



SEDHE2017

XIX COLOQUIO

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

**IMÁGENES, DISCURSOS Y TEXTOS
EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**
RETOS METODOLÓGICOS ACTUALES

EL ESCORIAL (MADRID)
19 AL 22 DE SEPTIEMBRE DE 2017

LIBRO DE RESÚMENES



Universidad
de Alcalá

UNED

Libro de Resúmenes

XIX Coloquio de Historia de la Educación

Imágenes, discursos y textos
en Historia de la Educación
Retos metodológicos actuales

El Escorial (Madrid)
19-22 de septiembre de 2017



Universidad
de Alcalá



© **Coordinadoras y Editoras Científicas:**

Ana María Badanelli Rubio
Carmen Colmenar Orzaes
Gabriela Ossenbach Sauter
María del Mar del Pozo Andrés
Teresa Rabazas Romero
Sara Ramos Zamora

© **De los textos:** sus autores.

Diseño, maquetación y corrección: Solana e Hijos, A.G., S.A.U.

© **De esta edición:** Fundación General de la Universidad de Alcalá, 2017

Calle Imagen, 1 y 3 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid), España.
Página web: www.fgua.es

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, ni su préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso del ejemplar, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright*.

ISBN.: 978-84-88754-74-5

Depósito Legal: M-26088-2017

Imprime: Sola e Hijos, A.G., S.A.U.

Impreso en España / Printed in Spain

Presentación

Bajo el título ***“Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales”***, el XIX Coloquio de Historia de la Educación ha querido abrir espacios para la discusión sobre los giros historiográficos y nuevas fuentes que en los últimos años han renovado nuestro campo de investigación fuera y dentro de España. Parece oportuno dedicar algunas reflexiones a las cuestiones metodológicas que afectan a estos nuevos enfoques, para evitar adscribirnos de forma simplista a las *modas* que afectan a nuestro campo de investigación.

Por esa razón, el Coloquio quiere abordar en profundidad cómo nos estamos apropiando de nuevas metodologías propias de las Ciencias Sociales y cómo estamos contribuyendo a su desarrollo desde el campo de la Historia de la Educación. El propio logotipo de este XIX Coloquio ha querido simbolizar mediante un juego de encaje de piezas lo que significa aplicar nuevos métodos e innovar en el estudio de viejas y nuevas fuentes para la Historia de la Educación.

El Coloquio se ha estructurado en torno a tres ejes temáticos:

- I. Las imágenes en Historia de la Educación.
- II. Los discursos y su impacto en la práctica educativa.
- III. Los textos como fuentes en la investigación histórico-educativa.

Cada uno de estos ejes cuenta con una sección dentro del Coloquio, con sus mesas correspondientes. Esta estructura queda igualmente reflejada en la organización de este libro, que incluye tres secciones con los resúmenes de las comunicaciones que se van a presentar para cada tema, organizadas en orden alfabético de autor para facilitar su consulta. Los resúmenes se publican en la lengua en la que serán defendidas las comunicaciones, ya que el Coloquio ha optado por cuatro lenguas oficiales: español, portugués, italiano e inglés. Para poder seguir fácilmente a los distintos ponentes, el libro incluye al final un índice alfabético de todos los autores.

Para enmarcar algunos de los temas centrales del XIX Coloquio de Historia de la Educación, se ha previsto la impartición de dos conferencias magistrales y plenarias,

cuyos resúmenes se incluyen también en este libro: “*Las imágenes como fenómeno cultural: una necesaria mirada en etapas para abordar los retos actuales*”, a cargo de Bernardo Riego Amézaga, de la Universidad de Cantabria, y “*Más allá de la fascinación del archivo. Reflexiones sobre las imágenes de infancia a partir de un álbum amateur sobre juegos infantiles (Argentina, 1902)*”, a cargo de Inés Dussel, del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV (México).

Como apuesta innovadora, en el programa del XIX Coloquio de Historia de la Educación se han incluido además cuatro simposios vinculados a proyectos de investigación, con el fin de permitir la divulgación de sus resultados entre los especialistas congregados en el Coloquio. Estos proyectos se están desarrollando en tres Universidades españolas y una portuguesa: Universidad de Málaga (dirigido por la profesora Isabel Grana Gil); Universidad de La Laguna (dirigido por el Profesor Antonio F. Canales Serrano); Universidad de Lisboa (dirigido por el Profesor Joaquim Pintassilgo) y Universidad de Alcalá (dirigido por la Profesora María del Mar del Pozo Andrés). Los simposios se desarrollarán de forma paralela y estarán abiertos a todos los congresistas que quieran asistir a sus sesiones de trabajo. Una sinopsis general de cada simposio, así como de los trabajos que se presentarán en cada uno de ellos, se incluyen también en el presente Libro de Resúmenes.

Finalmente, el programa incluye un taller coordinado por el profesor Andrés Payá Rico, de la Universidad de Valencia, que ofrecerá algunas propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia de la Educación. El contenido de este taller, que estará también abierto a la participación de todos los congresistas interesados, está igualmente disponible en este libro.

Siguiendo ya una larga tradición que se originó en el primer Coloquio celebrado en Alcalá de Henares en 1982, el XIX Coloquio de Historia de la Educación pretende ser un espacio de intercambio académico en el que se congreguen historiadores de la educación de varias generaciones, para discutir y compartir nuevos enfoques y nuevas ideas para la investigación y la docencia en nuestro campo de estudio. También aspira a seguir siendo ese cordial espacio de sociabilidad que caracteriza a la Sociedad Española de Historia de la Educación desde su fundación, acogiendo también a investigadores de muchos otros países, que cada vez más se van sumando a estos encuentros, dándoles un carácter más internacional. Las Universidades de Alcalá, Complutense de Madrid y UNED han unido sus esfuerzos para organizar este nuevo encuentro, que esperamos que suponga un avance importante en la investigación histórico-educativa relacionada con las imágenes, los discursos y los textos.

Índice general

Comités	9
Índice de Comunicaciones	13
Conferencias Plenarias	27
Simposios y Taller	33
Comunicaciones	53
Sección 1: Las imágenes en Historia de la Educación	53
Sección 2: Los discursos y su impacto en la práctica educativa	193
Sección 3: Los textos como fuentes en la investigación histórico-educativa	325
Índice de Autores	477

Comités

XIX Coloquio de Historia de la Educación

Imágenes, discursos y textos
en Historia de la Educación
Retos metodológicos actuales

El Escorial (Madrid)
19-22 de septiembre de 2017

COMITÉ ORGANIZADOR

- Ana María Badanelli Rubio
Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Carmen Colmenar Orzaes
Universidad Complutense de Madrid
- Gabriela Ossenbach Sauter
Universidad Nacional de Educación a Distancia
- María del Mar del Pozo Andrés
Universidad de Alcalá de Henares
- Teresa Rabazas Romero
Universidad Complutense de Madrid
- Sara Ramos Zamora
Universidad Complutense de Madrid

COMITÉ CIENTÍFICO

- Esther Aguirre Lora
Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Carmen Agulló Díaz
Universidad de Valencia
- Luis Alberto Alves
Universidad de Porto, Portugal
- Marcelo Caruso
Universidad Humboldt, Berlín, Alemania
- Antón Costa Rico
Universidad de Santiago de Compostela
- Marc Depaepe
Universidad Católica de Lovaina, Bélgica
- Consuelo Flecha García
Universidad de Sevilla
- Wenceslau Gonçalves Neto
Universidad Federal de Uberlândia, Brasil
- Justino Magalhaes
Universidad de Lisboa, Portugal

- **Lucía Martínez Moctezuma**
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
- **Alejandro Mayordomo Pérez**
Universidad de Valencia
- **Maria João Mogarro**
Universidad de Lisboa, Portugal
- **Tiziana Pironi**
Universidad de Bologna, Italia
- **Simonetta Polenghi**
Universidad Católica del Sacro Cuore, Milán, Italia
- **Carmen Sanchidrián Blanco**
Universidad de Málaga
- **Joan Soler Mata**
Universidad de Vic
- **Myriam Southwell**
FLACSO, Buenos Aires, Argentina
- **Bernat Sureda García**
Universidad de les Illes Balears
- **Aida Terrón Bañuelos**
Universidad de Oviedo
- **Pablo Andrés Toro Blanco**
Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile
- **Carlos Eduardo Vieira**
Universidad Federal de Paraná, Brasil
- **Antonio Viñao Frago**
Universidad de Murcia

Índice de Comunicaciones

XIX Coloquio de Historia de la Educación

Imágenes, discursos y textos
en Historia de la Educación
Retos metodológicos actuales

El Escorial (Madrid)
19-22 de septiembre de 2017

CONFERENCIAS PLENARIAS

<i>Las imágenes como fenómeno cultural: una necesaria mirada en etapas para abordar los retos actuales</i>	29
Bernardo RIEGO AMÉZAGA	
<i>Más allá de la fascinación del archivo. Reflexiones sobre las imágenes de infancia a partir de un álbum amateur sobre juegos infantiles (Argentina, 1902)</i> . .	31
Inés DUSSEL	

SIMPOSIOS Y TALLER

Simposio 1. El control del profesorado no universitario en España (1857-1931)

<i>Justificación y marco teórico</i>	35
Francisco MARTÍN ZÚÑIGA, Isabel GRANA	
<i>Búsqueda de fuentes: legislación y archivos universitarios del Obispado</i>	35
Guadalupe TRIGUEROS	
<i>Mujeres que se emancipan del control del Estado y la Iglesia durante el primer tercio del siglo XX</i>	36
Victoria ROBLES	
<i>Control del profesorado de educación infantil</i>	36
Carmen SANCHIDRIÁN	
<i>Control del profesorado de educación primaria</i>	37
Montserrat GONZÁLEZ, Carmen DIEGO	
<i>Control del profesorado de segunda enseñanza</i>	37
Juan Luis RUBIO	

Simposio 2. La frontera entre ciencia y política y la ciencia en la frontera: instituciones y disciplinas de frontera en la España de la primera mitad del siglo XX

TALLER 1: LAS INSTITUCIONES DE FRONTERA: LA JAE Y EL CSIC

<i>La JAE y el Contrato Social para la Ciencia en España</i>	38
Amparo GÓMEZ RODRÍGUEZ	
<i>Las generaciones tuteladas de la Edad de Plata de la Ciencia Española</i>	39
Francisco GONZÁLEZ REDONDO	
<i>La depuración de la JAE</i>	39
Antonio Fco. CANALES SERRANO, Amparo GÓMEZ RODRÍGUEZ, Rosario E. FERNÁNDEZ TERÁN, Francisco GONZÁLEZ REDONDO	
<i>El CSIC: un formidable aparato de control al servicio de la ciencia imperial española</i>	39
Antonio Fco. CANALES SERRANO	

TALLER 2: LAS DISCIPLINAS DE FRONTERA

<i>Introducción: qué son las disciplinas de frontera</i>	40
Amparo GÓMEZ RODRÍGUEZ	
<i>Institucionalización y profesionalización de la Economía en España</i>	40
Obdulia TORRES GONZÁLEZ	
<i>La institucionalización de la Pedagogía en el primer franquismo</i>	40
Yasmina ÁLVAREZ GONZÁLEZ	
<i>La intersexualidad y la teoría de la diferencia sexual como caso de frontera</i>	41
María José TACORONTE DOMÍNGUEZ	
<i>Profesionalización de la Enfermería en España</i>	41
Carmen Nazaret RODRÍGUEZ BACALLAO	

Simposio 3. O projeto INOVAR – Roteiros da inovação pedagógica: escolas e experiências de referência em Portugal no século XX. Reflexões em torno das fontes e das metodologias de pesquisa

<i>Centro Infantil Helen Keller: inovar na diversidade</i>	42
Maria ROMEIRAS AMADO	
<i>Jardim Infantil Pestalozzi (1955-2016)</i>	43
Ana Maria PESSOA PESSOA	
<i>Uma escola diferente: a Cooperativa A Torre: fontes e problemas metodológicos</i> . .	43
Alda NAMORA, Joaquim PINTASSILGO	
<i>A Escola Oficina nº 1: uma instituição alternativa inovadora em Portugal (1905-1987)</i>	44
Maria João MOGARRO, Filomena BANDEIRA, Alda NAMORA	
<i>A reconstituição da ocupação do espaço escolar no estudo das práticas educativas: os casos da Escola Oficina nº 1 e de A Voz do Operário ao longo do século XX</i>	44
Filomena BANDEIRA, Carlos BEATO, Maria João MOGARRO, Alda NAMORA	

Simposio 4. Proyecto MIRADAS: renovación y tradición escolar en España a través de la fotografía (1900-1970)

SESIÓN 1: AVANCES Y POSIBILIDADES EN LA INVESTIGACIÓN CON IMÁGENES: ALGUNAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS

<i>Las orejas de burro: génesis cultural y origen icono-genético de una práctica punitiva escolar</i>	46
Juri MEDA, Marta BRUNELLI	
<i>Dos imágenes de un modelo pedagógico dirigido a las mujeres en Madrid: El Instituto Veritas y el Colegio Padre Poveda (1960-1970)</i>	47
Carmen COLMENAR, Teresa RABAZAS, Sara RAMOS	

<i>Selling smiles and collecting tears. The use of photography in the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939)</i>	47
Sjaak BRASTER, María del Mar DEL POZO ANDRÉS	

SESIÓN 2: AVANCES Y POSIBILIDADES EN LA INVESTIGACIÓN CON IMÁGENES: TRES PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

<i>Fotografía y construcción de la memoria escolar</i>	48
Sara GONZÁLEZ GÓMEZ, Francisca COMAS RUBÍ	
<i>Álbum fotográfico escolar; historia y conformación de la identidad de los centros educativos: el caso de Sant Josep Obrer de Palma</i>	48
Bernat SUREDA GARCÍA, Francisca COMAS RUBÍ	
<i>La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936)</i>	49
Sara GONZÁLEZ GÓMEZ, Bernat SUREDA GARCÍA, Francisca COMAS RUBÍ	

Taller. Propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia de la Educación	50
Andrés PAYÀ RICO	

COMUNICACIONES

Sección 1. Las imágenes en Historia de la Educación

<i>El Archivo de Fotografía Histórica de Canarias: Fuente para el estudio de la Educación</i>	55
Antonio S. ALMEIDA-AGUIAR, Pedro F. ALEMÁN-RAMOS	
<i>El cine de lengua hispánica entre 1950 y 2016 en los libros de texto franceses: retos metodológicos al servicio del conocimiento sociocultural</i>	59
Ana ARMENTA-LAMANT DEU	
<i>Educación vial en Mallorca durante el franquismo. Memoria e imágenes del primer parque infantil (1963)</i>	62
Gabriel BARCELÓ BAUZÀ, Llorenç GELABERT GUAL	
<i>Paideia e Thanatos: il contributo delle fonti iconografiche e delle iscrizioni tombali dall'Ottocento ad oggi</i>	66
Luciana BELLATALLA, Giovanni GENOVESI	
<i>Educazione e propaganda nelle «cartoline patriottiche» distribuite dal Comitato Lombardo dell'Unione Generale degli Insegnanti Italiani durante la prima guerra mondiale</i>	69
Alberta BERGOMI, Evelina SCAGLIA	
<i>Aproximación al estudio de las representaciones textuales e icónicas de la infancia, primera adolescencia y su educación en prensa gráfica (1915-1936): interrogantes, dificultades y propuestas metodológicas en el caso de Blanco y Negro</i>	73
María Eugenia BOLAÑO AMIGO	

<i>La representación visual de los ábacos en los catálogos de material de enseñanza (1881-1936)</i>	77
Dolores CARRILLO GALLEGO	
<i>A gênese da educação midiática na América Latina: O cinema como projeto de educação na Argentina e no Brasil</i>	81
Tony Charles Labanca CORREIA	
<i>El Diccionario de Pedagogía de Labor (1936): la construcción icónico-textual de un discurso pedagógico ligado a los ideales de la Escuela Nueva</i>	84
Antón COSTA RICO	
<i>La imagen en el centro de la escena</i>	86
Gabriela CRUDER	
<i>Apuntes para un relato sobre el modelo instructivo del Frente de Juventudes. Imágenes, canciones y películas (1940-1960)</i>	89
José Ignacio CRUZ OROZCO	
<i>Le pubblicità dei giocattoli per bambine come fonti di indagine storico educativa. Uno studio dal dopoguerra alla metà degli anni Ottanta del XX secolo</i> ..	92
Anna DEBÈ, Ilaria MATTIONI	
<i>El uso de las imágenes ilustrando la historia de la enseñanza en un pueblo: Betanzos y sus escuelas a través del tiempo</i>	95
José Manuel DOMÍNGUEZ GARCÍA	
<i>Los servicios de la Extensión Cultural durante el franquismo: el cine educativo y la prensa y radio escolar como recursos formativos de la población adulta</i>	99
Eva GARCÍA REDONDO	
<i>Las imágenes de Pawel Kuczynski: fuentes para la historia educativa del tiempo presente</i>	102
Erika GONZÁLEZ GARCÍA	
<i>Las representaciones gráficas como innovación didáctica en la metodología de la Geometría durante la segunda mitad del siglo XIX</i>	105
Andrés GONZÁLEZ SANTA OLALLA, Pablo CELADA PERANDONES	
<i>Las clases sociales en las imágenes de los libros escolares desde 1923 a 1975</i> ...	109
Rosa María GRANADOS-MARTÍNEZ	
<i>Las series educativas “presentistas” como elemento motivador para el estudio de la historia reciente de la educación española por el alumnado universitario</i>	112
Virginia GUICHOT-REINA, Juan Diego RUEDA-ANDRADES	
<i>Imaginario del consumo y consumismo en los manuales escolares del tardofranquismo y la Transición española. Consolidación de nuevos hábitos en la sociedad de consumo</i>	115
Yovana HERNÁNDEZ LAINA, Ana Mª BADANELLI RUBIO	
<i>Imagens das mulheres professoras na Revista de Educação do Espírito Santo-Brasil (1934-1937): usos e significados</i>	119
Rafaelle LAUFF, Elda ALVARENGA	
<i>Imágenes fotográficas, cotos escolares y enseñanza de las ciencias en la escuela española del siglo XX</i>	123
José Damián LÓPEZ MARTÍNEZ, Luisa LÓPEZ BANET	

<i>La revista Nova Iberia. Fotografía, educación y propaganda durante la Guerra Civil</i>	127
Avelina MIQUEL LARA, Francisca COMAS RUBÍ	
<i>Imagen, educación y marketing en los catálogos de material de enseñanza de la casa comercial Cultura (1924-1972)</i>	131
Pedro L. MORENO MARTÍNEZ, Ana SEBASTIÁN VICENTE	
<i>Imagen y proyección pública de la Obra Sindical de Educación y Descanso a través de la Agencia EFE</i>	135
Xavier MOTILLA SALAS, Sara GONZÁLEZ GÓMEZ	
<i>Educação profissional e formação dos “desvalidos da fortuna”: higiene física e moral em Pelotas - Brasil, durante as décadas de 1920 e 1930</i>	139
Maria Augusta Martiarena de OLIVEIRA	
<i>De los textos fotográficos a la textualidad: discursos visuales en la historia de la educación especial, 1920-1950</i>	143
Antonio PADILLA ARROYO	
<i>“La prodigiosa scatola delle immagini”. Le raffigurazioni visive della televisione italiana come nuovo medium (dis-) educativo sul Corriere dei Piccoli (1954-1971)</i>	148
Simonetta POLENGHI	
<i>Estética infantil en el primer peronismo (1946-1955)</i>	151
Rosana Elizabeth PONCE	
<i>Practicar deporte en la nación. Imágenes de una formación corporal en México (1920-1940ca.)</i>	155
Georgina RAMÍREZ HERNÁNDEZ	
<i>“Muitas figuras entremeadas de preceitos claros, curtos e incisivos”: as imagens da higiene em manuais escolares brasileiros</i>	159
Heloísa Helena Pimenta ROCHA	
<i>Representaciones iconográficas de contenidos educativamente significativos en el Códice Florentino de Bernardino de Sahagún (aprox. 1499 – 1590)</i>	163
Christian ROITH	
<i>Las Escuelas de Bosque de Barcelona (1914-1939), relatos a través de la imagen publicada</i>	166
Rosa SAMBOLA ALCOBÉ	
<i>La representación de la identidad nacional en las fotografías escolares durante el Franquismo (1950-1960)</i>	170
Carlos SANZ SIMÓN	
<i>Narratives of Race: Critical Race Theory in Dutch Textbook Research</i>	174
Maria Luce SIJPENHOF	
<i>Fotografía y diversidad funcional: imágenes para la Historia de la Educación</i>	178
Nuria VILLA FERNÁNDEZ	
<i>Texto y contexto: el Museo Nacional de Artes Decorativas como fuente en la investigación histórico-educativa</i>	181
María VILLALBA SALVADOR	

<i>Un programa iconográfico al servicio de una idea: el Colegio de Nuestra Señora de la Bonanova de Barcelona (1902-1956)</i>	184
Antonio VIÑAO FRAGO, M ^a José MARTÍNEZ RUIZ-FUNES	

<i>Del dibujo lineal a la educación estética escolanovista. Imágenes de la historia de la educación artística en la Argentina</i>	188
María Elisa WELTI	

Sección 2. Los discursos y su impacto en la práctica educativa

<i>Biografía intelectual: retos y posibilidades para la escritura de historias de la educación</i>	195
Malena Beatriz ALFONSO	

<i>Um veículo para aguçar os sentidos: o rádio na alfabetização de adultos do Movimento de Educação de Base em Pernambuco (1961-1966)</i>	199
Kelly Ludkiewicz ALVES	

<i>Los Movimientos de Renovación Pedagógica: la voz de la experiencia</i>	203
Rocío BARRERA SOTO	

<i>Discursos político-religiosos y su impacto en el conflicto evangélico escolar de Ibañerando a comienzos del siglo XX</i>	207
Rafael Luis CARBALLO LÓPEZ	

<i>A Perda do poder temporal da Igreja Católica frente à educação: as reformas educacionais no Brasil e Portugal (1931 a 1961)</i>	212
Carlos Henrique de CARVALHO, Wenceslau GONÇALVES NETO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de CARVALHO	

<i>Una aproximación historiográfica a las teorías de género: las Pedagogías de la Masculinidad</i>	217
Raquel CERCÓS i RAICHS, Karina RIVAS GUZMÁN	

<i>María Soriano y la Educación Especial en la provincia de Ourense: Avances en los discursos psicopedagógicos y legislativos</i>	222
Antía CID RODRÍGUEZ	

<i>Modelo de análisis de la representación de propuestas educativas en los documentales propagandísticos</i>	226
Eulália COLLELLDEMONT, Josep CASANOVAS	

<i>Discursos políticos fundacionales y configuraciones de imaginarios socio-educativos en América Latina. Análisis de los dispositivos discursivos en Bello, Sarmiento, Cicareli y Jarrier. Chile: 1842 – 1850</i>	230
Juan Pablo CONEJEROS MALDONADO	

<i>Marco normativo de las maestras de educación musical durante el franquismo</i> . . .	234
Elisabet CORZO GONZÁLEZ	

<i>La aplicación de la metodología cualitativa en la memoria oral de la enseñanza del baile flamenco</i>	238
Bárbara DE LAS HERAS MONASTERO	

<i>La Sociedad Protectora de la Infancia Desvalida, Rosario, Argentina (1905-1925). ¿Educar y/o moralizar?</i>	241
María del Carmen FERNÁNDEZ CAÑÓN	

<i>El discurso de la Escuela Nueva en la obra de Carmen Conde «La composición literaria infantil. (Escuela primaria)»</i>	245
Javier FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ	
<i>La educación en relieve. Una aproximación a las Escuelas del Ave-María del padre Manjón desde las escrituras expuestas</i>	249
Elena FERNÁNDEZ GÓMEZ	
<i>Memórias de diretoras de grupos escolares no Maranhão: saberes e práticas (décadas de 1960 a 1970)</i>	253
Maria das Dores Cardoso FRAZÃO, Luciane Sgarbi Santos GRAZZIOTIN	
<i>La radio a scuola durante il ventennio fascista in Italia</i>	257
Carla GHIZZONI	
<i>Los inicios de la enseñanza programada en España: un intento por modernizar la política curricular en el franquismo</i>	261
Mariano GONZÁLEZ-DELGADO	
<i>Del discurso a la práctica educativa. El Magisterio y el impacto del discurso ideológico en el proceso escolar (1960-1970)</i>	265
Teresa GONZÁLEZ PÉREZ	
<i>Prensa pedagógica en la España del tardofranquismo (1970-1975). Tecnocracia educativa versus discurso ideológico en la revista Vida Escolar</i>	269
José María HERNÁNDEZ DÍAZ	
<i>La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto de renovación pedagógica en el siglo XXI</i>	271
Borja HONTAÑÓN GONZÁLEZ, Fco. Javier PERICACHO GÓMEZ	
<i>¿Volver a la historia de las ideas pedagógicas? Por una historia intelectual transtemporal, contextual, transnacional y en perspectiva longue durée</i>	276
Jon IGELMO ZALDÍVAR, Patricia QUIROGA UCEDA	
<i>La incursión de las Nuevas Tecnologías en el Sistema Educativo Español: legislación y programas en la transición democrática</i>	280
Cristian MACHADO TRUJILLO	
<i>Os padrões de linguagem nas lições de coisas</i>	283
Kazumi MUNAKATA	
<i>Educação e imprensa pedagógica: construções e desafios teórico-metodológicos da pesquisa</i>	286
Elaine RODRIGUES, Laís PACÍFICO MARTINELI	
<i>La imagen de la mujer en la educación superior. El caso malagueño</i>	291
José Antonio ROSALES ARREBOLA, Isabel GRANA GIL	
<i>A Instrução Pública no Estado Novo, Brasil e Portugal: Representações e Escolarização (1936-1947)</i>	294
Elizabeth Figueiredo de SÁ	
<i>Discursos biográficos y autobiográficos para la reconstrucción de una trayectoria docente: Montserrat Castanys y la transformación de la escuela rural en Cataluña</i>	298
Lidia SALA FONT	

<i>O ensino no meio rural: memórias de práticas em Escolas Isoladas (Novo Hamburgo/RS – 1940-1952)</i>	302
José Edimar de SOUZA	
<i>La educación en el discurso y la práctica. Socialismo, reformismo y revolución durante la Segunda República</i>	305
Sergio VALERO GÓMEZ	
<i>Las experiencias de educación artística en Preescolar na Casa (1977-2010)</i> ..	309
José Manuel VÁZQUEZ LÓPEZ	
<i>The Higher Education of Women in Spain: fuentes para el estudio del pensamiento pedagógico-feminista de María de Maeztu</i>	314
Raquel VÁZQUEZ RAMIL, Ángel Serafin PORTO UCHA	
<i>La “libre expresión”. Discurso y prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela rural unitaria dirigida por Luis Iglesias (Argentina, 1938-1958)</i>	318
Susana VITAL	
<i>La recuperación en los centros escolares de la educación en buenas costumbres y de la educación moral (1945-1999)</i>	322
Miguel ZAPATER CORNEJO	

Sección 3. Los textos como fuentes en la investigación histórico-educativa

<i>Una pedagogia per la Restaurazione. Le scuole dei gesuiti in Francia tra 1814 e 1828</i>	327
Paolo BIANCHINI	
<i>Il quaderno scolastico come fonte per la storia dell'educazione: la raccolta di Giuseppe Lombardo-Radice</i>	330
Lorenzo CANTATORE	
<i>Evidencias de renovación pedagógica en los cuadernos escolares de una escuela rural gallega (1925-1927)</i>	334
Xosé Manuel CID FERNÁNDEZ	
<i>La «Ciencia de la Educación» de Emilia Elías: un puente entre la pedagogía española y la mexicana</i>	338
Alicia CIVERA	
<i>Propaganda educativa nacional-sindicalista y políticas asistencialistas del Auxilio Social en el Noticiero de España (1937-1938)</i>	341
César CORRECHER BALAGUER	
<i>A discussão da qualidade da educação e de seus indicadores: uma investigação a partir dos textos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1990-2005)</i>	345
Berenice CORSETTI	
<i>Las “Memorias Escolares” como fuente para el estudio de los centros privados religiosos masculinos en España</i>	349
Paulí DAVILA BALSERA, Luis M. NAYA GARMENDIA	
<i>Los prólogos de los libros de Educación y el contexto de los textos</i>	353
Jaime DEL REY TAPIA	

Lo smilzo dottore che annotava e scriveva persino libri interi nel calesse. <i>Educazione e tradizione nella novellistica siciliana di Giuseppe Pitre (1841 - 1916)</i> . . .	356
Dario DE SALVO	
<i>Los boletines eclesiásticos como fuente para conocer las relaciones entre la Iglesia y la Escuela Primaria</i>	359
Carmen DIEGO PÉREZ, Montserrat GONZÁLEZ FERNÁNDEZ	
<i>Relatos de ciudadanía y reformas educativas en la década de 1990 en Argentina: los derechos humanos en los manuales escolares de FEyC</i>	363
Delfina DOVAL	
<i>El consumo responsable como deber cívico en los libros de texto durante la Transición democrática en España</i>	366
Manuel FERRAZ LORENZO	
<i>Maestri e identità di genere. La figura dell'insegnante di fine Ottocento attraverso i testi e le immagini presentati nei libri di lettura per la scuola elementare della casa editrice Vallardi</i>	370
Carlotta FRIGERIO	
<i>La defascistizzazione dei libri di testo e la transizione alla democrazia nella scuola italiana</i>	374
Monica GALFRÉ	
<i>Literatura, memoria y pedagogía: a propósito de la obra autobiográfica de Sagarra, Gaziel y Pla</i>	377
Jordi GARCÍA FARRERO, Albert ESTERUELAS TEIXIDÓ	
<i>Textos dos Livros de Leitura da Escola Gratuita São José como fontes de investigação da contribuição dos Franciscanos à História da Educação no Brasil, primeiras décadas do século XX</i>	380
Claudino GILZ, Maria de Fátima GUIMARÃES, Cleonice Aparecida de SOUZA	
<i>El movimiento Freinet en Italia: el Quaderni di Cooperazione Educativa (1968-1978), una vía hacia la internacionalización</i>	384
Alba María GÓMEZ SÁNCHEZ	
<i>Textos, testimonios y emociones. Una mirada histórica desde Extremadura</i> . . .	388
María de la Paz GONZÁLEZ RODRÍGUEZ	
<i>Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la Transición a la Democracia en España: textos locales y paradigmas académicos internacionales</i>	392
Tamar GROVES	
<i>Frei Pedro Sinzig: por entre um guia para as consciências às reminiscências exemplares</i>	395
Maria de Fátima GUIMARÃES, Cleonice Aparecida de SOUZA, Claudino GILZ, João Batista Gonçalves BUENO, Osmir Aparecido CRUZ	
<i>Representaciones del movimiento estudiantil brasileiro de 1968 en la prensa diaria</i>	399
José Luis HERNÁNDEZ HUERTA	
<i>Utilização de base de dados na análise de periódico educacional</i>	403
Moysés KUHLMANN Jr., Fabiana SILVA FERNANDES	

<i>Texto-Traducción-Transferencia. La Revista de Pedagogía (1922-1936) y el concepto de “Espacios de Educación”</i>	407
Carl Antonius LEMKE DUQUE	
<i>“El golpe a los libros”. El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en la última dictadura cívico-militar (Argentina, 1976-1983)</i>	410
María del Pilar LÓPEZ	
<i>Un retrato colectivo de los profesores de Instituto pensionados por la JAE</i> ...	414
Leoncio LÓPEZ-OCÓN	
<i>Innovación metodológica en investigación manualística</i>	418
Kira MAHAMUD ANGULO	
<i>La formación práctica del magisterio republicano a través de los cuadernos de memorias</i>	421
Bienvenido MARTÍN FRAILE, Isabel RAMOS RUIZ	
<i>Vergogna. Storia culturale di un’emozione scolastica: un primo approccio critico</i> ...	424
Juri MEDA	
<i>Los archivos de vida como fuente histórico-educativa. Un estudio de caso: el expediente-oposición de María Sánchez Arbós</i>	428
Carlos MENGUIANO RODRÍGUEZ	
<i>Pennino, carta, calamaio: i quaderni come veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico</i>	431
Maria Cristina MORANDINI	
<i>La ciencia en las aulas (1915-1936): la obra de Modesto Bargalló (1894-1981)</i>	435
Luis MORENO-MARTÍNEZ, José Ramón BERTOMEU-SÁNCHEZ	
<i>Estudiar a Francisco Giner a través de sus citas y obras comentadas</i>	439
Eugenio OTERO URTAZA	
<i>Discursos, textos escolares y memorias como fuentes para el estudio de la historia de la educación del Paraguay de la posguerra de 1870’</i>	443
María Viviana PAGLIALUNGA DE WATZLAWIK	
<i>Manuais Escolares de Música: algumas contribuições metodológicas para a análise da escrita musical</i>	447
Inês de Almeida ROCHA	
<i>Semanario ideado para erigir una estatua al Conde de Romanones: “El Magisterio Contemporáneo”</i>	450
Álvaro RUIZ GUIJARRO	
<i>Los diarios y notas de los viajes pedagógicos de Rosa Sensat Vilà del periodo 1908-1913: análisis crítico y conceptual, aportaciones y debates</i>	454
Joan SOLER MATA	
<i>La educación en periódicos italianos: para la comprensión de los proyectos de formación de los trabajadores en los usos de su tiempo libre</i>	458
Marcus Aurelio TABORDA DE OLIVEIRA	
<i>Paesaggio e formazione dell’identità nazionale: nuove prospettive di ricerca in storia dell’educazione</i>	461
Fabio TARGHETTA	

<i>Fronteras hechas de tinta y sentimientos: la construcción de los otros y de nosotros en textos escolares a partir de atributos emocionales. Chile, c.1900-c.1980</i>	464
Pablo TORO BLANCO	
<i>La scuola elementare italiana negli anni della prima guerra mondiale nelle testimonianze di insegnanti e alunni</i>	467
Paola dal TOSO	
<i>Concepciones del trabajo en los libros de texto del tardofranquismo: cuestiones metodológicas</i>	470
Cecilia VALBUENA CANET	
<i>Los manuales de Pedagogía y la formación pedagógica de los maestros durante el primer franquismo (1939-1960)</i>	473
Aída VALERO MOYA	

Conferencias

Plenarias

XIX Coloquio de Historia de la Educación

Imágenes, discursos y textos
en Historia de la Educación
Retos metodológicos actuales

El Escorial (Madrid)
19-22 de septiembre de 2017

Las imágenes como fenómeno cultural: una necesaria mirada en etapas para abordar los retos actuales

Bernardo RIEGO AMÉZAGA

Universidad de Cantabria

El reconocimiento de las imágenes como un fenómeno cultural al que es necesario atender de modo ineludible desde perspectivas académicas, constituye en estos momentos una certeza que cada vez se discute menos, aun cuando los métodos para analizar las imágenes e incardinarlas en los respectivos campos de estudio de las Humanidades y de las Ciencias Sociales sigan siendo objeto de un vivo debate, producto de la intersección de varias disciplinas que las explican de un modo un tanto divergente. En una sociedad como la que vivimos, impregnada por los *microrrelatos* de la posmodernidad, con una *iconosfera* densa que presenta y borra imágenes continuamente y con nuevas prácticas sociales derivadas de las tecnologías digitales que están difuminando algunos de los valores colectivos en torno a las imágenes que se instituyeron desde el siglo XIX, tal vez haya que comenzar a plantearse cual ha sido su devenir en nuestra sociedad en el entorno de la sociedad contemporánea para poder entender algunas de sus características antes de abordar el análisis complejo de unos textos visuales que, como bien sabemos, van mucho más allá de la mera apariencia de lo que muestran.

Una mirada histórica al devenir de las imágenes desde la *dislocación perceptiva*, (por utilizar un término acuñado por Jonathan Crary) que supuso la invención de la fotografía, pero sobre todo, desde la multiplicación exponencial de las representaciones en la sociedad de las masas, nos permitirá entender no solo la posición cultural que han ocupado y ahora ocupan, sino también las enormes fricciones entre la denominada “*alta cultura*” en la que se engloba nuestra cultura académica, y la cultura popular de la sociedad de las masas que a través de soportes como el fotograbado y el cinematógrafo, mostraron visualmente aspectos de la realidad de su tiempo a personas que ya no necesitaban de modo primordial el texto escrito. El tiempo actual parece haber invertido el peso de los vectores enfrentados desde comienzos del siglo XX.

La ponencia partirá de esa dicotomía entre dos formas de acceso a la cultura, la visual y la escrita, para entender los procesos de convergencia que se han producido en el estudio de las imágenes, los desplazamientos del análisis de las representaciones desde la Historia del Arte a otras disciplinas tanto de Humanidades como de Ciencias Sociales que han dotado a sus significados, en tanto que *textos visuales*,

de perspectivas nuevas y de contextos mucho más precisos que la mera expresividad creativa. Analizaremos diferentes posiciones en el análisis de las imágenes con la intención de incardinarlas en el complejo cultural en el que nos encontramos en estos momentos y en la pertinencia de dotar a los instrumentos de trabajo científico en torno al análisis de las imágenes de un aparato crítico que contemple también los tiempos históricos superpuestos en cada representación y el momento cultural en el que nos encontramos.

Más allá de la fascinación del archivo. Reflexiones sobre las imágenes de infancia a partir de un álbum amateur sobre juegos infantiles (Argentina, 1902)

Inés DUSSEL

DIE-CINVESTAV, México

En esta conferencia propongo una reflexión historiográfica acerca de una serie de 77 fotografías sobre juegos infantiles encontrada en el Archivo General de la Nación Argentina. Esta serie, parte del Fondo de la Sociedad de Fotógrafos Aficionados, activa entre 1889 y 1925, tiene una inusitada calidad fotográfica, y muestra escenas de niñas y niños jugando en pequeños o amplios grupos, en casas, escuelas, plazas o terrenos baldíos. Su belleza y calidad las ha convertido en referencia para los trabajos sobre la infancia de principios del siglo XX, como gemas que permiten adentrarse en la vida infantil. Sin embargo, poco se sabe de ellas, a excepción del número de inventario y del título y fecha (marzo-septiembre 1902) que algunas recibieron en una catalogación posterior.

La escasa información disponible presenta un desafío metodológico y abre una reflexión sobre el archivo visual disponible, pero también invita a profundizar el análisis de las pistas que contienen las propias imágenes, que se potencian si se las considera en serie. Propongo abordar este álbum fotográfico desde tres ejes: 1) las posibilidades tecnológicas y de la cultura visual de su época, que permitían captar, de manera novedosa, cuerpos en movimiento y escenarios urbanos; 2) su contenido referencial, siguiendo los rastros visibles de la cultura material y simbólica de la infancia; y 3) la participación de la fotografía, un medio ascendente en esa época, en la producción de un discurso visual sobre la infancia y el juego. Quiero argumentar que estas imágenes de diversión, creatividad y autonomía perdurarían a lo largo del siglo XX como la representación más fiel de la naturaleza infantil, apropiadas y expandidas por la industria cultural dirigida a la infancia; pero volver al momento de su emergencia permite poner de manifiesto qué operaciones las produjeron y qué otras posibilidades contenían.

Finalmente, quisiera concluir señalando la importancia de incorporar fuentes visuales en la historia de la educación por la riqueza de sus registros sobre la vida social. Sin embargo, habría que recordar que las imágenes no son meros reflejos de la realidad, como tampoco lo son los documentos escritos o los objetos materiales del pasado; su legibilidad requiere un abordaje teórico y metodológico que permita dar cuenta de la historicidad de esos registros, del carácter muchas veces aleatorio de los archivos, y de nuestro complejo vínculo con ellas.

Simposios y Taller

XIX Coloquio de Historia de la Educación

Imágenes, discursos y textos
en Historia de la Educación
Retos metodológicos actuales

El Escorial (Madrid)
19-22 de septiembre de 2017

Simposio 1

El control del profesorado no universitario en España (1857-1931)

- **Proyecto:** EDU2014-53679-P (Periodo de ejecución: 01/01/2015 – 31/12/2017)
- **Coordinadora:** Isabel Grana Gil

La propuesta se estructura con ponencias a cargo de los investigadores del proyecto. En este sentido, la hemos dividido en 6 ponencias:

PONENCIAS

✓ **Justificación y marco teórico**

Francisco Martín Zúñiga e Isabel Grana

La característica fundamental de este período, 1857-1931, es la constante tendencia pendular tanto en los aspectos políticos como en los que afectan a las relaciones del poder estatal con el poder religioso. Esta oscilación ponía de manifiesto, en cada momento histórico, la mayor o menor influencia que la Iglesia Católica ejercía sobre todas aquellas materias que consideraba también de su competencia.

La educación es uno de los campos donde estas influencias y tensiones están más claras y el deseo de controlar al profesorado por parte del Estado y de la Iglesia es un magnífico terreno para estudiarlas.

Si exceptuamos el caso de la depuración franquista del profesorado, que en los últimos años ha sido objeto de numerosos estudios, en algunos de los cuales han participado investigadores de este proyecto, la producción científica sobre el control ideológico de los docentes es escasa. Por ese motivo, en el estudio que ahora proponemos esperamos mitigar esa carencia analizando las políticas de control desarrolladas a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y primer tercio del XX. Las relaciones entre el Estado y la Iglesia católica han sido complejas, a menudo difíciles, pero siempre han tenido una enorme repercusión en la política educativa.

✓ **Búsqueda de fuentes: legislación y archivos universitarios y del Obispado**

Guadalupe Trigueros

El trabajo tiene como finalidad presentar un primer acercamiento a la legislación emanada con objeto de controlar el quehacer educativo en el periodo histórico objeto de estudio. Así, los cambios políticos seguirán determinando el camino de la educación, tanto

en momentos ideológicamente más avanzados como en los que la censura y el control son más determinantes. Las fuentes legislativas en estos momentos son accesibles. Pero además, el papel de las Universidades en la gestión educativa ha propiciado que los archivos de las Universidades cabeza de Distrito sean depositarios de una rica documentación que ayuda a entrar también en aspectos más cotidianos de los centros educativos y del profesorado. De igual modo, los archivos de los Obispos constituyen otra pieza no menos fundamental para completar la labor de la Iglesia en el control docente.

✓ **Mujeres que se emancipan del control del Estado y la Iglesia durante el primer tercio del siglo XX**

Victoria Robles

La preocupación por la educación en los comienzos del siglo XX español nos permite constatar iniciativas muy diversas, cuyas pretensiones y ambiciones canalizaron reformas que buscaron la cientificidad de las disciplinas y de sus enseñanzas (las de las Normales son un buen ejemplo). En esta ocasión nos acercamos a la enseñanza que ofrecerán profesoras normalistas a sus alumnas durante las primeras décadas de siglo XX, en materias que comprenderán, por una parte, un conjunto de convicciones y prácticas artesanales y rutinarias acerca de la religión y su enseñanza, cuyas prácticas son reseñadas a través de un conjunto de repeticiones orales y posturas en el espacio escolar y fuera de él. Pero al mismo tiempo, estas profesoras plantearon un concepto de moral (a falta de análisis más profundos) creemos que en algunas de ellas desvinculado del catolicismo, con una finalidad pedagógica hacia la profesionalización de las mujeres y su propio bienestar, lo que irá provocando la secularización en la formación de las maestras y en sus prácticas docentes. Como fuentes utilizaremos artículos de revistas pedagógicas, artículos de prensa, memorias escolares y bases de datos fotográficas.

✓ **Control del profesorado de educación infantil**

Carmen Sanchidrián

Las relaciones Iglesia-Estado son fundamentales para entender nuestra historia de la educación. Hay abundantes publicaciones sobre política educativa y sus relaciones con la Iglesia, conflictos Iglesia-Estado con relación a la educación, los debates acerca de la libertad de enseñanza, libertad de creación de centros, libertad religiosa, derecho de los padres a elegir los centros educativos para sus hijos, la religión como materia dentro del currículum escolar, y todo ello con relación, sobre todo, a la enseñanza primaria y secundaria. Sin embargo, todo esto, con relación a la educación infantil ha sido poco tratado. En este Simposio ofreceremos algunos indicadores de los métodos de control de la educación infantil vinculados a su misma creación como nivel del sistema educativo, metodología, currículum y formación de los docentes viendo las decisiones que, en décadas tan decisivas, determinarán en gran parte las características actuales de este nivel educativo en nuestro país.

✓ **Control del profesorado de educación primaria**

Montserrat González y Carmen Diego

Desde mediados del siglo XIX, además de instruir, todos los maestros tuvieron que desarrollar otras tareas de carácter administrativo (matricular a los escolares, registrar las faltas de asistencia y comunicarlas al ayuntamiento, inventariar los muebles y enseres escolares, preparar el presupuesto de la escuela, etc.) y, si querían promocionar más rápido profesionalmente, debían asumir otras que el Estado les fue añadiendo con la intención de conseguir objetivos sociales que, coyunturalmente, consideraba prioritarios (mejorar la salud infantil, incrementar la alfabetización, inculcar la previsión y el ahorro, etc.). De este modo, el Estado no sólo controlaba el acceso a la profesión seleccionando a los maestros sino también el ejercicio de la misma a través de refuerzos positivos. Quienes eran premiados al asumir y realizar convenientemente las nuevas tareas propuestas pudieron adelantar su ascenso en el escalafón, lo que suponía una nueva recompensa.

Recordaremos esos objetivos sociales prioritarios y la labor que se le pidió al magisterio en relación al fomento y control de la asistencia a la escuela, la mejora de la salud infantil, la inculcación de la previsión y el ahorro en los niños, el incremento de la alfabetización de adultos, el fomento de la lectura en niños y adultos, el incremento de buenos libros para la enseñanza, etc.

✓ **Control del profesorado de segunda enseñanza**

Juan Luis Rubio

Los datos indican una pérdida de control por parte del Estado durante este periodo, donde la enseñanza oficial tan sólo supondría alrededor de un tercio de la oferta global completada por la no oficial dividida en colegiada y libre. El modelo político se plasmó en el Real Decreto de 17 de agosto de 1901, que organizaba los Institutos Generales y Técnicos y el Real Decreto de 6 de septiembre de 1903, siendo la reforma más importante la que se produjo durante la Dictadura de Primo de Rivera. Suprimida la libertad de cátedra, la segunda enseñanza es reformada por Decreto de 25 de agosto de 1926 en lo que acabará por conocerse como Plan Callejo. En ella, la religión no es objeto de calificación si bien se exige la asistencia a clase de los estudiantes que no hubieran renunciado a ella de forma expresa. De otra parte el anticlericalismo surgido en el siglo XIX comienza el siglo XX dentro de una corriente más radical, donde además de intelectuales liberales se suma una burguesía progresista junto a diversos movimientos obreros. Las tendencias de regeneración por medio de la modernización y la secularización de la sociedad y de la enseñanza son la base de las posiciones enfrentadas que protagonizaron el debate sobre el contenido de la Constitución de 1931 en materia de enseñanza.

Simposio 2

La frontera entre ciencia y política y la ciencia en la frontera: instituciones y disciplinas de frontera en la España de la primera mitad del siglo XX

- **Proyecto:** EDU2014-53679-P (Periodo de ejecución: 01/01/2015 – 31/12/2017)
- **Coordinador:** Antonio Fco. Canales Serrano (Universidad de La Laguna)
- **Objetivos**

Este simposio se vincula al proyecto de investigación de I+D+i *La frontera entre ciencia y política y la ciencia en la frontera: la ciencia española 1907-1975* (FFI2015-64529-P). Se trata de un proyecto interdisciplinar resultado de cuatro proyectos nacionales anteriores centrados en la investigación de las complejas relaciones entre ciencia y política a partir del caso histórico de la ciencia española en el siglo XX.

En el presente simposio se propone realizar dos talleres temáticos sobre dos cuestiones que resultan de especial interés para la comunidad de historiadores de la educación española.

El primer taller se centra en las dos grandes instituciones de investigación españolas que fueron la JAE y el CSIC. El taller pretende caracterizar los modelos de política científica y educativa a los que estas instituciones respondían, el personal que participó en ellas y la traumática transición de un modelo a otro tras la guerra civil.

El segundo taller entra plenamente en el ámbito de la configuración de los campos disciplinares y la genealogía de los saberes para plantear las cuestiones teóricas implicadas en este ámbito y presentar los casos concretos de una serie de disciplinas españolas como la Pedagogía, la Economía, la Enfermería y de campos de estudio como la diferenciación sexual.

PONENCIAS

Taller 1: LAS INSTITUCIONES DE FRONTERA: LA JAE Y EL CSIC

- ✓ **La JAE y el Contrato Social para la Ciencia en España**
Amparo Gómez Rodríguez (Universidad de La Laguna)

Esta comunicación pretende caracterizar el modelo de relación entre ciencia y política que subyacía a la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Cien-

tíficas. Para ello se partirá del marco teórico internacional del Contrato Social para la Ciencia que se aplicará al caso español para plantear que la JAE supuso un modelo temprano de contrato social. Posteriormente se hará referencia a los problemas de frontera e integridad a que este tipo de contratos se enfrentaba. Finalmente, se defenderá que el contrato social para la ciencia encarnado por la JAE, además de temprano, fue un modelo exitoso que permitió un avance notable de la investigación científica en España.

✓ **Las generaciones tuteladas de la Edad de Plata de la Ciencia Española**

Francisco González Redondo (Universidad Complutense de Madrid)

La época de la Cultura y la Ciencia españolas que se conoce como la “Edad de Plata” puede considerarse que comienza en 1876 tras la creación de la Institución Libre de Enseñanza en la casa de Augusto González de Linares en Valle de Cabuérniga, y termina con la clausura, por parte de su Rector, Blas Cabrera Felipe, del último curso de la Universidad Internacional de Verano en Santander en septiembre de 1936. Esa “Edad de Plata” estuvo protagonizada por unas generaciones (las de [18]76, [18]98, [19]14 y [19]27) de “mentores” y “tutelados” que, por un lado, llevaron a España a una singular convergencia cultural y científica con Europa, y, por otro, serían culpados de la tragedia de la Guerra Civil por los vencedores en la contienda.

✓ **La depuración de la JAE**

Antonio Fco. Canales Serrano; Amparo Gómez Rodríguez; Rosario E. Fernández Terán y Francisco González Redondo

Esta comunicación abordará la depuración del personal científico de la JAE desde una doble perspectiva. De un lado, presentará los datos obtenidos desde una aproximación cuantitativa y sistemática sobre los porcentajes de depuración globales y por centros de investigación. De otro, esbozará las cuestiones más cualitativas implicadas en el proceso a partir del caso del Instituto Nacional de Física y Química. Todo ello con el objetivo de dar cuenta de la ruptura que la victoria franquista supuso para la comunidad científica que articulaba la JAE y sus líneas de investigación.

✓ **El CSIC: un formidable aparato de control al servicio de la ciencia imperial española**

Antonio Fco. Canales Serrano (Universidad de La Laguna)

Esta comunicación se propone caracterizar el modelo de relación entre ciencia y política que subyacía al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Para ello se procederá en primer lugar a exponer brevemente las insuficiencias de las interpretaciones historiográficas propuestas hasta el momento. Posteriormente se insertará la creación y configuración del CSIC en el marco del proyecto nacionalcatólico que

resultó vencedor en la guerra civil, para defender la interpretación del CSIC como un formidable aparato de control preventivo del saber al servicio de la utopía reaccionaria de retorno a la ciencia imperial española. Finalmente, se justificará esta propuesta dando cuenta de las principales características de la nueva institución, sensiblemente diferentes a las de la JAE.

Taller 2: LAS DISCIPLINAS DE FRONTERA

✓ Introducción: qué son las disciplinas de frontera

Amparo Gómez Rodríguez (Universidad de La Laguna)

Se trata de una muy breve intervención para situar el tema de la sesión a través de la caracterización de lo que en el proyecto de investigación se entiende por disciplinas de frontera. Bajo este término se refiere a conocimientos con una serie de características específicas e investigaciones indeterminadas en los que se produce intervención política e ideológica.

✓ Institucionalización y profesionalización de la Economía en España

Obdulia Torres González (Universidad de Salamanca)

Esta comunicación pretende exponer el proceso de institucionalización y profesionalización de la Economía en España. Para ello se dará cuenta del importante papel que los institutos de investigación Sancho de Moncada, perteneciente al CSIC, y el Instituto de Estudios Políticos, vinculado a Falange, jugaron en el proceso de institucionalización. Ambas instituciones y sus miembros fueron, además, los encargados de diseñar el plan de estudios para la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, creada en 1943, y que formaría los primeros economistas profesionales de la historia de España. Finalmente, se subrayará el papel central del empleo público en la profesionalización de la Economía.

✓ La institucionalización de la Pedagogía en el primer franquismo

Yasmina Álvarez González (Universidad de La Laguna)

Esta comunicación analiza la reconstrucción de la Pedagogía tras la profunda ruptura que supuso la guerra civil. Para ello se estudia el papel central que jugó el Instituto San José de Calasanz del CSIC a través de múltiples actividades como la *Revista Española de Pedagogía*, su política de publicaciones, las reuniones de estudios pedagógicos y la organización del Congreso Internacional de Pedagogía de 1949. La segunda pieza clave en este proceso fue la restauración de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid, cuya estrecha vinculación con el Instituto San José de Calasanz se mostrará a través del análisis del personal común a ambas instituciones.

✓ **La intersexualidad y la teoría de la diferencia sexual como caso de frontera**

María José Tacoronte Domínguez (Universidad de La Laguna)

Los estudios de la sexualidad y la diferenciación sexual humana desarrollados a principios del siglo XX constituyeron un campo de investigación fértil y abierto al debate, tanto en los países europeos como en España. En esta comunicación se expondrá la teoría del doctor Gregorio Marañón sobre la diferenciación sexual y la constitución de los sexos a partir de su hipótesis sobre la transexualidad. En su propuesta influyeron por un lado los estudios gonadales y la reciente endocrinología. Por otro lado, la ideología y la política acerca de las mujeres y de los homosexuales, su naturaleza y su lugar en el orden social. Por tanto, las tesis de Marañón dieron pie a un debate científico pero también ideológico en torno a la sexualidad y la diferenciación sexual humana. El estudio de la sexualidad y la diferenciación sexual humana constituyeron un claro caso de frontera.

✓ **Profesionalización de la Enfermería en España**

Carmen Nazaret Rodríguez Bacallao (Universidad de La Laguna)

Hasta mediados del siglo XIX la Enfermería no tiene todavía un papel profesional reconocido. Por tanto, podemos vincular los cuidados a la labor de distintas personas que proporcionan la atención a enfermos, niños expósitos, pobres y menesterosos, inmersos estos cuidados en la esfera de los valores morales más que en la de las competencias intelectuales (Sellán, 2010). En el ámbito de los cuidados, las primeras enseñanzas regladas de las que se tiene constancia en España fueron las propuestas por el Dr. Rubio y Galí en la primera escuela de enfermeras en España, la Real Escuela de Enfermeras de Santa Isabel de Hungría, que se creó en Madrid en el año 1896 (Martínez, 2011). La enfermería alcanzó su máximo nivel de actividad en los años 30 del siglo XX, gracias a la labor gubernamental de la Segunda República, por generar infraestructuras sanitarias como lo describen Josep Bernabeu y Encarna Gascón en su libro *El papel de la Enfermería en el desarrollo de la salud pública española (1923-1935)*.

Simposio 3

O projeto INOVAR – Roteiros da inovação pedagógica: escolas e experiências de referência em Portugal no século XX. Reflexões em torno das fontes e das metodologias de pesquisa

- **Referência do projeto:** PTDC/MHC-CED/0893/2014 (Duração: 05/2016 – 04/2019)
- **Investigador Responsável:** Joaquim Pintassilgo
- **Coordenador do simpósio:** Joaquim Pintassilgo (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa)
- **Objetivos**

O simpósio que aqui se propõe tem em vista a apresentação dos objetivos do projeto INOVAR e, em particular, discutir alguns dos problemas e das opções metodológicas colocados pelo seu desenvolvimento, iniciado em maio de 2016. O projeto INOVAR é um dos projetos de I&D financiados no último concurso promovido pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Tem por finalidade mapear e caracterizar um conjunto amplo de escolas e experiências inovadoras, diferentes ou alternativas que se desenvolveram em Portugal ao longo do século XX, em particular na sua segunda metade. Procuraremos, no que a este simpósio se refere, avaliar, através do exemplo de vários dos casos em estudo, o contributo de algumas das principais fontes que estão a ser utilizadas, designadamente documentação de arquivo, jornais escolares, materiais produzidos por alunos/as, documentos de apoio às atividades de ensino, testemunhos orais, fotografias do quotidiano escolar, objetos didáticos e outras materialidades. Procuraremos articular a apresentação breve de comunicações com uma discussão aberta no plano metodológico.

COMUNICAÇÕES

✓ Centro Infantil Helen Keller: inovar na diversidade

Maria Romeiras Amado (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa)

O Centro Infantil Helen Keller é uma escola destinada a integrar social e pedagogicamente crianças com visão, sem visão e com baixa visão, num espaço comum e com objetivos partilhados. A sua fundação, em 1955, insere-se no Movimento da Escola Moderna. Mas as suas raízes estão sediadas em 1936, ano em que foi fundada a Liga

Portuguesa da Profilaxia da Cegueira pelo oftalmologista Mário Moutinho. Com seu filho, Henrique Moutinho, e associando-se aos pedagogos João dos Santos e Maria Amália Borges, e seguindo as metodologias Freinet, desenharam esta tentativa de desenvolver um projeto médicopedagógico, inicialmente sob a designação de Clínica Portuguesa para Crianças e Jovens Ambliopes. Metodologicamente, é um desafio tratar este assunto pluridisciplinar com base em periódicos especializados (oftalmológicos e pedagógicos), entrevistas a antigos professores e pedagogos do Centro e acesso ao riquíssimo arquivo fotográfico e de trabalhos dos antigos alunos.

✓ **Jardim Infantil Pestalozzi (1955-2016)**

Ana Maria Pessoa Pessoa (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal)

Esta escola é uma das instituições cuja experiência inovadora se desenvolveu, em Lisboa, ao longo dos últimos sessenta anos, ou seja, de 1955 até hoje. Desde então, aquele projeto sempre tentou pôr em causa educação rígida e formal, centrada em metodologias expositivas avessa à submissão e aceitação acrítica de princípios e valores. Lucinda Atalaya, a fundadora desta escola privada, esteve ligada à difusão da pedagogia Freinet e aos pressupostos educativos de Pestalozzi e instituiu o regime de coeducação, então proibida nas escolas. Outra grande inovação deu-se sobretudo ao nível da flexibilização curricular, da criação de ambientes promotores da intervenção cívica e cidadã e do respeito pela individualidade e expressão livre das crianças. Quanto às fontes usadas na investigação há inúmeras dificuldades a ultrapassar que vão da inventariação de todas elas até à leitura e sua interpretação. A instituição tem um arquivo ainda não inventariado que foi criado e sempre alimentado pela diretora. Pela primeira vez, de forma sistemática e exaustiva, é possível consultar agora todo o acervo. Dele sabemos que constam documentos oficiais, projetos desenvolvidos, correspondência diversa, jornais escolares, livros publicados pela diretora e educadoras, fotografias do quotidiano escolar. Ao abordar as fontes duas das questões metodológicas mais complexas colocam-se ao nível do tratamento e manuseamento de arquivos pessoais e/ou institucionais e em relação à elaboração de biografias e percursos de vida. É esse o trabalho que está/será feito nesta investigação.

✓ **Uma escola diferente: a Cooperativa A Torre: fontes e problemas metodológicos**

Alda Namora (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa) & Joaquim Pintassilgo (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa)

A *Cooperativa A Torre* foi fundada em 1970, nos anos finais do Estado Novo português, por Ana Maria Vieira de Almeida e mantém-se em funcionamento. O seu projeto educativo elege como eixos centrais, entre outros, uma organização cooperativa das salas de aula e da própria escola, o desenvolvimento de um currículo integrado, uma oferta curricular e extracurricular rica e diversificada e uma avaliação essencialmente

formativa. A forma peculiar e criativa como a fundadora e os educadores de *A Torre* se apropriaram de elementos diversos da tradição pedagógica progressista dá a esta escola, como a outras com um perfil idêntico, uma cultura e uma identidade muito próprias. Procuraremos, nesta comunicação, refletir sobre as preocupações a ter em conta, do ponto de vista metodológico, ao estudar uma instituição com estas características e, em particular, sobre algumas das fontes disponíveis para o seu estudo, designadamente o jornal e testemunhos de antigos/as alunos/as.

✓ **A Escola Oficina n.º 1: uma instituição alternativa e inovadora em Portugal (1905-1987)**

Maria João Mogarro (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa), Filomena Bandeira (Instituto de História Contemporânea, Universidade Nova de Lisboa) & Alda Namora (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa)

A Escola Oficina n.º 1 foi fundada em 1905 pela Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas. Esta instituição teve origem na maçonaria e surgiu à sombra das relações entre o movimento operário de expressão anarco-sindicalista e a educação, tendo o modelo libertário como base das suas práticas pedagógicas. Como escola alternativa, foram seus professores e diretores pedagogos de referência, como Adolfo Lima. Funcionou em regime de co-educação e o auge do seu funcionamento é o período entre 1907-1918, com a consolidação do modelo libertário. O legado desta instituição é constituído por um importante património, de natureza arquivística, bibliográfica, material e iconográfica, que nos permite estabelecer o seu itinerário, compreender os atores educativos que a marcaram e reconstituir o funcionamento interno e institucional, no tempo longo da sua existência (1905-1987). O próprio edifício conserva na sua fachada as inscrições do tempo da República, conferindo assim visibilidade e significado ao espaço que a escola ocupou.

