la razón frente a la violencia como forma de convivencia y resolución de conflictos entre los romanos.

La apuesta pacifista de Linacero se confirma en sus muchas actuaciones como educador, director de la E. Normal de Palencia, propagandista de la escuela y la paz, conferenciante, sindicalista convencido, autor de libros escolares de extraordinaria factura (como <Mi primer libro de Historia>). Nuestro autor es seguramente el prototipo de joven pedagogo republicano y pacifista, asesinado por el fascismo a los 33 años, y abandonado en una cuneta en agosto de 1936, muy cerca de la casa familiar de Arévalo donde pasaba las vacaciones estivales.

Reflexion final

El estudio de un periodo histórico educativo como el que precede y sigue a la II República española, en el que se vive en todo el mundo una etapa de convulsión total, entre pacifismo y fascismo, un periodo de entreguerras que finalmente es dominado por los fascismos hasta 1945, se erige para nosotros en una invitación a mantener viva la llama de la esperanza en la razón, y por tanto en la educación y la escuela, frente a la bestialidad de la guerra y la violencia. Esta dialéctica, propia del mundo de los hombres, debe formar parte del discurso permanente sobre el papel armonizador y cívico de la educación en la sociedad, que nunca debemos ocultar como educadores, y menos aún desde la historia de la educación.

Bibliografía

* Xosé Manuel CID FERNÁNDEZ, <<El Movimiento de Educación para la Paz entre las dos guerras mundiales>>, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 11 (1992) 265-286

* Carmen GARCÍA COLMENARES, <<Daniel G. Linacero: educador de educadores, 1903-1936>>, *Tabanque. Revista Pedagógica*, 2 (1986) 15-28

* Pablo GARCÍA COLMENARES, <<Daniel G. Linacero: la historia para la paz>>, *Tabanque. Revista Pedagógica*, 2 (1986) 29-49

* José María HERNÁNDEZ DIAZ (Ed.), *La prensa pedagógica de los profesores* (Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018)

* José María HERNÁNDEZ DÍAZ (Ed), Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo (Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2013)

* Luis Miguel LÁZARO LORENTE, <<El 'espíritu de Ginebra' y los educadores españoles de entreguerras>>: 37-52, in José María HERNÁNDEZ DÍAZ (coord.): *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016)

Palabras clave

Pacifismo, fascismo, escuela, república, prensa pedagógica

Ideais pacifistas no D*iário de Notícias*: Diálogos cecilianos

Jussara SANTOS PIMENTA
Docente do Mestrado Profissional em Educação Escolar - MEPE/UNIR
Campus Porto Velho - RO
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
jussara.pimenta@unir.br

De acordo com Adorno, é preciso revelar os mecanismos que levam as pessoas a cometer atos de barbárie, impedindo "que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos" (ADORNO, p. 1995, 121). A educação que tem por objetivo, segundo o autor, "evitar a repetição" precisa "se concentrar na primeira infância" (p. 121-122) e, ainda necessita servir ao "esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes" (ADORNO, 1995, p. 123). Para o autor, "o único poder efetivo" contra a barbárie, tal a que ocorreu em Auschwitz, seria a "autonomia (...); o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação (ADORNO, 1995, p. 125). Faz um alerta sobre o que a sua concepção de educação envolve:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas *a produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política (ADORNO, 1995, p. 141).

Então as crônicas de Cecília Meireles no jornal carioca *Diário de Notícias* foram, entre junho de 1930 a janeiro de 1933, transformara-se no espaço por excelência onde a jovem educadora debateu, articulou, criticou e lançou suas ideias e concepções sobre a educação e também propôs essa sensibilização do seu público leitor. As questões que debateu extrapolavam os limites da sala de aula e pretendia mudar mentalidades. Naquele espaço privilegiado de interlocução frutificou uma nova sensibilidade e deu visibilidade ao pensamento de personalidades como Edouard Claparéde, Constâncio C. Vigil, Anísio Teixeira, Artus Perrelet, Gabriela Mistral, Fernando de Azevedo, Ana de Castro Osório, Lourenço Filho, Maria Montessori, Rabindranath Tagore, Mahatma Gandhi e tantos outros, muitos deles conhe-

cidos e reconhecidos pelos seus ideais pacifistas. O jornal, fundado em 12 de junho de 1930, inaugurou a presença de Cecília Meireles como articulista da "Página de Educação" e de seu primeiro marido Correia Dias, artista plástico que foi responsável pela ilustração do periódico carioca.

O espaço jornalístico permitiu à educadora e poeta a construção de uma rede de interlocução e a publicação do pensamento dessas diferentes personalidades do campo da educação, sob a forma de conferências, entrevistas, cursos e notícias. Por meio daquele espaço jornalístico, Cecília confiava ao seu leitor também as suas próprias concepções de educação e infância, difundia os novos preceitos que orientavam e influenciariam a educação dos novos tempos. Informava e formava. Criticava e aguardava não apenas a adesão às novas ideias, mas a necessária reflexão para os novos parâmetros em que se fundava a educação daquelas primeiras e deveriam orientar as próximas décadas do século XX. Cecília, "com suas crônicas finas e mordazes" (AZEVEDO, 1971, p. 681), transformou a Página de Educação numa verdadeira "sementeira de ideias" (FERREIRA E ROCHA, 2010, p. 94), discutindo suas concepções e as dos seus interlocutores sobre educação e infância, não apenas difundindo, mas procurando legitimar o ideário escolanovista.

De acordo com Felgueiras (1994) a epistemologia espontânea dos historiadores leva-os a conhecer o passado para compreender a sociedade em que vivemos:

Do ponto de vista da função social, encontrámos duas orientações distintas: uma que pensa ser o estudo da história um estímulo intelectual dos indivíduos, outra que valoriza o seu contributo para a transformação do entendimento colectivo sobre o passado e no forjar de uma outra concepção do mundo. Essa perspectiva implica um contacto com o passado de função mais socializadora, em que a história pode dar uma base de verificação para a análise dos problemas, não autorizando versões pouco fundamentadas ou preconceituosas (FELGUEIRAS, 1994, p. 25-42).

Compreender as trajetórias, os itinerários, o pensamento, os lugares de escrita e as redes de sociabilidade "sobre as quais circulam e circularam os intelectuais, tanto os que se destacaram de forma ampliada como também aqueles que, por razões várias, atuaram em contextos locais" (COSTA, 2016, p. 3) nos permite elucidar questões como as que se fazem presentes nesse estudo e a nos aproximar dos diálogos tecidos por Cecília Meireles e os educadores e ideias do seu tempo. Como a poeta, educadora e jornalista sensibilizou, envolveu e esclareceu os seus leitores sobre questões como a paz pela educação, o desarmamento, a não-violência e a fraternidade universal

que poderia ser desenvolvida a partir da escola, a partir da infância, a partir da mudança de mentalidade dos educadores, ou seja, os responsáveis pela educação e pela infância? Quem foram os seus principais interlocutores?

Assim, o trabalho com as fontes e com a produção acadêmica se faz oportuna e suficiente na medida em que subsidiam a compreensão das contribuições advindas dos diálogos possíveis e do intercâmbio empreendido entre os diferentes educadores e a urgência que os mesmos tinham, cada qual dentro de suas especificidades e alcances, em incentivar por intermédio do estabelecimento do diálogo com os pares e com a sociedade a promoção da cultura da Educação para a Paz. Oportunizam, ainda, entender de que forma essas discussões permearam os trabalhos desses diferentes educadores, materializados sob a forma de trabalhos publicados na "Página de Educação" e como esses e outros espaços foram utilizados para veicular as concepções dos educadores.

A partir de uma perspectiva histórica e tomando como fonte os textos, conferências, ensaios e notícias publicados na "Página de Educação" do *Diário de Notícias* por Cecília Meireles buscaremos compreender, a partir de um levantamento criterioso da produção da educadora, o que se refere à temática proposta. Esse estudo tem como propósito ampliar a compreensão sobre os diálogos travados pela educadora escolanovista notadamente no que se refere à temática da Educação para a Paz. Dessa forma, se faz relevante discutir os significados assumidos por ela em suas diferentes frentes de atuação, os questionamentos e os necessários enfrentamentos e dificuldades que impulsionaram para o exercício dessa sua ação pedagógica.

Cabe ainda entender como, seja fazendo uso de jornais, livros, revistas e conferências, seja contribuindo para a criação de instituições que operassem como centros irradiadores dessas concepções educacionais, seja incorporando a programas oficiais essa produção permitiu/influenciou a constituição de uma escola mais justa e igualitária. Estes são pontos que pretendem ser deslindados com o continuar dos trabalhos de investigação e que possibilitarão um aprofundamento histórico sobre a Escola Nova, oportunizando que diferentes facetas do movimento sejam evidenciadas.

Referências

Theodor W. ADORNO. *Educação e emancipação*. (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995).

Fernando AZEVEDO. *A cultura brasileira*. (São Paulo: Melhoramentos/ Editora da USP, 1971). p. :681.

Jean Carlo DE CARVALHO COSTA. "História Intelectual, circulação internacional de ideias e espaço público: Portugal e Brasil, diálogos institucionais em perspectiva comparada". *Anais do XI COLUBHE-Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, (Porto, 2016). p. 3.

Margarida LOURO FELGUEIRAS. *Pensar a história, repensar o seu ensino*. (Porto: Porto, 1994).

V. J. ROSÂNGELA, Marlos B. da Rocha FERREIRA. "A obra educacional de Cecília Meireles: um compromisso com a infância". *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 32, n. 1, 2010, p. 93-103,.

Palavras-Chave

Cecília Meireles. Paz pela Educação. Escola Nova.

I viaggi della Memoria. Percorsi della Memoria europea per la pace.

Luca. BRAVI
Università di Firenze
e-mail: luc.bravi@unifi.it

Le democrazie nate in Europa dopo la seconda guerra mondiale hanno individuato come centrale la riflessione sullo sterminio razziale avvenuto alla metà del Novecento: "mai più" razzismo e "mai più" guerre per garantire la pace tra i popoli. In molti Paesi, questi messaggi si sono tradotti in azioni pedagogiche: organizzare "viaggi della Memoria" nei luoghi dello sterminio, in particolare nel campo di Auschwitz, ma non solo, perché visitare i luoghi dello sterminio potesse attivare la riflessione e la crescita personale degli studenti, a partire dalla conoscenza della storia europea. Conoscere la storia, per costruire un contesto di memoria comune e dare fondamenta solide alla pace.

La presente comunicazione ha l'obiettivo di presentare le varie esperienze europee legate ai "viaggi della Memoria" mettendo a confronto i differenti progetti pedagogici e collegare la riflessione sul passato al nuovo contesto della *public history* sviluppata all'interno delle istituzioni educative pubbliche o private. In molti Paesi, a partire dagli anni duemila, superato il periodo della "guerra fredda", si sono istituiti "Giorni della Memoria" dedicati al ricordo di quanto avvenne nei campi di concentramento e sterminio, ciascuna di quelle giornate chiamano costantemente in causa le scuole di ogni ordine e grado. A quasi vent'anni di distanza dalla costruzione di riferimenti legislativi per elaborare una memoria europea condivisa, che tipo di risultato è stato ottenuto dal punto di vista pedagogico? La conoscenza della storia rappresenta ancora una base solida su cui costruire il pacifismo internazionale? La presente comunicazione intende proporre una riflessione su questi temi, per offrire un'analisi dei risultati ottenuti nei vari Paesi europei rispetto alla costruzione di una Memoria europea attraverso la comparazione delle esperienze nazionali ed internazionali.

Bibliografia minima

E. BISSACA, B. MAIDA, *Noi non andiamo in massa, andiamo insieme*, Mimesis,2015

L. BRAVI, *Percorsi storico educativi della memoria europea*, (Franco Angeli, 2014)

M. RIDOLFI, *Verso la public history*, (Pacini, Milano 2017)

F. SAYER, *Public history. A practical guide*, (Paperback, 2018)

Parole chiave: Memoria, Europa, pace, educazione, viaggio

Jornais escolares: Arautos de ensinamentos patrióticos e pacifistas (Santa Catarina/Brasil/ Décadas de 1940-1950)

Maria Teresa SANTOS CUNHA
Universidade do Estado de Santa Catarina/Brasil
mariatsc@gmail.com
Cristiani BERETA DA SILVA
Universidade do Estado de Santa Catarina/Brasil

Objetivos

O presente trabalho analisa dois jornais escolares produzidos por alunos e alunas das Escolas Primárias situadas em Florianópolis/ Santa Catarina/ Brasil, entre as décadas de 1940 e 1960: O jornal Pétalas Infantil era uma produção manuscrita realizada pelas alunas do curso primário do Colégio Coração de Jesus, uma instituição religiosa e feminina e o jornal A Criança Brasileira que era uma produção impressa em formato tablóide publicado por alunos e alunas do Grupo Escolar Lauro Müller, ambos examinados na clave da cultura material escolar (SOUZA, 2007). O trabalho abordará temas como a produção de biografias de vultos nacionais, datas comemorativas, notícias do cotidiano da escola, principalmente aquelas referentes às associações auxiliares, como o Pelotão de Saúde e a Liga Pró-Língua Nacional, que evidenciam as práticas nacionalistas e patrióticas do período e permitem pensar a importância desse material na construção de uma memória para o reconhecimento de diferentes práticas, costumes, rituais e ações que integravam o ambiente escolar do período em pauta.

Metodologia e Fontes

Para essa discussão foram selecionados jornais publicados entre as décadas de 1940/50. O corpus documental utilizado para este trabalho comportou análise de duas coleções destes jornais escolares, abrangendo os anos de 1945 a 1952 com cerca de 86 exemplares produzidos no período, aqui em estudo. Cada Jornal tinha entre 6 a 8 páginas. Postula-se que o entrecruzamento das noções pacifistas e patrióticas ali expostas permitirão melhor compreender a permeabilidade entre as práticas políticas e as práticas escolares cotidianas, bem como quais normas e valores contribuíram para determinar a representação que os sujeitos e coletividades do passado

fizeram de si mesmos e intentaram legar ao futuro. O trabalho vincula-se ao campo de pesquisa da História da Educação e da cultura escrita (CASTILLO GOMES, 2012) entendidas, ambas, como produções discursivas e escolares de um determinado tempo e lugar que, tanto pelos suportes em que se apresentam à leitura, como pelos preceitos pacifistas e patrióticos que punham em circulação. Considerados como "escritas ordinárias" (FABRE *apud* CUNHA, 2011, p.252), como aquelas produzidas por pessoas comuns proporcionam aos historiadores maneiras de rastrear os modos de viver e de pensar de determinada época que aspirava a construção de sujeitos cosmopolitas, com vias à internacionalização de saberes e práticas.

Conteúdo da comunicação

O estudo dos dois jornais escolares: "Pétalas Infantil" e "A Criança Brasileira", ainda que produzidos em estabelecimentos escolares distintos, evidenciam uma possibilidade compreender tais escritos "como um dispositivo privilegiado para a reflexão sobre o modo de produção de discursos" (BASTOS, 1997, p.73) e ao mesmo tempo reconhecer aspectos que criam possibilidades para conhecimento da cultura material escolar brasileira. A partir da análise destes jornais escolares foi possível rastrear vestígios do universo social e cultural vivido naqueles espaços e representado naquelas escritas, já que os assuntos restringiam-se, basicamente, à comunidade que, de alguma forma, estava ligada ao ambiente da escrita escolar. (MAGALHÃES, 2008). Os jornais escolares ao privilegiarem a construção de biografias de vultos nacionais, o registro de datas comemorativas e de notícias de atividades realizadas no cotidiano escolar - como as práticas higienistas propostas pelo Pelotão de Saúde - se inserem como componentes de uma cultura material escolar. O estudo aqui apresentado trabalhou na confluência da História da Cultura Escrita (aspetos gráficos, disposição do escrito nas folhas) com a História da Educação (diferentes níveis de alfabetização, relato de fazeres cotidianos da escola, modalidades diferenciadas de apropriação das regras de bem escrever) e procurou ressaltar o investimento dispensado pela escola na composição de regimes de regras que pretendiam, ainda que em suportes ordinários, supervisionados pela Direção e apresentados de forma "ingênua", pelos alunos e alunas regulamentar e reforçar os costumes e os práticas culturais desejadas em infinitos matizes.

Considerações Finais

Procurou-se, igualmente, destacar a importância desse material analisando-o como um dos construtores da cultura material escolar e uma

das possibilidades de estudar a história das instituições escolares e da cultura escrita.(SILVA,2014). O investimento nesta clave de pesquisa almeja colocar em cena o jornal como foco de difusão pedagógica através de ideias, debates e propostas relacionadas às diversas formas de apresentação, iniciação e consolidação das práticas de escrita na escola, Vencidos pelo tempo, estes escritos infantis conservam registros de alunos e alunas que, aleatoriamente, construíram pela escrita um lugar de memória para suas experiências escolares e que isso tenha, depois de sessenta anos, chegado até nós é motivo de maravilhamentos e perturbações. Instáveis e incertas, as práticas de escrita sobre a forma caligráfica, como elementos de uma cultura material da escola, certamente podem produzir outros sentidos para além dos aqui discutidos.

Bibliografia

Antonio CASTILLO GÓMEZ, Educação e Cultura Escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. *Educaçao-Pucrs* – (Porto Alegre, v.35,n.1, jan/abr 2012), 66-72

Cristiani BERETA DA SILVA. *Educar para a nação: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940*. (Curitiba: CRV, 2014), 301p.

Justino PEREIRA DE MAGALHÃES. "Escrita Escolar e Oficialização da Escola Portuguesa". In: CASTILLO GÓMES, António e SIERRA BLAS,-Verónica. *Mis primeros pasos.Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX).*(Madrid: Edicciones Trea,2008).

Maria Helena CAMARA BASTOS. As Revistas pedagógicas e a atualização do professor: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). Educação em Revista: aimprensa pedagógica e a História da Educação, (São Paulo: Escrituras, 1997), 47-75

Maria Teresa SANTOS CUNHA, "Diários pessoais. Territórios abertos para a história", en *O historiador e suas fontes*, ed. Carla Pinsky e Tania Regina de Luca (São Paulo: Contexto, 2011), 251-280

Rosa Fátima DE SOUZA. História da Cultura Material Escolar: Um balanço inicial. In: *Culturas Escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*/ Marcus Levy Albino Bencostta, (organizador). (São Paulo: Cortez Editores, 2007), 163-189.

Palavras-chave

Jornais Escolares, Patriotismo, Cultura Material, História da Educação, Escritas Ordinárias.

Veredas e caminhos da Paz nas escolas fronteiriças galego-portuguesas, em tempo de ditadura.

Marília Julieta RODRIGUES GOMES RUIVO
Universidade Sénior de Rotary de Chaves
mariliaruivo@sapo.pt

Ainda muito jovens tivemos que fazer a escolha do "curso" que iria moldar o nosso percurso existencial/profissional, assumindo a nossa primeira grande responsabilidade enquanto jovens adultos. Optamos pelo Magistério Primário, dado que era o curso "ideal" para as mulheres e, aquele que economicamente era o mais viável, pela proximidade da Escola do Magistério, as universidades ficavam muito longe. Terminado o curso do Magistério, de apenas dois anos, era imperioso começar a trabalhar. Dado que nos tinham sido negadas oportunidades educacionais e de realização pessoal durante a "idade escolar", pois vivíamos no interior, junto à fronteira, era forçoso aproveitar todas as oportunidades para complementar o nosso conhecimento. Essa oportunidade foi proporcionada pelos nossos amigos da Universidade de Vigo – Campus de Ourense a quem agradecemos.

Desde os primeiros anos de trabalho profissional foi nossa vontade investigar sobre o ensino primário em Portugal, durante a ditadura, e, mais tarde, pensámos também em conhecer o ensino primário na vizinha Espanha, no mesmo período de tempo.

O ensino que nós vivemos, quer como alunos, quer como professores, era fruto do espírito "salazarista" e espartilhava as mentes de todos. Nem sempre foi assim, pois na 1ª República (1910 – 1926) criaram-se expectativas para o desenvolvimento do país através de um ensino qualificado, actualizado e integral. Um dos ministros da Instrução da 1ª República, Leonardo Coimbra, procurou fazer uma reforma da instrução primária que trouxesse qualidade e fosse inovadora.

Esse documento de reforma da instrução primária, elaborado na 1ª República "*é um documento notabilíssimo que nos colocaria ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução se fosse minimamente executado.*"1

Os mentores desta reforma conheciam as novidades pedagógicas de outros países e queriam pô-las em prática, só que se esqueceram da situação real do país, da sua pobreza, da falta de preparação dos professores, das

escolas degradadas sem nenhumas condições didácticas, pedagógicas e de higiene.

Mesmo assim propõem: Ensino Infantil (facultativo) ao que se seguiria o Ensino Primário iniciado aos 7 anos. Este dividir-se-ia em três escalões: 1º escalão- Elementar com duração de três anos, dos 7 aos 9 anos (Leitura e escrita, Noções de Geografia, Aritmética, Moral Prática – tendente a orientar a verdade para o bem e a desenvolver a sensibilidade – e Educação Social, Desenho e Modelação, Canto Coral e Dicção de Poesias, Higiene, Ginástica, Jogos, Trabalhos Manuais e Agrícolas.

O ensino era obrigatório para as crianças dos dois sexos, dos 7 aos 14. Para os outros es- calões era facultativo.

2º escalão- Complementar com 2 anos de duração dos 10 aos 12 anos. 3º escalão Ensino Primário Superior tinha a duração de três anos, dos 12 aos 14 em regime de coeducação. Fizeram também um recenseamento escolar (das crianças) bastante rigoroso, mas ficaram de fora todos os adultos analfabetos. Para estes foram criadas escolas móveis onde seria preenchida a lacuna da instrução. Leonardo Coimbra tinha a sensação de que o analfabetismo era fácil de resolver. «*É preciso levar ao povo» - dizia Leonardo - «amor, casamento, a luz do espírito e não as letras do alfabeto. O problema não está em acabar com o analfabetismo; isso é fácil; mas por si só, inútil, se não prejudicial. É preciso ensinar este povo a pensar, a trabalhar e a amar.»2*

As poucas alterações que conseguiram implementar, rapidamente foram suprimidas ou modificadas pelo novo governo criado pelo golpe militar de 28 de Maio de 1926. Os autores do golpe militar depressa compreenderam que só através da escola conseguiriam "dominar" o país, e a primeira reforma do ensino foi apresentada a 17 de Maio de 1927. Começaram por mudar o nome do Ensino Primário Geral para Ensino Primário Elementar que passou a ter apenas a duração de três anos (dos 7 aos 9 anos); o Ensino Primário Superior passou a chamar-se Complementar e só ia dos 11 aos 13 anos; os programas também são mudados e passam a ter um carácter mais nacionalista, de acordo com o pensamento "salazarista". Na segunda reforma do Ensino Primário – de 26 de Outubro de 1928 – acentua-se ainda mais esse "nacionalismo", reduzem-se mais as matérias dos programas, reforça-se a importância da Educação Moral e Religiosa; o Ensino Primário Elementar passou apenas a ser obrigatório para os três primeiros anos, o 4º ano era de complementaridade para os que prosseguiam estudos. A instrução e a educação foram conjugadas "*aquela como treino do intelecto e esta como formação do carácter, valorizou a função educativa em detrimento da sua finalidade instrutiva. Destinada a incutir a «virtude» e não a propi-*

ciar o treino profissional ou a transmitir conhecimentos úteis," … *"…a escola passa a ser concebida mais como instrumento vantajoso de doutrinação do que local de aprendizagem para a vida profissional."3*

A ditadura foi-se consolidando e, a partir de 1940 implementaram o "livro único" editado pelo Estado Novo; a disciplina de Canto Coral passa a ser obrigatória por causa do Hino Nacional; rezava-se à entrada e saída da escola, acompanhando com a saudação nazi; horário fixo para não deixar espaços à criatividade; crucifixo e fotografias do Presidente da República e do Presidente do Conselho colocados juntos na parede, de forma visível e obrigatória; inspecção (pedagógica e costumes); criação da Mocidade Portuguesa; proibição de ensino em coeducação; Regentes Escolares, (…).

Algumas frases ilustrativas do pensamento de figuras "proeminentes" da época: *"A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabetos"…"Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem as letras e voltaram à enxada."* Virgínia Castro e Almeida, escritora, 1927.

Alfredo Pimenta, investigador da História Portuguesa, afirmou "*…abrir uma escola é abrir dez cadeias…".*

O Conde Aurora dizia: *"Felizes aqueles que não sabem ler."*

No ensino médio e superior procuraram "desviar" os alunos de classes médias para as escolas técnico-profissionais *"porque os poderes públicos viram que transviada ia a juventude portuguesa, intentam trazê-la dos estabelecimentos de cultura erudita, de ciência pura, que ficarão reservados aos superiormente inteligentes, para aquelas escolas que afeiçoem para as mil modalidades da actividade humana".4*

O panorama escolar na Espanha da ditadura franquista não era muito diferente do vivido em Portugal. No entanto, na IIª República Espanhola tinham-se vivido momentos de esperança e de fervor educativo (trazidos pelos antigos alunos da I.L.E.), com leis modernas e de grande iniciativa pedagógica e educativa. O país começava a mudar o rumo. Escolas modernas e vanguardistas foram criadas e começavam a dar os seus frutos mudando a mentalidade dos jovens da época, mas o golpe militar dos insurretos comandados por Franco e a guerra civil que lhe seguiu foi acabando com a esperança. Franco e os seus seguidores não tinham objectivos definidos, apenas princípios básicos: *"a restauração do papel da Igreja Católica, a defesa da integridade territorial contra as supostas ambições separatistas de Catalães e Bascos, a imposição da ordem sobre o "caos", a destruição da democracia, a qual nas palavras de um prelado, era «sem deus». A força uni-*

ficadora entre os insurretos era o Catolicismo. A defesa da fé era uma missão para com Deus e para com Espanha."

Logo em Agosto, no dia 19, no ano de 1936, foi publicada uma ordem com um programa ideológico com as linhas programáticas que deveriam "reger" a educação nacional espanhola. Alguns exemplos: *"la escuela de instrucción primaria, «piedra fundamental del estado», «debe contribuir no solo a la formación del niño en el aspecto de cultura general sino a la españolización de las juventudes del porvenir…».* No seu 2º artigo realçam ainda mais o sentido político patriótico de todo o ensino como se pode ler neste articulado*: «Los alcaldes o los delegados que éstos designen cuidarán: a) de que la enseñanza responda a las nuevas conveniências nacionales; b) de que los juegos infantiles, obligatorios, tiendian a la exaltación del patriotismo sano y entusiasta de la España Nueva; c) de poner en conocimiento del rectorado respectivo todo manifiesto de debilidade u orientación opuesta a la sana y patriótica virtud del Ejército y pueblo español, que siente la España grande y única, desligada de conceptos antiespañolistas que sólo conducen a la barbárie.»5*

Esta política do Estado "novo" espanhol não augurava nada de bom, o que veio a confirmar-se num totalitarismo que subjugaria o país durante quarenta anos. Como nos diz Manuel Ramirez tudo isto era antiparlamentarismo, tendo levado à formação de um único partido. Todos os poderes estavam concentrados na pessoa do General Franco que agregou a si uma elite política e, juntos formavam "uma linha avançada de comando". Deste grupo queria fazer parte a todo o custo, a Igreja, para poder recuperar o antigo prestígio e privilégio social e económico, conseguindo a revogação das leis anticlericais que a IIª República promulgou.

Nas leis de 9 de Março de 1938 ficou claro todo o totalitarismo que viria a remanescer da vitória dos nacionalistas: *"Renovando la tradicción católica, de justiça social y alto sentido humano que informo nuestra legislación del Imperio, el Estado nacional, en cuanto es instrumento totalitário al servicio de la integridade pátria y sindicalista, en cuanto representa una reacción contra el capitalismo liberal y el capitalismo marxista, empreende la tarea de realizar – com aire militar, construtivo y gravemente religioso."6*

Portugal e Espanha sentiram-se realmente isoladas durante as respectivas ditaduras, foi a pressão interna dos resistentes e a pressão externa da conjuntura internacional que começaram a abrir as primeiras "brechas" na concha em que se tinham metido. As histórias contadas pelas fontes orais que nós entrevistamos são a prova (provada) de que tudo isto aconteceu na nossa península, mas já passou...

Bibliografia

BALFOUR, S. (2004): *A Espanha de 1931 ao Presente." In* História Concisa de Espanha. RAYMOND CARR. (Coord.). Tradução de Luís Cadete.

BARRETO, A. (Coord.) (1994): *A Situação Social em Portugal. 1960-1995*. Instituto das Ciências Sociais. Universidade de Lisboa.

CAPITÁN DÍAZ (2000): *Educación en la España Contemporánea.*Barcelona: Editorial Ariel, S. A. Pág. 244. Educar en temps de guerra.

CARVALHO, R. de (1985): *"História do Ensino em Portugal", desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CID FERNÁNDEZ, X. M. (1994): *Escola, Democracia e República. Teorías e institucións educativas en Ourense durante a IIª República.* Concello de Ourense e Servicios de Publicacións da Universidade de Vigo.

Identidades, internacionalización y sensibilidades. Pedro Henríquez Ureña y la educación para la paz en la Argentina durante 1920 y 1940

Myriam SOUTHWELL
Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
islaesmeralda@gmail.com

Objetivos

El proceso de transformación política y cultural de la Argentina a mediados del siglo XX estuvo enmarcado en el clima cultural de entreguerras y post- Segunda Guerra Mundial, así como los conflictos políticos latinoamericanos y sus demandas acerca de la renovación educacional. Diversos intelectuales coincidieron en la Argentina a partir de sus exilios y participaron activamente de los debates por la renovación del sistema educativo. El intelectual dominicano Pedro Henríquez Ureña (1884-1946) aportó su perspectiva de problemática latinoamericana y los debates sobre la identidad autónoma y la conflictividad ante la necesidad de expandir las prácticas democráticas en el ámbito escolar. Sus ideas tuvieron especial influencia en la educación secundaria a partir de una pedagogía que tematizaba la paz y la conflictividad social, así como la formación estética y la sensibilidad como condiciones para una educación democratizadora. Esta presentación se concentrará en el análisis de la influencia de este intelectual en las propuestas de reforma del sistema educativo argentino ante las demandas de democratización en las décadas de 1930 y 1940.

Metodología y fuentes

La ponencia seguirá una perspectiva de la Historia de la Educación que se realiza a través del análisis de sus libros y la documentación (programas y otros materiales de docencia) que se ha conservado en el Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata, en el que Henríquez Ureña se desempeñó como profesor hasta su fallecimiento.

Desarrollo del contenido de la presentación

Las primeras décadas del siglo XX fueron un momento de revisión del canon liberal que había hegemonizado la vida social en el siglo XIX. Se

trata de años de tránsito, de ideas nómades, todo está "por ser" o despidiéndose de lo que era. Probablemente no se había puesto de manifiesto de forma tan evidente la "juventud de América Latina" hasta que la "vieja" Europa sintió el síntoma del agotamiento que sobrevino con la Gran Guerra. Sigmund Freud, decepcionado, planteaba que la guerra le había arrebatado al mundo todas sus bellezas (Funes, 2006). La década de 1920 fue poderosa en la configuración de movimientos de vanguardia estéticas y políticas que pusieron de relieve las discusiones sobre la libertad y el cambio social.

Pedro Henríquez Ureña (PHU) vivió casi toda su vida fuera de su país natal, en sucesivos exilios. Fue como tantos intelectuales caribeños, ciudadanos de un Estado débil, simultáneamente colonial y poscolonial. Dominicano de origen, vivió en Nueva York y en distintas ocasiones en Cuba; estuvo en México en los años decisivos del gobierno de Porfirio Díaz, volvió a comienzo de la Revolución y también en la década del ´20. Realizó estudios de doctorado y fue profesor en Minnesota y finalmente vivió dos décadas en la Argentina. Tuvo siempre presente la larga tradición del exilio, que marcó sus lecturas, sus posiciones políticas y sus proyectos. Esa tradición estuvo presente en dos de los intelectuales que más admiró: José Martí (1853-1895) y Eugenio M. de Hostos (1839-1903). Fue así, uno de los precursores de la diáspora caribeña; el caribe, un espacio marcado -y fragmentado-, por la esclavitud africana, por constantes inmigraciones y migraciones. ¿Como construir un archivo de una memoria tan plural y accidentada?.

Vale la pena pensar en el nuevo escenario que se configura para la educación a partir de la revisión estética de ese período que se abre luego de la finalización de la Primera Guerra Mundial, período de revisión y renovación vinculadas fundamentalmente a las siguientes cuestiones o problemas: la idea de crisis, de modernidad, el rol de los intelectuales y la política, la nación, el antimperialismo, los proyectos políticos de transformación social, la interpelación/representación de las clases subalternas, en términos de clase, étnicos y/o etarios (obreros, campesinos, jóvenes), la idea de cultura como portadora de valores emancipatorios (Funes, 2006). Una idea muy prolífica para la experimentación pedagógica.

Avance de conclusiones

La guerra europea con sus características de conflagración técnica, total y nihilista causó un impacto sorpresivo e inusitado en los intelectuales argentinos. Su significación histórica y cultural profunda, como el ocaso de

una época y la oportunidad del principio de otra. su evaluación de las consecuencias culturales de la guerra fue el punto de partida de un sistemático camino de crítica del pensamiento de la *"cultura científica"*, que consideraba una herencia del siglo XIX ya agotada en su capacidad de dar dirección a la sociedad y a sus instituciones, en particular a las de educación. La guerra europea, llevaba a su consumación la destrucción material de una época completa, la de la civilización burguesa y no era casual porque esa civilización se había desarrollado sobre el despliegue supremo del dominio de la naturaleza a través de la técnica y de una visión materialista-utilitaria del mundo y del hombre, cuyo fin último de la existencia se reducía a ello. Su otra consecuencia era que el positivismo, la filosofía que había provisto los valores sociales y culturales de ese despliegue histórico, se encontraba también agotado y esa guerra lo convertía en una filosofía perimida.

En la Argentina, Henriquez ureña se ganó la vida como profesor en escuelas secundarias, además de participar en la producción del ambiente literario. En ello llevó adelante su propósito de la enseñanza idealista. PHU valoraba como los jóvenes argentinos desarrollaban interés por el estudio de los problemas sociales. La preocupación por la justicia y el bien de todos. Interpretó esa participación como un recambio generacional y el fin de la concepción mecanicista de la educación del positivismo (que coaccionaba la personalidad del estudiante), implicando su constitución como sujeto autónomo capaz de ejercer su plena voluntad de vivir y actuar libre. Encerraba también esta última postulación de influencia bergsoniana, además de la emergencia de los estudiantes como un actor que gravitaría en el desenvolvimiento científico–educativo, la del imaginario democrático argentino y la del igualitarismo radicalizado que esparcía la revolución proletaria. Podía recorrerse así el camino hacia la síntesis de Rodó: la eficiencia en lo material y el idealismo en lo espiritual.

Buscó comprometer en el mismo a sus discípulos y colegas, pero como la enseñanza profesional era todavía un ámbito limitado para poder desplegarla, conformó en 1922 al margen de la cátedra, el grupo de estudios *Renovación*, que se comprometió con su programa intelectual. Ese mismo año ese colectivo universitario lo impulsó con la creación de la *Compañía Teatral del Grupo de Estudiantes Renovación*, y un año después con la de la revista *Valoraciones. Humanidades. Crítica y Polémica* y de la *Editorial Renovación*. (Fernando Diego Rodríguez, 1999: 217-247). Fueron esas tres experiencias vinculadas, las que configuraron su acción intelectual en esos años, pautada por la búsqueda de renovación cultural idealista y humanista en la enseñanza académica.

Bibliografía

Waldo ANSALDI, (Comp.) *Tierra en llamas: América Latina en los años 1930*, (La Plata: Ediciones al margen, 2003).

Fernando DEGIOVANNI, "Una disciplina de guerra: Pedro Henríquez Ureña y el Latinoamericanismo", *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana,* XLI, (82), (2015): 135-160.

Arcadio DÍAZ QUIÑONES, "Pedro Henríquez Ureña (1884-1946): la tradición y el exilio". En Sobre los principios: los intelectuales caribeños y la tradición" (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2006):167-253.

Patricia FUNES, *Salvar la Nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos, (*Buenos Aires: Prometeo, 2006).

Palabras clave

Latinoamericanismo – educación para la paz – educación estética

¡Niños, seamos buenos, miremos ese horror! La Paz, la Guerra y el Nacionalismo Cívico como régimen emocional en la educación chilena durante la Segunda Guerra Mundial (c.1938-c.1945).

Pablo TORO BLANCO
Pablo Toro Blanco
Director Departamento de Historia
Facultad de Filosofía y Humanidades
Alameda 1869, 3° piso, Santiago, Chile
ptoro@uahurtado.cl

Objetivos

El propósito de esta ponencia es presentar un análisis sobre los mensajes de pacifismo, integración continental y defensa de la democracia que se encontraban formulados en comunicaciones oficiales de las autoridades educacionales chilenas a propósito de la Segunda Guerra Mundial, percibida tanto como un conflicto geográfica y materialmente lejano pero de alto potencial de impacto sobre la vida de chilenas y chilenos. Es representativa de ese impacto la frase con que se encabeza el título de esta ponencia, pues recupera un fragmento de un emocionado poema escrito por una estudiante chilena a los niños polacos desplazados por los devastadores efectos de la conflagración que azotó a gran parte del mundo. Los versos de la niña Hortensia Vera, escritos en noviembre de 1943, forman parte de una miríada de distintas reacciones afectivas frente al fenómeno de la guerra y se erigen en testimonio de cómo, en un orden transnacional cada vez más evidente, los sucesos acontecidos a miles de kilómetros de distancia movilizaron emocionalmente a la infancia y juventud escolarizadas de un país que persistió durante varios años en sostener una posición de neutralidad frente a los bloques en conflicto.

Metodología y fuentes

A partir del impacto general que la Segunda Guerra Mundial causó en Chile, nuestra propuesta recorta algunas dimensiones específicas. Así, se concentra en el ámbito educacional público (secundario y, en menor medida, primario), explorando los discursos y medios a través de los cuales

determinados conceptos fueron siendo fortalecidos en liceos y escuelas de manera de generar un lenguaje común que fuera apropiado para procesar el fenómeno de la guerra y estimular actitudes y valores pacifistas, integracionistas y democráticos, en el marco del singular contexto político de una alianza gobernante hegemonizada por el partido radical (que gobernó Chile entre 1938 y 1952), la que, en términos generales y en buena parte de sus períodos presidenciales, tuvo posturas de centroizquierda y promovió un nacionalismo cívico ad-hoc. La formación de este discurso, de orientación policlasista, integracionista, desarrollista y con altas expectativas en la promoción de la educación pública como factor de cohesión social frente a las fuerzas desafiantes al orden liberal-democrático, puede ser comprendida como un proceso que se articula en Chile desde la crisis del Centenario (1910) en adelante, habiendo sido estudiada consistentemente para sus primeras décadas por Patrick Barr-Melej (2001).

El estudio que acá se presenta se realiza desde la perspectiva de análisis de contenido, empleando un enfoque que privilegia la detección de términos recurrentes y significativos que permitan detectar patrones discursivos relacionados con los ejes temáticos (paz, guerra, integración latinoamericana, democracia) y con el foco teórico que sustenta la búsqueda: la formación de regímenes emocionales. Así, siguiendo la orientación conceptual general de William Reddy y teniendo en cuenta ejemplos historiográficos en los que las dimensiones emocionales han impactado o pretendido impactar la política (Eustace, 2014) o la escuela (Toro, 2010), se recurre a dos tipos de fuentes principales: publicaciones oficiales del ámbito educacional (que entregan el discurso normativo y exhiben los énfasis respecto a los conceptos que habrían articulado un régimen emocional frente a la guerra y por la paz y, en segunda instancia, testimonios provenientes de establecimientos escolares (prensa estudiantil, reportes internos de liceos, bitácoras escolares), cuyo uso cumple el propósito de detectar aspectos de la apropiación y materialización de las orientaciones oficiales. Lo anterior es complementado, en los casos donde es posible y/o pertinente, con el uso de prensa periódica y literatura de la época.

Desarrollo del contenido de la comunicación:

Entre un amplio número de acciones promovidas oficialmente para instalar un discurso pacifista, integracionista y democrático que tuviera efectos persuasivos sobre las y los estudiantes chilenos, Benjamín Claro Velasco, Ministro de Educación (marzo 1943-octubre 1944), promovió la

edición en formato de libro de una colección de folletos que, en su período a cargo del ministerio, llegaron a todas las escuelas de Chile. Claro Velasco iniciaba su libro señalando orgullosamente que

> *"gracias a la cooperación dada por los directores de las escuelas, estas cartas serán leídas en todas las escuelas públicas y espero que en las escuelas privadas. Las sugerencias que contienen se escucharán, por lo tanto, por casi todos los 680,000 niños y jóvenes que asisten, al mismo tiempo que ustedes, a escuelas, institutos y escuelas secundarias".*

Testimonios recogidos a partir de archivos de establecimientos educacionales permiten corroborar que, efectivamente, los discursos eran leídos en asambleas generales de profesores y estudiantes y/o durante los denominados "actos cívicos" con los que se inauguraban regularmente la semana de estudios. Ciertamente, de ello no se deriva ni deduce su influjo en específico, pero sí el hecho de su circulación y su rol, junto a otros dispositivos, en el despliegue de una propuesta de formación emocional importantemente influenciada por la circunstancia global de la guerra.

En el marco de los *Mensajes* y otras formas de promoción de regímenes emocionales con contenido nacionalista, la historiografía ha iluminado con estudios concretos y comparativos que prestan atención, entre otros factores, a los libros de texto y materiales escritos para uso en las escuelas. Por ejemplo, CarmenNava (1998) ha analizado el nacionalismo educativo brasileño durante el régimen de Getúlio Vargas, haciendo hincapié en las dimensiones emocionales de la vida escolar y en cómo estímulos sensoriales (manifestaciones patrióticas, música, deportes) y material escrito eran instrumentos de este propósito. Complementariamente, en un sentido comparativo, Matthias Vom Hau (2009) ha explorado las correlaciones y las diferencias que tenían los libros de texto oficiales que buscaron promover formas de nacionalismo patrocinadas por el Estado en tres países de América Latina: México, Perú y Argentina.

Avance de conclusiones o reflexiones finales

La investigación que sustenta a esta ponencia se encuentra todavía en desarrollo. No obstante, es posible apreciar, a guisa de reflexión transitoria, que el discurso de matriz pacifista, integracionista y democrático que buscaba ser promovido desde instancias educacionales estatales en función de una agenda política nacional específica (que, por ejemplo, debía sostener la plausibilidad del papel neutral de Chile en el conflicto) forma parte de una cadena de iniciativas, de más largo aliento cronológico, que halló en

la circunstancia de la Segunda Guerra Mundial una coyuntura favorable para expresarse, teniendo rendimientos discursivos y prácticos que fueron variables en intensidad y regularidad.

Bibliografía

Patrick BARR-MELEJ, *Reforming Chile: Nationalism, and the Rise of the Middle Class*, (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2001).

Benjamín CLARO VELASCO, *Mensajes a los niños de Chile, marzo de 1943-octubre de 1944* (Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1945)

Nicole EUSTACE «Emotions and political change», en *Doing emotions history*, ed. Susan Matt y Peter Stearns (Urbana: University of Illinois Press, 2014), 163-183.

Carmen NAVA, "Lessons in Patriotism and Good Citizenship: National Identity and Public Schools during the Vargas Administration (1937-1945), *Luso-Brazilian Review*, XXXV, 1, 1998

William REDDY, *The navigation of feeling. A framework for the history of emotions*. (Cambridge: Cambridge University Press, 2001).

Pablo TORO BLANCO, «*Como se quiere a la madre o a la bandera*: Notas sobre nacionalismo, ciudadanía y civilidad en la educación chilena (1910-1945) » en ed. Gabriel Cid y Alejandro San Francisco *Nacionalismos e identidad nacional en Chile. Siglo XX*. Volumen I. (Santiago: Ediciones Bicentenario, 2010), 133-158.

Matthias VOM HAU, "Unpacking the school: textbooks, teachers and the construction of Nationhood in Mexico, Argentina and Peru", Latin American Research Review, 2009, 127-154

Palabras clave

Pacifismo-nacionalismo cívico-régimen emocional-educación chilena.

De las políticas de protección a los derechos de la infancia: un recorrido internacional

PAULÍ DÁVILA BALSERA
LUIS M. NAYA GARMENDIA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
pauli.davila@ehu.eus
luisma.naya@ehu.eus

Introducción

El reconocimiento internacional de los derechos del niño comienza a producirse en el marco de la Sociedad de Naciones en 1924 con la llamada Declaración de Ginebra que vino precedida por una serie de antecedentes a través de congresos internacionales que orientaron las líneas maestras de lo que, posteriormente, serían los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Además, el surgimiento de instituciones y asociaciones, legislación y organismos nacionales, focalizan su acción en la protección de la infancia. Todo este contexto de relaciones personales e institucionales, que se produce desde finales del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX, fue el caldo de cultivo que explica las necesarias relaciones internacionales a fin de poder plantear un pacto a nivel internacional, dentro del máximo organismo existente en ese momento. Asimismo, estos antecedentes van a destacar los fenómenos que, en un futuro, van a ser objeto de atención, sean el derecho a la salud, la vida, la educación, la familia, la protección institucional, etc. Hay que destacar el caso español, que mantuvo en el primer tercio del siglo XX un interés por llevar a cabo este tipo de políticas de protección a la infancia.

Objetivos

- Recuperar los textos, declaraciones, pactos y acuerdos internacionales que se produjeron desde finales del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX.
- Analizar con las categorías actuales de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, los textos citados con el objetivo de rastrear la génesis, continuidades y rupturas de los mismos.
- Elaborar una cartografía de los países, temas, instituciones, acuerdos internacionales, etc. que permitan analizar el tipo de relaciones que se producen entre los mismos.

- Analizar la formación de un discurso fundamentante de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Metodología

La metodología que hemos utilizado está fundamentada en el método histórico, focalizando los análisis en el análisis del contenido y del discurso. El corpus objeto de análisis está formado por las diferentes declaraciones, convenios y pactos elaborados por distintas instituciones a lo largo del periodo objeto de estudio.

Procederemos a confeccionar un conjunto de dimensiones y categorías que faciliten la concreción de cada uno de los derechos del niño relevantes en su momento y con una proyección de futuro. Estas dimensiones y categorías ya han sido utilizadas por los proponentes en otros análisis realizados sobre los derechos del niño, en relación con la Declaración de 1959 y la Convención de 1989, mostrando su utilidad y capacidad de explicación histórica.

Aportación principal de la comunicación

Desde la perspectiva histórica, y con la finalidad de poder localizar las fuentes que permitieron la primera declaración de los derechos del niño, una de las aportaciones principales de esta comunicación es poder distinguir las líneas de continuidad que pueden establecerse a partir de análisis previos de los documentos en los cuales aparece como relevante la defensa de los derechos del niño (Sainz, 1929; Union Internationale de Sécours aux Enfants, 1929; Moody, 2014). En este sentido, queremos destacar que los contactos entre naciones en el mundo occidental en el periodo citado, favorecieron una serie de acuerdos internacionales que explican una mayor interconexión entre las políticas de protección a la infancia por parte de los países (Dávila y Naya, 2006).

Otra aportación importante es detectar los personajes, agentes institucionales, intervinientes, temas de debate e instituciones que surgen en ese momento con la finalidad de poder afirmar la compartición de políticas por parte de los países involucrados en este proceso (Dávila y Naya, 2011).

Con respecto al caso español se pondrá de relieve la interconexión de la política internacional con la política nacional. En este sentido, la creación de instituciones de protección a la infancia en el primer tercio del siglo XX obedece no solo al desarrollo de una política nacional, sino, sobre todo, a compartir unos mismos proyectos internacionales. Para ello, la creación

de instituciones como Gotas de Leche o Tribunales Tutelares de Menores tienen su explicación si tenemos en cuenta este fenómeno. Asimismo, hay que subrayar la creación del Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad (Barona, 2004) y las juntas provinciales que lograron expandir por todo el territorio la acción del estado en la protección a la infancia. La revista *Pro-Infantia* fue un caso relevante en difundir información y aportaciones sobre protección a la infancia. Además de la aportación legislativa en la Constitución republicana de 1931, donde queda plasmada la Carta de los Derechos del Niño de 1924.

A partir de la celebración de congresos internacionales sobre higiene, salud o sobre cuestiones morales o trabajo infantil, quedará de manifiesto el interés de algunos países por reformar y desarrollar políticas de protección infantil y a la mujer (Rollet, 2001). Así, se podrá observar que países como Francia, Italia, España fueron líderes en ese proceso, pero también se aprecia que países de América Latina, como Argentina, Uruguay o Chile, crearon una serie de instituciones y de documentos relevantes, como los códigos de la niñez, que ponen de manifiesto el interés de esa región por compartir las mismas políticas de protección que se estaban llevando en el continente europeo y Norteamérica (Nunes, 2011). En este sentido, se puede constatar la internacionalización de unas políticas de protección sustentadas sobre un modelo basado en dos ejes fundamentales: la salud infantil y la protección de los niños en situación de vulnerabilidad.

Finalmente, otro de los resultados relevantes es poder observar cómo en las políticas de protección se estaba fraguando una concepción de derechos del niño, si bien se aprecia que ciertas disciplinas académicas, como la naciente psicología evolutiva o el derecho, van a ser pilares para la elaboración de lo que, en un futuro, se va a transformar en derechos. En este sentido, parece evidente que la formación de un discurso de los derechos del niño donde el derecho a la vida o la salud, o aspectos evolutivos son el germen que va a posibilitar una determinada mirada sobre los derechos del niño. Esta mirada va a resultar hegemónica (Cordero, 2012), cincuenta años después, en el proceso de elaboración de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 donde las niñas, niños y adolescentes pasarán de ser objeto de protección a sujetos de derecho. Con ello queremos poner de manifiesto que la genealogía de los derechos del niño debe mucho al proceso de internacionalización de las políticas de protección, a los planteamientos disciplinarios, a la creación de instituciones de protección, etc. con lo que ello supone para la representación social de la infancia en este largo periodo.

Fuentes y Bibliografía básica

Josep Luis BARONA «El Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad (1904-1914). Su ideología social y sanitaria», en *Salvad al niño*, ed. Enrique PERDIGUERO (Valencia: Seminari d'Estudis sobre la Ciència, 2004), 121-155.

Matías CORDERO «Towards an Emancipatory Discourse of Children's Rights», *The International Journal of Children's Rights*, 20 (3), (2012), 365-421.

Paulí DÁVILA y Luis M. NAYA, «La evolución de los derechos de la infancia: una visión internacional», *Encounters on Education*, 7, (2006), 71-93.

Paulí DÁVILA y Luis M. NAYA , *Derechos de la Infancia y Educación inclusiva en América Latina*. (Buenos Aires, Granica, 2011).

Ana Paz GARIBO, *Los derechos de los niños: una fundamentación*. (Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004).

Zoe MOODY, «Transnational treaties on children's rights: Norm building and circulation in the twentieth century», *Paedagogica Historica*, 50 (1-2), (2014), 151-164.

Eduardo NUNES, *A infância como portadora do futuro: América Latina 1916-1948.* (São Paulo. Universidade de São Paulo, 2011).

Catherin ROLLET, «La santé et la protection de l'enfant vues à travers les congrès internationaux (1880-1920) », *Annales de Démographie Historique*, 1, (2001), 97-116.

Fernando SÁINZ, *Los derechos del niño*. (Madrid, Compañía Ibero-americana de publicaciones, 1929).

Union Internationale de Secours aux Enfants, *La Déclaration de Genève et les enfants*. (Genève, Union Internationale de Sécours aux Enfants, 1929).

Palabras clave

Derechos del Niño, Declaración de los Derechos del Niño, Protección a la infancia.

La importancia del pacifismo explicada por el futuro alumnado normalista (Málaga, 1935)

Pedro José JIMÉNEZ CALVO
Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE., Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Bulevar Louis Pasteur, 25, 29010 Málaga.
pedrojosejcp@gmail.com

Objetivos

Mediante la revisión, categorización y análisis de los exámenes de ingreso, del año 1935 a las Escuelas Normales, recuperados en el Archivo General de la Universidad de Málaga, se pretende:

- Analizar los exámenes de redacción para el ingreso a las Escuelas Normales, que llevan por título "El pacifismo, necesidad de infiltrar el espíritu pacifista en la Sociedad" para conocer la formación ideológica que debía tener el futuro alumnado de las Normales.
- Establecer las categorías más significativas y aspectos predominantes en los exámenes.

Metodología y fuentes

Las Escuelas Normales de maestros y maestras han sido consideradas, y aún lo siguen siendo, como las instituciones que debían marcar, no sólo la formación didáctica del futuro profesorado, sino la formación moral y cultural que serviría de ejemplo para la futura sociedad.

El análisis de los exámenes de ingreso, en relación a la temática de estudio, podrá dar unas visiones generales sobre la ideología que debía tener el futuro alumnado normalista, concretamente en la ciudad de Málaga, pero que quizás podía ocurrir en otros lugares de España. Como señala Menández (2011, p. 7) «los exámenes escolares representan una importante fuente para enriquecer la historia de la cultura escrita».

Para la consecución de los objetivos se ha realizado una revisión de todos los expedientes de alumnos y alumnas para el ingreso en las Escuelas Normales de Málaga del año 1935, encontrando los exámenes de redacción (uno de los ejercicios a llevar a cabo para el ingreso) en 49 de los 56 expedientes.

Una vez localizados todos los exámenes, se ha llevado a cabo una digitalización de los mismos, con el fin de poder tener acceso a ellos de una forma más rápida y poder trabajarlos de forma minuciosa. Para su análisis se ha llevado a cabo una categorización nos permitirá entender, no solo qué contenidos debían saber los opositores para el ingreso en la Normal, sino cual era la ideología que se buscaba para los futuros maestros, ya que como dice Hernández (2010, p. 135) «en el discurso educativo o pedagógico, cualquiera que sea, subyace siempre un discurso de carácter ideológico».

Desarrollo del contenido de la comunicación

En 1935 el ingreso a las Normales se realizaba mediante examen-oposición a un número limitado de plazas entre aspirantes de ambos sexos. Estas plazas las fijaba la Dirección General de Primera Enseñanza a cada Normal en función de las necesidades. El Tribunal encargado de evaluar el examen de ingreso estaba formado por un Profesor y una Profesora de Escuela Normal, un Catedrático de Instituto, un Inspector o Inspectora de primera enseñanza y un Maestro nacional. La composición de los tribunales la llevaba a cabo los Rectores de cada distrito universitario.

Los ejercicios de examen oposición eran tres, de los cuales uno de ellos era sobre redacción. En el año 1935, en las Escuelas Normales de Málaga se preguntó sobre el pacifismo y la necesidad de infiltrar el espíritu pacifista en la sociedad.

Se han analizado estos exámenes de oposición y hemos obtenido distintas categorías que hemos agrupado por ámbitos:

1. Historia del pacifismo

Aprender del pasado era una de las cuestiones presentes en este examen. Con la gran cantidad de guerras producidas a lo largo de la historia, era bien sabido que muchos pueblos habían intentado ya crear un mundo en el que reinase la paz, dejando a un lado las batallas y guerras por cuestiones ideológicas o de territorio.

Muchos eran los alumnos y alumnas que acudían a la historia del pacifismo para demostrar que eran conocedores de lo que intentaron sus antepasados para conseguir la paz mundial que aún no se había conseguido. Entre los autores más destacados en la historia por conseguir la paz mundial se encontraban por ejemplo, Emerico Cruceo, quien abogó por la creación de una Junta permanente para la paz que cuidaría por el respeto entre las diferentes naciones aunque sus formas de gobierno fusen diferentes; o Carlos Irenee Sain Pierre, otro de los autores que nombraban los alumnos,

que proponía la creación de una Asamblea en la que estuviesen representadas todas las naciones de Europa y se reunirían una vez al año, con el fin de poder resolver sus disputas mediante el diálogo.

Algunos alumnos hacían referencias a títulos, tanto cinematográficos como literarios, como por ejemplo, "Sin Novedades en el Frente" (novela de Remarque) o "Europa Trágica" (Ricardo León) que tenían como objetivo «disuadir a las nuevas generaciones del sentimiento belicista, presentando la guerra en toda su crudeza» (Egido, 1987, p. 227). De esta forma el tribunal era consciente, no solo de su conocimiento sobre historia, sino de los acontecimientos actuales y de su formación intelectual sobre el pacifismo.

2. La Gran Guerra

La Gran Guerra había traído una situación devastadora, y la importancia de que imperase el pacifismo era una demanda tanto social como política. Los alumnos hacían mención a esta matanza que se produjo entre 1914 y 1918 y cuyo estallido produjo la muerte de más de nueve millones de personas en todo el mundo. Aunque, como señala Fuentes (2013), ningún español combatió en ella, hubo un gran cataclismo continental que sacudió los pilares de la política y las conciencias del país como nunca antes había pasado.

Eran conscientes de los desastres que puede producir cualquiera guerra, haciendo mención a la pérdida de hijos, hermanos y padres, refiriéndose a los hombres que acudían a los batallones, los cuales eran considerados como el mejor instrumento de lucha. Por otro lado, se olvidaban, la mayoría de ellos, de nombrar a la población civil, a aquellas mujeres, niños y niñas que eran bombardeados o asesinados en los pueblos y ciudades. Algunas alumnas atribuían la culpa de la guerra al hombre ya que la tendencia del hombre era luchar, batallar, aunque solo fuese por un palmo más de tierra, por quitar engrandecimiento al que lo tenía, sin embargo, los alumnos pensaban que el hombre por naturaleza tenía dos tendencias: una que lo inclinaba hacia la tranquilidad (la paz) y otra, la que hacía al hombre enfrentarse contra sus semejantes y daba lugar a la guerra.

3. La Sociedad de Naciones

Del mismo modo que todos los exámenes hacen mención a la Gran Guerra, la mayoría de ellos reflejan la importancia de la creación de la Sociedad de Naciones en 1919. Debido a las consecuencias de la Gran Guerra, se produjo un intento de paz mundial, intentando que lo sucedido anteriormente no se repitiese. En un principio estaba integrado por las naciones vencedoras y poco a poco se fueron incorporando naciones vencidas. Un alumno señala: "hoy cuenta con los representantes de cincuenta y dos

estados, no solo de Europa, sino también de los demás continentes". Su objetivo, como dice otro opositor, era "evitar por medios diplomáticos cualquier discordia que pueda haber entre las distintas naciones". También hay quienes opinaban que esta sociedad tenía sus días contados por dos motivos principales. El primero, porque había una escasa voluntad de conseguir la paz mundial, ya que se encuentran frente a frente una gran cantidad de deseos imperialistas dominadores. Y en segundo lugar, porque, como dice el alumno Juan Aguilar, "los hombres no se arredran ni ante la muerte ni el crimen cuando defienden un principio noble".

4. La importancia del pacifismo en la sociedad actual

Esta categoría nace directamente del enunciado del ejercicio al que debían contestar. Todos los alumnos y alumnas hacen mención de la importancia del pacifismo, justificándolo y argumentándolo a través de las tres categorías anteriores.

En 1935 había varios conflictos bélicos en curso como "la gran purga" de la Unión Soviética, la guerra del Chaco, y otros a las puertas como la invasión italiana a Abisinia. Los alumnos veían urgente y necesario hablar de pacifismo y promover una campaña fuerte a favor de la paz para que se luchase de forma pacífica contra todo lo que era destrucción y muerte. Como señala uno de los alumnos, "es injusto que la ciencia adquirida en la Universidad, sirva para destrozar a nuestros semejantes, utilizándola como un refinamiento de la ferocidad humana".

5. El papel del maestro en la escuela

Debido a la diversidad social, económica y cultural que había en las escuelas, los valores morales del pacifismo a través de la convivencia se convertían el principal recurso del maestro para inculcar la importancia de la paz. Una de las alumnas señala, "nosotros los maestros [...] hemos de moldear para que el día de mañana esos niños hechos hombres constituyan una sociedad digna".

Avance de conclusiones o reflexiones finales

A raíz del análisis de estos exámenes se pueden sacar dos ideas. La primera, que al futuro profesorado que se quería formar dentro de las escuelas republicanas ya se le exigían conocimientos sobre el pacifismo y, más importante aún, se impregnaran de ese pacifismo a sus alumnos dentro de las aulas. La segunda que se extrae, es la importancia de la revisión de exámenes para saber cuáles eran los conocimientos que tenía el alumnado antes de ingresar en las Escuelas Normales.

Bibliografía

María de los Ángeles EGIDO LEÓN, «El pacifismo obrero durante la II República: el Congreso Mundial contra la guerra. Papel de los intelectuales y consignas de partido» *Revista de la Facultad de Geografía e Historia,*1 (1987): 227.

Maximiliano FUENTES CODERA, *España en la Primera Guerra Mundial: Una movilización cultural* (Madrid: Edciones Akal, 2014), 8.

Rosalía MENENDEZ MARTÍNEZ, La escritura de los exámenes escolares e ideas de modernidad, 1884 – 1912. *History of Education Journal*, 11(23), (2011): 7

Palabras clave

Pacifismo, Escuelas Normales, ideología, formación del profesorado.

La Grande Guerra nel carteggio epistolare tra Ellen Key e Romain Rolland

Tiziana PIRONI
Ordinaria di Storia della pedagogia, Università di Bologna
tiziana.pironi@unibo.it

Obiettivi

L'obiettivo della presente indagine è quello di analizzare lo scambio epistolare tra l'autrice del *Secolo dei fanciulli*, Ellen Key (1849-1926) e lo scrittore francese Romain Rolland (1866-1944), per individuare in profondità le motivazioni che furono alla base dell'impegno intellettuale di questi due importanti protagonisti del pacifismo europeo nel periodo della Grande Guerra.

Metodologia

Si parte dall'esame della corrispondenza – ancor'oggi inedita – intercorsa tra i due personaggi, risalente agli anni tra il 1911 e il 1926, anche compiendo un raffronto con le loro opere a stampa, al fine di una comprensione il più possibile accurata delle loro posizioni a favore di un'azione culturale, fortemente impregnata di sentimenti umanistici e di espliciti richiami antimilitaristici e contro il nazionalismo e il clima belligerante del tempo.

Fonti

Carteggio inedito da me visionato presso il Fondo Ellen Key (Kungliga Bibliothek of Stockholm), scritto in lingua francese. Esso si compone di cinquantatré lettere: rispettivamente ventisette lettere sono scritte da Romain Rolland a Ellen Key, mentre trentuno lettere sono indirizzate da quest'ultima a Rolland e conservate presso il Fondo Ellen Key, per volontà dello stesso, come si evince dalla lettera da lui inviata a Ellen Key (18 novembre 1916, in Brev Fran Ellen Key, L 41:52).

Svolgimento della comunicazione

La corrispondenza epistolare rappresenta già da tempo una fonte significativa nell'ambito della storia della pedagogia, poiché consente di approfondire le dinamiche relative alla circolazione delle idee, entrando a fondo nel circuito delle relazioni culturali che si intrecciano in un determinato

periodo storico. Di qui, l'esigenza crescente degli storici di avvalersi di un lavoro sempre più raffinato sulle fonti autobiografiche, incrociandole ad altre tipologie documentarie, onde evitare interpretazioni troppo riduttive e fuorvianti. Il carteggio tra Ellen Key e Romain Roland, anche se in parte andato disperso a causa degli eventi bellici, permette di focalizzare l'attenzione sulla soggettività complessa dei due personaggi considerati, lumeggiando quel loro mondo interiore che solo in parte riesce a esteriorizzarsi nella dimensione pubblica (libri e pubblicazioni a stampa). Questi due intellettuali, che non si conobbero mai personalmente, entrarono in contatto grazie ad amici comuni, come Stefan Zweig, Albert Schweiter, Rainer Maria Rilke, George Brandes, Adolphe Ferrière. Il loro scambio epistolare, oltre a illustrare con notevole efficacia alcuni tratti significativi delle loro personalità poliedriche, offre altresì l'opportunità di ampliare la conoscenza del clima culturale europeo degli anni che intercorrono per tutta la durata del carteggio, tra il 1911 e il 1924, da cui è possibile evincere il loro impegno sul piano etico, estetico, come pure sul piano della politica e della convivenza civile (la cosiddetta *civic culture*); più in generale, si tratta di un insieme di motivi che investe la problematica educativa riferita soprattutto alla formazione ideale del futuro cittadino europeo.

Diversi sono i tratti che accomunano le prospettive dei due autori: il primato della coscienza e di conseguenza la questione educativa assume una dimensione centrale per entrambi; l'importanza della libertà individuale, quale asse portante delle loro riflessioni, così come emergono le preoccupazioni, in merito all'insorgente "morale del gregge" e dell' "uomo-massa", di cui si intravedono i pericoli insiti in una massiccia omologazione delle menti; il valore assegnato alla "bellezza", all'arte vengono intesi quali valori universalmente umani e perciò condivisibili da tutti, non soltanto da una minoranza.