✓ **A reconstituição da ocupação do espaço escolar no estudo das práticas educativas: os casos da Escola Oficina n.º 1 e de A Voz do Operário ao longo do século XX**

Filomena Bandeira (Instituto de História Contemporânea, Universidade Nova de Lisboa), Carlos Beato, Maria João Mogarro (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa) & Alda Namora (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa)

Na investigação sobre inovação pedagógica no século XX, configura-se como objeto de estudo escolas e experiências educativas que nasceram associadas a projetos de mudança política e social, tendo por público as classes populares. Ancoradas em organizações associativas particulares, semelhantes instituições, como a *Sociedade Promotora de Creches e Escolas* e *A Voz do Operário*, surgiram no fim do século XIX, ganharam especial projeção social nas décadas de 1910/1920 e mantiveram-se ativas ao longo do século XX. O contexto histórico de constituição e afirmação

destas instituições, coincidente com os tempos da propaganda republicana e com a Primeira República (1910-1926), imprimiu-lhes uma marca identitária, ligada à inovação pedagógica e a modelos de educação escolar de referência não dissociados de aspirações sociais e combates políticos, marca esta que a investigação em história da educação tem enfatizado. No presente projeto procuramos renovar o estudo destas instituições, dentro desta linha de problematização mas com o foco dirigido para o estudo das práticas e distendendo a observação por períodos mais alargados, coincidentes com a história política portuguesa e as dinâmicas sociais subjacentes, em particular nas décadas de 1950 e 1970/80. Neste sentido, a análise do espaço escolar, quer do ponto de vista da organização funcional como das formas de ocupação efetiva e dos seus modos de uso, beneficiará de uma atenção particular. A presente apresentação centra-se nas metodologias e nos recursos documentais utilizados na reconstituição, leitura e interpretação da ocupação/utilização do espaço escolar, tomando como exemplo os edifícios da Escola Oficina nº 1 e da Sociedade *A Voz do Operário*, em Lisboa.

Simposio 4

Proyecto MIRADAS: renovación y tradición escolar en España a través de la fotografía (1900-1970)

- **Referencia del Proyecto:** MIRADAS (EDU2014-52498-C2-1-P)
- **Coordinadora:** María del Mar del Pozo Andrés (Universidad de Alcalá)
- **Objetivos**

En este simposio se presentarán algunos resultados del Proyecto MIRADAS (EDU201452498-C2-1-P), en el que participan investigadores de varias universidades españolas (Islas Baleares, Complutense, UNED, Alcalá) y extranjeras (Macerata, Italia; Rotterdam, Holanda; y Rio Grande do Sul, Brasil). El simposio se dividirá en dos sesiones, de acuerdo con los dos subproyectos de investigación con los que cuenta este proyecto coordinado. En cada sesión se presentarán tres ponencias, que serán comentadas por un relator y se debatirán con el público asistente.

PONENCIAS

Sesión 1: AVANCES Y POSIBILIDADES EN LA INVESTIGACIÓN CON IMÁGENES ALGUNAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS

Moderador: Bernardo Riego Amézaga (Universidad de Cantabria)

- ✓ **Las orejas de burro: génesis cultural y origen icono-genético de una práctica punitiva escolar**

Juri Meda y Marta Brunelli (Universidad de Macerata, Italia)

Esta contribución pretende reconstruir la historia cultural de una práctica punitiva a menudo utilizada en la escuela europea entre los siglos XVI y XX desde una perspectiva icono-genética, destacando las raíces simbólicas de esta práctica, que muestra sus categorías desde la Inquisición católica. Utilizando todo tipo de soportes iconográficos, tales como pinturas, grabados y fotografías, además de tratados pedagógicos de determinados momentos históricos, los autores delinearán la trayectoria evolutiva de esta práctica desde el imaginario inquisitorial hasta el escolar, subrayando continuidades y cesuras, y poniendo en diálogo textos e imágenes.

✓ **Dos imágenes de un modelo pedagógico dirigido a las mujeres en Madrid: El Instituto Véritas y el Colegio Padre Poveda (1960-1970)**

Carmen Colmenar, Teresa Rabazas y Sara Ramos (Universidad Complutense de Madrid).

El uso de las fotografías como fuente para la Historia de la Educación forma parte de las nuevas tendencias de la historiografía contemporánea que van cobrando un mayor protagonismo en la actualidad. En este trabajo se pretende investigar y reconstruir la cultura escolar innovadora desarrollada durante el régimen franquista por una de las instituciones que ha tenido un gran prestigio en España para la educación de las mujeres, como fue la Institución Teresiana. La hipótesis de nuestro trabajo intentará evidenciar si el ideario teresiano elaboró diferentes discursos educativos en función de la clase social a la que se dirigía: niñas de clase trabajadora y clase alta de Madrid. Al mismo tiempo, tratará de determinar si las innovaciones educativas fueron un elemento central de las posibles diferencias del modelo educativo desarrollado en ambos contextos sociales.

Para demostrar nuestra hipótesis de trabajo acudiremos a dos experiencias educativas donde pusieron en práctica su proyecto educativo. Un centro público, el Colegio Padre Poveda, situado en un barrio de clase obrera, y una institución privada, el Instituto Véritas, ubicado en una zona residencial de clase alta (Somosaguas). Ambas instituciones fueron dirigidas por las teresianas, pero probablemente tenían una finalidad educativa diferente, condicionada por el contexto socioeconómico al que se dirigían.

✓ **Selling smiles and collecting tears. The use of photography in the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939)**

Sjaak Braster (Erasmus University of Rotterdam, The Netherlands) y María del Mar del Pozo Andrés (Universidad de Alcalá, Madrid, España)

Durante la Guerra Civil española las colonias escolares se convirtieron en el hogar y en la escuela de todos los niños que habían sido evacuados desde Madrid debido a los continuos bombardeos de la ciudad por las tropas fascistas. La vida en estas colonias quedó registrada por fotógrafos profesionales contratado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Hemos recopilado 1.120 fotografías realizadas en colonias escolares de Levante y Cataluña, fundamentalmente, y localizadas en archivos españoles e ingleses, como el Archivo General de la Administración (AGA), la Biblioteca Nacional y la Marx Memorial Library de Londres. En esta comunicación analizamos los contextos de producción y de uso de estas fotografías. Dedicaremos especial atención a las manipulaciones técnicas a las que fueron sometidas para reforzar su efecto propagandístico. Y estudiaremos algunos casos particulares en los que las fotografías se convirtieron en elemento central de determinados objetos y documentos preparados para la propaganda. También ana-

lizaremos el uso de las imágenes según los diferentes propósitos de las autoridades republicanas, por ejemplo, convencer a los padres de familia para que enviaran a sus hijos a las colonias escolares o conseguir fondos y apoyo material de las asociaciones extranjeras para proteger a la infancia evacuada. Y, finalmente, estudiaremos el caso concreto de una colonia escolar, las Comunidades Familiares de Educación, de la que hemos encontrado fotografías en archivos públicos y privados, además de en la prensa, y que, además, fue una de las experiencias más publicitada por el régimen republicano y se consideró modelo de las demás colonias escolares. La confrontación de las diferentes imágenes nos servirá para establecer algunas conclusiones sobre el uso de la fotografía escolar como elemento de propaganda en contextos bélicos.

Sesión 2: AVANCES Y POSIBILIDADES EN LA INVESTIGACIÓN CON IMÁGENES: TRES PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Moderadora: Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

✓ Fotografía y construcción de la memoria escolar¹

Sara González Gómez y Francisca Comas Rubí (Universidad de les Illes Balears)

Más allá de su potencial como fuentes, o de su capacidad para evocar recuerdos individuales, las fotografías escolares han contribuido también a la construcción de una memoria escolar colectiva. De estos tres grandes potenciales de la fotografía escolar, testimonial, creador y evocador, en este trabajo intentaremos aproximarnos al segundo para analizar el papel que han jugado algunos productos fotográficos en la construcción de la memoria escolar. Analizaremos en concreto algunos de ellos: los retratos de recuerdo escolar, las orlas, las fotografías de grupo o promoción y los anuarios escolares como productos basados en la imagen y creados, como los anteriores, para el recuerdo.

✓ Álbum fotográfico escolar, historia y conformación de la identidad de los centros educativos: el caso de Sant Josep Obrer de Palma.²

Bernat Sureda García y Francisca Comas Rubí (Universidad de les Illes Balears)

Los centros escolares fotografían sus actividades, las conservan y, en ocasiones, las hacen públicas en libros o revistas y, actualmente, también en la web. Estas fotografías, además de constituir un bien patrimonial que sirve para conocer la historia de estas instituciones, pueden tener otras funciones, como la de construir una memoria

¹ Publicado en: *History of Education & Children's Literature*, XI, 1 (2016), pp. 215-236.

² Publicado en: *Encounters in Theory and History of Education* Vol. 17 (2016), pp.119-140.

colectiva que refuerce la identidad compartida de sus antiguos alumnos y conforme un discurso histórico que dé apoyo a su proyecto educativo actual. En este caso, como ejemplo de lo dicho, analizamos las fotografías hechas públicas por el centro educativo San José Obrero de Palma en Mallorca. Con ello pretendemos establecer la relación de estas imágenes con el modelo educativo específico, a nivel histórico y presente, que el centro quiere transmitir.

✓ **La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936)**

Sara González Gómez; Bernat Sureda García y Francisca Comas Rubí (Universidad de Les Illes Balears)

Desde finales de la primera década del siglo XX el Ayuntamiento de Barcelona tuvo que hacer frente a un crecimiento muy importante de la población de la ciudad con las consecuentes necesidades escolares y de atención a la infancia que se derivaban de ello.

Para dar respuesta a estas necesidades y mejorar la cohesión social de la población, el consistorio barcelonés, con las limitaciones derivadas de sus escasas competencias en este terreno, buscó fundamento en las modernas teorías educativas que se divulgaban por Europa y Estados Unidos en aquellos años. Las ideas reformistas en materia educativa de la Institución Libre de Enseñanza, modernizadas ahora por las de la Escuela Nueva, sirvieron para impulsar un ambicioso plan de creación de edificios escolares, de escuelas al aire libre, para reorganizar la atención a las personas con discapacidad o para impulsar actividades de mejora de las condiciones de la infancia.

Esta labor, desarrollada hasta el principio de la Guerra Civil, se dio a conocer en unos setenta libros y folletos ampliamente ilustrados con fotografías. El conjunto de estas fotografías, destinadas a complementar los textos escritos, constituye un corpus documental de mucho valor. Sirven para visualizar las características de las iniciativas desarrolladas en aquellos años por la corporación barcelonesa, pero también para comprender de qué manera las ideas reformadoras, que en el campo educativo se difunden en estos años, construyen un discurso icónico que refuerza la superioridad de las tesis renovadoras y de los principios de la Escuela Nueva frente a la que se considera la escuela tradicional.

Taller

Propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia de la Educación

- **Coordinador:** Andrés Payà Rico (Universitat de València)
- **Objetivos:**

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 de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria, Máster de Profesorado en Educación Secundaria, etc.). 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.

- **Temas a tratar y participantes:**

- El patrimonio educativo y la cultura material de la escuela para la docencia en Historia de la Educación (CEME-Universidad de Murcia)
- Redes sociales y cultura visual como catalizadores de la motivación y participación del alumnado (Grup d’Estudis d’Història de l’Educació-Universidad de las Islas Baleares)
- Pedagogía de la reiteración y la ciudad para repensar la memoria educativa (Universidad de Valencia)
- Movimientos de Renovación Pedagógica: pasado, presente y futuro de la educación (Museo Manuel Bartolomé Cossío- Universidad Complutense de Madrid)
- Interdisciplinariedad y proyectos compartidos de Historia de la Educación en otras áreas de conocimiento (Universidad de Granada)

- **Estructura y desarrollo del taller:**

La duración del taller es de 2 horas, divididas en dos partes, la primera repartida en 5 breves intervenciones de aproximadamente 10 minutos, a cargo de los grupos docentes de las Universidades antes mencionadas, que han desarrollado experiencias de éxito/buenas prácticas de docencia histórico-educativa. La segunda de las partes (de una hora de duración), estará articulada en forma de debate participativo a pro-

pósito de las intervenciones previas, para intentar concluir en una serie de descriptores o criterios comunes para integrar en nuestra práctica docente, así como para apuntar nuevas vías de trabajo docente.

Comunicaciones

Sección 1.

Las imágenes en Historia de la Educación

XIX Coloquio de Historia de la Educación

Imágenes, discursos y textos
en Historia de la Educación
Retos metodológicos actuales

El Escorial (Madrid)
19-22 de septiembre de 2017

El Archivo de Fotografía Histórica de Canarias: Fuente para el estudio de la Educación

Antonio S. ALMEIDA-AGUIAR⁽¹⁾, Pedro F. ALEMÁN-RAMOS⁽²⁾

1. Departamento de Educación, Área de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, C/ Juana de Arco, 1, 35004 Las Palmas de Gran Canaria.
2. Departamento de Psicología y Sociología, Área de Sociología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, C/ Juana de Arco, 1, 35004 Las Palmas de Gran Canaria.

Email de contacto: antonio.almeida@ulpgc.es

Objetivos

El principal objetivo del presente trabajo es dar a conocer y reflexionar sobre el estudio de la fotografía como documento histórico. La imagen fotográfica juega un protagonismo destacado en la transmisión, conservación y visualización de las acciones del ser humano, y en el caso que estudiamos, las vinculadas a la Historia de la Educación.

Para concretar este objetivo, partimos del análisis del Archivo de Fotografía Histórica de Canarias de la Fundación para la Etnografía y el Desarrollo de la Artesanía Canaria (FEDAC) con la finalidad de realizar una propuesta de clasificación de sus fondos digitales, para el estudio de la Historia de la Educación en Canarias.

Metodología y Fuentes

Estudio de contenido y propuesta de clasificación a partir del análisis de los campos temáticos establecidos por la FEDAC, relacionados con la educación en Canarias.

La principal fuente de trabajo es el Archivo de Fotografía Histórica de Canarias.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Las imágenes fotográficas son testimonios del pasado a través de las que podemos construir e interpretar los acontecimientos educativos en diferentes épocas y contextos. Panofsky aplicaba hace ya algunos años el análisis iconográfico e iconológico para leer e interpretar las obras de arte. En este sentido, la fotografía no se queda en mera huella o testimonio del pasado, sino que se convierte en una fuente apreciable de interpretación de nuestra historia. Al mismo tiempo, su valor como documento de análisis va más allá de su estudio como fuente para la investigación del pasado educativo, sino que además se convierte en un recurso interesante para la enseñanza de la Historia de la Educación y para la conservación del patrimonio histórico-educativo.

La elección del Archivo fotográfico de la FEDAC y su propuesta de clasificación para el estudio de la historia de la educación obedece a la importancia de dicho fondo tanto por su amplitud como por su calidad y accesibilidad. La FEDAC nace en 1990 como fundación pública dependiente del Cabildo de Gran Canaria. Además del archivo de fotografía histórica de Canarias, cuenta entre sus servicios y funciones el fondo museístico de objetos tradicionales, inventario de patrimonio etnográfico, investigación de oficios, la divulgación de la cultura tradicional a través de publicaciones, cursos y muestras, así como la comercialización de productos artesanales a través de las ferias de los artesanos inscritos en su registro como de la red de tiendas de la institución.

El fondo fotográfico no es único en Canarias, entre los que destacan también por su dimensión el centro de fotografía de la isla de Tenerife, la recopilación digital de la Memoria Digital de Canarias creado por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria o la Memoria Digital de Lanzarote. Sin embargo, el fondo de la FEDAC destaca por su proceso de digitalización, catalogación, conservación y difusión de las fuentes gráficas y así lo atestigua la producción académica relacionada con la historia en Canarias que abarca desde estudios económicos, antropológicos e incluso políticos. Además, por su labor etnográfica en la conservación y promoción de la artesanía, la cultura y la historia, se le concede en el año 2013 el Premio Nacional de Artesanía del Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Además, su elección e importancia radica en otros aspectos como:

- La antigüedad. El fondo fotográfico, cuya primera colección fue adquirida en 1999, abarca desde 1840 hasta la actualidad
- La diversidad de los soportes. Se recogen documentos realizados en diferentes técnicas fotográficas que van desde los daguerrotipos, ambrotipos y ferrotipos hasta la fotografía digital pasando por el colodión sobre vidrio, la copia albúmina, el negativo en gelatina a través del revelado químico o el revelado a color cromógeno entre otros.
- La dimensión. El archivo posee más de 140.000 fotografías relacionadas con la historia de Canarias, abarcando todas las islas y todos los aspectos de la vida incluyendo la educación.
- La accesibilidad. Más de 70.000 fotografías han sido digitalizadas y catalogadas facilitándose el acceso web para su difusión.
- La catalogación. Cada soporte documental, además de poseer un índice temático, también establece una distribución geográfica y utilizan descriptores que permite organizar la información fotográfica. Esta catalogación cuenta también con datación, autor, nacionalidad, técnica, soporte, dimensión, entre otros criterios siempre que se posea la información certera de cada soporte gráfico.

Sin embargo, pese a poseer descriptores como ‘enseñanza’ (con 725 registros encontrados) no se recogen todos los recursos relacionados con la educación en toda su di-

mención, de ahí que se haga preciso aportar una clasificación que facilite el estudio histórico de la educación y su accesibilidad. En este sentido, y a través del análisis del contenido digital se propone una clasificación para la historia de la educación del Archivo de Fotografía Histórica de Canarias de la FEDAC.

El análisis de contenido propuesto parte del análisis cuantitativo y cualitativo de los descriptores utilizados por la FEDAC, así como por el análisis de los títulos de las fuentes que permitirán una clasificación adecuada a los objetivos de la disciplina histórica educativa.

Avance de conclusiones

La configuración de la clasificación realizada por la FEDAC nos permite acceder, en un principio, a 725 registros que poseen el descriptor ‘enseñanza’. Sin embargo, el análisis lleva consigo la posibilidad de una clasificación que distingue entre contenidos espaciales (relacionados con la estructura arquitectónica y bienes muebles), contenidos según protagonistas (que incluyen profesores, maestros, alumnado, estudiante, monitores entre otros) y contenidos por actividad (centrados por ejemplo en los contenidos curriculares, tiempo libre o visitas escolares). Cabe destacar también la importancia de la distinción entre educación formal y no formal que permitirá un margen de investigación más amplio del concepto.

Bibliografía

Archivo de fotografía histórica de Canarias, pagina de acceso al fondo digitalizado de fotografía de la FEDAC, Cabildo de Gran Canaria. <http://www.fotosantiguascanarias.org> (consultado el 28-12-2016).

Roland BARTHES, *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces* (Barcelona: Paidós, 1986).

Peter BURKE, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica, 2005).

Francesca COMAS, «Fotografia i història de l'educació», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15 (2010), 229-254.

Philippe DUBOIS, *El acto fotográfico. De la representación a la Recepción* (Barcelona: Labor, 1983).

Antonio PANTOJA, José SOTO, Elisabet GALEA, «La fotografía escolar como fuente para la investigación educativa. La Fototeca Digital Escolar de Extremadura», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 28 (2016), 229-254.

Juan Miguel SÁNCHEZ, «Automatización de los archivos fotográficos. Modelos de fin de siglo: Oronoz y Sacala», *Cuadernos de documentación multimedia*, 6-7 (1997-

98): Consultado el 03 de enero de 2017, disponible en <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/autom.htm>

Carmen SANCHIDRIÁN, «Cultura material e Historia de la infancia. Propuestas de análisis de imágenes», en *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, coord. Paulí Dávila y Luis M^a Naya (Donostia: Espacio Universitario Erein, 2005), 154-165.

Carmen SANCHIDRIÁN, «El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa», *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2) (2011), 295-309.

Félix SANTOLARIA, Olga MARTÍNEZ, «Imágenes de una infancia diferente. Las fotografías y dietarios etnográficos de dos comisarios de pobres (Barcelona, 1908-1912)», en *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, coord. Paulí Dávila y Luis M^a Naya (Donostia: Espacio Universitario Erein, 2005), 166-185.

Palabras clave

Archivo digital, Fotografía, Historia de la Educación, Canarias.

El cine de lengua hispánica entre 1950 y 2016 en los libros de texto franceses: retos metodológicos al servicio del conocimiento sociocultural

Ana ARMENTA-LAMANT DEU⁽¹⁾

1. Proyecto PYREN, Universidad de Pau y de los Países del Adour, Avenue de l'Université, 64012, Pau (Francia)

Email de contacto: armentalamant@aliceadsl.fr

Objetivos

El estudio del cine en la enseñanza constituye una riqueza excepcional en la medida en que no sólo refleja la evolución histórica y sociocultural de un país, sino que además abre puertas a las experiencias cotidianas anónimas, a los olvidados, a los sin memoria, a las memorias colectivas y a la creatividad. Prueba de ello es el lugar que ocupa en todos los libros de texto estudiados y en las oposiciones francesas a la cátedra de instituto o de universidad. Mostrar su importancia y lo que vehicula es el objetivo de esta ponencia.

Metodología y fuentes

Para poder comprender la imagen fílmica y lo que esgrime, es necesaria la metodología visual, es decir, enseñar a mirar, a ver, a escuchar y a sentir para poder recabar las informaciones, interpretarlas y, por último, representarlas. El presente trabajo utilizará dicha metodología para analizar las secuencias propuestas en los libros de texto. Las fuentes utilizadas serán manuales del lenguaje cinematográfico y sociológico.

Resumen

Al recabar información y analizar los libros de texto de la educación secundaria y del bachillerato franceses sale a relucir la evolución de las películas de lengua hispánica. Tres razones principales emergen de ello: el auge de los medios audiovisuales para el aprendizaje de las lenguas y su continua evolución; la llegada del Marco Común Europeo de las Lenguas y la obligación por parte de los profesores de trabajar por competencias con las consiguientes modificaciones metodológicas y, por último, los cambios históricos en España, cuya huella sociocultural queda reflejada en el cine.

La sociología visual afecta nuestra consciencia tanto como a nuestro inconsciente. El presente trabajo analiza las diferentes películas estudiadas en los principales libros de texto desde 1950 hasta 2016. Para ello parte, en la introducción, de una visión glo-

bal del cine durante las épocas dictatoriales en la que se subraya la impronta de la censura. El cuerpo principal del estudio versa sobre los años posteriores a las dictaduras, hasta la época actual, analizando la evolución histórica, sociocultural y metodológica. La investigación demuestra que el análisis filmico propuesto en los libros de texto permite una mejor comprensión de la sociedad de lengua hispana. El cine, a partir de su recorrido histórico y de su papel como lenguaje es así utilizado como descripción de la realidad social o imaginaria. Ciertamente es que la imagen permite describir, contextualizar e interpretar, pero su representación es siempre subjetiva. La imagen enriquece el lenguaje verbal, que no siempre consigue expresar aquello que se desea decir. Ambas son pues complementarias y aunadas a la imagen filmica incrementan el grado de comprensión convirtiéndose en un valor social con fines de diversa índole: comunicación, denuncia, información o documentación.

Avance de conclusiones

El presente trabajo mostrará cómo las secuencias cinematográficas presentes en los libros de texto de secundaria y de bachillerato franceses rompen con los estereotipos de la España franquista. Tras la ruptura que supone el periodo de la Movida y su principal cineasta, Pedro Almodóvar cuyas películas están presentes en la mayor parte de los libros de texto de la década de los ochenta y los noventa, se abre posteriormente paso a otros cineastas y a nuevas preocupaciones que reflejan la evolución de la España democrática.

Bibliografía

50 libros de texto de secundaria y 70 de bachillerato de diversas editoriales: Belin, Bordas, Delagrave, Didier, Hachette, Hatier et Nathan de 1950 a 2016.

Dominique AUGE, «Du manuel scolaire au manuel en ligne, un espace à inventer pour un public à renouveler», en *Journée d'étude. Les auteurs des manuels scolaires et leur public*, 2010, accesible en: http://memoirepedagogique.free.fr/memoirepedagogiquefree/Journees_detude_sur_les_manuels_scolaires/Entrees/2010/6/2_Les_auteurs_de_manuels_scolaires_et_leurs_publics.html, [consultado el 31/12/2016].

Vicente BENET, *El cine español, una historia cultural* (Barcelona: Paidós, 1989).

Robert EDGAR, John MARLAND, Steven RAWLE, *El lenguaje cinematográfico* (Barcelona: Parramón, 2016).

Erving GOFFMAN, «La mise en scène de la vie quotidienne», tome 2, *Les relations en public* (Paris: Minuit, 1979).

«L'image animée», en *Les Langues Modernes* (Paris: APLV, 2013).

«Le cinéma en langues», en *Les Langues Modernes* (Paris: APLV, 2015).

Monique HAICAULT, *L'image en sciences sociales une opération de mise en visibilité*, en Geneviève Dermenjian, Jacques Guilhaumou, Martine Lapied, *Femmes entre ombre et Lumière, recherches sur la visibilité sociale (XVIe-XXe siècles)* (Ed. PubliSud, 2000), 303-314.

«La parole dans le film», *Réseau National de Pratiques audiovisuelles en Sciences de la Société*, Cahier n° 2, Aix-en-Provence, 1988.

Jean MITRY, *La sémiologie en question, langage et cinéma* (Paris: Ed. du Cerf, 1987).

Jacques RANCIERE, *Le spectateur émancipé* (Paris: Ed. La Fabrique, 2008).

Palabras clave

Sociología visual, análisis filmico, metodología visual, libros de texto.

Educación vial en Mallorca durante el franquismo. Memoria e imágenes del primer parque infantil (1963)*

Gabriel BARCELÓ BAUZÀ⁽¹⁾, Llorenç GELABERT GUAL⁽²⁾

1. 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).
2. 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).

Email de contacto: gabriel.barcelo@uib.cat / llorens.gelabert@uib.cat

Objetivos

En el período de la II República es cuando se plantea por primera vez el debate sobre la importancia de la educación vial y la necesidad de introducirla en la escuela. Su implantación, no obstante, se llevará a cabo durante el periodo de la dictadura franquista, concretamente en la década de los sesenta con la creación de parques infantiles de tráfico (B.O.E., 1961). A partir de esta comunicación pretendemos realizar una aproximación al primer parque infantil de tráfico creado en Mallorca, concretamente en la Escuela Graduada de Niños de la localidad de Campos en el año 1963.

Metodología y Fuentes

La fotografía, en los últimos tiempos, se ha convertido en una importante fuente de información en el ámbito de la historia de la educación. En el caso que nos ocupa hemos podido acceder a toda una serie de imágenes de este primer parque que se creó en Mallorca. Éstas proceden de la prensa gráfica del momento (revistas *Cort* y *Lealtad*) y de la memoria pedagógica del maestro Pedro Ponseti (PONSETI, 1967), elaborada en el marco de las oposiciones de ingreso al Cuerpo de Directores Escolares (B.O.E., 1966). Además de las imágenes mencionadas se ha tenido en cuenta el contenido textual que aparece.

Finalmente, como fuentes secundarias, se han utilizado diversas aportaciones en relación al estudio e implantación de la educación vial en España desde una perspectiva

* Comunicación elaborada en el marco del proyecto I+D, referencia EDU2014-52498-C2-2-P, «La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)», financiado en el Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016.

histórica. Algunos ejemplos son los trabajos de Melero y Valentín (1991), Manso (1993) o Trillo (2014).

Desarrollo del contenido de la comunicación

La educación vial tiene como objetivo el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores en torno a cómo comportarse en la vía pública, sea como peatón o como conductor de cualquier tipo de vehículo. Sobre sus orígenes e implantación en España se han realizado algunos trabajos, de los que podemos destacar, entre otros, la tesis doctoral de Violeta Manso (1993).

Durante la II República ya se empezó a hacer alusión a la necesidad de introducir contenidos de seguridad vial en las escuelas (GACETA DE MADRID, 1934). No obstante, no será hasta la década de los años 60 del siglo XX cuando esa voluntad tiene su traducción en la realidad escolar. Entre las primeras acciones desarrolladas destaca la creación de los parques infantiles de tráfico, como espacios escolares para poner en práctica los conocimientos de esta nueva materia.

Los parques infantiles constituyeron un recurso pedagógico novedoso en sus orígenes, y de amplia difusión mediática. Los niños haciendo prácticas como pequeños conductores, peatones o guardias de tráfico en unos años en que el *boom* automovilístico cambió radicalmente el aspecto y la seguridad de las calles y carreteras españolas, llamó la atención de la sociedad en general. Todo ello sirvió al Régimen para proyectar una imagen más moderna de España y de su educación.

A través de la prensa de la época y de la memoria de oposición del primer maestro de Mallorca que implementó en su escuela un parque infantil de educación vial (PONSSETI, 1967), hemos podido recuperar una colección de fotografías del primer parque inaugurado en el municipio de Campos el 19 de mayo de 1963. Contamos con un total de diez fotografías, de las cuales seis aparecen en la memoria y cuatro en prensa de la época.

A través de los testimonios escritos y gráficos vemos cómo los niños ponen en práctica las normas de circulación ejerciendo diversos roles como el de peatón, ciclista o el de guardia de circulación. La educación vial que se enseñaba en el parque infantil se coordinaba con sesiones teóricas que se realizaban en clase, haciendo uso de diapositivas, láminas, etc. Además, cabe añadir que durante las sesiones prácticas se contó con la colaboración de miembros del Servicio de Circulación de la localidad de Campos y de la Jefatura Provincial de Tráfico de Baleares. Todo ello, con la intención de inculcar hábitos de seguridad vial entre la población infantil.

La proyección y difusión de estos parques a lo largo de todo el Estado, también dio lugar a celebraciones de carácter nacional. Destacan, entre otros, los campeonatos nacionales de parques infantiles de tráfico.

Avance de conclusiones

El aperturismo económico y social que se vislumbra en la España de los años sesenta ejerce su influjo en el ámbito educativo. Implementándose una formación tecnicista y más abierta a unos contenidos curriculares con una mayor carga cívica. La educación vial será un ejemplo de este tipo de contenidos que empiezan a ocupar su espacio en el horario escolar. Para ello, aparte de la formación teórica impartida en el aula se le añaden otras iniciativas de carácter práctico como los parques infantiles de educación vial.

Respecto a las fotografías encontradas, además de constituir un elemento de difusión propagandístico tanto para el centro escolar como para las instituciones implicadas, nos aportan toda una serie de informaciones que nos ilustran algunas de las prácticas que se llevaron a cabo en los parques infantiles de tráfico y que, en mayor o menor medida, influyeron en la introducción de nuevos valores en la escuela.

Bibliografía

Anónimo, «Campos es la primera población de la isla que educa a sus muchachos en los problemas del tráfico», *Cort. Revista Mallorquina*, 15 de enero - 1 de febrero de 1962.

Anónimo, «Campos del Puerto. Inauguración del Parque Infantil de Tráfico», *Lealtad. Revista gráfica balear*, junio de 1963.

Boletín Oficial del Estado. (06-05-1961), «Orden de 29 de abril de 1961 relativa a la obligatoriedad de la enseñanza de las reglas de Seguridad en la circulación por las vías públicas reguladas en el Código de Circulación vigente, en todas las Escuelas Primarias», 108, 6875-6876.

Boletín Oficial del Estado, (05-11-1966). «Orden de 21 de octubre de 1966 por la que se convoca concurso-oposición restringido para ingreso en el Cuerpo de Directores Escolares», 265, 13939-13942.

Gaceta de Madrid. (26-09-1934). «Decreto de 25 de septiembre de 1934 aprobando el Código de la Circulación y sus Anexos», 269, 2634-2677.

Violeta MANSO PÉREZ, «La educación vial en España. Aspectos histórico-comparados y proyección social» (Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, 1993).

Emilio MELERO MARCO y Alberto VALENTÍN CENTENO, «El Centro Superior de Educación Vial: desarrollo de la educación vial en España», *Papeles del Psicólogo*, 49 (1991), s.p., consultado el 30 de diciembre de 2016, URL: <http://www.papeles-delpsicologo.es/vernumero.asp?id=497>

Pedro PONSETI OLIVES (1967), Memoria pedagógica. Archivo General de la Administración (A.G.A.), Caja 32/01461 (Sección Educación).

María Paz TRILLO MIRAVALLS, «Evolución legislativa de la educación vial en España: nuevos retos para educadores e instituciones», *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22 (82) (2014), 131-148.

Palabras clave

Educación vial, fotografía, franquismo, Mallorca.

Paideia e Thanatos: il contributo delle fonti iconografiche e delle iscrizioni tombali dall'Ottocento ad oggi

Luciana BELLATALLA⁽¹⁾, Giovanni GENOVESI⁽²⁾

1. Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Ferrara, Via del Paradiso, 12.

2. Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Ferrara, Via del Paradiso, 12.

Email de contacto: bl@unife.it

Obiettivi

Sullo sfondo del più generale problema delle fonti storiografiche e dell'espansione del momento documentario anche a testimonianze finora considerate secondarie se non addirittura marginali e nello sforzo di valorizzare in particolare le fonti iconografiche, gli autori hanno pensato di porre attenzione ad alcuni monumenti scarsamente presi in considerazione, per lo più, come emerge dalla breve bibliografia che completa l'abstract, da studiosi non legati al mondo dell'educazione. Infatti, in genere la storiografia ha guardato a fonti pittoriche o a sculture, in qualche modo legate, soprattutto per la storia delle università, alla relazione discente-discepolo e, per così dire, alla pratica didattica corrente. Oppure, più di recente, si è guardato ai monumenti ed alle statue celebrativi della guerra e dei suoi caduti.

Il primo obiettivo dichiarato di questo lavoro è, dunque, certo ricostruire l'immagine della morte e quanto ad essa è connesso sul piano valoriale e educativo, che questi monumenti funebri descrivono, attraverso l'analisi lessicale dei contenuti, delle figure retoriche ricorrenti, dei modi di dire conati per l'occasione ed attraverso le immagini che accompagnano le lapidi. Tali immagini, per lo più statue di grandezza variabile a seconda della ricchezza e della condizione sociale del defunto, e le iscrizioni vanno analizzate nei loro aspetti formali e strutturali per ricostruirne il significato che ad essere veniva attribuito. Insomma, questi monumenti e queste iscrizioni possono essere ascritti, oltre che all'ambito delle testimonianze documentali, all'ambito della formazione parenetica e moralistica del tempo? Questo è, al fondo, la domanda centrale dell'intero discorso in un'ottica educativa.

E, quindi, ne consegue, quale secondo obiettivo, anche la riflessione sulla legittimità o meno del loro accoglimento accanto a fonti canoniche e ormai classiche e/o tradizionali.

Noi vogliamo qui prendere come fonti, iscrizioni funerarie, lapidi e monumenti funebri del periodo tra la metà dell'Ottocento, quando la pratica dei cimiteri suburbani si va diffondendo e la borghesia fa della tomba un momento di ricordo, celebrazione e, insieme, di eredità per i posteri, che in essa troveranno lodate le virtù del defunto

e, insieme, una sorta di memento morale per il loro futuro, e la metà del Novecento, quando la sepoltura si fa più sobria e abbandona la strada fino allora battuta dell'esibizione del dolore e della retorica moralistica.

Metodologia e Fonti

Per portare avanti questo progetto, prenderemo, in particolare, in esame due tipi di fonti: da un lato, le iscrizioni funerarie stereotipate, che hanno via via preso sempre più piede e che sono testimonianze soprattutto dei tempi più vicini a noi; dall'altro, i monumenti funebri, che, diversamente dalle iscrizioni, sono pensati e voluti per ricordare un determinato defunto, con i suoi caratteri distintivi. Nel primo caso, internet è prodigo di esempi, cui attingere; nel secondo caso si può attingere ad esempi interessanti e paradigmatici sia nel Camposanto monumentale sia nel cimitero suburbano di Pisa, accanto ad immagini reperibili in Internet da altri cimiteri italiani. Alla relazione saranno allegate in maniera ordinata e con le dovute didascalie le immagini di cui ci serviremo per argomentare il nostro punto di vista, sia particolare, cioè sulla relazione tra educazione e idea della morte, sia in generale sulla legittimità ed il significato di altre fonti.

Quanto al metodo, si tratta di analizzare e collazionare le fonti lapidarie e iconografiche al fine di valutarne congruenze, continuità e discontinuità sincroniche e diacroniche. Oltre, dunque, ad un metodo di puntuale analisi dei documenti prescelti, si tratta di fare emergere la visione di morte che da qui deriva e, di conseguenza, la sua rappresentazione, la sua valutazione ed il suo significato anche in relazione ad altre rappresentazioni presenti, ad esempio nei testi scolastici o letterari, dai galatei alla narrativa popolare.

Ipotesi conclusive

Le conclusioni a cui vogliamo arrivare con la nostra comunicazione riguardano l'approccio alla morte e la formazione della coscienza della mortalità a partire dall'infanzia e per tutta la vita, dando risposta ad una domanda cruciale: l'inevitabile percezione traumatica della morte potrebbe avere conseguenze meno dolorose e più educativamente fruibili se la sua concezione, sottratta ad ipoteche morali ed a stereotipi di stampo valoriale e consolatorio, avesse fondamenta laiche, ossia trovasse un argine ed un sostegno nella considerazione della morte come vita che continua nella memoria di chi resta per stimolare a comportamenti sempre migliori? Insomma, non possiamo non concludere chiedendo quale ruolo viene ad assumere o potrebbe assumere, anche attraverso la pratica dei riti funebri e della frequentazione dei luoghi della memoria, la compresenza dei vivi e dei morti nell'educazione dei soggetti. Un'educazione intesa, ovviamente, non come riproduzione di comportamenti e forme tradizionali, ma come sforzo di comprensione dell'esistenza e di conferimento di senso all'avventura terrena.

Bibliografia

- Ph. ARIÈS, *L'uomo e la morte dal Medioevo a oggi* (Roma-Bari: Laterza, 1985).
- L. BELLATALLA, P. RUSSO, (a cura di), *Storiografia dell'educazione: metodi, fonti, modelli e contenuti* (Milano: FrancoAngeli, 2005).
- L. BELLATALLA, (a cura di), «Quale identità per la storia dell'educazione?», in *Annali on-line della didattica e della formazione docente*, Università di Ferrara, 6/2013.
- M. CANELLA, *Paesaggi della morte. Riti, sepolture e luoghi funerari tra Settecento e Novecento* (Roma: Carocci, 2010).
- A. CAPITINI, *La compresenza dei morti e dei viventi* (Milano: Saggiatore, 1966).
- C. COVATO, S. ULIVIERI, (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia: bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi* (Milano: Unicopli, 2010).
- L. GESTRI, *Le ceneri di Pisa. Storia della cremazione. L'associazione laica nelle lotte per l'igiene e la sanità (1882-1939)* (Pisa: Nistri-Lischi, 2001).
- A. PETRUCCI, *Le scritture ultime: ideologia della morte e strategie dello scrivere nella tradizione occidentale* (Torino: Einaudi, 1995).
- C. ROMANZIN, *Le dimore dei morti: la pietà per i defunti nello spilimberghese: lapidi, tombe e cimiteri* (Spilimbergo: Arcometa, 2014).

Parole chiave

Educazione, morte, iconografia, lapidi, funerali.

Educazione e propaganda nelle «cartoline patriottiche» distribuite dal Comitato Lombardo dell'Unione Generale degl'Insegnanti Italiani durante la prima guerra mondiale

Alberta BERGOMI⁽¹⁾, Evelina SCAGLIA⁽²⁾

1. Dipartimento di Scienze umane e sociali, Università degli Studi di Bergamo.

2. Dipartimento di Scienze umane e sociali, Università degli Studi di Bergamo.

Email de contacto: alberta.bergomi@unibg.it / evelina.scaglia@unibg.it

Obiettivi

Lo scopo principale di questo lavoro è dimostrare che alcune cartoline postali, diffuse in Italia durante il primo conflitto mondiale dal Comitato lombardo dell'Unione Generale degl'Insegnanti Italiani (UGII), hanno contribuito, con il loro intento propagandistico, all'istruzione delle classi popolari e al processo di unificazione italiana sul piano civile, linguistico e culturale.

Metodologia e Fonti

Il lavoro si è avvalso di una metodologia di ricerca ispirata ai più recenti sviluppi della storia dell'educazione nel campo delle *school memories*, per studiare le «cartoline patriottiche» emanate dal Comitato Lombardo dell'UGII come *multi-faced objects* (VIÑAO, MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, 2017), dalla triplice natura di: fotografie /immagini; elementi volti alla costruzione di un immaginario sociale e di una memoria collettiva; mezzi di comunicazione interpersonale e - aggiungiamo noi - di educazione di massa.

Per poterlo fare, è stato necessario riportare alla luce una documentazione storica e iconografica dispersa e poco conosciuta. In particolare, la ricerca ha attinto alle collezioni di cartoline conservate presso l'Archivio Bertarelli di Milano (Italia), o disponibili in forma elettronica agli indirizzi:

<http://graficheincomune.comune.milano.it/GraficheInComune/immagine/CART.GUERRA.1914-1918.2.54-1> (consultato il 23-12-2016)

<http://badigit.comune.bologna.it/ilrestodelcarlino/cartoline324860.htm#9> (consultato il 23-12-2016)

Contenuto della comunicazione

Con l'entrata dell'Italia nella prima guerra mondiale, avvenuta il 24 maggio 1915, tutta la società civile del Paese, comprese le masse contadine e operaie, è interessata da un processo di mobilitazione a sostegno dei combattenti e delle loro famiglie, meglio noto come «fronte interno» (FAVA, 1988; GATTI, 2008; ISNENGHI, ROCHAT, 2008).

Anche gli insegnanti di ogni ordine e grado si impegnano ad offrire un proprio contributo, organizzandosi dal giugno 1915 nell'Unione Generale degli Insegnanti Italiani (UGII), guidata dal senatore liberale Vittorio Scialoja. Si sentono chiamati a incarnare il ruolo dell'insegnante come «educatore civile» (BARAUSSE, 2015), investito da una duplice missione, intellettuale e morale, al fine di promuovere un'opera di «persuasione, conforto, consiglio, rivolta in special modo alle classi umili», con la distribuzione di aiuti materiali e l'istituzione di segretariati per l'assistenza morale, intellettuale e legale del popolo (UGII, 1915; UGII, 1917). La diffusione capillare dell'UGII sull'intero territorio nazionale e il coinvolgimento di figure di spicco del mondo culturale italiano consentono di ispirare la sua opera a una forma di «pedagogia di massa» (GIBELLI, 2007; BARAUSSE, 2015).

Fra i nuclei più attivi vi è il Comitato Lombardo che, grazie alla collaborazione di Pietro Bonfante, Corrado Barbagallo, Giuseppe Ricchieri, Adele Bianchi, Maria Magnocavallo, promuove iniziative convegnistiche insieme alla pubblicazione di bollettini informativi locali e di materiali di vario genere (carte geografiche, «cartoline patriottiche», ecc.), ai fini della propaganda e della formazione nazionale del popolo.

Le «cartoline patriottiche» costituiscono una fonte documentaria di particolare interesse, perché esemplificano nella loro stessa natura la scelta di adottare moderne tecniche di comunicazione verbale e visiva «di massa» per raggiungere il maggior numero possibile di persone, soprattutto gli strati popolari analfabeti (GIBELLI, 2011). La ricorrenza frequente, nei loro testi piuttosto scarni, di «motti» e «parole d'ordine», nasce dall'utilizzo di una didattica tipica dell'insegnamento elementare, adatta ad un pubblico scarsamente alfabetizzato e sottoposto allo *stress* continuo del conflitto. Inoltre, l'impiego esclusivo della lingua italiana, al pari di quanto accaduto con i «giornali di trincea», fa sì che questi materiali segnino un punto di svolta nell'apprendimento della lingua nazionale (DE MAURO, 1991). Essi costituiscono un valido aiuto nella lotta agli alti tassi di analfabetismo della popolazione italiana e un'ulteriore spinta alla realizzazione del difficile processo di unificazione dell'Italia sul piano civile, linguistico e culturale (GIBELLI, 2011). Inoltre, coinvolgono tutte le classi d'età, dai bambini in età scolare alla popolazione adulta, per incentivare un impegno comune volto a sostenere lo sforzo compiuto dalla patria, intensificatosi a seguito del disastro di Caporetto dell'ottobre-novembre 1917.

Da non sottovalutare, infine, la possibilità di analizzare tali «cartoline» come fonti di una «memoria collettiva», poiché il loro scopo propagandistico si è realizzato attra-

verso la formazione nei fruitori di un immaginario sociale, influenzato dalle idee e dai valori sociali e culturali veicolati dalle immagini e dai testi riprodotti (VIÑAO, MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, 2017).

Uno degli esempi più interessanti, è costituito dal *Decalogo della guerra. Dieci cartoline-manifesto* (s.d.), in cui si è privilegiato il testo scritto nella forma di brevi epigrammi di tono patriottico e di richiamo ai valori del Risorgimento nazionale, come i seguenti: Chi vi ascolta può essere un nemico. Le orecchie del nemico sono tese; Emulate il sacrificio di chi combatte; Misurate il vostro sacrificio dall'altrui; Non lamentatevi. La grafica delle cartoline è ridotta a semplici fregi nei colori della bandiera italiana. I periodi brevi, incisivi e dal tono assertivo, forniscono avvertimenti, e nel loro scarno fraseggio richiamano lo stile paratattico che le avanguardie letterarie hanno contribuito a diffondere fin dall'inizio del XX secolo. L'uso insistito dei suoni aspri (chi, cr, co, tr) e delle vocali dal timbro chiuso (o, u) suggeriscono impressioni negative, sensazioni di insidia e di pericolo, contro le quali anche i civili vengono chiamati all'impegno.

Simili caratteristiche formali presenta anche un altro gruppo di cartoline, dal titolo *Italia. Dalle opere di Giosuè Carducci, serie di ventiquattro cartoline edita a beneficio della Unione generale degli insegnanti per la guerra nazionale, sezione lombarda* (s.d.), che utilizza alcuni versi tratti dalle principali poesie di Giosuè Carducci, considerate emblema del patriottismo nazionale. Qui è la celebrazione di Garibaldi e dei protagonisti del Risorgimento a promuovere nel lettore uno spirito emulativo, attraverso lo stile enfatico e magniloquente del tardo Romanticismo.

Giovani o anziani, futuristi o romantici, i civili sono, dunque, tutti coinvolti in una chiamata collettiva alle armi.

Conclusioni

Le cartoline «patriottiche» diramate durante la I guerra mondiale dal Comitato lombardo dell'UGII hanno associato a una finalità propagandistica funzioni di natura educativa, poiché hanno contribuito indirettamente alla diffusione dell'istruzione in fasce di popolazione analfabeta o semi-analfabeta.

Bibliografia

Alberto BARAUSSE, «Processi di nazionalizzazione e insegnanti durante la guerra. L'Unione Generale degli Insegnanti Italiani (1915-1918)», *Rivista di storia dell'educazione*, 35 (1) (2015), 11-19.

Andrea FAVA, «Assistenza e propaganda nel regime di guerra (1915-1918)», in *Operai e contadini nella Grande Guerra*, ed. Mario ISNENGHI (Bologna: Cappelli, 1982), 174-212.

Andrea FAVA, «War, 'national education' and the Italian primary school, 1915-1918», in *State, society and mobilization in Europe during the First World War*, ed. John HORNE (Cambridge: Cambridge University Press, 1997), 53-69.

Gian Luigi GATTI, «Jusqu'au bout! Il fronte interno», in *La Grande Guerra. Uomini e luoghi del '15-'18*, ed. Mario ISNENGHI, Daniele Ceschin (Torino: UTET, 2008), 280-288.

Antonio GIBELLI, *L'officina della guerra. La Grande Guerra e le trasformazioni del mondo mentale* (Torino: Bollati Boringhieri, 2007).

Antonio GIBELLI, *La grande guerra degli italiani 1915-1918* (Milano: BUR, 2011).

John HORNE, «Introduction: mobilizing for 'total war', 1914-1918», in *State, society and mobilization in Europe during the First World War*, ed. John HORNE (Cambridge: Cambridge University Press, 1997), 1-17.

Mario ISNENGHI, Giorgio ROCHAT, *La Grande Guerra 1914-1918* (Bologna: Il Mulino, 2008).

Nicola LABANCA, «The Italian Front», in *The Cambridge History of the First World War*, ed. Jay WINTER (Cambridge: Cambridge University Press, 2014), 266-296.

Antonio VIÑAO, María José MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, «Picture Postcards as a Tool for Constructing and Reconstructing Educational Memory (Spain, 19th - 20th Centuries)», *School Memories. New Trends in the History of Education*, eds. Cristina YANES-CABRERA, Juri MEDA, Antonio VIÑAO (Cham: Springer International Publishing, 2017).

Parole chiave

Storia della prima guerra mondiale, storia dell'Italia, storia dell'educazione nazionale, propaganda di guerra, insegnanti.

Aproximación al estudio de las representaciones textuales e icónicas de la infancia, primera adolescencia y su educación en prensa gráfica (1915-1936): interrogantes, dificultades y propuestas metodológicas en el caso de *Blanco y Negro*

María Eugenia BOLAÑO AMIGO⁽¹⁾

1. Departamento de Pedagogía e Didáctica, Facultade de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Rúa Vicente Fraiz Andón, s/n, Campus Sur, 15782.

Email de contacto: mariaeugenia.bolano@usc.es

Objetivos

A través de esta comunicación pretendemos efectuar una aproximación a los interrogantes, dificultades y propuestas metodológicas que surgen en relación al proceso de elaboración de la Tesis Doctoral que, actualmente en fase avanzada, desenvolvemos. Concretamente, y tomando como referencia trabajos previos (BOLAÑO AMIGO, 2016), nos centramos ahora en aquellos aspectos más relevantes ligados al proceso de análisis de contenido de la revista *Blanco y Negro*, uno de los seis medios de comunicación seleccionados como parte de la muestra de investigación.

Nuestra Tesis Doctoral tiene por objeto fundamental estudiar las representaciones de la infancia, la primera adolescencia y de su educación que encontramos en un conjunto significativo y relevante de revistas culturales y prensa gráfica gallega –publicada tanto en Galicia territorial como en la «otra Galicia» presente en América– entre los años 1915 y 1936.

El estudio se centra en el primer tercio del siglo XX, específicamente en el período comprendido entre 1915 y 1936, por tratarse de un momento de pujanza a nivel cultural, económico y educativo, tanto en Galicia como en España (COSTA RICO, 2004). Resulta, además un lapso temporal particularmente complejo, polifacético y contradictorio (AGUADO Y RAMOS, 2002) en el que la prensa y, particularmente, las revistas lograron convertirse en publicaciones emblemáticas de la vida moderna, ampliando su campo de divulgación e influencia.

Geográficamente la investigación atiende a tres contextos marcados por obvias diferencias territoriales, sociales, económicas, políticas y culturales, pero significativamente relacionados a través de la prensa.

Metodología y fuentes

Partiendo de un marco paradigmático interpretativo, las técnicas de investigación mediante las que procedemos en el decurso del trabajo giran en torno al análisis documental. Concretamente, empleamos la revisión bibliográfica para proceder crítica y rigurosamente en la elaboración del cuerpo teórico sobre el que se sustenta la investigación; y el análisis cualitativo de contenido, para examinar sistemática y detalladamente las representaciones textuales e icónicas.

Los medios de comunicación seleccionados como muestra de la investigación y fuentes primarias para el estudio de las representaciones son *Céltiga* (Buenos Aires), *Eco de Galicia* (La Habana), *Marineda* (A Coruña), *Vida Gallega* (Vigo), *La Esfera* (Madrid) y *Blanco y Negro* (Madrid). Particularmente y como hemos señalado, en esta comunicación nos centramos en el último medio mencionado.

Desarrollo del contenido

Al situarnos en una fase avanzada del proceso de realización de la Tesis Doctoral, además de encontrarnos en condiciones de poder profundizar en el conocimiento de las realidades que estudiamos, nos enfrentamos a diversos interrogantes, dudas y dificultades que inciden a la hora de tomar decisiones procesuales. Estas complejidades se han acentuado a la hora de proceder en el desarrollo del análisis de contenido de la revista *Blanco y Negro* debido, fundamentalmente, a sus amplias dimensiones y a las dificultades que entraña manejar y organizar tan amplio volumen de información. Esto nos ha llevado a reflexionar en torno a las posibilidades de utilizar programas informáticos para la gestión, sistematización de datos e incluso para el apoyo en la realización del análisis cualitativo de contenido. Opciones que descartamos tras valorar los beneficios e inconvenientes de su empleo, teniendo en cuenta las particularidades de las fuentes primarias que manejamos, el diseño metodológico que formulamos, así como nuestro interés por optar por una historia elaborada de un modo más creativo y artesanal, teniendo presentes las reflexiones de Viñao Frago (2016) y de Nóvoa (2015), entre otros.

Durante el proceso de análisis de contenido de *Blanco y Negro*, al encontrarnos con tan amplia cantidad de información y observar su reiteración, llegamos a valorar la posibilidad de hablar de «saturación de muestra», si bien optamos por actuar de forma cautelosa teniendo en cuenta que «si la indagación cualitativa se ocupa de la experiencia humana en toda su complejidad, y si se admite que su práctica es un procedimiento de curso altamente incierto, no habría ningún momento en el cual una búsqueda atenta y abierta dejara de encontrar elementos nuevos y relevantes sobre el tópico de estudio» (MARTÍNEZ-SALGADO, 2012: 617). Esta decisión ha sido crucial para el análisis del medio en cuestión, pues nos ha permitido detectar longitudinalmente cambios de interés para nuestra investigación que de otro modo serían imperceptibles.

A estas controversias, se han añadido las dificultades que ha supuesto para nosotros el hecho de delimitar conceptualmente determinados tópicos que manejamos en el estudio –sobre los que nos hemos detenido a reflexionar y redefinir pero que, aun así, han derivado ciertas complejidades a la hora de proceder en el análisis cualitativo de contenido–, sobre todo en el momento de interpretar determinados textos e imágenes extraídos de los medios de comunicación seleccionados.

Esta cuestión entronca con las propias diatribas suscitadas a partir de la consideración en nuestra investigación de la prensa como medio portador de múltiples visiones y significados (importa no sólo qué se escribe, sino quién escribe y por qué, desde qué posición ideológica y con qué pretensión, entre otros aspectos), que impiden en muchos casos la generalización de determinadas ideas como «representativas», pero sí la apreciación de ciertos arquetipos hegemónicos. Todo esto siempre mediado, hasta cierto punto, por los límites temporales y de extensión que hemos pautado para el trabajo.

Avance de conclusiones

La detenida reflexión en torno a cada una de las decisiones tomadas en el proceso investigador ha sido clave para contrastar la información obtenida y construir significados en relación a esta. En el caso de *Blanco y Negro* esto ha resultado crucial para retroalimentar el diseño metodológico prefijado y contribuir positivamente en la obtención de conclusiones.

Entre las conclusiones que podemos avanzar estimamos pertinente destacar que, en el caso de *Blanco y Negro*, apreciamos notables cambios en cuanto a las representaciones de la infancia, de la primera adolescencia y de su educación, que se gestan paulatinamente desde mediados de los años veinte. Dichas mudanzas nos remiten a hacer referencia a la permeabilidad de los cambios sucedidos en el contexto español del momento en este medio de comunicación.

Bibliografía

Ana AGUADO, M^a Dolores RAMOS, *La modernización de España (1917-1939). Cultura y vida cotidiana* (Madrid: Síntesis, 2002).

María Eugenia BOLAÑO AMIGO, «Balance da Tese de Doutoramento: Representacións textuais e icónicas da infancia, da primeira adolescencia e da súa educación en revistas culturais e en prensa gráfica galega (Galiza, Bos Aires e A Habana) e madrileña: 1915-1936. Entre o Naturalismo, a Socialización e a Distinción Social», *Actas do VIII Encontro Ibérico de Historia da Educación*, en prensa.

Antón COSTA RICO, *Historia da educación e da cultura en Galicia* (Vigo: Xerais, 2004).

Carolina MARTÍNEZ-SALGADO, «El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias», *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3) (2012), 613-619.

António NÓVOA, «Em busca de liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação?», *Educação e Pesquisa* (São Paulo), 41 (1) (2015), 263-272.

Antonio VIÑAO FRAGO, «La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones», *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (1) (2016), 21-42.

Palabras clave

Representaciones, infancia, primera adolescencia, educación, análisis de contenido.

La representación visual de los ábacos en los catálogos de material de enseñanza (1881-1936)

Dolores CARRILLO GALLEGO⁽¹⁾

1. Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo. 30100 Espinardo (Murcia) (España).

Email de contacto: carrillo@um.es

Objetivos

El objetivo principal del trabajo es estudiar cómo los catálogos de material escolar, del periodo comprendido entre 1881 y 1936, utilizaban imágenes al ofertar aparatos de tipo ábaco. En la comunicación se comparan las imágenes de los catálogos de una editorial y de distintas editoriales y se analiza la adecuación entre las ilustraciones y los textos que las acompañan.

El estudio se centra en materiales de tipo ábaco por ser aparatos prototípicos de la enseñanza de la aritmética en esos momentos que parece casi imprescindible en un catálogo de material escolar.

Metodología y Fuentes

La metodología utilizada consistirá, básicamente, en un análisis iconográfico descriptivo e interpretativo de las imágenes sobre aparatos de tipo ábaco que aparecen en los catálogos de material de enseñanza seleccionados.

Los catálogos utilizados pertenecen al fondo de catálogos del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa de la Universidad de Murcia (CEME). En esta colección, la práctica totalidad de los catálogos de material escolar de la época comprendida entre 1881 y 1936 ofertan aparatos tipo ábaco; para este trabajo se han seleccionado aquellos que acompañan la oferta con una ilustración, lo que supone 11 catálogos y 32 imágenes de estos aparatos.

Desarrollo del contenido de la comunicación

La comunicación forma parte de un proyecto de investigación en curso, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad EDU2013-42040-P, titulado «Imagen y educación: marketing, comercialización, didáctica (España, siglo XX)».

Como afirma P.L. Moreno (2005), los catálogos comerciales «constituyen una fuente novedosa fundamental para profundizar en el conocimiento, entre otros sectores de la historia de la educación, en los de la historia material de la escuela, la historia del currículo o la historia de la escuela» (p. 343); y es que los catálogos informan sobre qué materiales se comercializan y, por tanto, cuáles pueden estar disponibles en las aulas.

Los aparatos cuyas imágenes se analizan han sido usados de dos formas muy diferentes: como tableros contadores, tal como los describieron José Mariano Vallejo (1833) y Pablo Montesino (1850), en los que todas las fichas representan la unidad, y como ábacos, en los que el valor de cada ficha depende de la posición que ocupa y refleja las reglas de nuestro sistema de numeración. En el trabajo se diferencia entre ellos y se trata de asociar cada una de las propuestas de los catálogos a un tipo de uso, basándose en la imagen del mismo y la descripción que puede acompañarla.

Para realizar esta valoración se recogen trabajos sobre los distintos tipos de ábacos que se han utilizado históricamente (IFRAH, 1987) y sobre la introducción de este tipo de aparatos en la escuela desde el primer tercio del siglo XIX, ligados a las propuestas de enseñanza intuitiva de Pestalozzi (1980) (CARRILLO, 2003 y 2005).

Avance de conclusiones

El análisis de las imágenes que aparecen en los catálogos de material escolar permite apreciar la existencia de artesanos que trabajaban para distintas casas comerciales, las influencias entre los diseños y los condicionantes que parecen plantear las distintas casas.

Las ilustraciones no son fotografías y a veces no reproducen con fidelidad el aparato; por ejemplo, en los tableros contadores de quebrados, se reproduce la forma de los objetos (cilindros) pero no sus proporciones y por ello, el aparato representado no es adecuado.

En general, se supone que estos aparatos son conocidos y se saben usar por lo que los aspectos que se describen de los mismos inciden casi exclusivamente en cuestiones de diseño (material, tamaño, colores,...); se considera que la imagen es autoexplicativa. Pero esa imagen refleja elementos del objeto que no están relacionados con la funcionalidad del aparato y que parece que se han añadido para sugerir un uso más amplio de los mismos.

Como conclusión, los editores de los catálogos parece que no conocen bien el uso y la utilidad de los materiales que ofertan. Lo hemos constatado :

- en las erróneas denominaciones que a veces se dan a los aparatos;
- en el uso inconsistente de los términos «ábaco» o «tablero contador» que hace en catálogos como el de Bazar Ibérico;

- en las descripciones incompletas de los mismos que dificultan su catalogación o la comprensión de su uso;
- en la falta de indicaciones sobre la composición y el uso de la barra de cilindros en los aparatos que tratan de unificar los tableros de enteros y quebrados;
- en la utilización en los aparatos de elementos no directamente relacionados con su uso, como los números (árabes y romanos) que aparecen en el marco.

Bibliografía

Dolores CARRILLO GALLEGO, «Los inicios del ábaco escolar», en *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Burgos: Universidad de Burgos, 2003), 95-106.

Dolores CARRILLO GALLEGO, *La Metodología de la aritmética en los comienzos de las Escuelas Normales (1838-1868) y sus antecedentes* (Murcia: Universidad de Murcia, 2005).

L. ESTEBAN, «Los catálogos de librería y material de enseñanza como fuente iconográfica y literario escolar», *Historia de la Educación*, 16 (1997), 17-46.

G. IFRAH, *Las cifras. Historia de una gran invención* (Madrid: Alianza Editorial, 1987).

María José MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, Pedro L. MORENO MARTÍNEZ, Ana SEBASTIÁN VICENTE, «Los catálogos de material de enseñanza como recurso didáctico», 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*, eds. Gloria ESPIGADO TOCINO et al. (Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2013), 867-878.

Pablo MONTESINO, *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos* (Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-mudos y Ciegos, 1850).

Pedro Luis MORENO, «El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas», en *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, eds. P. DÁVILA, y L.M. NAYA, Vol. 1 (San Sebastián: Erein, 2005), 342-355.

Pedro L. MORENO MARTÍNEZ, Ana SEBASTIÁN VICENTE, «Los catálogos de material de enseñanza y la cultura material de la escuela. La colección del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia», en *Patrimonio y Etnografía en España y Portugal durante el siglo XX*, eds. Pedro L. MORENO MARTÍNEZ, Ana SEBASTIÁN VICENTE (Murcia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, 2012), 293-309.

J.E. PESTALOZZI, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental (prólogos)* (México: Porrúa, 1980).

Mark TUNGATE, *El universo publicitario: una historia global de la publicidad* (Barcelona: Gustavo Gili, 2008).

José Mariano VALLEJO, *Ideas primarias que deben darse a los niños en las escuelas acerca de los números al tiempo que se están ejercitando en la clave analítica de la lectura* (Madrid: Imprenta de D. Miguel de Burgos, 1833).

Palabras clave

Imagen, tablero contador, ábaco, catálogos de material de enseñanza, enseñanza de la aritmética.

A gênese da educação midiática na América Latina: O cinema como projeto de educação na Argentina e no Brasil

Tony Charles Labanca CORREIA⁽¹⁾

1. Em doutoramento pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Email de contacto: tclabanca@gmail.com

Objetivos

A comunicação apresentará parte dos resultados do trabalho de doutorado em Educação, que teve o objetivo de identificar e investigar a gênese do cinema como primeiro meio tecnológico a ser usado pedagogicamente – em sala de aula – para a educação formal no Brasil e na Argentina na primeira metade do século passado em um estudo historiográfico comparado entre as duas nações.