Il carteggio si presta ad essere suddiviso in tre momenti. La prima fase, che intercorre tra il 1911 e lo scoppio della guerra, traccia una sorta di identità europea, in un clima di esacerbato nazionalismo, facendo esplicito riferimento al capolavoro di Rolland, *Jean Christophe*, un vero e proprio romanzo di autoformazione che ha come protagonista un musicista dal cuore puro. Egli, a compimento del suo apprendistato attraverso un viaggio di peregrinazione dalla Germania alla Francia, all'Italia, esprime il desiderio di comporre una grande sinfonia europea, che possa assurgere a simbolo della più alta armonia tra tutto il genere umano. La seconda fase, che corrisponde agli anni della guerra (1914-18), è contraddistinta dall'adesione al pacifismo da parte dei due scrittori. Dalle lettere intercorse tra loro, du-

rante il conflitto, traspare la consapevolezza da parte di entrambi di trovarsi di fronte a un varco, al crollo di un intero mondo, quel "mondo di ieri", immortalato nel celebre volume del loro comune amico, Stefan Zweig. Da quel preciso momento l'obiettivo che li accomuna sarà quello di salvare lo spirito europeo dalla distruzione totale, legando indissolubilmente il loro nome alla causa della pace, consapevoli che quella guerra avrebbe portato conseguenze inenarrabili; la terza fase è segnata dalla profonda disillusione per la costruzione di una cultura della riconciliazione nella difficile fase del dopoguerra. Una fase in cui Romani Rolland si rivolge a Ellen Key, ormai anziana e in precarie condizioni di salute, per cercare di coinvolgerla in iniziative internazionali per un risveglio delle coscienze che possa scongiurare quanto si abbatterà di lì a poco nella vecchia Europa.

Bibliografia

Valeria MILANI COMPARETTI, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole. Testimonianze inedite dagli archivi di famiglia* (Roma: Edizioni Conoscenza, 2017).

Giorgio PECORINI, *Don Milani! Chi era costui?* (Milano: Baldini&Castoldi, 1996).

Giogio PECORINI, *Il segreto di Barbiana, ovvero L'invenzione della scuola* (Bologna: EMI, 2005).

Vanessa ROGHI, *La Lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole* (Bari-Roma: Editori Laterza, 2017).

Antonio SANTONI RUGIU, *Il buio della libertà. Storia di Don Milani* (Roma: De Donato-Lerici Editori, 2002).

SCUOLA DI BARBIANA, *lettera a una professoressa* (Firenze: Libreria editrice fiorentina, 1967).

Parole chiave

Pacifismo; I guerra mondiale; internazionalismo; antimilitarismo.

Espacios de paz en la "Raia Seca". Construcción de identidades fronterizas lejos de las preocupaciones de los sistemas educativos nacionales.

Xosé Manuel CID FERNÁNDEZ
Facultade Ciencias Educación
Campus Ourense. Universidade de Vigo
xcid@uvigo.es

Hablar de identidad gallega, en la construcción de la historia de la educación y la cultura, está suficientemente fundamentado en la historiografía reciente. Otras identidades, como la que nos ocupa, pasan totalmente desapercibidas para investigadores y diseñadores de currículos escolares. Para sustentar la primera afirmación, podemos referirnos a la reflexión de Agustín Escolano (2004) en el prólogo de la obra magna de Antón Costa: (Una identidad) –afirma – "que no parte de un a priori mítico y folklorista… sino que teje una genealogía y un relato histórico a partir de conjeturas plausibles y de fuentes objetivas, y además lo hace con tal prudencia que permite contemplar no solo las otras diferencias sino también los otros marcos contextuales en los que la historia de la educación y de la cultura gallega se integran." (pag 17) La prudencia no le impide al autor afirmar que la memoria colectiva de Galicia, sin aparatos de Estado ni cronistas regios, quedó "subsumida nunha historia de España elaborada externamente con criterios de uniformización, homoxeneización e centralización" (pag 28)

Este centralismo uniformizante ha borrado de la memoria histórica de los pueblos "raianos" su particular forma de estar en el mundo, sus costumbres, su historia y cultura fronteriza, más atenta a la solidaridad con los vecinos del otro lado de la "raia", que a los mandatos de sus gobiernos centrales respectivos. Esta identidad "arraiana" se fundamenta en una trayectoria de varios siglos y merece atención de historiadores y educadores, si consideramos su actuación desde la óptica de una pedagogía renovada, que recomienda partir de lo simple para llegar a lo complejo, partir del entorno próximo, de la naturaleza, mediante métodos activos e intuitivos.

En esta comunicación pretendemos acercarnos a esta realidad histórica, la cooperación transfronteriza con refugiados políticos y a su exclusión de diseños curriculares en la escuela española y portuguesa.

Objetivos

- Dar a conocer la identidad común a pueblos vecinos de la "raia seca", los cambios experimentados en la frontera a finales del siglo XIX, mediante intercambio de territorios entre ambos países.
- Constatar el distanciamiento entre estas realidades y los currículos oficiales.
- Visibilizar acciones de paz e interculturalidad en los espacios de frontera gallego-portuguesa en las recientes dictaduras.

El Couto Mixto y el tratado de Lisboa

Esa raya de 300 kilómetros que trazaron los reyes entre la desembocadura del Miño y el Penedos dos Tres Reinos (75 kilómetros de agua y 225 en seco) es totalmente permeable para los vecinos de pueblos fronterizos, que desarrollaron a lo largo de la historia una cultura común, desconocida para los que viven fuera de ese territorio. Las palabras de Eusebio Medina (2008: 135), citando a Calvo Buezas, pueden ser aplicables en otras fronteras peninsulares pero no en Galicia. "Resalta la distancia simbólica existente entre españoles y portugueses, los cuales a pesar de la inmediatez geográfica, se sienten menos afines y más distantes entre sí que respecto de otros países e identidades hispanoamericanos."

En el mismo curso de verano, organizado en Ribadavia y Chaves, otros autores pudimos desmentir esta afirmación, con diversas reflexiones y experiencias de cooperación e intercambio, que muestran la realidad diferencial de la frontera gallega. Luis Martínez-Risco (2008:31-32) sostiene por el contrario que "… os lugares son humanos e non teñen porque coincidir as súas vivencias, as dos habitantes do lugar, co deseño elaborado desde fóra… Pois é na realidade de sermos fronteira onde se xustifica a nosa identidade, vencellando aos habitantes dambas beiras da raia e outorgando a categoría de outro aos que non son raianos". El siglo XXI había comenzado con una creciente preocupación multidisciplinar por la raia galego-portuguesa: la consolidación de experiencias, como Ponte…nas Ondas!, comenzada en 1995; la proliferación de congresos y, sobretodo, la recuperación de la memoria del Couto Mixto, liderada por Luis García Mañá (2000) y por el Padre Fontes (1992).

Ambos coinciden en situar el origen del Couto Mixto en el momento de la constitución de la nacionalidad portuguesa, (siglo XII) con una frontera de límites imprecisos, que pasaba por el medio de viviendas en algunos pueblos emblemáticos de la raia, como los mal llamados pueblos promiscuos (Cambedo, Souteliño y Lama de Arcos), a los que Paula Go-

dinho (2009: 83) añade Rio de Onor. Una situación todavía más singular es la que caracteriza al Couto Mixto, anterior probablemente a esa fecha como territorio al que se enviaban personas con el objetivo de "povoar fronteiras e afastar os mouros" (Fontes, 2018).

A diferencia de otros territorios fronterizos, estaban bajo la influencia de las dos coronas, pero con la concesión de una serie de privilegios, que conservaron hasta el tratado de límites de Lisboa, firmado en 1864 y vigente desde 1868, fecha en la que el Couto Mixto pertenece solamente a España y los "pueblos promiscuos" se incorporan íntegramente a territorio portugués. La delimitación precisa de la frontera se justifica por la necesidad de superar conflictos internacionales que resultan de la persecución de contrabandistas y de impedir querellas entre las comunidades. Como afirma Méndez Ferrín "consolidado o liberalismo nos estados portugués e español, se pretendeu arranxar de forma in-natural e a-histórica os lindes… sen respecto nin consideración algunha dunhas realidades xurídicas e vivenciais" (Mendez Ferrín, 2004:7). Estas realidades se pueden sintetizar en: exención de impuestos, dispensa del servicio militar, derecho de asilo, cultivo de tabaco y su manipulación y comercialización. Comunicado con Tourém por una "vereda privilegiada", en la que no intervenía la Guardia Civil, Se suele denominar República olvidada o Andorra Gallega, debido a eses derechos históricos, que se completaban con la elección del alcalde, con votación cada tres años de los hombres de los tres pueblos y confirmado por las autoridades portuguesas.

Este espacio de paz en la raia seca permitía a los vecinos adherirse a una nacionalidad en la que no había guerra, cuando el otro país entraba en algún conflicto armado. De esta forma sólo tenían que cambiar la P, la E. o la G, que tenían en la fachada de su casa mediante elección libre de nacionalidad. (Godinho, 2009).

El curriculum sin memoria

La comarca limiana, en la que se inserta el Couto Mixto, apenas ha tenido tiempo de asentar proyectos educativos renovadores en la escuela que ignoraba la historia propia, guiándose por currículos centralistas. Luzuriaga pasó por allí de inspector, pero apenas se bajò del autobús. Al poco tiempo, fue Alfonso Iniesta, el encargado de orientar al magisterio local en la adhesión a los valores patrios y el abandono de cualquier utopía renovadora. No tardaría en convertirse en el ideólogo del régimen represor.

La necesidad de incorporar a los procesos educativos la historia y cultura de frontera se justifica incluso desde la antropología. "Valentín Cabero (2004) nos propone incluso la necesidad de replantearse de cara al futuro inmediato, una nueva estrategia de cooperación transfronteriza que transcienda los aspectos materiales del desarrollo y promueva la participación ciudadana en el desarrollo comunitario. Para ello, será necesario tener en consideración, de manera prioritaria, los aspectos culturales –los intangibles- del desarrollo; entre los que destaca la cuestión de la identidad" (citado por Medina, 2008: 131).

En el mapa de Domingo Fontán (mediados del XIX) se puede ver la denominación "Raya Seca" para referirse a la frontera, el camino privilegiado con Tourém, la consideración de mixtos de los tres pueblos del Couto (izquierda), y la inclusión en Galicia de Souteliño, Cambedo y Lama de Arcos. Todas esas singularidades desaparecen de los mapas escolares del siglo XX. Mapa localizado en el MUPEGA

Ni la pedagogía renovadora de los años veinte y treinta, - cuando los abuelos del Couto Mixto aún podían contar en primera persona su historia a los nietos – ni la nueva escuela democrática post-franquista y post-salazarista, - a la que asisten los nietos de los nietos – han conseguido alterar los currículos oficiales, ajenos completamente a estas realidades fronterizas. La Asociación de Amigos del Couto Mixto, creada a finales del siglo XX, intenta recuperar la memoria histórica, con actividades culturales en la zona y reivindicaciones políticas de reposición de derechos que puedan generar condiciones de vida dignas en el territorio que durante siete siglos correspondió al Couto Mixto.

Todo puede quedarse en un simple ejercicio de memoria histórica, pero resulta necesario para recuperar la autoestima de un pueblo que tiene una larga trayectoria de convivencia, democracia y otros valores, practicados al margen de las decisiones de los gobiernos centrales. Estos valores se pusieron especialmente en práctica ofreciendo refugio a los perseguidos en el otro país, con especial relevancia en 1936.

A modo de conclusión: la frontera del encuentro

La solidaridad en la raia ha tenido episodios dignos de figurar en los libros de texto a lo largo de la historia, pero merece una especial atención la colaboración con los demócratas republicanos huidos de la represión franquista en 1936. Todos los pueblos portugueses aquí citados, a los que podemos añadir entre otros, a Castro Leboreiro, situado más al oeste en la Serra da Peneda, dieron asilo clandestino a miles de gallegos huidos del fascismo, entre ellos muchos maestros y maestras. Sirvan las palabras de Jose Dias Baptista (2004:124) para comprender la hermandad gallego-portuguesa: "Como fracos alunos dos teóricos do fascismo europeu, tanto Salazar como Franco ignoraban que ao longo dos séculos as populaçoes provinham do mesmo tronco, amávam-se como irmás… Eles governabam con mao de ferro e conhecíam a geografía dos seus territorios… mas nao compreendiam as gentes que ali habitavam".

El maestro Manuel Barros en Tourém tuvo protegidos en algún momento a casi cien gallegos, entre ellos el maestro Luis Soto, expresidente de la ATEO. Mientras otros eligieron Cambedo o Castro Leboreiro, entre los que podemos citar a Armando Fernández Mazas (1995), y recientemente hemos descubierto el exilio de la maestra Eudosia Lorenzo Diz, con tan solo 18 años (Ferón Lorenzo, 2018)

Referencias

Antonio Lourenço FONTES, *Etnografia Transmontana.* (Lisboa: Domingos Barreira, D.L., 1992)

Antonio Lourenço FONTES, Couto Mixto só visto, en José Rodríguez Cruz, *Aspectos folkloricos do Couto Mixto.* (A Coruña: Laiovento, 2018)

Antón COSTA RICO, *Historia da Educación e da Cultura en Galicia* .(Xerais, Vigo, 2004). Prólogo de Agustín ESCOLANO

Armando FERNANDEZ MAZAS, *Politica y Pedagogía. Memoria teórica de un maestro de la ATEO.* (Ediciones Andoriña, Ourense, 1995, 2ª edic.)

Eusebio MEDINA, Elucubraciones en torno a la "identidad rayana", en Xerardo Pereiro, Luis Risco e César Llana, *As fronteiras e as identidades raianas entre Portugal e Espanha.* (UTAD, Vila Real, 2008), 123-144.

Luis MARTÍNEZ-RISCO, A fronteira encontrada, en Xerardo Pereiro, Luis Risco e César Llana, *As fronteiras e as identidades raianas entre Portugal e Espanha.* (UTAD, Vila Real, 2008), 29-35.

Luís GARCÍA MAÑÁ, *Couto Mixto. Unha República esquecida.* Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, Vigo, 2000). Del mismo autor, véase Luis GARCIA MAÑÁ, A fronteira do encontro, en Alvaro LOPEZ MIRA, *Galicia e Portugal: A fronteira esvaida.* Curso de Extensión Universitaria. (Diputación provincial de Ourense, 2002), 13-18, Y Semblanza do mestre Manuel Barros, 263-265

Paul FERON LORENZO, Testimonio oral acerca del exilio sufrido por su madre Eudosia Lorenzo Diz, recogido el 29 de noviembre de 2018.

Paula GODINHO, Discursos palacianos e resistencias locais: O tratado de Límites entre Portugal e Espanha de 1864. En Heriberto Cairo, Paula Godinho e Xerardo Pereiro (Coords): *Portugal e Espanha. Entre discursos de centro e práticas de frontera.* Colibrí, Lisboa, 2009), 73-92

Xosé Luis MENDEZ FERRIN, O Cambedo, en VARIOS AUTORES, *o Cambedo da Raia 1946. Solidariedade galego-portuguesa silenciada.* (Asociación de Amigos da República, Ourense, 2004). 7-10. En la misma obra José DIAS BAPTISTA, A guerra civil española e os Barrosoes, 123-162

Palabras clave

Couto Mixto, frontera, solidaridad, paz

SECCIÓN IV
OTRAS CONTRIBUCIONES

Os efeitos da campanha de nacionalização do ensino nas práticas educativas do curso primário do Colégio Farroupilha – Porto Alegre/Brasil (1937-1961)

Alice RIGONI JACQUES
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
alice_rigoni@hotmail.com

Objetivos

Investigar as mudanças ocorridas na escola, em específico no curso primário do Colégio Farroupilha, a partir da legislação vigente e das práticas educativas desenvolvidas durante a campanha de nacionalização, cujo advento da identidade nacional centralizou-se na área cívico-política e educacional, pois entre os princípios que nortearam as ações do Estado Novo para "nacionalizar" os brasileiros estava a de dissolver a possibilidade de formação de grupos étnicos nas regiões de imigração, que eram marcadas por peculiaridades culturais características dos lugares de onde derivavam os imigrantes.

Metodologia e fontes

A pesquisa documental, de caráter historiográfico, foi realizada a partir da análise das atas do Conselho Escolar da Sociedade Alemã do período de 1937 a 1961; relatórios da direção; periódicos "Das Band" (1929 a 1938); periódicos "O Clarim" (1945-1961); fotografias; Revistas do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1961); relatório da Diretoria de Instrução Pública; relatórios de correspondências e legislação vigente, sendo problematizados no campo da História da Educação.

Desenvolvimento do conteúdo

O estudo problematiza o curso primário do Colégio Farroupilha de POA/RS/Brasil no processo da nacionalização do ensino até a implantação da LDB 4.024/61, nos anos de 1937 a 1961, período de enfrentamento devido à forte campanha de nacionalização nas escolas e sociedades alemães.

O Colégio Farroupilha é uma instituição educacional com 132 anos de existência. Mas suas origens remontam o ano de 1858, quando foi criada em Porto Alegre/RS a Deutscher Hilfsverein (Sociedade Beneficente Alemã)

marcada pelo movimento intelectual germânico e fundada por imigrantes alemães que tinha como objetivo, dar amparo, assistência social, colocação de empregos e a preocupação com a defesa da identidade étnico-nacional da população imigrante. Com a vinda dos alemães, veio também o acervo cultural representado pelo idioma, usos e costumes, virtudes, amor à pátria, arquitetura, festas e comemorações, o gregarismo, a identificação e diferenciação no contexto de outros grupos sociais e nações. Esse movimento intelectual foi difundido entre meados do século XIX e a década de 1940, entre indivíduos do grupo étnico alemão no Brasil, principalmente na região sul do país, tendo como preocupação central a defesa da identidade étnico-nacional da população imigrante.

Em 1886, a Sociedade Alemã dá início às atividades educacionais para os filhos dos imigrantes alemães e seus descendentes, em salas alugadas nas dependências da Comunidade Evangélica, sob o nome de *Knabenschule des Deutschen Hilfsverein*. No ano de 1895, a Sociedade Alemã funda a sede própria da Escola de Meninos, conhecida como *Velho Casarão*, localizada na Rua São Raphael, nº 540, atual Av. Alberto Bins.

A partir dos anos 1920 emergiu uma " modernidade", marcada pela construção de uma "identidade nacional", da qual um fato visível foi a Semana de Arte Moderna de 1922, que se desdobraria e se consolidaria durante a "Era Vargas" (Herschmann e Pereira, 1994). Também a Revolução de 1930 marcou o início de um novo período de centralização política fazendo com que a educação se tornasse prioridade nacional.

Com a nacionalização do ensino, o interesse pela educação trouxe para as instituições algumas mudanças, atingindo as escolas étnicas. Para Carvalho (1989, p.9-10), a intelectualidade pela via educacional buscava delinear um programa nacionalista que embutia um projeto de remodelação das instituições educacionais, de modo a implantar uma ampla reforma moral e intelectual que adaptasse os indivíduos às novas exigências da realidade urbano-industrial emergente.

Segundo Bastos (2005, p.15), durante o Estado Novo, a educação no Rio Grande do Sul foi insistentemente articulada a uma política de "reconstrução nacional". Voltada para a reordenação da sociedade e do estado, tal política apostava na modernização cultural e institucional e contava com a escola como agência de difusão e propaganda de normas de convivência social, inspiradas em valores marcadamente autoritários.

A década de 1940 é marcada pelo crescimento das instituições escolares, cujo processo de cientificização da escola veio acompanhado de uma valorização de novas técnicas e métodos de ensino considerados mais moder-

nos e de acordo com os novos preceitos da Psicologia, de Saúde, os Clubes de Escoteiros. Nesse viés, surgem os Museus Escolares, os Jornais Escolares, os Clubes Musicais, o crescimento das Bibliotecas e dos Clubes de Leitura, os Grêmios Esportivos, as Ligas de Bondade, os Pelotões de Saúde, os Clubes de Escoteiros. Essa expansão se dá no sentido de fazer da escola o espaço de construção de uma identidade nacional, de um sentimento de pertencimento, de garantia da harmonia social (Peres, 2000).

Com o decreto 32.241, de 5 de setembro de 1942, instalou-se a inspeção geral do ensino. Havia para o ensino primário um corpo de inspetores disciplinares que se preocupavam com as funções desempenhadas pelas escolas e pelos professores. Atuavam quando era necessário instaurar um processo disciplinar a professores, ou então, quando era preciso averiguar situações anómalas de que o Ministério tomava conhecimento. Para ultrapassar estas deficiências e corporizar um verdadeiro serviço inspectivo, o Ministério decide criar a Inspecção Geral do Ensino (Gomes, 2005, p.20).

A escola como espaço educativo e sendo instituição dependente do Estado, recebia acompanhamento e supervisão constante, através da inspeção escolar realizada pelos fiscais da Secretaria da Educação e Saúde Pública. A tarefa de fiscalização contava com visitas regulares ao estabelecimento e visava a orientação e pedagógica da instituição, bem como o cumprimento dos princípios reguladores da nacionalização do ensino. A inspeção era a peça da engrenagem do sistema educacional e deveria ser exercida por técnicos. Eram pessoas de confiança do governo, investidos de poderes e atribuições que mantinham um elo entre as escolas e as Secretarias de Educação.

Com o término do "Estado Novo", em 29 de outubro de 1945, e a deposição de Getúlio Vargas, procurou-se retomar a normalidade democrática do país com a promulgação da Constituição de 1946, quando também é elaborado um projeto para a Reforma do Ensino.

Com o projeto da LDB de 1961, a campanha pela escola pública atingiu o seu apogeu. Conhecida como Lei 4.024/61, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares.

Para o Rio Grande do Sul, a nacionalização do ensino significou um momento de combate ao ensino e à cultura – especialmente da língua -, dos imigrantes das zonas coloniais do Estado, do fechamento de escolas coloniais, da perseguição a professores estrangeiros, da substituição desses professores por outros de nacionalidade brasileira, e da disseminação de escolas públicas.

Reflexões finais

Esse estudo inserido no campo da História da Educação procurou problematizar os efeitos ocasionados no curso primário do Colégio Farroupilha de Porto Alegre /RS no período da nacionalização do ensino, no qual ocasionou, entre outras implicações, o choque entre a versão estadonovista da identidade nacional brasileira e a identidade étnica formulada entre os imigrantes que no Brasil viviam.

Muitas ações foram realizadas pela mantenedora e direção da escola para que ambas se mantivessem sólidas e criassem legitimidade perante às autoridades governamentais: mudança do nome da escola, passando de Hindenburgschule para Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha e em 1942 para Ginásio Farroupilha; a alteração dos estatutos da Sociedade Alemã para o idioma português, bem como as atas do Conselho Escolar ser redigidas no mesmo idioma; o afastamento do Diretor de nacionalidade alemã, e sua substituição pelo Diretor Álvaro Difini, o qual tinha fácil acesso às autoridades governamentais no Rio de Janeiro, com o Ministério de Educação e Saúde Pública e bom diálogo com o Secretário de Educação e Saúde Pública; mudança no corpo docente, com o afastamento dos professores estrangeiros; a proibição do idioma alemão nas aulas; o número de aulas diárias, o currículo e a regulamentação dos feriados e das férias escolares; aplicação dos programas mínimos da legislação estadual de 1939; inserção de palavras, frases e desenhos sobre a Pátria, amor ao país, ser obediente, ser brasileiro; comemorações cívicas com o culto aos heróis nacionais e participação dos alunos nos desfiles cívicos da Semana da Pátria, atendendo uma solicitação da Secretaria de Educação e Cultura e do Ministério de Educação e Saúde Pública; o atendimento cortês quando das visitas dos inspetores e fiscais do ensino na escola, bem como a possibilidade de adequação às exigências oriundas destes agentes governamentais nas questões administrativas.

Para Bastos (2005, p.296), a política de nacionalização criou uma nova liturgia escolar, centrada numa dimensão cívico-nacionalizadora impondo formalização das práticas escolares, com o objetivo de incutir o valor da ordem e da disciplina no ambiente escolar.

A II Guerra Mundial, o Estado Novo marcou a história desta escola e de tantas outras instituições de ensino. Mas sabemos que, as características do povo alemão, a cultura germânica impregnada na escola não se extinguiu por completo, mas se adaptou e produziu outras identidades neste lócus educativo. As modificações que atingiram a escola não foram uma

prerrogativa exclusiva dessa instituição, mas é uma história de resistências e de ajustamentos às medidas governamentais que visavam um objetivo: a instituição do ideal do nacionalismo.

Bibliografia

Eliane Teresinha PERES, «*Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida – discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)* » (Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000), 493.

Maria Helena CAMARA BASTOS, «*A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942):* o novo e o nacional em revista» (Pelotas: Seiva, 2005), 46-47.

Marta Maria CHAGAS DE CARVALHO «*A escola e a República*» (São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989), 9-10.

Isabel Maria OLIVEIRA GOMES, «*Um olhar sobre a inspeção no ensino primário*» (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras do Porto - Universidade do Porto, Lisboa, 2005), 220.

Micael M. HERSCHMANN, Carlos Alberto Messeder PEREIRA, «O imaginário moderno no Brasil», em *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30* (Rio de Janeiro: Rocco, 1994), 9-42.

Palavras chave

curso primário, nacionalização do ensino, Colégio Farroupilha

Metodologia e método: a relação dos espaços acadêmico e profissional na construção do conhecimento das práticas na restauração de papel

Alícia NEVES DA SILVEIRA
Graduanda do Curso de Conservação e Restauração de Bens Culturais da EBA/UFRJ
Email: <alicians23@yahoo.com.br>

Resumo

O Museu Nacional abrigou ao longo de 200 anos o maior acervo dentro do território nacional. O prédio histórico onde se consolidava a instituição abriga coleções de botânica, geologia, zoologia, arqueologia, antropologia, paleontologia e etc., além de guardar documentos históricos e obras raras de grande relevância para o cenário histórico e científico nacional. Tendo por finalidade a preservação destas coleções, o Laboratório Central de Conservação e Restauração atua baseando-se em critérios e conceitos que visem à salvaguarda dos bens culturais abrigados no prédio que cedia a instituição. Todavia, o LCCR também recebe em seu espaço físico obras que não pertencem ao acervo institucional, mas que necessitam de tratamentos de conservação/restauração. A conservação e a restauração de papel são processos que demandam primeiramente o preparo teórico do profissional para que se possam estabelecer os procedimentos práticos que serão adotados, sempre tendo por finalidade trazer ao objeto tratado integridade e estabilidade. Seguindo essa concepção, o Laboratório Central de Conservação e Restauração orientou alunas do curso de Conservação e Restauração da Escola de Belas Artes da UFRJ nos procedimentos de restauração de uma obra pertencente ao Prof. Dr. Alexander Kellner, atual diretor da Instituição. O objeto tema deste artigo é apresentar os resultados de uma gravura do paleoartista Maurílio Oliveira no ano de 2000, e que lhe foi presenteada em 2003, como remete a dedicatória existente na obra. A gravura, que retrata uma paisagem com diferentes espécimes de dinossauros e de vegetais, foi recebida no Laboratório após uma intervenção de restauração inadequada que teve como consequência uma distorção em sua leitura visual, alterando sua integridade como objeto de apreciação e trazendo a iminência de danos gerados a partir do emprego de uma conduta equi-

vocada. Peça de propriedade particular e com um histórico sentimental para o proprietário, a gravura não se caracteriza como um bem cultural ou museológico, se distanciando do aprendizado acadêmico e demonstrando a importância do treinamento profissional que possibilitou a identificação dos procedimentos inadequados realizados na peça, assim como permitiu, através da experiência e orientações adquiridas durante o estágio, desenvolver os processos interventivos responsáveis por restabelecer à obra sua integridade. Dessa forma, o interesse deste artigo é apresentar, além dos procedimentos de restauração de papel empregados na obra, a importância dos estágios em laboratórios de conservação, locais onde a prática permite o contato com situações inesperadas, e como a abertura desses espaços de capacitação profissional é fundamental para a construção do conhecimento no campo da Conservação/Restauração.

Referência

João Batista LANARI BO. *Proteção do patrimônio na Unesco: ações e significados*. (Brasília: UNESCO, 2003).

Camillo BOITO, 1836-1914. *Os restauradores*: conferência feita na exposição de Turim em 7 de junho de 1884 / Camillo Boito; tradução Paulo Mugayar Kuhl, Beatriz Mugayar Kuhl; apresentação Beatriz Mugayar Kuhl; revisão Renata Maria Parreira Cordeiro. - 3. Ed. – (Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2008)

Cezare BRANDI. *Teoria del Restauro*. Tradução: Beatriz Mugayar Kühl. (São Paulo, Ateliê, 2004)

Françoise CHOAY. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: UNESPE, 2004

Paulo Vinícius Aprígio da SILVA, KUBRUSL, Ricardo Silva. O Archivos do Museu Nacional e a Promoção das Ciências no Brasil Oitocentista. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* – (ANPUH. São Paulo, julho 2011)

Deise DIAS RÊGO HENRIQUES. Coleção de Tipos e Figurados (8/1997). Colaboração Valéria Gallo-da-Silva, Luciana Barbosa de Carvalho, Sergio Alex Kugland de Azevedo; Setor de Paleovertebrados, Museu Nacional. Rio de Janeiro.

Evanise Pascoa COSTA. *Documentação Museológica. In: Princípios básicos da museologia*. (Curitiba: Coordenação do Sistema Estadual de Museus/ Secretaria de Estado da Cultura, 2006).

Palavras-chave

Conservação; Restauração; Museu Nacional; LCCR; EBA; Formação.

Schools of Altamira: Children and Prehistory in Postwar Spain (1948–1961)

Anna KATHRYN KENDRICK
NYU Shanghai
anna.kendrick@nyu.edu

Objectives

This research studies collaborations between artists, educators and archaeologists in Spain's immediate postwar decades. It centers on negotiations between children's drawings, avant-garde artistic practice and prehistoric aesthetics pioneered by artists including the sculptor Ángel Ferrant (1890–1961) and novelist and pedagogue Josefina Aldecoa (1926–2011). Through successive *talleres* and art-centered pedagogies initiated and run in Spain during the 1950s and early 1960s, "Schools of Altamira" examines cultural uses of prehistory and articulations of human heritage through the lens of education and the psychology of art. In doing so, it seeks to understand educators' self-positioning within both a national context of heritage construction and transnational pedagogical-scientific dialogue on education and psychology.

Methodology and Sources

Through qualitative work with published texts and close readings of relevant archival writings, notes and lesson plans, this research surveys the positioning of pedagogues within a larger field of art criticism and developmental psychology. It posits that many of the sources employed by post-war pedagogues such as Aldecoa did little to advance or revise early twentieth century scholarship on the primitive or the liberating creativity of children's art. Yet in practice, these were integrated into a wider notion of humanism and heritage. For that reason, it looks to artifacts (playground objects, toys, drawings) in museum collections and school archives.

Development of Content

In 1948, sculptor and pedagogue Ángel Ferrant (1890–1961) and German artist Mathias Goeritz (1915–1990) visited the paleolithic caves of Altamira, famously discovered by the child María Sanz de Sautuola in 1879. Goeritz described the caves' vivid black and ochre paintings of bison, ani-

mals and human hands as the epitome of a contemporary aesthetic. Over the next two summers, in what became known as the *Escuela de Altamira*, a vanguard of Spanish and international figures – from Willi Baumeister to Carla Prini to Joan Mirò – followed, meeting in the very caves to discuss the future of modern art.

What is less visible and, as this paper argues, under-examined in conventional histories of the Altamira movement are the pedagogical links behind its actors. What were the repercussions of the movement and its celebration of a prehistoric aesthetics on pedagogies of art through the mid-century in Spain? Ferrant, co-'founder' of the Escuela de Altamira, was active in children's *talleres* before the Civil War, collecting children's drawings from Barcelona's Escola del Mar and schools in Argentina and elsewhere from the early 1930s onward. Indeed, a committed and continual pedagogical imperative was inseparable from the development of work from the 1920s onward, as Clara Eslava's curated exhibition and children's *taller* at the Museo Oteiza of Ferrant's works and toys for children in 2017 most recently demonstrated.

What is not yet clear is how, beyond the convergent and evolving interest transnationally in *arte rupestre* and children's art during the early and mid-twentieth century – for their respective primitivism and naïveté, as is well-documented noted – these two veins of interest came together in Ferrant's own work and in the pedagogical examples that used his work in subsequent studies and practices of children's art. Such projects combined interest in the child's hand, which was understood to be recording the world more faithfully than literally and more evocatively than that of the adult, and sought the invigoration of art itself through an appeal to the human origins of language and graphical expression.

In gesturing to the subsequent scholars who drew upon Ferrant's work, I look particularly at the pedagogical leadership of the children's art expert and prominent novelist Josefina Aldecoa (née Rodríguez Álvarez). In her work, I argue, she employed cultural imaginaries of the child's creative and creating hand in ways that sought to understand the whole child under the artist-pedagogue's gaze. In her scholarship she drew on Ferrant's work literally, incorporating his children's paintings and drawings in her doctoral thesis on children's art (1959). In practice, as the founder of Madrid's Colegio Estilo, Aldecoa enacted formally the kinds of *talleres* Ferrant had organized in Madrid a quarter-century prior. Through artistic education she sought to find a balance between what she saw as the mechanization of teaching and the 'abuses' of sensorial pedagogies in new education, seeking

an intellectual balance in practice: 'No la educación de la mano por sí misma, ni siquiera para que sirva de complemento a la educación intelectual, sino la mano como instrumento expresivo de toda la personalidad del individuo. La mano cálida, que da forma, concreta y materializada, al mundo interno del hombre', she wrote in 1959, recalling the same fascinations with the hand of man that drew generations to the walls of Altamira.

Ultimately, this paper considers these projects as starting points for a larger enquiry into the connections between artistic pedagogies under Francoism and the theoretical impulses behind them: their early twentieth century genealogies and development through transnational links during the midcentury. Further, it looks to connect individual pedagogies of art to a larger institutionalization of heritage and national culture in museums, sites and artifacts. How widespread and how effective were such efforts? How did creative practice intertwine with other forms of historical and cultural pedagogy, for instance those enacted at prehistoric sites and in their urban simulacra (e.g. the Museo de Historia Natural and its Altamira replica)? And what remains of these projects, efforts and initiatives in contemporary practice?

Reflections

This research project remains in early stages. While it remains too early to speak of conclusions, it elucidates the co-development of pedagogies of art and cultural negotiation of heritage in Francoist Spain. Ultimately, it seeks to understand how renewed work toward humanism(s) and reform education throughout the twentieth century relied on a core of creative pedagogies. Despite clear temporal and thematic divergence, this project draws from the same questions of origin, vitality and creativity that underpinned my first book, *Humanizing Childhood in Early Twentieth Century Spain* (Cambridge: Legenda, forthcoming 2019). Bridging secular and Catholic notions of education in mind, body and spirit, I analyzed points of crisis and convergence in how teachers, parents and writers understood the child in Restoration and Republican Spain. As I considered works by artists, pedagogues and poets who moved in new directions after 1939, I began to see close connections between children's art, psychological research and cultural origins surging to the fore in works such as those by, most notably, figures such as Sebastià Gasch and Ángel Ferrant. Focusing upon artists and writers who simultaneously took on pedagogy as a project, my new research analyzes depictions of early Francoist education that na-

vigated political and cultural surroundings in order to reinforce notions of universal human creativity.

Bibliography

Josefina RODRÍGUEZ ÁLVAREZ [later ALDECOA], *El arte del niño* (Madrid: C.S.I.C., Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía, 1959).

Georges BATAILLE, *Lascaux: Or, The Birth of Art: Prehistoric Painting* (New York: Skira, 1955).

César CALZADA FERNÁNDEZ, *Arte prehistórico en la vanguardia artística de España* (Madrid: Cátedra, 2006).

Jesús CARBALLO GARCÍA, *Descubrimiento de la cueva y pinturas de Altamira por don Marcelino S. de Sautuola* (Santander: Patronato de las Cuevas Prehistoricas, 1950).

Clara ESLAVA, ed., *Mutación poética: Naturaleza viva en el imaginario de Ángel Ferrant, 1945-1950* (Alzuza, Navarra: Fundación Museo Jorge Oteiza, 2017).

Ángel FERRANT, *Todo se parece a algo: estudios críticos y testimonios* (Madrid: Visor, 1997).

Anselm FRANKE and Tom HOLERT, eds., *Neolithische Kindheit: Kunst in einer falschen Gegenwart, ca. 1930* (Zurich: Diaphanes, 2018).

Oliver HOCHADEL, *El mito de Atapuerca: orígenes, ciencia, divulgación* (Bellaterra: Edicions UAB, 2013).

Enrique LAFUENTE FERRARI, *El libro de Santillana* (Santander: Ediciones de Librería Estudio, 1981).

Barbara WITTMANN, "A Neolithic Childhood: Children's Drawings as Prehistoric Sources," *Res: Anthropology and Aesthetics* 63/64 (2013), 125–142.

Keywords

Education, Humanism, Prehistory, Altamira, Museums, Ángel Ferrant, Josefina Aldecoa

La storia della pedagogia nei percorsi di formazione e abilitazione all'insegnamento secondario dopo il 2000. L'esperienza padovana

Carla CALLEGARI,
professore associato s.s.d. M-PED/02-storia della pedagogia ed educazione comparata
Università di Padova (Italy), carla.callegari@unipd.it
Giulia FASAN,
dottoranda s.s.d. M-PED/02-storia della pedagogia ed educazione comparata
Università di Padova (Italy), giulia.fasan@phd.unipd.it

Obiettivo

Il contributo si propone di mettere in luce e problematizzare l'insegnamento della storia della pedagogia – nei suoi contenuti e nelle sue modalità – all'interno dei percorsi di formazione e abilitazione per insegnanti di scuola secondaria attivati dall'Università di Padova dall'anno accademico 1999/2000, anno di entrata in vigore delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS), ad oggi.

L'obiettivo formativo per i futuri docenti di scuola secondaria è quello di promuovere, accanto alla conoscenza della disciplina storico educativa, una *vis* critica che li porti a interrogarsi costantemente sull'idea e sul concetto di educazione e sul significato dell'educare, non come idee preconfezionate e predefinite ma sempre in divenire, riaffermando il valore formativo della materia. Nel presente studio si mira a contribuire a una riflessione critica sulla didattica della storia della pedagogia in tale ambito formativo, sulle modalità di proposta dell'insegnamento e sul suo significato, partendo dai dati sull'offerta formativa dell'Ateneo padovano in rapporto all'evoluzione della legislazione.

Si vuole quindi riportare in primo piano la necessità di un costante *focus* sulle questioni metodologiche ed epistemologiche di una disciplina che interroga se stessa, abbracciando i mutamenti e le peculiarità che l'hanno recentemente attraversata e connettendo la riflessione con alcuni tra i più attuali studi del panorama scientifico internazionale, muovendo da un'analisi degli insegnamenti di storia della pedagogia attivati dall'Università di Padova nei percorsi di formazione e abilitazione dei docenti di scuola se-

condaria negli ultimi vent'anni: dalle SSIS ai Tirocini formativi attivi (TFA) e fino ai più recenti percorsi di Formazione iniziale tirocinio (FIT).

Metodologia e fonti

Lo studio analizza il recepimento della principale legislazione italiana di riferimento in materia (leggi, decreti legislativi e decreti del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, MIUR), all'interno dell'Università degli Studi di Padova e la conseguente traduzione in offerta formativa. Le fonti sono quindi legislative, ma anche documentali (programmi dell'Ateneo padovano e offerte formative) e bibliografiche. L'analisi degli insegnamenti verrà sostenuta teoricamente attraverso riferimenti bibliografici e studi condotti in ambito italiano, mentre la riflessione conclusiva si avvarrà di riferimenti bibliografici internazionali volti a problematizzare e criticizzare la discussione inserendola in una cornice sovranazionale, in un'ottica comparativa volta a connettere quanto emerso dall'esperienza dell'Ateneo padovano con alcuni recenti studi europei sull'insegnamento della storia dell'educazione nei percorsi di formazione del docente di scuola secondaria.

Sviluppo del contenuto della comunicazione

La comunicazione riporterà il processo normativo e il recepimento dello stesso all'interno dell'Università degli Studi di Padova riguardo all'insegnamento della storia della pedagogia nei percorsi di formazione del docente di scuola secondaria, con una particolare attenzione alle modalità dell'offerta e ai cambiamenti attivati nei contenuti, cercando di cogliere il significato di tale evoluzione.

Il percorso in esame inizierà con un'analisi sui dati e sul *syllabus* degli insegnamenti afferenti al settore scientifico disciplinare della storia della pedagogia attivati nei percorsi delle SSIS, entrate in vigore con il Decreto dell'allora Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica (MURST) del 26 maggio 1998, attuativo della Legge n. 341 del 19 novembre 1990 che nell'art. 4 consegnava alle università il compito di formare gli insegnanti di scuola secondaria. Le SSIS sono state attivate dall'anno accademico 1999/2000 fino al 2008/2009. L'insegnamento della storia della pedagogia era presente nell'area di formazione della funzione docente.

Con il Decreto del MIUR n. 249 del 10 settembre 2010 e con la successiva integrazione datata 11 novembre 2011, espressioni attuative della Legge n. 244 del 24 dicembre 2007, alle SSIS venivano sostituiti i TFA, attivati

per due cicli a partire dall'anno accademico 2011/2012 e conclusisi effettivamente nel 2017. In questo caso gli insegnamenti del settore scientifico disciplinare M-PED/02 dovevano essere necessariamente integrati per la formazione del docente della secondaria di secondo grado (Decreto MIUR n. 249/2010, art. 15 comma 22) e declinarsi nella storia e diritto delle istituzioni scolastiche.

Il D.Lgs. n. 59 del 13 aprile 2017 ha attuato il riordino del sistema di formazione iniziale e di accesso alla docenza nella scuola secondaria, prevedendo tra i requisiti necessari ai fini concorsuali per il ruolo (art. 5 commi 1 e 2, lettera b) ventiquattro crediti formativi accademici nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche da acquisire (qualora non già in possesso per precedente carriera universitaria) indipendentemente dalla classe concorsuale e dalla materia di insegnamento. Il successivo Decreto MIUR n. 616 del 10 agosto 2017, negli Allegati A e B indicava poi, tra gli obiettivi formativi di Pedagogia, la conoscenza dei fondamenti della storia dei processi formativi e delle istituzioni scolastiche, con particolare riferimento ai processi di insegnamento/apprendimento e di condivisione del sapere, riconoscendo all'indagine pedagogica (sia essa teorica, empirica o storica) la funzione di supporto dell'analisi critica e della riflessività.

L'articolo 3 del Decreto MIUR n. 616/2017 assicurava inoltre l'attivazione, da parte delle università italiane, dei percorsi necessari al conseguimento dei succitati ventiquattro crediti utili ai fini della partecipazione al concorso per l'abilitazione all'insegnamento secondario. Dall'anno accademico 2017/2018 anche l'Università degli Studi di Padova ha attivato tale programma, prevedendo al suo interno l'insegnamento della Storia dei processi formativi, delle istituzioni scolastiche e della letteratura per adolescenti e giovani. Al momento di questa scrittura (dicembre 2018) il corso è alla sua quarta edizione: le tre precedenti attivate durante lo scorso anno accademico e l'ultima appena avviata.

Il quadro normativo degli ultimi vent'anni, tra SSIS TFA e FIT, ha sancito di volta in volta la presenza della disciplina pedagogica (in diversi settori scientifici disciplinari, tra cui quello della storia della pedagogia) nei percorsi formativi di tutti i docenti di scuola secondaria. Viene pertanto messo in luce un implicito importante: il riconoscimento della necessità di una competenza storico-pedagogica per gli insegnanti di ogni scuola e grado; in secondo luogo tale evoluzione normativa impone una riflessione sul metodo e i contenuti proposti e ancora da proporre in questi percorsi, dove i destinatari non sono studenti della materia ma laureati in altri am-

biti. Quale storia della pedagogia insegnare? Quali sue declinazioni? Con quale obiettivo?

Attraverso l'analisi dell'insegnamento attivato all'Università di Padova negli ultimi vent'anni, si metterà in luce il significato e l'apporto che l'insegnamento della storia della pedagogia può recare nei percorsi di formazione del docente di scuola secondaria in termini di promozione e valorizzazione di un'identità professionale condivisa, che si nutre dei paradigmi pedagogici che hanno attraversato la storia italiana, e fondata su presupposti pedagogici che sono la risultante di un preciso divenire storico della professione, fatto di orientamenti internazionali e di riforme nazionali. Si tratta quindi di uno studio che coinvolge l'epistemologia e la metodologia della disciplina storico-pedagogica nella sua specifica declinazione nell'offerta formativa padovana dal 1999 ad oggi, ma anche le modalità con cui l'ermeneutica della materia può intrecciarsi con la formazione della responsabilità e dell'etica tipiche della professione docente.

La comunicazione cercherà di criticizzare, studiando il caso dell'Università di Padova, la relazione tra norma, offerta formativa, contenuti e senso dell'insegnamento, disegnando un percorso che se da una parte evidenzia la volontà del legislatore, dall'altra ha imposto e continua a imporre un'importante riflessione metodologica, epistemologica e didattica, che non può non confrontarsi con la ricerca scientifica nazionale e internazionale, e grazie alla quale dall'analisi dell'esperienza si cercherà di approdare a una riflessione di natura teorica ed ermeneutica.

Riflessioni finali

La comunicazione proposta, oltre a presentare dati e a mettere in rapporto l'offerta didattica e la legislazione nazionale, indaga l'epistemologia della storia dell'educazione: la storia quale "misura del mondo" (usando un'immagine di Fernand Braudel), come lente interpretativa per stimolare un approccio critico, riflessivo, che sia stimolo di costante autoformazione e riorientamento di idee e prassi, un apprendimento che diventi quella coscienza storica che sollecita a una formulazione equilibrata e a una riflessione ben ponderata sulle idee (Van Nieuwenhuyse, Simon and Depaepe, 2014).

La conclusione dell'intervento metterà in luce come, in accordo con la letteratura internazionale, l'offerta didattica proposta a Padova si sia sviluppata e muova tuttora verso la promozione di una storia dell'esperienza educativa coerente tra metodologia, oggetto di ricerca e declinazione in in-

segnamento; d'altra parte, la materia storico-educativa è un *typus* di storia che germina e si consolida nei luoghi formativi (Viñao Frago 2016, 37-38): è formazione nel suo stesso farsi e darsi. Se il tempo storico si innesta allora in una riflessione che è essa stessa evento formativo, la sua metodologia deve assumersi il compito di creare un legame tra passato e presente dando forma mentale, ipotetica e utopica, al futuro, progettando il momento didattico nel suo essere evento che precede l'azione.

Proprio questa è, oggi, la maggiore sfida e possibilità della disciplina storico-educativa nei percorsi di formazione docente, e la presente proposta traccerà le tappe salienti dell'esperienza didattica all'Università di Padova per arrivare a indicare i contorni che la materia ha assunto oggi nella sua declinazione in offerta formativa, in costante ricerca di equilibrio tra il rinnovamento della disciplina e gli orientamenti normativi.

Bibliografia

Gianfranco BANDINI, *La storia dell'educazione e la sfida metodologica*, Firenze: Centro Editoriale Toscano, 2005.

Carla CALLEGARI, *La storia della pedagogia tra ricerca e didattica*, Lecce: Pensa Multimedia, 2012.

Floriana FALCINELLI (ed.), *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei saperi disciplinari*, Perugia: Morlacchi editore, 2007.

Ian MITCHELL, Stephen KEAST, Debra PANIZZON, and Judie MITCHELL, «Using 'big ideas' to enhance teaching and student learning», *Teachers and Teaching* 23, n.5 (2017): 596-610. DOI: 10.1080/13540602.2016.1218328

Simonetta POLENGHI, Gianfranco BANDINI, «The history of education in its own light: signs of crisis, potential for growth», *Espacio, Tiempo y Educación* 3, n.1 (2016) 3-20. DOI: 10.14516/ete.2016.003.001.2

Nele REYNIERS, Pieter VERSTRAETE, Sarah VAN RUYSKENSVELDE, and Geert KELCHTERMANS, «Let us entertain you: an exploratory study on the beliefs and practices of teaching history of education in the twenty-first century», *Paedagogica Historica*, published online: 09 Oct 2018. DOI: 10.1080/00309230.2018.1515234

Antonio SANTONI RUGIU, Saverio SANTAMAITA, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Bari: Laterza, 2011.

Simonetta ULIVIERI (ed.), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professione docente*, Pisa: Edizioni ETS, 2012.

Karel VAN NIEUWENHUYSE, Frank SIMON, Marc DEPAEPE, «The Place of History in Teacher Training and in Education: A Plea for an Educational Future with a History, and Future Teachers with Historical Consciousness», *International Journal for the Historiography of Education (IJHE)* 5, n. 1 (2015): 57–69.

Antonio VIÑAO FRAGO, «La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones», *Espacio, Tiempo y Educación* 3, n.1 (2016): 21-42. DOI: 10.14516/ete.2016.003.001.3

Parole chiave

Storia della pedagogia, storia dell'educazione, formazione iniziale degli insegnanti, insegnamento secondario.

Instituição monástica e escolar em foco no "passado do presente": mosteiro e colégio de São Bento, SP.

Cristiane CORREA STRIEDER[1]
Vania Regina BOSCHETTI[2]
Universidade de Sorocaba – Brasil – cristrieder@gmail.com[1]
Universidade de Sorocaba – Brasil - Vania.boschetti@prof.uniso.br[2]

Introdução

Este projeto de pesquisa baseia-se na crença de que a presença e participação dos beneditinos no Brasil tiveram como finalidade a propagação e o objetivo de perpetuar os dogmas católicos, valores morais e comportamentos específicos a partir da educação, também simbolizados através da construção de "monumentos" não só religiosos como os mosteiros, assim como Instituições de Ensino evidenciadas por uma pedagogia de memória.

A literatura nos apresenta monumentos como uma forma simbólica de expressão humana, uma vez que seus conceitos, valores, ideologias são materializados em construções, objetos, imagens. Essa simbologia está intimamente ligada aos níveis mais profundos de compreensão humana sobre sua história e sociedade, mas em muitos casos, a observação de monumentos induz à crença, ou aceitação de uma determinada ideologia social ou política, sem que se questione a intencionalidade do veículo o qual apresentou a informação. Pode acontecer também a não percepção, pela maioria das pessoas, sobre discrepâncias que se apresentam inseridas em construções, que muitas vezes descaracterizam a doutrina a qual se quer seguir. Essas alterações podem ser compreendidas por vários fatores como, por exemplo, adequações exigidas pelas carências advindas de transformações sociais, da necessidade de se ampliar o espaço, do crescimento populacional, situação econômica entre outras.

Porém, o que tende à preocupação é que há casos em que intenções distintas ocasionam essas mudanças decorrentes de interesses principalmente políticos, e se fazem de forma muito sutil, passando, muitas vezes, a não serem captadas por muitos. Um dos locais fortemente ricos em simbologia é a instituição religiosa. É nesse ambiente que se encontram elementos diversos que induzem de forma tanto explícita como implícita um universo de convicções as quais um indivíduo deve seguir.

Quando Le Goff (1989) apresenta os mosteiros medievais, este vincula as características de tais monumentos e suas implicações na sociedade como um todo:

> A simbologia a arte e, em especial, a arquitetura, para qual a igreja é, acima de tudo, uma estrutura simbólica. Impõe-se na política, onde o peso das cerimônias simbólicas, como a sagração dos reis, é considerável e onde as bandeiras, os brasões e as insígnias desempenham um papel fundamental. Reina na Literatura, onde assume frequentemente a forma de alegoria (LE GOFF, 1989, p.27).

Especificamente, no que diz respeito à educação, sua influência pedagógica e didática na ação doutrinária, este parte da simbologia inserida tanto na arquitetura, quanto nos objetos, imagens, cores, disposição do mobiliário, o que evidencia a relevância de se considerar os monumentos como fontes que apresentam uma forma de ensinar. Entende-se através de Viñao Frago e Escolano (2001, p.26) que

> A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

A pesquisa busca estudar o Mosteiro de São Bento na cidade de São Paulo enquanto instituição promotora de ação educativa desde os primeiros anos do século XX.

Tem por **objetivo geral** investigar pela linguagem semiótica a estrutura ideológica, pedagógica e física do Complexo Monástico de São Bento, SP (Colégio de São Bento) e sua contribuição para a compreensão da influência dos beneditinos na História e Historiografia da Educação, enquanto instituição promotora de ação educativa desde os primeiros anos do século XX.

Mais especificamente objetiva conhecer o monumento beneditino do período medieval características da educação monástica, a permanência da ideologia de São Bento na cultura e suas marcas nas práticas educativas; analisar as inovações e contradições das regras de São Bento aparentes na edificação do Colégio de São Bento, em São Paulo, no período contemporâneo e de que forma os beneditinos por meio da ideologia beneditina e através das regras de São Bento - "Ora e Labora" participaram da conformação desta instituição, da cidade e de seus sujeitos;

Adota como **metodologia** a pesquisa documental por meio da consulta de documentos institucionais, atas, relatórios, editais com fins de análise intertextual, uma vez que devam estar relacionados não só a uma informação singular, mas inseridos no cenário relativo ao objeto de pesquisa sem que sejam separados tais documentos de seu tempo e de seu contexto histórico.

São referências também, visitas a locais para levantamento de tal documentação que possam contribuir com informações pertinentes à pesquisa como jornais, cartórios, biblioteca do mosteiro de São Bento em São Paulo, assim como entrevistas com o responsável pelo mosteiro.

Recursos iconográficos como fotografias do monastério e do colégio são investigados com a finalidade de enquadrá-los à educação monástica do período medieval e averiguar sobre sua influência no que já se conhece sobre a história e historiografia da educação, uma vez que, como cita Le Goff (1989), analisar fontes históricas não é mera observação, mas uma ação que deva estar contextualizada com conhecimentos já adquiridos.

A **bibliografia básica** considera Le Goff (1989) (2003), Bloch (2003), Febvre (1989) que entendem o estudo dos documentos e monumentos como colaborador para a compreensão de estruturas que ocorrem no presente, uma vez que as fontes movem-se de acordo com diferentes ideologias em um determinado tempo.

Ao se tratar de forma específica sobre os dogmas de São Bento e como estes são explorados na construção de prédios escolares que seguem tal ordem, a escassez literária é significativa, por isso há necessidade de análise física através de imagens que comprovem esse sistema de valor na construção externa e exploração de plantas para que se compreenda o que permanece dos princípios beneditinos, o que foi alterado, pois a observação desses elementos materializados funciona como forma de reprodução desses fatores, portanto há de se inserir a bibliografia de Buffa e Pinto (2002). Para melhor esclarecimento dessas questões o referencial teórico também contará com os estudos de Vigñao Frago e Escolano (2001) que defendem a ideia de que a "a arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem, mas também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social".

O estudo descritivo será incorporado à análise das características referentes ao Mosteiro de São Bento na intenção de compreender sua função como instituição escolar. Em Le Goff (1989) e Duby (1990) buscam-se recursos que possam contribuir para a investigação do problema e dos objetivos da pesquisa, para então poder comprovar ou refutar a hipótese de que a simbologia existente nos monumentos, desde sua arquitetura até seus pertences e imagens, podem contribuir para a compreensão da história e historiografia da educação.

Assim, a análise dos monumentos que constituem a cultura escolar, pode apresentar subsídios para entender Ordem de São Bento tem transmitido princípios católicos através da simbologia inserida em seus mo-

numentos e, mediante os procedimentos metodológicos já expostos, será possível compreender como ocorre a inculcação de princípios religiosos em colégios confessionais, através da linguagem semiótica.

Referências

Ester BUFFA, Gelson Almeida PINTO. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas (1893 – 1971)*. (São Carlos/Brasília: EdUfscar/ Inep, 2002).

Georges DUBY. *A Europa na Idade Média*. (São Paulo: Martins Fontes, 1988).

Lucien FEBVRE. *Combates pela história.* (3a ed.). (Lisboa: Editorial Presença. 1989).

Antônio VIÑAO FRAGO, Augustín ESCOLANO,. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa* (Alfredo Veiga Neto, Trad.). (2a ed.). (Rio de Janeiro:DP&A, 2001).

Jacques LE GOFF. (ORG.). *O homem medieval*. (Porto: Editorial Presença, 1989).

Jacques LE GOFF, *História e Memória.* Tradução Reinaldo Leitão. (5a ed.). (: Editora da UNICAMP, 2003).

Palavras–chave

Educação; Beneditinos; Monumentos; Instituição de Ensino; Semiótica

El Instituto de Segunda Enseñanza de Cáceres. Patrimonio e Identidad.

Cristina REDONDO CASTRO
Universidad de Málaga
cristinaredondo@uma.es

Objetivos

A día de hoy, reconocer un edificio escolar a simple vista resulta sencillo, sin embargo, no ha sido siempre así. Un ejemplo de ello son los primeros institutos de segunda enseñanza creados a mediados del siglo XIX pues, como recoge Viñao (2008), en casi su totalidad se ubicaban en edificios, por lo general, conventuales, procedentes de las desamortizaciones eclesiásticas, y este fue el caso del Instituto de Cáceres. Estos centros escolares constituyen un testimonio de la historia de la educación y de la historia social y cultural y, es por ello que, con este trabajo queremos dar a conocer el edificio que fue destinado a la educación secundaria en Cáceres.

Para ello, partiremos de los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el origen del edificio y que utilidad se le ha dado al mismo?
- ¿Dónde se encontraba ubicado?
- ¿Cómo y cuáles eran los espacios que lo conformaban?
- ¿Cuáles fueron los cambios estructurales que se llevaron a cabo para adaptarse a las nuevas necesidades planteadas por los planes de estudios y las nuevas demandas sociales?
- ¿Qué papel desempeña el antiguo edificio que albergó al Instituto en la actualidad?

De esta manera, el objetivo principal de esta investigación se centrará en analizar el proceso de transformación y adaptación del edificio que albergó el primer instituto en la región extremeña, con la finalidad de preservarlo y salvaguardarlo, aprovechando y utilizando la memoria escolar, la nostalgia, para que siga formando parte del patrimonio y de la identidad cultural.

Metodología y fuentes

La metodología utilizada en el desarrollo del trabajo será la propia del método histórico-educativo. Para ellos, recurriremos a fuentes inéditas como son las memorias escolares, los discursos de aperturas y los proyectos de obras y utilizaremos imágenes, generalmente fotografías de diferentes espacios y planos, para adentrarnos en la realidad del momento y compren-

der el pasado. La documentación recopilada se ha localizado en los fondos existentes de los diferentes archivos que se han consultados, entre los que se encuentran el Archivo General de la Administración (AGA), el Archivo Histórico de la Universidad de Salamanca (AUSA), y el Archivo del Instituto "El Brocense" de Cáceres (AIBC). Asimismo, utilizaremos la abundante y valiosa bibliografía, que nos ayudará a realizar un análisis cualitativo.

El Instituto de segunda enseñanza de Cáceres. Patrimonio e identidad.

Desde hace años, y como venía poniendo de manifiesto Viñao (2011), están en auge los estudios, proyectos de investigaciones, exposiciones, congresos, seminarios o encuentros científicos sobre la historia de la cultura material de las instituciones educativa, a los que hay que unirles la floración de los museos pedagógicos y sociedades o instituciones interesadas o preocupadas por la conservación, catalogación y estudio del patrimonio histórico-educativo, material e inmaterial. Y es que, la historiografía educativa no ha estado ni estará exenta del "furor conmemorativo", el cual, es el promotor principal de buena parte de la producción historiográfica.

Por tanto, pensar en patrimonio histórico educativo "supone ir detrás de artefactos culturales que no son simples objetos dignos de ser expuestos en museos, sino que son vistos como constructos culturales, como parte de la cultura material de una sociedad que fueron producidos en un contexto social e histórico determinado" (Chávez, 2018:146).

Y este es el caso de los institutos, centros escolares que forman parte del patrimonio histórico y que perviven en "las memorias de los actores que vivieron bajo el cobijo de los muros" (Escolano, 2011:17). Por ello, se hace necesario poner en valor la arquitectura de estos edificios para que sigan formando parte activa de la sociedad. Los institutos, por tanto, forman parte del patrimonio y como tal tienen una historia, son expresión de una comunidad, de una cultura, por lo que son un elemento de identidad. En este sentido, no sólo la cultura material, sino también la cultura inmaterial, es esencial para la continuidad y el conocimiento de realidades pasadas, debiéndose preservar y trasferir a las generaciones futuras por sus valores históricos y estéticos.

El Instituto de segunda enseñanza de Cáceres cuenta ya con 175 años de historia, siendo el más antiguo de la provincia y de toda Extremadura. Abrió sus puertas en 1839, sustituyendo al Colegio de Humanidades creado en 1829. Este edificio en un primer momento fue el Colegio de los

Jesuitas de San Pedro y después, sucesivamente, Seminario Conciliar, Universidad Pontificia en 1822, hospital cuartel y Colegio de Humanidades. Es un centro emblemático, que acogió desde 1900 la Escuela de Dibujo Lineal y Natural y un Observatorio meteorológico, así como varios gabinetes, un Museo Arqueológico escolar que pasaría a ser provincial y la Biblioteca Pública Provincial. Estuvo en funcionamiento hasta 1965, fecha en la que se inauguró el nuevo Instituto Nacional de Enseñanza Media considerado , en la década de los setenta, como uno de los más modernos de España (Redondo, Sanchidrián, Grana, 2016).

Un centro con una larga historia, de una más que señalada y notoria manifestación docente, pedagógica y estudiantil. Por él han pasado numerosos profesores aportando al mismo un indiscutible valor intelectual y cultural durante su más de siglo y medio de andadura, dejando una huella imborrable tanto en el alumnado que pasó por él, como en los habitantes del lugar. Un centro con miles de historias personales y colectivas. El "Insti" como ha sido denominados por algunos, ha quedado albergado en el corazón, en el alma, en la mente, en el recuerdo y en sentimiento de los miles y miles de alumnos que han pasado por sus aulas. Por ello, es posible que a día de hoy se siga conservando, protegiendo y gestionando, puesto que es lo que nos identifica y nos ponen en relación, sentando las bases sobre las que se sustenta la comunidad, como señala (SOUSA, 2018:166)

El patrimonio y la identidad cultural están unidas, y este vínculo es posible gracias a la toma de conciencia espacio y tiempo, que se hace visible a través de los lazos emocionales que nos unen a las personas con los objetos y/o sitios específicos.

Pensar, por tanto, en los institutos como parte del patrimonio cultural -tangible e intangible- de una sociedad resulta más que pertinente dado la potencialidad que las fuentes inéditas –memorias, proyectos, discursos, planos, imágenes,…- nos ofrecen: nos permiten analizar y observar los procesos de transformación experimentados por el centro, también a lograr activar la memoria colectiva que posibilita la reflexión crítica del presente y el entendimiento de las identidades sociales y, finalmente, favorece a difundir el legado del patrimonio histórico-educativo. Por tanto, no podemos dejar de afirmar que los Institutos Históricos son un elemento de afirmación de identidades, que favorece la cohesión social y constituye un medio y un factor decisivo de desarrollo. "Dañar el patrimonio equivale a dañar el alma y la identidad de un pueblo" (Bokova, Directora General de la Unesco,2012).

Reflexiones finales.

Los Institutos, como parte del patrimonio histórico, poseen identidad propia. Y es que, la identidad no existe sin la capacidad de reconocer el pasado. Sin memoria no hay identidad, de ahí surge la necesidad de evocar los recuerdos, los sentimientos o las ilusiones de la comunidad, dado que los lazos emocionales de una sociedad harán que el patrimonio siga formando parte activa de la misma.

Por ello, se hace necesario realizar un análisis exhaustivo de los edificios escolares, un espacio social, cultural y pedagógico. Porque proteger el patrimonio conlleva, por parte de la comunidad, reconocerlo y gestionarlo, solo así se protegerá la identidad cultural

Bibliografía.

Agustín ESCOLANO BENITO, "Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria", *Revista História da Educação-RHE*, 15 (33), (2011):10-30.

Agustín ESCOLANO BENITO, "Memoria de la escuela e identidad narrativa", *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España),* 4, (2010), consultado el 10 de diciembre de 2018, URL: http://revista.muesca.es/articulos4/148-memoria-de-la-escuela-e-identidad-narrativa.

Alberta LORENZO ASPRES, "La identidad como clave para la participación ciudadana", *IV Congreso sobre arquitectura y Cooperación al desarrollo, Arcadia 4,* coord. Eduardo ALFONSO CARIDAD YÁÑEZ, Amparo CASARES-GALLEGO, Emma LÓPEZ-BAHUT, Antonio Santiago RÍO VÁZQUEZ (Escuela Técnica Superior de Arquitectura: Universidad da Coruña, 2011), 208-215.

Antonio VIÑAO FRAGO, "El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio", *Con-Ciencia Social*, 15 (2011): 141-148.

Cristina REDONDO CASTRO, Carmen Sanchidrián Blanco, Isabel Grana Gil, "El Instituto de Segunda enseñanza de Cáceres. El edificio y sus mejoras (1900-1936)", *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España),* 15, (2016): 19-42, consultado 7 de diciembre de 2018, URL: http://revista.muesca.es/articulos15/359-instituto-de-caceres.

Cristina SOUSA MACIAS, "¿Se destruye patrimonio o identidad cultural?", *Revista ph, Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico*, 93, (2018): 165-166, consultado 5 de diciembre de 2018, URL: http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/viewFile/4108/4060.

Mónica Elísabeth CHÁVEZ GONZÁLEZ, "El patrimonio histórico educativo a través de las fotografías: la historia de la educación física en México", *Revista Iberoamericana de Patrimonio Histórico-educativo*, 4 (1), (2018): 144-169.

Palabras claves

Instituto, segunda enseñanza, patrimonio, identidad, memoria.