Metodologia e Fontes

A metodologia aconteceu em revisão bibliográfica, publicações midiáticas, documentos históricos e relatórios do início do século XX não só na Biblioteca Nacional (RJ/Brasil), como em trabalhos acadêmicos e documentos disponíveis na Biblioteca Nacional de La República Argentina (AR).

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

A pesquisa, ainda em desenvolvimento, procurou compreender a relação política de ambos os países com a produção midiática para a educação formal, seja como projeto político educacional, seja como propaganda de governo. Considerando as fontes pesquisadas até o momento, na década de 1930, a cultura de massa argentina — filmes, músicas, teatro... — não tinha, como fim, forjar uma unificação nacional diferentemente de outros países latinos, contudo dela criaram-se imagens classistas suficientes para que um projeto político, concomitante ao seu desenvolvimento, decorresse de seu conteúdo ideológico. O consumo e a idealizada mobilidade social na Argentina conviveram sem uma inevitável contradição com a hostilidade direcionada aos mais ricos da sociedade, tal como em outros países. Havia um crescente discurso que se expressava por um viés classista. Desse discurso, decorria uma identidade «popular» que era «mais integradora que» na sociedade trabalhadora; mas não implicava necessariamente em um «rechaço da raiz da sociedade capita-

lista» (KARUSH, 2013). A pesquisa voltou o seu olhar para esse discurso que era ora construído, ora reforçado pelas mídias sociais, teve o cinema como seu maior divulgador. Ainda na Argentina, foi criado o Instituto Cinematográfico Argentino que teve como objetivo principal promover a criação de produções nacionais argentinas voltadas à informação e à educação formal. Os filmes levados à sala de aula nesse país giravam em torno do gênero documental com valor científico, isso quer dizer que todo o material cinematográfico produzido para as escolas se organizava, mais uma vez, na estreita valoração da ciência, da observação, do controle, como forma de educação (AZEVEDO, 2014). Em paralelo à Argentina, na mesma época, o político e educador brasileiro Fernando de Azevedo era o principal defensor do cinema como instrumento pedagógico. O autor de reformas educacionais no Brasil, considerava que «o cinema, assim como o rádio, eram novos meios que serviam à educação popular pelo seu extraordinário poder de sugestão» (CATELLI, 2004). A mais importante publicação sobre cinema no Brasil, a Revista Cinearte (1920-1930) defendia o uso do cinema para a projeção de uma imagem nacional moderna. A visão eugênica da Revista «procurava fomentar o cinema nacional, e ao mesmo tempo estabelecia os critérios do que seria um bom filme, indicando aquilo que merecia ser projetado na tela».

Avanço de conclusões

O resultado dessa pesquisa proposta à comunicação ainda está em processo e a conclusão se enuncia a partir de toda uma revisão bibliográfica e documental, em parte, já realizada. A gênese do cinema criou, em ressonância, um afã pedagógico que se sistematizou com mais qualidade na Argentina do que no Brasil. Destaca-se a diferença de perspectivas em autores como Juan Suriano (2001) e Matthew Karush (2013). Essa diferença se manifestou no uso do cinema como propaganda de governo no período *pré* e *pós* 1946 na Argentina. Já no Brasil, a diferença aconteceu de forma teórica em relação aos filmes. Em grande parte, educadores acreditavam no uso desse instrumento de comunicação, como forma explícita de registro do alterego nacional. Havia também quem defendia que o uso do cinema deveria ser para reforçar o imaginário de que a formação social do país acontecia por uma eugenia europeizada e que tudo que fosse contra à urbanidade não deveria ser produzido ou visto. No Brasil e na Argentina, a ideia do uso do cinema era não só de complementar a aula com informações replicáveis, mas fundamentalmente marcar, de forma indelével, uma ordenação imprescindível para o futuro cidadão (médio) dos dois países: ordeiro, disciplinado, católico, progressista. Os filmes cunhavam, em seu espectro, a máxima repetida pelo viés político e jornalístico de que a ciência é a maior aliada do progresso e o progresso é a estação final de um país com o olhar para o futuro, e total beligerância com o atraso intelectual.

Bibliografia

Ana Lúcia de FARIA AZEVEDO, *Fora do quadro: discursos sobre educação e cinema (Argentina e Brasil- 1910/1940 e 1990/2010)*. Tese de doutorado latino-americano em educação: políticas públicas e profissão docente (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014).

Walter BENJAMIN, «A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica», in *Obras Escolhidas*. V.1 (São Paulo: Brasiliense, 1994).

Alin BERGALA, *L'hypothèse cinema: Petit traité de transmission du cinema à l'école et ailleurs* (Paris: Cahiers du Cinema, 2002).

N. G. CANCLINI, *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* (São Paulo: EDUSP, 1997).

Rosana Elisa CATELLI, *Cinema e Educação em John Grierson*. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineducemgrierson.htm>>. Acesso em: 31 out. 2007.

Matthew B. KARUSH, *Cultura de classe. Radio y cine en la creación de una Argentina dividida (1920-1946)* (Buenos Aires: Ariel, 2013).

Clara KRIGER, *Cine y peronismo. El estado en escena* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2009).

Jesús MARTÍN-BARBERO, *Procesos de Comunicación y matrices de cultura: itinerário para salir de la razón dualista* (México: Ediciones G. Gili, 1989).

Eduardo Victorio MORETTIN, «Produção e formas de circulação do tema do Descobrimento do Brasil: uma análise de seu percurso e do filme Descobrimento do Brasil (1937), de Humberto Mauro», *Revista Brasileira de História*, 20, 39 (2005), 135-165.

A. PUIGGRÓS, *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política* (Buenos Aires, 2003).

Palavras chave

Tecnologia, Educação, Cinema, Brasil, Argentina.

El *Diccionario de Pedagogía de Labor* (1936): la construcción icónico-textual de un discurso pedagógico ligado a los ideales de la Escuela Nueva

Antón COSTA RICO⁽¹⁾

1. Universidade de Santiago de Compostela.

Email de contacto: anton.costa@usc.es

Objetivos

La presente Comunicación procurará realizar una presentación sistemática del contenido textual y, en particular, icónico de un fundamental instrumento bibliográfico al servicio de la historia de la pedagogía, el *Diccionario de Pedagogía* publicado por la editorial Labor en Barcelona en 1936, bajo la dirección del profesor Luis Sánchez Sarto, tomando como base referencias alemanas, que representaban en muy alta medida, en los pasados años 30 del siglo XX, la centralidad del pensamiento pedagógico y psicológico occidental. El *Diccionario*, tantas veces citado en apoyatura de muy diversas investigaciones, no ha sido objeto, sin embargo, en lo que sabemos, de una observación de carácter sistemático.

Pretendemos, además, llamar la atención sobre este archivo, clarificador por su ánimo sistematizador y didáctico, en unos momentos actuales en los que procuramos comprender hermenéuticamente las pautas presentes, a menudo con raíces históricas encriptadas, en las prácticas escolares, en escenarios socio-educativos que han sufrido múltiples transformaciones, al menos en sus apariencias, al punto de oscurecerse sus claves de comprensión a lo que puede contribuir este análisis.

Fuente a examinar

Sus dos volúmenes de amplio formato (26.5x18), con más de 3250 columnas de información para albergar un volumen próximo a las 1000 entradas documentales (conceptuales, nominativas, topográficas), muy frecuentemente apoyadas con valiosísimas referencias bibliográficas de alcance internacional, convierten el *Diccionario*, por su afán sistematizador, en un singular instrumento que sirve a la presentación y aún a la ordenación de la cultura académica pedagógica, sin par en la cultura española hasta los momentos penúltimos del siglo XX.

Aunque el cambio político registrado en España a partir de 1936, contradictorio y opuesto en muchos de sus elementos y factores a una parte considerable de las líneas de fondo de dicha cultura académica pedagógica, debió dificultar o incluso anular,

sin duda, su traslado y diseminación de ideas en la geografía española no por ello se trunca su influencia, que se extiende al espacio iberoamericano, en el que, por otra parte, la editorial Labor tenía varias sedes abiertas, permitiendo la ‘circulación’ de tal Diccionario en aquellos territorios y sociedades.

Metodología

Es preciso llamar la atención sobre la presencia entre sus páginas de 50 láminas (haz y envés), conteniendo más de 300 fotografías (B/n) y pinturas que procuraron acercar a los lectores un archivo de notas icónicas sobre el mundo de la educación formal, que como tal conjunto podría configurar un ‘discurso pedagógico’, que merece la pena observar y valorar en cuanto tal: un discurso que desde el punto de vista visual se manifiesta propicio a los ideales más queridos para el movimiento internacional de la Escuela Nueva, sin por ello dejar de presentar realidades educativas con un más amplio espectro, dada su vinculación al repertorio textual propio del Diccionario.

Al decir lo anterior tenemos presente la triple funcionalidad sintáctica, semántica y pragmática inscrita, como posibilidad, en las representaciones icónicas, o también dicho de otro modo, los aspectos denotativos y connotativos en ellas presentes. Por ello, metodológicamente procederemos a unha observación que procure sentidos y significaciones, las que pudieran haber sido para los lectores contemporáneos y las que podríamos captar en la actualidad.

Avance de conclusiones

Es probable que podamos concluir que el *Diccionario de Pedagogía* fue en su momento un espacio-síntesis del pensamiento psico-pedagógico occidental de orientación científica positivista, liberal progresivo en el plano social y de reforma escolar innovadora bajo el encuadre de la Escuela Nueva y Activa. Hoy, podremos apreciarlo como una magnífica ‘representación’ de un tiempo, unas intencionalidades, unos actores, que debemos examinar con mirada crítica a fin de no caer en una ‘monumentalización a-histórica’.

Bibliografía

Josep GONZÁLEZ-AGÁPITO, Conrad VILANOU, «Weimar en España: producción editorial y reformismo pedagógico. El caso de la editorial Labor (1925-1937)», en *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX-XX)*, GUE-REÑA, OSSENBACH, DEL POZO (dirs.) (Madrid: UNED, 2005), 87-108.

Luís SÁNCHEZ SARTO, (ed.), *Diccionario de Pedagogía* (Barcelona: Labor, 1936).

Palabras clave: discurso pedagógico, fuentes icónicas pedagógicas, Escuela Nueva, repositorio icónico pedagógico.

La imagen en el centro de la escena

Gabriela CRUDER⁽¹⁾

1. División de Educación a Distancia, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Argentina.

Email de contacto: gcruder@yahoo.com.ar

Objetivos

En investigaciones precedentes tuvimos por objetivos indagar, relevar, describir y analizar las imágenes de los libros de texto destinados al primer año de la escuela primaria o elemental en Argentina, realizando un recorrido (1884-2014), que permitiera dar cuenta de los temas y motivos representados a lo largo del tiempo, atendiendo al marco contextual y normativo de su puesta en circulación.

Con motivo de aportar información atendiendo a la intención de delinear el territorio ocupado por las imágenes en el marco de la educación formal, específicamente, del nivel elemental de enseñanza, nos proponemos indagar las revistas destinadas a los docentes, sumando estas lecturas de modo que vayamos integrando elementos intervinientes en el marco de producción-circulación de los libros de texto analizados.

Metodología y Fuentes

El análisis de las imágenes de más de sesenta ejemplares, utilizando un marco teórico con base semiótica, y el análisis de la documentación que permitiera contextualizar la inscripción de imágenes de los textos escolares del corpus (leyes, normativa y recomendaciones para la publicación de textos escolares, etc.), basándonos en el análisis del discurso permitió la triangulación de información. Estudiar las revistas de circulación docente, en especial *El monitor de la Educación*, permitirá ampliar el discurso en torno del tema.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Si entendemos que la imagen no es un recurso sino un signo que junto con otros configura mensajes, seguramente resultará más sencillo entender su potente inscripción en el plano educativo, tanto en los espacios de enseñanza como en los materiales y, especialmente, en los libros de texto que circulan en el aula. Pensar en la presencia de las imágenes en las aulas argentinas entendiéndolas en el marco de su carácter signico y a lo largo de la historia, es decir desde la configuración del sistema educativo nacional (1884), nos permite ir esbozando el mapa, el territorio donde cobraron forma

las políticas educativas y las posibles prácticas que promovieron. Partimos de recorridos explorados en relación con la normativa escolar en torno de las imágenes con motivo de un estudio de las imágenes de los libros de texto destinados al inicio de la escolarización, donde nos preguntamos por lo atinente a la generación de sentido social a lo largo de más de un siglo (1884-2014). También incorporamos información en torno de la formación de docentes y las relaciones con las representaciones, en tanto son políticas públicas que contribuyeron a generar ciertos contenidos autorizados y legitimados en el universo escolar.

Leer la normativa y las políticas en torno de la formación de docentes entendiéndolas como parte de la gramática de producción del «ambiente escolar» —incluidos los textos escolares y otros materiales—, tuvo la intención de recorrer y dar cuenta lo más exhaustivamente posible del entramado de estrategias discursivas del que forma parte la imagen. Parafraseando a Laclau y Mouffe (1987), recordamos que una estructura discursiva no es una entidad meramente cognoscitiva o contemplativa, sino que se trata de una práctica articuladora que constituye y organiza a las relaciones sociales. Siguiendo a Eliseo Verón (1987), podría decirse que analizando productos, apuntamos a procesos en tanto que todo funcionamiento social tiene una dimensión significativa constitutiva, a la vez que toda producción de sentido se encuentra insertada en lo social. Nuestro posicionamiento implica entender que: «Nombrar el pasado es aprehenderlo en la contingencia de su continua e interminable mutación, entenderlo en la suma de sus incontables posibles apariencias. (...) El pasado no sucedió, sucede. Hace siglos que Cristóbal Colón atraviesa el Atlántico, pero nada garantiza que lo siga haciendo en los siglos que vienen. La Historia no puede segregar el pasado del mundo del pasado de la palabra que lo nombra y, por lo tanto, el análisis histórico no puede ser sino discursivo». (MOYINEDO, 2003: 180,181). Atendiendo a este enfoque, la triangulación de los datos obtenidos (normativa-políticas de formación docente), y los que nos encontramos relevando (discurso de la prensa educativa), nos permitirá trazar algunos recorridos, líneas más firmes y sostenidas, observar los cambios y las continuidades en lo que hace al discurso en torno de las imágenes en el marco educativo formal, focalizando en la escuela elemental, en Argentina.

Avance de conclusiones

En el período estudiado, Argentina tuvo tres leyes de educación - la Ley 1420 (1884), la Ley Federal de Educación (1993) y en vigencia, la Ley de Educación Nacional (2006)- y varias normativas que acerca de los libros de texto reglamentaron el uso de imágenes, en especial las ligadas con la enseñanza de la lectura y la escritura, sobre todo asociándolas con la enseñanza de la palabra generadora —mamá, papá, oso, etc—. Observamos que además de lo predominantemente epistémico, se agrega su regulación desde el punto de vista estético-simbólico, en tanto se entiende que comunica *valores*.

En los 90', con la instauración del modelo neoliberal de mercado, se produce un giro en cuanto a la normativa, a la vez que el avance de la industria editorial transnacional en la Argentina. En ese marco, las imágenes devinieron en recursos o se las asoció con el área de educación artística, es decir, se las alejó del centro de la enseñanza de la lectura y la escritura. Recientemente, luego de sancionada la Ley Nacional de Educación, un giro vuelve a ubicar a la imagen en el terreno de la alfabetización, aunque con otras características.

Nos encontramos leyendo las revistas docentes, en especial *El Monitor de la Educación*, por lo que no podemos aventurar conclusiones en este sentido.

A lo largo del recorrido, observamos que el *mundo* que se presenta en las imágenes de los libros de texto del corpus es homogéneo en cuanto a su configuración cultural y social: el *nosotros*, primero rural y luego, y más recientemente urbano, está predominantemente conformado por sujetos blancos, varones, de clase media y que no evidencian frecuentes interrelaciones. Los personajes ficcionales incorporados recientemente y de modo abundante, pueden hacernos suponer cambios, sin embargo, la aparente heterogeneidad, no nos impidió advertir la configuración de repertorios –escenarios y actantes, técnicas y estilos, etc-, los que –paradójicamente- operan a modo de curriculum oculto.

Bibliografía

Mario CARLÓN, *Imagen de arte, imagen de información. Problemas actuales de la relación entre el arte y los medios* (Buenos Aires: Atuel, 1994).

Gabriela CRUDER, *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto* (Buenos Aires: Editorial Stella- La Crujía, 2008).

Gabriela CRUDER, «Políticas públicas: notas sobre el estado de la cuestión en torno de una mirada en común», en *Comunicación y Educación. Debates actuales desde un campo estratégico*, Eva DA PORTA (comp.) (Córdoba: CEA/UNC, 2011).

Ernesto LACLAU, Chantal MOUFFE, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia* (México: Siglo XXI, 1987).

Sergio MOYINEDO, «Memorias del cuerpo», en *Figuraciones 1-2, Memoria del arte, memoria de los medios*, (Buenos Aires: Oscar Steimberg y Oscar Traversa editores – IUNA – Asunto impreso ediciones, 2003).

Eliseo VERÓN, *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad* (Barcelona: Gedisa, 1987).

Palabras clave

Imágenes, manualística, normativa educativa, políticas públicas.

Apuntes para un relato sobre el modelo instructivo del Frente de Juventudes. Imágenes, canciones y películas (1940-1960)

José Ignacio CRUZ OROZCO⁽¹⁾

1. Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación, Universitat de València, Avda. Blasco Ibáñez 30, 46010 Valencia.

Email de contacto: Jose.I.Cruz@uv.es

Objetivos

- Localizar piezas documentales en el ámbito de la iconografía, la imagen en movimiento y los cancioneros del Frente de Juventudes en las cuales se representen o visualicen de una manera destacada algunas de las características más sobresalientes de este destacado agente de la política juvenil del franquismo.
- Analizar dichas piezas con un enfoque crítico, teniendo en cuenta las aportaciones de los más recientes estudios sobre el particular en el ámbito histórico educativo.
- Contrastar las aportaciones de esos análisis con los estudios de los especialistas y sus trabajos historiográficos.
- Deducir coincidencias y discrepancias entre las aportaciones de las *nuevas fuentes* con la de la historiografía más tradicional.
- Evaluar las posibilidades que aportan a las *nuevas fuentes* ámbitos como los cancioneros y los noticiarios de imágenes en movimiento.
- Valorar la aportación de las *nuevas fuentes* en el ámbito específico de la política de juventud.

Metodología

En un primer momento se localizarían los rasgos narrativos y discursivos más destacados de las piezas documentales localizadas. Posteriormente se procederá a su estudio detallado partiendo de las variables básicas –autoría, datación, ubicación y finalidad– ampliando con posterioridad el análisis a elementos de su configuración interna y sus discursos narrativo e ideológico.

En un paso siguiente, se procederá a su confrontación con las aportaciones planteadas por los especialistas por medio de los estudios historiográficos más tradicionales y habituales.

Por último, se intentará contrastar un relato lo más contrastado y conjuntado posible con las diferentes aportaciones analizadas

Fuentes

Canciones. Las incluidas en el cancionero oficial de Frente de Juventudes de la época, publicado en 1947.

Imágenes en movimiento: Selección de los reportajes sobre diversas las actividades del Frente de Juventudes incluidos en los noticieros del NODO desde 1943 hasta 1950. Reportaje de la II Demostración Nacional del Frente de Juventudes en 1939.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Explicación del trabajo realizado y de sus principales conclusiones, proyectando ilustraciones, imágenes en movimiento y procediendo a la audición de alguna de las canciones más representativas.

Se finalizará con un balance de las aportaciones más destacadas y los problemas metodológicos surgidos en el trascurso del trabajo.

Avance de conclusiones

Tanto las ilustraciones, como las imágenes en movimiento, como los cancioneros confirman e insisten en mostrar algunas de las principales características del Frente de Juventudes ya señaladas por los especialistas. Ponen de manifiesto con mucha claridad su función de retaguarda activa, el adoctrinamiento político de sus jóvenes afiliados y el carácter paramilitar que impregnaba toda la organización.

Otro dato a destacar es que, de acuerdo con lo estudiado, las nuevas fuentes poseen un gran potencial didáctico para explicar, ilustrar y dar a conocer realidades pasadas en cuestiones relacionadas con la política de juventud.

Bibliografía

José Ignacio CRUZ, *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso* (Madrid: Alianza, 2001).

José Ignacio CRUZ, *Prietas las filas. Las Falanges Juveniles de Franco* (Valencia: Universitat de València, 2012).

José Ignacio CRUZ, «Por rutas imperiales. Datos, imágenes y comentarios sobre los campamentos del Frente de Juventudes», *Archivos de la Filmoteca*, 38 (2001), 72-84.

Marta MAURI MEDRANO, «Disciplinar el cuerpo para militarizar a la juventud. La actividad deportiva del Frente de Juventudes en el franquismo (1940-1960)», *Historia crítica*, 61 (2016), 85-103, consultado el 18 de diciembre de 2016, doi: [dx.doi.org/10.7440/histcrit61.2016.05](https://doi.org/10.7440/histcrit61.2016.05)

Radio Televisión Española. Filmoteca Española, Archivos de NODO <http://www.rtve.es/alacarta/videos-audios/noticiarios-nodo/> (Consultado en diciembre de 2016).

Marcial RODRÍGUEZ, *Cancionero Juvenil* (Madrid: Frente de Juventudes, 1947).

Juan SÁEZ MARÍN, *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)* (Madrid: Siglo XXI, 1988).

Rafael R. TRANCHE y Vicente SÁNCHEZ-BIOSCA, *No-Do: el tiempo y la memoria*, (Madrid: Cátedra, 2000).

Palabras clave:

Franquismo, política de juventud, Frente de Juventudes, imágenes y juventud.

Le pubblicità dei giocattoli per bambine come fonti di indagine storico educativa. Uno studio dal dopoguerra alla metà degli anni Ottanta del XX secolo

Anna DEBÈ⁽¹⁾, Ilaria MATTIONI⁽²⁾

1. Dipartimento di Pedagogia, Facoltà di Scienze della formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.
2. Dipartimento di Pedagogia, Facoltà di Scienze della formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Email de contacto: anna.debe@unicatt.it / ilaria.mattioni@unicatt.it

Obiettivi

Con gli anni della ricostruzione e l'irrompere del boom economico l'Italia conobbe profondi mutamenti che la condussero a trasformarsi da Paese semi-agricolo a potenza industriale. Tale trasformazione incise anche sul mondo dei produttori di giocattoli. Le bambole, da manufatti ancora parzialmente artigianali, divennero prodotti seriali, pubblicizzati in modo sistematico sui periodici per l'infanzia. Il contributo vuole portare all'attenzione l'importante ruolo avuto dalle pubblicità di giocattoli per bambine nella costruzione dell'immaginario infantile femminile e nella cristallizzazione o meno degli stereotipi di genere.

Metodologia e Fonti

Il periodo preso in considerazione abbraccia gli anni che dal dopoguerra giungono alla metà degli anni Ottanta del Novecento. Le fonti utilizzate sono le pubblicità di bambole e giocattoli per bambine editi su alcuni periodici per l'infanzia, come ad esempio *Il Giornalino* e *Topolino*. Tali pubblicità sono state analizzate sia nel loro contenuto iconografico, sia nel messaggio verbale che le accompagnava. Contemporaneamente vi è stata una duplice comparazione: da un lato si sono confrontati fra loro inserti pubblicitari che veicolavano messaggi diversi, dall'altro le pubblicità sono state inquadrare nel contesto storico in cui sono state pensate.

Contenuto della comunicazione

Come già noto, per secoli la donna è stata considerata esclusivamente nella sua funzione accudente di «angelo del focolare» e, dunque, il gioco più consono per una bambina, a qualunque ceto sociale appartenesse, non poteva che essere quello che riproduceva mansioni casalinghe e materne.

Nonostante gli anni del boom economico (1958-1963) e il Sessantotto segnasero uno spartiacque nella società italiana e una modernizzazione del Paese sulla scia dell'*american way of life*, le proposte provenienti dai produttori di giocattoli stentarono a mutare. Ai maschi, infatti, continuò a essere attribuito uno «stile ludico» più bellicoso e muscolare, laddove alle femmine era consigliata la calma e la tranquillità. Ricorrendo a una giustificazione biologica, un atteggiamento aggressivo era concesso al fanciullo, mentre alla bambina era richiesto l'essere affettuosa, generosa, buona. La fanciulla doveva esercitarsi fin da piccola a essere la regina della casa e il sole della famiglia e, in vista di questo traguardo, le bambole dovevano conformarsi a tale modello.

A partire dalla metà degli anni Settanta i mutamenti della società entrarono maggiormente nel mondo dei giocattoli, infatti le battaglie per quelli che venivano definiti «diritti civili», quali aborto e divorzio, trovarono una concretizzazione del loro messaggio anche attraverso le bambole. Proprio durante il dibattito che si sviluppò in Italia nel 1974 e relativo all'abrogazione, tramite referendum, della legge che sanciva il divorzio, la Mattel iniziò a produrre anche nel nostro Paese *The Sunshine Family*, tradotta in italiano come *Famiglia Felice*. Composta da mamma, papà e un bambino, la famigliola venne pubblicizzata in Italia puntando sull'importanza dell'unione e dell'intesa parentale, cosa di cui non veniva fatto cenno nelle pubblicità d'oltreoceano.

Qualcosa di simile accadde nel 1978, quando in Italia il Parlamento approvò la legge sull'interruzione volontaria di gravidanza. Il produttore di bambole Italo Cremona immise sul mercato la bambola *W la Vita*, pubblicizzata soprattutto sui periodici cattolici per bambini.

Conclusioni

Il contributo mostra come, nel periodo preso in considerazione, al centro dell'interesse dei produttori di giocattoli fosse ormai posta la figura del fanciullo, tanto che venivano consultati anche psicologi e teologi per la realizzazione dei giochi. Tuttavia, per quanto concerne le bambine, si restò a lungo incerti fra tradizione e modernità, fra istanze innovative e paura di mettere in discussione ruoli che si tramandavano da tempo immemore.

Bibliografia

Milly BUONANNO, *Naturale come sei* (Firenze: Guaraldi, 1975).

Chiara BUSINARO, Silvia SANTANGELO, Fulvia URSINI, *Parole rosa, parole azzurre. Bambine, bambini e pubblicità televisiva* (Padova: CLEUP, 2006).

Massimiliano CAPELLA, *Barbie. The Icon. Catalogo della mostra* (Milano, 22 settembre 2015-28 febbraio 2016) (Milano: 24 Ore Cultura, 2015).

Betty FRIEDAN, *La mistica della femminilità* (Milano: Comunità, 1964).

Elena GIANINI BELOTTI, *Dalla parte delle bambine* (Feltrinelli: Milano, 2010).

Laura LILLI, «La stampa femminile», in *La stampa italiana del neocapitalismo*, V. CASTRONOVO, N. TRANFAGLIA, (eds.) (Roma-Bari: Laterza, 1976), 251-311.

Ilaria MATTIONI, *Inchiostro e incenso. Il Giornalino: storia e valori educativi di un periodico cattolico per ragazzi (1924-1979)* (Firenze: Nerbini, 2012).

Juri MEDA, «“Non giocate col fuoco!”. L’infanzia italiana, la ridefinizione dell’identità di genere maschile e la campagna per il disarmo del giocattolo (1946-1956)», *Genesis*, XIII, 2 (2014), 63-84.

Parole chiave

Bambole, pubblicità, bambine, educazione.

El uso de las imágenes ilustrando la historia de la enseñanza en un pueblo: Betanzos y sus escuelas a través del tiempo

José Manuel DOMÍNGUEZ GARCÍA⁽¹⁾

1. Colegio Público Integrado «Cruz do Sar», Consellería de Educación, Galicia, c/ A Senra nº 33, 15165 Bergondo (A Coruña).

Email de contacto: jmdominguez@edu.xunta.es

Objetivos

Esta comunicación pretende usar imágenes para describir la historia de la enseñanza en Betanzos, en cuatro momentos históricos diferentes: la cátedra de latinidad del Antiguo Régimen, la primera mitad del siglo XIX con los inicios de la enseñanza pública, la existencia de una «red escolar» limitada en la época de la Restauración y las escuelas graduadas creadas por los García Naveira a comienzos del siglo XX.

Se usarán fotografías escolares de maestros y sus alumnos, de edificios escolares, de material didáctico, láminas o grabados en libros y documentos escolares de los propios alumnos.

También compararemos fotografías escolares de diferentes escuelas en una misma época y sacaremos conclusiones.

Metodología y Fuentes

Esta comunicación consistirá en presentar imágenes que ejemplifiquen las etapas citadas. Estas imágenes serán lo suficientemente significativas para llegar a ser paradigma de esa etapa, «la propia imagen deberá hablar por sí misma», si bien una contextualización de las fotografías y grabados será imprescindible.

La fuente principal de las fotografías y documentos gráficos es el Archivo Municipal de Betanzos, así como la bibliografía que se indica al final.

Desarrollo del contenido de la comunicación

La primera etapa es el amplio período que constituye el Antiguo Régimen. La principal institución educativa que hay en Betanzos es una cátedra de latinidad, fundada en 1614. En este estudio, que llegará hasta 1871, la enseñanza del latín y de las humanidades ocupaba un lugar exclusivo. La metodología de la enseñanza puede mostrarse en imágenes como, escultura de la Gramática en la Portada Real de la catedral

de Chartres, grabado de la primera página del libro *Margarita Philosophica Nova* de Gregor Reisch (Friburgo, 1503) o «La Gramática, llave del conocimiento» (Peter Corthys, 1566).

Una segunda etapa la situamos en la primera mitad del siglo XIX. En la segunda década de este siglo hay en Betanzos una «escuela pública de primeras letras». Esta escuela es heredera de las «escuelas de avezar» del Antiguo Régimen, pero su maestro, Juan Antonio Cubeiro, además de ser examinador de otros maestros de la zona, es partidario de enseñar la Constitución de 1812 en la escuela. La suya es «una escuela de primeras letras bajo el régimen de las leyes de la Monarquía y la protección del Ayuntamiento y de la que muy luego se vieron los frutos de su arreglada educación, en toda clase de educandos, particularmente los más desvalidos, con públicos certámenes jamás vistos en la ciudad y con muchos niños que están siendo muy útiles a la amada Patria en diferentes ramas del Estado» (AMB, caja 3306, 26 mayo 1820).

Las imágenes que ilustran este período histórico son, por un lado, fotografías de los edificios, o parte de los edificios, que habían acogido esta escuela. Por otro lado, en el archivo municipal podemos encontrar algunos documentos escolares hechos por los alumnos. Es el caso de composiciones y poemas elaborados para «certámenes públicos» (hoy diríamos exámenes) o también muestras de letras, algunas con el indicativo de «imitando a Torío», algo muy significativo porque nos indica que siguen el método del calígrafo Torcuato Torío de la Riva (1759-1820), *Arte de escribir por reglas y con muestras*.

Una tercera etapa se localiza a finales del siglo XIX, durante la Restauración. En este momento, la «escuela pública» surgida en el período anterior está plenamente consolidada, existiendo la siguiente «red escolar»: dos escuelas públicas completas de niños (San Francisco y Santo Domingo) y otras dos de niñas (San Francisco y antigua Escuela de Huérfanas) en Betanzos ciudad y tres escuelas públicas incompletas mixtas en las parroquias rurales vecinas (Piadela, Requián y Tiobre). Una «red escolar» insuficiente, tal como reconocen las propias autoridades educativas del momento: «arreglo provisional de escuelas de la provincia de La Coruña», indicando el número de escuelas que debería haber según la Ley Moyano de 1857 y las que en realidad había (AMB, caja 925, BOP nº 271, 25/nov./1909).

En este período existen ya las primeras imágenes fotográficas escolares del pueblo, con el profesor y sus alumnos, de las que hay algunas en el archivo municipal. Hay además útiles escolares de la época como mapas y libros. Francisco Javier Martínez Santiso, un profesor de esta época del «Instituto Libre Municipal», fue un fotógrafo y un artista local; varios de sus grabados y fotografías tienen interés educativo.

Una cuarta etapa son las escuelas creadas por indianos. En 1916, los hermanos García Naveira crearon una escuela primaria graduada para niños y otra para niñas, en régimen de patronato. Eran escuelas con edificios nuevos, con mejores condiciones que

los locales de las escuelas públicas, situados en edificios antiguos y de deficientes condiciones higiénicas. Eran escuelas primarias graduadas, divididas en tres cursos. Disponían de gran cantidad de material pedagógico, como mapas, libros y un museo para la enseñanza de las ciencias. También tenían patios de recreo (en las escuelas públicas eran las plazas y calles del pueblo), con las paredes ilustradas con mapas o los nombres de los planetas y las plantas, procurando educar «mediante los sentidos». Todo esto, además de tener becas para comprar ropa y zapatos o para continuar los estudios, hizo que la matrícula en estas dos escuelas de patronato creciese mucho más que en la pública.

Se dispone de mucho material fotográfico procedente de estas dos escuelas, ya que el archivo municipal dispone de un fondo específico. Existen fotos del edificio escolar, de los maestros y sus alumnos, de los útiles de enseñanza, siendo también muy interesantes los grabados de las paredes. La comparación entre las fotos de estas escuelas de patronato y las de las escuelas públicas de la época permite reflexionar sobre las insuficiencias de la red pública, ya reconocidas por las autoridades, como dijimos.

Avance de conclusiones

El uso de la imagen para ejemplificar diversas etapas de la historia de la educación en un pueblo.

Comparación de imágenes escolares en un mismo período histórico. Permite extraer conclusiones sobre los edificios escolares, acerca de metodología diferente en las escuelas y procedencia social diferente de los alumnos.

Bibliografía

Archivo Municipal de Betanzos: Educación – Escuelas de enseñanza primaria – Juntas y comisiones de educación – Centros de enseñanza secundaria – Enseñanza profesional – Fondo fotográfico de Betanzos.

Eulalia COLLELLDEMONT, *Investigar La Història de L'educació amb Imatges* (Vic: Universidad de Vic, 2014).

Antón COSTA RICO, *Historia da educación e da cultura en Galicia* (Vigo: Xerais, 2004).

Manuel DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología en la España contemporánea* (Barcelona: Labor, 1986).

Buenaventura DELGADO CRIADO, *Historia de la educación en España y en América* (Madrid: Fundación Santa María, 1993).

José Manuel DOMÍNGUEZ GARCÍA, *Cátedras de gramática y educación en Galicia, siglos XVI y XVII* (A Coruña: Instituto de Estudios Gallegos Padre Sarmiento, 2010).

Irene MITTELBERG, *The Visual Memory of Grammar: Iconographical and Metaphorical Insights*, en *Proceedings of the AISB '99 Symposium on Metaphor, Artificial Intelligence, and Cognition* (Edimburgo: AISB The Society for the Study of Artificial Intelligence and Simulation of Behavior, 1999), 79-86.

Teresa, RABAZAS ROMERO, *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación* (Madrid: Síntesis, 2014).

Palabras clave

Imágenes, Betanzos, Gramática, García Hermanos.

Los servicios de la Extensión Cultural durante el franquismo: el cine educativo y la prensa y radio escolar como recursos formativos de la población adulta

Eva GARCÍA REDONDO⁽¹⁾

1. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca.

Email de contacto: evagr@usal.es

Objetivos

Como bien sabemos, la Historia de la Educación, en un contexto eminentemente globalizado como es el actual, se perfila como disciplina imprescindible para el avance de las sociedades modernas. Conocer el pasado para proyectar políticas de futuro, iniciativas de avance, es, sin duda, uno de los objetivos que nos marcamos como prioritarios.

De manera más específica, con el presente trabajo pretendemos reconocer y analizar aquellas propuestas que repercuten en el desarrollo de la educación popular de los adultos durante el franquismo. Para ello, recurrimos al estudio de las acciones proyectadas por la Comisaría de Extensión Cultural (BOE, 1954) poniendo especial atención en aquellas que tienen lugar a través de sus servicios específicos de cine educativo y de prensa y radio escolar. En este sentido, nuestro objetivo es demostrar que ambos, en conjunción, ofrecen a los usuarios ciertas oportunidades culturales que contribuyen a su enriquecimiento formal y no formal en un momento en el que es difícil el acceso al conocimiento para un amplio conjunto de la población con escasas posibilidades, hasta el momento, de integrarse en un movimiento cívico que permita el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes (BEHRENDT, 1964; MAÍLLO, 1971).

Metodología y Fuentes

Para alcanzar estos fines, optamos por el uso del método histórico-pedagógico (RUIZ BERRIO, 1976) en combinación con el enfoque socio-histórico, defendido por el profesor Nóvoa en las últimas décadas. Consideramos que la unión de ambos, en un estudio de estas características, añade al sentido pedagógico el irrenunciable carácter histórico obteniendo, no solo una descripción de un conjunto de hechos narrados en diversas fuentes (heurística) sino una interpretación (crítica y hermenéutica) que explica el propio devenir social en este determinado contexto franquista. La realidad biológica de sus protagonistas, pero también la cultural, la política y contextual que-

dan ensambladas en un estudio racional (búsqueda de los porqués) que recurre a la confrontación, ampliación y cotejo de diversas fuentes. Mayoritariamente, trabajamos con fuentes primarias provenientes del Archivo Central de Educación al considerar que son estas, en comparación y ampliación con otras secundarias de igual valía, las que más y mejor pueden ayudarnos a la consecución de los objetivos propuestos. Destacamos, por tanto, las fuentes de archivo a las que se unen las bibliográficas.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Las diversas iniciativas de educación popular que en los años 40 se ofrecen a los adultos encaran, a partir de la segunda mitad de siglo XX, una necesidad de reconformación. Esa situación desemboca en el nacimiento de la Comisaría de Extensión Cultural encargada de «hacer llegar los beneficios de la cultura a zonas cada vez más extensas de la población de edad no escolar con la voluntad de proporcionar a cada uno de los españoles, en la medida de lo posible, aquella educación fundamental que les permita, no sólo adquirir las nociones fundamentales para su vida y el cumplimiento de su destino religioso y nacional, sino también para lograr la capacidad necesaria para el ejercicio de una profesión elemental, media o superior, y en definitiva, para participar con la mayor consciencia y responsabilidad en el alto quehacer nacional» (BOE, 1954).

El primer servicio que se gesta a su amparo es el de cine, asumiendo el desarrollo inminente de la Cinemateca Nacional Educativa (BOE, 1954a), responsable, a su vez, de «coordinar todos estos elementos inconexos y ponerlos al servicio más eficiente de la cultura española» (Ministerio de Educación, 1955: 244), tan necesitada de un recurso de este tipo. A esta sección de cine educativo se le pide garantizar la extensión cultural entre todos los adultos tomando el medio audiovisual como mecanismo de transmisión de la ideología franquista. Sin embargo, esta ni puede ni debe ser la única iniciativa responsable de la socialización cultural adulta. Tal y como apunta Maíllo, la emoción, el sentimiento de amor a lo nacional, a «lo nuestro» es el mensaje que debe trasladarse a la sociedad en toda extensión cultural, sea a través «de la palabra, la prensa, el libro, el cine y la radio» (1943: 78 y 80). De ahí que, a la par que este servicio, surja el de prensa y radio escolar, entendido «(...) no sólo como medio específico de enseñanza en los centros docentes sino como instrumento continuo de acción cultural para la población adulta» (ACE, 78794: 6). La lucha contra el analfabetismo es, en este contexto, el objetivo prioritario.

El cine, junto a la radio y prensa escrita asumen su función social incluyéndose como instrumentos facilitadores de los programas de educación fundamental, sin embargo, su éxito es solo relativo. Pese a que se afirma que «no quedará, no, una aldea, por lejana y olvidada que esté, ajena a nuestra solicitud» (Ibíd.), la falta de financiación, una difusa organización y la prioridad de intereses extrapedagógicos disminuyen las actividades e iniciativas.

Avance de conclusiones

A través de nuestro estudio, del que presentamos aquí solo un breve resumen, demostramos que el esfuerzo que a nivel gubernamental se ofrece desde la Comisaría y que se concreta en las mencionadas acciones de cine, radio y prensa, no tiene un resultado acorde a lo esperado.

Si bien es verdad que eliminar de estas actividades dirigidas al adulto todo clima «escolar» es un acierto, en el sentido de que se consigue disminuir la resistencia, siempre presente, a las aulas de los adultos y, por ende, mejorar el panorama pedagógico de la educación social, estas no alcanzan los efectos que hubieran sido satisfactorios. La incipiente «democratización cultural», como hemos afirmado en algún otro sitio (GARCÍA, 2014: 16), no es consecuencia directa y exclusiva de las actuaciones de la Extensión Cultural, sino que es efecto del trabajo común de diversos servicios ofrecidos no sólo por la autoridad y por sus autoridades afines (Falange e Iglesia).

Bibliografía

Richard F. BEHRENDT, *L'homme a la lumière de la Sociologie* (París: Payot, 1964).

Boletín Oficial del Estado, «Decreto de 18 de diciembre de 1953 por el que se crea la Comisaría de Extensión Cultural», 19, 19 de enero de 1954, 336.

Boletín Oficial del Estado, «Orden Ministerial de 2 de Abril de 1954 por la que se crea la Cinemateca Educativa Nacional», 100, 10 de abril de 1954a, 2284 – 2285.

Eva GARCÍA REDONDO, «La educación de adultos en Castilla y León (1939-1975). Alfabetización, formación y sociabilidad» (Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, 2014).

Junta Nacional contra el Analfabetismo, «Programa de la UNESCO 1955-1956», Archivo Central de Educación (ACE). caja 78794.

Adolfo MAÍLLO, *Educación y Revolución. Los fundamentos de una Educación Nacional* (Madrid: Editora Nacional, 1943).

Adolfo MAÍLLO, *Educación Social y Cívica* (Madrid: Editorial Escuela Española, 1971).

Ministerio de Educación Nacional, «Actualidad educativa. El cine educativo en España», *Revista de Educación*, 32 (1955), 244-245.

Julio RUIZ BERRIO, «El método histórico en la investigación histórica de la educación», *Revista Española de Pedagogía*, 34 (134) (1976), 449-475.

Palabras clave

Franquismo, educación de adultos, Extensión Cultural, cine educativo, prensa y radio escolar.

Las imágenes de Pawel Kuczynski: fuentes para la historia educativa del tiempo presente

Erika GONZÁLEZ GARCÍA⁽¹⁾

1. Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Campus Universitario La Cartuja, s/n. 18071 Granada.

Email de contacto: erikag@ugr.es

Objetivos

Analizar las imágenes de Pawel Kuczynski, fuente para la interpretación de la sociedad actual, desde una perspectiva educativa.

Metodología y Fuentes

En nuestro estudio, confluyen distintos ángulos de análisis: la historia del tiempo presente; las imágenes como fuentes históricas; la obra de Pawel Kuczynski como crítica sociocultural y finalmente, un interés por la motivación y la formación histórica del alumnado.

La historia del tiempo presente tiene como objeto el estudio y comprensión del período en el que vivimos, donde coexisten los historiadores con los sujetos historiados (ARÓSTEGUI y SABORIDO, 2005). La historia del presente se basa en la experiencia racionalizada de varias generaciones que la protagonizan, en el análisis de lo coetáneo, de lo vivido, de la memoria compartida, en la coexistencia intergeneracional que construyen un relato compartido (GONZÁLEZ, 2015).

Más allá de la realidad que una fotografía plasma en una instantánea, más allá del análisis estético y formal de las imágenes, destacamos el estudio de su contenido. Los historiadores traspasan el umbral de la contemplación y realizan su lectura comprensiva de las imágenes según su punto de vista, su perspectiva teórica. Éstas, como el resto de las fuentes históricas, no tienen como objeto facilitar una reproducción de la realidad, porque ese no es el fin de la historia, sino la comprensión e interpretación del pasado. Hace unos años, Peter Burke (2001) puso en valor las imágenes como fuentes históricas. Anteriormente, Erwin Panofsky (2001) y el círculo de Hamburgo, defendían que existen tres niveles de interpretación de las imágenes: el primero, la identificación de objetos y situaciones; el segundo, el reconocimiento del significado convencional de la imagen (una batalla, una acción, ...) denominándolo iconografía; y el tercer nivel, la iconología, el análisis comprensivo profundo relacionado con el contexto cultural de la imagen. Las imágenes, como fuentes de la historia de la educación, son objeto de

estudio de distintos historiadores de la educación (DEL POZO, 2006; GONZÁLEZ y COMAS, 2016; DEKKER, 2015; BURKE y GROSVENOR, 2007).

Pawel Kuczynski (2016) es un ilustrador polaco que emplea la ironía para representar realidades actuales sobre diversas temáticas. Trata de convertir en dibujos sus observaciones sobre la condición humana. Sus ilustraciones están llenas de contenido, de denuncia y mordacidad o ironía con el objetivo de abrir las conciencias de la ciudadanía en temas tan actuales como las tecnologías de la información y de la comunicación, la contaminación y el medio ambiente, la educación, la pobreza, la política, etc. Las imágenes, como las metáforas, son un medio que nos desvela la realidad expresada por Pawel Kuczynski, pero interpretada por múltiples sujetos desde diferentes perspectivas. Los problemas globales son múltiples y tienen complejas y variadas interpretaciones y, en este caso, se visualizan con las imágenes que a su vez requieren un comportamiento activo de los sujetos que establecen relaciones entre su cultura y lo expresado por el autor. Por eso, hemos querido incluir las opiniones del alumnado y de personas con diferentes niveles formativos y pertenecientes a distintas generaciones.

Vivimos en la era de lo visual y esta evidencia se refleja a través de las ilustraciones de Pawel Kuczynski, donde las imágenes expresan ideas, valores, principios, críticas, etc., tanto a la ciudadanía como a la sociedad en general. Las imágenes son un reflejo de realidades socioculturales y «un espejo del imaginario vigente en la sociedad que las produce, transmitiendo de modo intuitivo los modelos, estereotipos y actitudes que representan los valores de la comunidad» (ESCOLANO, 1998: 45), es decir, la mentalidad colectiva dominante. Pero las imágenes también son susceptibles de distintos enfoques de análisis que las enriquecen y potencian su utilidad educativa.

El análisis se ha realizado de 60 ilustraciones agrupadas en tres grandes temáticas: tecnologías de la información, comunicación política y cultura, sociedad y educación. Hemos recogido la opinión de (Número de personas, hombres, mujeres, nivel cultural, lugar, de qué edades).

Avance de conclusiones

Teniendo presente el objetivo del que partíamos al inicio, consideramos que las fotografías aportan realismo, concreción, fijan las ideas y las expresiones cobran un significado concreto; en cambio, las ilustraciones nos adentran en el mundo de la creatividad, la fantasía y la imaginación. Requieren una participación activa de quien las visualiza. Una fotografía no puede comprenderse sin contextualizarla, mientras que una ilustración, además, requiere una participación activa de quien la percibe adaptándola a su imaginario sociocultural, es decir, a su forma de ver el mundo.

En cuanto al aspecto didáctico y formativo de las imágenes de Pawel Kuczynski poseen un lenguaje universal; una función emocional porque su estímulo afecta a quienes las observan; pueden analizarse por personas de diferentes edades y utilizarse en

múltiples temas educativos: Derechos Humanos, crítica sociocultural, educación ambiental, análisis de los medios de comunicación y su incidencia en la sociedad, etc.

El análisis de las ilustraciones de Pawel Kuczynski forma y educa al alumnado deleitando porque sus interpretaciones sirven de estímulo para una participación activa produciendo en los sujetos una serie de emociones positivas: alegría al sentirse capaces de interpretarlas; interés porque provocan fascinación y curiosidad; orgullo de ser crítico; algunas producen diversión, otras, asombro y todas, cierta elevación y autoestima al sentirse solidarios y críticos con los problemas que denuncian las ilustraciones.

Bibliografía

Julio ARÓSTEGUI y Jorge SABORIDO, *El tiempo presente. Un mundo globalmente desordenado* (Buenos Aires: Eudeba, 2005).

Catherine BURKE e Ian GROSVENOR, «The progressive image in the history of education: stories of two schools», *Visual Studies*, 22.2 (2007), 155-168.

Peter BURKE, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica, 2001).

Jeroen DEKKER, «Images as representations: visual sources on education and childhood in the past», *Paedagogica Historica*, 51.6 (2015), 702-715.

Agustín ESCOLANO BENITO, «Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes», en *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, dir. Agustín ESCOLANO (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998), 125-147.

Magdalena GONZÁLEZ, «La teorización de Julio Aróstegui sobre la historia del tiempo presente como historia vivida», *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 13 (2015), 126-133.

Sara GONZÁLEZ GÓMEZ y Francisca COMAS RUBÍ, «Fotografía y construcción de la memoria escolar», *History of Education & Children's Literature*, XI, 1 (2016), 215-236.

Pawel KUCZYNSKI, <http://pawelkuczynski.com/Strona-g-owna/Home/> (consultada 09/11/2016).

Erwin PANOFSKY, *Estudios sobre iconología* (Madrid: Alianza, 2001).

M^a del Mar Del POZO, «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación*, 25 (2006), 291-315.

Palabras clave

Pawel Kuczynski, imágenes, recursos educativos.

Las representaciones gráficas como innovación didáctica en la metodología de la Geometría durante la segunda mitad del siglo XIX

Andrés GONZÁLEZ SANTA OLALLA⁽¹⁾, Pablo CELADA PERANDONES⁽²⁾

1. Departamento Didácticas Específicas, Facultad de Educación, Universidad de Burgos, C/ Villadiego, s/n. 09001 Burgos.
2. Departamento Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Burgos, C/ Villadiego, s/n. 09001 Burgos.

Email de contacto: agsanta@ubu.es pcelada@ubu.es

Objetivos

En esta investigación se ha querido presentar la evolución de las representaciones gráficas en los textos de Geometría de la segunda mitad del siglo XIX. Pretendemos averiguar la influencia de las representaciones en la enseñanza de la Geometría a partir del análisis de textos que sirvieron de manuales en el periodo de estudio.

Metodología y Fuentes

Metodología

Para el análisis se utiliza una panorámica histórico-educativa focalizada en la manualística, centrada en las perspectivas relacional y comparativa, sin descuidar la semiótica de los textos, que permite interpretar similitudes, diferencias, discrepancias o los simples despistes del autor, pues unos y otras muestran la evolución de los métodos en la enseñanza de la Geometría. Los aspectos en los que descansa la comparación son las enseñanzas iniciales, los conceptos de línea, círculo y ángulo, así como su representación y apoyo para la explicación.

Fuentes

La selección de manuales se ha realizado desde el vaciado de una fuente legislativa provincial, cual es el *Boletín Oficial de la Provincia de León* (BOPL). (BURÓN, 1993) asegura que este tipo de publicaciones recoge no sólo documentación legislativa o de administración, sino que, por añadidura, se reservaba una parte del mismo como gaceta para el anuncio de diversos productos. Este medio era el habitual para divulgar los libros y que esta publicidad llegara a los maestros y maestras de núcleos rurales.

Los manuales escogidos obedecen a los criterios siguientes: primero, libros publicados o publicitados en el BOPL para servir de manual de instrucción primaria o se-

cundaria en la provincia de León; segundo, la temática, por ser la Geometría materia proclive al uso de imágenes para enseñar conceptos matemáticos; y, finalmente, la acotación temporal en la segunda mitad del siglo XIX.

Algún manual (JUSTO, 1794) ha sido recuperado de la Biblioteca Digital de Castilla y León; el resto se localizan en el catálogo Biblioteca Digital Hispánica de la Biblioteca Nacional.

Desarrollo del contenido de la comunicación

El manual de Justo García (1794) inicia el estudio de la Geometría explicando qué es el espacio y sus dimensiones; desde aquí define el cuerpo, para explicar luego que la superficie es la cara del cuerpo. El punto es la parte infinitamente pequeña que forma la línea. Después describe el cuerpo a través de la formación de infinitas superficies y esta a partir de infinitas líneas.

En (AVENDAÑO, 1844), la esencia es la misma, espacio, cuerpo, superficie, línea y punto, pero de una manera más abstracta.

Puyol y Marín (1880) concibe la Geometría como el todo, del que penden las partes, volumen, superficie y línea. Pero el matiz innovador es a favor de la metodología, porque introduce la idea de superficie como el límite del volumen, la línea como límite de la superficie, y el punto como el límite de la línea.

El libro de Sánchez Serrano (1880) huye de la idea de plantear la Geometría como del todo a la parte, para pasar a describir los elementos necesarios con una metodología epistolar, usando la ejemplificación de situaciones en la definición de los términos. Aquí aparecen los primeros grabados a pie de explicación.

Mallo López (1895) introduce el espacio como elemento separador. Ahora la superficie es el límite entre los cuerpos, entre las superficies lo es la línea, y, entre las líneas, el punto. Coincide con los otros autores en la falta de dimensión del punto. Innova añadiendo ejemplos cotidianos.

Bartrina y Capella (1901) se inicia con las definiciones y axiomas que aportan al lector ideas previas protogeométricas. Comienza por el estudio del espacio. Para pasar al sólido, la superficie divide en dos el espacio, y los límites de esta son las líneas. Los puntos pasan a ser las infinitas partes de las líneas.

En cuanto a las representaciones gráficas de las líneas, del círculo y de los ángulos se aprecia una evolución clara. En Justo (1794) y Puyol (1880) las figuras están relegadas a las últimas páginas; se aglutinan en nueve láminas en el primero y tres en el segundo.

Para Justo (1794), la línea se define como un rastro que se deja cuando se va entre dos puntos por el camino más corto; para Puyol (1880), la línea recta está formada

por puntos en la misma dirección unidos por la distancia más corta. Los gráficos, aunque son claros, no ayudan a la explicación. No representan el punto, dan por hecho que el lector lo conoce y lo introducen junto a la línea recta. En el libro de Puyol se prescinde de la representación del punto a la hora de designar la recta.

En los manuales de Sánchez Serrano y de Avendaño, las representaciones son grabados de fondo negro y dibujo blanco. La imagen complementa al texto. Aparecen los ángulos, la circunferencia y, a medida que aumenta la complejidad del término, los gráficos toman protagonismo llegando a la paridad con el lenguaje expositivo.

El libro de Mallo López introduce una metodología basada en la realidad, parte de lo abstracto llegando a lo real. Para explicar la formación de la línea, dice que es «el rastro continuo que deja en el papel el lápiz, ... cuando se le hace resbalar por el borde de una regla bien construida» (MALLO LÓPEZ, 1895: 5). Algo similar a lo que planteaba Justo García cien años antes.

De igual manera, en el libro de Bartrina los gráficos forman parte de las explicaciones, y son necesarios para entender los comentarios del autor. Los dibujos están detallados con las letras a las que el autor apela cuando explica los conceptos.

Avance de conclusiones

Tras el análisis efectuado, observamos que en el transcurso de la decimonónica centuria los cambios en la enseñanza de los aspectos estudiados no son grandes en el fondo pero sí en las formas, resaltando la influencia de la técnica de impresión en la inserción de los gráficos en el mismo texto. Los manuales de la primera mitad del siglo utilizan gráficos más rudimentarios, lo que obliga a sus autores a fijar en la palabra todo el peso de la explicación conceptual. A medida que los libros se imprimen en el último cuarto de siglo, los gráficos ganan calidad y aumentan el tamaño. En este momento, al unísono del valor de la imagen, las representaciones gráficas adquieren protagonismo y peso específico en la explicación.

Bibliografía

Joaquín DE AVENDAÑO, *Manual completo de instrucción primaria elemental y superior para uso de los aspirantes a maestros, y especialmente de los alumnos de las Escuelas Normales de Provincia* (Madrid: Imp. Dionisio Hidalgo, 1844).

José María BARTRINA Y CAPELLA, *Elementos de geometría pura y de trigonometría rectilínea por J.M. Bartrina y Capella* (Barcelona: A. López Robert, 1901).

Taurino BURÓN CASTRO, «El Boletín Oficial de la Provincia, de promulgador de leyes a fuente de historia», *Tierras de León. Revista de la Diputación Provincial*, 33, (91) (1993), 53-78.

Juan JUSTO GARCÍA, *Elementos de aritmética, álgebra y geometría* (Salamanca: D. Francisco de Toxar, 1794).

Tomás MALLO LÓPEZ, *Lecciones de principios y prácticas de aritmética y geometría* (León: Imp. Herederos de Miñón, 1895).

Juan PUYOL Y MARÍN, *Nociones de geometría aplicada a las artes para uso de los alumnos que concurren a la clase establecida por la Sociedad Económica de Amigos del País de León, e impresa a sus expensas por Juan Puyol y Marín* (León: Imp. de la Diputación Provincial de León, 1880).

Francisco SÁNCHEZ SERRANO, *Breve explicación del sistema métrico decimal al alcance de los niños por el profesor D. Francisco Sánchez Serrano* (Bilbao: Imp. de Esteban Calee, 1880).

Palabras clave

Manuales escolares, Geometría, innovación, representación gráfica, metodología, didáctica.

Las clases sociales en las imágenes de los libros escolares desde 1923 a 1975

Rosa María GRANADOS-MARTÍNEZ⁽¹⁾

1. Departamento Educación, Área de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Almería, Ctra. Sacramento, s/n 04120 La Cañada de San Urbano, Almería.

Email de contacto: rmgrana@ual.es

Objetivos

- Concienciar de la importancia del estudio de los manuales escolares y las imágenes para la historia de la educación.
- Revisar diferentes autores respecto al tratamiento social y cultural de las iconografías.
- Examinar distintas teorías relacionadas con las clases sociales.

Metodología y Fuentes

En primer lugar trazamos el marco teórico partiendo de concienciar de la importancia que tiene el estudio de los manuales escolares y el análisis de las imágenes para la historia de la educación. Para llevarla a cabo nos serviremos de los estudios de distintos autores tales como Choppin (2000), Tiana (2000), Moya (2008), Ossenbach (2001), Badanelli (2008).

En segundo lugar, examinaremos las teorías relacionadas con la estratificación y las clases sociales: Marx, Weber, Parsons, Bourdieu, Giddens, etc.

Desarrollo del contenido de la comunicación

El propósito de esta comunicación, reside en concienciar de la importancia del análisis de las clases sociales y su relación con las imágenes en los libros escolares españoles durante el periodo de 1923 a 1975, con el fin de fomentar el estudio de la representación iconográfica.

Hemos considerado conveniente centrar nuestra atención en las recomendaciones que se sugieren desde diversos estudios académicos del tema. Se recomienda desde una perspectiva pedagógica el análisis de las ilustraciones contenidas en los manuales en cuanto a documentos históricos que contienen, imágenes y grabados, esquemas y gráficos ya que reflejan el testimonio de una época concreta.

La carencia de estudios específicos en los que se abordan las ilustraciones de las relaciones entre las diferentes clases sociales en los manuales escolares españoles de 1923 a 1975, hacen de este trabajo un aporte de gran interés para la historia de la educación.

Reflexión final

El estudio de los contenidos omitidos o los valores transmitidos, entre otros, en los manuales escolares, han dado lugar recientemente a estudiar este recurso desde un punto de vista crítico, mostrándonos distintas temáticas de interés en el campo educativo.

Varios autores han puesto de manifiesto el poder majestuoso que la imagen posee, en tanto que, mediante su lenguaje y transmisión de mensajes, contribuye a configurar nuestra cultura, nuestra sociedad y los valores que la sustentan.

Desde el ámbito pedagógico se recomienda el análisis de las ilustraciones contenidas en los manuales en cuanto a documentos históricos, como mecanismos imprescindibles para la indagación y comprensión de un pasado histórico social.

Se puede considerar que el libro de texto y la representación iconográfica de las clases sociales que contiene, constituye un referente de la práctica y la teoría en las aulas de una época concreta y reflejo de las ideologías existentes del momento histórico en el que se inserta.

Bibliografía

M^a Victoria ALZATE, Miguel Ángel GÓMEZ, Fernando ROMERO, *Textos escolares y Representaciones Sociales de familia 1. Definiciones, dimensiones y campo de investigación* (Pereira: Papiro, 1999).

Ana M^a BADANELLI RUBIO, «Ser español en imágenes: La construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960)», *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria*, 27 (2008), 137-169.

Alain CHOPPIN, «Pasado y presente de los manuales escolares», en RUIZ BERRIO, Julio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes* (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000), 107-141.

Agustín ESCOLANO, «El libro escolar como espacio de memoria», en Gabriela OSSENBACH (ed.), *Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo* (Madrid: UNED, 2010).

Anthony GIDDENS, Philip W. SUTTON, *Sociología* (Madrid: Alianza Editorial, 2014).

Constanza MOYA PARDO, «Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar», *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (2008), 133-152.

Gabriela OSSENBACH y Miguel SOMOZA (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América latina* (Madrid: UNED, 2001).

Christian ROITH, «Trotz allem zeichnen sie: Der Spanische Bürgerkrieg mit Kinderaugen gesehen», *Paedagogica Historica*, 45, 1 & 2 (2009), 191- 214.

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

Palabras clave

Manuales, iconografía, clases sociales, educación, España.

Las series educativas «presentistas» como elemento motivador para el estudio de la historia reciente de la educación española por el alumnado universitario

Virginia GUICHOT-REINA⁽¹⁾, Juan Diego RUEDA-ANDRADES⁽²⁾

1. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Calle Pirotecnia s/n, 41013 Sevilla.
2. Doctorando en la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Calle Pirotecnia s/n, 41013 Sevilla.

Email de contacto: guichot@us.es

Objetivos

- Ofrecer una herramienta didáctica que, incluyendo el visionado de fragmentos de series televisivas que pretenden reflejar el momento histórico en el que fueron creadas, permite indagar y conocer el pasado reciente de la educación en España.
- Concienciar en el fuerte poder motivador que posee el uso de los medios de comunicación audiovisuales en el aula para el alumnado universitario cara al estudio de la historia de la educación.