“Reflexão sobre a educação dos meninos”: análise dos aconselhamentos de uma aia sobre como criar crianças nobres, Portugal (século XVIII)

Fernando RIPE
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
fernandoripe@yahoo.com.br

Objetivos

Entre os séculos XVII e XVIII, foi crescente, em Portugal, a escrita e a publicação de obras que se enquadram na categoria “Literatura de Comportamento Social”. Tratam-se, em sua maioria, segundo a historiografia portuguesa e o campo da História da Educação, de manuais pedagógicos, de bom comportamento e de virtudes, geralmente baseados na moral cristã-católica ocidental. Tal categoria literária caracteriza-se por recomendar e prescrever aos seus leitores determinadas normas de comportamento e ensinamentos morais para grupos sociais mais abastados que possuíam interesse nos hábitos e costumes próximos ao da Corte portuguesa.

Ainda que no período moderno, o domínio da cultura escrita fosse limitado tanto em Portugal, quanto, e principalmente, na América portuguesa, a difusão da escrita e da imprensa, especialmente com a divulgação das ideias iluministas, possibilitou a difusão discursiva de uma série de preceitos reguladores da vivência social, percebemos que, não obstante, uma parte da sociedade lusitana também tinha interesse pelas atitudes e comportamentos associados à alta nobreza. Nesse sentido que o processo de educação em Portugal passou a ser firmado como um eficiente meio de divulgação e instrução das boas maneiras, da polidez, da cortesia, entre outros modelos que conduziriam os sujeitos infantis a um específico e desejado tipo de comportamento social. Tal processo educativo materializava-se através de textos que codificavam as modificações nos pensamentos e nas condutas de um privado moderno. Entretanto, vale lembrar a argumentação de Jacques Revel (2009, p. 171) de que a publicação destes conjuntos de normativas “descrevem condutas prescritas e não condutas reais”.

> A aprendizagem da civilidade [...] permite disciplinar as almas por meio da coerção exercida sobre os corpos e impor à coletividade das crianças uma mesma norma de comportamento sociável, e tem a vantagem de permitir que a criança exerça sobre si mesma constante controle de seu tempo, de

> suas ocupações e de suas atitudes. São regras que de manhã à noite, devem reger não só o exercício religioso e o trabalho escolar como o conjunto dos comportamentos cotidianos das crianças (REVEL, 1991, p. 176).

Sendo assim, nos propomos a analisar as estratégias e os discursos orientadores de certas práticas educativas que enfatizavam a normatização das condutas de meninos nobres e os processos de civilidade esperados destes sujeitos infantis, prescritos na obra *A aia vigilante, ou reflexões sobre a educação dos meninos, desde a infância até á adolescencia* (1767), de autoria de uma destacada aia do período pombalino, a francesa D. Joanna Rousseau de Villeneuve.

Metodologia e Fontes

A pesquisa, que aqui se apresenta, se insere nos estudos que se fundamentam teoricamente na História da Educação a partir da filosofia de Michel Foucault (1987, 1995, 2001, 2007) ao propor a análise dos discursos normativos, presentes em uma específica obra atentando para as noções de estratégia – conjunto dos meios utilizados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder – e sobre os modos de constituição do sujeito infantil na modernidade.

Para a análise das estratégias e dos discursos sobre as práticas educativas de meninos nobres identificamos, na obra *A aia vigilante* uma série de enunciados que se dedicam integralmente aos aspectos valorativos e morais na formação dos meninos, bem como promovem a vigilância e a punição como *dispositivos* normativos e modeladores do comportamento social pueril da época. Vale lembrar que estes *dispositivos* foram ideais para divulgar regras de conduta e de etiquetas, mas que também conduziaram os leitores a um determinado tipo de comportamento ético e moral que valorizava tanto as relações sociais como a doutrinação cristã.

Para a elaboração do levantamento destes enunciados contamos com uma versão digital da obra, de autoria da aia Joanna Villeneuve publicada em Lisboa no ano de 1767, que se encontra disponível no acervo virtual da Biblioteca Nacional de Portugal.

A partir do prólogo escrito pela aia e pelas licenças do Santo Ofício, do Ordinário e do Paço procuramos perceber o contexto em que a obra foi produzida, seus potenciais leitores, quais as condutas infantis eram desejadas pela autora e destacar quais processos de civilidade ganham realces na escrita da aia.

Resultados e Discussões

O século XVIII português foi caracterizado por um processo particular de influência iluminista. As transformações políticas, administrativas, econômicas e culturais ocorridas, em terras lusas, dividiam legitimidade entre os esforços intelectuais iluministas que se propagavam por toda Europa e a forte atuação da Igreja Católica no Estado. Após a metade dos setecentos, com a ascensão de Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1772) como Marquês de Pombal ao cargo de Secretário de Estado, a educação iluminista passou a ser a principal matriz das reformas educacionais. Neste cenário reformista, o modelo idealizado de educação esteve centrado na figura do nobre. Nesse sentido, que a obra que analisamos ganhou um peculiar destaque, visto que D. Joanna Rousseau Villeneuve foi a aia da condessa de Oeiras, esposa e mãe dos filhos do Marquês de Pombal.

O público-alvo de Villeneuve eram pais, mães, outras aias e mestres que, interessados nos modelos educativos, gostariam de educar seus filhos para uma vida adulta honesta e virtuosa. Aos pais e às mães caberiam vários alertas, como o prejuízo que o excesso de zelo, amor e afeto poderia causar à educação. Nesse sentido, eram inúmeras as normatizações das condutas e os indicativos de como e em quais casos deveriam ocorrer as severas punições.

Vale ressaltar que a educação pedagogizada realizada no século XVIII tanto por Mestres ou preceptores nos lares, como nas precárias escolas e colégios portugueses, era de restrito acesso, garantida apenas para os mais abastados. A percepção da importância de se educar bem na infância é valorada aos filhos daqueles que pertenciam aos círculos mais favorecidos economicamente – a "esperança da nação" – já que as crianças mais pobres não iriam interferir no futuro promissor da nação:

> Assim são creados, não digo os filhos dos particulares, cuja má educação he para elles menos perigosa, e para a sociedade menos importante, mas os filhos dos Grandes, e dos Ricos, que são a esperança da Nação, e que pela sua riqueza, dignidade, ou nascimento, influirão muito algum dia em seus costumes, e talvez em seu destino, e gloria (VILLENEUVE, 1767, p. 28).

Todo o esforço educativo – que não eliminava a punição, os castigos e as privações – visava à moral e à civilidade, ou seja, um comportamento de dimensão exterior e social, bem como de refinamento moral e afetivo. A dimensão exterior refere-se aos aspectos relacionados com os padrões de comportamento, as prescrições acerca da postura, atitudes respeitosas, situações e acontecimentos sociais, um olhar vigilante sobre a conduta dos outros.

Essas eram estratégias que garantiriam a distinção social. Já o refinamento moral garantiria a polidez e a sensibilidade esperada de um homem nobre.

Reflexões Finais

No manual escrito por Villeneuve o exercício da vigilância funcionava como um dispositivo que aplicava a disciplina através do "jogo do olhar". Nesse sentido, operou como elemento de um mecanismo, cujas técnicas que permitiram ver, induziram efeitos de poder. Tais escritos de comportamento podem ser vistos enquanto *dispositivos* de vigilância e punição ideais para divulgar regras de conduta, mas que também conduziam os leitores a um determinado tipo de comportamento moral e virtuoso que valorizava as relações sociais com forte embasamento na doutrina cristã-católica.

Educar um menino implicava uma série de compromissos e responsabilidades por parte daqueles responsáveis diretamente por esta educação. Não bastavam "discursos eloquentes" ou simplesmente "frases elegantes", era preciso reprimir, fazer obedecer, punir, castigar, premiar sutilmente. Pensava-se constantemente no futuro: a conduta moral defendida dizia respeito ao papel esperado não apenas da criança, mas do futuro homem adulto.

Vários foram os dispositivos e estratégias para disciplinar a criança, para condicionar a obediência. O manual tinha essa característica de fazer com que os adultos inculcassem nas crianças determinados hábitos. Tais hábitos estavam ligados à naturalização da subordinação, da obediência e do respeito a todos, principalmente aos pais.

Os ditames apresentados por Villeneuve eram práticas que, a partir da vivência de Corte, eram tidas como legítimas e adequadas para a constituição do sujeito. Todas as normas, regras e sugestões da aia seguiam esta lógica formativa, constitutiva do sujeito. O discurso da aia certamente era compartilhado por pais que desejavam moldar o caráter de seus filhos ao modelo moral socialmente aceito entre a parcela abastada da população.

A partir da análise que empreendemos, extraindo passagens selecionadas da obra, foi possível demonstrar os discursos considerados de "bom comportamento" e de "boa educação" para um contexto político, histórico e espacial específico.

Bibliografia

Jacques REVEL, «Os usos da civilidade», en *História da vida privada: Do Renascimento ao Século* das Luzes, ed. Philippe Ariés; Georges Duby, (São Paulo: Companhia das Letras, 2009), 169-211.

Joana ROSSEAU VILLENEUVE. *A aia vigilante ou reflexão sobre a educação dos meninos, desde a infância até a adolescência*, (Lisboa: Oficina de Antonio Vicente da Silva, 1767).

Michel FOUCAULT, *A Arqueologia do Saber*, (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007).

Michel FOUCAULT, *História da Sexualidade I: Vontade de Saber*, (Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001).

Michel FOUCAULT, «O sujeito e o poder», en *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica*, ed. Hubert Dreyfus; Paul Rabinow, (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995), 231-259.

Michel FOUCAULT, *Vigiar e Punir*, (Petrópolis: Vozes, 1987).

Palavras-chaves

Educação, Meninos, Vigilância, Punição, Século XVIII.

Arturo Duperier y los problemas de la tercera España: identidad, ciencia y pacifismo

Francisco A. GONZÁLEZ REDONDO
Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, UCM
c/ Rector Royo Villanova nº 1. 28040 Madrid (España)
faglezr@ucm.es
Rosario E. FERNÁNDEZ TERÁN
(CEIP Rayuela, Madrid)

Objetivos

Ejemplificar, a través de la trayectoria de Arturo Duperier (catedrático de la Universidad Central que experimentó las ilusiones de la II República, las tragedias de la Guerra Civil y el drama del exilio), perspectivas de aproximación a las Identidades, los Internacionalismos y los Pacifismos desde el mundo académico.

Metodología y fuentes

Partiendo del libro *Arturo Duperier, mártir y mito de la Ciencia española*, en el que colaboramos en 1996, se completan importantes lagunas en la biografía del profesor abulense, especialmente las referidas a su compromiso con la paz y con la ciencia durante la Guerra Civil y a lo largo de su exilio. Todo ello se hace a partir de la documentación inédita conservada por los descendientes de Arturo Duperier y Alejandro Familiar, y los contenidos del Archivo de la Royal Society de Londres, completados con los fondos de archivos públicos como AGA, AHN, UCM, Centro Documental de la Memoria Histórica, etc.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Arturo Duperier (Pedro Bernardo, Ávila, 1896 - Madrid, 1959) puede considerarse el discípulo predilecto de Blas Cabrera (el "padre de la Física moderna española"), con quien se especializó en el estudio del magnetismo de la materia en los años 20 del siglo pasado, y con quien alcanzó un primer reconocimiento internacional al publicar conjuntamente, en las *Comptes Rendus de l'Academié des Sciences* de París, una corrección la ley de Curie-Weiss, que daría origen a la Ley de Cabrera-Duperier del paramagnetismo:

Duperier continuaría colaborando con el maestro durante los dos años siguientes, antes de disfrutar una pensión de la *Junta para Ampliación de Estudios* en el *Institut de Physique du Globe* de París, preparando la Cátedra en la Universidad Central que obtendría en 1933. Una segunda pensión de la JAE en 1934, visitando el laboratorio de Wener Kolhörster en Postdam, le llevaría a emprender su propia línea de investigación en radiación cósmica .... que estaba iniciando en julio de 1936, al estallido de la Guerra Civil, cuando era ya Presidente de la *Sociedad Española de Física y Química* y empezaba a ocupar un lugar significativo en la ciencia española.

Instalado en Valencia junto con los intelectuales de la Casa de la Cultura, se implicaría en la defensa de la paz y la denuncia de la barbarie de la guerra firmando numerosos manifiestos en la prensa republicana dirigidos a la comunidad científica y educativa internacional. Pero a principios de 1938 se encontraba ya superado por un conflicto bélico incompatible con su pacifismo, y, con el apoyo personal del Ministro Álvarez del Vayo, marcharía al exilio en Inglaterra, integrándose en la que ha venido en llamarse la "Tercera España", la de Blas Cabrera, Xavier Zubiri, José Ortega y Gasset, Américo Castro, etc., con los que se reuniría en París en su paso hacia las Islas Británicas.

Terminada la Guerra, el Ministro de Educación de la "nueva" España firmaba el 25 de noviembre de 1939 su separación definitiva de la Cátedra, y el 2 de noviembre de 1944 el Tribunal de Responsabilidades Políticas le sancionaba con cinco años de inhabilitación para el ejercicio de cargos públicos. En paralelo, aislándose de las dos España en conflicto, Duperier rechazaba las aproximaciones desde la SERE y la JARE para integrarse en las asociaciones [politizadas] de exiliados.

En el Reino Unido, con el apoyo de Patrick Blackett y una beca de la *Society for the Protection of Science and Learning*, retoma las investigaciones sobre rayos cósmicos, publicando sus conclusiones acerca de cómo varía la intensidad de la radiación con la temperatura de la atmósfera (en los *Proceedings de la Royal Society*, 1941), sobre la zona de la atmósfera en la que se originan los mesones (*Terrestrial Magetism*, *Nature*, 1944), la influencia de la Luna en la intensidad de la radiación cósmica (*Nature*, 1946), el efecto negativo de la densidad del aire en las capas altas de la atmósfera sobre la radiación al nivel del mar (*Proceedings of the Physical Society*, 1949), etc., etc., etc.

De hecho, en 1945 había alcanzado la cima de su carrera científica. *The Physical Society* le había invitado a dictar la "Conferencia Guthrie". La *BBC* le cedía sus micrófonos para que explicase al mundo la naturaleza científica

de la bomba atómica lanzada sobre Hiroshima. Hasta le llegaba una invitación desde los EE.UU. para dirigir el *Observatorio Geofísico norteamericano* de Huancayo, en Perú.

En estas circunstancias, la España de Franco empezaba a temerse que el exilio español pudiera proporcionar el primer Premio Nobel de Física de nuestra historia (... mito que se reiteraría una y otra vez en las biografías del físico abulense): en 1946 se le devolvían los bienes incautados en Madrid; en 1947 se producía el sobreseimiento de sus "responsabilidades políticas", Luca de Tena publicaba en *ABC* la crónica "Un sabio español en Londres" y José Mª Albareda, Secretario General del CSIC, le "invitaba" a volver.

Sin embargo, aunque reconocido internacionalmente por sus investigaciones en la *Universidad de Mánchester,* en el *Imperial College*, y en el *Birkbeck College* de Londres, en 1951 sufría un infarto y en 1952, una vez recuperado, solo pensaba ya en el retorno. En 1953, perdonadas sus responsabilidades políticas y autorizado a volver, nuevas "gestiones" de sus "enemigos" dificultarían su "depuración".

Retornado a Madrid en octubre de 1953, ocupó una nueva cátedra en la Facultad (sin ser repuesto en la suya de Geofísica) y dio clases de radiación cósmica en el Doctorado, pero sus oponentes ("un general y un físico", en expresión acuñada) conseguirían que los aparatos cedidos por el *Imperial College* para que pudiera continuar sus investigaciones en Madrid quedasen bloqueados en la aduana de Bilbao hasta noviembre de 1958.

Pocas semanas después, el 10 de febrero de 1959, fallecía en su casa de Madrid por un infarto cerebral, amarga victoria de sus enemigos. Había nacido un mártir de la Ciencia española, mártir que se convertiría en mito con la nota aparecida en *The Times* el 13 de febrero, el artículo publicado por Julio Palacios en *ABC* el 14 y la posterior necrológica de Patrick Blackett en *Nature* del 11 de abril, puntos de partida de una sucesión interminable de homenajes tardíos… y el recuerdo de los aparatos que, sin haberse podido utilizar, se tenían que devolver al Imperial College.

Avance de conclusiones

El poder, la fuerza y la sinrazón, pueden ganar las batallas; pero la autoridad, el espíritu pacifista y la razón, al final, ganan las guerras.

Bibliografía

Rosario E. FERNÁNDEZ TERÁN, "El Profesorado del Instituto Nacional de Física y Química ante la Guerra Civil, el proceso de Depuración y

el drama del Exilio" (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2014).

Francisco A. GONZÁLEZ DE POSADA y Luis BRÚ VILLASECA, *Arturo Duperier: mártir y mito de la Ciencia española* (Ávila: Institución Gran Duque de Alba-Diputación de Ávila, 1996).

Francisco A. GONZÁLEZ REDONDO, Rosario E. Fernández Terán y Miguel A. Villanueva Valdés, "Blas Cabrera y la Física española durante la República", *Papeles de la Fundación de Investigaciones Marxistas*, 28 (2008): 67-105.

Francisco A. GONZÁLEZ REDONDO, "La Ciencia española: del encuentro con Europa durante la República a la depuración franquista y el exilio", *Cuadernos Republicanos*, 68 (2008), 101-130.

Francisco A. GONZÁLEZ REDONDO y Rosario E. FERNÁNDEZ TERÁN, "La tragedia de la Tercera España: el exilio de Blas Cabrera", en *El exilio científico republicano*, ed. Josep L. Barona (Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2010).

Francisco A. GONZÁLEZ REDONDO, "De la República en paz a la República en guerra: compromisos y desafecciones de los científicos españoles", en *Estudios políticos de la Ciencia. Políticas y desarrollo científico en el siglo XX*, ed. Amparo Gómez Rodríguez *et al.* (Madrid: Plaza y Valdés, 2013), 53-82.

Francisco A. GONZÁLEZ REDONDO, "Spanish Science, from Convergence with Europe to Purge and Exile", en *Science Policies in Twntieth-Century Dictatorships: Spain, Italy and Argentina*, ed. Amparo Gómez Rodríguez et al. (London: Ashgate Publishing Ltd., 2015), 59-77.

Palabras Clave

Universidad, Guerra Civil, Tercera España, Pacifismo

Ação municipal em prol do ensino primário, Farroupilha, Rio Grande do Sul, Brasil (1934-1948)

Gisele BELUSSO
Universidade de Caxias do Sul
giselebelusso@hotmail.com

Objetivo

A pesquisa em curso busca conhecer quais foram as ações municipais em prol do ensino primário do município de Farroupilha, Rio Grande do Sul, Brasil de 1934 até 1948. O recorte temporal inicia em 1934, ano da emancipação de Farroupilha, por compreender que a emancipação política criou condições para emergência de ações locais em prol do ensino primário e finda em 1948, momento em que foi elaborado um novo projeto de regulamento para o ensino primário municipal que o reorganizou em distintas categorias de ensino: ensino primário fundamental e ensino supletivo. Desta forma, pretende-se ampliar o conhecimento sobre a história da educação com ênfase na atuação das municipalidades.

Metodologia e fontes

Pautada nos pressupostos da História Cultural, a metodologia adotada é análise documental (LUCHESE, 2014). Os principais documentos da investigação são: (a) documentos escritos (correspondências emitidas e recebidas pela Prefeitura Municipal de Farroupilha, Leis, Decretos, Portarias e jornais) e (b) fotografias. Porém, outras fontes compõem o *corpus* empírico da pesquisa como correspondências de municípios vizinhos, dentre outros.

Conteúdo da comunicação

A citada pesquisa está em fase de desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de doutoramento, da Universidade de Caxias do Sul e tem apoio financeiro da Capes. É orientada pela professora doutora Terciane Ângela Luchese. O recorte temporal impõe desafios para pesquisa como o de analisar as ações municipais no período do Estado Novo (1937-1945), em que o Brasil foi governado ditatorialmente por Getúlio Vargas e houve um movimento de centralização das políticas educacionais, além da campanha de nacionalização do ensino. Período em

que as Câmaras de Vereadores estiveram fechadas, no caso do município de Farroupilha de 1937 até 1947. No entanto, tenho como premissa que apesar da centralização e da nacionalização do ensino o poder público municipal possa ter tido iniciativas singulares neste local. O município fica localizado na região nordeste da serra gaúcha do Rio Grande do Sul, a qual faz parte da Região Colonial Italiana que começou a ser colonizada a partir de 1875 por imigrantes, principalmente, italianos (LUCHESE, 2015). A emancipação de Farroupilha ocorreu em 1934, e conforme Magalhães (2013, p.1) "[...] a construção do município político e administrativo envolveu a construção do município pedagógico". O território de Farroupilha foi desmembrado de três outros municípios (Caxias, Bento Gonçalves e Montenegro), locais em que já existiam iniciativas escolares em funcionamento, tanto instituições privadas confessionais, quanto de instituições públicas com subsídio financeiro dos citados municípios, do Estado e do governo federal. Tendo o município estabelecido pela constituição estadual a obrigatoriedade de destinar 10% do seu orçamento para a educação e sem ter nitidamente definidas quais as atribuições municipais, o município de Farroupilha passou a assumir as instituições escolares públicas municipais, vinculando estes professores como funcionários públicos municipais e ampliando o número de instituições escolares públicas de ensino primário. O primeiro prefeito, Armando Antonello, ao divulgar em um jornal local os primeiros passos de sua administração argumenta que "[...] funcionavam 38 aulas municipais. Atendendo as necessidades que me vieram apresentar criei mais 11 aulas[...]"(JORNAL FOLHA DA CIDADE, 1984, p. 24). Além da abertura de novas aulas, foram realizados os exames de suficiência com as professoras municipais, instituídos prêmios para professores, alunos e escolas municipais nas categorias de aplicação, desembaraço, asseio e honra ao mérito. Ao longo do Estado Novo, com o cargo de prefeito sendo exercido por nomeados outras questões foram normatizadas consoantes a campanha de nacionalização de ensino: os programas de ensino, a mudança dos nomes das instituições escolares as quais ganham nomes patronos para homenagear heróis nacionais, a obrigatoriedade de ensino, a intensificação das comemorações cívicas que inclusive eram noticiadas nos jornais locais e a inauguração de uma biblioteca pública municipal, um espaço cultural público de incentivo à cultura letrada. Percebe-se ao desenrolar da pesquisa que a maioria das matrículas no ensino primário eram da rede municipal ficando a cargo da rede particular confessional e da estadual um percentual menor de atendimento. Também era o município que atendia as áreas rurais do município, estando presente em todos os distritos. Outro aspecto

relevante é a presença de diversos abaixo-assinados de comunidades solicitando a abertura de mais escolas. Foi após a emancipação que foram instalados no município os grupos escolares, sendo construído pelo Estado um imponente prédio para acomodar o Grupo Escolar Farroupilha na área central do município (FERNANDES, 2015).

Reflexões finais

A análise permitiu perceber que a educação foi uma dentre as tantas demandas das administrações públicas, pois foi necessário alocar a prefeitura municipal, organizar a prestação de serviços, servidores, determinar como seriam feitas as cobranças de impostos, dentre outras tarefas no decorrer dos primeiros anos de constituição política municipal. No tocante ao ensino primário o município de Farroupilha parte de uma herança educacional deixada dos municípios de Caxias, Bento Gonçalves e Montenegro e em um primeiro amplia o número de instituições escolares, para após, paulatinamente, normatizar orientações próprias. Também é possível afirmar que os moradores, mobilizaram-se por meio de correspondências e abaixo-assinados seja para solicitar a abertura de escolas, seja para solicitar melhores condições de infraestrutura ou ainda para pedir a mudança de local das mesmas. Essas correspondências ainda foram suportes de manifesto sobre os professores em seu favor ou não. As solicitações, por vezes, foram atendidas por meio de acordos que foram desde a doação de terrenos, até a construção do prédio escolar pelos moradores, principalmente da zona rural, e a prefeitura fornecia a professora ou professor.

Referências

Terciane Ângela LUCHESE, «Modos de fazer história da Educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais», *Revista História da Educação* 18 (2014): 145, consultado em 22 de abril de 2015. URL: http://www.scielo.br/pdf/

heduc/v18n43/09.pdf.

Terciane Ângela LUCHESE, *O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: Educs, 2015.

Justino MAGALHÃES, «História dos Municípios portugueses na educação e na cultura», *Revista de Administração Local* 254 (2013): 163, consultado em 5 de junho de 2018. URL: http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10462.

Jornal folha da cidade, Farroupilha, 8 de dezembro de 1984, p. 24.

Cassiane Curtarelli FERNANDES. *Uma história do Grupo Escolar Farroupilha: sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927 – 1949)* (Dissertação de mestrado em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2015).

Palavras-chave

Ensino primário, municipalismo, município pedagógico.

O resgate histórico do magistério superior militar naval da marinha do Brasil (1968 – 1985)

Hercules Guimarães HONORATO
Escola Superior de Guerra
hghhhma@gmail.com

Introdução

A prática escolar do professor, "que assegura a realização do trabalho docente"[5], está sujeita a condicionamentos de diversas ordens, em especial o sócio-político e o ideológico. Assim, ele deve ter a consciência e a reflexão de que a sua ação, dentro da sala de aula, afeta de sobremaneira o desenvolvimento do seu alunado. O professor pode "[...] ensinar algumas tantas coisas com nossas explicações, e outras diferentes com o que somos, com nossa maneira de nos relacionar com os alunos [...] até mesmo o modo de olhar os alunos diz algo para eles"[6].

A Escola Naval (EN), instituição de ensino superior militar na Marinha do Brasil (MB), é a responsável pela formação dos Oficiais dos Corpos da Armada, de Fuzileiros Navais e de Intendentes para os primeiros postos da carreira naval. Para que seja atingida a sua tarefa principal, existe a necessidade de um Corpo Docente equilibrado e competente, que consiga transmitir, além dos conhecimentos acadêmicos, os valores militares importantes para a sua plena formação.

O objetivo deste resumo é apresentar ao meio acadêmico o magistério militar naval, constituído por professores efetivos e militares que, entre os anos de 1968 e 1973, prestaram concurso público para comporem a estrutura de formação acadêmica de ensino superior da MB. Espera-se, portanto, que este estudo seja relevante ao recuperarmos parte importante da história vivida na Ilha de Villegagnon, sede da Escola Naval desde 1931, e da identidade do seu corpo docente militar em especial.

Este estudo é de cunho qualitativo, documental exploratório, das normas, leis e Atas do Conselho de Ensino à época, que regiram o magistério militar naval, disponíveis na Secretaria Acadêmica da instituição. Contou

[5] José Carlos Libâneo, *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos,* 26ª edição, (São Paulo: Loyola, 2011), 19.
[6] Pedro Morales, *A relação professor-aluno: o que é, como se faz,* 6ª edição, (São Paulo: Loyola, 2006), 17.

ainda com assessoria técnica e histórica de um dos seus integrantes, o Capitão de Fragata Luiz Fernando Lago Bibiani.

Breve história do magistério superior militar da marinha

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961) em seu artigo 6º, parágrafo único, determinava que o ensino militar seria regulado por lei especial. Assim exposto, podemos verificar que para dar respaldo a este estudo histórico, teremos que apresentar a lei que passou a vigorar e que deu força legal para que o magistério da Marinha fosse constituído e estruturado, além de estabelecer o regime jurídico do seu pessoal à época da década de 1960. A Lei em questão é a de nº 4.128, de 27 de agosto de 1962, que foi complementada e regulada pelo Decreto nº 60.612, de 24 de abril de 1967.

O seu artigo 4º estipulava que o magistério da Marinha brasileira seria exercido por professores efetivos, por professores em comissão, por professores contratados e por instrutores. O seu parágrafo único ainda determinava que para a admissão dos professores efetivos devesse haver um concurso público de títulos e de provas, **onde poderiam concorrer militares e civis**, nos termos da legislação do ensino em vigor.

O candidato seria submetido a uma prova escrita e a uma prova didática, esta oral e pública, nas quais deveria revelar conhecimentos atualizados sobre a disciplina que iria lecionar. A nomeação seria feita com a indicação da disciplina a ser lecionada e em caráter permanente. A fixação do número de professores efetivos, de nível de Ensino Superior, na Escola Naval, veio por intermédio do Decreto nº 60.612, de 24 de abril de 1967, que em seu artigo 1º estabelecia o número de quarenta e sete, relacionando a vaga à disciplina a ser ocupada, como mostrado na quadro 1. O artigo 2º deste decreto ainda fixava em dezoito o número de professores efetivos de Práticas Educativas (Educação Física).

Quadro 1. Distribuição de Professores Efetivos por disciplinas (Decreto nº 60.612/1967)

Disciplinas - Número de Professores	
Astronomia Náutica	2
Balística	2
Contabilidade	2
Desenho Técnico	2
Direito	2
Economia	2
Eletricidade	2
Eletrônica	2
Estatística	2
Física	4
Geografia Econômica	2
História Naval e Militar	2
Inglês	3
Matemática	4
Mecânica	4
Merceologia	2
Português	2
Psicologia	2
Química	2
Termodinâmica	2
Total	47

À época, a EN tinha uma Superintendência de Ensino à qual eram ligados os seguintes departamentos: Matemática, Línguas, Armamento, Máquinas, Física, Química, Ciências Sociais, Armada, Ensino de Intendência e Operações de Desembarque. Bibiani[7] argumenta que "o corpo docente era constituído por poucos civis (nenhuma professora), a maioria dos quais de educação física e como técnicos de equipes, além de professores em comissão, professores catedráticos (regidos pela lei anterior) e instrutores".

[7] Luiz Fernando Lago Bibiani, «Magistério militar naval na EN: 1968-1985». *Revista de Villegagnon*, ano V no. 5 (2010): 78.

O primeiro concurso para o preenchimento dos cargos de professores efetivos foi realizado em 1968, para as seguintes disciplinas: Balística, Contabilidade, Desenho Técnico, Direito, Economia, Educação Física, Eletricidade, Eletrônica, Estatística, Física, Geografia Econômica, História Naval e Militar, Inglês, Matemática, Mecânica, Merceologia, Português, Psicologia e Termodinâmica. Foram aprovados e nomeados, segundo a Ordem do Dia nº 040, de 12 de setembro de 1968, os seguintes oficiais constantes do Quadro 2 mostrado com o posto que exerciam à época da sua nomeação:

Quadro 2. Relação dos oficiais aprovados no primeiro concurso (EN,1968)

Posto	Nome	Disciplina
Capitão de Fragata	Hugo **Protogenes** Guimarães	Termodinâmica
Capitão de Corveta (CC)	**Tacio** Luiz de Carvalho e Silva	Matemática
CC	José Nelson de Moura	Desenho Técnico
CC	Aníbal Malta Ferraz **Veloso**	Psicologia
Capitão Tenente (CT)	**Marco Aurélio** Coutinho	Merceologia
CT	Celso de Almeida **Parisi**	Termodinâmica
1º Tenente (1T)	Luiz Fernando Lago **Bibiani**	Merceologia
1T	Antonio Luiz **Porto** e Albuquerque	História Naval e Militar
1T	**Lourival** Souza	Inglês

Aconteceram mais três concursos, nos anos de 1969, 1971 e 1973, com um total de quarenta e dois militares que se tornaram professores efetivos. Bibiani[8] argumentou o fato de que "o magistério naval não provocou interesse entre a oficialidade em seus quatro concursos [...] embora dos aprovados boa parte fosse da 'banda' de suas turmas, inclusive o 01 de uma delas". Esse autor ainda ressalta que não houve um Quadro de Magistério, ainda que o almanaque dos militares registrasse a existência de professores militares em seus corpos de origem como sendo da reserva remunerada.

Os professores militares ministravam aulas uniformizados, não ficavam de serviço de pernoite e, em paralelo, podiam exercer outras atividades ou funções em empresas, mas participaram de todas as cerimônias militares na EN, às vezes de representações, além de cursos, de comissões de trabalhos e de bancas examinadoras de concursos. Dois professores participaram de viagem de instrução, outros cursaram a Escola Superior de Guerra, e, de certa forma, não assumiram funções administrativas ligadas ao ensino.

[8] Bibiani, Magistério militar naval na EN: 1968-1985, 79.

A identidade deste professor tinha sido construída durante a sua formação profissional como oficial de carreira e, agora também, como docente concursado.

A Lei nº 6.498, de 07 de dezembro de 1977, que reorganizou o Magistério da Marinha e estabeleceu o regime jurídico do seu pessoal, "na prática encerrou o magistério militar naval, visto que tirava atrativos para a oficialidade da ativa"[9]. Esta Lei deu três opções para os professores efetivos militares. A primeira seria permanecer como professor efetivo militar, continuando a carreira. A segunda seria passar efetivamente para a inatividade no posto então ocupado, assumindo imediatamente o emprego de professor civil do magistério superior da Marinha, que, a princípio, seria celetista e depois estatutário. Por último, a escolha para passar efetivamente para a inatividade no posto então ocupado. O Comandante Quevedo, do primeiro concurso público realizado, foi o último professor militar, deixou de lecionar em 1985.

Considerações finais

Começamos a parte final por agradecer aos nossos mestres, professores e militares, que durante o período em que passamos na Escola Naval, no caso deste autor de 1979 a 1982, proporcionaram-nos a constatação da importância dos ensinamentos que nos passaram, pois além das aulas teóricas que nos preocupavam perante as provas, tínhamos sempre a figura do companheiro militar mais experiente que, com sua vivência profissional nas lides marinheiras, retratavam para nós, jovens graduandos, a vida profissional que optamos, homens do mar e da solidão, a certeza do caminho de excelência de nossa formação, tanto profissional como de cidadãos do mundo.

A pluralidade dos saberes que compreendem a atividade profissional do militar permite que diversas fontes contribuam para esta formação. Porém, a referência maior, aquela que garantirá que os questionamentos da nova geração, frente à tamanha responsabilidade, encontren a ressonância necessária Serão aquelas das gerações que lhe antecederam em igual valor. É uma ação reflexa, como se olhar no espelho. As gerações passadas preocupam-se com o futuro da instituição e as novas gerações veem no passado aquilo que, de forma renovada, também o serão, pois ambos sabem que, na essência, representam a continuidade da própria Marinha.

[9] Bibiani, Magistério militar naval na EN: 1968-1985, 81.

Referências

Luiz Fernando Lago BIBIANI, Magistério militar naval na EN: 1968-1985». *Revista de Villegagnon*, ano V, no. 5 (2010): 76-82.

José Carlos LIBÂNEO. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.* 26ª edição. (São Paulo: Loyola, 2011).

Pedro MORALES. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz.* 6ª edição. (São Paulo: Loyola, 2006).

Palavras-chave

Escola Naval. Identidade docente. Magistério superior militar naval. Memória.

La censura en las publicaciones científicas durante el franquismo: un estudio de caso

Jaime DEL REY TAPIA
Departamento de Estudios Educativos
(Teoría e Historia de la Educación).
Facultad deEducación,
Universidad Complutense de Madrid,
jadelrey@ucm.es jret@telefonica.net

Objetivos

Los estudios sobre la censura de publicaciones durante el franquismo se centran mayoritariamente

en la prensa (publicaciones periódicas), en los libros y autores de literatura en general y también en los manuales escolares, sin incluir apenas referencias a las publicaciones científico técnicas o libros universitarios. Los objetivos de esta comunicación son en concreto:

- Identificar los efectos de la represión en los títulos científicos publicados anteriormente a la guerra civil, incluyendo también detalles de la trayectoria de los autores.
- Analizar la incidencia de la censura en la publicación de nuevos textos científicos, principalmente durante los primeros años del franquismo y su influencia sobre el trabajo y las líneas editoriales.
- Analizar las consecuencias sobre el acceso al conocimiento escrito y a la educación.

El trabajo se aborda desde el punto de vista de una editorial pequeña sin entrar a fondo en consideraciones sobre la estrategia o los criterios políticos de la censura.

Metodología y Fuentes

La metodología seguida es un análisis de textos. Se ha revisado la documentación interna de una

editorial científica, Ediciones Morata, desde sus orígenes en 1925 hasta los primeros años setenta, en concreto algunos expedientes de gestiones con los organismos responsables de la censura, referidos a títulos de Medicina, Sociología e Historia.

Se ha completado con el análisis de la trayectoria personal de los autores, con la revisión del catálogo editorial, con la difusión de los originales en otros idiomas y con el estudio de correspondencia con casas editoriales

extranjeras. Con carácter singular se ha realizado una entrevista a un autor censurado en los primeros años 40.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Los años de la guerra civil española suponen un paréntesis casi completo de la actividad de la empresa.

Entre los autores de la editorial, desde su origen. hay un buen número de catedráticos de Derecho y Medicina, así como políticos y militares, todos ellos nombres relevantes. Al terminar la guerra civil muchos de estos autores se deben exiliar y otros más son depurados (además de los fusilados durante el conflicto).

A partir de 1940 se retoman las tareas editoriales en un ambiente muy distinto y continúa la publicación de títulos científicos al tiempo que desaparecen completamente del catálogo por razones obvias los temas anteriores de contenido político más significado, así como otros títulos de Derecho, Filosofía y también de Medicina, en particular títulos relacionados con la sexualidad.

Entre los colaboradores de la editorial se encuentran nombres de científicos depurados y apartados de sus puestos, que para sobrevivir se ven obligados a realizar tareas de traducción. Por el contrario, al mismo tiempo el análisis de títulos y autores descubre detalles curiosos y títulos que aparentemente se publican porque pasan desapercibidos por los censores.

En las oficinas de la editorial se conservaba de forma singular un pequeño archivo con expedientes de solicitudes de autorización de publicaciones de 1943, 1944 y 1945 (en total 29 expedientes parciales), dirigidas a la Delegación Nacional de Propaganda. Estos expedientes, la mayoría de ellos solicitudes para traducir obras de autores extranjeros, se refieren a títulos de Medicina, en continuidad con la línea editorial anterior a la guerra y otros son biografías o ensayos sobre personajes históricos, una línea nueva que pretende sustituir las desaparecidas del catálogo.

El contenido analizado nunca es completo y a partir de él resulta difícil interpretar los criterios formales de los censores. En muchos casos incluso tampoco se identifica de una forma clara el proyecto o la propuesta editorial. Sin embargo, en otros casos el trabajo ha permitido conocer detalles singulares del autor o de la publicación del original en otros países, así como de los argumentos del editor ante la opinión crítica de los censores.

Además del archivo anterior, en los ficheros de autores y editoriales ex-

tranjeras se conservan también solicitudes de autorización con fechas muy posteriores, hasta finales de los años sesenta. El contenido de alguna de ellas también se ha analizado con resultados interesantes.

Un aspecto complementario que se pone de manifiesto en el estudio de todos estos expedientes es la incidencia de la censura en la difusión de obras en los países iberoamericanos, así como en las relaciones con las editoriales extranjeras.

La comunicación se basa fundamentalmente en los ejemplos analizados, aportando documentos originales. En particular se incluye un video de una entrevista con Juan Eduardo Zuñiga sobre un original que propuso a la editorial, denegado por la censura y que nunca fue publicado. Zuñiga es escritor, crítico y traductor español; Premio Nacional de Traducción en 1983, Premio Nacional de la Crítica en 2003 y Premio Nacional de las Letras Españolas en 2016. Nos recibió en 2015 en su domicilio y a pesar de los 70 años trascurridos, recordaba multitud de detalles del proyecto nonato como si fueran del día anterior.

Avance de conclusiones o reflexiones finales

Los libros son los artefactos culturales por excelencia, las editoriales son actores importantes de la cultura y los libros universitarios juegan un papel importante en la formación. En relación con la censura, con independencia de las conclusiones de los censores, los trámites obligatorios fueron una traba burocrática significativa en el trabajo de las empresas.

Aunque sea obvio, hay que señalar que la Guerra Civil supuso para el proyecto editorial y para las personas que participaban en el mismo un punto de ruptura muy importante. La imagen del catálogo del año 1941 reducido a los libros científicos es una primera muestra de los efectos de la censura que se mantendrá efectiva a lo largo de los años de la dictadura.

Se puede hablar de un doble efecto sobre la oferta de sus libros: la desaparición total del mercado de libros científicos ya existentes publicados antes de 1936 y la imposibilidad de publicar nuevos títulos que no acepten los censores. Se limitó así el acceso a conocimientos, perjudicando la formación de varias generaciones de profesionales, con efectos semejantes a los de la más conocida y triste desaparición de la escena de catedráticos y grandes profesionales.

Al lado de la cancelación completa de líneas editoriales, como Derecho y Política, es posible sin embargo identificar cierta continuidad tanto de

autores (médicos en particular) como de temas, incluso conflictivos como algunos de los referidos a sexualidad.

A pesar de los expurgos sufridos por librerías y bibliotecas, algunos títulos debieron permanecer en manos de particulares anónimos y al menos actualmente están disponibles en bibliotecas públicas universitarias. Además, se identifican algunos temas, autores o títulos que cuesta entender cómo fueron permitidos por la censura.

Respecto al alcance de la censura, se comprueban detalles que permiten ver cómo afecta no sólo a las publicaciones sino a actividades de promoción, como la Feria del Libro. Por otro lado, es importante comprobar su presencia mucho más allá de los años cuarenta.

Finalmente, además de los expedientes de censura, la lectura de los contenidos publicados, en particular los prólogos o las introducciones de los libros ofrece detalles que completan el panorama del entorno.

Bibliografía

Uwe FLICK, *El Diseño de Investigación Cualitativa* (Madrid: Ediciones Morata, 2015).

Alberto GOMIS, "Los Expedientes de Censura de las Obras de Darwin y sobre Darwin en el Franquismo", en *Evolucionismo en América y Europa,* eds. Nicolás Cuvi, Elisa Sevilla, Rosaura Ruíz y Miguel Ángel Puig-Samper. (Madrid: Ediciones Doce Calles, 2016), 287-298.

Luis Alberto LÁZARO, *H. G. Wells en España: Estudio de los Expedientes de Censura (1939-1978)*. (Madrid: Verbum, 2004).

Ana MARTÍNEZ RUS, *La Persecución del Libro. Hogueras, Infiernos y Buenas Lecturas (1936-*

1951). (Gijón: Trea, 2012).

Ana MARTÍNEZ RUS, Expolios, Hogueras, Infiernos. La Represión del Libro (1936-1951). *Revista Represura,* 8 de febrero de 2013

L. E. OTERO CARVAJAL; M. NÚÑEZ DÍAZ BALART; G. GÓMEZ BRAVO; J. M. LÓPEZ SÁNCHEZ y R. SIMÓN ARCE, *La Destrucción de la Ciencia en España. Depuración Universitaria en el Franquismo.* (Madrid: Editorial Complutense, 2006)

Tim RAPLEY, *Los Análisis de la Conversación, del Discurso y de Documentos en Investigación Cualitativa* (Madrid: Ediciones Morata, 2014).

Eduardo RUÍZ BAUTISTA, *Los Señores del Libro: Propagandistas, Censores y Bibliotecarios en el Primer Franquismo.* (Gijón: Ediciones Trea, 2005).

Gonzalo SANTONJA GÓMEZ, *Del Lápiz Rojo al Lápiz Libre. La Censura de Prensa y el Mundo del Libro*. (Barcelona: Antropos, 1986).

Palabras clave

Literatura científico-técnica, libros universitarios, censura, depuración en el franquismo

A observação e o microscópio na escola

Kazumi MUNAKATA
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)
kazumi.munakata@gmail.com

As lições de coisas, como se sabe, constituíram uma proposta pedagógica que se difundiu no decorrer do século XIX por quase todo o Ocidente. Como afirma Platrier, no verbete "Leçons de Choses", do *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Publique*, de Buisson (Primeira Parte, Tomo Segundo, 1888), naqueles tempos "escrever a história do desenvolvimento da lição de coisas no ensino primário de diversos países é escrever a história do próprio ensino primário, pois, como era de se esperar, a lição de coisas representam a nova ordem de estudos, o procedimento característico do método moderno na instrução popular, todas as escolas, todos os sistemas, todas os partidos (...)" (p. 1529). Muitas vezes identificadas com o método intuitivo, as lições de coisas condenam radicalmente a suposta "cultura livresca", proclamando que o conhecimento só pode ser adquirido inicialmente pelas sensações produzidas nos órgãos dos sentidos. Afirma Calkins (1861), em sua célebre obra *Primeiras Lições de Coisas* (de acordo com a tradução de Ruy Barbosa, de 1886, cuja ortografia foi conservada):

> Da natureza derivam primordialmente todas as nossas idéas; o officio dos livros cifra-se em presentar os conhecimentos bebidos nessa origem. (...) Desde que as idéas não dimanam primitivamente das palavras, mas das coisas, segue-se que a nossa instrucção há de começar pelas coisas e suas idéas, passando d'ahi para os principios que as regem.
>
> Dos livros só por só ainda ninguem sahiu perfeito agricola, carpinteiro, pintor, engenheiro ou cirurgião. Sem a *observação* e a *practica*, ou, numa palavra, sem a *experiencia*, ninguem o será. É ella a que converte em realidade viva o que a leitura nos depara nos livros, conseguindo que as palavras nos fiquem sendo umas como pinturas dessa realidade significada nos caracteres impressos. (pp. 6-7, grifos do autor.)

É preciso, então, educar os sentidos, adestrando-os para que os sentidos se concentrem apenas nas sensações que realmente contam, sem se perder nas superficialidades ou superfluidades. A observação passa a ser, então, uma das principais habilidades do processo de ensino/aprendizagem. De acordo com Alfred Espinas, autor do verbete "Observation", do *Dictionnaire...*, de Buisson (Primeira Parte, Tomo Segundo, 1888), a observação não consiste em uma atitude passiva diante da natureza. Embora o observa-

dor não intervenha "na produção dos fenômenos, ele não muda a ordem, as condições ou as proporções; mas ele age muito energicamente consigo mesmo". E prossegue:

> Ou ele se move para encontrar o fenômeno, ou ele espia a aparência, ou ele o mantém sob o olhar por um longo tempo, ou ele se esforça para inventar dispositivos que aumentam o alcance de seus órgãos, ou se descobre, após reflexões prolongadas, o único ponto de atenção, ou o ângulo em que ele deve considerar o fenômeno, a fim de evitar alguma aparência ilusória, é sempre ele mesmo, são seus sentidos, seu pensamento, especialmente seu pensamento, que ele é obrigado a submeter à disciplina mais severa. (p. 2150.)

A menção a "dispositivos que aumentam o alcance de seus órgãos [do observador]" remete imediatamente ao tema da presente comunicação: o microscópio, a sua introdução na escola, comentado pelo próprio verbete sobre a observação. Luna Bocchi (2013), ao examinar os novos lugares de práticas pedagógicas no Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo, mostrou a presença do microscópio no gabinete de Física deste estabelecimento (p. 45). Além disso, a autora transcreve relatório do inspetor federal – representante do governo federal nomeado para inspecionar o funcionamento de uma escola –, em se descreve uma aula de Física, em que o microscópio era utilizado para demonstração, numa aula sobre instrumentos de óptica (p. 85). Por fim, segundo a autora, o mesmo Colégio indicou no programa de admissão para o ensino secundário de 1927, o livro *Primeiras noções de sciencias physicas e naturaes*, da F.T.D., contendo como um dos conteúdos do capítulo sobre a Óptica o tema do microscópio (p. 92).

No plano internacional, há vasta bibliografia sobre o uso do microscópio na escola. Um exemplo é *El Microscopio en la Escuela*: su construdcción y aplicaciones, de Aurelio R. Charentón, do Editorial Estudio, de Madri (1932). O autor, apresentado no libro como "profesor de la Escuela Normal", publicou também *La Ciencias en la Escuela* e *La Moral en la Vida*. O livro sobre o microscópio é essencialmente técnico, versando desde os aspectos referentes à construção do equipamento até a preparação ds materiais de observação.

No livro, três questões merecem atenção. A primeira refere-se ao objeto da observação, que consiste no

> infinitamente pequeño, pero lo suficientemente interesante, para a través de ello y únicamente así, elevarnos a una explicación racional de esos fenómenos que presenciamos diariamente.

> De otro modo, el estudio de la Naturaleza queda reducido a una simple información expositiva de los hechos y supone un abuso de aquel margen de credulidad que el niño concede siempre a su maestro. (pp. 7-8.)

Os fenômenos que presenciamos diariamente e das quais não se obteria explicação racional são, por exemplo, "la circulación dela sangre, la nutrición de las plantas, la fecundación de las flores, la fermentación de algunas substancias, la propagación de ciertas enfermidades, la adaptación del ser vivo ao ambiente que le rodea, etcétera, etc." (p. 7). O paradigma da observação, então, não se refere apenas ao que é imediatamente visível; ele supõe que há no além do visível, no invisível, porque "infinitamente pequeno", as explicações últimas sobre as causas dos fenômenos naturais com os quais convivemos cotidianamente. Isso supõe uma configuração epistêcia bem diferente da dos sábios da Igreja que se recusaram a espiar o telescópio de Galileu, pois não poderiam conceber que para além do que era dado imediatamente à visão poderia estar outra dimensão da realidade.

Para que o "infinitamente pequeno" possa tornar-se visível, é preciso – e eis a segunda questão – que se tome uma série de cuidados com a instalação do microscópio. Diz o texto:

> Para utilizar el microscopio debe instalarse frente a una ventana y cerca de ella lo más posible, de modo que se reciba directamente sobre el espejo del instrumento, la luz difusa que entra por aquella. No es recomendable que al espejo lleguen directamente los rayos solares, porque el exceso de luz nos deslumbraría y las observaciones serían fatigosas. De noche, con la luz artificial, se recibirá sobre el espejo la luz que enfoque una pantalla colocada alrededor del foco luminoso. (p. 24.)

A observação, em suma, não pode ser realizada em qualquer lugar e em qualquer condição de luinosidade. Em terceiro lugar, a postura e os movientos do corpo do observador são fundamentais:

> Cuando logremos la iluminación favorable, se coloca la preparación sobre la platina, de modo que el objeto que va a observarse corresponda bien al orificio central. Deslicemos ahora el tubo óptico en su estuche con la mano hasta que el objetivo esté cerca de la preparación, y colocando un ojo sobre el ocular, subamos lentamente el tubo hasta que comience a percibirse la preparación, primero algo confusa, con más detalles después. Entonces, mediante el tornillo micrométrico, modifiquemos lentamente la posición del tubo óptico, hasta que logremos una enfocación bastante exacta.
>
> (…)
>
> En el modo de operar que acabamos de exponer, el ojo que no está sobre el ocular debe cerrarse; es conveniente habituarse a mirar con ambos ojos y

> a mantener cerrado o que queda libre sin necesidad de recurrir a la mano; con el tiempo se llegará a mirar a través del microscopio, sin necesidad de cerrar el ojo que no actúa. (pp. 24-25.)

Segundo Jonathan Crary (2012, p. 17), no "início do século XIX houve uma radical transformação na concepção do observador – em uma variedade de práticas sociais e domínios do saber". Tal transformação teria correspondido ao abandono do paradigma representado pela câmara escura, que teria fixado a relação entre o observador e o mundo como duas instâncias distintas, pomovendo a separação entre "o ato de ver e o corpo físico do observador, ou seja, descorporificar a visão" (p. 46). Na análise de Crary (2012), é esse otimismo da visão objetiva que entra em declínio ao longo do século XIX, à medida em que se avolumam estudos fisiológicos da visão e a invenção de vários artefatos ópticos.

O autor não menciona entre esses artefatos o microscópio, por sinal, inventado há séculos, nem tampouco o seu uso escolar. Mas não deixa de ser significativo o fato de a escola, que faz eco ao imperativo da observação como critério de conhecimento, ensine a observar prescrevendo posturas, movimentos e habilidades corporais de que dependem o resultado da observação. Afirma, a respeito, Braghini (2017):

> Deve-se entender o sujeito observador como produto histórico de certas práticas acontecidas em lugares e instituições, cujas técnicas e procedimentos particulares resultam em processos de subjetivação e, no caso, dizem respeito à compreensão de que o sujeito observador é alguém que conforma suas ações, seu modo de olhar, por regras e códigos apresentados em aulas de ciências. (p. 212.)

A presente comunicação pretende examinar outras fontes impressas sobre o microscópio, coletadas nos acervos espanhóis e franceses, a fim de adensar essas questões.

Bibliografia

Ferdinand BUISSON (dir.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. IIe. Partie, Tome Second (Paris: Hachette, 1988),

Jonathan CRARY, *Técnicas do Observador. Visão e modernidade no século XIX*. (Rio de Janeiro: Contraponto, 2012).

Katya Zuquim BRAGHINI, «As aulas de demonstração científica e o ensino da observação», *Revista Brasileira de História da Educação* (Maringá), v. 17, n. 2 (45), Abr./Jun. 2017, p. 208-234.

Luna Abrano BOCCHI, «A configuração de novos locais e práticas pedagógicas na escola: o museu escolar, os laboratórios e gabinetes de ensino do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo (1908-1940)» (Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013).

Norman Alisson CALKINS, *Primeiras Lições de Coisas. Manual de ensino elementar para uso dos paes e professores*. (Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886).

La situación de la Enseñanza Primaria a principios de Siglo en España y en Almería. El Regeneracionismo como movimiento impulsor de una mejora

Luis Miguel SAEZ CASTRO
Departamento de Educación. Universidad de Almería
lmsaez@ual.es

Objetivos

Influencia del regeneracionismo en la España de inicios del siglo XIX.
La situación de la Enseñanza Primaria en España y en Almería.

Metodología y fuentes

La metodología seguida en la investigación ha partido del uso de fuentes primarias obtenidas en el Archivo Histórico Provincial de Almería, en el Archivo Municipal de Almería y en diferentes bases digitales (Archivo de la Diputación Provincial de Almería, Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España). Junto con fuentes secundarias bibliográficas que han estudiado la situación educativa de la época.

- Desarrollo del contenido de la comunicación

El regeneracionismo es un factor, que se puede considerar determinante para la formación de ciudadanos en la educación. Los inicios del Siglo XIX son un momento clave para el sistema educativo español y, por ende, para la educación primaria.

En este texto se realizará un estudio de la situación de la educación primaria, de las reformas emprendidas por el Conde de Romanones, de la distribución y estado de las escuelas de instrucción primaria en Almería. Y sin duda, un elemento clave, la situación de los maestros en aquellos momentos, y sus reivindicaciones.

Analizaremos la normativa y situación las Escuelas de Primaria en la España de principios del Siglo XX, la situación de la primaria en Almería: Sus maestros y las escuelas. A raíz de esta situación se elaboró un proyecto de construcción de Escuelas públicas en 1902, justificados por una necesidad de planificación de edificios escolares en el municipio de Almería. Se estudiaron los Distritos escolares, los edificios en los que se alojaban las escuelas.

A continuación, detallaremos uno de los agentes más significativos, los maestros y maestras. Además de su relación con las instituciones almerienses.

- Avance de conclusiones o reflexiones finales

La enseñanza primaria en los inicios del siglo XX vivió unos momentos cruciales para su instauración en España. La Ley Moyano de 1857 establecía un marco adecuado para poder desarrollar el sistema educativo. El movimiento regeneracionista que surgía a final del XIX impulso la concreción de establecer un marco educativo en el que se pudiera desarrollar la instrucción primaria: La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, el pago del sueldo de los maestros a través de los Presupuestos Generales del Estado y la preocupación por la formación de los maestros, son evidencias de la importancia que se le concedió a la instrucción primaria en los comienzos del siglo.

La situación en Almería fue similar. Se analizo la situación del estado de las escuelas y se elaboró un plan detallado para acometer las reformas necesarias. Los maestros luchaban por las mejoras de sus condiciones económicas y laborales y se consiguieron muchas de ellas.

Bibliografía

Manuel de PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología en la España Contemporánea,* (Madrid: Tecnos, 2000).

Pilar BALLARÍN DOMINGO, *La escuela Normal de Maestros de Almería (Siglo XIX)*. (Almería: Diputación Provincial de Almería, 1987).

Agustín ESCOLANO BENITO, *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. (Madrid: Manuales Universidad) (2002).

José María HERNÁNDEZ DÍAZ, Agustín ESCOLANO BENITO, *Cien años de escuela en España (1875-1975), (*Salamanca: Diputación de Salamanca, 1990)

Francisco MARTÍN ZÚÑIGA, «Categorías y sueldos de los maestros nacionales en el primer tercio del s. XX », *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 10 (1991): 271-282

Palabras clave

Siglo XIX, Regeneracionismo, Enseñanza Primaria

Educação Patrimonial: um caminho para o início da formação em Preservação Patrimonial. Programa aplicado a jovens secundaristas

Márcia Valéria DE SOUZA[1]
Laboratório Central de Conservação e Restauração,
Museu Nacional,
Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ
Email de contacto: marciasouza@mn.ufrj.br

Resumo

O Museu Nacional criado por D. João VI em 6 de junho de 1818, tem a finalidade de coligir, classificar e conservar material de interesse ao estudo das ciências naturais e antropológicas, organizando coleções e exposições públicas. A partir de 1946, O Museu Nacional foi incorporado à Universidade do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É uma das mais antigas instituições científicas brasileiras e seu acervo científico é considerado um dos maiores e mais significativos na América do Sul. Sua função acadêmica é exercida por seus seis departamentos científicos, (Antropologia, Botânica,Entomologia, Geologia/Paleontologia, Invertebrados e Vertebrados) e pelas Coordenações dos Programas de pós-graduação Stritcto Sensu (mestrado e doutorado) em Antropologia Social, Botânica e Zoologia e Lato Sensu na área de Lingüística e de Geologia.O Colégio Pedro II (CPII), fundado em 2 de dezembro de 1837, é uma instituição federal de ensino fundamental e médio, considerada a mais tradicional da cidade do Rio de Janeiro. Atualmente funciona com doze unidades escolares que estão distribuídas tanto pelos bairros do Rio de Janeiro. Com o lema "educar para a cidadania", o CPII, por meio de um projeto político-pedagógico com a participação de toda a comunidade escolar, educa crianças e adolescentes, tornando-os capazes de responder às transformações técnicas, culturais, emocionais e sociais do mundo de hoje. O patrimônio cultural enquanto fenômeno sociológico vem referenciando uma série de ações, não só na área acadêmica como também na área científica. Constituindo-se num objeto de reflexão e ação, dentro das políticas culturais, sociais e economicas, evidenciando sua importancia e sua legitimação enquanto um dos maiores e maisi representativos bens simbólicos de uma dada socieda-

de ou comunidade. Nesse sentido, pode ser considerado como um ícone identário representando o tempo e o espaço cronologicamente constituídos de um povo. Sob essa perspectiva o Laboratório Central de Conservação e Restauração do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro em parceria com o Colégio Pedro II, ambos localizados no Rio de Janeiro desenvolve um programa de ensino de conservação com o foco na Educação Patrimonial. A iniciativa nasceu da constatação da ausência de práticas voltadas para o ensino da valorização e consequentemente da preservação do patrimonio cultural das escolas brasileiras. A carência de insituições de ensino voltadas para a questão doimenso patrimônio cultural no Brasilé sentida em todos os níveis, resultando num desconhecimento desse patrimônio enquanto representativo do povo e no seu tratamento inadequado por não ter profissionais capacitados no ensino regular que possam garantir a sua integridade física, ressaltar o seu papel social e acima de tudo assegurar o seu valo simbólicocultural enquanto elemento que garante a nossa identidade, nos tornando únicos diante do mosaico cultural mundial. Esse artigo tem por finalidade apresentar o projeto de Educação Patrimonial e os resultados alcançados nos últimos 08 anos.

Referência

Agnes BALLESTREM, *The Conservator-Restorer*: A Definition of the Profession. Standards and Training Committee, ICCROM, Rome, 1978, p. 1-5. Cf. ICOM News, v. 39, n.1, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: história. Brasília : MEC /SEF, 1998. 108 p.

Lia CALABRE, *Política cultural no Brasil: dos anos 1930 ao século XXI*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2009.

, Maria Célia Teixeira Moura SANTOS. *Museus e Educação*: conceitos e métodos. In: Cienkt, Porto Alegre, n. 31, jan/jun, 2002, p. 311,312.

Angélica SCHWANZ, K. . Educação Patrimonial. A *pedagogia política do esquecimento*. Monografia apresentada ao curso de especialização em Memória Identidade e Cultura Material como requisito parcial para **a obtenção do grau de especialista, Pelotas, dezembro 2004**

Palavras-Chave

Educação Patrimonial, Conservação-Restauração, Preservação Patrimonial, Formação, Ensino Médio.

Estudio cuantitativo de las revistas publicadas por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (1940-1962).

María José TACORONTE DOMÍNGUEZ
Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje
Universidad de La Laguna.
Email de contacto: mjtacoro@ull.edu.es

Objetivos

El objetivo de esta comunicación es realizar un estudio cuantitativo de la evolución de las revistas que fueron publicadas por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) desde 1940 hasta 1962, teniendo como base las memorias narrativas del CSIC. Se pretende cuantificar el número de revistas que se publicaron, su durabilidad en el tiempo y establecer sus características y campo. Todo ello para realizar una primera aproximación general hasta el momento inexistente de las publicaciones periódicas del CSIC a lo largo de este periodo.

Metodología y fuentes

La metodología desarrollada para este trabajo ha sido comparativa, fundamentada en la recopilación y búsqueda de información en las bases de datos del CSIC referido a las publicaciones, escogiendo como base para la investigación las revistas que aparecen reseñadas en la primera memoria narrativa de 1940.

Las revistas son:

Al-Andalus
Anales de Ciencias Naturales
Anales de Economía
Anales del Jardín Botánico de Madrid
Archivo Español de Arqueología
Archivo Español de Arte
Archivo Española de Morfología
Atlantis
Combustibles
Eos
Emerita
Estudios Bíblicos

Estudios Geográficos
Estudios Jurídicos
Hispania
Revista de Bibliografía Nacional
Revista de Filología Española
Revista de Indias
Revistas Española de Teología
Revista Ibérica de Parasitología
Revista Matemática Hispano-Americana
Matemática Elemental
Sefarad
Trabajos del Instituto Cajal de Investigaciones Biológicas
Revista Micrográfica
Revista de Biología general, Fisiología, Bioquímica, Virus, Fermentos, etc.
Trabajos del Laboratorio de Bioquímica y Química Aplicada.
Anales del Instituto Técnico de la Construcción y Edificación

Desarrollo del contenido de la comunicación

La comunicación desarrolla un estudio cuantitativo de las publicaciones de revistas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas teniendo en cuenta varios parámetros, como son: la evolución de las mismas y la periodicidad. Y asimismo, tras el análisis desarrollado, se indica que ha habido más de 20 publicaciones en el año 1940, ligadas a diferentes institutos de investigación. Y que este número de publicaciones va en aumento considerable hasta 1960.

Las revistas tienen diferentes realidades, y en relación a ello se quiere observar cuántas se mantuvieron en el tiempo, cuántas desaparecieron de manera definitiva y cuántas de manera temporal. Así como también, indicar el número de revistas que fueron apareciendo en este periodo a estudiar.

No podemos obviar que estas revistas son las que permitían que tanto los legos como los especialistas del campo estuvieran al día de las últimas investigaciones que se realizaban en España, o al menos de aquello que se quería trasmitir con la política de publicaciones que desarrolló e implementó notoriamente el CSIC.

Avance de conclusiones o reflexiones finales

Esta primera aproximación ayuda a conocer las revistas que se publicaban bajo el amparo del CSIC, lo que permite hacerse una idea orientativa del conocimiento que se editaba y se difundía.

Estas revistas son las que en un inicio conformaron los nuevos campos de conocimiento que se divulgaban tras la guerra civil. Y asimismo, esta aproximación permite establecer algunas conclusiones tentativas:

- Las revistas del CSIC fueron un elemento vertebrador de los campos disciplinares bajo el franquismo.

- Cada instituto del CSIC solía publicar una revista, con lo que se reforzaba el papel del CSIC como definidor de las nuevas comunidades científicas tras la guerra.

- Las revistas publicadas por el CSIC alcanzaron un volumen considerable: en 1940 se publicaron más de 20 revistas, cifra que pasó a duplicarse (exactamente unas 42 revistas) dos años más tarde, en 1942. Llegando a alcanzar un volumen de publicación superior a 90 revistas en 1960.

- La distribución por grandes áreas de conocimiento fue diversa y guardó una estrecha relación con la estructura del CSIC.

-A grandes rasgos, no se observa una diferencia significativa entre las publicaciones hechas por el CSIC entre ciencia y humanidades, es decir, no hay mayor prioridad de una sobre la otra: «La distinción tradicional entre ciencias y humanidades no tenía cabida en su diseño». (Canales, 2009).

- El aumento en las publicaciones en los diversos campos de estudio permite intuir que uno de los objetivos prioritarios del Consejo Superior de Investigaciones Científicas fue el control del saber y del conocimiento que se generaba y divulgaba en ese momento y contexto.

Bibliografía

Antonio Fco. CANALES SERRANO, «La política científica de postguerra», en *Ciencia y Fascimo,* ed. Amparo Gómez Rodríguez y Antonio Fco. Canales Serrano (Barcelona: Laertes, 2009) ,105-136.

Antonio Fco. CANALES SERRANO, «The reactionary utopia: the CSIC and Spanish imperial science», en *Science Policies and Twentieth-Century Dictatorships. Spain, Italy and Argentina,* ed. Amparo Gómez, Antonio Fco. Canales y Briam Balmer (London: Ashgate, 2015), 79-102.

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, «Memorias narrativas (1940-1962)», Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Gobierno de España. http://www.csic.es/memorias-narrativas-1940-1962 (consultado el 20-11-2018)

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, «Base de datos», Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Gobierno de España. http://www.csic.es/bases-de-datos (consultado el 20-11-2018)

Amparo GÓMEZ RODRÍGUEZ, Antonio Fco. CANALES SERRANO y Briam BALMER, *Science, Policies and Twentieth-Century Dictatorships. Spain, Italy and Argentina* (Oxon: Ashgate, 2015).