Metodología y Fuentes

Creación de una página web dedicada a determinado período histórico en la que, a partir del visionado de diversas secuencias de series televisivas españolas focalizadas en el espacio escolar, se proponen distintas actividades que obligan al uso de variadas fuentes que permiten conocer diversos apartados relacionados con la historia de la educación en dicho periodo (profesorado, alumnado, mobiliario, recursos didácticos, contenidos escolares, etc.). Las fuentes empleadas son de diversa índole: documentos oficiales; enlaces electrónicos a las páginas webs de museos pedagógicos españoles; fotografías; artículos científicos; monografías; novela histórica; entrevistas; etc.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Este trabajo propone aprehender el conocimiento de la historia de la educación en España en la última década del siglo XX haciendo uso de las series televisivas centradas en el mundo de la educación. Las calificamos de «presentistas» porque, cuando fueron realizadas y emitidas por televisión, no tenían la pretensión de recrear un momento pasado sino el día a día que se vivía en dicho periodo. Para afrontar esta tarea,

la Web se ha diseñado como una secuencia de diferentes páginas de actividades de muy diversa índole, y que exigen manejar distinto tipo de fuentes históricas (manejo de documentos oficiales, lecturas de artículos científicos, visualización de documentales, etc.), para el estudio del período educativo seleccionado, en las que ciertas series televisivas que reflejan la educación de dichos periodos constituyen el núcleo aglutinador de las mismas. Esto es, estos productos audiovisuales tienen una característica principal común: el hecho de que en sus escenas aparecen aulas, alumnado, profesorado, tareas docentes, procesos de enseñanza de aprendizaje, objetos educativos, mobiliario y todo aquello relacionado con el entramado educativo. Asimismo, se intenta incorporar los nuevos planteamientos historiográficos acerca del uso de las fuentes, que han llevado a que muchos historiadores/as comiencen a utilizar fuentes muy alejadas de las tradicionales a la hora de reconstruir el pasado

Avance de conclusiones

Nuestra propuesta ofrece nuevos recursos dentro del campo de la didáctica de la historia con el fin de conseguir una mayor motivación y un aprendizaje más duradero al alumnado universitario que cursa grados relacionados con la educación (maestro de primaria, maestro de infantil, pedagogía, psicopedagogía) aprovechando el enorme poder de los medios de comunicación para configurar nuestra imagen de la realidad. Se parte de la constatación de que son pocas las propuestas innovadoras que, en el ámbito universitario, se han desarrollado en el campo de la didáctica de las ciencias sociales

Bibliografía

Manuel FERRAZ LORENZO (Ed), *Repensar la historia de la educación: Nuevos desafíos y propuestas* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2005).

Ángeles GERVILLA CASTILLO, *Dinamizar y educar: metodologías propuestas por la reforma, LOGSE* (Madrid: Dykinson, 1992).

María Nieves GÓMEZ GARCÍA, «El aula escolar, escenario, narración y metáfora: Nuevas Fuentes para la Historia de la Educación», *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 25 (2006), 341-358.

Alba AMBRÓS PALLARÉS, Ramón BREU PANYELLA, *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. (Barcelona: Graó, 2007).

Alba AMBRÓS PALLARÉS, Ramón BREU PANYELLA, *La historia a través del cine: 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato* (Barcelona: Graó, 2012).

Juan Antonio PÉREZ MILLÁN, *Cine, enseñanza y enseñanza del cine* (Madrid: Morata, 2014).

Francisco S. PLAZA DEL RIO, *La disciplina escolar o el arte de la convivencia* (Archidona: Aljibe, 1996).

Manuel de PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología en la España Contemporánea* (Madrid: Tecnos, 1999).

Zacarías RAMOS TRAVER, Margarita RODRÍGUEZ CARREÑO, *El funcionamiento de los centros escolares : guía práctica para el maestro* (Madrid: Escuela Española, 1995).

Antonio VIÑAO FRAGO, Narciso DE GABRIEL, *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales* (Barcelona: Ronsel, 1997).

Palabras clave

Didáctica de la Historia de la educación. Medios de comunicación y educación. Didáctica en la enseñanza universitaria. Innovación educativa.

Imaginario del consumo y consumismo en los manuales escolares del tardofranquismo y la Transición española. Consolidación de nuevos hábitos en la sociedad de consumo*

Yovana HERNÁNDEZ LAINA⁽¹⁾, Ana M^a BADANELLI RUBIO⁽²⁾

1. Historia de la Educación y Educación Comparada, UNED, Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid.
2. Historia de la Educación y Educación Comparada, UNED, Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid.

Email de contacto: yovanahl@hotmail.com / abadanelli@edu.uned.es

Objetivos

- Evidenciar cómo las imágenes utilizadas en los manuales escolares son un eficaz instrumento para la creación de imaginarios sociales.
- Analizar la transformación de nuevos hábitos de consumo en la sociedad cambiante que parte del tardofranquismo hacia la Transición española.
- Estudiar la evolución de la representación de la sociedad de producción desarrollista a la sociedad de consumo democrática en los manuales escolares de Ciencias Sociales.

Metodología y Fuentes

El trabajo se desarrolla con la metodología propia del análisis de los manuales escolares centrando la atención en el análisis de imágenes y su relación intratextual con el discurso que las acompaña. La metodología utilizada es de corte cualitativo, usando como instrumento el análisis crítico del discurso, y el análisis de imágenes. Se ha tratado también de observar en qué medida las unidades textuales e icónicas estaban asociadas o eran coherentes entre sí, atendiendo así a la intertextualidad, pero sin olvidar la intratextualidad entre los diferentes textos escolares.

Los manuales escolares del tardofranquismo y la Transición a la democracia española han sido nuestras fuentes primarias para la ejecución de este estudio. La selección de los manuales ha respondido a criterios previamente establecidos: pertenecen al se-

* Trabajo vinculado al proyecto de Investigación I+D+i «Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta el final de la Transición» financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad.

gundo ciclo de la E.G.B. y al área de Ciencias Sociales. Los manuales utilizados han sido editados por las principales casas editoriales de la transición y el tardofranquismo con el fin de que la muestra sea representativa. También se ha tenido en cuenta que esta muestra fuera lo suficientemente numerosa para dar coherencia al análisis. Del mismo modo ha sido necesario crear una conexión entre las fuentes y el contexto histórico, sociopolítico, económico y educativo.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación titulado «Economía, patriotismo y ciudadanía: la dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta el final de la Transición», que analiza el papel que cumplió la denominada «cultura económica», transmitida por la escuela como factor de socialización política y creación de identidades, desde el tardofranquismo (en concreto desde la aparición del Plan de Estabilización Económica de 1959) hasta mediados de los años ochenta. El trabajo examina la evolución en las formas de entender las relaciones económicas y de consumo que presenta el currículum escolar, y su materialización en las imágenes de los libros de texto y su interrelación con el discurso económico en el que se engloban.

El período en el que se centra esta investigación presenta importantes transformaciones en el terreno económico, político y social, que repercuten en la construcción de la identidad política y económica de la ciudadanía y, más específicamente, en sus hábitos de consumo. En 1959 el Plan Nacional de Estabilización Económica condicionó el desarrollo económico de los sesenta y favoreció una liberalización interna y externa de los factores de mercado.

Posteriormente, la llegada de los tecnócratas supuso un intento de modernización del Estado, trasladando al sector público los criterios propios de la empresa con el fin de evitar las consecuencias derivadas de la libertad política, sustituyéndola por la libertad económica. Se vislumbra así una nueva ideología con nuevos valores, que poco a poco se irán imprimiendo en la sociedad, entre otros, la exaltación del consumo de bienes y servicios.

En el campo educativo la Teoría del Capital Humano llega en la década de los años 60 de la mano de los Técnicos, dando a la educación un nuevo papel, a través del cual se pretende planificar la educación para acercarse a la situación deseable en el momento desarrollista, ajustándose a los sucesivos planes de desarrollo. De esta forma se fue adaptando el sistema escolar a la forma más idónea para servir a las necesidades económicas del país.

Poco a poco el franquismo se va adaptando a este nuevo *capitalismo católico* y a sus réditos económicos, basados en una sociedad de producción, alcanzando un desarrollo notable. El régimen utiliza ahora el crecimiento económico como principio legítima-

dor y fuente de orgullo nacional. Los manuales se llenan de imágenes propias del desarrollo productivo, sobre todo en lo que se refiere a la industria.

Es en los años 60 cuando en España se advierte un aumento del nivel de vida y de consumo de bienes. El mundo publicitario experimenta un gigantesco avance al ser cauce del mensaje comercial, y los grandes almacenes llegan al país. Los manuales se hacen eco del crecimiento económico y el desarrollismo hasta finales de los años 70, inundándolos con imágenes de factorías, pantanos y edificaciones modernas, sin apenas crítica o reflexión sobre el tipo de desarrollo.

En 1978 aparece la educación ética y cívica que da una nueva perspectiva a los manuales de CCSS y su imaginario social. Es en estos contenidos donde el discurso se hace crítico y se reflexiona sobre los peligros de la sociedad de consumo, evidenciando su existencia y matizando en la diferencia entre consumo y consumismo. Estos contenidos aparecen reflejados en los últimos temas de los manuales y sobre todo, por cuestiones de producción e imprenta, comenzamos a verlos en los años 80.

Avance de conclusiones

Esta investigación, enmarcada dentro de un nuevo proyecto I+D+i que comienza a dar sus primeros pasos, se encuentra en curso. Si bien es cierto que ya se han podido sacar algunas interesantes conclusiones.

Los manuales escolares de CCSS, asociados a sus contextos históricos y sociales de producción, van mostrando los cambios económicos y sociales más relevantes. Entre esos cambios se encuentran muestras del paso de la sociedad productiva del desarrollismo a la sociedad de consumo, que se afianza con la nueva España, y por lo tanto su reflejo sobre el consumo y consumismo.

Únicamente en los manuales de los 80 comienzan a verse críticas a esta sociedad de consumo. Esta parte crítica y reflexiva se muestra en su mayoría en el contenido de educación ética y cívica que aparece al final de dichos manuales.

Bibliografía

José Luis ABELLÁN GARCÍA, «Ramiro de Maeztu o la voluntad de poder», *Triunfo*, 592 (2 febrero de 1974), 23-26.

José ALSINA CALVÉS, «Ramiro de Maeztu y la formulación del Capitalismo Católico», *La Razón Histórica*, 16 (2011), 10-26.

Zygmunt BAUMAN, *Vida de consumo* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007).

Umberto ECO, «Lector in fábula», *La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (Barcelona: Lumen, 1999).

Ecologistas en Acción (eds.), *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. (Comisión de Educación Ecológica, 2006) disponible on line en: http://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/curriculum_oculto_antiecolologico_libros_texto.pdf

Agustín ESCOLANO, «La segunda generación de manuales escolares», en *Historia ilustrada del libro escolar*, dir. Agustín Escolano (Vol. 2) (Madrid: Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1998), 19-47.

Norman FAIRCLOUGH, *Discourse and Social Change* (Cambridge: Polity Presss, 1992).

Henry A. GIROUX, «Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico», *Cuadernos Políticos*, 44 (1985), 36-65.

Palabras clave

Consumismo, consumo, desarrollismo, iconografía, manuales escolares.

Imagens das mulheres professoras na *Revista de Educação do Espírito Santo-Brasil* (1934-1937): usos e significados

Rafaelle LAUFF⁽¹⁾, Elda ALVARENGA⁽²⁾

1. Universidade Federal do Espírito Santo; NUCAPE.
2. Universidade Federal do Espírito Santo; NUCAPE; Faculdade Estácio de Vila Velha.

Email de contacto: rafalauff@hotmail.com / eldaalvarenga@uol.com.br

Objetivos

O estudo analisou as imagens das mulheres professoras no Estado do Espírito Santo presentes na *Revista de Educação* (REES), no período de 1934 e 1937, com o objetivo de identificar em que medida as imagens das mulheres professoras se relacionam e/ou se distanciam do discurso oficial difundido na época e compreender como as imagens reforçam e/ou desconstróem as concepções sociais sobre as mulheres presentes no período estudado.

Metodologia e Fontes

O impresso analisado foi publicado pelo Departamento de Ensino Público do Espírito Santo, entre 1934 e 1937, com a finalidade de difundir pressupostos pedagógicos aos professores espírito-santenses, além de enfatizar a política cultural local desenvolvida no Governo de João Punaro Bley para a educação.

A pesquisa caracteriza-se como uma prática historiográfica com base no método indiciário, tendo como principal referência os estudos de Carlo Ginzburg (2007, 1990, 2002, 1989, 1991). Situa-se no campo da História da Educação, mais especificamente na História da Educação no Estado do Espírito Santo/Brasil. Dialogamos, dessa forma, com teorizações e práticas historiográficas associadas à micro-história italiana, em contraposição ao modelo macroscópico e quantitativo que predominou na historiografia internacional, entre os fins de 1950 e a metade dos anos 1970 (GINZBURG, 2007).

De caráter qualitativo, o método indiciário não possui hipóteses preestabelecidas e considera as particularidades dos processos analisados. Propõe uma prática historiográfica delineada a partir de indícios e «pistas» deixados no tempo.

Foram utilizados como fontes os seguintes números da *Revista de Educação*: 1, 2, 3, 6, 7-8, 9 (1934); 10-11, 12, 13, 14, 15-16, 17-18-19 (1935); 22, 23-24, 25-26-27-28 (1936); 29, 30-31 (1937). Os números encontrados foram (de 1935) e (de 1937).

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

Examinar a imprensa periódica especializada, conforme Carvalho (1998), possibilita conhecer concepções e aspectos das lutas de representações, sejam elas políticas, sociais ou culturais, os seus sentidos e os seus significados, bem como as normas e as práticas escolares que construíram um sistema educacional. A imprensa periódica possui a vantagem de «uma aproximação maior, mais rápida e ao mesmo tempo mais efêmera que o livro, entre os leitores e a equipe que faz a revista [e também] aproxima-se do leitor pelo tempo vivido: a revista é contemporânea ao tempo vivido pelos leitores» (BARZOTTO, 1998: 48). Isso permite visualizar aspectos que estavam sendo atuais durante o período de circulação do impresso.

O corpo de editores e produtores da *Revista de Educação* eram os componentes da Secretaria de Educação e Saúde do Espírito Santo: membros do corpo técnico de ensino, do Conselho de Educação, do Departamento de Educação. Seriam todos homens se não fosse uma exceção: Julia Lacourt Penna, membro do Conselho de Educação

A presença de algumas mulheres aparece na lista de redatores/as correspondentes e colaboradores impresso. Os primeiros eram do Brasil e do exterior; os segundos, todos professores/as do Estado. Numa lista que indica quatorze redatores correspondentes, quatro são mulheres, dentre elas, três professoras.

No que se refere às imagens presentes na revista observa-se que em sua totalidade as mulheres professoras aparecem vestidas com saias longas, blusas de manga dentro do padrão moral aceitável na época. É possível perceber, analisando também a presença das alunas nas fotos, que quanto mais adultas eram as mulheres, maior era o tamanho de suas saias. No caso das professoras, estas eram vistas como guardiãs da moral de suas alunas, por isso, deveriam se vestir e se comportar de forma que atendessem os padrões morais da época, explicitamente presente no texto de Celina Cardoso: «é preciso compreender que a beleza de um povo depende muito mais da mulher, e de mulheres belas e fortes, poderá originar uma raça vigorosa e duradoura» (CARDOSO, 1934: 13).

Avanço de conclusões

Chama atenção a foto reproduzida na revista de número 22 do ano de 1936, da página 19. A foto registra o corpo docente de dois grupos escolares. Nela aparece um grupo de 25 pessoas, sendo 20 mulheres e 05 homens. As mulheres se concentram a esquerda da foto e os homens à direita. Destaca-se que dos cinco homens somente 3, na ocasião, exercem a docência, os outros dois são os diretores dos referidos grupos escolares. Apesar de já se observar maior concentração de mulheres no magistério, a liderança nas escolas é predominantemente masculina. Em contrapartida,

no mesmo número da revista aparece outra foto que também registra o corpo docente de outro grupo escolar. Este, composto por 8 professoras e uma diretora. Podemos aferir que, à medida que a ausência da figura masculina se apresentava, as mulheres iam assumindo os postos de liderança.

Refletindo sobre as relações de poder, esse estudo enalteceu que, durante os anos de 1934 a 1937, circulou um periódico produzido pela equipe governamental responsável pela educação no Espírito Santo, o qual veiculava representações dos homens educadores como «timoneiros argutos» ou «ilustres pedagogos» na reforma educacional, tendo Bley como líder. Às mulheres eram reservadas as representações de «conservadoras da espécie» ou «soberanas do lar». Às professoras, maioria em relação à quantidade de professores, ínfimas vezes foram citadas como «educadoras de destaque» ou «distintas». Eram elas que estavam em salas de aulas, muitas vezes improvisadas, onde exerciam seu ofício com todas as dificuldades materiais da época, que vão desde a mobília escolar aos salários baixos, submetiam-se aos mandos de chefes patriarcais locais e ainda, com tudo isso, tinham os homens no comando das teorias, preceitos e normas pedagógicas, com autoridade para lhes dizer o que fazer e como fazê-lo.

Bibliografia

Valdir Heitor BARZOTTO, *Leituras de revistas periódicas: forma, texto e discurso – um estudo sobre a revista Realidade (1966-1967)*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

Celina CARDOSO, «A dança e a ginástica rítmica na educação física feminina», *Revista de Educação*, 1, 3 (1934), 13-17.

Marta Maria Chagas de CARVALHO, «Por uma história cultural dos saberes pedagógicos», in *Congresso Luso-brasileiro de Educação* (São Paulo: Anais, 1998), 31-39.

Carlo GINZBURG, *Relações de força: história, retórica, prova* (São Paulo: Cia. das Letras, 2002).

Carlo GINZBURG, *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício* (São Paulo: Cia. das Letras, 2007).

Carlo GINZBURG, «História e cultura: conversa com Carlo Ginzburg», *Estudos Históricos*, 3, 6 (1990), 254 -263.

Carlo GINZBURG, *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história* (São Paulo: Companhia das Letras, 1989).

Carlo GINZBURG, Enrico CASTELNUEVO, Carlo PONI, *A micro-história e outros ensaios* (São Paulo: Difel, 1991).

Palavras chave

Mulheres, professoras, imagens, Revista de Educação.

Imágenes fotográficas, cotos escolares y enseñanza de las ciencias en la escuela española del siglo XX*

José Damián LÓPEZ MARTÍNEZ⁽¹⁾, Luisa LÓPEZ BANET⁽²⁾

1. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia. Campus de Espinardo, 30151 Murcia.
2. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Murcia. Campus de Espinardo, 30151 Murcia.

Email de contacto: damian@um.es

Objetivos

En las últimas décadas cada vez viene concediéndose más relevancia en el campo de la Historia de la Educación a lo icónico y lo visual (del Pozo, 2006; Comas, 2010; Dussel, 2015; Viñao, Martínez, Moreno, 2016). Este giro historiográfico ha centrado su atención en la fotografía escolar como testimonio visual que da constancia de los sujetos participantes (maestros y maestras, alumnos y alumnas), de aulas donde se realizan actividades escolares, de edificios y espacios escolares edificadas o no (campos de deportes, jardines,...), de actividades realizadas fuera del aula-clase, de material de enseñanza, etc., que aportan datos sobre el conocimiento de la realidad educativa del pasado, de las prácticas escolares, de las culturas escolares y de todo un imaginario de lo que se pretendía que fuera la escuela y las instituciones escolares creadas a su alrededor.

En este trabajo abordamos el estudio de imágenes fotográficas sobre cotos escolares que se crearon en nuestro país durante el siglo XX, ya que su análisis nos permite profundizar en la realidad educativa del pasado de dichas instituciones (Hernández, 2014), conocer su utilización como iniciativa pedagógica y como recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias y de la agricultura. Asimismo, nos aporta información significativa sobre las actividades y experiencias desarrolladas relacionadas con la enseñanza de dichas materias, con la sensibilización del alumnado hacia la conservación y cuidado del medio ambiente y de conectar la actividad escolar con la vida de la población y el medio.

* Este trabajo se ha llevado a cabo con la ayuda concedida por el Ministerio de Economía y Competitividad al proyecto de investigación EDU2013-42040-P «Imagen y educación: marketing, comercialización, didáctica (España, siglo XX)».

Metodología y Fuentes

Nos hemos basado en las fotografías insertas en revistas profesionales (*Boletín de Educación de Santander*, 1935; *Revista de Extensión Agraria*, 1962), libros divulgados por organismos oficiales (López, 1931), blogs y páginas web, prensa periódica y otras publicaciones (Mendo, 1959; Santos, 1969) que se hicieron eco de los cotos escolares creados a lo largo del siglo XX, fundamentalmente en escuelas rurales, como fuente para la investigación. Se analizan como huellas de la realidad que son y se interpretan como fuente de información del pasado, valorando lo que se transmitía a través de las orientaciones que para la historia de la educación científica emanan desde el ámbito político-administrativo, desde el de los teóricos y expertos en su enseñanza, y desde la cultura práctica del día a día de maestros y maestras adaptándolas y reinterpretándolas.

Desarrollo

Los cotos y las mutualidades escolares de previsión fueron instituciones estrechamente vinculadas entre sí y ligadas a la escuela española durante la mayor parte del siglo XX.

Los cotos escolares eran asociaciones de alumnos dirigidas por sus maestros que, mediante el trabajo solidario y productivo desarrollado a través de una actividad agrícola, forestal, industrial o artística, con fines educativos, pretendían ser una fuente de recursos para las mutualidades. En las escuelas rurales, que fueron las predominantes hasta los años sesenta del siglo pasado en nuestro país, se establecieron cotos de carácter agrícola, forestal, apícola, sericícola, avícola, etc., mientras que en las urbanas se crearon cotos industriales (imprenta, carpintería, juguetería, etc.), artísticos (guñol, música, etc.) y de labores manuales (repujado, bordado, etc.).

A los ayuntamientos incumbía su promoción y ayuda mediante la cesión de terrenos, subvenciones, etc., colaborando también el Ministerio de Agricultura, el Instituto Nacional de Previsión, Cajas de Ahorro, etc.

El coto escolar posibilitaba trasladar el aula a la naturaleza, llevar al alumnado al medio natural para su observación, para despertar su interés por el estudio del mismo y para su conservación y respeto siguiendo las ideas de Giner y de la ILE, del movimiento internacional de Escuela Nueva, de la renovación pedagógica inspirada en Rosa Sensat y la Escuela del Bosque, del movimiento en pro de la escuela rural impulsado por inspectores como Juvenal de Vega o Agustín Nogués, y de las propuestas de profesores innovadores en el primer tercio del siglo XX como Enrique Rioja, Margarita Comas o Modesto Bargalló.

Los cotos escolares, como muestran las imágenes fotográficas, trataron de conectar la actividad escolar con la vida de la población y el medio, vinculando la escuela a

su entorno. Permitieron la ejecución de actividades de campo desde una perspectiva educativa: creación y cuidado de un pequeño vivero, efectuar siembras y plantación de especies, cultivo de plantas, conocimiento de diferentes clases de terrenos, practicar trabajos de apicultura y sericultura, conocer la morfología y fisiología de plantas y animales y su relación con el medio, práctica de injertos, podas, recolección de frutos, etc., así como efectuar repoblaciones en determinadas zonas del pueblo o comarca.



Fotografía 1.

Fuente: Manuel RUEDA «Cotos escolares de previsión», *Revista de Extensión Agraria*, 13, (1962): 9.



Fotografía 2.

Fuente: Alberto LÓPEZ ARGUELLO, Los cotos escolares de previsión y la Diputación de Santander, 1931.

Fueron también objeto de paseos y excursiones al medio natural (al coto), poniendo al alumnado en contacto con la naturaleza y vinculando esas actividades extraescolares con las realizadas en el aula.

Avance de conclusiones

El análisis de las fotografías relacionadas con la utilización de los cotos escolares en la escuela española del siglo XX, contrastada con otras fuentes, además de mostrarnos como ésta estuvo sometida a las políticas diseñadas por los gobiernos en relación con la política forestal, la previsión e institucionalización del seguro social, que fuese una fórmula que mitigaba la miseria de las escuelas debido a la falta de inversión económica por parte de municipios o del propio Estado, nos informa de que el maestro era pieza clave en el funcionamiento de los cotos escolares, de procesos de innovación y tradición en la enseñanza de las ciencias escolares, de que a pesar de la distinta finalidad conferida a la educación científica por las administraciones educativas, proporcionaron un medio auxiliar idóneo para la enseñanza de las ciencias escolares, tratando de vitalizar el contenido de los programas escolares, permitiendo organizar el currículum desde una perspectiva globalizadora, posibilitando que el alumnado estudiara la naturaleza como se ofrece en su entorno, despertando su interés, estimu-

lando su actividad en las tareas de aprendizaje, educando su capacidad de observación y formándole en el hábito científico. Asimismo, permitió la introducción en la escuela una amplia gama de conocimientos prácticos.

Los cotos escolares significaron también una forma de promover cambios en el comportamiento individual y colectivo respecto al medio ambiente, fomentando actitudes favorables hacia la conservación de la naturaleza y de respeto por los seres vivos.

Bibliografía

BOLETÍN DE EDUCACIÓN SANTANDER, 11,12 y 13 (1935).

Francesca COMAS RUBÍ, «Fotografía i història de l'educació», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15 (2010), 11-17. Número monográfico dedicado a Fotografía e historia de la educación.

Mª del Mar DEL POZO ANDRÉS, «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación*, 25, (2006), 291-315.

Inés DUSSEL, «Historia de la educación y giro visual», en *Narrar historias de la educación*, Coord. María E. Aguirre Lora (México D.F.: IISUE-Bonilla Artigas editores 2015), 451-484.

José Mª HERNÁNDEZ DÍAZ (Coord.) y José Luis HERNÁNDEZ HUERTA (Ed.), *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*, (Salamanca: FahrenHouse, 2014).

Alberto LÓPEZ ARGUELLO, *Los cotos escolares de previsión y la Diputación de Santander* (Madrid: Publicaciones del Instituto Nacional de Previsión, 1931).

Francisco MENDO REMACHA, «Cotos escolares», *Temas españoles*, 400, (1959).

Manuel RUEDA, «Cotos escolares de previsión», *Revista de Extensión Agraria*, 13, (1962), 8-10.

Alfredo SANTOS TUDA, *Mutualidades y cotos escolares* (Madrid: Magisterio Español. Folletos el Magisterio Español, 36, 1969).

Antonio VIÑAO, Mª José MARTÍNEZ, Pedro L. MORENO, *Tarjeta postal ilustrada y educación (España, siglos XIX-XX)* (Murcia: edit.um, 2016).

Palabras clave

Cotos escolares, Educación Primaria, Historia de la Educación, Enseñanza de las ciencias.

La revista *Nova Iberia*. Fotografía, educación propaganda durante la Guerra Civil*

Avelina MIQUEL LARA⁽¹⁾, Francisca COMAS RUBÍ⁽²⁾

1. Institut de Recerca i Innovació Educativa. Universidad de las Islas Baleares,
Crta. Valldemossa, Km. 7,5, 07122 Palma de Mallorca.

Email de contacto: laral1@outlook.com

Objetivos

Nova Iberia fue una revista ilustrada editada por el Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya durante la Guerra Civil con el objetivo de dar difusión, tanto a nivel nacional como internacional, de las actividades de la Cataluña republicana durante el conflicto. De periodicidad mensual, únicamente se editarían cuatro números entre enero y marzo de 1937, en cuatro idiomas (catalán, castellano, francés e inglés). Los números tres y cuatro se publicaron juntos en una sola edición, dedicada exclusivamente a cuestiones educativas y culturales.

Partiendo del análisis textual e iconográfico de esta revista, en esta comunicación nos planteamos los siguientes objetivos:

- Presentar la revista *Nova Iberia* como una de las diversas acciones propagandísticas del Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya a inicios de la Guerra Civil.
- Dar a conocer el uso propagandístico que se hizo, a nivel nacional e internacional, de cuestiones y obras educativas durante la contienda a través de la revista *Nova Iberia*.
- Analizar los artículos ilustrados de temática educativa publicados en *Nova Iberia* para dar a conocer qué fotografías se usaron, y cómo, para reforzar estos discursos propagandísticos mediante el discurso iconográfico.

Metodología y Fuentes

La comunicación es el resultado de una investigación de carácter histórico-educativa, que se ha realizado siguiendo el método histórico.

* Esta comunicación se ha realizado en el marco del proyecto I+D+I titulado «La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)», EDU2014-52498-C2-2-P, financiado en el Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016.

La fuente principal para esta investigación ha sido la propia revista *Nova Iberia*, complementada con otras fuentes primarias y secundarias que nos ofrecen información contextual sobre cuestiones como la labor del Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Cataluña, la prensa ilustrada y su función propagandística durante la Guerra Civil, y sobre los usos de la fotografía en este tipo de publicaciones.

Se ha realizado un análisis detallado de todos los números de esta revista, para interpretar, en el contexto geográfico, social, político e ideológico del momento, y a través de esta publicación en concreto, qué uso propagandístico de la educación se hizo durante la guerra en el bando republicano y qué papel jugó en ello la imagen fotográfica.

Desarrollo del contenido de la comunicación

La comunicación constará, por una parte, de una síntesis de la labor del Comisariado de propaganda, sobre todo a nivel de propaganda gráfica. Por otra, se presentará el estudio concreto de la revista *Nova Iberia*, analizando los artículos sobre cuestiones educativas y la función propagandística de sus ilustraciones.

El Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya fue una oficina creada por decreto gubernamental el 3 de octubre de 1936, en plena Guerra Civil, con el propósito de dar a conocer dentro y fuera de Cataluña la realidad cultural catalana. Esta institución supuso un hito en las democracias occidentales, pues sólo la Alemania nazi, la Italia fascista y la Unión Soviética comunista habían organizado agencias de propaganda hasta ese momento, y sirvió de modelo para otras oficinas similares abiertas en Europa durante la II Guerra Mundial.

La propaganda gráfica a favor de la Cataluña republicana motivó las primeras y principales acciones del Comissariat en los primeros tiempos de la Guerra Civil. Se editaron numerosos carteles publicitarios con imágenes y eslóganes impactantes, se publicaron revistas ilustradas como la que se analiza en este artículo e incluso se creó una productora cinematográfica dedicada a la realización de documentales, a la que se llamó Laia Films. El intelectual Jaume Miravittles, responsable de la entidad, supo rodearse de colaboradores destacados como el fotógrafo y publicista Pere Catalá Pic, a quien se le atribuye la alta calidad de las publicaciones ilustradas del Comissariat, que incluyeron revistas tan emblemáticas como *Visions de Guerra i Reraguarda*, publicada entre 1937 y 1938, y *Nova Iberia*, publicada durante el año 1937.

El primer número de esta publicación aparecido en enero de 1937 contiene artículos diversos sobre cultura, patrimonio, educación, etc. El segundo número, de febrero del mismo año, es un monográfico dedicado a la asistencia social que inicia una línea argumental que se seguirá en el doble número de marzo dedicado en exclusiva a la educación y la cultura. En este último número doble destacan artículos sobre obras y temáticas pedagógicas como la obra cultural del Ayuntamiento de Barcelona, el Instituto Escuela, las escuelas maternas, el C.E.N.U., las enseñanzas técnicas indus-

triales, el cine escolar, la universidad, etc., junto con otros de cuestiones, actividades y obras culturales y patrimoniales. En estos números de febrero y marzo se pretendía evidenciar los logros de la Generalitat en la asistencia pública y la educación. Al mismo tiempo se insistía en la diferencia que suponían las políticas locales del momento con las llevadas a cabo por el Estado central antes de la concesión del Estatuto de Autonomía a Cataluña. Ambos números se convierten en un escaparate ilustrado de la labor llevada a cabo por la Generalitat y de sus propósitos futuros en estas materias.

Estos artículos y sus ilustraciones se analizarán con detalle para conocer qué uso propagandístico se hizo de las cuestiones educativas durante la Guerra en Cataluña, qué tipo de imágenes se utilizaron para reforzar esta propaganda, y qué discursos iconográficos se desprenden de las fotografías.

Avance de conclusiones

El Comissariat de propaganda utiliza la labor social y educativa llevada a cabo por la Generalitat para difundir la idea de una Cataluña moderna, cercana a las democracias europeas más avanzadas, que imprima seguridad en su propia ciudadanía, a la vez que despierte las simpatías (y posibles ayudas) de otros países.

En este uso propagandístico de la educación en el contexto de la contienda, la fotografía juega un papel fundamental. *Nova Iberia* no elige sus ilustraciones al azar, sino que construye un discurso iconográfico a través de fotografías de alta calidad, con constantes elementos visibles que apelan a la modernidad que se pretende difundir.

Bibliografía

Josep Maria BERNILS, «Jaume Miravittles, comissari de Propaganda de la Generalitat (1936-39)», *Revista de Girona*, 187, (1998), 38-4

Francisca COMAS, Xavier MOTILLA, Bernat SUREDA, *Fotografia i història de l'Educació. Iconografia de la modernització educativa* (Palma: Lleonard Muntaner, 2012).

Josep Maria FIGUERES. «Entre la informació i la propaganda. Premsa en la guerra civil espanyola (1936-1939)», *Jornades d'Història de la Premsa 2es* (2007).

Michael LEFEBVRE-PENÑA, *Guerra gráfica. Fotógrafos, artistas y escritores en guerra. España 1936-1939* (Barcelona: Lunwerg, 2013).

Lucía OLIVA I DE LA ESPERANZA, «El Comissariat de Propaganda a través de la memòria dels que ho van viure», *Comunicació. Revista de recerca i d'anàlisi [abans Treballs de Comunicació]*, (2009), 35-53.

Rafael PASCUET, Enric PUJOL, eds., *La Revolució del bon gust: Jaume Miravittles i el Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya, 1936-1939*, (Figueres: Viena Edicions, 2006).

Pere PUIG, «La guerra que es va guanyar», *Presencia*, (1826), (2007), 2-11.

Juan Miguel SÁNCHEZ VIGIL, María OLIVERA ZALDUA, *Fotoperiodismo República: Prensa y reporteros gráficos, 1931-1939* (Madrid: Cátedra, 2013).

Palabras clave

Educación, fotografía, Guerra Civil, *Nova Iberia*, Generalitat de Catalunya.

Imagen, educación y marketing en los catálogos de material de enseñanza de la casa comercial Cultura (1924-1972)

Pedro L. MORENO MARTÍNEZ⁽¹⁾, Ana SEBASTIÁN VICENTE⁽²⁾

1. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo. 30100 Espinardo (Murcia) (España).
2. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo. 30100 Espinardo (Murcia) (España).

Email de contacto: plmoreno@um.es

Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo principal efectuar una primera aproximación al estudio de diferentes vertientes de las imágenes publicitarias contenidas en los catálogos de material de enseñanza de la casa comercial Cultura. La comunicación pretende analizar la presencia, la tipología, las características, las funciones y los usos desempeñados por las imágenes, como parte de las estrategias comerciales de la empresa, así como medio de representación de las diferentes modalidades de materiales y recursos educativos ofertados por la misma y la evolución experimentada a lo largo del siglo XX, desde la creación de dicha casa comercial, en 1924, hasta las postrimerías del franquismo, a comienzos de la década de los setenta, en 1972.

Metodología y Fuentes

La metodología utilizada consistirá, básicamente, en un análisis iconográfico descriptivo e interpretativo de las imágenes contenidas en el fondo de catálogos de material de enseñanza disponibles de la casa Cultura. La elección de esta entidad, fundada en 1924, se efectúa por ser una de las empresas mercantiles especializadas en la distribución de material de enseñanza más importantes del país, así como por publicar catálogos comerciales como parte de sus estrategias de marketing.

La muestra de catálogos seleccionada está compuesta por 21 catálogos pertenecientes al fondo de catálogos del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa de la Universidad de Murcia (CEME). Aunque en la comunicación se efectúa un detallado análisis de las características de la muestra utilizada, en función de categorías como contenido, nivel educativo, rasgos editoriales, etc., digamos, al menos, que los catálogos empleados corresponden, cronológicamente, a tres etapas históricas diferen-

ciadas, al publicarse ocho de ellos entre 1925 y 1929, dos en tiempos de la Segunda República y los once restantes durante el franquismo.

Desarrollo del contenido de comunicación

La comunicación que presentamos forma parte de un proyecto de investigación en curso, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad EDU2013-42040-P, titulado «Imagen y educación: marketing, comercialización, didáctica (España, siglo XX)». Los cambios historiográficos generados a finales del pasado siglo XX propiciaron la emergencia de una nueva corriente de investigación histórica vinculada al denominado «giro visual», el cual supuso que investigadores de diferentes ámbitos científicos centraran su atención en el mundo de las imágenes por sus potencialidades como fuentes de conocimiento histórico.

Peter Burke advertía, en su obra *Visto y no visto* que las imágenes utilizadas en publicidad podían ayudar a los historiadores a reconstruir los elementos perdidos de la cultura material del siglo XX. Para los historiadores de la educación que recurren a la imagen como fuente de investigación, que encuentran en la cultura material de las instituciones educativas una de sus líneas de investigación preferentes, una observación tan sugerente, es una invitación a reflexionar sobre las potencialidades que las imágenes publicitarias ofrecen para aproximarse al conocimiento de diferentes dimensiones de la cultura material de la educación.

Asimismo, la consideración de la cultura escolar como objeto histórico y la cultura material de la escuela como categoría historiográfica, reclama, igualmente, prestar atención a la emergencia y expansión experimentada por el sector industrial y comercial especializado en la producción y distribución de los denominados «medios de educación de masas». Un sector que recurrió a los llamados catálogos comerciales o «de productos», como medio publicitario. Los catálogos de material de enseñanza fueron concebidos y empleados por las casas comerciales del sector como parte de sus estrategias de marketing para promocionar, persuadir y animar a las entidades y consumidores potenciales a adquirir sus productos. Los catálogos son una fuente fundamental para profundizar en el conocimiento de la cultura material de la escuela. Sin embargo, a pesar de la importancia que la imagen tiene para este tipo de catálogos comerciales, los trabajos que se ocupan del estudio de las mismas son prácticamente inexistentes.

En la comunicación se analizan diferentes dimensiones de las imágenes contenidas en los catálogos de material de enseñanza mencionados y su evolución y comparación a lo largo de las tres etapas históricas consideradas. En concreto, se estudian los tipos de imágenes –fotografías, dibujos, grabados, etc.–, sus características –tamaño, color, calidad, etc.–, el lugar que ocupan en las publicaciones –portada, agrupadas, intercaladas, etc.–, las relaciones, en su caso, con los textos escritos asociados a las mismas –pie de imagen, textos explicativos, etc.–, los tipos de materiales representados, las

imágenes de la propia casa comercial, los ilustradores, las funciones que desempeñan –informativa, ilustrativa, estética, técnica, de entretenimiento, etc.–, los contextos y las formas de uso de los materiales plasmados, las prácticas educativas o los procesos de innovación docente relacionados.

Avance de conclusiones

De una primera aproximación al análisis de las imágenes de los catálogos consultados podemos señalar, sucintamente, que una de las notas comunes observables en los mismos es la amplia utilización de ilustraciones. La mayoría de los catálogos contaban simultáneamente con fotografías y dibujos, si bien hasta la década de los 60 la práctica totalidad de las ilustraciones eran dibujos y grabados, con posterioridad, prácticamente, todas las imágenes serían fotográficas. En general, aunque con matizaciones, las reproducciones realizadas eran de buena calidad y se imprimían en escala de grises, a excepción de un catálogo de Ciencias Naturales, publicado en 1927, que incluía reproducciones de láminas coloreadas.

La mayoría de los catálogos presentan imágenes fotográficas de sus instalaciones. Bien por razones técnicas, o de costes de edición, en las primeras etapas, las imágenes no solían ir intercaladas en el texto, sino agrupadas al final del catálogo o de una sección determinada. Por lo general, las ilustraciones no contaban con textos alusivos, más allá de un pie de foto con su referencia. Los materiales más representados son aparatos de física y química, laminas, mapas y esferas, materiales para dibujo, geometría y modelos.

Las imágenes de los catálogos analizados cumplen una función primordialmente informativa y estética y en raras ocasiones explicativa, aunque podemos encontrar algunas imágenes, dibujos principalmente, en los que se muestran como han de utilizarse los productos representados. Por lo general, no se refleja en las imágenes el contexto de uso de los materiales, ni se vincula su manipulación a unos valores o prácticas educativas determinadas. Solamente de forma puntual figuran imágenes en las que se muestran el profesor y a un alumno utilizando un aparato del catálogo, representados ambos con un aspecto cuidado y formal, lo que podría entenderse como una forma de asociar estos productos a un tipo de escuela. No solo es preciso profundizar, detallar e interpretar con la profundidad debida este conciso primer avance de conclusiones, sino que sería necesario conocer el grado de representatividad de estos catálogos comparándolas con las que puedan desprenderse de los catálogos coetáneos de otras casas comerciales o de otros tipos de catálogos comerciales.

Bibliografía

Peter BURKE, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica, 2005).

Antonio CARO, «Publicidad y globalización», *Historia y comunicación social*, 15 (2010), 111-123.

María Dolores FERNÁNDEZ POYATOS, «Propuestas cronológicas para la Historia de la publicidad», *Historia y Comunicación Social*, 18 (2013), 267-277.

Emilio GARCÍA FERNÁNDEZ, *La cultura de la imagen* (Madrid: Editorial Fragua, 2006).

Rafael GÓMEZ ALONSO, *Análisis de la imagen. Estética audiovisual* (Madrid: Ediciones del Laberinto, 2001).

José Damián LÓPEZ MARTÍNEZ, «Construir una imagen de la ciencia: las ilustraciones de los libros escolares de lectura científica», en *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, eds. Núria Padrós, Eulàlia Collell demont, Joan Soler (Vic: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2015), 125-138.

María José MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, Pedro L. MORENO MARTÍNEZ, Ana SEBASTIÁN VICENTE, «Los catálogos de material de enseñanza como recurso didáctico», 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*, eds. Gloria Espigado Tocino et al. (Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2013), 867-878. Mark TUNGATE, *El universo publicitario: una historia global de la publicidad* (Barcelona: Gustavo Gili, 2008).

Juri MEDA, «‘Mezzi di educazione di massa’. Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una ‘storia materiale della scuola’ tra XIX e XX secolo», *History of Education & Children's Literature*, VI (1), (2011), 253-279.

Pedro Luis MORENO MARTÍNEZ, José Pedro MARÍN MURCIA, «La casa comercial Cultura y la oferta de *Material Pedagógico Moderno* en España (1924-1934)», en *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, coords. Ana Badanelli, María Poveda Sanz, Carmen Rodríguez (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014), 523-531.

Pedro L. MORENO MARTÍNEZ, Ana SEBASTIÁN VICENTE, «Los catálogos de material de enseñanza y la cultura material de la escuela. La colección del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia», en *Patrimonio y Etnografía en España y Portugal durante el siglo XX*, eds. Pedro L. Moreno Martínez, Ana Sebastián Vicente (Murcia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, 2012), 293-309.

Palabras clave

Imagen, educación, marketing, catálogos de material de enseñanza, casa comercial Cultura.

Imagen y proyección pública de la Obra Sindical de Educación y Descanso a través de la Agencia EFE^(*)

Xavier MOTILLA SALAS⁽¹⁾, Sara GONZÁLEZ GÓMEZ⁽²⁾

1. 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).
2. 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).

Email de contacto: xavier.motilla@uib.es / sara.gonzalez@uib.es

Objetivos

La Agencia EFE recopiló durante el periodo de la dictadura franquista un elevado número de fotografías que posteriormente circularon por diferentes medios de comunicación. Aprovechando este material, la presente comunicación pretende realizar una primera aproximación a la imagen, y con ella a la proyección pública, que durante estos años se hizo de la Obra Sindical de Educación y Descanso, a través del análisis y la lectura de las fotografías localizadas.

Metodología y Fuentes

Durante las últimas décadas, los diferentes usos que presenta la fotografía a nivel histórico-educativo se han convertido en objeto de estudio, reflexión y debate. Cada vez con más frecuencia, nos encontramos con trabajos en los que las fotografías se utilizan como una fuente más de investigación que se suma a las tradicionalmente utilizadas.

A nivel metodológico, se ha realizado una primera catalogación de las fotografías sobre Educación y Descanso, localizadas en la fototeca digital de la Agencia EFE, por tipologías, para proceder a su posterior análisis específico, adoptando tres niveles de aproximación análisis de la imagen, contexto histórico e interpretación–, inspirados en cierta manera en el método iconográfico de Erwin Panofsky, en la medida que nos

* Comunicación elaborada en el marco del proyecto I+D, referencia EDU2014-52498-C2-2-P, «La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)», financiado en el Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016.

ayudaran a orientar la lectura del relato que nos presentan, así como relacionar la información que nos aportan junto a otras fuentes secundarias.

También, se han utilizado fuentes secundarias bibliográficas para aproximarnos tanto a Educación y Descanso y a su actividad desde una perspectiva histórica —de entre las cuales podemos destacar: Ferraz (1997) López (2004 y 2012), Infante (2013) y Vázquez (2015)— como a la Agencia EFE y sus fondos fotográficos —*Vid.* principalmente Olmos (1997), Rupérez (1998) y Tejedor (2009).

Desarrollo del contenido

Durante la dictadura franquista, con el fin de controlar el tiempo libre de los trabajadores, se creó la Obra Sindical de Educación y Descanso, a imitación de la Opera Nazionale Dopolavoro italiana, y con paralelismos en Alemania y Portugal con la Deutsche Arbeit Front y la Fundação Nacional a Alegria no Trabalho, respectivamente (López, 2004: 215-220). El franquismo llevó a cabo su política social a través de las Obras Sindicales, siendo Educación y Descanso la plasmación de la voluntad del régimen por controlar y regular el tiempo libre de los trabajadores, reconduciéndolo hacia aspectos culturales o deportivos. En los primeros años de la posguerra, con una clara hegemonía de la Falange en cuestiones sindicales, surgió la Obra Nacional de Alegria y Descanso en diciembre de 1939, pasando a denominarse poco después Educación y Descanso, en enero de 1940, con la voluntad de procurar a los trabajadores formación cultural y artística. Pretendió el aprovechamiento del tiempo libre o de ocio de los trabajadores mediante su organización en grupos de empresa en los cuales se estimularán aspectos artísticos, culturales y deportivos, el acondicionamiento de los centros de producción, la organización de viajes y excursiones y el establecimiento de albergues y residencias. Educación y Descanso, denominación que se mantuvo desde enero de 1940 hasta su desaparición a finales del franquismo con el fin de los sindicatos verticales, canalizó dichas actividades a través de diversas secciones, en sus inicios: Cultura y Arte, Deportes, Grupos de Empresa, Hogares, Viajes y Excursiones (Turismo Social), Belleza en el Trabajo (López, 2004: 222-225). Contó para sus fines con una red de centros culturales, instalaciones deportivas, residencias y ciudades residenciales. Las actividades amparadas por Educación y Descanso se extenderían con los años a agrupaciones teatrales, coros y danzas, bandas de música, orquestas, rondallas, agrupaciones folclóricas, cineclubs, concursos literarios, fotográficos, viajes y vacaciones y sobre todo competiciones deportivas, que culminaban en los denominados Juegos Deportivos Sindicales. Los campeonatos y concursos de todo tipo tenían su exponente, de forma anual, en las demostraciones del 1 de mayo, en donde, junto con las peculiares intervenciones gimnásticas y folclóricas, se celebraba la entrega de premios a los vencedores de los distintos concursos celebrados. Diversos estudios han historiado sus orígenes y desarrollo (*Vid.* Ferraz, 1997 y López, 2004) o su actividad en determinadas regiones o áreas de actuación, como el deporte (López, 2012), el cineclub (Infante, 2013) o la fotografía (Vázquez,

2015). Como ha afirmado López (2004: 225), a través de Educación y Descanso, las autoridades del régimen pretendieron educar y mantener el control ideológico de los trabajadores, a través de un control de su tiempo de ocio –momento en el que los trabajadores se podían escapar al control de la Organización Sindical– aprovechando dicho tiempo libre para la difusión de la ideología del régimen a través de conferencias, bibliotecas, y grupos artísticos o, incluso, centros educativos.

A partir de una primera catalogación de los fondos fotográficos digitalizados de la Agencia EFE sobre Educación y Descanso se puede constatar una predilección del régimen por dar a conocer y proyectar públicamente la actividad de la organización principalmente de acontecimientos deportivos, especialmente sus campeonatos nacionales –de atletismo, esquí, natación, remo o piragüismo, etc.–, la actividad del área de Turismo social, principalmente vacaciones, desarrollo de actividades folclóricas, actividades musicales (conciertos instrumentales, coros) y danza, exposiciones nacionales, así como participación en las celebraciones del calendario del nuevo régimen (aniversario del alzamiento, de la victoria, etc.) y festividades religiosas.

Avance de conclusiones

Hay que tener en cuenta que las fotografías del archivo y fototeca de la Agencia EFE representan testimonios recogidos para su posterior uso en la prensa. La fototeca digital de la Agencia EFE nos ofrece un conjunto numeroso de fotografías que ejemplifican cómo se fue construyendo la iconografía propia del franquismo, así como de su evolución a lo largo del tiempo (Sureda y Barceló, 2014). Si consideramos que la fotografía no es tanto un testigo visual objetivo y neutro de lo que aconteció históricamente sino un elemento para conformar un discurso explicativo o justificativo de la realidad (Comas, Motilla y Sureda, 2012), un conjunto tan numeroso de fotografías, creadas en un marco institucional y empresarial claramente controlado y puesto al servicio de los objetivos ideológicos y propagandísticos del régimen, puede ayudarnos sin duda a conocer las características de ese discurso. En este sentido, concretamente, la colección de fotografías de los fondos digitalizados de la Agencia EFE sobre Educación y Descanso nos permiten aproximarnos a la imagen y proyección pública que el régimen quiso promocionar de ella, de su contribución a la formación y culturización de las clases trabajadoras, así como de la promoción de la práctica del deporte entre aquéllas.

Bibliografía

Francisca COMAS, Xavier MOTILLA, Bernat SUREDA, «Escuela y fotografía, entre el testimonio y la construcción del discurso narrativo», en *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX. III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE)*, eds. Pedro L. Moreno, Ana Sebastián (Murcia: Universidad de Murcia, CEME, SEPHE, 2012), 405-417.

Manuel FERRAZ LORENZO, «Reglamentación, constitución y desarrollo de la obra sindical falangista «Educación y Descanso»: especial referencia al caso tinerfeño», *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*, 10 (1997), 217-238.

Germán INFANTE RODRÍGUEZ, «El cine-club de la Obra Sindical de Educación y Descanso: inicios de la cinematografía onubense (1959-1970)», en *II Congreso Internacional Historia, literatura y arte en el cine en español y portugués: De los orígenes a la revolución tecnológica del siglo XXI*, coord. María Emma Camarero Calandria, María Marcos Ramos (Salamanca: USAL, 2013), 542-551.

Silvia LÓPEZ GALLEGOS, «El control del ocio en Italia y España: de la Opera Nazionale Dopolavoro a la Obra Sindical de Educación y Descanso», *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, 24 (2004), pp. 215-236.

Silvia LÓPEZ GALLEGOS, «El deporte como forma de control social: la actividad de la Obra Sindical de Educación y Descanso durante el franquismo», *Historia, trabajo y sociedad*, 3 (2012), 81-114.

Víctor OLMOS, *Historia de la Agencia EFE. El mundo en español* (Madrid: Espasa Calpe, 1997).

Paloma RUPÉREZ RUBIO, «El Archivo Gráfico de la Agència EFE. Transición de un sistema manual a un sistema digitalizado: un análisis de la imagen», *Cuadernos de documentación multimedia*, 6-7 (1998), consultado el 17 de diciembre de 2016, URL: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/efe.htm>

Bernat SUREDA, Gabriel BARCELÓ, «L'escola divulgada pel franquisme: el fons fotogràfic de l'Agència EFE», en *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, eds. Francisca Comas, Sara González, Xavier Motilla, Bernat Sureda (Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014), 277-288.

Concha TEJEDOR, «El papel de los archivos en la sociedad de la información. El centro de documentación de la Agència EFE», en *Documentación e poder na sociedade da información: o papel dos arquivos e os observatorios de comunicación*, eds. Xosé López García, Rosa Aneiros Díaz (Santiago de Compostela: Consello de Cultura Gallega, 2009), 67-78.

José Fernando VÁZQUEZ CASILLAS, «La Agrupación Fotográfica Murciana de Educación y Descanso: la promoción de la fotografía», en *Perspectivas sobre la Historia del Arte*, coord. María Griñán Montealegre, Noelia García Pérez (Murcia: Mes-tizo-NAVE KA, 2015), 281-295.

Palabras clave

Fotografía, Educación y Descanso, Agencia EFE, propaganda, franquismo.

Educação profissional e formação dos «desvalidos da fortuna»: higiene física e moral em Pelotas - Brasil, durante as décadas de 1920 e 1930*

Maria Augusta Martiarena de OLIVEIRA⁽¹⁾

1. Docente do Mestrado PROFEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Rua Santos Dumont, 2127 – Bairro Albatroz. Osoróio-RS-Brasil CEP: 95520-00.

Email de contacto: augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br.

Objetivos

Higiene física e moral, bem como urbana, foram conceitos cuja relação estreitou-se durante as primeiras décadas do século XX no Brasil. Este período é marcado por um grande crescimento urbano, tanto das capitais como de cidades do interior. No alvorecer do século XX, Pelotas vivia um momento de melhorias e reformas urbanas. No bojo desse grande crescimento urbano, as preocupações referentes à civilidade dos habitantes da *urbes* receberam maior destaque. Nesse sentido, destaca-se notadamente a preocupação já existente desde o século XIX, com os jovens oriundos das camadas populares, considerados como «desvalidos da fortuna». Entendia-se, entre o século XIX e início do século XX, que as crianças e jovens pobres possuíam uma tendência natural para a criminalidade e que era necessário, então, possibilitar que os mesmos tivessem uma formação específica que possibilitasse sua profissionalização e consequente adequação aos valores sociais vigentes.

Nesse sentido, o presente artigo dedica-se ao estudo das primeiras décadas de funcionamento do Patronato Agrícola Visconde da Graça e da Escola de Artes e Ofícios, ambas instituições de ensino profissional localizadas na cidade de Pelotas, no sul do Brasil. A primeira foi inaugurada em 1923 e a segunda, em 1930. Objetiva-se compreender a relação entre as referidas instituições e as propostas educacionais higienistas existentes para as camadas populares nas primeiras décadas do século XX, bem como a análise das fotografias publicadas na imprensa sobre as escolas acima mencionadas, com base na perspectiva da moralização e higienização.

* Trabalho desenvolvido no âmbito do projeto I+D, referencia EDU2014-52498-C2-2-P, «La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)», financiado pelo Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, no âmbito do Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016.

Metodologia e Fontes

Este estudo contou com fontes escritas e iconográficas. As últimas referem-se às fotografias publicadas na imprensa pelotense entre os anos de 1922 e 1934, as quais retratam aspectos físicos das instituições, bem como seus estudantes. Como fontes escritas, utilizam-se os Relatórios Intendenciais, os quais eram apresentados anualmente no mês de setembro e visavam divulgar as melhorias promovidas pelo governo municipal, bem como jornais em circulação no período estudado.

Logo, para a realização deste estudo, buscou-se uma fundamentação teórico-metodológica adequada às fontes utilizadas. Utiliza-se autores como Burke e Kossoy, os quais auxiliam na compreensão da fotografia como fonte para a pesquisa histórica. Com relação à imprensa, há uma série de trabalhos desenvolvidos no Brasil, tais como Bastos. Compreende-se que ambas as fontes constituem-se em documentos no sentido mencionado por Le Goff, pois deve-se ter em conta que os documentos que chegaram até os dias atuais não foram, em geral, escolhidos aleatoriamente. Tanto os textos como as imagens publicadas na imprensa atendiam a determinadas intencionalidades. Este trabalho não utiliza fotografias originais, apenas imagens publicadas na imprensa.

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

A instalação de um patronato agrícola em Pelotas insere-se em um contexto de difusão dessas instituições pelo governo federal, as quais se encontravam em concordância com as preocupações educacionais das primeiras décadas do século XX, de civilizar os cidadãos, notadamente aqueles oriundos das classes mais populares. De acordo com Oliveira (2000), os patronatos voltavam-se para a formação de trabalhadores com base em concepções fundamentadas nos conhecimentos científicos e objetivavam a intervenção sobre os setores mais pobres da sociedade, com o intuito de efetivar a modernização social e cultural. De acordo com Vicente (2008), a população urbana atendida era, costumeiramente, formada por órfãos e crianças pobres, considerados desvalidos de sorte. Ciavatta (2009) afirma que o trabalho e o assistencialismo se constituíram em fundamentos da educação no Brasil para o atendimento às classes menos favorecidas. Dessa forma, percebe-se que a profissionalização da infância pobre constitui-se em uma ferramenta assistencialista que, ao mesmo tempo em que representa uma preocupação do governo em atender aos desfavorecidos, fornece mão de obra capacitada para os donos dos meios de produção.

O Patronato Agrícola Visconde da Graça foi criado pelo decreto 15.102, de 09 de novembro de 1921 e entrou em funcionamento em 12 de outubro de 1923. Com relação à implantação da Escola de Artes e Ofícios foi muito divulgada na imprensa pelotense, ao contrário do Patronato, essa escola tinha como objetivo atender a uma demanda de trabalhadores para atuar na indústria que começava a existir na região, notadamente no polo Pelotas-Rio Grande.

Com relação às imagens, pode-se perceber que as fotografias publicadas na imprensa objetivavam retratar o espaço amplo e higienizado de ambas as instituições. Somente as fotografias do Patronato Agrícola retratam docentes e/ou estudantes, mas os mesmos são coadjuvantes em relação à organização espacial que preconiza limpeza e preocupação higienista, tanto de cunho moral como físico.

Avanço de conclusões

A história das instituições de educação profissional durante as primeiras décadas do século XX, tanto em esfera nacional, como local, encontra-se relacionada com os objetivos de higienizar física e moralmente os jovens «desvalidos da fortuna», os quais eram então compreendidos como pessoas passíveis de vincularem-se a atividades criminosas. As fotografias das duas instituições de ensino profissional permitem vislumbrar a clara diferenciação entre uma educação proposta para as elites e uma educação proposta para as classes populares. Pode-se afirmar que o ensino profissional foi a forma oficialmente encontrada para disciplinar os jovens das classes menos privilegiadas da sociedade, acolhendo-os com base nos preceitos de higienização moral, cívica e física. Além disso, ressalta-se que no interior das propostas para educação popular, existia, ainda, uma diferenciação entre a zona urbana e a zona rural. Embora ambas atendessem às classes menos favorecidas, o status institucional era diferenciado, o que ficou evidente em especial no que se refere à arquitetura escolar.

A localização urbana possibilitava uma maior apreciação do prédio, o que se constituía em importante elemento de representação do ideário de modernidade que a elite propunha em relação à cidade. Destaca-se, ainda, que embora todos os prédios levassem em consideração os princípios de higiene e iluminação, os prédios de educação profissional constituem-se em construções mais despojadas.

A educação profissional higienizava tanto por sua capacidade de atribuir uma formação, uma profissão, como pela disciplinarização presente nas práticas e nos espaços escolares. Os quartos, as salas, as dependências escolares são limpas, arejadas e estruturadas. As camas dispunham-se organizadas de forma hermética e os prédios foram construídos com a intencionalidade de possibilitar saúde e higiene física e moral.

Bibliografia

Peter BURKE, *Testemunha Ocular: História e Imagem* (Bauru: SP: EDUSC, 2004).
Maria CIAVATTA, *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)* (Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009).

Boris KOSSOY, *Fotografia e História* (São Paulo: Editora Ática, 1989).

Jacques LE GOFF, *História e Memória* (Campinas: SP: Editora da UNICAMP, 1992).

Milton Ramon PIRES DE OLIVEIRA, «Educar e regenerar: os Patronatos Agrícolas e a Infância Pobre na Primeira República», (Rio de Janeiro: *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2000).

Magda VICENTE, Giana LANGE DO AMARAL, «Medidas higienistas adotadas no Patronato Agrícola Visconde da Graça (1923 – 34) – Pelotas/RS», *Revista HISTEDBR (on-line)*, Campinas, n.37, (2010), 123-133.

Palavras chave

Higiene física e moral; Educação profissional; educação para as camadas populares.

De los textos fotográficos a la textualidad: discursos visuales en la historia de la educación especial, 1920-1950

Antonio PADILLA ARROYO⁽¹⁾

1. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa, Cuernavaca, Morelos, México, C.P. 62209.

Email de contacto: apadilla@uaem.mx

Objetivos

El objetivo de este trabajo es examinar textos visuales en los que se despliegan narrativas de la infancia anormal, sus causas y consecuencias, en particular los discursos científicos. Estos sintetizan ideas, métodos, conceptos y tipologías que «naturalizan» la condición de la anormalidad, los cuales circulan y legitiman distintas comunidades científicas.

Metodología y fuentes

En las últimas tres décadas, el uso de las imágenes, en particular de la fotografía, ha sido uno de los aportes más significativos de la renovación historiográfica. Las imágenes como documento histórico han tenido un desarrollo notable lo que ha abierto nuevos temas, problemas y metodologías para el quehacer histórico, lo que a su vez se han concretado en vetas narrativas y complementarias que rebasan el ámbito de la imagen como una fuente histórica más, es decir, ha obligado a reflexionar y sistematizar o, entre otras palabras, a someterse a la crítica interna y externa para legitimar su pertinencia tanto como recurso teórico y metodológico como fuente histórica y comprender e interpretar el pasado.

Para ese propósito se seleccionaron materiales fotográficos que permiten establecer niveles y facetas tanto de la concepción del mundo para explicar la infancia anormal y los argumentos para sostener la necesidad de crear una modalidad específica, la educación especial. Aquí considero que esos textos organizan representaciones sociales, saberes científicos y datos empíricos, que, a su vez, describen y orientan conductas y comportamientos sobre la naturaleza y el significado de lo anormal y de las anormalidades. De este modo, pueden “leerse” e interpretarse la iconografía, en específico las fotografías y las estampas, impresas en libros o manuales científicos que se configuran como prácticas discursivas del relato

El material fotográfico proviene de la Fototeca Nacional, del Instituto Nacional de Antropología e Historia, y del Archivo General de la Nación, México. La lectura,

esto es la interpretación se realiza en dos niveles: 1.- como registro y recuperación de la memoria visual de un sector de la población escolar mexicana que ha recibido poca atención en el campo de los estudios históricos, la llamada *infancia anormal o infancia discapacitada*; 2.- Las «operaciones» historiográficas que supone el uso de la fotografía como documento y como relato histórico para dar cuenta de la cultura escolar específica de la educación especial en México.

Edward Goyeneche Gómez considera que el uso de la imagen fotográfica enriquece la investigación histórica debido a su pertinencia como fuente primaria y con valor por sí misma, más allá del valor artístico que suele atribuírsele. (Goyeneche, 2009:16, 22, 32).