Mª Inmaculada GONZÁLEZ PÉREZ, Antonio Fco. CANALES SERRANO y Manuel LEDESMA REYES (eds), *La educación comparada como compromiso. El legado de Mercedes García de la Torre Gómez* (Madrid: Delta Publicaciones, 2018). Serie Educación. Colección «Memoria, historia y patrimonio educativo».

Antoni MALET, «Las primeras décadas del CSIC: investigación y ciencia para el franquismo», en Cien años de política científica en España, ed. Ana Romero y Mª Jesús Santesmases (Madrid: BBVA, 2008), 211-256.

Alfredo RODRÍGUEZ QUIROGA, «El sistema español de investigación académica: el CSIC como proyecto universitario de la posguerra», *Arbor* 163 (643-644), (1999): 365-385.

Ana ROMERO DE PABLOS y Mª Jesús SANTESMASES, *Cien años de política científica en España* (Madrid: Fundación BBVA, 2008).

Mª Cruz RUBIO y Mª del Rosario RUIZ, «La investigación histórica sobre el franquismo: un análisis bibliométrico de las revistas españolas (1976-1992)», *Hispania: Revista española de historia*, 54 (187), (1994): 661-676.

Palabras clave

Revistas científicas, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), estudio cuantitativo, análisis comparativo, franquismo.

"Yo, sólo tengo vocación". Una aproximación historiográfica al magisterio de Joaquín Muñoz Ruiz en la primera mitad del siglo XX.

Natalia REYES RUIZ DE PERALTA
Universidad de Granada
nataliareyesrp@gmail.com
Guadalupe ROMERO SÁNCHEZ
Universidad de Granada
guadalupers@ugr.es

Objetivos

Realizar una aproximación biográfica a la figura del maestro Joaquín Muñoz Ruiz.

Recopilar y analizar de manera crítica sus escritos en periódicos de Granada con el fin de abordar su pensamiento.

Ordenar y clasificar los estudios científicos que se han realizado sobre su labor como maestro para analizar su práctica educativa.

Metodología y fuentes

La metodología empleada será la habitual para este tipo de trabajos en el que realizaremos un estado de la cuestión rigoroso sobre la figura de Joaquín Muñoz Ruiz. Nuestro cometido consistirá en extraer, recopilar, organizar, analizar y sintetizar el material científico publicado sobre la vida de este insigne granadino y su magisterio. Para ello, revisaremos diversas bases de datos y bibliotecas, siendo crucial una revisión de la hemeroteca para rescatar sus publicaciones en *El Defensor* y en *Ideal*, dos de los periódicos más importantes de la ciudad, y donde expuso algunas de sus ideas sobre la educación. Este trabajo lo completaremos con varias visitas de campo al pueblo de Restábal, donde ejerció principalmente, así como a los alrededores, donde recabaremos información de carácter local, en archivos municipales, ayuntamientos…, muy difícil de conseguir por otros medios y que consideramos cruciales para el buen desarrollo del trabajo. Una vez recopilada la información y analizada extraeremos unas conclusiones que, en función de los resultados, pensamos puede ser la base para un proyecto de investigación posterior.

Contenido

Para el desarrollo de este trabajo cabe detenerse en cómo se ha producido la escolarización a comienzos del pasado siglo y en los contextos en el que la escuela se desarrollaba amparada en un sistema que se apollaba en la labor diaria de maestras y maestos. Muchas de estas personas forman parte de la memoria colectiva, que va más allá del tiempo y del espacio de los protagonistas, integrándose como experiencias clave en el desarrollo de la comunidad. Como indica Viñao (2005) es imprescindible que los historiadores de la educación recuperen y conserven los datos biográficos que dan cuenta de ello. Desde esta perpesctiva se hace imprescindible recoger la información que todavía no se conoce del pedagogo Joaquín Muñoz para analizar su práctica educativa: su carrera docente se inicia en el convulso primer tercio del S.XX. y se desarrolla bajo los principios de la Escuela Nueva. Además contacta con redes internacionales, como la UNESCO y el estudio de su figura permite conocer una de las realidades educativas que se vivieron en la Andalucía rural.

Joaquín Muñoz Ruiz nació el 4 de abril de 1891 en Restábal, perteneciente al municipio de El Valle en la provincia de Granada. Ejerció como maestro principalmente en Cenes de la Vega, en Saleres y en su pueblo natal, recibiendo el Premio Nacional de Pedagogía en 1932. Poco después, por Orden del 23 de abril de 1933 y tras ganar un concurso público le nombran Inspector Maestro. Fue cesado en época franquista, concretamente en el 37, recuperando su plaza como maestro cinco años más tarde. Su magisterio no pasó desapercibido, a pesar de las muchas dificultades con las que se encontró, pues ejercerá en una escuela unitaria, con numerosos niños de diferentes edades, conocimiento y capacidades. Podemos afirmar que la escuela activa consigue aquí sus objetivos, siendo todo gracias a la obra de un maestro al que se califica como inteligente, tenaz y entregado por completo a su labor.

En el periódico más importante de Granada en estos momentos, *El Defensor,* el 23 de febrero de 1935 se dirá sobre su trabajo:

> "Observando a cerca de 60 niños divididos en grupos, con trabajos distintos, abstraídos de todo lo que les rodea, se ha de pensar necesariamente en la paciente e inteligente labor desarrollada para conseguir, dentro de una escuela unitaria, la más alta armonía del conjunto. Cuando se ve esto, parece fácil. Pero pronto se comprende que, cuando basta una ligera indicación del maestro para que la clase entera cambie de actividad sin el menor desorden, cuando toda una serie de detalles, al parecer, insignificantes se realizan de una manera inteligente y racional, la labor ha sido dura, producto de una

> preparación sólida, de una inteligencia puesta exclusivamente al servicio de un bello ideal, de una experiencia extraordinaria".

Por cuestiones como esta y según se refiere en el mismo artículo:

> "Se convierte en habitual que grupos de la Escuela Normal, acompañados por su director Sr. Escribano, así como profesores de la Escuela aneja a la Normal, con su director don Juan Franganillo al frente, visiten aquel verde rincón. Llegan convencidos de que allí van a dejar un pesado lastre, en forma de ideas equivocadas o de conceptos dudosos, y que lo que iban a observar valía más que decenas de textos fríos y obras pedagógicas escritas en un cómodo despacho".

Así pues se convierte en algo habitual que los maestros de la provincia, cuando se sentían superados por los problemas inherentes al desarrollo de su profesión, tuvieran la necesidad de *darse una vuelta por Restábal*, para encontrar de nuevo el aliento necesario para afrontar de nuevo su labor, de regreso a sus escuelas. Según se traslada desde los diarios de la época, Restábal se estaba convirtiendo, por tanto, en un centro de atracción para los maestros, en un *sanatorio espiritual para los educadores, que van allí seguros de rejuvenecerse* (Espínola, 1935), y eso que allí no había más que un pequeño salón abarrotado de niños y un maestro que trabajaba sin ningún tipo de medios, solo con su vocación.

Es anecdótico pero muy interesante mencionar que el director Juan Franganillo dejó escrito en un libro de visitas que: "Para ver una escuela no hay que salir de España, basta venir a Restábal, al fondo de este risueño vergel granadino". Su escuela finalmente sería incluso visitada por miembros de la UNESCO.

Fruto de un intenso trabajo en una zona especialmente castigada por la pobreza y el hambre fue seleccionado con el primer puesto por la Junta Central contra el Analfabetismo, siendo pensionado más tarde por la Junta de Investigaciones Científicas. Al final de su vida compaginó su labor como maestro con su faceta como escritor, siendo columnista entre otros del periódico *Ideal* y escribiendo la obra *Recuerdos de Antaño*. Falleció en 1970.

Avance de conclusiones

Esta breve reseña biográfica nos sirve para enmarcar la labor pedagógica del maestro Joaquín Muñoz Ruiz, nuestro cometido será principalmente recopilar la documentación dispersa sobre el ejercicio de su magisterio, así como sus escritos literarios. Una vez aplicada la metodología mencionada realizaremos un estado de la cuestión sobre esta temática que consideramos crucial para la historia de la educación granadina, analizando su

práctica educativa y el contexto en la que se desarrolló. Tras este análisis extraeremos una serie de conclusiones que contribuyan a conocer mejor la complejidad vivida dentro de la escuela y de la sociedad del mundo rural del S.XX en Andalucía.

Bibliografía

Antonio VIÑAO FRAGO. "Repensar la historia de la educación" en *La historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias,* ed. M. Ferrar Lorenzo. (Madrid: Biblioteca Nueva, 2005)

Joaquín MUÑOZ RUIZ. "Notas de un maestro. El alma de un pueblo". *El Defensor de Granada*, (9 de octubre de 1930).

Joaquín MUÑOZ RUIZ. *Recuerdos de Antaño. (*Granada: Ediciones Rumbos, 1958).

Manuel Espínola Vera. "Una excursión pedagógica a Restábal". *El Defensor de Granada*, (5 de mayo de 1935).

María Isabel BRENES SÁNCHEZ; Andrés Fernández Martín y Andrés Rivas Martínez, Marta Mercedes. *Aproximación histórica a Restábal. El ejemplo de un maestro, 1891-1970.* (Málaga: Aratispi Editores, 2015).

Rafael ESTÉVEZ RODRÍGUEZ. "La escuela de Restábal en los años 30". *El Defensor de Granada*, (23 de febrero de 1935).

Palabras clave

Joaquín Muñoz Ruiz. Restábal. Valle del Lecrín. Historia de la Educación. República

Leopoldo Gotuzzo (1887-1983): o pintor que preparou e constituiu seu acervo para ser imortal

Raquel Santos SCHWONKE
Centro de Artes
Universidade Federal de Pelotas - Brasil
raquel.ufpel@gmail.com

Objetivos

Esta comunicação, faz parte de uma pesquisa maior sobre a gênese do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG), na cidade de Pelotas, no sul do Brasil. Foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (doutorado), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e finalizada em 2018.

A proposta que segue tem como objetivo apresentar as primeiras aproximações da narrativa biográfica de Leopoldo Gotuzzo (1887-1983), o pintor pelotense que, doa seu legado - as obras de arte - para à Escola de Belas Artes (EBA), em Pelotas, no qual era o Patrono. Ao doar suas obras, em 1955, propõe à diretora, sua amiga, Marina de Moraes Pires, que fosse constituído um museu para salvaguardar e exibir a sua coleção. Propõe também deixar em testamento, que ao morrer, tudo que estivesse em sua residência seria doado ao museu. Para o artista, era preciso aprender arte, vendo obras de arte, como ele aprendeu, nos museus da Europa. Desse modo, sua arte passou a ser modelar para os alunos da escola. Fato que influenciou no ensino da instituição e manteve-se por longo tempo, o estilo acadêmico, adotado por Gotuzzo. A coleção do artista ficou exposta nas salas de aulas e em uma sala especial denominada de "Museu Gotuzzo".

Em 1969, com o surgimento da Universidade Federal de Pelotas, inicia-se tratativas para a incorporação da EBA, fato que aconteceu no ano de 1973. As obras de arte passaram a ser patrimônio da Universidade e, a EBA, escola, particular de ensino superior e gratuito, deixou de existir, uma nova instituição surgiu sendo nomeada "Instituto de Artes", ligada a um órgão público. O Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo da UFPel abriu suas portas em 1986, em um prédio alugado, exibindo o acervo herdado pela EBA, com 600 obras. A maior coleção foi a de Leopoldo Gotuzzo com mais de 120 itens.

Metodologia e Fontes

Foi fundamental para a pesquisa analisar a Coleção Leopoldo Gotuzzo, tendo em vista que foi constituída pelo próprio autor e o seu processo de produção. Buscou-se refletir sobre os motivos que levaram o artista a doar seus arquivos pessoais para Pelotas, já que residiu a maior parte de sua vida na Espanha, Itália, França e no Rio de Janeiro.

O método da pesquisa foi a busca (trabalho de campo), utilizando procedimentos da pesquisa histórica, a partir da coleta de dados e sucessivamente a interpretação desses dados, de acordo com os referenciais teóricos baseados na História Cultural. A coleta de dados foi feita com as fontes escritas e iconográficas, a respeito do objeto de estudo - o artista Leopoldo Gotuzzo e o seu acervo, juntamente com a pesquisa bibliográfica nas obras de Bourdieu (1974), Le Goff (1996), Ragazzini (2001), e Abreu (1986). A variedade de fontes oportunizou o levantamento e cruzamento de informações. As fontes estavam disponíveis no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, sendo elas o Acervo Histórico da Escola de Belas Artes, o Acervo Histórico do próprio Museu e a Coleção Gotuzzo. Entre as fontes constam 700 itens, tais como: cartas, fotografias, álbuns, atas da escola, jornais, ofícios, convites, obras de arte e mobiliário.

Desenvolvimento

O artista Leopoldo Gotuzzo nasceu em Pelotas em 1887, e desde cedo dedica-se a pintura. Morreu aos 96 anos, em 1983, no Rio de Janeiro. Seus pais, de origem italiana, eram proprietários de um hotel na cidade e propiciaram seus estudos na Europa, onde residiu por mais de dez anos entre Roma, Madri e Paris. Aprendeu arte em ateliês particulares e museus. Gotuzzo ao retornar ao Brasil em 1918, fez sua primeira exposição individual em Pelotas e logo parte para o Rio de Janeiro, onde decide viver, no auge da belle époque carioca, entre os Bairros Catete, Santa Tereza e Botafogo. Seu primeiro atelier foi instalado no Catete, um dos bairros mais valorizados da cidade na época, onde estava instalada a Presidência da República, localizada no Palácio do Catete, hoje Museu da República. Mudou-se para o Bairro Santa Teresa, que tinha o *status* de bairro nobre na época, sendo habitado pela classe alta, bem como por imigrantes europeus. Adquire um sobrado apalacetado, onde constrói seu atelier, no meio do jardim. Entre idas à Europa e vindas ao Brasil, Gotuzzo participa de exposições, salões de arte, recebe diversas premiações e medalhas, ganhando espaço em periódicos da época. As notas dos jornais evidenciam o prestígio artístico e social, bem como as habilidades do pintor e sua referência no cenário artístico.

Leopoldo Gotuzzo, mesmo não morando em Pelotas, é reconhecido e valorizado por essa sociedade, com a qual sempre buscou manter ligações. Mostra-se fiel ao grupo dos artistas locais, retornando para eventos, exposições e visitas a EBA, onde observava os trabalho dos alunos.

Em relação ao campo artístico e a obra do artista, pode-se dizer que um novo modo de fazer arte surgiu no Brasil com a Semana de Arte Moderna de São Paulo, em 1922, cuja intenção era criar uma arte mais brasileira para fugir das concepções europeias. O movimento foi liderado por escritores, pintores, escultores e músicos. Gotuzzo não aderiu as propostas modernistas, seguiu seu estilo acadêmico, reproduzindo obras clássicas e tradicionais, como modelos vivos, retratos, nus femininos, masculinos, naturezas mortas, flores e paisagens.

É relevante perceber quais são as táticas e estratégias que um indivíduo utiliza para se manter com uma representatividade local, com uma ostentação, baseando-se no que ele resolveu fazer, que é a arte acadêmica. Cabem aqui algumas questões: O que o levou a manter seu estilo acadêmico? Podemos pensar nas noções de "redes" de sociabilidades ou de relacionamentos, citadas por Sirinelli (1996). A sociabilidade pode ser entendida como forma, na qual também se interpenetram o afetivo e o ideológico. Podemos aplicar o termo sociabilidade aos laços que unem o artista ao grupo da cidade de origem, ao qual ele pertence. Em Pelotas ele vendia sua arte, para seu grupo de amigos.

Podemos analisar, conforme Bourdieu (1974), sobre a posição social das opiniões e dos gostos e as condições de êxito de um determinado profissional em seu campo, a predisposição dos sujeitos. Esse tipo de análise contribui para discutirmos "estratégias" para articulação das escolhas dos indivíduos. Para o autor, a arte se situa no campo do simbólico, podendo ser frequentemente desvalorizada ou considerada uma futilidade. A educação, na teoria de Bourdieu (1974), é vista como uma das principais instituições pelas quais se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Em fins do século XIX, Pelotas teve uma história cultural de esplendor, com grande progresso econômico gerado pela indústria da carne salgada, chegando a ser denominada como a Princesa do Sul, ou Atenas do Rio Grande (MAGALHÃES, 1993). Havia nesta sociedade uma valorização da educação e da cultura, que se mantem até os dias de hoje. É nesse sentido que podemos contextualizar o ambiente e o gosto artístico da elite pelotense que principalmente, após a década de 1930, entre em franca decadência econômica e busca, quem sabe, ancorar-se na estética clássica que remete à ambiência cultural do século XX.

Reflexões Finais

Pela investigação foi possível relacionar mecanismos de construção de memória, já que ao deixar seu legado para um futuro museu o artista imortaliza sua obra. Através dos objetos da coleção foi possível também conhecer seu modo de vida, seus hábitos, a sua cultura e a intencionalidade de ser imortal. Como resultado pode-se inferir que o acervo constituído por seu titular foi produto de suas escolhas e de determinados agentes sociais, estando diretamente relacionada às significações que esses atribuem aos objetos. O que define o que vai ser peça de museu são as motivações e os desejos. Uma vez salvaguardados e expostos poderão fornecer informações importantes de uma pessoa, de um povo, de uma época e podem nos contar as motivações que levaram seus atores a inseri-los nos museus, desse modo quem sabe justifiquem a sua guarda. No caso do artista Leopoldo Gotuzzo, seu acervo, reunido no MALG, revela informações preciosas à historiografia da arte e da educação e o contexto da tradicional sociedade pelotense do final do século XIX e início do século XXI, à qual o artista pertencia.

Bibliografia

Dario RAGAZINNI, *Para quem e o que testemunham as fontes na História da Educação*? Trad. Carlos Eduardo Vieira. Educar em Revista, nº 18 (Curitiba, PR: Ed. Da UFPR, 2001).

Jacques LE GOFF, *História e Memória* (São Paulo: Unicamp, 1996).

Jean François SIRINELLI, Os intelectuais. In: René Remonde. *Por uma história Política* (Rio de Janeiro Ed. UFRJ/ Ed. FGV, 1986).

Joel CANDAU, *Memória e Identidade* (São Paulo: Contexto, 2011).

Mário Osório MAGALHÃES, *Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul* – Um estudo sobre a Cidade de Pelotas: 1860-1890 (Pelotas: Editora UFPel – Livraria Mundial, 1993).

Regina ABREu, *A fabricação do imortal*: memória, história e estratégias de consagração no Brasil (Rio de Janeiro: Rocco: Lapa,1986).

Pierre BOURDIEU, *A economia das trocas simbólicas.* MICELI, Sérgio (Org.). São Paulo: Perspectiva, 1974.

Palavras-chave

Leopoldo Gotuzzo; acervo; imortal; Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo

Autoria compartilhada das aulas de história: alunos da "geração z"

SUSANNA FERNANDES LIMA.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
susannaflima@gmail.com

Objetivos

_ Demonstrar que os estudantes da Geração Z, os "*nativos digitais*", apresentam comportamento intimamente atrelado às mídias digitais, e que isso influencia os professores no modo de elaborar/executar a aula, já que esses estudantes são bastante propositivos;

_ Perceber como a internet e suas ferramentas têm redesenhado as relações humanas – em especial a relação dos jovens com o consumo de informações oriundas das diversas mídias que acessam;

_ Propor que a aula de História não só configura texto e local onde se faz História, mas também considerar as possibilidades de criação/elaboração coletiva dessa experiência.

Metodologia e fontes

A proposta é realizar algumas oficinas de modo que estas possibilitem verificar a presença das mídias digitais (internet, séries, jogos, aplicativos de celular) no processo formativo dos estudantes, desde a infância até a adolescência, e sua interferência nas aulas de História. Inicialmente, pretendo recorrer a turmas do 6ºano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, na primeira etapa, e turmas de 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, na segunda.

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

Enquanto os anos de magistério acumulam-se na trajetória da minha vida, tenho observado como a internet e suas ferramentas têm redesenhado e redimensionado as relações humanas – em especial a relação do jovem com o consumo de informações oriundas das diversas mídias que acessam/consomem. O avanço dos meios de comunicação abriu espaço para a popularização de diversos assuntos, sejam eles referentes à rotina das pessoas, ou aos mais diversos temas de pesquisa. Isso tornado acessível, o aluno faz uso

e, nos termos das aulas de História, por exemplo, sugere novos conteúdos ou abordagens – este é um movimento significativo.

Lançar um olhar sobre essa (inter) ação dos alunos é importante para nós, professores, porque revela a necessidade de alterar o modo de elaborar a aula. Afinal: que aula de História interessa a esses alunos "*nativos digitais*"? Não cabe mais tratar o espaço escolar como único detentor do saber, especialmente no cenário em que vivemos, no qual as diversas mídias digitais são acessadas desde muito cedo pelas crianças, formalizando uma aquisição de informação quando ainda são bem jovens. Tendo isso em conta, os alunos, em geral, chegam à escola informados e/ou curiosos acerca de diversos assuntos que ainda estudarão. Como aponta o autor Jorge Larossa Bondía, existe uma "*ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados*". (BONDÍA, 2002, pp. 21-22)

Os estudantes nativos digitais, portanto, configuram as primeiras gerações de pessoas cujo processo de vivência e socialização aconteceu integralmente no contexto da tecnologia digital. Nesse sentido, e como afirma Marc Prensky, "*nossos estudantes de hoje são todos „falantes nativos da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet*". (PRENSKY, 2001, p.1)

Ponto comum entre professores de diversas disciplinas, especialmente das que demandam mais dedicação em leitura e interpretação textual, caso da História, é afirmar que a atenção desses jovens é muito difícil de ser conquistada. Na verdade, esses estudantes operam muito mais no campo do imediato. Talvez aí resida a grande dificuldade de ensinar do modo como fomos ensinados por nossa experiência enquanto estudantes que fomos, ou por instrução técnica ao longo da licenciatura.

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. (PRENSKY, 2001, p. 2)

No caso da disciplina História, sobretudo, que mobiliza o passado e suas possíveis reelaborações como fonte de saber, mais do que nunca a famigerada pergunta – "*Para que serve a História?*" – tem se feito presente, e com maior frequência do que ocorria anos atrás.

Alice Ribeiro Casimiro Lopes, no texto "*As disciplinas na escola e na ciência*", realiza uma análise acerca da estrutura do currículo disciplinar versus o currículo integrado, e se detém na apreciação da organização das

disciplinas escolares com base no discurso recontextualizado. Mediante essa reflexão, a autora aponta a necessidade de levar em conta as experiências prévias e o meio sociocultural dos alunos para que se alcance o estímulo à crítica e à curiosidade. Afirmo que, especialmente no tocante à elaboração das aulas de História, muitas vezes marcadas negativamente por rótulos ligados à „decoreba ou falta de dinâmica para incentivar a aprendizagem, ter ciência da realidade do aluno pode configurar-se como diferencial para o momento do encontro escolar, posto que é condição capaz de aproximar o estudante daquilo que o professor pretende ensinar.

Nesse sentido a pergunta *"Para que serve a História?"* talvez assuma outra roupagem:

Para que se ensina História? Para Moniot, ela fornece conhecimentos, referenciais para compreender o mundo e seu caos, compreender as diferenças, os conflitos, avaliar as mudanças e as permanências, ver na longa duração o jogo das instituições. [...] Os alunos estão envolvidos nesse processo dinâmico e complexo em que talvez a maior contribuição da História escolar seja a de oferecer um instrumental para a análise crítica. (MONTEIRO, 2007, p. 109)

Tentar responder à questão proposta por Ana Maria Monteiro e associar possíveis respostas à proposta deste trabalho dá origem, necessariamente, a outras ramificações. A autoria da aula de História só pode ser compartilhada se a História, como a autora afirma, for compreensível para os estudantes, e se a "*modalidade de transmissão*" aproximar-se dos referenciais que eles mobilizam, possibilitando interconexões com o seu cotidiano, geralmente acelerado e permeado por signos digitais dos mais variados.

Esse adolescente e/ou jovem integrante da Geração Z, sujeito em formação, que tem sido objeto das reflexões propostas neste trabalho, carrega, enquanto elemento formativo, uma postura narrativa que lhe confere apropriação particular do mundo em que se insere, cujos meios de comunicação encontram-se imbricados à existência desse indivíduo. Trata-se certamente de um ser de linguagem, no entanto, a onipresença da internet e de seus mecanismos de funcionamento definem o modo de ser e agir no mundo. No campo da narrativa, portanto, concordamos com Benveniste, quando afirma que "*é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito*" (BENVENISTE, 2005, p. 286).

A linguagem de algum modo propõe formas "vazias" das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere a sua pessoa, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como eu e a um parceiro como tu. A instância de discurso é, assim, constitutiva de todas as coordenadas

que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as mais aparentes. (BENVENISTE, 2005, p. 289)

Saber quem é esse estudante caracteriza-se como ação fundamental para alcançar o objetivo de aproximar esse aluno do fazer histórico, o que ressignifica as aulas de História, conferindo a elas o estatuto de algo vivo, ali, ao alcance das mãos dos estudantes. Implica, portanto, na elaboração de um conhecimento cuja polaridade, sem nenhum equivalente fora da linguagem, segundo Benveniste, viabiliza a proposta de elaboração e troca de saberes compreensíveis entre o receptor e o sujeito da enunciação.

Aqui me valho, ainda, dos postulados de Ilmar Rohloff de Mattos, em sua publicação "„*Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História*", onde

fica sublinhado que o processo de ensino-aprendizagem "*é fruto da contradição entre o velho e o novo, propiciador de desequilibrações sucessivas* (MATTOS, 2006, p. 18). Nesse contexto, segundo o autor, nós nos tornamos professores de história a partir do movimento de elaboração da aula (como texto), e nosso aluno, que ocupa lugar central nessa relação, tem a possibilidade de ler um texto (a aula), tornando-se leitores. A partir disto, é preciso pensar a aula não só como texto e local onde se faz História, mas também considerar as possibilidades de criação/elaboração coletiva dessa experiência, já que "*a aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo*". (MATTOS, 2006, p. 24)

O aluno da Geração Z tornou-se aquele que „interfere na aula para propor assuntos – em outro momento caberá discutir a validade e os usos das sugestões. Esta é uma condição interessante, na medida em que apresenta a novidade da abordagem do conteúdo sugerido, inclusive para o professor. Nesse sentido, a oportunidade da aprendizagem é ampliada e bastante significativa para todos os envolvidos.

Adiantamento de conclusões ou reflexões finais

Esta é uma pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino de História ainda em desenvolvimento, sob orientação da Prof.a Dra. Márcia de Almeida Gonçalves, que visa demonstrar o modo como os estudantes da Geração Z articulam as aulas de História ao uso da linguagem particular que o espaço das mídias digitais oferece. Além disso, pretende-se perceber suas ações, proposições, sugestões de mudanças no formato da aula de História, o que permite que a autoria da aula seja não apenas focada no professor, mas compartilhada com os alunos.

Bibliografia

Émile BENVENISTE. Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas da Linguística Geral I*. 5ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

Jorge LARROSA BONDÍA. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ*. [online]. 2002, n.19.

JUVENTUDE CONECTADA 2 / [*idealização e coordenação] Fundação Telefônica Vivo. - 1. ed*. - São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016.

Alice CASIMIRO LOPES. *As disciplinas na escola e na ciência*. In: Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro – RJ: EdUERJ, 2008, p 43-61.

Ilmar ROHLOFF DE MATTOS. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. In: *Tempo [online]*. 2006, vol.11, n.21.

Ana Maria MONTEIRO. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In: *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro - RJ: Mauad X, 2007, p. 81 -111.

Marc PRENSKY. Nativos digitais, Imigrantes digitais. *NCB University Press*, Vol. 9, nº. 5, Outubro 2001. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/fetch/60222961/Prensky%20- %20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf. Acesso em 11/08/2018.

Palavras-chave

Ensino de História; Mídias Digitais; Geração Z.

Fósseis do passado, livro do presente: Tratamento do Livro de registro da Coleção Paleontológica de Vertebrados do Museu Nacional

Susana Priscila CERQUEIRA SANTOS
Graduanda do Curso de Conservação e Restauração de Bens Culturais da EBA/UFRJ
Email: susanacerqueirasantos@gmail.com

O Museu Nacional é a instituição que possui maior acervo dentro do território nacional. O prédio histórico onde se consolida a instituição abriga coleções de botânica, geologia, zoologia, arqueologia, antropologia, paleontologia etc, além de guardar documentos históricos e obras raras de grande relevância para o cenário histórico e científico nacional. A conservação e a restauração são essenciais para a preservação dessas coleções, já que a deterioração e o envelhecimento dos materiais são inevitáveis. O Livro de Registro da Coleção Paleontológica de Vertebrados do Museu Nacional – objeto desta pesquisa – foi utilizado para identificação e catalogação de peças oriundas de diferentes países e regiões do Brasil que deram entrada no museu, sendo utilizado desde o início do século XX. Constitui-se de 209 folhas sem paginação, em sua maioria, preenchidas manuscritamente, sendo empregado o uso de tinta metaloácida e esferográfica, dentre outras. Suas dimensões são de 435 mm x 326 mm nas folhas e de 446 mm x 336 mm na capa. O objeto encontrava-se em elevado estado de degradação, sendo necessária uma intervenção aprofundada, criteriosa e urgente, proposta por meio de um projeto de Iniciação Científica submetido à FAPERJ. O processo de conservação e restauração do livro tem por objetivo reestabelecer a obra a condições físicas estáveis, permitindo sua permanência e salvaguarda para que pertença ao futuro da instituição, de pesquisadores e da sociedade. Além de trabalhar com conceitos de conservação, restauração, conservação preventiva e educação patrimonial pautados na mínima intervenção e complementar os conhecimentos e a qualificação dos estudantes da graduação da UFRJ, proporcionando-os a atualização de métodos e procedimentos no campo da restauração. Com base na aplicação de normas e procedimentos técnicos vigentes na disciplina Conservação/Restauração atual, os procedimentos até então empregados, foram o fichamento técnico, registro fotográfico, higienização mecânica com trincha e

bisturi para retirada de sujidades aderidas pelo papel, teste de solubilidade e pH, retirada de fitas adesivas que foram possíveis, higienização química (banho de imersão e desacidificação) nas folhas que não tinham presença de pigmentos solúveis ou a presença de fitas adesivas, planificação, reconstituições e remendos. Com base nos procedimentos já cumpridos, os resultados preliminares vistos nas folhas que passaram pelos processos interventivos são a maior rigidez em decorrência da higienização e desacidificação que tornaram as folhas menos quebradiças, a estabilização de rasgos e dobras, assim como mapeamento e remendos de fragmentos antes encontrados dispersos da integralidade do livro.

PALAVRAS-CHAVE

Conservação-Restauração; LCCR/UFRJ; EBA/UFRJ; Formação.

Referência bibliográfica

MINISTÉRIO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. *Carta de Restauro.* (Governo da Itália. 1972.)

Cesare BRANDI, *Teoria da Restauração*. (São Paulo:Ateliê Editorial, 2004).

Salvador MUÑOZ VIÑAS. *Teoría contemporánea de La Restauración*. (Madrid: Editorial Sintesis, 2003.)

ABER - Associação Brasileira de Encadernação e Restauro. *Código de Ética do conservador-restaurador de bens culturais*. (São Paulo:ABER, 2013).

Práticas de Educação Física no Instituto de Educação Assis Brasil, Pelotas/RS – Brasil (década de 1970)

Tânia Nair ALVARES TEIXEIRA
Universidade Federal de Pelotas-Brasil
tanialvares@yahoo.com.br

Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um recorte da pesquisa, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no Estado do Rio Grande do Sul / Brasil, no âmbito de mestrado acadêmico. A problemática central analisou as práticas escolares da disciplina de Educação Física efetuadas no Curso Normal da Instituição de Educação Assis Brasil (Pelotas/RS - Brasil), durante a década de 1970, através das memórias das normalistas. Mas neste trabalho vamos analisar as práticas escolares a partir da escrituração escolar encontrada no arquivo permanente da escola Assis Brasil.

O recorte temporal adotado nesta pesquisa perpassa a década de 1970, especificamente durante os chamados "Anos de Chumbo" do Regime civil-militar brasileiro (1964-1985). Tomamos este balizamento para observar as práticas do ensino de Educação Física, porque é possível perceber mudanças nas políticas educacionais alinhadas com as convicções do período ditatorial em relação à referida disciplina.

O *locus* da pesquisa é a instituição escolar Assis Brasil. A escola foi instalada na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil em 30 de junho de 1929, conforme decreto 4.213 de 05 de março de 1925, que a instituía como escola complementar, tendo como patrono Joaquim Francisco de Assis Brasil.

Entre as décadas de 1960 e 1980, o Curso Normal exerceu um lugar de destaque na formação de docentes na cidade de Pelotas. Através das documentações produzidas pela própria instituição, especificamente alguns decretos e regimentos, identificamos que as práticas pedagógicas mobilizadas pelo Instituto Assis Brasil estavam em conformidade com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) dos anos 1960 e 1971. Nesta ocasião, também detectamos, através das narrativas rememoradas por normalistas, que o ensino de Educação Física, oferecido às discentes, era carregado de

práticas pedagógicas que estimulavam o controle corporal através do disciplinamento.

Metodologia e Fontes

Com o intuito de responder a seguinte problemática de pesquisa: De que forma se deu as práticas escolares da disciplina de Educação Física no Curso Normal, na década de 1970, a partir de memórias das normalistas da Instituição Assis Brasil?, situamos nossa investigação através de uma abordagem histórica subsidiada pela análise documental e pela metodologia da História Oral.

No Instituto de Educação Assis Brasil, constatamos que a documentação referente à história desta instituição, que foi um marco na cidade de Pelotas, não está conservada adequadamente. Parte do material foi perdido num incêndio que aconteceu na década de setenta, como nos foi relatado na escola e o restante, encontra-se danificado devido a ação do tempo e ao estado de imprópria conservação do acervo. Mesmo nessas condições, conseguimos pesquisar.

As fontes documentais referem-se à vida funcional de professores e funcionários, até registros da escola e também dos ex-alunos. Documentos diversos estão no passivo como atas, diários de classe, fichas de matrícula dos ex-alunos, documentos pessoais, fotos, fichas cadastrais de professores e funcionários, registros de diplomas, planos de aula e álbuns de fotos. A partir do amplo *corpus* documental disponível, foram selecionados para análise dessa pesquisa os cadernos de chamada, assim como, os álbuns de fotografias e recortes de jornais.

O acesso ao arquivo da escola proporcionou o encontro com os acervos datados do período civil-militar. Documentos como diários de classe, recortes de jornais e fotografias foram, sempre que necessários e pertinentes à pesquisa, analisados e comparados. Essa documentação auxiliou-nos na compreensão das práticas escolares de Educação Física, visto que trouxe o registro dos conteúdos das aulas dadas, o número de aulas por semana, a relação das alunas matriculadas e a frequência.

Neste sentido é importante concordar com a afirmação de Oliveira (2014, p.160), "entende-se que os acervos oferecem uma série de possibilidades de pesquisa, por se referirem a uma gama muito grande de temas relacionados à cultura escolar".

Para se entender a história das instituições, além de conhecer como funcionava a escola através das diferentes práticas na sala de aula ao longo do

tempo, também é necessária a preservação dos acervos, para termos acesso aos documentos oficiais.

É importante evidenciar que com a abertura de novos temas estudados pela História da Educação, também foi ampliando-se o uso das fontes analisadas pelos pesquisadores. Por isso devemos ter um rigor científico ao analisar os documentos tornando-os estranhos, fazendo um questionamento em cima das fontes, uma reflexão sobre a sua autenticidade. É preciso problematizá-los e também é necessário que o pesquisador avalie o contexto no qual esses documentos foram produzidos, para que se possa compreendê-los.

Resultados e Discussões

A partir da análise dos diários de classe, dos álbuns de fotografias e dos recortes de jornais, construímos o seguinte quadro que relaciona as tipologias das fontes e suas descrições.

Quadro 1 - Relação das tipologias de fontes e do número de páginas levantadas e digitalizadas do Instituto de Educação Assis Brasil na década de 1970, na cidade de Pelotas/RS- Brasil.

Tipo de documentos	Ano	Breve descrição
Álbum de fotografías	1950 – 1971	Encontram-se fotografias e jornais neste documento
Diário de clase	1970 – 1974 – 1975	Neste livro as folhas são frente e verso com a presença em uma página e os conteúdos no verso;

Fonte: Elaborada pela autora baseado na digitalização dos documentos.

Selecionamos, dentre a documentação, aquela que mostra mais especificamente as práticas da Educação Física que é o objetivo deste trabalho e também as demonstrações de civismo que aconteciam na escola no período da semana da pátria.

Podemos perceber que apesar da precariedade do acervo, foi possível ter acesso a considerável documentação com possibilidades para uma efetiva

análise do objeto de pesquisa. Entretanto, não basta ter somente material empírico, é necessária a problematização. Como nos mostra o autor,

> O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. [...]. No limite, não existe um documento- verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (LE GOFF, 2013, p.496; 497).

Percebemos ao examinar a documentação, que o curso era predominantemente feminino, as alunas tinham uma boa frequência. Encontramos apenas uma aluna dispensada das aulas de Educação Física e uma desistência. Eram trabalhados conteúdos como: recreação, jogos, sessão prática de atividades físicas, brinquedos cantados. As alunas tinham também a disciplina de Didática de Educação Física onde aprendiam a fazer os planos de aula, davam aulas para suas colegas e posteriormente para as crianças das séries iniciais.

O momento cívico era importante para a escola e o corpo docente aproveitavam as aulas de Educação Física para os ensaios.

As memórias das normalistas juntamente com a documentação nos ajudaram a compreender como eram realizadas as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física e quais os significados eram atribuídos pelas normalistas a essas práticas. A partir de então, a análise foi sendo realizada, aprofundando o estudo na disciplina da Educação Física e particularmente na escola Assis Brasil.

Reflexões Finais

Os objetivos elencados neste trabalho tiveram como finalidade analisar as práticas escolares a partir da escrituração escolar encontrada no arquivo permanente da escola Assis Brasil. Nestas considerações finais, torna-se significativo apontar possíveis conclusões para o trabalho desenvolvido.

Os cadernos de chamada foram os registros escritos das atividades desenvolvidas nas aulas, que nos permitiram adicionar e complementar o entendimento das práticas de Educação Física desenvolvidas no período. Essas fontes foram relevantes na medida em que, entre os registros das aulas, constam "atividades cívicas", "atividades físicas generalizadas" e "jogos", indo ao encontro das memórias das normalistas.

As aulas de Educação Física eram espaços-tempos próprios para o desenvolvimento e ensaio das atividades cívicas, como marchas, bandas, co-

rais, hasteamento e arriamento das bandeiras, entre outros, que revelam a importância que o patriotismo assumia na escola num período marcado pelo autoritarismo político, como foi a década de 1970 no Brasil.

Percebemos então, que, o Instituto de Educação Assis Brasil destacava-se enquanto escola de normalistas que primava pelas práticas esportivas e cívicas, expressando importância atribuída à disciplina de Educação Física enquanto responsável pela conformação da disciplina política das expressões corporais e das atitudes patrióticas. Nos anos 1970, a Escola Normal dava lugar ao magistério, mas as alunas ainda se reconheciam como "normalistas".

Bibliografia

Ana Maria de OLIVEIRA GALVÃO; Eliane Marta TEIXEIRA LOPES, *Território Plural: a pesquisa em história da educação*. 1a ed. (São Paulo: Ed. Ática, 2010).

Natália de LACERDA GIL; Joseane HAWAI El, *O tempo, a Idade e a Permanência, na Escola: um estudo a partir dos livros de matrícula (Rio Grande do Sul)*. Revista História da Educação (Porto Alegre, v.19, n.46, maio/ago.,2015), 19-40.

Jacques LE GOFF, *História e Memória*. (Campinas: Editora da Unicamp, 2013).

Maria Augusta MARTIARENA DE OLIVEIRA, *Acervos escolares e história das instituições educacionais: o caso da Escola Estadual General Osório/RS*. Revista Linhas. (Florianópolis, v.15, n. 28, jan./jun., 2014), 154-174.

Vinícius KERCHER, *Memórias do Ensino da Matemática na Formação de Professores Primários no Instituto de Educação Assis Brasil entre 1929 a 1970 no ponto de vista de ex-professoras e ex-alunas*. Anais do XV Seminário Temático. Cadernos escolares de alunos e professores e a história da Educação matemática, 1890-1999. (Pelotas/RS, abr./mai 2017), 1-11.

Palavras-chave

Instituto de Educação Assis Brasil; Ensino de Educação Física; Curso Normal; Práticas pedagógicas; Ditadura civil-militar

A Faculdade de Filosofia e Letras do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as estruturas sociais e políticas da educação no Brasil do início do século XX

Thaís DE MELO
thaisdesamelo@hotmail.com

Objetivos

A pesquisa tem como objetivo localizar a atuação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) como um lugar de produção de políticas e modelos educacionais no Brasil no início do século XX. Para isso, elegemos como objeto de análise o projeto de criação de uma instituição de ensino fundada pelo IHGB durante a década de 1910 na cidade do Rio de Janeiro. Essa instituição passou por diferentes processos de concepção, sendo possível observar em sua trajetória ao menos três períodos: primeiro como Escola de Altos Estudos, depois Academia de Altos Estudos e, por fim, Faculdade de Filosofia e Letras. Neste processo, sua organização e finalidade foram sendo modificadas e redefinidas.

Inicialmente, enquanto Escola, o objetivo era criar uma instituição que oferecesse formação profissional, baseada em conhecimentos técnicos e teóricos, para o setor público, com ênfase nas áreas de diplomacia, administração e finanças. Como Academia, a criação de um curso de filosofia e letras redimensionou o campo de trabalho da instituição, agregando um programa de estudos desinteressados à grade de cursos profissionais que manteve. Desse modo, expandiu sua atuação, visando formar não só uma elite política mas também uma elite intelectual. Já como Faculdade, este anseio de promover políticas de formação cultural e profissional adentrou ainda mais no campo da educação com a criação do curso Normal Superior, que pretendia formar professores para o magistério secundário e normal primário.

O desejo de obter o reconhecimento oficial dos títulos e diplomas que seriam emitidos pela instituição, criada pelo IHGB, permeia todos os processos de reformulação. A conquista da chancela do Estado para formar profissionais direcionados a áreas políticas e sociais estratégicas, como o funcionalismo público e o círculo intelectual e docente, resgataria a posição de prestígio do IHGB, abalada pela instalação da República. Além

disso, atrairia para o Instituto um considerável protagonismo sociopolítico no país, sendo um polo de construção de conhecimentos e irradiador de membros para o Estado e para outros meios de poder. Assim, o Instituto seria um lugar de poder no campo do ensino e, por meio dele, uma instituição influente na organização social e política. O trabalho busca resgatar a trajetória dessa iniciativa do IHGB no campo educacional brasileiro.

Metodología y fuentes

Valendo-nos de abordagens e reflexões da História Cultural como referenciais para a interpretação do processo de criação e organização da Faculdade pelo IHGB, identificamos neste projeto um duplo movimento: primeiro, uma necessidade de reconfiguração institucional, que passa pela reconstrução dos papéis e funções atribuídos à instituição por si mesma (seus sócios); o segundo, como a construção de um espaço possível de atuação no cenário republicano, a atuação no ensino superior.

Para equacionar tais movimentos, a noção de representação como processo pelo qual os indivíduos atribuem sentido, significados, às ações concretas e às práticas sociais contribuiu significativamente para a compreensão dessa iniciativa. Considerando o campo educacional como um espaço de disputas políticas no momento em que a educação é alçada como bandeira republicana, no Brasil; e como saída para a superação do atraso colonial e meio de promoção do progresso civilizado, é possível localizar a presença do IHGB no ensino superior como uma manobra de reinserção da instituição no cenário sociopolítico.

É possível atribuir à trajetória de reconhecimento e prestígio do IHGB no Império, e suas diferentes inclinações para o campo do ensino e da educação, a noção de autorização e legitimidade de projetos como o da Faculdade. Entretanto, o deslocamento da autoridade em relação ao discurso histórico operado pelo regime republicano e as representações sobre o IHGB como instituição monarquista e restauradora tensionam as relações entre o governo e o Instituto nos primeiros anos da República. Nesse sentido, as fontes utilizadas são múltiplas e compostas pelo Regulamento da Faculdade, juntamente com seus programas e documentos administrativos, além de materiais compilados nas discussões da Câmara dos Deputados e na imprensa. A profusão de fontes permite observar a dinâmica de funcionamento da instituição e colocá-la em perspectiva com outras instituições do período, além de expressar os conflitos, principalmente com o Colégio Pedro II, e relações estabelecidas com autoridades e instâncias administrativas.

Desarrollo del contenido de la comunicación

A proposta de analisar as relações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) com temas educacionais são desdobramentos das indicações demonstradas por Hollanda, a respeito da correlação entre o IHGB e o Colégio Pedro II (HOLLANDA, 1957). As abordagens iniciais demonstraram a existência de um caminho fértil para as investigações sobre as atuações do IHGB na educação. Na esteira dessas discussões, trabalhos como os de Lucia Maria Paschoal Guimarães, Marta Maria Chagas de Carvalho, Moyses Khulmamn Jr, Diana G. Vidal e Angela C. Gomes pavimentaram o percurso sobre o tema abordando as várias frentes de atuações que o Instituto desenvolveu ao longo do século XX e do período republicano.

Criado "debaixo da imediata proteção de S. M. I o Senhor D. Pedro II", em 1838, o IHGB desenvolvia estudos científicos sobre as características naturais do país, formações geográficas, botânicas e aspectos históricos. Tendo como um de seus objetivos a criação de uma identidade nacional, os trabalhos de seus membros promoveram a construção de uma narrativa histórica unificadora.

O IHGB conformava um espaço de discussão, reflexão e pesquisa sobre "[...] tudo que nos é possível lembrar; o repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de recordar"71. Além disso, era o lugar autorizado a formular as interpretações sobre esses materiais, encabeçando os debates e as produções acadêmicas no período, tendo em vista a ausência do ambiente universitário para a construção de um campo de diálogos mais abrangente e plural. E os temas educacionais estavam inseridos nessa dinâmica. Embora muitos estudos concentrem atenção as trabalhos e importância do IHGB no Império brasileiro, a educação como chave de leitura e análise da instituição permitiu ultrapassar os recortes temporais e temáticos recorrentes e adentrar numa perspectiva promissora e desveladora de um período ainda pouco explorado pela História da Educação no Brasil.

Avance de conclusiones o reflexiones finales

A existência de uma instituição de ensino associada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro nos primeiros anos da década de 1910 redimensionou os estudos que vínhamos desenvolvendo. A Faculdade representa um momento singular na trajetória de trabalhos do IHGB no campo da educação durante o século XX. O projeto traz à tona o ímpeto de participação e legitimação do IHGB em grandes projetos políticos e culturais em construção nas primeiras décadas do século como a criação da Universidade do Rio de Janeiro nos anos 1920.

Nesse sentido, esta proposta de estudo visa contribuir para a análise do IHGB como um lugar de poder (CERTEAU) também durante a República, inserido nas disputas sociais concernentes ao âmbito educacional no contexto daquele período, assim como instância produtora de práticas de ensino e promotora de políticas culturais no Brasil. Ser autorizado a formar profissionais em áreas políticas e sociais estratégicas resgataria a posição de prestígio do IHGB, abalada pela instalação da República e empreenderia as representações do Instituto sobre educação. Daí a veemente oposição à empreitada nos conflitos por espaços de poder. A leitura da situação política e cultural do país e a operação tática nessas configurações possibilitaram as movimentações empreendidas pelo IHGB.

Nesse percurso identificamos que o IHGB via a educação como espaço de reafirmação política e social, considerando as múltiplas e diferentes necessidades de formação da sociedade no período, e atuou como instituição formadora, conferindo suas representações históricas e sociais como alternativas às instituições superiores existentes.

O projeto da Academia e da Faculdade podem ser considerados um dos pontos altos dessas movimentações no campo educacional, mesmo com o fracasso observado. O discurso da falta de legitimidade institucional, empregado para comprometer o funcionamento das atividades do projeto e dificultar a consolidação do IHGB como um espaço político no campo educacional, não esteve embasado nas qualificações acadêmicas ou científicas do IHGB, mas sim no propósito de manter a hegemonia política de um grupo. A presença do IHGB como uma instituição formadora da elite dirigente incidiu sobre estruturas sociais de poder arraigadas em relações pessoais e políticas, gerando conflitos e concorrências em ambientes de circulação restritos.

Bibliografia

Fontes

Revista do instituto histórico e geográfico brasileiro. Rio de Janeiro. (Publicações referente ao período de 1900 a 1930.) Arquivos em PDF disponíveis em: <http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=20 >. Acesso em 20 jan. 2013.

Regulamento da Faculdade de Filosofia e Letras (Antiga Academia de Altos Estudos). Rio de Janeiro: Arquivo do IHGB, lata 475, pasta 23

Guy de. HOLLANDA, *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956).*(Rio de Janei-

ro: INEP – Ministério da Educação e Cultura, publicado por Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1957)

Artigo

Lucia Maria Paschoal GUIMARÃES,. A presença do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no campo da educação superior: o projeto da Academia de Altos Estudos – Faculdade de Filosofia e Letras (1916-1921). *Revista de História. São Paulo*, nª141, (dezembro de 1999)

Livros

Marta Maria Chagas de CARVALHO. A história da educação no Brasil: tradições historiográficas e a reconfiguração de um campo de pesquisa. In: _____. *A Escola e a República e outros ensaios.* 2003.

M. de CERTEAU. *A invenção do cotidiano*: 1 Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

Roger CHARTIER, *História Cultural*: entre práticas e representações. Tradução: Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990).

Lucia Maria Paschoal GUIMARÃES. *Da Escola Palatina ao Silogeu:* Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1889-1938). Prefácio de Arno Wehling. (Rio de Janeiro: Museu de República, 2006). 263

Jean Françoise SIRINELLI, Khâgneux et normaliens des années vingt. Historie politique d'une génération d'intellectuels (1919-1945). In: _____. *Comprendre le XXe siècle français*. (Paris: Fayard, 2005).

Mirian Jorge WARDE. História da educação brasileira: constituição da disciplina, fronteiras, intelectuais, instituições. In: SAVIANI, Demerval et al. *História e história* nº *da educação:* o debate teórico-metodológico atual. (Campinas: Autores Associados, 1999)

Palavras Chave

História da Educação no Brasil, Ensino Superior, IHGB

A casa, lugar de nascimento, educação e morte: a fotografia para eternizar a vida nas famílias do século XIX

Tiago Augusto XAVIER DE SOUZA
tiago_xavier14@hotmail.com

Objetivos

O objetivo do estudo é demonstrar a centralidade da casa, como espaço que englobava, desde o lugar de nascimento, a capela, a escola, e, por vezes, onde se realizavam as próprias exéquias, registradas em imagens fotográficas. Em um plano mais específico pretende-se descrever a casa também como o lugar do lazer, das lições cotidianas, do contato com a extensa parentela que caracterizava o núcleo familiar no século XIX, bem como um universo de busca pelo luxo e conforto, copiados dos países europeus, tomados como modelo, no qual as aprendizagens de música, poesia, desenho, pintura, entre outros dons artísticos, aparecem como arquétipos de aspiração para a educação feminina, além de mostrar alguns exemplos dessas fotografias tiradas na casa e refletir sobre esse lugar onde ocorriam os rituais de vida educação e morte.

Metodologia e Fontes

Nessa perspectiva, o estudo se caracteriza como um estudo histórico-documental, que tem como procedimentos metodológicos a investigação em diferentes fontes, especialmente anúncios em periódicos do século XIX, a fim de evidenciar a demanda por preceptores no ambiente doméstico, além de imagens fotográficas e iconográficas do período, representativas de três momentos significativos retratados da infância oitocentista: nascimento, educação feminina e morte. Com fontes da iconografia recolhidas em acervos de casas de guarda e patrimônio, estabeleceu-se um diálogo com os referenciais teóricos de autores como Reis (1991), Lavelle (2003), Freyre (2008), Schmitt (2010), Borges (2011), Anjos (2015) Vailati (2006), Vasconcelos (2005).

Conteúdo da comunicação

O estudo trata da casa como o lugar que englobava diferentes ritos do séculoXIX, considerandoainda que a casalugar ondeas crianças, particularmente as meninas, filhas das camadas mais abastadas da população,

nasciam, eram educadas e morriam, concentrando os rituais referentes a essas fases d**a existência na esfera privada. A escolha de um público alvo para estudo foi determinado por meio da percepção de que, principalmente as meninas, tinham tratos específicos na educação doméstica. Elas passavam a infância confinadas às casas, nas quais, entre amas, rezas, superstições e uma extensa parentela, iam, desde cedo, aprendendo os papéis esperados para as mulheres na vida adulta, de acordo com um projeto para a educação feminina nesse período. As imagens que seleciono para realizar este estudo foram coletadas de álbuns, jornais, coleções privadas e publicações sobre a temática, destacando-se cenas de nascimento educação e morte, além das constantes alusões à educação doméstica, utilizada como padrão de representações na moda e considerada como o ideal da "boa" educaçãofeminina. Após o nascimento, as crianças eram confinadas às casas, mas as meninas eram as que mais eram privadas. Boa parte da infância delas era voltada para aprenderem os afazeres domésticos dentre outras coisas que compunham a "boa educação" feminina. Quando começavam a ter os primeiros contatos com a educação formal, iniciavam um período mais disciplinado e regido por preceptores. Já a partir do século XVIII, a educação doméstica deixa de ser apenas uma realidade das grandes elites, tornando-se uma das principais formas de educação das famílias mais abastadas da sociedade. Sendo assim, muitos filhos de comerciantes e de trabalhadores que serviam a família imperial, também tentavam proporcionar a mesma forma de educação que a elite tinha acesso. Vasconcelos (2005) mostra em seu estudo que esse movimento acontece no Brasil no século seguinte, o XIX, fazendo com que a educação dessas famílias ocorresse na esfera privada, diferentemente da educação escolar que se dava na esfera pública. Nesse ritmo, também se torna a escola. Nesse período, há um crescimento na procura de alguém com a formação adequada para os ensinamentos das crianças dentro de suas casas. Em um primeiro momento as mães, pais, tios ou até mesmo um padre capelão eram os responsáveis por esse processo, mas com o tempo, houve a necessidade de se contratar outras pessoas para exercerem a função de educar essas crianças em casa não sendo mais, apenas, aulas-domésticas, mas surgindo uma rede relativamente organizada de professores particulares e preceptores. As famílias contratavam preceptores que "eram mestres ou mestras que moravam na residência da família, às vezes, estrangeiros contratados para a educação das crianças e jovens da casa (filhos, sobrinhos, irmãos menores)" (Vasconcelos 2005, p.12), muitas vezes eram famílias onde a mãe já não estava viva ou fa-**

mílias que moravam em locais de difícil acesso, como fazendas distantes da Corte brasileira, sendo mais viável alguém residir no mesmo lugar, podendo ter um melhor acompanhamento da rotina daquelas crianças. Nesse período há uma grande procura de preceptoras, especialmente, vindas da Europa, para atuar nas casas dessas famílias, a fim das crianças serem educadas por mulheres que tinham uma formação estrangeira. São curiosos os ensinamentos específicos que as meninas recebiam: Para as meninas, havia conhecimentos específicos a serem aprendidos como bordar, coser, marcar, cortar, dançar, trabalhos de agulha, caia a ouro, prata, matriz e escama de peixe, tricot, filot, flores, obras de fantasia, recortar estofos, veludos e outros trabalhos manuais, que eram oferecidos para serem ministrados por professores particulares e preceptores. (VASCONCELOS, 2005, p. 76). Além dos conhecimentos específicos descritos acima, segundo Vasconcelos também eram oferecido um currículo composto por diferentes matérias, conforme a escolha dos pais: Ensino da escrita, leitura e contas -, ensinamentos de português e francês prioritariamente, seguidos de latim, inglês, alemão, italiano, espanhol, caligrafia, literatura, composição, religião, música, piano, solfejo, canto, rabeca, gramática portuguesa, latina, francesa e inglesa, lógica, matemática, geometria, aritmética, álgebra, contabilidade, escrituração mercantil, física, botânica, história universal, história do Brasil, geografia, desenho, pintura e aquarela.(VASCONCELOS, 2005, p.76). As aulas aconteciam em todo o interior doméstico. Em um primeiro momento podiam ser ministradas pelos próprios pais das crianças, tios, avós ou até mesmo através do padre capelão, eram conhecidas como aulas-domésticas "[...] aulas ministradas no espaço da própria casa por membros da família, mãe, pai, tios, avós, ou até mesmo pelo padre capelão, que não tinham custo algum e atendiam apenas às crianças daquela família ou parentela."(VASCONCELOS, 2005, p.12-13). Ao atingir certa idade, os meninos tinham a opção de estudar em outro ambiente, mas as meninas, nem sempre, tinham essa possibilidade. As famílias não consideravam as escolas como a melhor opção, sendo, muitas vezes, para as meninas, a única escolha entre a educação doméstica a ida para um internato religioso. "Aos oito ou nove anos, era a menina de família patriarcal mais opulenta enviada para um internato religioso, onde ficava até aos treze ou quatorze. Ai sua educação, começada em casa, continuava." (Freyre 2008, p. 95). A casa era quase que um confinamento para as crianças, particularmente as meninas, em especial, quase nunca saíam dela, muitas mal conheceram a rua como os meninos, quando a morte as encontrava cedo demais.

Considerações Finais

Da primeira infância, as crianças passavam a maior parte de suas vidas, exclusivamente, no ambiente das próprias casas, sendo este o lugar onde elas nasciam, eram educadas e, por muitas vezes, morriam. A casa oitocentista brasileira se torna a escola para as crianças das camadas mais abastadas da população, foi na casa que essas crianças tinham contato com a educação formal com a ajuda de seus familiares ou através de preceptoras contratadas pelas famílias como é evidenciado pelos anúncios de periódicos do período. Além disso, a iconografia pesquisada revela que a "boa" educação feminina era pautada pela busca dos padrões europeus de comportamento, entre eles falar francês, tocar instrumentos musicais, e obter o mínimo de aprendizagens permitidas e consideradas adequadas à mulher oitocentista.

Bibliografia

Maria Eliza LINHARES BORGES, *História & fotografia* (Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011).

Barão DE LAVRADIO, "Apontamentos sobre a mortalidade da cidade do Rio de Janeiro" (Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878).

Marize MALTA, "O olhar decorativo: ambientes domésticos em fins do século XIX no Rio de Janeiro" (Rio de Janeiro: Mauad X Faperj, 2011).

João José REIS, "A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX" (São Paulo: Companhia das Letras, 1991).

Juarez José TUCHINSKI DOS ANJOS, *Pais e filhos na Província do Paraná: uma história da educação da criança pela família* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015

Juliana SCHMITT, *Mortes vitorianas: corpos, lutos e vestuario,* (São Paulo: Alameda, 2010).

Luiz LIMA VAILATI, *As fotografias de "anjos" no Brasil do século XIX*,. (São Paulo: Anais do Museu Paulista, 2006), 51-71.

Maria Celi CHAVES VASCONCELOS, *A casa e os seus mestres. A educação no Brasil de Oitocentos* (Rio de Janeiro: Gryphus, 2005).

Palavras-chave

Educação doméstica; Infância oitocentista; Brasil oitocentista; Preceptoras; Educação feminina

Breve estudio de las principales revistas pedagógicas desde 1940 hasta 1957.

Yasmina ÁLVAREZ GONZÁLEZ[1]
Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje,
Universidad de La Laguna. Email de contacto: yalvarez@ull.edu.es

Objetivos

Los objetivos que se pretenden con esta comunicación son estudiar qué se publicaba para conocer qué contenidos se estaban trabajando en esos años en el campo de la pedagogía que estaba en reconstrucción. Se pretende, además, saber quién publicaba en estas revistas, ya que sobre todo en los primeros años se estaba conformando la nueva comunidad académica de pedagogía. Finalmente, se quiere estudiar si existieron diferencias importantes entre las revistas en cuanto a los temas que publicaban.

Metodología y fuentes

El primer paso que se ha seguido es el vaciado de los índices de tres revistas estudiadas en la década de los cuarenta y hasta 1957. Estas tres revistas son:

- *Revista Nacional de Educación (Revista de Educación)*
- *Revista Española de Pedagogía*
- *Bordón. Revista de Pedagogía.*

Para el estudio de las mismas se han establecido una serie de categorías, intentando agrupar los artículos en base a los temas que trabajaban y logrando así etiquetarlos para hacer de una manera más eficaz su posterior análisis. Las categorías utilizadas son: Educación, Pedagogía, España, Extranjero, Cultura, Instituciones, Religión, Mujer, Historia, Ciencia, Personajes y Profesiones.

También se ha realizado una selección de autores/as siguiendo el criterio de quién pública más, intentando conocer a los profesionales del momento y su formación.

Desarrollo del contenido de la comunicación

La *Revista Nacional de Educación* se creó a través de una Orden del 8 de marzo de 1940 y dependía del Ministerio de Educación Nacional. En esta

revista el director era Pedro Rocamora y en septiembre de 1942 aparecía un cuadro de colaboradores con nombres como Alfonso Iniesta, Eugenio D´Ors, Pilar Primo de Rivera, etc. Como explicaba Jerez no resulta fácil delimitar las funciones de los colaboradores, ya que hay algunos escribían más y otros muy poco o de una manera muy puntual. A partir de 1952 pasó a llamarse *Revista de Educación*.

La *Revista Española de Pedagogía* se fundó en 1943 vinculada al Consejo Superior de Investigaciones Científicas y más concretamente al Instituto San José de Calasanz. El primer equipo que conformaba la revista apareció en el número 21, enero- marzo 1948, y las personas que eran como director Víctor García Hoz y como redactores Mª Ángeles Galino Carrillo, Emilio Hernández Rodríguez, Carmen Limón Miguel, Rosa Marín Cabrero y Esteban Villarejo Huerta y José Fernández Huerta como secretario de redacción.

Bordón. Revista de Pedagogía apareció en el año 1949 editada por la Sociedad Española de Pedagogía y su director era Víctor García Hoz. En los números posteriores no aparece ningún dato más en cuanto al equipo que la conformaba.

El estudio de las revistas permitía desarrollar un mapa de contenidos de cada una de ellas, así como de su estructura y equipos directivos, observando los cambios que se producían en ellas a lo largo de casi dos décadas.

Se seleccionan los tres autores/as que más publicaron en cada revista y se realizó un esbozo de su biografía, intentado reflexionar acerca del papel que estas personas tuvieron dentro de la configuración del campo de la pedagogía.

En el caso de la *Revista Nacional de Educación* los tres autores que más publicaban son Luis Araujo Costa, José Ibáñez Martín y Joaquín de Entrambasaguas.

En *Revista de Educación* los tres autores que más publicaron en ese periodo fueron Enrique Casamayor, José Mª Ortiz de Solórzano y José María Lozano Irueste.

En *Revista Española de Pedagogía* los tres autores que más publicaron fueron: Víctor García Hoz, José Fernández Huerta y Francisca Montilla Tirado.

En *Bordón. Revista de Pedagogía* estos autores eran: Víctor García Hoz, José Fernández Huerta y Alberto del Pozo Pardo.

Para hacer estas agrupaciones se han tenido en cuenta los que más publicaban, incluyendo también las secciones, que suele encargarse siempre a la misma persona, y que tienen mucha importancia ya que tener una sección

«fija» daba a entender que estas personas eran de confianza. Además, estas personas con sus publicaciones eran las que iban conformando el campo.

Como se puede observar no son personas ajenas a la pedagogía, sino que en la mayoría de los casos eran nombres reconocidos.

Avance de conclusiones o reflexiones finales

En líneas generales, las revistas sirvieron como órgano de difusión de quienes estaban detrás de ellas, asimismo, ayudaron a crear el nuevo conocimiento del régimen acerca de los campos de conocimientos, en este caso en el campo de la pedagogía.

Ellas eran las encargadas de publicar los temas que iban a leer todas las personas interesadas en el campo, no sólo los teóricos del conocimiento sino también los profesionales. Muchos artículos hablaban de las profesiones, por ejemplo, del magisterio.

Estas revistas ayudaron, además, a crear curriculums a los nuevos profesionales y a la estabilización de algunos de ellos, muchos de los nombres que aparecen en ellas no eran nuevos en este campo, sino que eran recurrentes, prueba de que las revistas fueron una continuación, en la mayoría de los casos, de los pensamientos y personas que conformaban el campo de la pedagogía después de la guerra. Por lo tanto, no parece encontrarse en ellas, pensamientos diferentes a los que ya se venían expresando en otras instituciones.

Bibliografía

Mª del Pilar GUTIÉRREZ ARENA, «*Estudios de revistas científicas españolas: el caso de «Bordón. Revista de Pedagogía»* (1984- 2008)». (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, 2012).

Miguel JEREZ, «La Revista Nacional de Educación (1941-1945)» citado en *Las fuentes ideológicas de un régimen (España, 1939-1945)*, ed. Manuel Ramírez (Zaragoza: Pórtico, 1978).

Juan Mainer BAQUÉ, *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009).

Palabras clave

Revistas, pedagogía, categorías, franquismo.

Este trabajo se ha realizado con la ayuda del Proyecto FFI2015-64529-P.

La frontera entre Ciencia y Política y la Ciencia en la frontera: La ciencia española 1907-1975, del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Este libro terminó de imprimirse en la Imprenta de
la Diputación Provincial de Ourense en junio de 2019