Las imágenes visuales son textos producidos y destinados a ser «leídos», es decir, a ser descifrados y por lo tanto interpretados por distintos públicos. Estos textos pretenden normar y orientar usos sociales o culturales, no sólo de lo que se ve, sino de lo que puede observarse. Descifrar su significado, dotarlas de sentido y significado es mirar la imagen. Así, las imágenes son discursos que se tienen un dispositivo material, la impresión, desde la cual su autor interpreta el mundo. La fotografía sugiere lecturas en la medida en que contiene y difunde actitudes, comportamientos, percepciones, ideas, juicios, acciones y actividades y de ese modo contribuye a modelar la comprensión del mundo social. De ahí que la imagen visual, la fotográfica en específico, sea un producto cultural en sí y por sí misma autosuficiente que implica una *lectura* interna. Se trata de desvelar por medio de una atención minuciosa las relaciones entre la estructura narrativa y el contenido implícito y explícito de las imágenes fotográficas (Cordero, 2011:22).

Desarrollo del contenido de la comunicación

Entre 1920 y 1940, en el marco de la configuración del estado y la sociedad pos-revolucionaria mexicana, uno de los principales objetivos de las élites políticas y culturales fue afianzar un proyecto civilizatorio que tuvo entre sus principales instrumentos la educación. Mediante esta se pretendía difundir una idea de identidad y de cultura nacionales. Dentro del programa educativo se dio gran importancia a la promoción y conservación de la higiene mental y física. Elsa Muñiz considera que un motivo de particular preocupación era la «buena formación física y mental de los individuos» por lo que se impulsó la educación física, en particular los deportes en las escuelas públicas como estrategia para el desarrollo armónico de todas las facultades que inculcarían un carácter nacional. (Muñiz, 2002, pp. 160-161).

Miradas de otros desde otros. Al frente, a la distancia, en el centro de una extensa plancha de cemento se localiza un grupo de jóvenes que realizan una figura gimnástica en armónico equilibrio. Al parecer, el fotógrafo y el impresor de la imagen tratan de pro-

yectar deportistas cabales que exhiben su condición física, sus cuerpos llenos de vigor y fuerza. Proyectan salud y esfuerzo, virtudes del cultivo del cuerpo y del espíritu.

Los rostros juveniles son casi imperceptibles, casi invisibles en comparación con el imprescindible uniforme que porta cada uno de ellos. Se trata de estudiantes de la Escuela Nacional de Sordomudos. La uniformidad es lo que la lente capta y resalta, consustancial al evento que se registra, lo que le dota de un toque de monotonía. El sol cae a plomo, la luz de la imagen es una evidencia, molesta a los ojos, aún a quien la ve una vez impresa; irradia y contiene el esfuerzo del fotógrafo y, por lo tanto, del enorme despliegue de carácter y de gasto de energía. (Imagen 1).

La fotografía aparece en el *Boletín de la Beneficencia Pública del Distrito Federal*, el periódico oficial del Departamento del Distrito Federal, el 25 de mayo de 1924. Los redactores de la nota desvelan los motivos de esa y otras 20 fotografías que integran una serie, cuya autoría pertenece al profesor Luis García. Se trata de imágenes dedicadas a ese grupo de jóvenes, pero no a cada uno de ellos sino a su conformación como cuerpo. Pretenden mostrar sus habilidades físicas y de ese modo exhibir sus potencialidades correctivas del cuerpo, de mostrar sus destrezas adquiridas en un proceso disciplinario.

Una segunda imagen forma parte de la serie fotográfica. Es evidencia de una de las facetas de la educación física que se inculcaba y practicaba en la citada escuela. Ahora se pretende «retratar», conservar la instantánea de un agrupamiento de jóvenes mujeres. Al pie de la foto se lee lo siguiente: «-13- Gimnasia con guirnalda por alumnas de la Escuela Nacional de Sordomudos, grupo del profr. Paulino Juárez». La posición de la cámara fotográfica es la misma que en la anterior pero ahora acentúa su mirada hacia la izquierda. El lente se aleja para enfocar e incorporar otros elementos materiales y humanos.

Es el mismo sitio aunque en esta toma se aprecia con mayor nitidez la profundidad y extensión de la plancha de cemento (Imagen 2). Con ello, el observador tiene una idea de su más exacta del espacio que el ejercicio gimnástico requiere. En esta imagen se visualiza una práctica deportiva con mayor rimo y vida que el autor tiene la intención de capturar.

De hecho, el ejercicio fija una distinción de género, es decir, mientras que en la imagen de los jóvenes donde se ofrece un testimonio de vitalidad y potencia, en esta se enfatiza la gracia de los movimientos de los cuerpos femeninos. No es la imagen de un cuerpo compacto como ocurre con la figura gimnástica de aquellos sino un cuerpo abierto que subraya la amplitud de la figura. La distancia entre cada una de ellas permite una percepción de individualidad. También portan un uniforme que se compone de una sola pieza, con pliegues al frente que inician debajo de la cintura que llega a la rodilla que se complementa con una blusa blanca. En el pecho cuelga la guirnalda que da nombre al ejercicio. El pelo es corto, como corresponde a la institución educativa en la que se forman según las normas que regulaban a la institución educativa. Hasta donde es posible

apreciar, los rostros no registran ningún gesto de emoción ni de cansancio, simplemente mantienen su atención con un perceptible movimiento de cabeza a la izquierda.

Al extremo de la imagen aparecen tres construcciones con arquitecturas diferenciadas, aunque las tres forman un macizo dispuesto en escuadra. Ahora es posible identificar a los espectadores sentados en tarimas y, de pie, observando desde los balcones del primer inmueble. Los edificios protegen del sol a los asistentes que miran la evolución de ejercicio. Esta disposición fotográfica subraya un contraste: en las sombras, los espectadores, en la luz las protagonistas, las jóvenes bajo el sol y con una luminosidad que las resalta. Atrás de ellas, en fila, con una aire militar, y mirando al frente con sus respectivos uniformes, una playera de manga corta, pantalones blancos y tenis del mismo color, el grupo de jóvenes. El sol es intenso y las sombras de las jóvenes apenas se dibujan, lo que nos aproxima a la hora en que se realizan la gimnasia.

Los elementos descritos de las composiciones fotográficas no fueron suficientes para descifrar el mensaje visual que buscaba divulgarse. Por ello, los editores del Boletín mantuvieron los textos que escribió el profesor García a lo largo de la serie de imágenes y cuya idea era reforzar el significado no de estas sino de lo que están pretendían visibilizar. Antes de transcribir dichos textos, conviene apuntar un detalle más: las fotografías fueron reproducidas a partir de «fotografíarlas», es decir, fueron tomadas de otro soporte material que, puede inferirse, era el *álbum* del profesor, pues son evidentes los marcos que delimitan a las imágenes. Este detalle es importante para comprender porque en la parte superior y en la parte inferior de las fotografías, con el correspondiente número refuerzan su pertenencia al conjunto, están escritos con otro tipo de letra. Algunos de los textos son los siguientes: «La educación física debe ser mejor atendida haciéndose toda clase de artículos deportivos para que nuestra niñez se encuentre mejor preparada»; «Haciendo deporte se mejora la raza». Una tercera frase cobra especial relevancia en tanto que nos revela el sentido y la naturaleza de la serie fotográfica. Destacar y demostrar de manera contundente la inclusión/exclusión en los procesos formales de escolarización y alfabetización de un sector de la población: los anormales, aunque de modo paradójico reforzaba esa dialéctica: “En la educación física no existen los niños anormales” y debajo de ella la autoría de la misma: «Serie fotográfica: Prof. Luis García».

Avance de conclusiones o reflexiones finales

Los textos visuales resaltan los cuerpos físicos y simbólicos de la anormalidad, entre otros aspectos. Unos y otros se complementan entre sí con el propósito de legitimar y naturalizar las representaciones de lo anormal y de las anormalidades, así como las estrategias educativas que se despliegan sobre estos cuerpos. El estudio de la infancia anormal tuvo importancia al reconocerse y hacer vigente lo que se consideró un derecho elemental y universal de este sector de la niñez, el derecho a la educación, pero en situaciones y con modalidades particulares.

Las *imágenes fotográficas 1 y 2* proyectan una idea de identidad de grupo y de los individuos se ocultan con el propósito o el despropósito de enfatizar el cuerpo colectivo, el cuerpo que se unifica en el todo de la marcha y de la figura piramidal, se constituyen en imágenes y discursos visuales que acentúan la normalidad y se mantiene en suspenso la condición física o la anormalidad. En ambas imágenes visuales se destaca la importancia de la disciplina y el autocontrol corporal si bien se establecen las diferencias entre los géneros.

Bibliografía

Karen CORDERO REIMAN, «Hans Belting en México», en Belting, Hans, *La imagen y sus historias: ensayos* (México: Universidad Iberoamericana, 2011).

Edward GOYENECHE GÓMEZ, *Fotografía y sociedad* (Medellín: La Carreta Editores, 2009).

David Le BRETON, *Adiós al cuerpo, Una teoría del cuerpo en el extremo contemporáneo*. (Traducción Ociel Flores Flores) (México: La Cifra Editorial, 2011).

Patricia MASSÉ, «Subalternidad desentendida ¿despreocupación o disimulo fotográfico», en *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, volumen 5, Mayo-Agosto, (México, 1998).

Elsa MUÑOZ, *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934* (México: UAM-Azcapotzalco/Miguel Ángel Porrúa, 2002).

Ginés NAVARRO, *El cuerpo y la mirada: Desvelando a Bataille* (Rubí, (Barcelona: Antrophos Editorial, 2002).

Antonio PADILLA ARROYO, «Escuelas especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5, enero-junio, (1998), 113-138.

Antonio PADILLA ARROYO, «Representaciones de la infancia ‘anormal’ y prácticas educativas de la educación especial en México (1890-1914)», Alvarado, María de Lourdes, Ríos Zúñiga, Rosalina (Coordinadoras), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)* (México: IISUE-UNAM/Bonilla Artigas Editores, 2011).

Paul RICOEUR, *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica* (México: Fondo de Cultura Económica, 2002).

Palabras clave

Textos, fotografía, discursos, imágenes, educación especial.

«La prodigiosa scatola delle immagini». Le raffigurazioni visive della televisione italiana come nuovo medium (dis-) educativo sul *Corriere dei Piccoli* (1954-1971)

Simonetta POLENGHI⁽¹⁾

1. Dipartimento di Pedagogia, Facoltà di Scienze della formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia.

Email de contacto: simonetta.polenghi@unicatt.it

Obiettivi

Il contributo intende mettere in luce quale sia stato l'impatto della televisione sui bambini italiani nei primi 15 anni dall'avvio del programma nazionale RAI, il 1° gennaio 1954, attraverso le pagine del più diffuso giornalino per bambini e ragazzi, il «Corriere dei Piccoli». In che modo era rappresentato il nuovo strumento di comunicazione? Con quali immagini, vignette, disegni, fumetti oltre ai testi? Come e perché è cambiata la raffigurazione della televisione in 15 anni?

Metodología e Fonti

L'indagine è condotta mediante lo spoglio di 18 anni del *Corriere dei Piccoli*, che usciva con cadenza settimanale. Sono state selezionate le immagini e i testi relativi alla televisione, che sono stati analizzati sotto il profilo grafico e contenutistico, al fine di indagare quale messaggio era veicolato e in che modo (realistico, ironico, fiabesco, etc.). Il *Visual /Pictorial turn* ha da tempo messo in luce l'importanza delle immagini per l'educazione anche da un punto di vista emotivo (Depaepe & Henckens, 2000; Mietzner, Myers & Peim, 2005; Sachs-Hombach, 2013; Rimmele, Sachs-Hombach, Stiegler, 2015). Qui si intende argomentare se e come le modalità della rappresentazione grafica della televisione riflettessero una intenzionalità pedagogica (Faeti, 2011; Farnè, 2002).

Contenuto della comunicazione

Il 1° gennaio 1954 fu inaugurato il servizio televisivo nazionale RAI su territorio nazionale. Erano gli anni del boom economico e della trasformazione socio-culturale dell'Italia. Sino alla fine degli anni '60 la RAI perseguì obiettivi educativi per adulti e per bambini, che vennero a perdersi negli anni '70. La frequenza d'ascolto fu subito molto alta: inizialmente tramite la visione collettiva in bar e case, poi privata, con il possesso di quasi ogni famiglia della televisione (92% nel 1974). Subito, dal 1954,

si realizzarono programmi per i bambini, in fascia tardo pomeridiana (Grasso, 2002; Monteleone 1992; Pellegrini, 1995).

Il *Corriere dei Piccoli*, giornalino borghese di grandissima diffusione (Lollo, 2009), dedicò inizialmente spazio al nuovo *medium*, con immagini e testi che testimoniano sentimenti contrastanti, di curiosità ma anche di diffidenza, di stupore per la «scatola magica» e di preoccupazione per le sue potenzialità negative (distrazione dallo studio e dal lavoro, sedentarietà, danni agli occhi e al cervello, etc.). Di qui vignette umoristiche che dipingevano i danni provocati dalla visione della televisione; ma anche vignette che testimoniavano la fascinazione esercitata dalla «prodigiosa scatola delle immagini», la incomprendimento del suo funzionamento e il suo presunto carattere magico. Particolarmente strano era passaggio di piani: dentro/fuori dallo schermo: una serie di vignette e storielle umoristiche testimonia come la televisione fosse vista come finestra magica per un mondo parallelo, e come ci si interrogasse su cosa ci fosse davvero dentro (ad esempio: bambini che la rompono per guardarci dentro).

La breve ma incisiva direzione di Guglielmo Zucconi (1961-63) cambiò l'atteggiamento del giornalino. Zucconi, autore di programmi televisivi e radiofonici, aumentò lo spazio per la televisione sul *Corriere dei Piccoli*, inserendo anche personaggi televisivi per i bambini, con le loro storie. Le vignette ora mostravano il funzionamento della televisione reale (le onde radio, come si costruiva un programma televisivo, etc.), che era non un oggetto magico, ma il risultato della tecnologia e del lavoro. Pagine erano dedicate a storie con immagini e fumetti sul rapporto con la televisione delle ragazzine, con sensibilità per la psicologia di quest'ultime e con vena ironica e non paternalistica.

La forte impronta innovativa di Zucconi cessò negli anni seguenti: la televisione ormai non destava più meraviglia, era uno strumento normale di comunicazione entrato in ogni casa, e soprattutto il giornalino la vedeva nuovamente con sospetto, per il progressivo crescere di programmi non educativi.

Conclusioni

Le immagini accompagnavano testi scritti, o erano vignette, oppure storie illustrate e infine fumetti. Il carattere umoristico e quello realistico sono i registri più presenti, ma non mancano inizialmente evocazioni fiabesco/magiche. La portata educativa/diseducativa della televisione è la chiave per comprendere il diverso approccio a questo nuovo strumento di comunicazione, accettato quando educava e rifiutato o ignorato quando la sua funzione pedagogica era diminuita, sino a essere potenzialmente diseducativo. Nel 1966 il direttore Triberti, che aveva drasticamente diminuito lo spazio dedicato dal giornalino alla televisione, scriveva che «ormai la televisione fa parte della nostra vita», e che accanto a spettacoli educativi e istruttivi, molti sono inadatti a bambini e ragazzi, perché manifestamente stupidi o volgari. In realtà la televisione per ragazzi era ancora molto vista da bambini e ragazzi, ma il giornale ne prendeva la distanza.

Nel 1972 il giornalino cambiò formato, contenuti e testata (*Corriere dei ragazzi*) e cambiò pure la RAI per ragazzi: entrambi persero l'impronta fortemente pedagogica in favore di quella di intrattenimento, oltre che di istruzione.

Lo studio delle immagini della televisione in conclusione testimonia: 1. atteggiamenti di curiosità, stupore e magismo che riflettevano il sentire infantile (ma anche quello di adulti analfabeti o poco acculturati); 2. diffidenza e sospetto per la portata potenzialmente diseducativa di uno strumento che arrivava alle masse (tipici di adulti e diffusi anche tra gli intellettuali del tempo); 3. comprensione dell'importanza educativa della televisione e atteggiamento didattico scientifico-realistico, oltre che ludico (direzione di Zucconi); 4. assuefazione (direzione di Triberti).

Bibliografia

Marc DEPAEPE & Bregt HENKENS (eds), *The Challenge of the Visual in the History of Education* (Gent: CSHP, 2000).

Antonio FAETI, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia* (Roma: Donzelli, 2011- 1° ed. Torino, Einaudi, 1972).

Roberto FARNE *Iconologia didattica : le immagini per l'educazione dall'Orbis Pictus a Sesame Street* (Bologna: Zanichelli, 2002).

Aldo GRASSO (a cura di), *Enciclopedia della televisione* (Torino: Garzanti, 2002).

Renata LOLLO (a cura di), *Il «Corriere dei Piccoli» in un secolo di riviste per ragazzi* (Milano: Vita Pensiero, 2009).

Ulrike MIETZNER, Kevin MYERS & Nick PEIM (eds), *Visual history: images of education* (Oxford: New York, Peter Lang, 2005).

Franco MONTELEONE, *Storia della radio e della televisione in Italia. Un secolo di suoni e di immagini* (Venezia: Marsilio, 1992).

Erica PELLEGRINI, *Gian Burrasca, Pinocchio & Company. Il racconto televisivo per ragazzi 1954-1994* (Torino: RAI, 1995).

Marius RIMMELE, Klaus SACHS-HOMBACH, Bernd STIEGLER, *Bildwissenschaft und Visual Culture* (Bielefeld: Transcript Verlag, 2015).

Klaus SACHS-HOMBACH, *Das Bild als kommunikatives Medium: Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft* (Köln: Herbert von Halem Verlag, 2013).

Parole chiave

Storia dei media; immagini per l'infanzia; educazione e media; pubblicistica per l'infanzia; televisione e pedagogia.

Estética infantil en el primer peronismo (1946-1955)

Rosana Elizabeth PONCE⁽¹⁾

1. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Lujan; cruce rutas 5 y 7, Lujan (Provincia de Buenos Aires, Argentina).
Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Moreno; Mitre 1891, Moreno (Provincia de Buenos Aires, Argentina).
Email de contacto: roeliponce@gmail.com

Objetivos

- Explorar las formas estéticas que se configuraron en torno a la infancia durante el peronismo.
- Realizar aproximaciones analíticas para el abordaje de la estética infantil desde imágenes.

Metodología y Fuentes

El uso de la imagen como fuente en la investigación histórica, exige tener en cuenta ciertos recaudos. En principio, señalar que las imágenes conforman un tipo de representación, no son reflejos de la realidad, si no formas de representarla a partir de un lenguaje particular, el visual. Adoptaremos criterios de vigilancia y de desconfianza de la «verdad» de la imagen y sobre todo no dejaremos de contemplar sus usos y sus propósitos —explícitos o no—, por ejemplo: el uso privado, el uso ligado al arte, el uso público (propagandístico, político); la búsqueda de efectos provocadores, de interrupción o instalación de «verdades», etc. Por otro lado, es preciso advertir la necesidad de poner en relación, contrastación, triangulación de las imágenes con fuentes textuales y discursivas.

Trabajaremos con una selección de fotografías halladas en publicaciones oficiales y otras de uso privado o de escala menor de circulación: familiares y escolares.

Desarrollo del contenido

Nuestro escenario histórico-político es el primer peronismo (1946-1955). Este período que operó como bisagra en la historia política y social de la Argentina, con matices, hibridaciones y contradicciones puede ser visto también como instancia constitutiva para la conformación de una nueva estética infantil. Esta no puede verse desligada del movimiento político-social que favoreció el acceso a los bienes materiales y culturales por parte de las clases populares. La dinámica de tal movimiento posibilitó,

otros consumos culturales y la apropiación de nuevos símbolos, que, en confrontación, disputa, articulación y amalgama con otros, fueron contribuyendo a la construcción de nuevas subjetividades.

Para pensar lo cultural durante el primer peronismo, recurriremos a investigaciones, que aporten dimensiones y entramados complejos y que al mismo tiempo nos brinden indicios para indagar cómo se tornaría perceptible desde el plano estético aquellas imágenes construidas en torno a la infancia. Será preciso observar qué lugares o posiciones ocuparon los niños en el proyecto político-pedagógico del peronismo; y cuáles fueron los modos de acceso a los bienes culturales o simbólicos. Somoza Rodríguez (2006), sostiene que el peronismo plantea una nueva re-socialización moral. En tal sentido resulta interesante explorar los aspectos morales, éticos y políticos de algunas de las formas estéticas vinculadas al tiempo de infancia.

A partir de la exploración y el análisis de imágenes, pretendemos entrever ¿Qué prácticas, discursos, símbolos, valores y gestos, conforman la «educación sentimental»? ¿Cómo se perciben los repertorios culturales? ¿Cómo interpretan los sujetos sociales y los sujetos pedagógicos tales repertorios?

Desde este enfoque concebimos a la estética escolar como un dispositivo relevante para entender las batallas y las luchas pedagógico-políticas que se dirimen en los diferentes campos sociales.

«Las luchas por la apropiación de los bienes económicos o culturales son, inseparablemente, luchas simbólicas por la apropiación de esos signos distintivos que son los bienes y las prácticas enclavadas o enclasantes, o por la conservación o la subversión de los principios de enclavamiento de las propiedades distintivas. En consecuencia, el espacio de los estilos de vida, esto es, el universo de las propiedades por las que se diferencian, con o sin intención de distinción, los ocupantes de las diferentes posiciones en el espacio social, no es otra cosa que el balance, en un momento dado, de las luchas simbólicas que tiene como apuesta la imposición del estilo de vida legítimo y que encuentra una realización ejemplar en la lucha por la tendencia de los emblemas de clase, bienes de lujo, bienes de cultura legítima o modo de apropiación legítima de los bienes». (Bourdieu; 1988: 15)

Por lo tanto, es posible pensar a la escuela como una «máquina estetizante» que apela a una operación modernizadora-homogeneizadora, también desde la producción de sensibilidades (Pineau, 2014). A propósito, surgen más interrogantes: ¿Desde dónde y cómo operan las instituciones escolares en la educación de las sensibilidades? ¿Cuáles son las líneas fuertes, que marcan continuidades o rupturas en tal operación? ¿Qué ocurre con los valores del llamado buen gusto burgués, en estos años? ¿Qué es lo que define el buen gusto? ¿Quiénes se adjudican el papel de adjetivar el gusto?

Resulta necesario definir la estética. Para ello tomamos la perspectiva de Mandoki, asumiendo que el concepto de estética puede ampliarse hacia la prosaica:

«En la Prosaica, en cambio, lo estético se vincula a la estesis como dimensión viva de lo real, a la experiencia, sin que implique necesariamente a la belleza o al placer. Por ello, la Prosaica equivale a una estesiología filosófica y antropológica (como estudio del funcionamiento de los sentidos de la cultura) o a una socioestética (como el despliegue de la estesis en el seno de la vida social). A la Prosaica le conciernen tanto los mecanismos o configuraciones estéticas (en cuanto se elaboran para incidir sobre la sensibilidad) como sus condiciones y efectos en la sensibilidad, tanto la forma como la materia-energía de los dos strata antes mencionados.» (Mandoki, 2006:148)

La estética constituye entonces un modo de hacer inteligible el mundo a través de las emociones y los sentidos. En este sentido cuesta escindir pedagógica y estética. Tal vez por eso, hablar de estética escolar, es al mismo tiempo un concepto y un objeto de análisis.

Pensar la estética infantil en clave política nos permitirá conjeturar hipótesis o abrir interrogantes que posibiliten futuros estudios con mayor nivel de profundidad.

Avance de conclusiones o reflexiones finales

El peronismo interpeló a un sujeto infantil complejo e inédito, aportando desde el discurso y desde sus dispositivos más o menos perceptibles modos de subjetivación que reconfiguraron una estética infantil.

La operación homogeneizadora respecto a la población infantil que realiza el peronismo, se tornará visible, palpable, tanto en las políticas socioeducativas como en la puesta en escena o disposición de un sistema simbólico, perceptible en términos estéticos, orientado a fortalecer el discurso de la igualdad infantil.

Bibliografía

Pierre BOURDIEU, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (Madrid: Ed. Taurus, 1988).

Sandra CARLI, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002).

Inés DUSSEL, «Imágenes y visualidad. Nuevos campos de investigación para la historia de la educación.» en *Anuario de Historia de la Educación*, N° 9 (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008). 183-195.

Katya MANDOKI, *Estética Cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I* (México: Ed. Siglo XXI, 2006).

Gabriel MIREMONT, *La estética del peronismo 1945-1955* (Buenos Aires: Instituto Nacional de Investigación Históricas Eva Perón, 2013).

Gabriela NOUZEILLES, «El niño proletario: Infancia y Peronismo» en *Políticas del sentimiento. El peronismo y la construcción de la Argentina Moderna*, ed. Claudio Soria, Paola Cortes Rocca y Edgardo Dieleke (Buenos Aires: Prometeo Libros) 111-128.

Pablo PINEAU, *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar 1870-1945*. - 1ª ed. - (Buenos Aires: Teseo, 2014).

Miguel SOMOZA RODRIGUEZ, *Educación y Política en Argentina (1946-1952)* (Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2006).

Palabras claves

Estética, infancia, educación, peronismo.

Practicar deporte en la nación. Imágenes de una formación corporal en México (1920-1940ca.)

Georgina RAMÍREZ HERNÁNDEZ⁽¹⁾

1. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, Circuito Interior. Ciudad Universitaria, s/n. C.P. 04510, Ciudad de México, México.
Email de contacto: cyncus85@yahoo.com.mx

Objetivos

La presentación de esta comunicación da cuenta de una parte del análisis llevado a cabo en el trabajo de investigación en el Doctorado en Pedagogía que curso actualmente. Esta parte del trabajo tiene como objetivos:

- Describir el papel del deporte como parte de un nacionalismo mexicano en el periodo de 1920 a 1940.
- Analizar el deporte y el nacionalismo vistos desde una formación corporal en México.
- Recurrir a las fotografías como fuentes históricas en el estudio de las prácticas y los procesos formativos.

Metodología y Fuentes

El tema que presento parte de la posibilidad metodológica de la fotografía como fuente histórica y la cual ha adquirido recientemente un protagonismo en los estudios sociales y culturales, particularmente centrados en lo formativo. Asimismo, su análisis se sustenta, entre algunos autores como Roland Barthes y Philippe Dubois, en la semiótica como un acercamiento metodológico a los signos depositados en cada una de las imágenes.

Con todo ello, para la realización de este trabajo se privilegian sólo algunas fotografías tomadas por los hermanos Casasola, Víctor y Miguel, quienes son considerados los mayores exponentes de la fotografía revolucionaria y el fotoperiodismo en México, y los cuales, con su agencia, fungieron como los principales fotógrafos de la cotidianidad mexicana entre 1920 y 1940.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Después del conflicto revolucionario en México que tuvo comienzo en 1910, surgió la imperante necesidad de reconstruir y traer a flote a la patria diezmada y al mismo

tiempo dar un vuelco al sentido de pertenencia y unión de lo y los mexicanos. Con la promulgación de una nueva constitución en 1917, se verían condensadas estas inquietudes nacionalistas en nuevas demandas y nuevas creaciones políticas, sociales y económicas de una nueva sociedad mexicana, lo cual derivó en un cúmulo de proyectos revolucionarios -pues los ideales que dieron pie a los enfrentamientos, seguían vigentes en todas las esferas sociales- desplegados a lo largo de las décadas de 1920 y hasta 1940 como fueron una exacerbación de lo mexicano (sentido patriótico), el agrarismo, la laicidad, el indigenismo, lo educativo, lo artístico, lo deportivo, por mencionar algunos, en los que subyacía la intención de crecer como nación y claramente servirían como medio para lograr ese arraigo.

Así, la identidad cultural nacional, la comunidad imaginada que trae consigo un «nosotros» mexicano en las décadas de 1920 a 1940, se logra a través de diversas prácticas y políticas corporales. Una de las más importantes fue el deporte, el cual comenzó como una inquietud y medio para mejorar a la raza a partir del fortalecimiento físico y la instauración de medidas higiénicas, más tarde se convierte en un espectáculo, en un medio de esparcimiento que daría lugar a una cohesión social. En él se refleja de manera contundente una forma de educar, de moldear, de transitar de lo biológico a lo cultural, y de concentrar un ideal de ser humano y de sociedad, por ello su valor formativo.

Todos estos despliegues nacionalistas se unieron al de la imagen cotidiana que ahora podría verse reflejada y construida en la lente fotográfica, pues en los comienzos de la década de 1920 adquiere un nuevo sentido derivado de su papel en la propaganda revolucionaria: la instantaneidad; es decir, ahora la fotografía sale de los estudios fotográficos y revela la efervescencia de la cotidianidad mexicana, lo cual permitió nuevas posibilidades como la transmisión y formación a través de ella y al mismo tiempo el poder contemplar y traer a la vida mexicana y al proyecto nacionalista nuevos actores sociales, por lo que ocupa un lugar artístico, periodístico, educativo y social de infinitas oportunidades para este periodo de reconstrucción nacional.

Es así que la mirada fotográfica nos revela, en un primer momento, la función del deporte como medio de disciplinamiento, obediencia y respeto de las normas y leyes sociales, por ello fue fundamental su papel en esta nueva identidad. En general, la cultura física, la cual incluso había adquirido un departamento dentro de la reciente fundada Secretaría de Educación Pública (1921) dio lugar a nuevas prácticas formativas entre los sujetos, las cuales se llevaron a cabo desde inquietudes higiénicas y de salud para mejorar y fortalecer a una patria debilitada, también con fines de socialización, pues ahora la práctica del deporte transita a la recreación, a la convivencia e identificación de individuos a partir de una formación corporal como sucedió con esta actividad física, y finalmente con intenciones competitivas que, a largo plazo, se verían reflejadas en una unidad nacional mexicana ante el resto de las naciones y comunidades.

Escuelas, oficinas, penitenciarías, parques y clubes fueron los escenarios de lo mexicano desde lo corporal. Mujeres de las élites practican un deporte como parte de un ideal de mexicana en el que la transmisión y construcción de la gracilidad y feminidad se haría desde los cuerpos. Las clases trabajadoras encuentran en las competencias un medio de espectáculo y de inclusión social. Deporte, nación y mexicanidad se funden en una nueva construcción de ser humano y por ende de formación: imágenes de un nacionalismo.

Avance de reflexiones finales

Construir un proyecto de nación en México se logró, con sus vaivenes, gracias a diversas expresiones de la modernidad como lo fueron lo corporal desde el deporte y la representación iconográfica; en ellos se depositó una autoconcepción de sociedad, lo que significa un enraizamiento cultural más allá de las leyes o políticas, a través de las prácticas sociales, la cotidianidad y la construcción de un 'yo' colectivo a partir de un 'yo' individual.

Es por ello que no cabe duda que para lograr la unidad nacional la comunidad mexicana se valió de una formación corporal, específicamente en el deporte, ya que en ello también se condensan la cultura y la sociedad; somos una construcción cultural y social en lo corporal y por ende somos miembros de una comunidad desde esta visión cultural nacionalista gracias a una formación corporal.

En general, el análisis permite exponer un esfuerzo, sin alcanzar un punto final, de hurgar en los escondrijos de la historia mexicana con el fin de encontrar esas rupturas y continuidades que dan sentido a nuestra configuración nacional, y encauzarlo al campo de la educación, el cual debe plantear nuevos desafíos de búsquedas e interpretaciones de otros aspectos como lo corporal y de nuevas herramientas como la fotografía.

Bibliografía

*Fuentes primarias: Archivo Casasola, Sistema Nacional de Fototecas del Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.

Luis ABOITES y Engracia LOYO, «La construcción del nuevo Estado», en *Nueva Historia General de México* (México: El Colegio de México, 2010), 595-651.

Roland BARTHES, *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía* (Barcelona: Paidós, 2015).

Pierre BOURDIEU, *Meditaciones pascalianas* (Barcelona: Anagrama, 1999).

Gabriela CANO, Mary Kay VAUGHAN y Jocelyn OLCOTT, *Género, poder y política en el México posrevolucionario* (México: Fondo de Cultura Económica, 2009).

Mónica CHÁVEZ, «Construcción de la nación y el género desde el cuerpo. La educación física en el México posrevolucionario», *Desacatos*, (30), (2009), 43-58.

Philippe DUBOIS, *El acto fotográfico. De la representación a la recepción* (Barcelona: Paidós Comunicación, 2014).

Norbert ELIAS y Eric DUNNING, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (México: Fondo de Cultura Económica, 1995).

Herón PÉREZ, «Nacionalismo: Génesis, uso y abuso de un concepto», en *El nacionalismo en México*, ed. Cecilia Noriega (México: El Colegio de Michoacán, 1992).

Herón PÉREZ, *En pos del signo. Introducción a la semiótica* (México: El Colegio de Michoacán, Segunda Edición, 2000).

Palabras clave

Deporte, nacionalismo, fotografía, formación corporal.

«Muitas figuras entremeadas de preceitos claros, curtos e incisivos»: as imagens da higiene em manuais escolares brasileiros

Heloísa Helena Pimenta ROCHA⁽¹⁾

1. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária «Zeferino Vaz», CEP 13083-865, Campinas (SP), Brasil.

Email de contacto: heloisah@unicamp.br

Objetivos

A educação e a saúde foram concebidas como elementos indissociáveis, nas políticas implantadas no estado de São Paulo (Brasil), nas décadas iniciais do século XX. Tais políticas articularam-se, a partir da década de 1920, em torno dos propósitos de formação da consciência sanitária individual, com base no pressuposto de que a preservação da saúde e a prevenção das doenças exigiam dos indivíduos a adesão a novos modos de vida. A educação passou a ser vista, nesse contexto, como meio de inculcação de hábitos de vida saudáveis, erigindo-se a escola primária em importante aliada na obra de modelação da infância. O projeto de conformação dos gestos infantis, inscrito em uma perspectiva que apelava à produção de uma segunda natureza ou à possibilidade de forjar a própria natureza da criança, encontrou na publicação de manuais escolares um importante recurso pedagógico, cuja elaboração envolveu médicos, professores, editores e ilustradores. Por meio desses impressos, que visavam à persuasão e ao convencimento dos pequenos leitores, se procurou pôr em circulação no universo da escola um conjunto de prescrições que incidiam sobre o corpo e a alma infantil. Em seu enunciado, tais prescrições recorrem à polarização entre saúde e doença, limpeza e sujeira, virtude e vício, vida e morte, buscando mobilizar o indivíduo no enfrentamento dos mais diversos males.

Esta comunicação apresenta resultados parciais de um programa de investigação em desenvolvimento, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob o título *A retórica da higiene: emoções e sentimentos nos manuais escolares*. O projeto tem como objetivo analisar a linguagem adotada em manuais escolares destinados às crianças das escolas primárias, produzidos na primeira metade do século XX, procurando flagrar a carga afetiva acionada no tratamento das temáticas relacionadas à higiene e à saúde. Indaga-se, de modo mais específico, o lugar das emoções e dos sentimentos na estrutura desses textos, orientados segundo os intentos de produção de um modo de vida saudável, higiênico e

moralmente aceito. Indagação que se pauta na hipótese de que o recurso às emoções, no tratamento dessas temáticas, articula-se não ao propósito de paralisar os indivíduos, mas à possibilidade de despertar as suas mais vigorosas reações no enfrentamento de males que, em seu último termo, são identificados à morte.

Nesta perspectiva, a presente comunicação detém-se sobre o estudo das imagens de que lançaram mão autores e editores na constituição de uma retórica que visava à conformação dos comportamentos infantis aos imperativos da higiene. Interessa aos objetivos da análise proposta indagar sobre as imagens, em suas articulações com os textos que as acompanham, atentando para o papel que se atribui a elas na produção dos conteúdos emocionais destinados aos meninos e meninas que frequentavam as escolas primárias e, indiretamente, a suas famílias.

Metodologia e Fontes

Tomam-se como fontes desta comunicação manuais escolares que abordam temáticas ligadas à higiene e à saúde, produzidos na primeira metade do século XX, tendo como destinatários as crianças das escolas primárias de São Paulo (Brasil). A análise proposta incidirá sobre a linguagem adotada nas narrativas e enunciados, com foco nas imagens que acompanham esses textos, por meio de um questionário que pretende flagrar o componente afetivo presente no tratamento de temas como o asseio, a alimentação, os cuidados com o corpo e as formas de prevenção dos males que afetam o físico, assim como daqueles considerados desregramentos morais. Na análise das imagens, em sua conjunção com os textos, toma-se como ponto de partida a indagação sobre os procedimentos retórico-discursivos, por meio dos quais se buscava constituir a leitura e configurar como conteúdos formativos os temas e os motivos abordados.

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

No tratamento das questões propostas, esta comunicação pretende recensar e analisar os temas abordados nas imagens que compõem os manuais escolares selecionados, o tipo de imagens utilizadas e sua disposição na composição da página, as funções exercidas pelas imagens na construção de uma narrativa que procura pôr em cena os riscos das doenças e dos desregramentos morais e, por fim, o tipo de articulações estabelecidas entre as imagens e os textos. No desenvolvimento da comunicação, as imagens serão tomadas como eixo das análises dos manuais escolares selecionados, procurando-se compreender as mensagens iconográficas em sua dimensão afetiva, de modo a capturar o jogo de emoções em torno do qual se constrói a interpelação higienista, tomada como um conjunto de pautas de regulação da vida em sociedade, postas em circulação no âmbito da escola, entre outras formas, por meio dos manuais escolares.

Avanço de conclusões

Dirigindo-se às crianças e, indiretamente, às suas famílias, os manuais escolares que tematizam questões ligadas à higiene e à saúde investem na constituição de uma responsabilidade individual em relação à preservação da saúde e à prevenção de doenças, configurando-se em uma espécie de catálogo de vida saudável e moral que contempla as mais diversas dimensões da vida cotidiana. Na construção de ações exemplares, lançam mão da polarização entre a limpeza e a sujeira, o bem e o mal, a virtude e o vício, a regeneração e a danação, acionando uma forte carga afetiva, construída a par da mescla entre o medo, o terror, a vergonha, mas também a alegria e o bem-estar. A presença das imagens é uma característica importante na composição dessas obras, sendo referidas, em alguns casos, como elemento essencial na aquisição das noções de higiene pelas crianças. As temáticas representadas nessas imagens recobrem questões ligadas ao asseio do corpo e do meio, à alimentação, ao vestuário e a todo um conjunto de aspectos que dizem respeito às formas de prevenção das doenças, o que permite pensá-las, em seu conjunto, como um catálogo de modos de viver, cuja aquisição conduziria a uma vida saudável, próspera e feliz. A criança assume um lugar de destaque nas imagens que compõem essas obras, encenando ora práticas exemplares, ora gestos de transgressão. Estes últimos, no entanto, assumem não o papel de modelos a serem imitados, mas, antes, a função de reforçar a interdição, por meio do contraponto que criam com a imagem da criança higienizada que se intenta produzir.

Bibliografia

J. M. BARBALET, *Emotion, social theory and social structure: a macrosociological approach* (Cambridge, Cambridge University Press, 1999).

Alain CHOPPIN, «O manual escolar: uma falsa evidência histórica», *História da Educação* v. 13-27 (2009), 9-75, <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

Agustín ESCOLANO (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España* (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997).

Agustín ESCOLANO, «Sobre la construcción histórica de la Manualística en España», *Educación y Pedagogía* v. XIII-n. 29,30 (2001), 11-24.

Carlos E. NOGUERA, «Los manuales de Higiene en Colombia: Instrucciones para civilizar al pueblo», en *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, eds. Gabriela Ossenbach, Miguel Somoza, (Madrid: UNED, 2001).

Heloísa H. PIMENTA ROCHA, «Persuasão e terror: a linguagem da higiene nos manuais escolares brasileiros (São Paulo, 1920-1950)», *Historia y Memoria de la Educación* n. 2 (2015), 261-292, doi: 10.5944/hme.2.2015.14281.

Heloísa H. PIMENTA ROCHA, *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)* (Campinas, Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2003).

Thomas J. SCHEFF, *Microsociology: discourse, emotion, and social structure* (Chicago: The University of Chicago Press, 1990).

Miguel SOMOZA, Kira M. ANGULO, Heloísa H. PIMENTA ROCHA, «Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la historia de la educación», *Historia y Memoria de la Educación* n. 2 (2015), pp. 7-44, doi: <http://dx.doi.org/10.5944/hme.2.2015.15541>.

Georges VIGARELLO, *O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal* (São Paulo: Martins Fontes, 1996).

Palavras chave

Manuais escolares, imagem, higienismo, emoções.

Representaciones iconográficas de contenidos educativamente significativos en el Códice Florentino de Bernardino de Sahagún (aprox. 1499 – 1590)

Christian ROITH⁽¹⁾

1. Departamento de Educación, Universidad de Almería, Ctra. Sacramento, s/n, 04120
La Cañada de San Urbano, Almería.

Email de contacto: chroith@ual.es

Objetivos

Los Mexica de Nahuatl precolombinos, también conocidos como Aztecas, registraron su historia en la forma de imágenes y pictogramas en los llamados códices. Los conquistadores y clérigos españoles, interesados en someter y convertir a la población indígena al cristianismo, utilizaron estos códices como una fuente importante que les permitió estudiar la cultura local. Uno de los recolectores más destacados de información sobre este tema fue el monje franciscano Bernardino de Sahagún que llegó a Nueva España en 1529. Entre 1540 y 1585 resumió sus investigaciones en doce libros titulados *Historia General de las Cosas de Nueva España*. El manuscrito mejor conservado se conoce como el *Códice Florentino* (1577/78) que se encuentra actualmente en la *Biblioteca Laurenciana* en Florencia.

El Códice es un documento complejo que ofrece informaciones sobre la cultura mexicana en náhuatl, español y latín. También contiene imágenes y ornamentos que reúnen elementos de la escritura pre-colonial con glifos y la pintura europea. El análisis de esta fuente desde la perspectiva de la historia de la educación promete poder revelar estructuras del proceso de transculturación entre la cultura local y la cultura colonizadora y su impacto en las representaciones iconográficas de contextos relacionados con nacimientos, la crianza infantil y educación.

Metodología y Fuentes

La interpretación de los diferentes cuerpos de texto, entendiendo también la iconografía del Códice como tal, con un enfoque histórico-educativo no solamente promete abrir un periodo para la investigación que los historiadores de la educación suelen descuidar, sino que ofrece también la oportunidad de iluminar la contribución de la expansión europea a la génesis del concepto de educación a principios de la Edad Moderna, complementando la comprensión eurocéntrica imperante de este proceso con una visión más globalizada.

Se utilizarán el manuscrito escaneado de la versión del Códice de 1577/78 y un libro electrónico con los textos en castellano de esta obra como fuentes primarias. Se consultará la abundante literatura secundaria sobre el tema.

Desarrollo del contenido de la comunicación

El estudio ofrecerá al principio unas breves reflexiones sobre el contexto histórico de la creación de la obra, la conquista española de México. A continuación, se presentará la biografía del autor del Códice Florentino, Fray Bernardino de Sahagún, seguida de información sobre las diferentes versiones de su obra y la edición utilizada para esta investigación. En la próxima parte se resumen datos estadísticos sobre los pictogramas en el Códice con la intención de crear un marco para la interpretación detallada de las imágenes.

El siguiente párrafo ofrece las reproducciones e interpretaciones de pictogramas mediante diferentes categorías hermenéuticamente construidas, como, por ejemplo, nacimientos, crianza infantil, educación, curación y trabajo, entre otras. Finalmente se discutirán las estructuras de transculturación entre la cultura local de los Mexica de Nahua y la cultura de los colonizadores españoles.

Avance de conclusiones

Las imágenes en el Códice Florentino poseen una gran importancia en el contexto de la obra que no se ha tenido en cuenta hasta hace poco. Este material pictográfico tiene diferentes funciones, entre otras, rellena los huecos en el texto castellano, embellece la obra, ilustra algunos contenidos y transmite información a veces no directamente relacionada con o incluso contradictoria a los textos.

El Códice tiene un número importante de representaciones iconográficas de contenidos relacionados con nacimientos, la crianza infantil y la educación, así como con el conocimiento cultural considerado imprescindible para la transmisión intergeneracional de tradiciones, que le convierten en un documento especialmente interesante para historiadores de la educación.

Sahagún diseñó la estructura del Códice según el modelo de las enciclopedias medievales con la intención de crear un manual para la conquista espiritual y terrenal de la sociedad Nahua. Los textos y las imágenes frecuentemente buscan puntos de conexión entre la cultura española invasora y la cultura Nahua sometida con la intención de llenar las tradiciones culturales existentes, como bautismos o la educación de niños en instituciones religiosas, con contenidos católicos.

En numerosas representaciones iconográficas se pueden apreciar las huellas del proceso de transculturación. Además, las imágenes de algunas tradiciones Nahua consideradas crueles e inhumanas por los españoles, como, por ejemplo, los sacrificios

humanos para los dioses o la antropofagia ritual, sirven de legitimación de la sumisión de la sociedad Mexica por los conquistadores. En este sentido hay que considerar a Sahagún, a pesar de algunos comentarios suyos positivos sobre la complejidad de la sociedad Mexica y las habilidades extraordinarias de los pueblos indígenas, como el agente de un poder agresivo que sometió y explotó a la población indígena en los territorios ocupados de América.

Bibliografía

Jeroen J.H. DEKKER, «Images as representations: visual sources on education and childhood in the past», *Paedagogica Historica*, 51, 6, (2015), 702-715.

J. Jorge KLOR de ALVA et al., *The work of Bernardino de Sahagún. Pioneer Ethnographer of Sixteenth-Century Aztec Mexico* (Austin: University of Texas Press, 1988).

Miguel LEÓN-PORTILLA, *Bernardino de Sahagún: pionero de la antropología* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1999).

Christine MAYER, «Circulation and internationalization of pedagogical concepts and practices in the discourse of education: The Hamburg school reform experiment (1919 – 1933)», *Paedagogica Historica*, 50, 5 (2014) 580-598.

Victoria RÍOS CASTAÑO, *Translation as Conquest: Sahagún and Universal History of the Things of New Spain* (Madrid: Iberoamericana, 2014).

Christian ROITH, *Memory and Critique: Essays on the History of Education and School in Spain and Germany* (Almería: Editorial de la Universidad de Almería, 2015).

Fray Bernardino de SAHAGÚN, *Historia General de las Cosas de la Nueva España I y II* (Barcelona: Red ediciones, 2012). También disponible en: <https://www.wdl.org/es/item/10096/view/1/1/>.

Susanne SPIEKER, *Die Entstehung des modernen Erziehungsdenkens aus der europäischen Expansion, (Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie, vol. 4* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015).

Gerhard WOLF, Joseph CONNORS (ed.), *Colors between two worlds* (Florence: Harvard University Press, 2011).

Palabras clave

Códice Florentino, Bernardino de Sahagún, historia mesoamericana, interpretación iconográfica.

Las Escuelas de Bosque de Barcelona (1914-1939), relatos a través de la imagen publicada

Rosa SAMBOLA ALCOBÉ⁽¹⁾

1. Departament de Pedagogia. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Universitat de Vic-Universitat de la Catalunya Central, calle Sagrada Família, 7, Vic, 08500 Barcelona.

Email de contacto: rosa.sambola@uvic.cat

Objetivos

Más allá del debate sobre la utilización de la imágenes como testimonio histórico –a mi entender ampliamente superado-, e incorporando en la investigación todas la alegaciones que corroborarían la atención de documento histórico de las imágenes (Braster, 2010), esta comunicación pretende comprender el discurso político, social y educativo de aquellas fotografías que llegaban al público a través del periodismo gráfico y de las publicaciones del Ayuntamiento de Barcelona. Se nos presenta, entonces, la necesidad de estudiar la dimensión social de la fotografía (Burke, 2001), que focaliza, en parte, su atención en conocer el «quién» y el «para quién».

Aunque controlar su autoría no es difícil -muchas tienen sello de autor-, nuestro objetivo no es establecer ningún tipo de paralelismo entre fotógrafo e interpretación, aspecto de difícil interpretación que genera múltiples interrogantes (Del Pozo, 2006). Esta comunicación tiene como objetivo relatar qué fotografías fueron expuestas al público por distintos medios periodísticos e instituciones, aunque con finalidades posiblemente distintas, y qué ideal de escuela pretendían proyectar con su exposición a la ciudadanía.

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 folletos 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, ambas en Barcelona.

En total se disponía de 183 fotografías: 80 publicadas respecto de 103 no publicadas. Para el análisis se categorizaron las fotografías mediante una metodología inductiva: visitas y actos institucionales, educación del cuerpo, educación de las artes, otras ma-

terias, retratos grupales, paisaje escolar y educativo, excursiones, dimensión higiénico-social y fotografías de material escolar.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Las fotografías que atravesaron el umbral de lo privado para establecerse en el escenario público tienen por sus características una idiosincrasia particular que las distingue de las imágenes no publicadas. Su objeto principal recae en informar a partir de los «actantes fijos, móviles y vivientes» que aparecen en ella (Vilches, 1997), de modo que nos permiten comprender la escuela desde la proyección política y social que se quería transmitir con estas imágenes.

El contexto emergente de la fotografía de principios del siglo XX, su máxima proliferación en revistas fotoperiodísticas y otros espacios donde antes imperaba la escritura, coincidió con la emergencia de visibilizar y publicitar las ideas de la Escuela Nueva. Con ello se creó todo un artilingio propagandístico (Sureda y Comas, 2016) que dio respuesta a tal necesidad.

Nos situamos, entonces, en la encrucijada entre el informar y el publicitar. El informar requiere de una investigación a priori, de objetividad de aquello que se expone. El publicitar, a veces, se proyecta para «controlar la opinión a través del uso dirigido e incluso manipulado de las imágenes» (Díaz, 2012).

Son varios los sentidos de la fotografía de prensa y de las publicaciones del Ayuntamiento:

- a) Reforzar el texto como una demostración que aquello que se escribe es aquello «real».
- b) Proyectar a la opinión pública un modelo escolar y educativo determinado.
- c) Contribuir a crear una idea de infancia compartida.

Avance de conclusiones

El paisaje arquitectónico, principalmente visible mediante la fachada escolar, pero también de las dependencias interiores del edificio, toma su elevado protagonismo en las fotografías publicadas. Sería, a partir de la fotografía que llega a manos y ojos de los ciudadanos, una forma más que las instituciones tendrían para materializar su obra educativa, de mostrarla a los ciudadanos a partir de aquello físico, de aquello que se puede observar, de aquello que se asienta como símbolo de progreso. Parece ser que esto demostraría la idea que no hay educación ni progreso sin edificio que lo sostenga.

Aunque la fachada y los espacios interiores vacíos de sujetos sea algo que había que mostrar, no hay que caer en suponer que sólo se muestra esto y de este modo. No es-

taríamos delante de la misma proyección que cuándo durante la Dictadura de Primo de Rivera la fachada tomó un excesivo protagonismo que simbolizaba todo el sistema escolar (Casanovas y Collelledemont, 2016).

Por el contrario, parece que los retratos grupales -símbolo de los rituales de paso-, y los aspectos relacionados con la dimensión social de la escuela no interesaron tanto para ser publicadas. En el caso de los retratos grupales parece evidente, que por sus características de documento personal, no fueran de interés público, aunque en ellas aparezcan los verdaderos destinatarios de la obra. Más sorprendente es que las acciones educativas de carácter social e higiénico tampoco fueran consideradas de incumbencia para la opinión pública, cuando en definitiva, la obra educativa que es objeto de estudio tenía un carácter extremadamente ligado al higienismo, a la salud y a prevenir la enfermedad. No obstante, cabe destacar, que aunque se publicaron pocas imágenes de acciones ligadas a estas dimensiones –como por ejemplo, alumnos limpiándose los dientes, duchándose, etc., que sí aparecen en imágenes no publicadas– sí que se publicaron las dependencias higiénicas de la escuela. Es decir, sí que se muestran las duchas, los baños, el comedor, etc., pero sin niños y niñas. De ello se podría inferir que la importancia recae en mostrar la intervención política mediante la obra arquitectónica, mientras que en un segundo plano estaría el mostrar la acción pedagógica que se deriva de tal intervención.

También se evidencian diferencias remarcables en función de quién publicita la fotografía, si lo hace el creador de la obra, es decir, el Ayuntamiento de Barcelona a través de sus publicaciones, o si lo hacen las revistas y periódicos tanto locales como nacionales. Mientras que el Ayuntamiento publicó en gran medida las actividades escolares en relación a las materias de índole científico y experimental –aunque también, en menor medida, la lectura es objeto de publicación–, las revistas y periódicos dieron más énfasis a la educación de las artes –labores sobre todo–. Se nos presenta entonces, una discontinuidad que merece ser estudiada con detalle. En todo caso, comparando unas y otras imágenes, vemos que la tendencia es fotografiar y proyectar al público actividades de carácter más experimental en vez de clases magistrales y poner el foco del progreso educativo en la experimentación y la acción por delante de la transmisión.

En definitiva, podemos afirmar que las imágenes publicadas son recurrentes en distintos medios –algunas repetidas–, de modo que contribuyeron a construir un imaginario colectivo fuertemente influenciado por la imagen y su proyección.

Bibliografía

Sjaak BRASTER, «How (un-) useful are images for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15 (2010), 123-148.

Peter BURKE, *Visto y no visto* (Barcelona: Crítica S.L., 2001).

Josep CASANOVAS PRAT y Eulàlia COLLELLDEMONT PUJADAS, «La fachada de la escuela. La imagen de la enseñanza en los films documentales de inauguración de Grupos Escolares durante la Dictadura de Primo de Rivera», en *Espacios y patrimoni histórico-educativo*, coord. Paulí Davila y Luis M^a Naya (Donosti: Erein Argitaletxea, 2016), 663.

Mario P. DÍAZ BARRADO, «La imagen en el tiempo: el uso de fuentes visuales en Historia», *Historia Actual Online* 29 (2012), 150, consultado el 14 de noviembre de 2016, URL: <http://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/index>

María del Mar del POZO ANDRÉS, «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación*, 25 (2006), 291-315.

Bernat SUREDA GARCIA y Francisca COMAS RUBÍ, « La representació dels espais escolars i modernització educativa en la fotografia de les revistes il·lustrades publicades a Espanya 1900-1939» en *Espacios y patrimoni histórico-educativo*, coord. Paulí Davila y Luis M^a Naya (Donosti: Erein Argitaletxea, 2016), 762.

Lorenzo VILCHES, *La lectura de la imagen* (Barcelona: Paidós Ibérica S.A, 1997).

Palabras clave

Fotografías publicadas, fotografías de prensa, imagen y proyección, Escuela del Bosque, Escuela Nueva.

La representación de la identidad nacional en las fotografías escolares durante el Franquismo (1950-1960)

Carlos SANZ SIMÓN⁽¹⁾

1. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, C/ Rector Royo Villanova, s/n, Madrid.

Email de contacto: csa02@edu.ucm.es

Objetivos

La finalidad de la presente comunicación será analizar los elementos de construcción de la identidad nacional en las escuelas de la España franquista, entre los años 1950 y 1968. De forma específica, se hará especial énfasis en el análisis comparativo de los símbolos patrióticos entre escuelas de las entonces denominadas Madrid, Castilla la Vieja, Galicia, las Vascongadas y Cataluña. La selección de las regiones responde a un criterio de identidad nacional, comparando los nacionalismos periféricos (gallego, vasco y catalán) con la identidad nacional castellana (Madrid y Castilla la Vieja).

Metodología y Fuentes

Para la consecución de los objetivos, se empleará una metodología histórico-educativa mediante el análisis de contenido de memorias escolares, haciendo hincapié en el análisis fotográfico de las imágenes incluidas en las mismas.

Las fuentes documentales que se consultarán para el desarrollo de la investigación serán las memorias del Fondo Romero Marín, localizadas en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Las memorias, realizadas por los alumnos de Pedagogía de la UCM durante el Franquismo, bajo la dirección del profesor Anselmo Romero Marín, destacan por una abundante cantidad de fotografías de situaciones educativas de diversa naturaleza. De ellas, se seleccionará una muestra representativa de acuerdo a criterios de suficiencia geográfica.

Finalmente, el número de memorias escolares será representativo de cada una de las regiones mencionadas y de la naturaleza de los centros educativos.

Desarrollo del contenido de la comunicación

El estudio de la identidad nacional en la enseñanza española cuenta con un gran acervo de obras que justifican su relevancia, destacando los estudios de Boyd (2000)

y Del Pozo (2000). Partiendo de la contextualización histórica y teórica que ofrecen las obras mencionadas, se plantea un estudio de la identidad nacional en la enseñanza española durante el Franquismo, para identificar los principales elementos o símbolos patrios que tenían un lugar dentro de las aulas y que formaban parte de la vida diaria del alumnado.

El estudio de la identidad nacional, en este caso, se llevará a cabo mediante el uso de una fuente de información de reciente interés como lo es la fotografía escolar. Se hace necesario destacar el papel que la fotografía tiene hoy dentro de la investigación histórico-educativa, con una literatura desarrollada sobre su uso, donde cabrían destacar las obras de Del Pozo (2006) y Del Pozo y Rabazas, (2014), o la reciente celebración de las XXI Jornades d'Història de l'Educació en 2014, dedicadas al análisis y debate de las posibilidades de esta fuente de investigación, y cuyos trabajos fueron recogidos en el libro de actas coordinado por Comas et al. (2014).

De forma concreta, para el desarrollo de la presente investigación, se hará uso de las fotografías ubicadas en las cerca de 900 memorias escolares del «Fondo Romero Marín», del Museo/Laboratorio «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid. Dichas memorias se ubican entre los años 1950 y 1968, espacio temporal que se pretende abarcar con la presente investigación. Además, dichas memorias y sus fotografías ya han sido objeto de estudio y análisis por Del Pozo y Rabazas (2010), Orzaes (2012), Pericacho (2012), Ramos (2012) y Barceló; Rabazas (2014) entre otros.

Para el análisis de las fotografías escolares, se hará uso de un sistema de categorías que recogen los principales símbolos patrióticos:

- Heráldica.
- Banderas.
- Mapas.
- Fotografías o retratos.
- Símbolos religiosos.

Posteriormente y tras la obtención de la información relativa a las mencionadas categorías, se atenderá a una comparación entre regiones para averiguar si existieron diferencias significativas o modelos distintos de identidad nacional entre las distintas regiones y entornos sociales.

Avance de conclusiones

Dado que la investigación se encuentra en el momento de propuesta de comunicación en una fase inicial, aún no se ha llegado a avanzar en ninguna conclusión.

Bibliografia

Ana María BADANELLI RUBIO, «Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27 (2008), 137-169.

Gabriel BARCELÓ BAUZÁ, Teresa RABAZAS ROMERO, «La escuela en Mallorca durante el franquismo, una aproximación a través de las memorias de prácticas del «Fondo Romero Marín»», *Imatges de l'escola, imatge de l'educació: Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació*, (2014), 87-100, URL: <http://gedhe.uib.cat/XXIjornades/llibre/>

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

Carmen COLMENAR ORZAES, «El Fondo Romero Marín del Museo Manuel Bartolomé Cossío. Memorias sobre las prácticas escolares: la educación infantil», *Libro de actas del III Foro Ibérico de Museismo Pedagógico. Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, (2012), 197-210, URL: <http://congresos.um.es/fimupesepehe/fimupesepehe2012/schedConf/presentations>

Francisca COMAS RUBÍ, Sara GONZÁLEZ GÓMEZ, Xavier MOTILLA SALAS, Bernat SUREDA GARCÍA, *Imatges de l'escola, imatge de l'educació* (Palma, Universitat de les Illes Balears, 2014), URL: <http://gedhe.uib.cat/XXIjornades/llibre/>

Francisco Javier PERICACHO GÓMEZ, «El Fondo Romero Marín del Museo «Manuel B. Cossío». Documentos sobre las prácticas escolares: la labor pedagógica de la ciudad de los muchachos de Vallecas», *Libro de actas del III Foro Ibérico de Museismo Pedagógico. Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, (2012), 311-322, URL: <http://congresos.um.es/fimupesepehe/fimupesepehe2012/schedConf/presentations>

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

María del Mar DEL POZO ANDRÉS, «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 25 (2006), 291-315.

María del Mar DEL POZO ANDRÉS, Teresa RABAZAS ROMERO, «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15 (2010), 165-194, doi: 10.2436/20.3009.01.59

Sara RAMOS ZAMORA, «Labor pedagógica de los Hogares de Auxilio Social a través de las memorias del Fondo “Romero Marín”» del Museo de Historia de la Edu-

cación “Manuel Bartolomé Cossío”», *Libro de actas del III Foro Ibérico de Museismo Pedagógico. Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, (2012), 337-354, URL: <http://congresos.um.es/fimupesephe/fimupesephe2012/schedConf/presentations>

Palabras clave

Identidad nacional, nacionalismos periféricos, Fotografía escolar, memoria escolar, Franquismo.

Narratives of Race: Critical Race Theory in Dutch Textbook Research

Maria Luce SIJPENHOF⁽¹⁾

1. Educational Sciences, University of Alcalá, Pza. San Diego, s/n, 28801 Alcalá de Henares, Madrid.

Email de contacto: ml.sijpenhof@gmail.com

Objective

The current abstract addresses critical race theory (CRT) and how this perspective may be used as a method for historical research in education. Many ‘neutral’ studies in this field maintain racialized beliefs about people of color and often dismiss racism as a credible cause for racial differences in outcomes. Frequently, the starting point of research is the assumption that educational inequalities come forth from students’ cultural and familial backgrounds. CRT challenges these conventional hypotheses by placing racism at the core of the study (Ledesma & Calderón, 2015). In the *forthcoming* paper the question of how CRT may be used as a methodology will be further explored, exemplified through textbook research.

Methodology and sources

The forthcoming paper will reflect on the use of CRT in education, illustrated by examples of racial discourses in Dutch secondary school history textbooks (1968-2017) written for students’ basic training. The sample contains 200 textbooks, found in the Dutch Royal Library in The Hague and in the Center for Historical Culture in Rotterdam. The paper will explore contemporary, as well as historical representations in textbooks, using discursive tactics and utilizing tools of critical race *methodology* (CRM) (Solórzano & Yosso, 2002).

Development of the content of paper

CRT appeared in the 1970s, challenging beliefs about racism in Western («post-racial») society. Early scholars acted in response to the alleged color-blindness in US (case)law and policymaking processes. They recognized that a conceptual tool was needed to fight subtler forms of racism in the legal system (Delgado & Stefancic, 2012). Over the years, CRT has acquired a great deal of consideration by scholars of other disciplines, e.g. ethnic studies, women’s studies, education, etc. In education,

CRT has been introduced mid-nineties to understand policies, practices, testing, curriculums, etc. Eventually, a more comprehensive approach was employed, questioning how education maintains racism and how this may be countered (Solórzano & Yosso, 2002). Although the use of CRT in educational research is especially vast in the US, the perspective should offer European scholars appealing conceptual tools (Gillborn, 2006).

To further these tools, some basic tenets (Solórzano & Yosso, 2002) should explain how CRM may be used in educational research, specifically textbook studies. A first crucial assumption is the firm belief that racism is prevalent and deeply rooted in Western culture, normalized through policies, law, and institutions (e.g. schools) (Delgado & Stefancic, 2012). Racism here, is not a synonym for individual prejudice. Racism *is*, however, ‘systemic and rooted in differences in power between the races’ (Bonilla-Silva, 2015: p.75). Racism, therefore, is the heart of CRT scholarship, while simultaneously focusing on the intersections with other key markers, such as: gender, ethnicity, class, age, sexuality, etc. In textbook research this requires an analysis of the intersections in discourses, by coding the key markers, constantly questioning which markers and combinations uphold (racial) inequality and privilege in the curriculum.

A second tenet of CRT is its skepticism regarding dominant ideas of objectivity, color-blindness, meritocracy, etc. CRM in research, then, challenges the questions asked and tools used in conventional studies. In textbook research this could signify an initial analysis of ‘dominant social and cultural assumptions’ (Ledesma & Calderón, 2015: p.209), followed by a critical linguistic –and discourse analysis of textbooks. All, while acknowledging textbook writers’ ideologies (as well as one’s own personal bias and perspectives).

Furthermore, CRT is ‘committed to social justice’ (Solórzano & Yosso, 2002: 26) and therefore attempts to inspire researchers to study race in diverse contexts, and herewith, confront and reject racism and other contemporary injustices. Educational contexts, e.g., are crucial, as these institutions often keep unequal racial and cultural situations intact. At the same time, however, schooling may be considered an agent to achieve social progress. Utilizing CRT as a method in education could help develop a more critical approach to racial interactions between teachers, students, and curriculum. Hopefully, with this, greater social goals may be achieved: e.g. the interruption of post-racial narrative in Europe. In textbook research, this tenet assists by knowing hidden curricula and analyzes what norms are promoted or ignored.

Additionally, CRT is *interdisciplinary*. In practice, this means that a historical perspective and contextualization of school textbooks (identifying visual forms of racism), may be related to contemporary psychological or social outcomes (e.g. concerning students’ identity, self-efficacy, etc.). As CRT links racism to different historical con-

texts, the perspective defies ‘ahistorical and acontextual narratives’ (Ledesma & Calderón, 2015: 209).

Lastly, CRT concentrates on the lived experiences of people of color. The structure of white supremacy is so deeply rooted in society that it is very difficult to recognize for white people (Taylor, 2006). People of color, on the other hand, often have experiential information (not always, as people of color may also utilize the master-narrative they have been taught over the years). Legitimate experiential knowledge that many people of color have obtained through daily events may be best carried out through contextual counter-narrative, uncovering dominant discourse. Counter-narrative includes story-telling, oral histories, family histories, dialogues, scenarios, hip hop, fiction, and more (Solórzano & Yosso, 2002). Textbooks, for example, contain a ‘master-narrative’ of Eurocentric ideologies when (re)telling the story of our history, e.g. in relation to colonialism, enslavement, racial inequalities, etc. (Weiner, 2015). CRT brings forth opportunities to counter the master-narratives in textbooks, by analyzing texts through ‘decolonized’ perspective.

Advanced conclusions

The forthcoming paper elaborates on the discussed possibilities of CRT in educational contexts, by analyzing the discourses in history textbooks. History taught in schools has traditionally been considered the main subject to help students shape their identities, nation’s history, and heritage. Textbooks, specifically, play a significant role in how students see themselves, for example through racial hierarchies that display stereotypes. Therefore, the question on how racial depictions *may* influence students’ racial identities, must be considered, as it could have significant implications for future generations. These findings are relevant for every nation in Europe, as overt bigotry intensifies by the day.

Bibliography

Eduardo BONILLA-SILVA, «More than Prejudice: Restatement, Reflections, and New Directions in Critical Race Theory», *Sociology of Race and Ethnicity*, 1-1 (2015), 75-89.

Richard DELGADO, Jean STEFANCIC, *Critical race theory: An introduction* (New York: NYU Press, 2012).

David GILLBORN, «Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis», *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27-1 (2006), 11-32.

Maria LEDESMA, Dolores CALDERÓN, «Critical Race Theory in Education: A Review of Past Literature and a Look to the Future», *Qualitative Inquiry*, 21-3 (2015), 206-222.

Daniel G. SOLÓRZANO, Tara J. YOSSO, «Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research», *Qualitative inquiry*, 8-1 (2002), 23-44.

Edward TAYLOR, «A critical race analysis of the achievement gap in the United States: Politics, reality, and hope», *Leadership and Policy in Schools*, 5-1 (2006), 71-87.

Melissa F. WEINER, «The Dutchman's Burden: Enslavement, Africa and Immigrants in Dutch Primary School History Textbooks», *Sociologias*, 17-40 (2015), 212-254.

Keywords

Critical Race Theory, Textbooks, Racism, Master –and Counter-narrative.

Fotografía y diversidad funcional: imágenes para la Historia de la Educación

Nuria VILLA FERNÁNDEZ⁽¹⁾

1. Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), Dirección. *Rectorado*: Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41. 26002 Logroño (La Rioja). *Delegación Madrid*: C/ Almansa 101. 28040 Madrid.

Email de contacto: nuria.villa@unir.net

Objetivos

El objetivo del trabajo es aportar un recorrido en imágenes fotográficas que nos sirva para el estudio de los diferentes modelos existentes a lo largo de la historia sobre las personas con diversidad funcional y como recurso de interés para el estudio de la Historia de la Educación.

Metodología y Fuentes

La metodología seguida es de carácter descriptivo en general, de análisis y síntesis. Se han localizado y recopilado fotografías y documentos de interés 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 información y análisis de la bibliografía existente se ha recurrido a Museos, centros de documentación y archivos, destacando entre ellos, el Museo de Historia de la Diversidad Funcional (*Disability History Museum*), entidad que alberga una biblioteca virtual, planes de estudio de Educación y exposiciones. En nuestro entorno más cercano, se ha acudido a la Biblioteca Nacional— sala Goya, consultando la colección de retratos de personajes del circo y del espectáculo que perteneció a Leonard Parish y más tarde a César Fernández Ardavín, acudiendo también en dicha sala, a fotografías del Archivo de la Guerra Civil Española procedente de la «Sección de Guerra Civil» del Ministerio de Información y Turismo. Otros lugares de búsqueda ha sido el Banco de Imágenes de la Medicina Española cuyos registros provienen en su mayor parte de los archivos de la Real Academia Nacional de Medicina, el Museo Tifológico de la ONCE, la Fundación Archivo AGR (Antonio García-Rayó), entre otras. También se han recogido fotografías de revistas ilustradas, entre ellas *la Esfera*, *Crónicas*, *Estampa*, del Boletín «*La Infancia Anormal*», fundado en enero de 1907, por Francisco Pereira, que en 1908 crea y dirige el denominado «*Instituto Psiquiátrico Pedagógico Sanatorio-Escuela para niños, niñas y jóvenes mentalmente retrasados, esquizofrénicos, psicasténicos, nerviosos, etc.*» en Madrid. También fotografías recogidas de periódicos,

libros de principios del siglo XX «*con dibujos y fotografías del natural*» como el de *la Mala Vida en Madrid estudio pisco-sociológico*, de C. Bernaldo de Quirós y J.M. Llanas Aguilaniedo, folletos de diversas instituciones entre ellas *El Asilo de Inválidos del Trabajo* (1889-1931) más tarde *Centro Público de Educación Especial de Reeducción de Inválidos* (1987); de la *Escuela Central de Anormales* (1924), denominada Escuela Nacional de Anormales (1930) y posteriormente Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica (1960) y de otros Colegios e Instituciones.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Pasaremos por distintas visiones, miradas y actitudes de las personas con discapacidad (diversidad) desde el modelo de la prescindencia, al modelo médico rehabilitador, al modelo social o de vida independiente y al modelo de la diversidad.

Señalamos, sirviéndonos de las fotografías, las diversas actitudes desde el rechazo a la protección hasta llegar a la reivindicación de derechos y el papel que las propias personas con diversidad funcional están jugando en este proceso, desde un lado u otro del «objetivo» fotográfico. Destacamos los trabajos fotográficos de diversos artistas (Diane Arbus, Alison Lapper, Sebastian Luczywo y su hija Kaja, Mercé Luz, Rick Guidotti, Juan Torre, Grupo NWN, Soela Zani, entre otros), hechos por, con o para las personas con diversidad funcional, de gran interés para fomentar la investigación y el estudio sobre las experiencias históricas de las personas con diversidad funcional en sus comunidades y útiles por tanto para el estudio de la Historia de la Educación.

Avance de conclusiones

El valor de la fotografía es incuestionable, y su uso y aplicación en la docencia una realidad, pero nos damos cuenta que sería de gran interés realizar una Archivo que podríamos denominar «Foto-diversa-historia» que nos permitiera recupera fotografías, con la idea de seguir ampliando el tema, lo que supondría un importante recurso para el estudio de la historia de la educación, donde se han producido «silencios» poco inclusivos.

La fotografía al igual que otras manifestaciones artísticas nos sirve como un recurso de gran interés para el estudio de la historia y en el caso que nos ocupa para el análisis de la construcción social de la diversidad funcional y sus variaciones tiempo y espacio. Es importante dar visión a la diversidad desde los distintos modelos y llevar estas «miradas» al aula. La finalidad es establecer cambios de miradas que nos acerquen a un mundo más humano y justo, en el que las personas con diversidad funcional juegan un papel relevante en este proceso.

Bibliografía

Antonio León AGUADO DÍAZ, *Historia de las deficiencias* (Madrid: Escuela Libre Ed., 1995).

Andelslag for Borgerstyrt persibkling assistanse, ULOBA, *Folk Uloba moter Morten Krogvold* (Norway: Utgitt av ULOBA BA, 2006).

Tony BALDWINSON, *Unacknowledged Traces Exploring through photographic records the self-organisation of disabled people in England from the 1920s to the 1970s*, (UK: CATS, University of Salford, 2012).

Len BARTON (comp.), *Discapacidad y Sociedad* (Madrid: Morata S.L., 1998).
– *Superar las barreras de la discapacidad* (Madrid: Morata S.L., 2008).

Robert BOGDAN, with contributions from Martin ELKS and James A. KNOLL, *Picturing Disability: Beggar, Freak, Citizen, and Other Photographic Rhetoric* (Syracuse: Syracuse University Press, 2012).

Beatriz Elena MÚNERA BARBOSA, «La fotografía como instrumento para la creatividad y la inclusión en personas con diversidad funcional» (Madrid: Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2011).

María OLIVERA ZALDUA, Juan Miguel SÁNCHEZ VIGIL y Juan Carlos MARCOS RECIO, «Fotohistoria: modelo de innovación docente a través de la fotografía» *Ibersid: revista de sistemas de información y documentación = journal of information and documentation systems*, Nº. 9, (2015), 21-28.

Agustina PALACIOS RIZZO y Javier ROMANACH 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).

Javier ROMANACH 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 (19/12/2016)

Javier ROMANACH CABRERO, *Bioética al otro lado del espejo* (A Coruña: Diversitas Ediciones, 2009).

Palabras clave

Diversidad funcional, fotografía, arte, inclusión, historia de la educación.

Texto y contexto: el Museo Nacional de Artes Decorativas como fuente en la investigación histórico-educativa

María VILLALBA SALVADOR⁽¹⁾

1. Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, c/ Francisco Tomás y Valiente, 3 Ciudad Universitaria de Cantoblanco, 28049 Madrid.

Email de contacto: maria.villalba@uam.es

Objetivos

Esta comunicación parte del estudio sobre los inicios de la Hª del Arte como disciplina y la Institución Libre de Enseñanza y contempla su proyección en el presente y su proyección en los Museos Pedagógicos. Por ello, se plantea como objetivo fundamental relacionar los Museos Pedagógicos con los Museos de Artes Industriales (en la actualidad de artes decorativas), pues en ambos casos se trata de museos de cosas o de objetos, fruto de la revolución industrial, que escapan al concepto de obra única e irrepetible, ya que podemos encontrar piezas semejantes en diferentes museos del espacio europeo. La metodología de estudio al uso en aquellos años era la corriente del atribucionismo, inseparable del análisis de los objetos y del método filológico posterior inherente a las catalogaciones de las primeras colecciones de los museos decimonónicos y, por tanto, vinculado al origen de la historia del arte y la historiografía artística. Pues bien, esa primera metodología, puede servir de punto de partida para ser completada en la actualidad con otras más recientes que nos permitan exportarla a otros usos educativos.

Metodología y fuentes

Esta investigación conlleva la elaboración de un método de trabajo que diseñe una tipología de objetos con los que se puedan establecer relaciones de parentesco entre los intereses del Museo Nacional de Artes Decorativas, los intereses vinculados al mundo de la infancia y los objetos que hoy forman parte del aula y de los Museos Pedagógicos. En un principio destacamos algunas tipologías de piezas del Museo Nacional de Artes Decorativas que también se exhiben en los museos pedagógicos, aunque son susceptibles de utilización otros muchos. Por ejemplo, el costurero y los bordados; el Nacimiento y la casa de muñecas. Pensamos que es aquí donde radica nuestra aportación principal. Proponemos adoptar como modelo el trabajo de catalogación del MNAD pues uno de los problemas de los actuales Museos Pedagógicos

es no contar con una descripción y análisis de los objetos, siendo bastante generalizada la ausencia de catálogos que deberían difundirse en red. Las fuentes de utilización son de carácter primario: objetos de la colección del museo, documentos del archivo de esta institución, así como la relación con textos de los institucionistas o de carácter pedagógico y normativo en relación con la historia del museo

Desarrollo del contenido de la comunicación

El trabajo profundiza en las ideas basadas en la Institución Libre de Enseñanza en relación con la Historia del Arte y, posteriormente, en 1882, con la idea de la creación del Museo Pedagógico Nacional, que será el modelo de otros museos pedagógicos. Relaciona el Museo Pedagógico Nacional con otros museos de objetos como es el caso del Museo de Artes Industriales (MNAI) creado en 1912. Una serie de factores y acontecimientos prepararon el nacimiento del mismo (hoy Museo Nacional de Artes Decorativas (MNAD)), y su aportación a los inicios de la modernidad en España. Durante el siglo XIX se habían sucedido cambios sociales y políticos de envergadura, que supusieron un avance incontestable de la burguesía frente a los usos y costumbres del Antiguo Régimen. Se sucedieron estilos y planteamientos artísticos que afectaron de lleno a las artes decorativas. Una de las consecuencias inmediatas fue la creación del primer museo de artes decorativas e industriales: el *South Kensington Museum*, después *Victoria & Albert Museum* (1862), referente para otras instituciones europeas. Así, en 1871, y por iniciativa del Ministro de Fomento Ruiz Zorrilla, se creaba en España un Museo Industrial vinculado a la Escuela de Artes y Oficios, pero sin dotación explícita, que es el precedente del Museo Nacional de Artes Industriales, cuya misión fue claramente pedagógica. Asimismo, contempla la reflexión sobre las metodologías propias de la disciplina artística para incorporarlas a la práctica pedagógica.

Avance de conclusiones

Las reflexiones finales serán acordes con la incorporación a la didáctica pedagógica otros modelos de trabajo cuando se trata de trabajar con objetos. En este sentido solo la historia del arte es la disciplina que tiene como finalidad el estudio las obras de arte y, en general, el estudio de las imágenes, para las cuales construye diferentes metodologías de trabajo. Junto al MNAD otros museos, como el Museo Arqueológico Nacional, el de Reproducciones artísticas (aunque actualmente se encuentra cerrado), el Museo Nacional de Antropología o el Museo del Traje, nos ayudarán a establecer metodologías en préstamo a la hora de abordar el estudio de los objetos del patrimonio educativo. Desde esta aportación, y a partir de la revisión de las fuentes señaladas anteriormente y de la bibliografía especializada, se pretende mostrarlo como un conjunto de realidades que dibujan una etapa de la historia del arte y de la educación en museos de la que se pueden extraer consecuencias y resultados de interés para la formación de los futuros docentes de la disciplina de la historia del arte.

Bibliografía

M. R. CABALLERO, *Inicios de la historia del arte en España: la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936)* (Madrid: CSIC, Instituto de Historia, Departamento de Historia del Arte, 2002).

M^a R. CABALLERO, «El primer Manual de Historia del Arte con destino al Bachillerato. Su autor: Hermenegildo Giner de los Ríos», *Imafronte*, nº 15, (2000-2001), 17-28, <http://revistas.um.es/imafronte> (Consultado el 15/12/2016).

J. DALMAU CARLES, *Lecciones de cosas, libro tercero* (Barcelona: Dalmau Carles, Plá, 1931).

J.M. MARINEL, R. OPISSO, *Lo que nos rodea, 50 lecciones de cosas* (Sucesores de Blas Camí, 1921).

N. ORTEGA MORALES, *La enseñanza-aprendizaje del arte: una innovación educativa de la Institución Libre de Enseñanza* (Granada: Grupo Editorial Universitario, 2002).

J. PORTUS, J. VEGA, *El descubrimiento del arte español. Tres apasionados maestros* (Madrid: Nivola, 2004).

L. SÁNCHEZ DE ANDRÉS, «Manuales de origen krausista para la enseñanza de la estética y la historia del arte y de la música en los institutos de bachillerato», *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, Vol. 187, núm. 749, mayo-junio, Madrid, (2001), 535-545.

A. CABRERA LAFUENTE, M. VILLALBA SALVADOR, «El Museo Nacional de Artes Decorativas. De Museo Industrial a Museo Nacional de Artes Industriales (1850-1912). Antecedentes para la historia del Museo», *RdM. Revista de Museología*, núm. 30-31, Madrid, (2004), 81-88.

M. VILLALBA SALVADOR, A. CABRERA LAFUENTE, «El Museo Nacional de Artes Industriales, hoy Museo Nacional de Artes Decorativas (1912-1927)», *RdM. Revista de Museología*, núm. 36, Madrid, (2001), 117-123.

M. VILLALBA SALVADOR, «Rafael Doménech y el Museo Nacional de Artes Decorativas. Génesis de una colección», *Además de. Revista on line de artes decorativas y diseño*, núm. 1, (2015), 43-61, http://www.ademasderevista.com/la_revista-ultimos_numeros.php.

Palabras clave

Historia del Arte, Museo Nacional de Artes Decorativas, Museos Pedagógicos, Institución Libre de Enseñanza, educación en museos.

Un programa iconográfico al servicio de una idea: el Colegio de Nuestra Señora de la Bonanova de Barcelona (1902-1956)*

Antonio VIÑAO FRAGO⁽¹⁾, M^a José MARTÍNEZ RUIZ-FUNES⁽¹⁾

1. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo.
30100 Espinardo, Murcia.

Email de contacto: avinao@um.es

Objetivos

La comunicación tiene por objetivo analizar el amplio y diverso programa iconográfico llevado a cabo por el Colegio de Ntra. Sra. de la Bonanova de Barcelona, regentado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, entre 1902 y 1956. Un programa dirigido a ofrecer una determinada imagen a unos destinatarios asimismo determinados como recurso e instrumento de publicidad y mercadotecnia. La fecha inicial y final corresponden al primer y último álbum de las 257 tarjetas postales encargadas por dicho colegio, que integran nueve colecciones, álbumes o blocs de fotografías.

Metodología y fuentes

La metodología a seguir será fundamentalmente comparativa (entre las diversas series o colecciones encargadas por el colegio y con las de otras instituciones docentes) cuantitativa (temas más o menos tratados) y cualitativa (tratamiento temático, enfoques o miradas, simbolismos, significados buscados).

Los álbumes o blocs de tarjetas postales emitidos (con el número de tarjetas de que consta cada uno y la fecha de emisión) versan sobre los siguientes temas:

1. Veinte tarjetas de índole general, cuyo contenido fotográfico responde al canon de este tipo de álbumes de los colegios y grupos escolares (1902).
2. Treinta y cinco tarjetas relativas al festival de Educación Física celebrado en 1908.

* Esta comunicación forma parte del proyecto EDU2013-42040-P, titulado «Imagen y educación: marketing, comercialización, didáctica (España, siglo XX)» y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

3. Cincuenta y cinco tarjetas, de índole general, editadas en conmemoración de las «bodas de plata» del colegio (1914).
4. Cuarenta postales, asimismo de índole general, en las que se reimprime parte de la anterior edición, eliminando quince de ellas e incluyéndose seis nuevas (1920).
5. Veinte postales del Museo de Historia Natural (1931-36).
6. Diez y siete postales de las «Clases superiores» (1931-36).
7. Cuarenta y cuatro tarjetas, posiblemente editadas para conmemorar los 250 años de la fundación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, que ofrecen una visión general del colegio (hacia 1930).
8. Veinte tarjetas postales de índole temática general (hacia 1940).
9. Seis postales en color editadas para dar a conocer una serie de mejoras llevadas a cabo en el colegio (hacia 1956).

Además, se tendrá en cuenta, en dicho análisis, el recurso a la imagen por el colegio en folletos y hojas propagandísticas, cartas o correspondencia, medallas, diplomas y memorias anuales, entre otros soportes, así como la edición de álbumes fotográficos de gran tamaño emitidos asimismo con finalidad propagandística.

Contenido

El programa iconográfico emprendido por el Colegio de Ntra. Sra. de la Bonanova en 1902 ofrece una amplia diversidad temática (edificios, instalaciones e infraestructura; festival de educación física; grupos y clases de alumnos), así como variaciones en el tiempo y en las estrategias publicitarias en función del momento, del tipo de soportes y técnicas iconográficas (fotografía, tarjeta postal, carta, anuncio, memorias anuales, etc.) y del mercado de producción de imágenes (fotógrafos, casas editoriales de tarjetas postales).

Dado que estamos en un caso paradigmático en el sistema educativo español, del recurso masivo a la imagen por un centro docente con fines memorialísticos, de propaganda y publicitarios, destinado a conformar el imaginario social del mismo, será útil confrontar dicho programa con otros similares, pero de menor entidad, llevados a cabo por otros colegios e instituciones educativas de la época, privados y públicos, con el objetivo, asimismo, de conformar la imagen o representación social del establecimiento docente.

Avance de las conclusiones o reflexiones finales

Como conclusión provisional se plantea, en primer lugar, la existencia de una relación entre la selección de imágenes efectuada en cada momento, la preferencia por unos

u otros contenidos temáticos, los posibles destinatarios y el tipo de representación social del establecimiento docente que pretendía ofrecerse. Asimismo, todo parece indicar que la evolución en el tiempo y las fechas o momentos elegidos para encargar una serie o colección nueva de tarjetas postales con un objetivo concreto, responde a acontecimientos sociales o políticos de índole externa al colegio.

Por otra parte, el recurso a la imagen y, en concreto a las tarjetas postales, sobre todo en el primer tercio del siglo XX, ha de ser puesto en relación con el proceso de modernización (la tarjeta postal constituía un signo de modernidad) y adaptación de la oferta educativa a un público o clientela determinada, que tuvo lugar en dichos años en un buen número de colegios de órdenes y congregaciones religiosas católicas.

Bibliografía

Francesca COMAS RUBÍ, Xavier MOTILLA SALAS y Bernat SUREDA GARCIA, Bernat, *Fotografia i història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa* (Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner, 2012).

Inés DUSSEL, «Historia de la educación y giro visual: cuatro comentarios para una discusión historiográfica», en *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, coord. M^a E. Aguirre Lora (México D. F.: IISUE – Bonilla Artigas editores, 2015), 451-484.

Sara GONZÁLEZ GÓMEZ y Francesca COMAS RUBÍ, «Fotografía y construcción de la memoria escolar», *History of Education & Children Literature*, XI (1), (2016), 215-236.

Jean-Louis GUEREÑA, «Imagen y memoria. La tarjeta postal a finales del siglo XIX y principios del siglo XX», *Berceo*, 149 (2005), 35-58.

Albert HILL GIMÉNEZ, «Les postals antigues del Colegio Ntra. Sra. de la Bonanova», *Revista cartòfila*, XXVI (29), (2009), 13-21.

Albert HILL GIMÉNEZ, «Les postals velles del Colegio Ntra. Sra. de la Bonanova», *Revista Cartòfila*, XXXI (36), (2014), 27-33.

M^a del Mar DEL POZO ANDRÉS, «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación*, 25, (2006), 291-315.

Bernardo RIEGO AMÉZAGA, «La tarjeta postal, entre la comunicación interpersonal y la mirada universal», en B. Riego Amézaga, *et alii*, *Santander en la tarjeta postal ilustrada (1897-1941)* (Santander: Fundación Marcelino Botín, 1997), 19-57.

Antonio VIÑAO y María José MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, «Advertising, marketing, and image: visual representations and school modernity through postcards (Spain, the twentieth century)», *Sisyphus*, 4 (1), (2016), 42-66.

Antonio VIÑAO y María José MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, «The illustrated postcards as a tool of construction and reconstruction of the school memory (Spain, 19th-20th century)» en *School memories. New trends in the history of education research*, eds. J. Meda, C. Yanes y A. Viñao (Springer, 2016), 29-46.

Palabras clave

Colegio de Ntra. Sra. de la Bonanova; Tarjetas postales; Imagen y educación. Imagen y mercadotecnia.

Del dibujo lineal a la educación estética escolanovista. Imágenes de la historia de la educación artística en la Argentina

María Elisa WELTI⁽¹⁾

1. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Dirección: Entre Ríos 758, Rosario (CP 2000), provincia de Santa Fe, Argentina.

Email de contacto: elisawelti@gmail.com

Objetivos

El propósito de esta comunicación es efectuar un análisis de y desde las imágenes que acompañan y sostienen el proceso de institucionalización de la enseñanza de las artes plásticas en la Argentina, considerando específicamente su escolarización en la enseñanza elemental durante el período de instauración y consolidación de la educación pública. El trabajo aspira a señalar las tradiciones predominantes (Williams, 1980) en la historia de la educación artística (artes plásticas) en la Argentina, reconociendo las tendencias y los debates que definieron vertientes pedagógicas alternativas (Puiggrós, 1990), orientándose hacia la revisión crítica de los sentidos fundantes del área, registrando iniciativas divergentes, señalando desplazamientos y relativizando hegemonías.

Metodología y Fuentes

El corpus documental analizado busca revelar, a través del contraste entre documentos de diverso tipo y origen, la complejidad de las relaciones entre los campos del arte y de la educación, entre los sujetos y las instituciones, entre los procesos culturales y la escolarización. Las fuentes con las que trabajamos recogen y entran: a) el registro oficial del proceso estudiado, a través de planes de estudios, informes de inspección, publicaciones oficiales; b) el registro pedagógico específico, reflejado en manuales y tratados de la especialidad, en escritos de artistas y pedagogos reconocidos en la materia, en producciones de los estudiantes.

En nuestro estudio, las imágenes constituyen fuentes claves -fotografías de aulas o talleres, fotografías o reproducciones de trabajos realizados por estudiantes, ejercitaciones, gráficos e ilustraciones en manuales o tratados escolares- que permiten una aproximación a los dispositivos pedagógicos visuales diseñados para la enseñanza de las artes plásticas y a las estrategias para la educación de los modos de ver de la infancia (Burke, 2005; Dussel, 2015).

Por otra parte, desarrollamos una historia singular de la educación artística en la Argentina en la que se articulan otras historias: de la educación y las instituciones educativas en general, del arte y los artistas, de la formación de los artistas y de los profesores de la especialidad. Nos interesa, asimismo, establecer relaciones entre la historia local y la historia general, haciendo hincapié en la circulación y apropiación de ideas y prácticas foráneas.

Desarrollo del contenido de la comunicación

La comunicación presenta, en un primer apartado, la hipótesis principal del estudio que sostiene que fueron los saberes y las prácticas asociados al dibujo los que estructuraron, entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la escolarización de las artes plásticas en la Argentina, constituyendo una tradición potente y productiva en la historia de su enseñanza formal. Señalamos que esa fuerza inicial de la tradición del dibujo se sustentó en la conjunción local de tres líneas provenientes de Europa que consideraban esa disciplina como un saber relevante: en primera instancia, aquella que ubicaba al dibujo como base de la enseñanza de las bellas artes, vigente desde el Renacimiento, y vigente en la instauración de la formación académica local de artistas y docentes de la especialidad; en segundo lugar, la vertiente técnica que situaba al dibujo como la base del diseño industrial y, por tanto, de la formación para los oficios en el siglo XIX; y, por último, la pedagogía decimonónica, heredera de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, que reconocía al dibujo como plataforma para el aprendizaje de las medidas, las formas y la escritura. De esta manera, intentamos mostrar que desde diversas posiciones -academicista, técnica y pedagógica-, se presentó al dibujo como una disciplina necesaria en la formación de la infancia y de la juventud.

En un segundo apartado, la comunicación desarrolla los desplazamientos producidos en la tradición del dibujo durante las primeras décadas del siglo XX que la modificaron sustancialmente. El primero de ellos provino del cuestionamiento a los métodos empleados en la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias argentinas. La reforma fue impulsada por el artista y funcionario del Consejo Nacional de Educación, Martín Malharro, quien propuso un nuevo método: el dibujo del «natural», basado en la observación. El segundo desplazamiento de los límites del campo de la enseñanza del dibujo en la educación formal se produjo como consecuencia del ingreso al país de perspectivas centradas en la dimensión estética en las primeras décadas del siglo XX. Una de las variantes de este «giro» estético se desplegó en las décadas del 20 y del 30, a partir de la singular articulación entre los principios escolanovistas, las investigaciones acerca de la infancia y la valoración de las producciones gráficas de los niños por parte de las vanguardias artísticas.

Avance de conclusiones

La investigación da cuenta de la institucionalización de la educación artística en la Argentina desde fines del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX, señalando -a partir de la consideración y el análisis de fuentes visuales- las tensiones entre la tradición del dibujo y los desplazamientos producidos por las propuestas pedagógicas divergentes.

En este itinerario hacemos evidentes las transformaciones y mixturas producidas en la enseñanza en la escuela elemental de las artes plásticas: la centralidad inicial del dibujo lineal y geométrico, el impacto del dibujo «natural» basado en la observación y el giro hacia una educación estética integral impulsado por el movimiento escolanovista. Afirmamos, además, que fue esta última alianza entre estética, arte y pedagogía la que inauguró una tendencia que cobró importancia creciente en el siglo XX y amplió las fronteras de la educación artística escolar mucho más allá de la tradición del dibujo, instalando las bases de la enseñanza de las artes como medio de manifestación de la subjetividad infantil.

Bibliografía

Peter BURKE, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica, 2005).

Rubén CUCUZZA, «El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos», en *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, núm 4, vol. 7 (2011), consultado el 14 de octubre de 2016, <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co>

Inés DUSSEL, «Historia de la educación y giro visual: cuatro comentarios para una discusión historiográfica», en *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, coord. Ma. Esther Aguirre Lora (México: UNAM-IISUE, 2015).

M.^a del Carmen FERNÁNDEZ, Rubén BISELLI, Ma. Elisa WELTI, Ma. Eugenia GUIDA, *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía, Rosario, 1935 - 1950* (Rosario: Laborde Editor, 2014).

José GARCÍA MARTÍNEZ, *Arte y enseñanza artística en la Argentina* (Buenos Aires: Fundación Banco de Boston, 1985).

M.^a Teresa GIL ALMEJEIRAS, «Un centenario para la Educación Artística. Nacimiento de la Pedagogía del Arte», en *V Jornadas de Historia de la Educación Artística* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 2004).

Fernando HERNÁNDEZ, «La historia de la educación artística», en *I Jornadas sobre Historia de la Educación Artística* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 1994).

Adriana PUIGGRÓS, *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino 1885 – 1916* (Buenos Aires: Galerna, 1990).

M.^a Elisa WELTI, «Orígenes y desarrollo de la educación artística en la Argentina» (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Entre Ríos, 2016).

Raymond WILLIAMS, *Marxismo y literatura* (Barcelona: Península, 1980).

Palabras clave

Educación artística, dibujo lineal, dibujo natural, escolanovismo, estética, imágenes.

Comunicaciones

Sección 2.

Los discursos y su impacto en la práctica educativa

XIX Coloquio de Historia de la Educación

Imágenes, discursos y textos
en Historia de la Educación
Retos metodológicos actuales

El Escorial (Madrid)
19-22 de septiembre de 2017

Biografía intelectual: retos y posibilidades para la escritura de historias de la educación

Malena Beatriz ALFONSO⁽¹⁾

1. Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.
Email de contacto: malenalf2001@gmail.com

Objetivos, metodología y fuentes

¿Abarca la historia de la educación el estudio de procesos educativos más amplios que los que se dan al interior de los muros escolares? El presente trabajo parte de una respuesta afirmativa a esta pregunta y se concentra en analizar los retos y posibilidades que la biografía intelectual plantea para la escritura de historias de la educación.

Las preguntas que guían la escritura de esta ponencia se derivan de una investigación más amplia que se concentra en la biografía intelectual de Néstor Alberto Braunstein (1941, BELL VILLE, CÓRDOBA, ARGENTINA), psiquiatra y psicoanalista exiliado en México en 1974, con el propósito de comprender los procesos de construcción de saberes y campos disciplinares en el contexto de las ciencias sociales y humanas en México. Específicamente y en relación al personaje en cuestión, interesa conocer el proceso de recepción e institucionalización del psicoanálisis «lacaniano» que llegó a México, a raíz de su exilio; la formación de su pensamiento en Argentina, al calor de los procesos socio-históricos de «nuestros años sesenta» (TERÁN, 1991), y la transmisión de éste a las jóvenes generaciones de psicoanalistas en formación en México en la década del setenta y ochenta.

Se sostiene a los fines de esa indagación que en los procesos de construcción de saberes convergen no sólo historias protagonizadas por personas, sino también –y fundamentalmente– redes de relaciones, circuitos de circulación de textos y autores, así como también modos de lectura y circunstancias históricas y sociales en las que esas lecturas se inscriben. En este sentido, y partiendo de la premisa que la búsqueda de unión entre un pensamiento de la vida y una vida dedicada al pensamiento (DOSSE, 2007), puede dar pistas para evidenciar tales procesos, se sostendrá aquí que también puede ampliar nuestra comprensión del carácter histórico de la educación, entendiendo lo educativo como parte de «los sistemas cambiantes de ideas y principios de razonamiento a través de los cuales hemos llegado a pensar, hablar, ‘ver’ y actuar en el mundo» (POPKEWITZ, FRANKLIN y PEREYRA, 2003: 10).

Desarrollo

Siguiendo a François Dosse (2007), la biografía puede ser una manera de restituir una época con sus sueños y sus angustias. De ahí que un historiador cuando reconstruye la continuidad de una época, procede distinguiendo en ella una vida individual para hacernos «ver cómo la vida entera de un individuo está presente en una de sus obras, en uno de sus hechos [y] cómo en esa vida está presente una época entera» (BENJAMIN, 1940. cit. en DOSSE, 2007: 15).

El retorno de la biografía a las ciencias sociales, después de años de haber sido condenada a las penumbras disciplinares por ser un género demasiado emotivo en el que la intensificación subjetiva primaba por sobre los intereses académicos, se produjo a fines de la década del setenta, y la «explosión biográfica» que se apoderó desde entonces de autores y lectores (DOSSE, 2007), parece sustentar una «protesta ante la deshumanización de la historia en aras de criterios de cientificidad que nunca le fueron propios» (QUINTANILLA, 2013: 262).

Si bien las relaciones entre historia y literatura se dan cita en el género biográfico y sobre todo en la biografía histórica, es menester hacer una diferencia entre esta última y la biografía literaria. Siguiendo a Susana Quintanilla (*op. cit.*), mientras la «biografía como tal» pone en el centro del análisis y de la argumentación la existencia de una persona, la biografía histórica no sólo ubica esa existencia en un contexto histórico, sino que el sujeto estudiado se convierte en una especie de ventana para observar y comprender procesos sociales e históricos más amplios desde su perspectiva.

Llegados a este punto, debe quedar claro que el propósito de esta comunicación no es analizar los retos y posibilidades que suponen «contar» la vida de un personaje para la escritura de historias de la educación. Si bien es cierto que las vidas humanas importan (QUINTANILLA, *op. cit.*), la apelación a este género, y específicamente a la biografía intelectual –esa «desviación biográfica que se dedica a cuestionar de manera distinta las trayectorias intelectuales, y trata de pensar juntas la dimensión racional y la dimensión existencial en cuanto que ambas fueron testigos de una presencia en su siglo» (DOSSE, *op. cit.*: 379)–, se relaciona con el hecho de que ésta puede informar, desde el lugar de los sujetos, procesos educativos, saberes y prácticas.

A decir de Antonio Santoni (2000), un historiador de la educación ofrece una representación de la realidad –“que fue y ya no es”– en la que pone de relieve el fenómeno educativo; entendiendo por educación, un proceso objetivo complejo y complicado que vive cada persona en su ambiente vital, de manera más o menos intencional o consciente, producto de una serie de relaciones, encuentros, personajes que ejercen «sobre la personalidad en formación el mismo efecto que tiene la gota que cae persistentemente sobre la piedra» (SANTONI, *op. cit.*: 28). Más allá de los emergentes más evidentes de los procesos educativos representados en la escolarización, de acuerdo con Santoni historiar la educación supone localizar en el tiempo aspectos de

ésta no siempre evidentes que se derivan de hábitos de comportamientos y aprendizaje que manifiestan los sujetos y que las sociedades construyen con el propósito de su transmisión (SANTONI, *op. cit.*).

Avance de conclusiones

Está claro que el propósito de la biografía intelectual, para la escritura de historias de la educación, no se encamina a descubrir alguna clave psicológica que dé paso a una mejor interpretación de la escritura del sujeto biografiado en nombre de una biografía total: las biografías, inclusive las intelectuales, son siempre incompletas y abiertas a nuevas preguntas e interpretaciones (Dosse, *op. cit.*). Lo que se persigue en su lugar, es por un lado, comprender de qué manera las escrituras están condicionadas por las circunstancias de los tiempos del sujeto (históricos, culturales, sociales, personales); por otro, visibilizar cómo una trayectoria intelectual puede ser la puerta de entrada para analizar procesos educativos y de construcción de ideas y saberes, que son el producto del «entre-medio» de situaciones coyunturales y decisiones de vida de sujetos que sufren y gozan la historia que escriben, muchas veces ignorándolo. Finalmente, la historia de un personaje al ser contextualizada como una historia de la educación visibiliza, en el puente que traza entre lo específico y lo general, lugares de aprendizaje; procesos de contacto y formación de redes; circulación y recepción de textos y autores, que marcan el pensamiento de una época; espacios y maneras de lectura, que modifican las ideas y su transmisión; así como escrituras, que fijan momentáneamente el pensamiento y permiten su circulación en otras latitudes, entre otras dimensiones.

Bibliografía

François DOSSE, «La biografía intelectual» en *El arte de la biografía*, ed. François DOSSE (México: Universidad Iberoamericana, 2007), 377-414.

Thomas POPKEWITZ, Miguel PEREYRA y Barry M. FRANKLIN, «Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción» en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, comp. Thomas POPKEWITZ, Barry M. FRANKLIN y Miguel PEREYRA (Barcelona-México: Ediciones Pomares, 2013), 15-58.

Susana QUINTANILLA, «El arte de la biografía histórica» en *Biografía. Métodos, metodologías y enfoques*, coord. Milada BAZANT (México: El Colegio Mexiquense, A.C., 2013), 259-278.

Antonio SANTONI RUGIU, *Milenios de sociedad educadora. Un encuentro con las raíces occidentales de nuestro quehacer* (México: Fundación Educación, voces y vuelos, I.A.P., 2000), 27-32.

Oscar TERÁN, *Nuestros años sesenta. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina 1956-1966* (Buenos Aires: Puntosur Editores, 1991), 11-193.

Palabras clave

Biografía intelectual, educación, construcción de saberes.

Um veículo para aguçar os sentidos: o rádio na alfabetização de adultos do Movimento de Educação de Base em Pernambuco (1961-1966)*

Kelly Ludkiewicz ALVES⁽¹⁾

1. Departamento de Educação I, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n, Salvador, BA, Brasil.
Email de contacto: kellyludalves@gmail.com

Objetivos

O objetivo da comunicação é abordar uma dimensão fundamental da experiência educativa desenvolvida pelo Movimento de Educação de Base (MEB) no estado de Pernambuco, nos anos de 1961 a 1966, que é a alfabetização de adultos com a utilização do rádio como instrumento e veículo do processo educativo, destacando aspectos da relação que se estabeleceu entre essa experiência educativa e o rádio como veículo de transmissão dos conteúdos pedagógicos. O emprego do rádio na educação se deu por meio de um processo no qual este deixa de ser um veículo de entretenimento e assume seu lugar como veículo educativo, a partir de um discurso que lhe conferiu legitimidade pedagógica não somente por suas qualidades e vantagens materiais, mas também pelo tipo de capacidades que tinha o poder de explorar perante o ouvinte/aluno adulto. Trabalhamos com o rádio como objeto presente no cotidiano das aulas e, desse modo, portador de sentidos e significados para monitores e alunos,

* A comunicação apresenta parte dos resultados obtidos na pesquisa de doutorado intitulada *Entre as cartas e o rádio: a alfabetização nas escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base em Pernambuco (1961-1966)*, em que analisamos a história das escolas radiofônicas do MEB no Estado de Pernambuco durante os anos de 1961 a 1966, através da participação dos monitores e dos alunos. Identificamos que estes construíram experiências capazes de transformar a escola radiofônica num espaço de aprendizagem, produção e circulação da cultura popular pela dinâmica própria de funcionamento dessas escolas, dando também visibilidade às suas próprias expectativas em relação à alfabetização e aos limites da sua realização. As fontes com que trabalhamos foram principalmente cartas escritas por monitores e alunos enviadas às equipes locais do MEB em Pernambuco, além de textos de formação, roteiros da programação radiofônica, relatórios de treinamento pedagógico e de encontros de coordenadores. Partindo do referencial da história cultural identificamos os elementos que constituíram a experiência nas escolas radiofônicas, além de trabalharmos com a história da cultura escrita para apresentar as cartas como fruto de uma escrita necessária produzida pelos camponeses, nas quais expressaram sua cultura e sua memória. Em nossa análise, identificamos as experiências a partir das quais o MEB afirmou seu discurso pedagógico e conferiu sentido ao trabalho dos monitores nas escolas radiofônicas, sendo o rádio um veículo fundamental para a elaboração dos significados dessa experiência para os alunos e os monitores.

que refletem as tradições daquela comunidade, assim como os valores de modernidade que são atribuídos e essa tecnologia empregada no processo educativo, sendo, nesse aspecto, um componente da cultura escolar das escolas radiofônicas.

Metodologia e Fontes

Apresentamos alguns dos significados relacionados ao papel do rádio como instrumento educativo que lhe conferem um lugar importante como veículo de uso pedagógico. Utilizamos como fontes uma publicação que trata do uso das tecnologias audiovisuais na educação e dois manuais de formação sobre o uso do rádio na alfabetização de adultos, editados pela UNESCO e destinados a professores que atuavam em projetos radioeducativos, um deles elaborado a partir de experiências em países da América Latina onde foram desenvolvidos projetos de educação de adultos com a utilização do rádio, entre eles a experiência desenvolvida no Brasil pelo MEB.

Em seguida, relacionamos algumas características da estrutura dos programas educativos e emissões radiofônicas realizadas pelo MEB estabelecendo pontos de diálogo entre os objetivos propostos para o uso do rádio na alfabetização de adultos e as características do modelo radiofônico do movimento. Nossas fontes são os roteiros de aulas radiofônicas e as cartas escritas pelos monitores e alunos, em que identificamos aspectos relacionados à recepção destes à programação veiculada, os significados que atribuíram a seu aprendizado pelo rádio, além de aspectos relacionados ao rádio como objeto que compõe a cultura material das escolas radiofônicas, partindo da ideia de que sua permanência e/ou ausência no ambiente escolar imprimiram marcas àquela experiência.

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

Em nossa análise vemos que o rádio como veículo de promoção da alfabetização e educação dos adultos foi utilizado como dispositivo que deu forma a ação pedagógica dos monitores. Sua utilização contribuiu para produzir significados em torno da importância da alfabetização para o desenvolvimento social e econômico brasileiro por meio do acesso dos adultos a escola, assim como dos usos de novas tecnologias que viabilizavam tal ingresso. Ademais, seu emprego em projetos educacionais que atingiram regiões mais afastadas dos centros urbanos, como foi o caso do MEB, também propiciou que monitores e alunos vissem o rádio e as informações veiculadas por ele, como instrumentos que rompiam o isolamento das comunidades rurais, portando, desse modo, um significado de veículo da modernidade, que passa a ser mais um dos significados atribuídos ao seu uso pedagógico.

A utilização do rádio na alfabetização dos adultos pressupunha um rol de práticas e objetivos pedagógicos por parte dos professores-locutores e monitores, que de acordo com os manuais que analisamos, deveriam vir acompanhados de outros

materiais didáticos a ser empregados em conjunto com as aulas radiofônicas. No caso do MEB as aulas destinadas aos monitores procuraram transmitir algumas dessas práticas em torno da alfabetização, entretanto, apresentavam pouca articulação com outros materiais de ensino, concentrando a estrutura das aulas mais em torno do conteúdo veiculado por elas. Desse modo, eram transmitidas aos monitores prescrições que davam as aulas um caráter formativo, tanto para o MEB, como para muitos dos monitores. Porém, vemos que estas foram combinadas com práticas já desenvolvidas pelos monitores –um número considerável eram professores em escolas públicas e particulares– sem contar a ausência do rádio, por defeitos ou problemas técnicos, que também alterou o cotidiano das aulas levando os monitores a mobilizarem estratégias já consolidadas na cultura escolar em torno da alfabetização.

Partindo da proposta do MEB de fomentar entre os camponeses a valorização da própria cultura e a partir dela criar espaços para educação e alfabetização, as rádios educativas também propiciaram a difusão da cultura popular, por meio da veiculação de músicas, poemas e motes, produzidos pelos monitores e alunos, apropriando-se da cultura do camponês para fins políticos e construindo espaços para a manifestação cultural no âmbito do movimento, com o objetivo de transformar as escolas radiofônicas em organizações produtoras de cultura.

Por fim, por meio das cartas enviadas às rádios circularam informações sobre o cotidiano das escolas radiofônicas e o modo como estas influenciavam a vida das comunidades. As festas e as reuniões promovidas pela escola eram momentos de reunião, de lazer e diversão, demonstrando que em algumas comunidades houve um engajamento em torno do movimento, de modo que nessas ocasiões ocorressem experiências educativas entre a comunidade e o MEB, algumas vezes tendo o rádio como instrumento aglutinador. A combinação do uso do rádio com o intercâmbio epistolar para fins educativos, enquanto tecnologias disponíveis à circulação de informação, educação e cultura popular mobilizadas pelo MEB, permitiam, por um lado, acessar as regiões mais distantes e, por outro, intercambiar informações e estabelecer «diálogos» entre ausentes, ao modo mais antigo que se tem notícia na história da humanidade.

Avanço de conclusões

Concluimos que o rádio como objeto que integra a cultura material das escolas radiofônicas imprimiu marcas próprias àquela experiência, assumindo um lugar na trama de relações práticas-conceituais que lhe deram legitimidade e validade a partir de novas práticas em torno da utilização do rádio como instrumento pedagógico e como política pública de acesso a escolarização, mas também em práticas docentes presentes em uma tradição associada à alfabetização.

Bibliografia

Richard C. BURKE, *El uso de la radio en la Alfabetización de Adultos* (Madrid: Editorial Magistério Español, 1976).

Kelly LUDKIEWICZ ALVES, *Entre as cartas e o rádio: a alfabetização nas escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base em Pernambuco* (1961-1966) (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016).

TECNOLOGIA Audiovisual y Educación: Instrumentos para una escuela mejor (Madrid: Centro de documentación y orientación didáctica de enseñanza primaria, 1969).

Ignacy WANIEWICZ, *La radiocomunicación al servicio de la educación de adultos: compendio de la experiencia mundial*. Paris: UNESCO, 1974. [Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133142so.pdf>. Consulta em: 18 de dez. 2016].

Raymond WILLIAMS, Lólio Lourenço de Oliveira [trad.], *Cultura* (São Paulo: Paz e Terra, 1992).

Palavras chave

Rádio, educação radiofônica, escola radiofônica, alfabetização de adultos, Movimento de Educação de Base.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica: la voz de la experiencia*

Rocío BARRERA SOTO⁽¹⁾

1. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia. Av. de Blasco Ibáñez, 30, 46010 València.

Email de contacto: rociobaso@gmail.com

Objetivos

- Recuperar la memoria viva de los maestros y las maestras que militaron en los distintos Movimientos de Renovación Pedagógica del País Valencià.
- Reeditar la historia; hacer visible la realidad de los colectivos de maestros y maestras valencianos, sus luchas, sus logros, su pedagogía, su experiencia militante en los MRPs. Hacer visible, en definitiva, la historia de la escuela pública valenciana des de mediados de los 60 hasta nuestros días.

Metodología y Fuentes

La estrategia metodológica utilizada durante todo el proyecto nace de la consideración que ninguna fuente de información está por encima del resto; al contrario. Entendemos, como defiende GWYN PRINS (1996), que unas y otras se complementan, dejando a un lado el debate sobre cuál es más o menos científica o, si lo prefieren, más o menos rigurosa.

El avance de la investigación, sin embargo, está dejando entrever la riqueza histórica que aportan las fuentes orales para descubrir y reconstruir determinados capítulos de la historia pedagógica y social de nuestro país que, con toda la fiabilidad que se otorga a las fuentes escritas, no están recogidos sobre ningún papel. ¿Por qué? Estos episodios fueron vividos por maestros y maestras que hicieron historia pero cuya experiencia no forma parte de ningún manual (FRASER, 1985). Se trata de esos y esas docentes silenciados por la historia, la voz y la palabra de los cuales pretendieron enmudecer con páginas en blanco. Muchas de esas voces callaron para siempre pero

* Esta comunicación forma parte de un proyecto de tesis en el que se recupera la experiencia de los colectivos de maestros y maestras nacidos durante los últimos coletazos del franquismo hasta la realización del último congreso de los movimientos de renovación pedagógica en 2014.

otras, como las que nosotras tenemos entre las manos, están a tiempo de ser escuchadas. Y serán escuchadas. Ese será nuestro cometido.

Volviendo, pues, a la metodología, apuntar que el modelo seguido para recuperar estas experiencias es, básicamente, el elaborado por PILAR FOLGUERA en *Cómo se hace historia oral* (1994) y que les expongo a continuación:

- Revisión y consulta de todas las fuentes posibles (bibliográficas, material gráfico, hemerográficas, etc.)
- Definición del contexto histórico en el que nos vamos a sumergir según nuestra hipótesis de trabajo.
- Plan de trabajo:
- Elaboración de la guía de referencia para las entrevistas con los diferentes temas a tratar.
- Diseño de la muestra según las posibilidades reales de los informantes, el tiempo de que se disponga, etc.
- Selección de los y las informantes y primer contacto.
- Realización de las entrevistas.
- Transcripción de las entrevistas
- Análisis de la información obtenida según el objetivo establecido
- Realización del trabajo y exposición de las conclusiones.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (en adelante, MRPs), tal y como los define ÀNGELS MARTÍNEZ (2006), se caracterizan por ser «*un movimiento de base*» (2006, 3) creado por maestras y maestros (trabajadores de la enseñanza), comprometidos con la transformación social y pedagógica y sabedores de la necesidad de aunar teoría, práctica y auto organización para conseguirla. Su discurso está elaborado desde la práctica (y desde la izquierda) y persigue «*aumentar el poder de aquellos que no lo tienen y abrir camino al pensamiento emancipador de personas y pueblos*» (MARTÍNEZ, 2006: 4).

Los MRPs del País Valencià comienzan su andadura a mediados de los años 60 cuando se crea, en el seno de Lo Rat Penat, la Secció de Pedagogia (punto de encuentro para un grupo de maestros críticos con la formación recibida y el tipo de escuela en la que desarrollaban su trabajo). La Secció recuperó, de manera casi fortuita y anecdótica, la pedagogía Freinet y la incorporó a las aulas franquistas donde empezó a entrar la luz, la infancia, la cultura propia y la libertad erradicadas por el régimen.

Buscar estas experiencias sobre un papel (ya amarillo) puede ser, y es, una tarea ardua, costosa y absurda porque apenas existe nada. Quienes escribían la «gloriosa» historia de España cerraron sus libros sin escuchar a los maestros y las maestras que en silencio construían una escuela alternativa. Quisieron esconderlos. Con muchos lo consiguieron, pero no con todos. Por suerte, hemos llegado a tiempo para recuperar las voces de algunos de ellos; de aquellos cuya historia no quiso ser escrita.

Por el momento llevamos entrevistadas a 36 maestras y maestros que militan o militaron en algún MRP del PV entre los años 1964 y 2014. 24,5h de entrevistas, de recuerdos, emociones y sentimientos. Un viaje por la memoria de quienes cambiaron la historia *desde abajo* a pesar de *los de arriba*

Avance de conclusiones

Pese a que la investigación está bastante avanzada, las primeras conclusiones todavía se demorarán un tiempo ya que aun estamos terminando las últimas transcripciones y a la espera de realizar un par de entrevistas más.

A pesar de esto, puedo afirmar que lo que nos están ofreciendo estos encuentros con la historia viva, no lo hemos encontrado en ningún libro. Miradas, sonrisas, lágrimas, ilusiones, éxitos y frustraciones, explicaciones, etc. Tesoros vivos, como defiende CARMEN AGULLÓ (2010), que todavía tienen muchas palabras que pronunciar y mucha historia que (re)construir.

Bibliografía

M^a del 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), 157-177, consultado el 9 de febrero de 2016, URL: <http://revistas.um.es/educatio>

M^a del Carmen AGULLÓ, «Possibilitats i riscos de les fonts orals en la investigació historicoeducativa», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 9/10 (2006-2007), 27-39, consultado el 9 de febrero de 2016, DOI: 10.2436/20.3009.01.3

Montserrat CASALS, «Ronald Fraser afirma que la historia oral devuelve al pueblo lo que es suyo», *El País*, 31 de Marzo de 1985.

Pilar FOLGUERA, *Cómo se hace historia oral* (Madrid: Eudema, 1994).

Ronal FRASER, «La Historia Oral como historia desde abajo», *Ayer*, 12 (1993, 79-92.

Àngels MARTÍNEZ, «Pensar Històricament els Moviments de Renovació Pedagògica al País Valencià 1975 – 2000» (Diploma de Estudios Avanzados, Universidad de Valencia, 2006).

Gwyn PRINS, «Historia oral», en *Formas de hacer historia*, ed. Peter Burke, (Madrid: Alianza Editorial, 1996), 144-176.

Palabras clave

MRP, experiencia, discurso oral, maestros.

Discursos político-religiosos y su impacto en el conflicto evangélico escolar de Ibahernando a comienzos del siglo XX

Rafael Luis CARBALLO LÓPEZ⁽¹⁾

1. CEIP Cerro de Reyes, Badajoz.

Email de contacto: carballorafa@yahoo.com

Objetivos

La finalidad de presentar este estudio es dar a conocer los sucesos acontecidos en las primeras décadas del siglo XX en Ibahernando –Cáceres– derivados de la presencia de una escuela evangélica.

El trabajo pretende esclarecer la hipótesis inicial que nos planteamos: confirmar si *«la presencia de una escuela evangélica en Ibahernando mejoró la educación en este pueblo en las primeras décadas del siglo XX»*.

Junto a esta hipótesis, los objetivos que nos proponemos son:

- Estudiar un acontecimiento histórico-educativo singular acaecido en Extremadura.
- Reconstruir a través de las palabras y escritos de sus protagonistas los sucesos y consecuencias derivadas de la presencia de la escuela evangélica en Ibahernando.
- Analizar la trascendencia político-periodística que originan las intervenciones de destacados personajes tanto políticos, como culturales y religiosos del momento.
- Explicar los hechos acaecidos de una manera clara y coherente a partir de fuentes primarias y secundarias analizadas.
- Identificar las consecuencias de estos sucesos en el marco temporal de las primeras décadas del siglo XX.

Metodología y Fuentes

El método utilizado para desentrañar este episodio extremeño ha sido el analítico-sintético, centrado en la revisión, análisis y crítica de las fuentes primarias y secundarias; estudio de los discursos y cartas de sus protagonistas conservadas en distintos archivos y hemerotecas. Posteriormente, realizamos la reconstrucción científica de lo acaecido y establecimos una serie de reflexiones historiográficas y conclusiones finales que nos dan respuesta a la hipótesis planteada.

A continuación incorporamos una síntesis metodológica del procedimiento de estudio empleado; así como de las fuentes utilizadas.

Las líneas maestras metodológicas que han dirigido esta investigación son:

- Recogida de información sobre el tema objeto de estudio, reuniendo los documentos dispersos sobre la comunidad evangélica en Ibahernando.
- Planteamiento de la hipótesis de estudio que anteriormente hemos formulado.
- Análisis y clasificación de las fuentes históricas que manejamos (discursos, noticias...).
- Reconstrucción y explicación de los hechos estudiados.
- Identificación de las consecuencias.

Las fuentes consultadas han sido, entre otras, diversos testimonios históricos de carácter primario y secundario de tipo escrito.

- Fuentes primarias disponibles en los siguientes lugares:
- Archivo de la Fundación Federico Fliedner, Madrid.
- Archivo Histórico Provincial de Cáceres.
- Archivo General de la Administración, Madrid.
- Archivo Nunciatura Apostólica, Madrid.
- Hemerotecas de distintos diarios.

Fuentes secundarias que citamos en la bibliografía, disponibles en diversas bibliotecas.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Estos acontecimientos hay que ubicarlos en las primeras décadas del siglo XX en Ibahernando, pequeña localidad extremeña, de unos dos mil habitantes, situada en la provincia de Cáceres. Lugar que, durante largos años, se convierte en insólito escenario de luchas político-sociales y religiosas entre católicos y protestantes, con el fin de hacerse con el monopolio local de la educación de niños y adultos. Este conflicto escolar trasciende al panorama nacional, implicando a destacadas personalidades del ámbito político, cultural y religioso; sobresalen entre ellos: Unamuno, Pablo Iglesias, el Conde de Romanones, el prelado Francisco Jarrín y el pastor evangélico Fliedner, quienes ejercieron una influencia directa sobre los hechos que se reseñan.

La llegada y asentamiento en este pequeño municipio de una comunidad evangélica, hace temblar las bases del catolicismo reinante en la población, estallando el conflicto

latente entre partidarios y detractores de una y otra religión, cuando se intenta abrir una escuela para niños y otra para adultos. La Iglesia Católica y las autoridades locales de la época, no ven con buenos ojos estos proyectos e intentan frenarlos. Francisco Jarrín obispo de Plasencia, diócesis a la que pertenece Ibahernando, tacha de «*apostatas*» a las familias que matriculen a sus hijos en este centro protestante y lucha por impedir su apertura. Por su parte Miguel de Unamuno, en aquellos años rector en Salamanca, se implica y en prensa defiende la apertura de esta escuela y la libertad de elección de las familias.

A pesar de todas estas fuerzas opuestas a su puesta en marcha, la escuela consigue los permisos gubernativos que posibilitan su apertura, siendo ministro de instrucción pública Faustino Rodríguez-San Pedro.

Pero el conflicto no terminaría ahí; la posición de ambas comunidades, católicos y protestantes, era muy rígida, de ahí que, poco a poco, fuera creciendo la tensión y hostilidad entre los dos bandos: batallas y denuncias entre políticos y fieles de ambos ritos; entre cura y pastor, entre alcalde y maestro, serían la tónica, más o menos habitual, durante la mayor parte de su existencia.

Ibahernando recibe continuas visitas de destacados pastores evangélicos y responsables católicos, quienes incluso llegan a «*retarse a debate*» en la plaza del pueblo. Unos y otros consiguen continuos cierres y continuas reaperturas del pequeño centro escolar, acontecimientos que sitúan la localidad en el punto de mira de la prensa española.

En medio de estas controversias surgen otras destacadas voces como la del fundador del PSOE Pablo Iglesias, quien se hace eco de lo que está sucediendo y, ante una de estas clausuras de la escuela evangélica, culpa al gobierno del Partido Conservador de dejarse influenciar por los seguidores de la religión católica y permitir, una vez más, el cierre del centro.

Durante sus años de existencia, la escuela, pasó por distintas etapas estando condicionado su devenir a la situación política que se vivía en España y a los ideales de las autoridades locales. Las distintas políticas más o menos restrictivas en materia religiosa y el grado de libertad de enseñanza, favorecían o perjudicaban la posibilidad de impartir clases en «*El Porvenir*» que cerró definitivamente sus puertas en la década de los años treinta.

Avance de conclusiones o reflexiones finales

Además de la repercusión mediática a nivel regional, nacional e incluso en algún momento internacional, que provocaron estos particulares acontecimientos, la llegada de la escuela protestante a Ibahernando, a pesar de sus muchos problemas, ayudó a cambiar la fisonomía cultural y el atraso de esta pequeña población. No fue nada des-

preciable el esfuerzo que esta pequeña escuela prestó al pueblo cuando la educación necesitaba de cualquier ayuda para poder erradicar el analfabetismo, casi endémico, de la época.

La escuela evangélica fue beneficiosa pues, suplió las lagunas que la escuela pública en esos momentos no cubría. Cuando llegan los protestantes, Ibahernando cuenta con una escuela para cada sexo, ubicada en espacios poco adecuados y sin apenas materiales. La escuela evangélica trajo consigo beneficios culturales que, tal vez sin esta escuela, hubieran tardado más tiempo en llegar. Por un lado, la Iglesia Católica, férrea opositora que fue de los protestante, organizó de forma paralela una serie de medidas para combatir la asistencia de los niños a la escuela evangélica. Por otra parte supuso la lucha constante de los opositores al protestantismo para que Ibahernando contase con locales adecuados para la enseñanza. Estas gestiones consiguieron que, en febrero de 1926, se inauguraran nuevas escuelas públicas con espacios que ahora si podían competir con los que ofrecía, desde hacía años, la escuela evangélica.

Resulta difícil poder medir la influencia del protestantismo en la educación de las gentes, niños y adultos, de este pueblo; no obstante, no ofrece la menor duda que, en cierta medida, contribuyó a fomentar el interés del pueblo por la educación, por la escuela sin calificativo alguno.

Bibliografía

Agustín ARENALES ORTIZ, «La Iglesia Evangélica de Ibahernando», *Revista Cristiana*, 31 de marzo de 1911.

Rafael Luis CARBALLO LÓPEZ, *La escuela de la Iglesia Evangélica Española en Ibahernando durante las primeras décadas del siglo XX* (Trujillo: Asociación Cultural Coloquios Históricos de Extremadura, 2014).

Teodoro FLIEDNER BROWN, *Blätter aus Spanien*, Madrid, Fundación Federico Fliedner, 1931.

Jorge FLIEDNER, *Aus meinem Leven*, Berlín, editado por Martin Warneck.

Federico FLIEDNER, educador, editor y misionero alemán en la España de la Restauración, Madrid, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 1998.

Pablo IGLESIAS, «Vida Política», *Vida Socialista*, 27 de febrero de 1910.

Carlos LIÑAN, «Por tierras Extremeñas, Reto aceptado», *El Motín*, 15 de abril de 1909.

Ana RODRÍGUEZ DOMINGO, *Memorias de la familia Fliedner: Más de 100 años al servicio del protestantismo en España*, (Barcelona: Gayata Ediciones, 1997).

Miguel de UNAMUNO, «A la Revista Cristiana», *Periódico España*, Madrid, 29 de julio 1915.

Palabras clave

Ibahernando, escuela, protestantes, conflicto, católicos.

A Perda do poder temporal da Igreja Católica frente à educação: as reformas educacionais no Brasil e Portugal (1931 a 1961)

Carlos Henrique de CARVALHO⁽¹⁾, Wenceslau GONÇALVES NETO
Luciana Beatriz de Oliveira Bar de CARVALHO

1. Núcleo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia Minas Gerais-Brasil. Pesquisa com apoio financeiro FAPEMIG e CNPq.

Email de contacto: carloshcarvalho06@yahoo.com.br

Objetivos

O presente trabalho resulta das pesquisas desenvolvidas com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Nosso objetivo com as investigações realizadas foi apresentar/discutir as rupturas/aproximações nas relações entre Estado e Igreja Católica, no Brasil e em Portugal, com foco nas disputas travadas em torno das dimensões cultural e educacional, no período de 1931 a 1961. Suscitar cruzamentos de olhares entre passado(s) e presente(s) de forma a buscar os sentidos acerca das perplexidades múltiplas da contemporaneidade foi o fim último desse trabalho de investigação que ora apresentamos.

Metodologia e Fontes

Este estudo faz uma análise comparativa de duas realidades educacionais, de dois países que carregam traços significativos comuns — mesma língua oficial e experiência histórica semelhante — que Eduardo Lourenço chama de espaço lusófono. Segundo ele:

O imaginário lusófono tornou-se, definitivamente, o da *pluralidade* e da *diferença* e é através desta evidência que nos cabe, ou nos cumpre, descobrir a comunidade e a confraternidade inerentes a um espaço cultural fragmentado, cuja unidade utópica, no sentido de partilha em comum, só pode existir pelo conhecimento cada vez mais sério e profundo, assumido como tal, dessa pluralidade e dessa diferença (LOURENÇO, 1999, 112).

António Nóvoa corrobora essa assertiva ao frisar que o mundo da lusofonia é um território ocupado pela diversidade social, cultural, política e econômica, própria de cada país, e uma dessas realidades — que ele tem procurado construir como objeto

de estudo — «[...] é essa comunidade imaginada que dá pelo nome imperfeito de *lusofonia*. Aqui, a possibilidade de um pensamento histórico e comparado torna-se tão evidente que nos espantamos com a ausência de estudos e pesquisas» (NÓVOA, 2000, 127). Nessa via de raciocínio, Justino Magalhães, ao tratar do espaço luso-brasileiro no fim do século XIX, salienta que

ficara marcado por ciclos comuns de um e de outro lado do Atlântico — uma mesma acção de vulgarização e estruturação da cultura escolar junto dos diversos públicos, através da multiplicação da rede (na base de uma paroquialização) e da articulação entre a gratuidade e a obrigatoriedade; através de uma mesma resposta aos factores de resistência; através de uma mesma estrutura inspectoral (MAGALHÃES, 2004, 41).

Tendo em vista a possibilidade de se buscar aproximações entre as realidades histórico-educacional dos dois lados do Atlântico pode-se projetar análises ancoradas a partir da história comparada na área educacional, mesmo porque pouca atenção é dada a essa temática entre cientistas da educação ou entre historiadores — um indicativo disso é o baixo número de dissertações e teses sobre o assunto.

A prática da comparação na pesquisa no campo da educação tem sido comum e tem produzido resultados úteis para se compreender realidades distintas entre si, para se fazer o olhar ir além de espaços específicos e para se entender a formação de diferentes situações educacionais.

As categorias de análise envolvem espaços específicos no nível local e global, difusão ideológica da centralidade da educação no desenvolvimento do progresso social e questões próprias de cada localidade, ou seja, dos municípios, tais como discussões sobre financiamento do ensino público, organização curricular, estrutura administrativa das escolas e outras. Dito de outro modo, foi preciso estabelecer categorias de análise que nos permitam aproximar ou distanciar as realidades estudadas e compreender como os dois espaços — o português e o brasileiro — definiram suas trajetórias ao longo do tempo, marcados por certas características comuns: condições desfavoráveis à instrução e a presença marcante de um contingente enorme de analfabetos no período estudado. Compreender essas duas localidades separadas pelo oceano Atlântico exigiu conhecer bem os princípios teórico-metodológicos da história comparada.

As fontes que subsidiaram a pesquisa foram, no Brasil, o acervo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com seus documentos propositivos à educação popular. Também pesquisamos a *Revista A Ordem*, um dos periódicos mais importantes para a divulgação das concepções católicas no país, para identificar os princípios sobre a educação popular propostos pela chamada «ala conservadora» da igreja. Em Portugal realizamos investigações na Biblioteca Nacional (aí pesquisamos os jornais *Novidades*, *A Voz*, *Diário de Notícias* e *Diário da Manhã*) e no Arquivo Nacional

da Torre do Tombo, onde fizemos levantamentos nos espólios de «Salazar» e «Marcello Caetano».

Desenvolvimento do conteúdo das comunicações

É importante sublinhar ainda que, além da ação a favor do ensino religioso nas escolas públicas, é interessante chamar a atenção para o esforço despendido pela Igreja Católica no Brasil, em outra frente, para preservar sua tradicional preeminência no campo educacional. Já que o Estado avançava na oferta do ensino primário, a Igreja tentará garantir o predomínio no ensino secundário, nesse caso, não apenas para o enfrentamento com o poder público, mas também com os outros cultos, notadamente protestantes, que abriram estabelecimentos de ensino secundário pelo Brasil afora.

Como o ensino secundário era voltado para um público mais seletivo, ocorreu uma maior aproximação entre a Igreja e as elites políticas, basicamente agrárias, na oferta desse grau de ensino, que se difundiu principalmente nas regiões Sul e Sudeste do país. Para alavancar essa tarefa de criação de novos estabelecimentos escolares, fez-se uso intenso das congregações religiosas europeias, que atendem aos apelos do episcopado e para cá se dirigem, encontrando, inclusive, apoio também do Estado em suas atividades, para as quais gozaram, em muitos momentos, de subvenções públicas.

O Estado brasileiro, por sua vez, apesar de repassar para os governos estaduais a efetiva implementação da instrução pública elementar, procurará sedimentar o novo sistema de ensino, promovendo sucessivas reformas ao longo das primeiras décadas do século XX, que afetam a educação em todos os níveis, primário, secundário e superior. Nos anos 1920 diversas reformas ocorrerão também nos estados, influenciadas pelo pensamento escolanovista, trazendo novas perspectivas para a educação nacional e consolidando uma base crítica que sustentará as reformas de cunho nacional que acontecerão a partir dos anos 1930, com a criação do Ministério da Educação, que afetarão todos os níveis do ensino, até a formulação, em 1961, da lei n. 4024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A partir dos anos 1920 teremos no Brasil uma série de iniciativas que viabilizarão a formação do que se poderia chamar de sistema nacional de ensino, com a criação das universidades, a implementação do controle de formação de professores, com a criação das licenciaturas e reorganização do ensino secundário, a indicação da necessidade da criação de uma lei e de um plano nacional de educação, a preocupação com aspectos internos à escola, como organização, inspeção, currículo, livros didáticos, etc. O avanço do debate culmina com a determinação na Constituição de 1946 de se elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo projeto será enviado ao Congresso em 1948, resultando, após 13 anos de renhidas discussões, na citada lei de 1961.

Ao longo de todo esse período, de generalização da educação popular pelo território brasileiro e de expansão, muito mais lenta e segmentada, dos níveis secundário e su-

perior, vemos a persistência do debate entre os interesses públicos e privados, nos quais se escuda a Igreja Católica (e outras confissões), que recrudesce nos anos 1930 e toma contornos dramáticos na década de 1950, principalmente nos anos que antecedem a finalização da Lei 4024.

Retomando a ideia da comparação entre as dimensões laico-religiosas nos dois lados do Atlântico temos, em termos panorâmicos, as aproximações da Igreja com o Estado, a partir dos anos de 1930, possibilitadas pela ascensão dos regimes do Estado Novo, em 1937 no Brasil e 1933 em Portugal¹. Também, logo após o término da Segunda Grande Guerra, no ambiente da Guerra Fria, teremos uma grande preocupação com a difusão dos princípios da democracia ocidental, colocando-se o comunismo como o principal inimigo do ocidente cristão, cabendo à Igreja, em aliança com o Estado, arrefecer os ânimos revolucionários e antidemocráticos de cada país.

Nota-se ainda a contestação de parte da Igreja de ambos os países, das condições de vida de suas populações, principalmente aquelas ligadas aos fatores econômicos, mas também às precárias condições de ensino, tanto no Brasil como em Portugal, com o Estado assumindo a direção da instrução pública e propondo uma legislação educacional contrária aos interesses da Igreja Católica.

Avanço de conclusões

Como resultado do estudo realizado observa-se uma redefinição nas estratégias das autoridades públicas e religiosas no período de luta pela implantação da educação popular, tanto no Estado Novo português como ao longo das décadas de 30, 40, 50 e 60 no Brasil. Mas as ações desencadeadas pela Ação Católica, bem como pela JUC e JOC criam vários embaraços nas relações entre os dois Estados com a Igreja Católica, à medida que passam a reivindicar a presença mais ativa do poder público no sistema educativo de base (populares), como forma de garantir e promover os direitos fundamentais do ser humano em relação à educação. Nota-se ainda o pluralismo entre os católicos na assunção das preferências ideológicas e partidárias: o setor «conservador» condena os princípios educacionais do Estado, acusando-o de estabelecer o monopólio de ensino; enquanto o «progressista» exige escola para todos.

Temos ciência que os objetivos do estudo foram ambiciosos, pois buscamos promover uma interrogação sobre o tempo e seus vestígios (materiais e imateriais, passados e presentes) inscritos na pluralidade de escalas e ambientes que habitam o tempo histórico do período delimitado. Nessas condições a educação integra uma constelação de fundamentos teórico-práticos, conferindo nexos não apenas às instâncias políticas e econômicas, mas também às transformações individuais, grupais e sociais experienciadas pela sociedade luso-brasileira daquele momento.

Referências Bibliográficas

Fernando CATROGA, *Entre Deuses e Césares: secularização, laicidade e religião* (Lisboa: Almedina, 2006).

Maria JURACI, Maia CAVALCANTE, *História Educacional de Portugal. Discurso, Cronologia e Comparação – Um Ensaio de Crítica Histórica* (Fortaleza: Edições UFC, 2008).

Carlos Roberto JAMIL CURY, *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*, 4. ed. (São Paulo: Cortez/Moraes, 1988).

Eduardo LOURENÇO, *A nau de Ícaro seguido de imagem e miragem da lusofonia* (Lisboa: Gradiva, 1999).

Justino Pereira de MAGALHÃES, *Tecendo nexos: história das instituições educativas* (Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004).

António NÓVOA, Jürgen SCHRIEWER, *A difusão mundial da escola: alunos–professores–currículo–pedagogia* (Lisboa: Educa, 2000).

Palavras chave

Igreja Católica; Estado; Educação; Brasil; Portugal.

Una aproximación historiográfica a las teorías de género: las Pedagogías de la Masculinidad*

Raquel CERCÓS i RAICHS⁽¹⁾, Karina RIVAS GUZMÁN⁽²⁾

1. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, Pg. de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona.
2. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, Pg. de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona.

Email de contacto: rcercos@ub.edu / krivas@ub.edu

Objetivos

- Especificar conceptos clave como historia y género.
- Presentar las aportaciones historiográficas en materia de género de Joan W. Scott.
- Fundamentar teóricamente la importancia de considerar la categoría de género como un concepto útil para la historia de la educación.
- Exponer estudios realizados bajo las premisas teóricas de la historia discursiva y de género.

Metodología y Fuentes

Este es un trabajo de marcado carácter hermenéutico y heurístico. Se han utilizado metodologías afines a los postulados posestructuralistas. En cuanto a las fuentes, éstas son básicamente escritas, tanto primarias como secundarias pero también, y para la realización de las conclusiones, nos hemos servido de fuentes primarias de carácter iconográfico.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Antes de articular el desarrollo del contenido de nuestra comunicación que versa sobre las aportaciones historiográficas de Joan W. Scott respecto al género como categoría útil para el análisis y sus posibilidades en el campo de la historia de la educación, consideramos necesario, en primera instancia, plantear un pequeño ejercicio de

* La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido impulsada por el proyecto Recercaixa «Pensament pedagògic i discursos educatius en la construcció europea cent anys després de la Gran Guerra. Entre el passat i el futur». Un programa de la Obra Social «la Caixa» con la colaboración de l'ACUP.

clarificación conceptual. En efecto, el hecho de intentar dar respuesta a una simple pregunta cómo ¿Qué es la Historia? nos permite, a posteriori, argumentar y justificar nuestros posicionamientos tanto teóricos como prácticos. Para ello, hemos acudido al estudio realizado por Keith Jenkins titulado *Repensar la Historia* (2009) que, bajo las tesis del giro lingüístico, rompe con las separaciones que la historia mantenía con la lingüística y la crítica literaria. Desde estas premisas el historiador británico entenderá la «Historia» como un discurso sobre el mundo y este fragmento del mundo que constituye el objeto de investigación de la historia es el pasado. Por tanto, la historia, en tanto que discurso, se sitúa en una categoría diferente de aquella sobre la que discurre; esto es, pasado e historia son cosas distintas. Es más, el pasado y la historia no están intrínsecamente imbricados.

Estos argumentos nos llevan a considerar que cualquier intento de «hacer» historia deambulará por unas frágiles bases epistemológicas puesto que, como mínimo, y siguiendo las tesis de Jenkins, podríamos hallar tres argumentos lo suficientemente veraces para respaldar esta afirmación. En primer lugar debemos tener en cuenta la incommensurabilidad del pasado y por tanto la imposibilidad de acceder a la historia total; una segunda premisa se basa en el hecho de que el pasado, a diferencia de la historia, no es un relato sino que se compone de situaciones, acontecimientos, etc. de ahí que, en la medida que el pasado ha desaparecido, no pueda ser contrapuesto a ningún relato, por lo que los relatos del pasado sólo pueden contraponerse a otros relatos. Además, tampoco existe un relato verdadero pues, a nuestro entender, no existe ninguna historia fidedigna que nos permita comprobar los demás relatos: no existe un texto fundamentalmente correcto a partir del cual el resto de interpretaciones sean sólo variaciones. Todo lo que tenemos son variaciones (JENKINS, 2009: 15). Este punto implica que, lejos de caer en el relativismo, la historia es el resultado de una construcción personal. En definitiva, la frase articulada por el poeta Jlébnikov: «Mirad, el sol obedece a mi sintaxis» y que recoge George Steiner en su estudio *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción* (2001: 234) se podría aplicar al historiador o la historiadora que nos dirá: «Mirad, el pasado obedece a mi interpretación».

Del mismo modo, estos límites epistemológicos guardan una relación intrínseca con la forma de investigar, es decir, tampoco hay una metodología definitiva. Estamos de acuerdo con Jenkins cuando afirma que es una equivocación hablar de método como el camino hacia la verdad. Porque si bien es cierto que a la hora de relatar el pasado tenemos a nuestra disposición muchos métodos, también lo es que no existe un criterio consensuado para queelijamos entre ellos.

En virtud de lo anterior, nadie podrá dudar de la validez de abordar el quehacer histórico desde posiciones y métodos claramente influidos ya no sólo por el giro lingüístico, y más concretamente la Historia discursiva, sino también por las tesis más acordes con el feminismo posestructuralista. La razón estriba principalmente en nues-

tra creencia de que si queremos interpretar los discursos y prácticas en todo lo concerniente a la formación (y por ende, la educación) del sujeto, considerar al género como categoría central de nuestros estudios nos permite articular modos de pensamiento alternativos que se alejan de la mera descripción de los roles masculinos y femeninos en un contexto determinado. Porque al entender el género como categoría discursiva y objeto de significado, nuestra investigación se orienta al análisis de las construcciones de significado y las relaciones de poder cuestionando, del mismo modo, las categorías unitarias universales y con un deseo expreso de historizar los conceptos que suelen tratarse como naturales.

Así mismo, consideramos que la aplicación del concepto de género a la historia articulado por JOAN W. SCOTT (1990, 1993, 2011) ha ofrecido grandes posibilidades renovadoras para la historiografía. De la mano de los postulados sobre la categoría de discurso de Foucault o los derridianos sobre la diferencia, la historiadora americana nos insta al estudio de los procesos mediante los cuales se crean o transforman los discursos y se forman los conceptos. De ese modo se podrá abordar la significación binaria de lo masculino y lo femenino que se establece desde la diferencia sexual y las conexiones entre el género y el poder. Más aún, siguiendo las tesis de Judith Butler, Scott rompe con la distinción entre el sexo (biología) y el género (cultura) ya que si el género es una construcción cultural, lo mismo puede decirse de los significados biológicos del sexo (BUTLER, 2007). De hecho es el género el que le atribuye a la biología su significación supuestamente innata. Dicho de otro modo, es el género el que produce significados para el sexo y la diferencia sexual, no el sexo el que determina los significados del género. El género es la clave para el sexo (SCOTT, 2011). El género, entonces, se puede entender como un diálogo de continuo intercambio de signos y significados entre mujeres y hombres, variable históricamente y por tanto con posibilidades de transformación. De ahí la importancia –también para la historia de la educación– de cuestionar términos como sexo, género, hombre, mujer, heterosexual, homosexual e historizarlos a fin de mostrar que éstos sistemas de significados han constituido espacios de negociación y confrontación en el pasado y, por ende, también pueden ser vulnerables a la crítica tanto en tiempos presentes como en los venideros.

Avance de conclusiones

Si bien en el apartado anterior hemos esbozado algunas de las ideas principales de las aportaciones de Joan W. Scott así como de las posibilidades de las teorías postestructuralistas a la historia, en esta sección, y como ya avanzamos anteriormente, pasaremos de la teoría a la práctica. En efecto, parte de nuestros estudios históricos se centran en el género como categoría discursiva y más concretamente en el estudio de lo que hemos llegado a denominar las «Pedagogías de la Masculinidad» en la época victoriana y edwardiana dando prioridad a los discursos relacionados con la formación

del *gentleman* y la *lady*. Así y de manera sucinta pasaremos a relatar las ideas principales de los diferentes trabajos publicados en revistas, libros y en actas de congresos de Historia de la Educación.

El primero que queremos destacar es el artículo titulado «La subversión del *gentleman*. Cuerpo y belleza en el *ethos* victoriano». En él se analiza el debate surgido en las postrimerías del siglo XIX y muy especialmente en los *colleges* oxonienses, cuestionando el modelo imperante de hombría representado por el prototipo del *gentleman*. Dicha disputa estuvo avalada por nuevas tendencias estético-artísticas presentes en textos importantes de autores como Walter Horatio Pater, John Addington Symonds y Oscar Wilde. Este debate posibilitó la apertura de espacios subversivos de creación y ruptura en los cánones hegemónicos de masculinidad regidos por un esquema binario según el cual el género determinaba la única orientación sexual posible, circunscrita dentro de los límites de la heterosexualidad.

El siguiente estudio forma parte del libro *Cos, esport i pedagogia. Històries i discursos*. Con el título «El crepuscle d'Ofèlia i la New Woman. La corporalitat femenina a la llum de la 'Scientia Sexualis' i la modernitat esportiva victoriana» nos centramos en el surgimiento de la *New Woman*, un prototipo de mujer que rompía con los cánones estipulados por el puritanismo victoriano considerando en este caso la corporalidad femenina, el redescubrimiento de la sexualidad, la aparición de la sexología y la práctica deportiva en las instituciones educativas por parte de las mujeres posibilitaron la articulación de nuevos discursos en aras a la emancipación de la mujer en occidente. Unos discursos y prácticas que tuvieron que hacer frente a las resistencias de una cultura homocéntrica que negaba y ridiculizaba todo lo concerniente a la emancipación de la mujer, pero al mismo tiempo reconfiguraba los valores e ideales de la masculinidad hegemónica.

El último trabajo que nos interesa citar se titula «L'experiència del front i la subversió del gènere. Verdum, París i Calais: una cartografia postmoderna» en él se analiza la Primera Guerra Mundial y la época de entreguerras desde una perspectiva de género en el intento de captar la crisis de aquel mundo de ayer y la adopción de discursos más próximos a los paradigmas posmodernos. Gracias al análisis de la experiencia de muchos combatientes que sufrieron *Shell-shock* o estrés postraumático durante la contienda bélica. Hablamos de un síndrome que trastocó la misma ontología del soldado y, por tanto, los ideales de masculinidad. Sin duda, la irrupción del psicoanálisis para intentar ayudar en la recuperación de los combatientes como las nuevas vanguardias estéticas y literarias cuyo eje central se centraban en el trauma de la Gran Guerra fueron un factor determinante en los cuestionamientos del aquel arquetipo viril hegemónico expresado por el *Thymos*, es decir, un hombre fuerte, corpulento y con una gran agresividad física, capaz de controlar sus emociones y de ese modo sobresalir en empresas difíciles y heroicas dando paso a una subjetividad reflexiva e introspectiva que no escondía abordar temas como el miedo o la locura remarcando la vulnerabilidad y la dependencia del género masculino.

Bibliografía

Judith BUTLER, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (Barcelona: Paidós, 2007).

Raquel CERCÓS i RAICHES, «El crepuscle d'Ofèlia i la New Woman. La corporalitat femenina a la llum de la «Scientia Sexualis» i la modernitat esportiva victoriana», in *Cos, esport i pedagogia: històries i discursos*, ed. Jordi PLANELLA (Barcelona: Publicacions de la UOC, 2012), 224-240.

Raquel CERCÓS i RAICHES y Ángel MOREU CALVO, «La subversión del gentleman. Cuerpo y belleza en el ethos victoriano», *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 32 (2013), 105-119.

Raquel CERCÓS i RAICHES y Karina RIVAS GUZMÁN, «L'experiència del front i la subversió del gènere. Verdum, París i Calais: una cartografia postmoderna», en *Educació en temps de guerra: XXII Jornades Internacionals d'Història de l'Educació* (2016), 435-447.

Keith JENKINS, *Repensar la historia* (Madrid: Siglo XXI, 2009).

Joan W. SCOTT, «El Género: Una categoría útil para el análisis histórico», *Historia y género*, ed. J.S. AMELANG y M. NASH (València: Alfons el Magnànim, 1990).

Joan W. SCOTT, «Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista», *Debate Feminista*, 15, (1993), 85-104.

Joan W. SCOTT, «El género ¿Todavía una categoría útil para el análisis histórico?» *La manzana de la discordia* 6 (1), enero-junio, (2011) 95-101.

Geroge STEINER, *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción* (Madrid: Fondo de Cultura, 2001).

Palabras clave

Historia discursiva, feminismos, posestructuralismo, género, pedagogías de la masculinidad.

María Soriano y la Educación Especial en la provincia de Ourense: Avances en los discursos psicopedagógicos y legislativos

Antía CID RODRÍGUEZ⁽¹⁾

1. Estudiante del Programa de Doctorado de Equidad e Innovación en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade da Coruña.

Email de contacto: a.cid@udc.es

Objetivos

- Documentar los inicios de la educación especial de personas con ligera dificultad intelectual en una provincia periférica.
- Analizar la contribución de la pedagogía de María Soriano en este proceso.
- Reconstruir la evolución legislativa en la segunda mitad del siglo XX.

Metodología y Fuentes

Consiste en el análisis de documentos predominantemente normativos y psicopedagógicos enmarcados en la realidad social y política de cada momento. Se describen los acontecimientos a través de la recogida de datos en archivos privados y, a través de los testimonios de maestros, alumnos y personal de centros específicos de Educación Especial de los citados tiempos.

Desarrollo del contenido de la comunicación

La figura de María Soriano como pionera de la Educación Especial en España ocupó un puesto relevante en todos los movimientos y logros producidos en Europa sobre Educación Especial y que ella misma se encargaba de traer a España y a continuación, a Iberoamérica. La pedagoga tuvo especial repercusión en la provincia de Ourense, dónde pasada la mitad del siglo XX se constituyó un Patronato que llevaría su nombre y que se encargaría de introducir sus prácticas y su pensamiento psicopedagógico en la propia ciudad y en sus áreas urbanas con hasta ocho centros específicos. Éstos realizaban una gran labor de inclusión con personas con algún tipo de diversidad funcional, especialmente intelectual, a los que daban acogida y asistencia social.

En los primeros años y hacia mediados del siglo XX, los conceptos más empleados a la hora de referirse a personas con necesidades educativas especiales o diversidad funcional eran los de «invalidez», «inutilidad», «anormalidad», «subnormalidad» que

en la mayoría de las ocasiones, se asociaban a términos negativos, usados para referirse a la compasión o a la lástima que se podía llegar a sentir hacia estas personas indefensas. Sin embargo, con el paso de los años, se produce una ligera transformación en las actitudes con las que la sociedad se enfrenta a la «problemática» de atender a personas con necesidades específicas. Uno de los puntos álgidos que se destacan de esta transformación es la transición de un trato más asistencial, que se veía en los inicios (cuidado personal, higiene, comida,...), á la introducción de pautas de carácter instructivo y educativo. Ambas corrientes coexistirían durante los años siguientes.

Las previsiones de la Ley Moyano (1857) se irán cumpliendo con cierta lentitud: creación de centros específicos, del Instituto Psiquiátrico Pedagógico para Retrasados Mentales (1907), el Patronato Nacional de Anormales (1914), y la Escuela Central de Anormales dirigida por María Soriano a partir de 1923.

María Soriano fue pionera, divulgadora, formadora e investigadora, con muchas ideas tanto en el campo de la psicología como en el de la pedagogía terapéutica, hasta que el Ministerio empezó a asumir estas tareas en las políticas públicas en la década de los 60 (CABADA, 1991), poniendo en práctica lo establecida en la Ley de Educación Primaria (1945).

Al hilo de los avances normativos, en 1960, la Escuela Central de Anormales se transformó en el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica bajo la dirección de María Soriano, y posteriormente se creó el Consejo Nacional de Educación Especial, 1965, regulado mediante el Decreto de 23-9-1965 del Ministerio de Educación. En ese contexto, se pone en marcha el Patronato María Soriano y la creación en Ourense de los primeros centros específicos patrocinados por la Caja de Ahorros.

Una iniciativa social de gran transcendencia precursora de iniciativas legislativas e institucionales promovidas por la administración pública a partir de la Ley General de Educación de 1970. Se desarrolla por primera vez una normativa sistemática de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias. En el art. 49, habla del enfoque educativo para incorporar a la vida social y, en el artículo 51, «el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible».

Así mismo, en este mismo sentido, se presenta el Plan Nacional para la Educación Especial (1978), que se elaboró bajo los criterios de normalización por el Instituto Nacional de EE. En 1981, la UNESCO considera a María Soriano embajadora de la educación especial desde Europa a América Latina.

Con estos antecedentes, se aprueba en 1982 la LISMI (Ley de integración social de las personas con discapacidad) que en el art. 23 habla de la integración de estos alumnos en el sistema ordinario, y en el art. 27, especifica que sólo en los casos estrictamente necesarios estos estudiantes se matricularon en centros de educación especial.

A finales de 1982 y principios de 1983, se iniciará la aplicación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos. Es el primer cambio importante que también se adapta a las exigencias de la Constitución (Título I, artículo 49). A partir de esta ley y los decretos y órdenes que la desarrollan se orientan por los principios de normalización, integración, zonificación e individualización.

Una de las novedades que introdujo esta ley a nivel estatal fue la de dar cierta esperanza a la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas ordinarias y de qué forma hacerlo (RD 2639/1982 de 15 de octubre) organizando cuatro niveles de actuación de mayor a menor integración en la escuela ordinaria: la integración completa, la integración combinada, la integración parcial y la escolarización en centros específicos.

La revista *Quinesia* de educación especial, es a partir de 1983, el órgano de difusión de los debates y las investigaciones científicas en torno al tema siendo la única publicación de este campo en nuestro país.

Mediante el RD 334/1985, de 6 de marzo, se sientan las bases de la ordenación de la Educación Especial y la puesta en práctica de manera experimental de la integración en centros ordinarios desarrollado en órdenes posteriores hasta el nuevo cambio conceptual que se producirá con la LOGSE, el 13 de Septiembre de 1990. Todo este proceso en el contexto local de los centros ourensanos ha dado lugar a su progresiva desaparición sustituyéndolos por centros específicos públicos, así como, por las aulas de educación especial de los centros ordinarios, tanto públicos como concertados.

Una de las últimas aportaciones de María Soriano al debate sobre Educación Especial en Galicia se produce en el Congreso Global Care organizado por la revista *Quinesia* en 1985 en el que concidió con Alvaro Marchesi, portavoz de la nueva filosofía ministerial en relación con esta temática. La propia revista publica un monográfico en homenaje a su principal precursora en reconocimiento por su larga trayectoria y por los avances científicos y metodológicos en el enfoque de la educación especial (DEAÑO, 1993).

Entre sus aportaciones teóricas y prácticas podemos destacar el apoyo a los equipos multiprofesionales, la atención temprana, la flexibilidad curricular, el aumento del apoyo profesional, los cambios en los centros tanto de tipo actitudinal como organizativo y estructural y la formación del profesorado.

Avance de conclusiones

Podemos afirmar, que a este colectivo se le daban respuestas individualizadas y coherentes. Muchas veces similares con actitudes de caridad religiosa que, más tarde con la aprobación de algunas de las leyes citadas anteriormente, se transformarían en actitudes de caridad más social e institucional hacia finales del siglo XX. Ésta trans-

formación se ve plasmada en las instituciones o centros específicos que realizaban una labor de tipo asistencial, para poder responder necesidades elementales como la alimentación, la higiene, el vestido y la residencia. Sobre todo, centraba su atención en las personas con problemas de salud mental y en deficientes mentales graves.

Bibliografía y Fuentes legislativas

Alfredo FIERRO BARDAJÍ, «Historia reciente», en *Historia del retraso mental*, ed. R.C. SCHEERENBERGER, (San Sebastián: SIIS, 1984), 403-430.

José Manuel CABADA, *María Soriano* (Madrid, SIIS Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, 1991).

Manuel DEAÑO DEAÑO, *El deficiente mental en el medio rural gallego* (Ourense: Centro de Pegagogía/ Caixa Ourense, 1985).

Manuel DEAÑO DEAÑO, «María Soriano y la Educación Especial en España», *Revista de Innovación Educativa*, 2 (1993).

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. (Ley Moyano), en *Historia de la Educación en España*, tomo II: de las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868 (Legislación y Documentos); Introducción y selección de Manuel de Puellas Benítez; (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1982).

Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria *Boletín Oficial del Estado*, 199 (Madrid: 18 de julio de 1945).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *Boletín Oficial del Estado*, 187 (Madrid: 6 de agosto de 1970).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, *Boletín Oficial del Estado*, 238 (Madrid: 4 de octubre de 1990).

Lourdes PARANJÓN, Victoria del BARRIO, Fania HERRERO, «La aportación de María Soriano a la Educación Especial en España», *Revista de historia de la psicología*, 17, 1-2, (1996), 203-212.

Santiago MOLINA, *La educación de los niños deficientes mentales en España: Análisis histórico a través de un hilo conductor* (Madrid: Ciencias de la Educación Pre-escolar y Especial, 1992).

Palabras clave

Educación Especial, legislación, psicopedagogía, María Soriano, Ourense.

Modelo de análisis de la representación de propuestas educativas en los documentales propagandísticos

Eulàlia COLLELLDEMONT⁽¹⁾, Josep CASANOVAS⁽²⁾

1. Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas, Universidad de Vic, Dirección. C/ Sagrada Familia, 7. Vic, 08500 Barcelona.
2. Departamento de Didáctica de las Artes y las Ciencias, Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas, Universidad de Vic, Dirección. C/ Sagrada Familia, 7. Vic, 08500 Barcelona.

Email de contacto: eulalia@uvic.cat / josep.casanovas@uvic.cat

Objetivos

El objetivo de la comunicación es:

1. Presentar las distintas significaciones que se han observado en los documentales de temática educativa analizados en los proyectos de investigación RADA E y PENSAMENT PEDAGÒGIC I DISCURSOS sobre el concepto de propaganda educativa.

Esta caracterización permitirá establecer un modelo categorial de análisis de significación del concepto de propaganda que podrá ser transferido al análisis de las fuentes visuales y discursivas elaboradas con el propósito de expandir un proyecto, una idea o una acción pedagógica.

Consideramos que este objetivo es importante de abordar en tanto que en el ámbito de la estética, las discusiones sobre la imbricación entre las finalidades y procesos de producción, las formas resultantes y los contenidos manifiestos han sido desarrollados por distintos autores que, haciendo hincapié en el hecho que las diferentes relaciones entre las partes del proceso construyen condiciones estructurales de significación que delimitan el campo de horizontes de significación abiertos a la recepción. Sin perder la condición de «obras abiertas», algunas de las posibilidades de recepción pueden anticiparse, señalando aquellas más probables y aquellas más frecuentes. Los documentales, como producciones cinematográficas, responden a esta categoría de materiales que, aun siendo su objeto la discusión pedagógica o distintas manifestaciones educativas, responden a una concreción estética.

Es por ello que en la presente comunicación se propone indagar uno de los aspectos que podemos caracterizar como condición casi estructural de una fuente estética concreta como lo son las producciones cinematográficas del siglo XX: en los documentales referidos a eventos, experiencias y fenómenos educativos, el concepto de

propagación no fue una definición casual del verbo educar, sino que esta significación estaba inscrita en su semántica.

Metodología y Fuentes

Para el estudio de la caracterización del concepto de propagación en los documentales de temática educativa se han realizado visionados de dos grupos de producciones:

1. Los documentales que fueron objeto del proyecto de investigación: REVISIÓN Y ANÁLISIS DE DOCUMENTALES PROPAGANDÍSTICOS Y ANUNCIOS AUDIOVISUALES EDUCATIVOS PRODUCIDOS ENTRE 1914-1939 EN ESPAÑA (RADAЕ). Ref.: EDU2013-48067. 2014-2016, Ministerio de Economía y Competitividad.
2. Los documentales europeos que son objeto del proyecto de investigación en el marco del programa de RecerCaixa que lleva por título: «PENSAMENT PEDAGÒGIC I DISCURSOS EDUCATIUS PER A LA CONSTRUCCIÓ EUROPEA CENT ANYS DESPRÉS DE LA GRAN GUERRA. ENTRE EL PASSAT I EL FUTUR». 2016-2017.

Como metodología se realiza una investigación cualitativa que consta de cuatro fases.

1. Fase. La primera se corresponde al visionado de los documentales que se analizan mediante una aproximación fenomenológica. En la misma, se visualizan los documentales y se realiza una ficha que consta del registro técnico de los documentales, del registro de los ámbitos de producción y recepción y una anotación abierta inductiva de los temas argumentales. Así mismo, se procede a indexar los ejemplos significativos que aparecen en el documental en cuestión de los aspectos relacionados con la idea de propaganda.
2. Fase. Posteriormente, se cotejan las distintas fichas analizadas para proceder a una selección de las muestras de documentales más emblemáticas para realizar el estudio. Para esta fase se ha realizado una aproximación propia de la historia cultural, seleccionando aquellos materiales en los que mejor se identificaban los aspectos relativos a la propaganda educativa.
3. Fase. Seguidamente nos adentramos en el estudio de casos de las muestras seleccionadas en la fase 2 utilizando una aproximación etnográfica que nos permite investigar tanto las finalidades, como los procesos de producción y contenidos de los documentales. A partir de un análisis detallado de contenido, hemos establecido una categorización de las distintas significaciones del concepto de propagación. Remarcar que esta categorización se ha realizado de manera inductiva.
4. Fase. Finalmente, los resultados obtenidos han sido discutidos en el marco de seminarios de reflexión sobre las categorías observadas. Estos seminarios se han

desarrollado con la visualización de los ejemplos significativos de los documentales y posterior discusión. A partir de los resultados de los diferentes seminarios, se ha procedido a realizar un seminario general donde se mostraban los resultados del análisis de los distintos documentales y se comparaban estableciendo los resultados que presentamos en la comunicación.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Mediante el estudio realizado se han observado los siguientes patrones de significación del concepto de propagación:

1. La Educación como propagación de ideas y conocimientos pedagógicos: identificada en aquellos documentales que tienen la voluntad de difundir ideas bajo el principio que estas, más que plausibles, son ciertas. En consecuencia, tienen la finalidad de convencer a través de la racionalidad pedagógica. Mostrar las evidencias de estas «ideas verdaderas» es lo que estructura el discurso audiovisual.
2. La Educación como propagación de ideologías: observada en aquellas propuestas en las que la finalidad manifiesta ya no es la educación sino la publicidad del sistema político y social. Son filmaciones que se estructuran a partir de la presentación de políticos, personajes relevantes, religiosos y en los que los niños, niñas y educadores son parte del decorado. Aquello que interesa es destacar un modelo de sociedad.
3. La Educación como provocación y alerta ante nuevas necesidades: se han identificado también diferentes producciones estructuradas a partir de la voluntad de modificar la cultura y la sensibilidad de la población a partir de hacerles conscientes de problemas y necesidades actuales o futuribles. Según el estudio, los problemas que han concentrado mayor atención son los referentes a la salud, a la necesidad de atender a colectivos determinados y a la necesidad de estudiar en los nuevos ámbitos del conocimiento.
4. La Educación como alternativa a obedecer la propaganda: con menor extensión, también se han identificado unas pocas filmaciones que por contenido narrativo y en contradicción con el discurso visual, o como estructura audiovisual, presentan propuestas de alternativa a las orientaciones pedagógicas aceptadas por la comunidad.

El estudio de las diferentes producciones que responden a los patrones indicados nos permite diseñar modelos de orientación, de estructuración, de trayectorias narrativas y énfasis estéticos que facilitan diseñar una aproximación metodológica a las diferentes producciones.

Avance de conclusiones

Las primeras conclusiones que se han podido establecer en el estudio hacen referencia al hecho que durante el siglo XX existen relaciones intensas entre la acción de educar y propagar. Como consecuencia de ello, se destaca la necesidad de pensar en los dispositivos didácticos como metodologías de expansión de idearios pedagógicos, atendiendo a la voz de los presentados como expertos, a las lógicas del «pasaría sino...», al uso reiterativo del miedo como mensaje estructurador de la pedagogía propagandística y a la necesidad de movilizar a la población con adhesiones directas.

Bibliografía

Anthony ALGATE, *Cinema and History. British Newsreels and the Spanish Civil War* (London: Scolar Press, 1979).

Joseph COQUOZ, «Le «Home 'Chez Nous' comme modèle d'attention à l'enfance» *Educació i Historia: Revista d'Història de l'Educació* 20 (2012), 27-46, consultado en 28/12/2016, DOI: 10.2436/20.3009.01.101.

Magí CRUSELLS, *La guerra civil española: Cine y propaganda* (Barcelona: Ariel, 2013).

María Antonia PAZ, Julio MONTERO, *Creando la realidad. El cine informativo 1895-1945* (Barcelona: Ariel, 1999), 20-27.

Enrique PERDIGUERO, Rosa BALLESTER y Ramon CASTEJÓN, «Films in Spanish health education: The case of child health (1928–1936)» *Hygiea Internationalis*, 6,2 (2007) 69-97, consultado en 2/1/2017, DOI: 10.3384/hygiea.1403-8668.077169.

Cristina YANES-CABRERA, Juri MEDA y Antonio VIÑAO (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education* (Cham: Springer, 2017).

Palabras clave

Propaganda pedagógica, documentales educativos, representaciones estéticas.

Discursos políticos fundacionales y configuraciones de imaginarios socio-educativos en América Latina. Análisis de los dispositivos discursivos en Bello, Sarmiento, Cicareli y Jarrier. Chile: 1842 – 1850

Juan Pablo CONEJEROS MALDONADO⁽¹⁾

1. Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación. Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

Email de contacto: jconejer@ucsh.cl

Objetivos

El presente trabajo, que se sitúa en el marco de la Historia Cultural de la Educación, tiene por objetivo abordar, desde un estudio analítico, 4 textos – discursos políticos fundacionales pronunciados, entre 1842 y 1850, por actores de notable relieve (BELLO, SARMIENTO, JARRIER y CICARELLI), con motivo de la inauguración de alguna de las Instituciones educativas más emblemáticas en el proceso de formación del Estado nacional chileno (como son la Escuela Normal de preceptores, 1842; la Universidad de Chile, 1842; la Escuela de Artes y Oficios, 1849 y la Academia de Pintura, 1849) –, para rastrear en ellos elementos y dispositivos discursivos que permitan recuperar – a través del relato historiográfico – componentes de la memoria arraigada en la tradición republicana, las representaciones simbólicas del poder presentes en el entorno social, político y cultural que influyeron en la configuración de imaginarios socio educativos gravitantes en el medio nacional chileno.

Los personajes referidos: Andrés Bello (Venezolano), Domingo Faustino Sarmiento (Argentino), Alessandro Ciccarelli (Italiano) y Jules Jarrier (francés), constituyen un selecto grupo de intelectuales que forman parte de una pléyade de extranjeros contratados por los gobiernos chilenos en los decisivos años de la conformación del Estado nacional republicano. Ellos – junto a algunos otros – son «representantes» singulares – líderes culturales – que encarnan de modo visible una «identidad» (¿la fuerza de una identidad?), un proyecto socio político, la fuerza o permanencia de un poder (¿la fuerza visible de un poder?). Los actores indicados son «hijos de su tiempo» (Hegel) por tanto, no solo simbolizan «algo» sino que portan – como agentes mediatizadores – elementos ideológicos y culturales que operan como una suerte de dispositivos dinamizadores en el proceso de organización gubernamental por el que transita Chile bajo el régimen conservador de sello portaliano.

Metodología y Fuentes

La metodología de trabajo, de carácter analítico y heurístico, focalizada en la revisión de fuentes primarias manuscritas e impresas, discursos, informes y prensa, considera –en sus lineamientos basales– alguno de los aportes metodológicos y epistemológicos que proceden de la corriente historiográfica francesa representada por historiadores como Roger Chartier, Michell de Certeau y Louis Marin.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Los textos/documentos (los discursos fundacionales, en este caso) en sí constituyen un testimonio visible de lo ausente. Son una representación presente de lo ausente (pasado) y son también una presentación de la representación, como diría Louis Marín (CHARTIER, 1996). Desde ellos – en un esfuerzo no sólo semiótico sino también heurístico – se pueden recuperar componentes históricos y culturales, ideológicos y políticos, simbólicos y figurativos que configuran el discurso y los sentidos.

El relato está ausente. He ahí el desafío a la labor del historiador frente a la «representación de lo pasado» que devuelve como idea y como «memoria» aquello que está ausente. El relato configura la «imagen» de lo ausente (CHARTIER, 2005). El ejercicio narrativo es –de alguna manera– una forma de representación de lo «pasado» – de lo acaecido, de lo acontecido, de lo vivido– por medio de las palabras, de los decires, de la representación lingüística. En consecuencia, desde los aportes de la teoría representacional (del signo) se pretende abordar y adentrarse en los lineamientos centrales de los discursos «fundacionales» referidos para desentrañar sus componentes y dispositivos (formales) y establecer un *continuum* epistémico con el relato (historiográfico) que permita rescatar la construcción de sentido desde el encuentro con los textos seleccionados.

Algunas de las preguntas desencadenantes que se formulan para guiar nuestra indagación historiográfica: ¿Cuáles son los dispositivos simbólicos que ellos encarnan y sobre los cuales construyen su valía y consideración? ¿Cuáles son los dispositivos (formales) discursivos, retóricos y/o narrativos que constituyen el texto y que están presentes en las representaciones e imaginarios socioeducativos del Chile fundacional decimonónico? ¿Cuáles son esos recursos y mecanismos persuasivos presentes en el discurso que se instalan en el Proyecto socio político modernizador? ¿Qué se espera, como efecto, del discurso? ¿A qué apunta(n)? ¿Qué es lo que busca(n) proyectar?

Avance de conclusiones o reflexiones finales

Las construcciones del imaginario colectivo, y las representaciones simbólicas que emergen desde los dispositivos del discurso formalizador son parte de las complejidades que conforma la realidad. Se van anidando en las prácticas sociales y terminan

finalmente por impactar y transformar las formas de sociabilidad. Los límites de la representación son evidentes, en ello media la construcción de sentido.

Los discursos no son neutros y tienen una clara finalidad. Chile en el periodo referido, transita por un proceso de organización republicana de tinte conservadora y autoritaria. En el horizonte del imaginario socioeducativo que se instala están presentes algunos componentes relevantes: la Civilización y el Progreso como factores fundamentales (cuyo paradigma ejemplar es la Europa moderna), la identidad (cultural/racial) y la Nación/Patria. La sociedad imaginada que se configura pone el acento en el valor de la instrucción como «signo» de distinción, entendiendo la cultura escrita como símbolo de la civilización a la que se aspira, la valoración de la educación popular con el propósito de alfabetizar y moralizar al ciudadano. En este contexto, donde la educación juega un rol social relevante, existen dos componentes discursivos más que conforman el conjunto de dispositivos constructores de sentido: primero, el mundo indígena, el indio, los pueblos originarios –que encarnan la barbarie– están, por ello, excluidos; segundo, la inmigración europea, constituye el factor civilizatorio y de progreso que hay que promover.

Bibliografía

Michel de CERTEAU, *L'Invention du quotidien I. Arts de faire* (France: Gallimard, 1990).

Roger CHARTIER, *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural* (Barcelona: Gedisa, 2005).

Roger CHARTIER, *Escribir las prácticas. Foucault, de Certau, Marín* (Buenos Aires: Manantial, 1996).

Domingo FAUSTINO SARMIENTO, *Obras de D.F. Sarmiento. Ideas Pedagógicas*, tomo XXVIII, (Buenos Aires: Imprenta y Litografía Mariano Moreno, 1899).

Mario GÓNGORA, *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX* (Santiago: Editorial Universitaria, 1998).

Iván JAKSIC, *Andrés Bello: la pasión por el orden* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2001).

Luis MIZÓN, *Claudio Gay y la formación de la identidad cultural chilena* (Santiago: Editorial Universitaria, 2001).

Mario MONSALVE BÓRQUEZ, «...I el silencio comenzó a reinar», *Documento para la historia de la instrucción primaria. Fuentes para la historia de la República. Volumen IX* (Santiago de Chile: Dibam, UC Blas Cañas y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 1998).

Sol SERRANO *et al*, *Historia de la Educación en Chile (1810 – 2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810 – 1880)* (Santiago de Chile: Taurus, 2012).

Ana María STUVEN, *La seducción de un orden: Las élites y la construcción de Chile en las polémicas culturales y políticas del siglo XIX* (Santiago: Ed. de la Universidad Católica, 2000).

Palabras Claves

Historia cultural, Educación, Discursos, Análisis, imaginarios.

Marco normativo de las maestras de educación musical durante el franquismo

Elisabet CORZO GONZÁLEZ⁽¹⁾

1. Doctoranda en Educación en la Universidad Complutense de Madrid.

Email de contacto: eli_corzing@hotmail.com

Objetivos

La investigación sobre la figura de las maestras especializadas en educación musical necesita un impulso dentro del panorama histórico educativo. Este trabajo se centra en reconstruir esta memoria, conociendo cómo era la formación recibida, partiendo del estudio de los textos legislativos vigentes desde 1936 a 1975.

Los objetivos perseguidos son los siguientes:

- Recopilar y analizar los textos legislativos que dirigían la formación de las maestras especializadas en educación musical.
- Dar a conocer la importancia que tienen los textos legislativos en el proceso de investigación dentro de la historia de la educación.
- Valorar las aportaciones que los textos legislativos confieren al desarrollo de la práctica educativa en los distintos momentos de la historia.

Metodología y Fuentes

Este proceso de investigación que estamos llevando a cabo se enmarca dentro del campo de la historia de la educación, donde vamos a analizar y a comparar los momentos históricos comprendidos entre 1936 y 1975, utilizando, como fuentes principales, los textos legislativos.

La metodología empleada para el desarrollo de este trabajo se basa en la investigación histórico-educativa, que comprende las siguientes fases: en primer lugar se ha realizado una búsqueda y recogida de información legislativa a través de la visita a archivos y uso de recursos digitalizados del Ministerio de Educación y Ciencia, en especial del fondo de *La Gazeta*, donde se recogen todas y cada una de las leyes que han regido los destinos educativos de la época de estudio. Una vez recogida la información, se procedió al análisis e interpretación de los textos y fuentes legislativas localizadas. Por último, se ha procedido a la redacción y escritura de la investigación que nos ocupa.

Desarrollo del contenido de la comunicación

El desarrollo de la investigación se aglutina en torno a dos momentos clave. Por un lado, el primer franquismo que abarca desde 1936 a 1950 y por otro lado, el segundo franquismo que se centra entre los años 1951 y 1975.

Con la llegada del nacional-catolicismo, la educación española, y en concreto la educación musical, se ve inmersa en lo que varios autores han denominado un proceso de involución educativa, es decir, una época de retroceso en referencia a los avances experimentados en la educación de la Segunda República.

Durante la Segunda República, la formación musical estuvo presente en los programas de formación de profesorado de ambos sexos en los dos primeros cursos, formando parte de la formación, basada en la adquisición de una cultura de carácter general.

Con la llegada del primer franquismo se produce una vuelta a los modelos tradicionales de enseñanza, donde la música siempre ha tenido cabida, siendo materia obligatoria en la mayor parte de las legislaciones. Por otro lado, se aprecia una fuerte presencia de la enseñanza del solfeo, método para poder tener acceso a las partituras, pero sobre todo del canto, como futuro vehículo de enseñanza-aprendizaje en las aulas de primaria. Al principio, el programa de canto no era demasiado específico, pero con el avance de este periodo comprobamos como se organiza en torno a tres temáticas: religiosos, patrióticos y escolares.

Una vez se avanza hacia la tecnocracia, en las escuelas femeninas, atendidas por profesorado femenino, encontramos como la enseñanza musical del canto se divide en tres niveles: elemental, perfeccionamiento y profesional, donde el profesorado femenino recibe instrucciones precisas, por parte de la legislación estatal, del repertorio de canciones que debe de enseñarse en las aulas. El canto y la transmisión y conocimiento del folklore siguen siendo los vehículos principales de la enseñanza-aprendizaje musical femenina.

En las legislaciones cercanas a los años 70, se empieza a vislumbra la importancia de otorgar al profesorado, de ambos sexos, de una especialización en determinados aprendizajes, como el de la música, a través de la formación en cursillos, que serán el germen de las futuras especializaciones en educación musical.

Este proceso, que hemos detallado anteriormente, se va a ver reflejado en el desarrollo normativo de este periodo, en el que la formación en educación musical de las maestras pasa por diversas fases, como se aprecia en las siguientes leyes:

Primer franquismo	Desarrollo tecnocrático
- Decreto de 1940.	- Cuestionarios de Educación Primaria de 1953.
- Plan provisional de 1942 y cuestionarios del mismo año.	- Reglamento de 1954.
- Cuestionarios de Educación de 1943 y 1944.	- Cuestionarios de Educación Primaria de 1953.
- Ley de Educación Primaria de 1945.	- Reglamento de 1954.
- Reglamento de Escuelas de Magisterio de 1945.	- Cuestionarios de Educación Primaria de 1962.
- Cuestionarios de Educación Primaria de 1945.	- Ley de Educación Primaria de 1965.
- Cuestionarios de Educación Primaria de 1946.	- Cuestionarios de Educación Primaria de 1965.
- Cuestionarios de Educación Primaria de 1947.	- Plan de Magisterio de 1967.
- Reglamento de Escuelas de Magisterio de 1950.	- Cuestionarios de Educación Primaria de 1967.
	- Libro Blanco de la Educación en España de 1969.
	- Ley General de Educación de 1970.
	- Planes experimentales de 1971.

Avance de conclusiones

A través del estudio de la legislación que rige la formación del profesorado en educación musical y la práctica musical en las aulas españolas del franquismo, se perciben los cambios a nivel social e histórico que va sufriendo nuestro país.

Es importante conocer el estudio legislativo con el fin de poder entender el devenir de la formación del profesorado hasta nuestros días. De este modo, se puede comparar y comprender la evolución que ha sufrido la formación del profesorado de educación musical en la actualidad.

La enseñanza de la música en la formación de maestros ha vivido diversos periodos que abarcan desde una formación muy competente, que incluía aspectos relativos al

solfeo, la historia de la música o el canto, a la inexistencia de la materia en los planes legislativos y en la formación del profesorado.

Bibliografía

Pilar BALLARÍN DOMINGO, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)* (Madrid: Síntesis Educación, 2008), 111-136.

María del Rosario CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, *La educación musical en España durante el franquismo (1939-1975)* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, 2009), 47-100.

Agustín ESCOLANO BENITO, *La educación en la España contemporánea* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2002), 159-186.

Olegario NEGRÍN FAJARDO, *Historia de la educación en España* (Madrid: UNED, 2011), 531-551.

Sonsoles SAN ROMÁN GAGO *et al*, *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales* (Madrid: Estudios: Instituto de la mujer, 2002), 127-163.

Sonsoles SAN ROMÁN GAGO, *Las primeras maestras* (Barcelona: Ariel, 2011), 214-220.

Boletín Oficial del Estado, «La Gazeta: colección histórica». <https://www.boe.es/buscar/gazeta.php> (consultado el 15-07-2016).

Palabras clave

Educación musical, legislación, franquismo, investigación educativa.

La aplicación de la metodología cualitativa en la memoria oral de la enseñanza del baile flamenco

Bárbara DE LAS HERAS MONASTERO⁽¹⁾

1. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Calle Pirotecnica, s/n., 41013 Sevilla.

Email de contacto: barbaraheras@us.es

Objetivos

Esta comunicación se propone mostrar la aplicación de la metodología cualitativa en una investigación histórico-educativa. Se trata de explicar la síntesis del recorrido metodológico llevado a cabo en la tesis doctoral titulada «La enseñanza del baile flamenco en las academias de Sevilla. El legado de tres generaciones de maestras y maestros (1940-2010)». Para ello, vamos a describir las razones que nos llevaron a desarrollar el tema de investigación, a partir de las cuales desembocaron en una serie de decisiones relevantes para el empleo de la metodología cualitativa como enfoque preferente de investigación.

Metodología y Fuentes

Para ello, nos hemos centrado en el estudio de tres generaciones de maestras y maestros sevillanos que han ejercido y continúan llevando a cabo su función docente en el ámbito no formal durante el siglo XX y principios del XXI (1940-2010). Nuestra investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, siendo la metodología de investigación cualitativa, realizándose un trabajo de campo etnográfico donde el instrumento de recogida de información ha sido fundamentalmente la entrevista (30), complementado de grabaciones de vídeo de las clases (18). Del análisis (mediante la *Grounded Theory*) han resultado nueve categorías principales que hemos reunido en tres dimensiones que mantienen un enfoque cronológico. La Dimensión 3 resalta las reflexiones sobre el concepto y situación del baile flamenco y su enseñanza; la Dimensión 2 tiene en cuenta las primeras fases hasta acceder a la profesión docente (formación inicial, experiencia profesional y el acceso a la profesión docente); y la Dimensión 3 considera cómo se plantea y se desarrolla la práctica docente en una clase.

Desarrollo del contenido de la comunicación

En las dos últimas décadas destacados historiadores de la educación llevan anunciando que se está escribiendo una nueva Historia de la Educación (ESCOLANO,

VIÑAO, RUIZ BERRIO, FERRAZ LORENZO, VILANOU, FERRER entre otros). Podemos hablar de grandes cambios acontecidos en la propia historiografía educativa que tienen que ver fundamentalmente con el cuestionamiento de los métodos históricos tradicionales y la incorporación de metodologías de investigación provenientes de otras ciencias sociales. En este sentido, Tiana Ferrer atestigua la «refundación» de la Historia de la Educación iniciado desde la década de los años setenta por las transformaciones acontecidas en el campo investigativo (TIANA FERRER, 2005: 105-107). Siguiendo al profesor Viñao, se está imponiendo en nuestra disciplina una visión más plural y global, tanto en el tratamiento de la cultura y de los datos intangibles que la componen, como en el carácter interdisciplinario que la nueva historia requiere cada vez más (Cit. en VILANOU, 2005: 278-279). En el ámbito concreto de la memoria oral, Agustín Escolano plantea el fenómeno que ha denominado como *revival* de la memoria, aludiendo a la reivindicación de su valor (ESCOLANO, 2002: 29). Por último, Viñao añade la controvertida cuestión de las futuras y posibles audiencias de la Historia de la Educación, destacando el nuevo papel del *profesional de la investigación* a la hora de mejorar los instrumentos de análisis y estudio (VIÑAO, 2005: 152-153).

Consecuentemente, el planteamiento de nuestra investigación ha sido emarcada en el *paradigma interpretativo*, ya que además de preocuparse por la descripción y explicación de los fenómenos encontrados, profundiza y reflexiona en la comprensión de dichos fenómenos extrayendo causas, procesos y consecuencias de los mismos (BLAXTER, L. HUGHES, C. & TIGHT, M., 2008: 74-75). Como metodología de investigación hemos elegido la *investigación cualitativa* por la razón fundamental de que nuestra investigación es nueva y original en su ámbito específico, por tanto hemos necesitado un método investigativo que nos permitiera desarrollar una teoría a partir del análisis de los datos empíricos extraídos de la realidad educativa (FLICK, 2015: 33-34). Este hecho ha afectado completamente al diseño de investigación, momento en el que nos hemos planteado pasar, de un proceso investigativo lineal propio del método histórico tradicional utilizado habitualmente en la disciplina de la Historia de la Educación, a uno de tipo circular siguiendo un enfoque más cualitativo. «Desde esta perspectiva, la investigación es cíclica; puede entrarse en ella prácticamente por cualquier punto; es un proceso que nunca acaba (...). En el caso de la investigación cualitativa, (...) la recopilación, ordenación, análisis y lectura de datos pueden tener lugar casi simultáneamente» (BLAXTER, L. HUGHES, C. & TIGHT, M., 2008: 19-22).

En nuestro caso, hemos empleado el *método etnográfico* como enfoque de recogida de información y la *Grounded Theory* (*teoría fundamentada*) como enfoque analítico, dando preferencia a los datos y al campo en estudio frente a los supuestos teóricos. Pues entendemos, al igual que Strauss y Corbin, que éstos no se deben aplicar al objeto que se investiga, sino que se «descubren» y formulan al relacionarse con el campo y los datos empíricos que se encontrarán en él (2002: 44-46).

Avance de conclusiones

En cuanto a las conclusiones, podemos afirmar que, en primer lugar, encontramos que el método de enseñanza del baile flamenco de las tres generaciones, aunque con algunas variaciones, está fundamentado desde una perspectiva creativa y de la inteligencia emocional, enfoque cercano al nuevo paradigma educativo reivindicado en el siglo XXI; en segundo lugar, observamos un cambio de paradigma en el sistema técnico y estético del baile flamenco, debido a una serie de transformaciones históricas en nuestra sociedad, dando lugar consecuentemente a transformaciones sustanciales en el sistema de enseñanza del baile flamenco. Finalmente, hemos detectado cómo las maestras y maestros disponen de una amplia variedad de recursos didácticos y culturales (identidad andaluza) que aportan considerables elementos a la enseñanza formal. Por lo cual, creemos que se hace necesario abogar por la inclusión de la danza flamenca en el currículum escolar del sistema educativo andaluz.

Bibliografía

Agustín ESCOLANO BENITO, «La historia de la educación después de la posmodernidad», en *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*, ed. Julio Ruiz Berrio (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000).

Alejandro TIANA FERRER, «La Historia de la Educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio», en *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, ed., Manuel Ferraz Lorenzo (Madrid: Biblioteca Nueva, 2005).

Anselm STRAUSS y Juliet CORBIN, *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Medellín [Colombia]: Universidad de Antioquía, 2002).

Antonio VIÑAO, «La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias», en *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, ed., Manuel Ferraz Lorenzo (Madrid: Biblioteca Nueva, 2005).

Conrad VILANOU, «El retorno de la historia de la Pedagogía: hacia una hermenéutica conceptual y cultural», en *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, ed., Manuel Ferraz Lorenzo (Madrid: Biblioteca Nueva, 2005).

Loraine BLAXTER, Christina HUGHES y Malcolm TIGHT, *Cómo se investiga* (Barcelona: Grao, 2008).

Uwe FLICK, *El diseño de Investigación Cualitativa* (Madrid: Morata, 2015).

Palabras clave

Enseñanza del baile flamenco, investigación cualitativa, memoria oral, *Grounded Theory*, etnografía educativa.

La Sociedad Protectora de la Infancia Desvalida, Rosario, Argentina (1905-1925) ¿Educar y/o moralizar?

María del Carmen FERNANDEZ CAÑÓN⁽¹⁾

1. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Entre Ríos 750, (2000) Rosario.

Email de contacto: mcfer7@gmail.com

Objetivos

- Analizar los discursos, propuestas y creaciones de la Sociedad Protectora de la Infancia Desvalida en la ciudad de Rosario
- Identificar las distintas etapas por las que atraviesa esa institución
- Caracterizar sus visiones, postulados y retóricas con respecto a las infancias, la educación y el trabajo infantil.

Metodología y Fuentes

La estrategia metodológica consistirá en: Revisión sistemática y crítica de a) proceso histórico social argentino del periodo; b) experiencias pedagógicas innovadoras de las dos primeras décadas del siglo XX; c) conformación del campo pedagógico en las décadas del 20 y 30 del siglo XX en la ciudad de Rosario.

Fuentes: a) Reseña Histórica. Sociedad Protectora de la Infancia Desvalida, 1930. b) Trabajo presentado por Juana Blanco, la Presidenta de la Sociedad Protectora de la Infancia Desvalida de Rosario, en el Segundo Congreso Americano del Niño, Montevideo. Leído el 23 de mayo de 1919. c) Sociedad Protectora de la Infancia Desvalida de Rosario. Trabajo Inédito. 1919.

Desarrollo del contenido de la Comunicación

En Argentina, a fines del siglo XIX, ciudades como Buenos Aires y Rosario se enfrentaron a profundos cambios como consecuencia de la llegada al país de miles de inmigrantes. Las autoridades municipales, además de atender a las necesidades básicas de la población, debieron diseñar políticas ordenadoras de la vida social al mismo tiempo que resolver los problemas de vivienda, educación y trabajo.

Durante las primeras décadas del siglo XX se crean en Rosario variadas instituciones dedicadas a dar respuesta a la pobreza: asilos, hospitales y escuelas gratuitas. La Sociedad de Beneficencia, las Damas de Caridad, la Sociedad Damas de la Misericordia

y el Ejército de Salvación fueron algunas de las instituciones que colaboraron en esa tarea.

Según el Censo Escolar de 1914 menos de la mitad de la población en edad escolar sabía leer y escribir. Uno de los aspectos de este problema se vinculaba con la insuficiencia de escuelas públicas, situación que obligaba a algunos padres a enviar a sus hijos a escuelas particulares. La educación privada, amparada por la legislación, había logrado una importante expansión. Dentro de las propuestas surgidas en la ciudad se encuentra una institución filantrópica: la Sociedad Protectora de la Infancia Desvalida creada en 1905 a partir de la preocupación que provocaba en un grupo de vecinos (comerciantes, abogados, maestros, médicos) el gran número de niños analfabetos y la insuficiencia de escuelas. Juana Blanco, egresada de la Escuela Normal de Rosario, fue su primera Presidenta. Además de realizar un relevamiento para determinar la cantidad de niños que no asistían a la escuela, la Sociedad funda una Escuela de Oficios para varones. Entre 1912 y 1918 pasaron por esa institución más de 5000 niños pobres a los que se les proveyó de vestimenta y útiles escolares. La Sociedad crece y su propuesta se difunde rápidamente. En 1913 se celebra en Buenos Aires el «Congreso del Niño» y Juana Blanco se destaca en sus discursos. En 1917 se crea la Escuela Nro. 2 dedicada a la enseñanza agrícola para los niños y talleres de costura para las niñas. La Colonia de Vacaciones para niños pobres y débiles abre en 1919, en 1928 se crea el Internado y se establece como experimental la Escuela Permanente y Granja para Niños Débiles, Huérfanos o Desamparados. Por otra parte, las actividades de la Sociedad comienzan a difundirse en otros países a través de la participación en distintos eventos, como el Segundo Congreso Americano del Niño realizado en 1919 en Uruguay.

Cabe señalar que la Sociedad atraviesa por distintas etapas. En su preocupación por el nacionalismo y la creación de espacios para «niños débiles» no escapa a la propuesta del Consejo Nacional de Educación durante la presidencia de Ramos Mejía a partir del Centenario (1910) quien lleva adelante una política educativa de corte nacionalista, positivista e higienista destinada a esos niños. La importancia otorgada a la democracia y a la formación ciudadana está presente desde 1912, año de la sanción de la Ley Sáenz Peña (que garantiza el sufragio obligatorio) y del advenimiento del partido radical. A partir de 1915 los postulados del escolanovismo forman parte del discurso de la institución. Del mismo modo que la enseñanza de oficios y la vinculación educación –trabajo no es ajena a la Primera Guerra Mundial y al intento de reforma educativa de Saavedra Lamas en 1916.

Si bien en esta propuesta se observa la influencia de los postulados escolanovistas debido a la importancia asignada a la actividad, a los trabajos prácticos y a la relación trabajo manual-trabajo intelectual, no debe olvidarse que el trabajo también era una demanda en el país en miras a una sociedad industrial y una práctica que contenía valores extraeconómicos vinculados a la disciplina social, a la formación de hábitos

y a la moralización, sin por ello estar ausente una aspiración democrática.

La existencia de la Sociedad Protectora de la Infancia Desvalida viene a confirmar, en primer lugar, que desde fines del siglo XIX hasta casi 1930 distintos sectores de la sociedad argentina a través de diferentes articulaciones con el Estado nacional, provincial y municipal, se encargaron de crear instancias educativas para alojar a niños y niñas. En segundo lugar, su creación muestra la situación de una infancia inmersa en la pobreza en las primeras décadas del siglo XX en Rosario. En tercer lugar, pone de manifiesto la limitada capacidad del gobierno provincial para hacerse cargo de la atención de la infancia. Resulta interesante el posicionamiento de la Sociedad en la medida que además de crear sus propias instituciones reclama la apertura de escuelas oficiales. En sus planteos y creaciones se evidencia un pasaje de una concepción caritativa a una búsqueda de propuestas socio-educativas innovadoras para la época.

Bibliografía

Andrea ALLIAUD, *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino* (Buenos Aires: CEAL, 2003).

Sandra CARLI, «Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación», en *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, dir. Adriana PUIGGRÓS (Buenos Aires: Galerna, 1991).

Sandra CARLI, «El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva», en *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, dir. Adriana PUIGGRÓS, (Buenos Aires: Galerna, 1992).

Sandra CARLI, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002).

María del Carmen FERNÁNDEZ, «Colegio Nacional y Escuela Normal: la constitución de una identidad ciudadana diferenciada», *Historia de la Educación, Anuario*, 3 (2006).

Mariano NARODOWSKI, *Infancia y Poder. La conformación de la Pedagogía moderna* (Buenos Aires: Aique, 2004).

Adriana PUIGGRÓS, «La Educación Argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame», en *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, dir. Adriana PUIGGRÓS, (Buenos Aires: Galerna, 1992).

Beatriz SARLO, *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas* (Buenos Aires: Ariel, 1998).

Sandra SZIR, *Infancia y Cultura Visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006).

Juan Carlos TEDESCO, *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)* (Buenos Aires: Ediciones Solar, 1996).

Palabras Clave

Infancia, Pobreza, Educación, Moralización, Protección.

El discurso de la Escuela Nueva en la obra de Carmen Conde «*La composición literaria infantil. (Escuela primaria)*»

Javier FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ⁽¹⁾

1. Alumno de Doctorado, Facultad de Educación, Universidad de Alcalá.
Email de contacto: javifdezfdz@hotmail.com

Objetivos

Pretendemos analizar el programa pedagógico «La composición literaria infantil. (Escuela primaria)» puesto en práctica por Carmen Conde en el Orfanato Nacional de El Pardo en 1935 siguiendo las treinta características de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas y la aplicación educativa que del cine se estaba llevando a cabo por destacados representantes de la Escuela Activa.

Metodología y fuentes

Análisis del discurso y metodología historiográfica. Utilizaremos principalmente fuentes bibliográficas y hemerográficas: la obra pedagógica de Carmen Conde, las traducciones al español de los treinta caracteres de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas realizadas por Domingo Barnés y Rodolfo Tomás y Samper y las obras de distintos representantes de la Escuela Nueva.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Carmen Conde (1907-1996) trabajó entre 1934 y 1935 como Inspectora Celadora de Estudios del Orfanato Nacional de El Pardo (Asilos de San Juan y Santa María o de El Pardo). Los Asilos de El Pardo, inaugurados en 1869, fueron una fundación privada del Gobernador de la provincia de Madrid Juan Moreno Benítez, que pretendía acabar con la mendicidad en las calles de Madrid.

Tras unos años de absoluto abandono por parte de sus órganos rectores y críticas por el lamentable estado de desamparo en el que se encontraban los asilados, entre los que se encontraba un grupo numeroso de niños tutelados por la Diputación Provincial de Madrid, interviene el Ministro de la Gobernación Leopoldo Matos el 4 de febrero de 1931 declarando los Asilos pertenecientes a la Beneficencia General del Estado y nombrando un Patronato con estrechos lazos con la Institución Libre de Enseñanza. El nuevo Patronato lo formaron el decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central Manuel García Morente, el Director del Laboratorio de Anatomía

Microscópica de la Junta de Ampliación de Estudios y médico de la Residencia de Estudiantes Luis Calandre Ibáñez y el filántropo Juan de Selgas y Marín. Estos tres hombres, con el apoyo del Gobierno, transforman a lo largo de tres años los viejos Asilos en un orfanato modelo, el Orfanato Nacional de El Pardo.

Para ello, en primer lugar, tuvieron que trasladar a ancianos y niños especiales a otras instituciones más idóneas. En segundo lugar, realizaron un vasto plan de transformación del funcionamiento de los Asilos con la publicación del Reglamento interior, junto con las obras de reforma y construcción de edificios para la instalación adecuada siguiendo las normas higiénicas y pedagógicas. En tercer lugar, había que reorganizar las enseñanzas de los acogidos, por lo que se crea un grupo escolar para niños, niñas y párvulos de ocho secciones, a cargo de un Director y regido por el Patronato.

Las escuelas estaban a cargo de maestros nacionales del escalafón general, seleccionados por el Patronato, que deberían extender su influjo educativo a toda la vida de los acogidos. Para su dirección se escogió a Dionisio Correas, maestro del grupo escolar La Florida, y se seleccionó por concurso a ocho maestros con experiencia y entusiastas. Por fin, el Orfanato Nacional de El Pardo pudo inaugurarse el 13 de diciembre de 1933.

Carmen Conde recibe el nombramiento de Inspectora Celadora de Estudios el 21 de julio de 1934, pero no será hasta el 1 de octubre cuando Carmen Conde se incorpore al Orfanato como Inspectora Celadora de Estudios. Tenía a su cargo «la vigilancia de todos los servicios relacionados con la educación e instrucción extraescolar de los educandos», estos eran básicamente la Biblioteca y el comedor. Su trabajo consistió fundamentalmente en el fomento de enseñanzas especiales, ejercicios de música, declamación y poesía; cine instructivo, amor al libro, etc., y en la inspección de alimentos y comedor.

Con el programa pedagógico «La composición literaria infantil», Carmen Conde pretendió estimular el desarrollo de la imaginación de los niños y su educación literaria. Lo hizo utilizando como herramientas el dibujo, los cuentos, la escritura y el cine. Si comparamos esta obra con los treinta caracteres de la Escuela Nueva, podemos ver que Carmen Conde tenía muy presente estas ideas.

En cuanto a las características sobre organización, las más importantes para considerar una escuela como Escuela Nueva, Carmen Conde no hizo ninguna referencia, pero el Orfanato Nacional de El Pardo fue un internado junto al campo, en las afueras del pueblo de El Pardo, al que Calandre, García Morente y Selgas pretendían convertir en modelo para reformar otros orfanatos del país.

De los distintos apartados en los que se dividen los caracteres, son «Vida intelectual» y «Educación artística y moral» los que se reflejan mejor en su programa, como no podía ser de otro modo. Respecto al primero, la escritora sigue cuatro de los cinco puntos del apartado. Destacan el «desarrollo de la capacidad de encontrar en el medio

ambiente y en los libros la materia de ejercicios para desenvolver, de dentro a fuera, todas las facultades innatas» (11.C); la adicción a la cultura general de una «especialización espontánea: cultivo de los gustos preponderantes de cada niño» (12.B); y la «[u]tilización del dibujo como ayuda de todas las ramas de estudio» (14.B).

Y en cuanto a los caracteres sobre «Educación artística y moral» sigue dos de las cinco características: «La Escuela nueva pone en juego la *emulación*» (26) y «el contacto con las obras maestras del arte y, en los alumnos con más aptitudes para ello, la práctica del arte puro satisfacen las necesidades estéticas de orden espiritual» (27.C).

Pero podemos ver la influencia de la Escuela Nueva, no sólo en la aplicación de sus caracteres, también en el recurso al cine. En su programa Carmen Conde recomienda la proyección de las *Sinfonías inocentes* de Walt Disney. En 1929 dentro de la Sociedad de Naciones se fundó el Instituto Internacional de la Cinematografía Educativa, que publicó la *Revista Internacional del Cinema Educativo* y en la que colaboraban destacados miembros de la Escuela Nueva, como el propio Ferrière. Para A. Colette, miembro de la Comisión extraparlamentaria francesa del Cine Educativo, «[i]ntroducir las proyecciones animadas en su enseñanza es obligarse a emplear el método activo, pero es también darse el medio de perfeccionarse, de cultivar su espíritu, de aumentar su valor profesional y su potencia educativa».

Avance de conclusiones

Como he expuesto en el desarrollo, se puede ver que Carmen Conde conocía y puso en práctica en la redacción de este programa para el desarrollo de la imaginación de los niños y su educación literaria los postulados de la Escuela Nueva referentes a la «Vida intelectual» y «Educación artística y moral» recurriendo al dibujo, los cuentos, la escritura y el cine.

Bibliografía

Fidel BLANCO CASTILLA, *Temas pedagógicos. El cinema educativo y Gracián, pedagogo* (Madrid: Francisco Beltrán, 1933).

Carmen CONDE, *La composición literaria infantil (Escuela primaria)* (Barcelona: Publicaciones Mujeres libres, 1937).

Carmen CONDE, *Por la escuela renovada* (Murcia: Universidad de Murcia, 1978).

Coord. Francisco Javier DÍEZ DE REVENGA, *Carmen Conde, voluntad creadora (1907-1996)* (Cartagena: Patronato Carmen Conde-Antonio Oliver del Ayuntamiento de Cartagena, 2007).

A. FARIA DE VASCONCELLOS, *Una escuela nueva en Bélgica*. Traducido por Domingo Barnés (Madrid: Francisco Beltrán, 1929).

Javier FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, «La construcción de una casa de huérfanos modelica, el Orfanato Nacional de El Pardo (febrero de 1931-febrero de 1934)» (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Alcalá: UNED, 2013).

Adolphe FERRIÈRE, *La práctica de la escuela activa: experiencias y orientaciones*. Traducción, prólogo y notas de Rodolfo Tomás y Samper (Madrid: Francisco Beltrán, 1928).

José Luis FERRIS, *Carmen Conde : vida, pasión y verso de una escritora olvidada* (Madrid: Temas de Hoy, 2007).

Pedro Luis MORENO MARTÍNEZ, *Educación popular en la Segunda República Española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2008).

Revista Internacional del Cinema Educativo

Palabras clave

Escuela Nueva, Carmen Conde, programa pedagógico, composición literaria, educación primaria.

La educación en relieve. Una aproximación a las Escuelas del Ave-María del padre Manjón desde las escrituras expuestas

Elena FERNÁNDEZ GÓMEZ⁽¹⁾

1. Departamento de Historia y Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alcalá, C/ Colegios, 2, 28801, Alcalá de Henares (Madrid).

Email de contacto: elena.fernandezg@hotmail.com

Objetivos

En el pequeño pueblo de Arnao, Asturias, se conserva aún en pie una de las Escuelas del Ave-María que fundó el padre Andrés Manjón. Aunque lleva ya bastante tiempo sin funcionar, todavía pueden verse inscritos en su patio varios mapas, un abecedario, un reloj, distintas tablas numéricas y algunos otros recursos propios de la original y novedosa metodología que caracterizó a estos centros escolares. Con este hallazgo «arqueológico» como base, el objetivo de esta comunicación será realizar una aproximación a la educación manjoniana prestando especial atención a estos relieves, que consiguieron trasladar del interior al exterior de las escuelas modelos (aunque muy básicos) de carteles, láminas, mapas y otros materiales de colgar empleados habitualmente como herramientas pedagógicas (aunque también como elementos decorativos) en las aulas de mediados del siglo XIX y del primer tercio del XX, período en el que vivió el padre Manjón (1846-1923). Se tratarán de desentrañar así las condiciones de producción, recepción y conservación de estas «escrituras expuestas» (en palabras de Armando Petrucci), con el fin de entender el discurso pedagógico que las mismas encierran, así como cuáles fueron las funciones que tuvieron, el empleo que de ellas hicieron los maestros/as y alumnos/as de estos centros educativos y qué aportaron a la enseñanza de la época.

Metodología y Fuentes

Desde el punto de vista metodológico, esta comunicación se inserta en el cruce de dos líneas de investigación: la de la Historia de la Educación y la de la Historia Social de la Cultura Escrita. Dado este carácter interdisciplinar, las fuentes que se manejarán serán muy diversas: desde algunos de los escritos pedagógicos más conocidos del padre Manjón, como su diario o su autobiografía, pasando por folletos y hojas informativas de naturaleza variada editadas por las imprentas de las Escuelas del Ave María, hasta otras obras pedagógicas de su época o de épocas posteriores en las que se explica y comenta su método, sin olvidar otras fuentes, como las fotografías o los

cuadernos y diarios escolares, que tanta importancia han tenido y tienen en las investigaciones desarrolladas por los historiadores de la educación y de la cultura escrita.

Desarrollo del contenido de la comunicación

La obra pedagógica del padre Andrés Manjón es mundialmente conocida. Su interés en crear un nuevo método pedagógico, así como los principios en los que basó dicho método, han podido conocerse gracias a su prolífica producción bibliográfica, pero también a la gran repercusión que su modo de entender y desarrollar la educación tuvo en su tiempo y posteriormente, como muestran los numerosos estudios existentes sobre su innovadora metodología, nacida al calor de otras importantes revoluciones pedagógicas que se fueron gestando tras el ilusionismo que en el ámbito educativo sembró la Ilustración. La mayoría de estos trabajos se han centrado en las escuelas fundadas por Manjón en Granada, dado que fue éste el lugar en el que inició su inmensa obra pedagógica. Sin embargo, es relativamente poca la atención que se ha prestado a las Escuelas del Ave María que se crearon en otras regiones españolas e incluso en el extranjero. Por eso, en la primera parte de esta comunicación se tratará de presentar un panorama general de las escuelas manjonianas, así como del método empleado en las mismas y el debate que éste suscitó en el momento en el que éste se empezó a implementar. Dicha primera parte servirá de contexto para en la segunda abordar un aspecto específico de la metodología manjoniana, el uso de los relieves como herramientas educativas a través del juego. Las escuelas del Ave María estuvieron rodeadas de inscripciones y relieves que permitieron a los niños y niñas aprender cualquiera de las materias propias de la enseñanza. Me adentraré, por lo tanto, a conocer la disposición y el uso de la rayuela geométrica, de los números romanos y del sistema decimal inscritos en el suelo para aprender las matemáticas; el esquema con las partes de la oración y el abecedario para la gramática; los diferentes juegos que dicho maestro creó alrededor de los relieves del mapa de España y del mapamundi sumergidos así como del planetario para conocer la geografía; la rayuela histórica para la historia; el relieve del cuerpo humano para las ciencias naturales; la rayuela de historia sagrada para religión u otros aprendizajes como el de la hora a través del reloj que, de igual modo, se situaba en el suelo del patio de estas escuelas esperando que los niños y niñas fuesen quienes moviesen sus agujas.

Avance de conclusiones

Las Escuelas del Ave-María, tras fundarse las primeras en los barrios más desfavorecidos de la ciudad de Granada, se difundieron prácticamente por toda España, llegando incluso, como se ha señalado líneas arriba, a traspasar las fronteras nacionales y a instalarse en América. En el marco de la metodología manjoniana, esta comunicación se detendrá, como igualmente se ha advertido ya, en los usos y funciones de los relieves, con el fin de mostrar cómo los mismos constituyen una de las mejores

representaciones de la apuesta por ese aprender jugando y al aire libre que el padre Manjón y otros muchos pedagogos de su época hicieron e integraron en sus propuestas educativas. Asimismo, se reflexionará sobre las aportaciones que los relieves ofrecieron a la educación de la época. Estos nuevos materiales pedagógicos conformaron una nueva ecología del espacio escolar extendiéndolo más allá de las aulas, colaborando así en la opción de una metodología innovadora, integral y al aire libre.

Bibliografía

Salvador Mateo ARIAS ROMERO, *Arquitectura de las escuelas del Ave-María* (Granada: Centro de Estudios Pedagógicos y Psicológicos Andrés Manjón, 2003).

Carmen BLANCO SANCHIDRIÁN, *Las Escuelas del Ave María de Málaga. Cien años de Educación Social* (Málaga: Gráficas Urania, 2009).

Mariano Gabriel FERNÁNDEZ ALMENARA, «El espacio exterior y los recursos en la Escuela de Andrés Manjón. Actualidad de propuesta», en *La construcción de la identidad pedagógica española: entre la Institución Libre de Enseñanza y las Escuelas del Ave María*, coord. María Remedios SÁNCHEZ GARCÍA, (Madrid: Editorial Síntesis, 2015), 211-220.

María Esther GARCÍA LÓPEZ, *Las escuelas del Ave María de Arnao* (Castrillón: Patronato Municipal de Cultura de Castrillón, 2004).

Manuel LORENZO DELGADO, «Andrés Manjón y la enseñanza de la lecto-escritura», *Cuadernos de pensamiento*, 3, (1989), 71-82, consultado el 07-03-2017, http://www.fuesp.com/pdfs_revistas/cp/3/cp-3.pdf#page=71.

José MONTERO VIVES, *Cómo educar enseñando la gramática, la aritmética, y las ciencias naturales según D. Andrés Manjón: antología de textos didácticos* (Granada: Escuelas del Ave María, 1999).

José MONTERO VIVES, *La importancia del juego en la pedagogía manjoniana* (Granada: Escuelas del Ave María, 2000).

Cristina MORENO FERNÁNDEZ, «La herencia educativa de Andrés Manjón: aprender jugando en las escuelas del Ave María», *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 07-03-2017, <http://revista.muesca.es/articulos4/167-la-herencia-educativa-de-andres-manjon-aprender-jugando-en-las-escuelas-del-ave-maria?showall=1>

Irene REAL GARCÍA, *La enseñanza de las matemáticas en Andrés Manjón* (Granada: Centro de Estudios Pedagógicos y Psicológicos Andrés Manjón, 2008).

Antonio ROMERO LÓPEZ, *Enseñanza de la lengua materna y educación lingüística y literaria en A. Manjón* (Granada, Escuelas del Ave María, Grupo editorial universitario, 2000).

Palabras clave

Padre Manjón, Escuelas del Ave-María, Escrituras expuestas, Relieves.

Memórias de diretoras de grupos escolares no Maranhão: saberes e práticas (décadas de 1960 a 1970)

Maria das Dores Cardoso FRAZÃO⁽¹⁾,
Luciane Sgarbi Santos GRAZZIOTIN⁽²⁾

1. Aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo –RS, Brasil. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão. Professora da Universidade Federal do Maranhão, São Luís – MA.
2. Professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo –RS, Brasil.

Email de contacto: dorafracao@hotmail.com

Objetivos

Este texto apresenta as considerações iniciais de uma investigação de maior âmbito intitulada «Memórias de diretoras: práticas administrativas nos Grupos Escolares no Maranhão, nas décadas de 1960 a 1970». Os Grupos Escolares foram um modelo de organização do ensino primário que iniciou no estado de São Paulo em 1893 e se disseminou em todo o território brasileiro até sua substituição em 1971. No caso do Maranhão, foco dessa pesquisa, a institucionalização dessa forma de organização ocorreu em São Luís, capital do estado, em 1903, propagando-se para os municípios do interior em 1905.

Nossos objetivos são identificar as especificidades do contexto histórico da educação no Brasil, destacando-se as singularidades do Maranhão na temporalidade analisada; compreender o processo de implantação dos Grupos escolares nas cidades do interior do referido estado e identificar as práticas cotidianas da administração escolar nesse processo.

Metodologia e Fontes

Essa pesquisa insere-se no campo da História da Educação, entendida de acordo com Chartier (2009) como possibilidade de produzir uma representação adequada da realidade que foi e já não é. Nesse caso, o real é ao mesmo tempo o objeto e o fiador do discurso da história. Dentro das ciências humanas e sociais ela tem sua capacidade de distinguir e articular os diferentes tempos que se acham superpostos em cada momento histórico da humanidade.

A pesquisa tem como perspectiva teórica a História Cultural, o que segundo Burke (2008), não a torna melhor que as outras, mas é uma parte necessária do empreendi-

mento histórico coletivo, pois essa abordagem nos dá uma contribuição indispensável à nossa visão da história como um todo. A tematização sobre memória norteia os pressupostos teóricos da investigação uma vez que se trabalha com a perspectiva metodológica da História Oral. A memória oral é aqui tomada como documento. Nesse sentido Le Goff afirma que «[...] o passado não é a história, mas seu objeto, também a memória não é a história, mas um de seus objetos e, simultaneamente, um nível elementar de elaboração da história» (2003, p. 49).

Acerca da memória, Bosi esclarece: «a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento». Ademais, «a função da memória é o conhecimento do passado que se organiza, ordena o tempo, localiza cronologicamente» (1994, p. 39 e 89).

Apoiando-se, portanto, na História Oral entende-se que como todas as metodologias, ela estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevistas e as implicações de cada um deles para a pesquisa. (FERREIRA, 2002)

Nesse sentido, realizaram-se até o momento cinco entrevistas com diretoras que atuaram nos grupos escolares maranhenses nas décadas de 1960 a 1970, são elas: Maria do Socorro Leite Sampaio, diretora do Grupo Escolar «Santa Luzia», do município de Presidente Vargas, Maria do Nascimento Ferreira Abreu, que também atuou nesse Grupo. A diretora do Grupo Escolar «Maranhão Sobrinho», Maria da Graça Silva Sousa, do município de Timbiras. Eleodória Jacinta Cantanhêde, diretora do Grupo Escolar «Senador Vitorino Freire», do município de Presidente Juscelino. Eliete Monteiro Lima, diretora do Grupo Escolar «Gomes de Sousa», do município de Itapecuru Mirim.

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

A implantação dos grupos escolares em terras maranhenses ocorreu em 1903, na Capital, e em 1905, no interior do estado. Para entender esse processo apoio-me, sobretudo, em dois trabalhos de referência: Motta (2006) e Silva (2015).

De acordo com Silva (2015), a implantação dos Grupos exigia altos investimentos, a presença dessas instituições no interior ocorreu a partir da Lei n. 363 de 31 de março de 1905. A primeira delas surgiu no município de Rosário, em 20 de abril de 1906, no mesmo ano na cidade de São Bento. E o último criado na primeira década republicana na cidade de Codó.

A falta de investimentos agravou os problemas na organização dos Grupos, dificuldades que já acompanhavam a educação maranhense de longa data. Desse modo, o governador Luís Domingues, (1910-1914), determinou a extinção desses grupos, por meio da Lei n. 598, de 1º de maio de 1911 e Lei n. 618, de 14 de abril de 1912. (SILVA, 2015, p. 152)

Extintos os grupos, o Governador optou por criar escolas de baixo custo, como as Escolas Isoladas do sexo masculino e feminino, Escolas mistas e Externatos públicos. (SILVA, 2015)

A recriação de Grupos Escolares no estado ocorre em 1918 conforme o Decreto nº. 209 de 17 de julho de 1919, e mais nove Grupos Escolares na Capital. (SILVA, 2015). A autora explica que assim como na primeira fase de institucionalização dos grupos, o governador também transformou as Escolas Públicas Primárias em Grupos Escolares, no entanto eles permaneciam instalados em prédios inadequados, com falta de material. Apenas a partir de 1930, começam as primeiras construções prediais das Escolas Públicas de nível primário. A autora identificou, no período de 1903 a 1950, a criação, na Capital e no interior, 54 grupos escolares, alguns deles permaneceram até 1970 e outros foram extintos. A esse respeito, Motta (2006) assegura que na década de 1950 foram criados 21 grupos escolares, fase de sua maior expansão.

Avanço de conclusões

Por estarmos em etapa inicial da pesquisa, apresentamos no resumo a revisão de literatura sobre o tema no Maranhão. Mas com as entrevistas realizadas percebe-se que a relação das mulheres como profissionais da educação, na posição de professoras ou diretoras, permite compreender que em seu exercício profissional, elas produzem saberes. Nesse sentido, o saber é o que se pode chamar de uma prática discursiva; é também, o espaço onde o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos que se ocupa em seu discurso. Para Foucault (2005), há saberes que são independentes das ciências.

Bibliografia

Diana, ROCHA DA SILVA, *A institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão* (São Luís: Editora UEMA, 2015).

Diomar das Graças, MOTTA, *A emergência dos grupos escolares no Maranhão*, in Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil. Org. Diana, GONÇALVES VIDAL, (Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006) 141-152.

Michel, FOUCAULT *A arqueologia do saber* (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005).

Jacques, LE GOFF, *História e memória* (Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003).

Peter, BURKE, *O que é história cultural?* (Rio de Janeiro: Zahar, 2008).

Roger, CHARTIER, *A história ou a leitura do tempo* (Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009).

Marieta de Moraes FERREIRA, Janaina AMADO, (org.), *Usos e abusos da história oral* (Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002), 5-277.

Palavras chave

Memórias docentes, Estado do Maranhão, Diretoras escolares, Grupos Escolares.

La radio a scuola durante il ventennio fascista in Italia

Carla GHIZZONI⁽¹⁾

1. Dipartimento di Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

Email de contacto: carla.ghizzoni@unicatt.it

Obiettivi

La comunicazione intende fare luce sulla programmazione della radio dedicata ai ragazzi durante il fascismo in Italia. Già è stata indagata la diffusione di questo nuovo mezzo di comunicazione di massa nel ventennio e sul suo impiego per fini propagandistici e di svago. Alcune ricerche, anche se non molte invero, hanno documentato lo spazio destinato ai più giovani dalla radio fin dai suoi esordi in Italia e sulla sua introduzione nella scuola primaria dagli anni Trenta. È mancata però una ricostruzione d'insieme che faccia luce sui diversi tipi di programmazione (di svago, per fini didattici, per scopi propagandistici), sugli autori dei testi nonché sui modelli educativi veicolati e che cerchi di comprendere come i ragazzi si posero di fronte a questo mezzo di comunicazione e ai contenuti trasmessi.

Metodologia e Fonti

Al fine di catalogare i programmi previsti dalla radio per i più giovani nel ventennio fascista vengono prese in esame le riviste editate dall'URI (l'Unione Radiofonica Italiana, sorta nel 1924), prima, e dall'Eiar (Ente Italiano Audizioni Radiofoniche), dopo. Nello specifico si fa riferimento a *Radiorario: organo ufficiale della Unione radiofonica italiana*, al *Radiocorriere: settimanale dell'EIAR*, all'*Annuario EIAR*. Dalla metà degli anni Trenta furono pubblicati anche periodici per gli insegnanti volti a sostenere l'applicazione della radio nella didattica a scuola. Si segnala in specie *Trasmissioni radiofoniche per le scuole elementari* (1937-1941) che continuò come *La radio nella scuola* (1941-1943).

Attraverso queste pubblicazioni è possibile non solo ricostruire la programmazione dedicata ai ragazzi fuori e dentro la scuola, ma anche dare voce ai ragazzi stessi. Come erano soliti fare i periodici per l'infanzia, anche queste riviste ospitavano la corrispondenza ricevuta dai giovani ascoltatori. Il punto di vista dei fanciulli emerge altresì dalla documentazione prodotta a scuola dagli alunni (i quaderni ad esempio) o dai maestri, quali le *Cronache ed osservazioni dell'insegnante sulla vita di scuola*, redatte dalla fine degli anni Venti. Tale documentazione è custodita dagli archivi scolastici locali e dai musei didattici (si pensi al patrimonio conservato dall'INDIRE a Firenze).

Contenuto della comunicazione

Durante il fascismo uno nuovo strumento di comunicazione fece il suo ingresso nella vita degli italiani: la radio. Subito essa si interessò dei più piccoli destinando a loro specifici programmi. Pochi mesi dopo l'avvio, la stazione di Milano mandava in onda, il 4 gennaio 1926, il *Cantuccio dei bambini* che voleva istruire e divertire al tempo stesso. Ben presto realizzato anche da altre stazioni, esso vantava tra gli animatori scrittori noti della letteratura giovanile coeva, quali Giuseppe Fanciulli a Milano, Enrico Novelli, ovvero Yambo, e Paolo Lorenzini, alias Collodi nipote, a Firenze. Storie fantastiche, indovinelli, filastrocche, aneddoti umoristici rappresentavano i contenuti del programma, che prevedeva anche la partecipazione degli ascoltatori tramite la corrispondenza. Il mondo infantile cui faceva riferimento questa programmazione era quello appartenente alle famiglie della buona borghesia cittadina che poteva possedere una radio.

La realizzazione di programmi appositi per i ragazzi rappresentò uno dei primi tentativi dell'URI di individuare modalità di trasmissione e linguaggi diversi da quelli della programmazione del tempo, circoscritta alle notizie dell'Agenzia Stefani, alla lirica, alle conferenze. Gli studi hanno messo in luce che tale interesse era anche da ricondurre ai mezzi ristretti e agli spazi limitati delle stazioni locali. Esso tuttavia si spiega pure in ragione del fatto che il mondo della letteratura infantile e della scuola erano già impegnati nella ricerca di registri comunicativi alternativi a quelli tradizionali, capaci di suscitare l'attenzione dei più giovani.

Nel corso degli anni Trenta, all'indomani della nascita dell'EIAR, il fascismo si prodigò con maggiore sollecitudine nella diffusione della radio e per un suo uso a scopi propagandistici. In particolare fu ritenuto prioritario portare questo strumento di comunicazione nelle campagne, dove minori, rispetto alle città, erano le opportunità di informazione e di svago, promuovendo l'acquisto di un apparecchio a basso costo e creando centri di ascolto condiviso. Al fine di realizzare questo obiettivo, nel 1933 il governo istituì l'Ente Radio Rurale. Fu in questi stessi anni che si verificò un più organico legame fra radiodiffusione e mondo dell'infanzia. Uno dei luoghi individuati per una fruizione collettiva della radio fu, infatti, la scuola elementare rurale per la quale ci si sforzò di ideare una programmazione specifica.

Dopo la nomina di Giuseppe Bottai al ministero dell'Educazione nazionale, nel 1936, venne ulteriormente potenziata la presenza della radio nelle scuole e ci si impegnò in una migliore messa a punto della sua proposta formativa, creando, presso lo stesso Ministero, un ufficio con compiti di progettazione dell'attività didattica svolta dall'Ente Radio Rurale. Sul piano della programmazione per le elementari si può qui ricordare il *Radiogiornale Balilla*, in onda dal 1939. Esso illustrava i principali fatti nazionali e esteri, le ricorrenze storiche e religiose, le imprese del fascismo e prevedeva momenti di svago con giochi e concorsi a premi. La volontà di informare, da

cui non era disgiunta la finalità propagandistica, prevaleva però decisamente sulle occasioni di intrattenimento e di evasione. Secondo fonti dell'epoca, il programma più apprezzato era rappresentato dalle *Radioscene* che narravano di personaggi e fatti, storici o religiosi, e che, grazie agli effetti sonori e a una buona recitazione, sapevano coinvolgere gli ascoltatori.

Conclusioni

Benché la diffusione della radio in Italia non conoscesse le dimensioni registrate in altri nazioni nello stesso periodo (quali l'Inghilterra o la Germania), per molti ragazzi, come documenta anche la memorialistica oltre alle fonti indicate sopra, l'ascolto della radio rappresentò, insieme alle iniziative promosse dall'Opera nazionale Balilla, uno dei momenti di socializzazione politica e costituì un'inedita occasione di svago. Il suo impiego a scuola fu inoltre una delle prime forme di applicazione delle nuove tecnologie alla didattica, sulla quale la storia dell'educazione italiana deve ancora indagare. Come emerge dalle riviste pedagogiche, i maestri si interrogarono sull'impiego di questo strumento da usare, secondo l'opinione prevalente, come ausilio e non come sostituto della funzione docente.

Bibliografia

Philip V. CANNISTRARO, *La fabbrica del consenso. Fascismo e mass media* (Roma-Bari: Laterza, 1975).

Jürgen CHARNITZKY, *Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien (1922-1943)* (Tübingen: M. Niemeyer, 1994) (trad. it. 1996).

Giorgio CHIOSSO, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)* (Brescia: La Scuola, 1997).

Mariella COLIN, *Les enfants de Mussolini. Littérature, livres, lectures d'enfance et de jeunesse de la Grande guerre à la chute du régime* (Caen: Presses universitaires de Caen, 2010) (trad. it. 2012).

Sabrina FAVA, *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Carrara Lombroso sui giornali per ragazzi* (Lecce, Rovato: La Pensa MultiMedia, 2016).

Gianni ISOLA, *Abbassa la tua radio per favore... Storia dell'ascolto radiofonico nell'Italia fascista* (Firenze: La Nuova Italia, 1990).

Juri MEDA, *Mezzi di comunicazione di massa. Saggi di storia materiale della scuola tra XIX e XX secolo* (Milano: FrancoAngeli, 2016).

Antonio MENCARELLI, «Radiobalilla. Le trasmissioni radiofoniche per ragazzi nel periodo fascista», in edd. M.C. Giuntella, I. Nardi, *Il bambino nella storia* (Napoli: Edizioni scientifiche italiane, 1993), 211-233.

Antonio PAPA, *Storia politica della radio in Italia* (Napoli: Guida, 1978, 2. Voll.).

Sara ZAMBOTTI, *La scuola sintonizzata: pratiche di ascolto e immaginario tecnologico nei programmi dell'Ente Radio Rurale (1933-1940)* (Torino: Trauben, 2007).

Parole chiave

Italia; fascismo; radio; infanzia; scuola elementare.

Los inicios de la enseñanza programada en España: un intento por modernizar la política curricular en el franquismo*

Mariano GONZÁLEZ-DELGADO⁽¹⁾

1. Departamento de Historia y Filosofía 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.

Email de contacto: mgondel@ull.edu.es

Objetivos

Este trabajo se propone indagar acerca de los intentos por modernizar el sistema educativo español a través de la importación de algunos modelos curriculares durante el franquismo. Diferentes estudios han señalado la importancia que tuvieron las pedagogías importadas para intentar transformar la realidad educativa en la dictadura. No sólo cabe destacar el *Proyecto Regional Mediterráneo*, al que España se incorpora en 1961, o los intentos por introducir programas para la formación del profesorado o la educación para la salud. También se deben subrayar las propuestas para modificar la realidad curricular de las escuelas en esta época. Uno de esos proyectos que tuvieron su origen en EEUU y que se aspiró a desarrollar a partir de los años sesenta del siglo XX en España, fue la introducción de las perspectivas centradas en la enseñanza programada. Un nuevo modelo curricular que comenzaba a tener una presencia destaca en las políticas educativas que pretendieron poner en marcha algunos organismos internacionales. En este sentido, este trabajo tiene la intención de llevar a cabo a cabo una primera aproximación en relación a estos tres objetivos concretos:

1. Analizar la introducción de la enseñanza programada en España.

* Este trabajo se ha desarrollado en el marco de los proyectos de investigación *La modernización del sistema educativo y científico español en su dimensión internacional (1953-1986)*. Ministerio de Economía y Competitividad, Referencia: HAR2014-58685-R; y *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. Nos gustaría agradecer al profesor Antonio Viñao Frago las indicaciones que tan amablemente nos indicó al inicio de esta investigación. También nos gustaría expresar nuestra gratitud a Tamar Groves y Manuel Ferraz Lorenzo por los comentarios y debates que hemos desarrollado en torno a este tema. Todos ellos han contribuido de manera notable al desarrollo de este trabajo.

2. Observar la importancia que tuvieron algunos organismos internacionales en los procesos de modernización educativa.
3. Estudiar el destacado papel que han jugado las pedagogías importadas en la modificación de la política curricular del franquismo.

Metodología y Fuentes

Para llevar a cabo este trabajo, hemos consultado algunos de los informes elaborados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que se encuentran en el Archivo General de la Administración (AGA) y en la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO. Por otro lado, se han consultado las principales publicaciones del campo pedagógico en la España franquista. Nos referimos a *Revista Española de Pedagogía*; *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*; *Revista de Educación*; *Vida Escolar*; *Notas y Documentos*; *Escuela Española*; y *Educadores*. A partir de aquí, se ha observado el inicio y cómo se introdujo de forma paulatina la enseñanza programada. Por otro lado, también se han consultado algunas de las actividades que desarrollaron distintas instituciones educativas de la dictadura como el Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) o el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE). Estas instituciones, junto con la Sociedad Española de Pedagogía (SEP), constituyeron la principal red académica que intentó poner en marcha en España este nuevo modelo curricular.

Desarrollo del contenido de la comunicación

La enseñanza programada se introdujo en España hacia el inicio de la década de los sesenta. Es cierto que podemos observar algunas publicaciones anteriores sobre la importancia que podían tener las máquinas de enseñar en los futuros sistemas educativos a nivel mundial. J. Bousquet, un técnico de la UNESCO, publicó algunos trabajos en España sobre «Televisión y Educación» en 1958. Incluso, algunas investigaciones previas sobre enseñanza individualizada y fichas de enseñar fueron desarrolladas por J. Fernández Huerta hacia 1954.

No obstante, las primeras teorizaciones serias sobre la importancia de introducir este nuevo modelo curricular no tuvieron lugar hasta 1962. Nos referimos al número monográfico que editase el CEDODEP en su revista de innovación educativa *Notas y Documentos*. En realidad, como indicó el propio director del CEDODEP (J. M. Moreno García) en un artículo publicado en *Bordón* en 1963, la enseñanza programada venía a constituirse como un enfoque curricular a la contra de los procesos de enseñanza-aprendizaje de carácter tradicional. Se quería sustituir en el aula las conocidas *Enciclopedias* escolares e introducir nuevos materiales curriculares bajo esta nueva perspectiva pedagógica.

La introducción de este nuevo enfoque curricular no fue fruto del azar. En realidad, los primeros artículos publicados fueron traducciones de algunos trabajos editados por la UNESCO. En efecto, la enseñanza programada fue un modelo de enseñanza-aprendizaje que había sido iniciado en EEUU en la década de los años treinta del siglo XX. En cierta medida estaba conectada con la Pedagogía Experimental que, por esos años, ya poseía un desarrollo importante en el campo pedagógico de la Dictadura. De esta forma, la UNESCO jugó un papel central en la introducción de la enseñanza programada en España. En la medida en que este debate estuvo al amparo de las políticas sobre *educación y desarrollo*, la enseñanza programada fue fruto de un importante debate patrocinado por este organismo internacional.

A partir de estos primeros intentos, la enseñanza programada conocería una rápida expansión en el panorama pedagógico español. De esta forma, no sólo el CEDODEP siguió insistiendo en publicaciones de este tipo. También el CENIDE creó una mesa permanente de estudio sobre enseñanza programada. Incluso la SEP, organizó en sus congresos conferencias en torno a esta temática a finales de los años sesenta.

Avance de conclusiones

La enseñanza programada se originó en España con el objetivo de modernizar el sistema educativo español y mejorar sus estándares de eficacia y eficiencia educativa. Algunas de las principales instituciones educativas del país intentaron llevar a la práctica este modelo de enseñanza. Por otro lado, la enseñanza programada también fue desarrollada gracias a la influencia que la UNESCO comenzó a tener en España a partir de su instauración en nuestro país en 1953. Otro de los elementos que se quieren destacar en este trabajo, es la importancia que algunos actores sociales internacionales, como UNESCO, tuvieron en la modificación de la política curricular durante la dictadura franquista. Las alianzas que se establecieron entre el campo pedagógico español y los organismos internacionales funcionaron como un resorte central para entender el cambio del modelo de currículum en la España del desarrollismo.

Bibliografía

Jacques BOUSQUET, «Televisión y educación», *Revista de Educación*, 73 (1958), 35-38.

CENIDE, «IV Reunión del Seminario Nacional Permanente de Enseñanza Programada y Automatizada», *Revista de Educación*, 218 (1971), 85.

Lorenzo DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, «Modernizadores y tecnócratas. Estados Unidos ante la política educativa y científica de la España del Desarrollo», *Historia y Política*, 34 (2015), 113-146.

Agustín ESCOLANO, «Los comienzos de la modernización pedagógica en el Franquismo (1951-1964)», *Revista Española de Pedagogía*, 192 (1992), 289-310.

Jose FERNÁNDEZ HUERTA, «¿Conviene la nota media simple en los exámenes conjuntos de enseñanza secundaria?», *Revista de Educación*, 8 (23), (1954), 168-171.

Mariano GONZÁLEZ-DELGADO y Tamar GROVES, «Influencias extranjeras en la formación continua del profesorado en el segundo franquismo», en *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*, eds. Miguel Martín-Sánchez y Tamar Groves (Salamanca: FarenHouse, 2016), 51-64.

Kenneth KOMOSKI, «Enseñanza programada, técnicas basadas en las ciencias del comportamiento y medios didácticos», *Notas y Documentos*, 5 (1962), 16-19.

Arthur A. LUMSDAINE, «Máquinas de enseñar y enseñanza programada», en *Nuevos métodos y técnicas de educación* (París-Madrid: UNESCO, 1962), 32-37.

Juan Manuel MORENO GARCÍA, «Enseñanza programada. ¿Qué es la «programmed instruction»?», *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*, 115 (1963), 129-152.

Aida TERRÓN, «La educación sanitaria escolar, una propuesta importada para la escuela española del desarrollismo», *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 23, 19, (2015), 1-34.

Palabras clave

Enseñanza Programada, Pedagogías Importadas, Historia del currículum, Franquismo.

Del discurso a la práctica educativa. El Magisterio y el impacto del discurso ideológico en el proceso escolar (1960-1970)

Teresa GONZÁLEZ PÉREZ⁽¹⁾

1. Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje, Facultad de Educación, Universidad de La Laguna, Campus Central, Avenida de la Trinidad s/n, 1ª planta, 38204 San Cristóbal de La Laguna (Tenerife).

Email de contacto: teregonz@ull.edu.es

Objetivos

Esta comunicación forma parte de una investigación más amplia que centra su atención en el estudio del magisterio en España durante el franquismo. El objetivo de esta investigación es aproximarnos a la realidad educativa de la década de los años sesenta del pasado siglo a través de la voz de sus protagonistas. Para ello pretendemos rescatar la información suministrada por maestros y maestras que ejercieron en esos años.

Nos planteamos los siguientes objetivos generales:

- a) Generar interés científico sobre el estudio del discurso educativo al final del franquismo.
- b) Crear conocimiento sobre la realidad de la práctica profesional de maestras y maestros.
- c) Recuperar el pasado silenciado, reconstruir la memoria y papel histórico de las personas comunes en la educación.

De los anteriores objetivos derivan los siguientes objetivos específicos:

- a) Analizar la influencia del discurso nacionalcatólico en la mentalidad del magisterio.
- b) Examinar la implicación de los maestros y las maestras con el discurso y los programas oficiales.
- c) Verificar la existencia, o ausencia, de la conciencia de ser maestra o maestro en la dictadura y de la predisposición al cambio educativo, social y político.

Metodología y Fuentes

Se trata de una investigación de metodología cualitativa de corte hermenéutico, que responde a un estudio biográfico-narrativo. Se emplea la metodología etnográfica para investigar a través de la historia de vida. Como herramientas de recogida de los

datos utilizamos Entrevistas Biográficas o Entrevistas Abiertas (EA) y Entrevistas Semi dirigidas o Semi Estructuradas (ES), que se realizan de forma individual.

La muestra tiene un carácter intencional y no probabilístico. Entre otras razones, se debe a la dificultad para la localización de maestros y maestras. De modo que utilizamos el muestreo de «bola de nieve» para buscar sujetos, como fuentes de información. Pedimos ayuda a personas conocidas para identificar a otras personas que habían ejercido de maestras o maestros. La feminización del grupo entrevistado se debe no solo al interés por los estudios de género sino por la mayor dificultad para contactar con maestros.

La recopilación de datos se realiza desde dos perspectivas diferenciadas para la posterior comparación e interacción de datos: desde la visión de las maestras y desde la óptica de los maestros. La metodología etnográfica permite indagar en las vivencias y experiencias docentes. Además de las fuentes orales se emplean fuentes documentales, legislativas, bibliográficas y hemerográficas.

Desarrollo del contenido de la comunicación

El contexto político, social, cultural y educativo de referencia, ofrecía un reducido marco de experiencias educativas en una población pobre y con un ámbito cultural restringido, a pesar de los planes de desarrollo que implementó la dictadura. La escuela, el espacio de actuación y de vivencias, respondía a las características de su tiempo. Las aulas ubicadas en casas viejas, eran inmuebles poco higiénicos y no reunían condiciones pedagógicas; infradotadas con escasos recursos materiales, tenían que resolver su práctica docente con muchas limitaciones.

Tanto la formación inicial del magisterio como la práctica docente han variado en el decurso de los años. Tras la ruptura con la línea pedagógica de la etapa anterior, el franquismo impuso sus valores ideológicos que legitima a través de su discurso educativo. Sus programas reflejan los condicionantes políticos, culturales y sociales. Pese a la evolución de los planes de estudio, los valores ideológicos del régimen y el sexismo estuvieron presentes durante todo el periodo, aunque en la última década se dejaba notar cierta flexibilidad en las formas.

Los maestros y las maestras relatan su trayectoria académica y profesional con las correspondientes connotaciones de género. Las maestras refieren a su formación inicial, el plan de estudios de 1950 con el que estudiaron. Accedieron a la Escuela de Magisterio tras obtener el título de bachillerato elemental. Igual que a los maestros se les requerían los certificados de buena conducta expedidos por el cura párroco y la comandancia de la Guardia Civil, tanto para iniciar los estudios como posteriormente para ejercer. Se titularon como profesionales, con una titulación de tipo medio, con un nivel equivalente a formación profesional.

Las materias del plan de estudio diferenciadas por sexos, incluían la Formación del Espíritu Nacional, Educación Física, Labores, Religión, incluso la materia de Pedagogía variaba en función del sexo. Los roles sociales asignaban distintas funciones y una formación acorde con la misión establecida para hombres y para mujeres. Ellos relatan su aprendizaje como mujeres y la actividad desplegada por las profesoras de la Sección Femenina. Consideran muy positiva esta preparación para la vida del hogar y la familia. No tienen desarrollada conciencia de género, ni siquiera se planteaban otra alternativa ni pensamiento político. En las escuelas fueron reproductoras del discurso dominante y de las continuidades sociales. Destacaron como profesionales comprometidas y respetuosas con las normas morales, con una conducta intachable, pues eran modelos de mujer para las niñas y jóvenes.

En cambio los maestros recuerdan su periodo escolar como una etapa grata, si bien, manifestaron las precariedades propias de la época. Traen a la memoria el servicio militar y la manera en les interfería en su vida el cumplir con los deberes para la Patria. Algunos maestros tienen asumidos y connaturalizados los usos y el discurso ideológico de la dictadura. La enseñanza de las distintas materias, las lecciones, las tareas, el estudio del catecismo y del evangelio, la gimnasia, los cánticos patrióticos, la formación de la fila y arriado de la bandera junto al canto del Cara al Sol conformaban las actividades cotidianas. Los maestros instruían a los niños como los hombres del mañana y realizaban ejercicios premilitares en la clase de educación física.

Avance de conclusiones

En esta década se observan ciertos cambios y progreso a nivel económico y social, pero la educación seguía constreñida e ideologizada. El magisterio encorsetado por las normas y rutinas pedagógicas. Se aceptaba el discurso oficial y sistema tal como era; se interiorizaban las prácticas políticas, sociales y educativas sin cuestionar las estructuras de poder.

Las conclusiones obtenidas revelan la dificultad y limitaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje del grupo estudiado condicionados por el discurso educativo. Tanto maestros como maestras sufrieron las limitaciones ideológicas y materiales para la enseñanza. Sin embargo, a causa del desdibujamiento por efecto de lejanía temporal, no son excesivamente críticos con la discriminación de género ni con las desigualdades sociales y culturales. En cambio refieren el autoritarismo y la disciplina, intercalando anécdotas del periodo escolar.

Bibliografía

Antonio BOLÍVAR BOTÍA, «Las historias de vida del profesorado: voces y contextos», *Revista mexicana de investigación educativa*, 19, 62, (2014), 711-734.

Nieves BLANCO, Remei ARNAUS I MORRAL, «Vidas de maestras», *Cuadernos de Pedagogía*, 415, (2011), 48-51.

Julián CASANOVA RUIZ (coord.), *Cuarenta años con Franco*, (Barcelona: Crítica, 2015).

Christopher DAY, Quing GU, *Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*, (Madrid: Narcea, 2012)

Joaquín GIRO MIRANDA, *Mujer y Educación. Las Maestras: Un análisis sobre la identidad de género y trabajo*, (Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, 2010).

Ricard HUERTA, *Mujeres Maestras. Identidades docentes en Iberoamérica*, (Barcelona: Graó, 2012).

María del Mar del POZO ANDRÉS, *Justa Freire o la pasión de educar: biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)* (Barcelona: Octaedro, 2013).

Manuel de PUELLES BENÍTEZ, «El discurso educativo: del franquismo al neoliberalismo», *Cuadernos de pedagogía*, Barcelona, 451, (2014), 16-19.

Julia RESINA, *Querida maestra. Recuerdos y anécdotas de una vida entera dedicada a la enseñanza* (Madrid: La Esfera de los Libros, 2010).

Juana María SANCHO GIL, Sandra MARTÍNEZ, «La importancia de las relaciones investigador-investigado: el caso de las narrativas de vida profesional», *Tendencias pedagógicas*, 24, (2014), 225-240.

Palabras clave

Discursos, Práctica docente, Magisterio, Franquismo, Desigualdades.

Prensa pedagógica en la España del tardofranquismo (1970-1975). Tecnocracia educativa versus discurso ideológico en la revista *Vida Escolar*

José María HERNÁNDEZ DÍAZ⁽¹⁾

1. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Paseo de Canalejas 169. 37008 Salamanca.

Email de contacto: jmhd@usal.es

Objetivos

El principal objetivo de esta comunicación es proponer una revisión crítica de *VIDA ESCOLAR*, una publicación pedagógica oficial que resultó decisiva en los primeros tanteos y esfuerzos de aplicación de una Ley General de Educación (LGE) de 1970 que encontró apoyos y resistencias en su aplicación. Por su presencia masiva y generalizada en la mayoría de las escuelas primarias y secundarias de toda España, al ser distribuida desde el MEC de forma gratuita, *VIDA ESCOLAR* se erige en un instrumento privilegiado para comprender el debate técnico e ideológico que viven los responsables de la administración, pero también los agentes directos de la aplicación de la reforma educativa (inspectores escolares, directores escolares, maestros, profesores de segunda enseñanza y formación profesional y otro incipiente personal de apoyo).

Metodología y Fuentes

La revisión detallada de los números de la revista publicados entre 1970 y 1975 (la colección completa abarca un periodo mucho más extenso), nos va a permitir seleccionar y estudiar dos grandes categorías de artículos: los que atienden directamente a las directrices innovadoras de la LGE de 1970 y sus instrumentos normativos derivados, o bien aquellos de componente ideológico y político, de resistencia a las innovaciones o de propuestas de cambio. El resultado final es sin duda esclarecedor.

Avance de conclusiones

Los avances efectuados hasta ahora en la consulta de la colección nos permiten exponer que, *VIDA ESCOLAR*, la revista oficial del MEC de aquella época, durante estos años estudiados es acorde con el deseo de transformación tecnocrática que se pretende implantar en los servicios públicos de la España del tardofranquismo. Cumple por tanto una decidida función técnica y de mejora real en la organización del sistema educativo no universitario. También hemos observado que es muy limitado el

interés por suscitar debate y prácticas de cambio real y democrático en favor de la escuela distinta que precisa una sociedad tan diferente a la de pocos años atrás. Finalmente, se comprueba la distancia tan profunda que todavía existe en esas fechas entre las directrices de mejora de las élites de la administración educativa y un factor tan decisivo como es la formación de los profesores en las anquilosadas Escuelas Normales, o las dificultades de aplicación de un modelo distinto como el de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICES).

Bibliografía

Revista de Educación, Número Extraordinario sobre «La Ley General de Educación Veinte años después», (1992).

Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria. Número Monográfico sobre «Transición democrática y educación», 21 (2002).

Educació i Historia. Revista d'Historia de l'Educació. Número Monográfico sobre «L'educación a l'epoca de la transició a la democràcia», 18 (2011).

Palabras clave

Tecnocracia, tardofranquismo, escuela, prensa pedagógica.

La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto de renovación pedagógica en el siglo XXI

Borja HONTAÑÓN GONZÁLEZ⁽¹⁾, Fco. Javier PERICACHO GÓMEZ⁽²⁾

1. Dpto. Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá, Aulario María Díaz de Guzmán C/San Cirilo s/n 28804 – Alcalá de Henares (Madrid).
2. Dpto. Educación, Universidad Antonio Nebrija, Campus Princesa (Madrid).
Email de contacto: borja.hontanon@uah.es
Email de contacto: pericacho.javier@yahoo.es

Objetivos

El trabajo persigue los siguientes objetivos: en primer lugar, conocer cuáles fueron los grandes retos educativos de la ILE, qué principios lo lideraron y qué tipo de reformas pedagógicas se pusieron en práctica; y en segundo lugar, conocer su influencia pedagógica en el siglo XXI a través de la experiencia de diversos centros educativos actuales de educación primaria, críticos con el modelo de escuela tradicional.

Metodología y Fuentes

La metodología empleada en este estudio se desarrolla principalmente de acuerdo a los siguientes puntos: estudio de bibliografía histórico-educativa destacada, revisión de revistas que fueron órganos de expresión, documentación histórica de la época, observación de centros educativos actuales de educación primaria en España, y por último, entrevistas con miembros relevantes de los Movimientos de Renovación Pedagógica vigentes hoy en día.

Consideramos que esta comunicación aporta un interesante enfoque histórico-educativo para entender el origen de muchas experiencias actuales que apuestan por la renovación pedagógica. Pensamos que para comprender los novedosos proyectos educativos del siglo XXI es necesario explicarlos como producto de la historia y no como hechos aislados de la actualidad (Durkheim; 1975, p.89).

Además, la comunicación no se centra solamente en destacar los discursos pedagógicos comparados, sino que intenta profundizar en la realidad de la práctica educativa de los proyectos. Es por ello que creemos que en la sección «Los discursos y su impacto en la práctica educativa» encaja notablemente la defensa de esta comunicación.

Desarrollo del contenido de la comunicación

- El pasado: La Institución Libre de Enseñanza, innovación y compromiso.

¿Son realmente los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza una propuesta anacrónica en la actualidad, o por el contrario, actualmente hay escuelas que revitalizan muchos de los planteamientos decimonónicos institucionistas?

La finalidad fundamental de la Institución Libre de Enseñanza –en adelante ILE– fue formar «personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso concierto de todas sus facultades» (Cossío; 1929, p. 19). Para ello, el proyecto institucionista se construyó sobre una serie de pilares que le dieron un carácter único e irrepetible a nivel internacional.

En primer lugar, la ILE planteó una educación que rompía con el modelo academista, ortodoxo y tradicional. El diseño educativo paidocentrista que proponían los institucionistas se centraba en entender al niño desde una dimensión holística de estudio y trabajo. Esta propuesta, se sustentaba en cuatro pilares fundamentales en la formación del alumno: artística, intelectual, física y moral. Todas ellas se trabajaban de una forma conjunta, global y con un mismo fin: la educación integral. De la misma forma, los procesos de aprendizaje se dirigieron hacia una educación personalizada, dirigida a que cada niño desarrollara sus potencialidades.

Otra seña de identidad de la ILE fue desarrollar dos principios educativos de especial relevancia: el método intuitivo y el procedimiento socrático. El método intuitivo, propuesto por los pedagogos J. H. Pestalozzi y F. Fröebel, consistía en que el niño tenía que aprender observando, experimentando, manipulando y errando. El segundo principio, el procedimiento socrático, tenía como premisa fundamental la búsqueda de nuevas ideas y conceptos a partir de la información que disponía el alumno, es decir, el estudiante debía buscar mediante el discurso, el debate, la reflexión y el razonamiento la respuesta a cualquier pregunta. Es por ello que otra de las propuestas institucionistas fue la de rediseñar el rol del maestro. Su función pasó a ser un profesional que guiaba el aprendizaje del niño, no lo imponía. Su ocupación se concentraba en despertar las ganas de aprender del alumno, avivar sus dudas y provocar su pensamiento y reflexión.

Para Giner de los Ríos la función educativa debía albergar dos fines inseparables. Una era preparar al alumno para los retos que irían apareciendo en el transcurso de su vida; los nuevos aprendizajes se debían basar en los conocimientos previos que el niño tenía y, además, que tuviesen un sentido práctico en la realidad del alumno. El segundo fin era construir un modelo pedagógico centrado en educar para la comunidad. Detrás de esta idea emanaba la necesidad última para Giner: la educación tenía que ser un motor de cambio social. La escuela, mediante el pensamiento, debía impulsar la transformación del país y formar a ciudadanos preparados para ello. De esta manera, desde la ILE, se reivindicó la necesidad de reducir las desigualdades sociales en la España de finales del siglo XIX y principios del XX, y desde planteamientos educativos, señalaron la necesidad de conquistar el acceso universal a la educación para niños y niñas.

Para finalizar, hay que señalar la apuesta que se realizó por una relación nueva entre la escuela y la familia. Ambas debían perseguir metas comunes, por consiguiente, se comenzó a diseñar nuevos modelos de relación y de actuación entre los padres y el maestro con el fin de mostrar coherencia en la educación del niño en los dos ambientes. Por tanto, el propósito pedagógico institucionalista no fue simplemente un plan local y aislado. Representó el germen de un proyecto humanista y científico que significó el cambio y la modernidad de la España de finales del XIX y principios del XX y que rápidamente fue calando en la administración pública, en los poderes políticos y en las reformas sociales y educativas del país. Buen ejemplo de ello fue la creación de numerosas iniciativas públicas que nacieron bajo los principios originarios de la ILE. Hablamos de instituciones como el Museo Pedagógico Nacional, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, la Residencia de Estudiantes, el Instituto – Escuela y las Misiones Pedagógicas entre otras. Todas iban a estar lideradas por intelectuales con un marcado pensamiento gineriano: Manuel Bartolomé Cossío, Santiago Ramón y Cajal, José Castillejos, Alberto Jiménez Fraud, entre otros destacados. Años más tarde, todos ellos iban a ser considerados como los reformadores de la España Contemporánea.

– El presente de un ideario educativo transformador.

Promovido por parte de los sectores más críticos de la comunidad educativa, la historia de la renovación pedagógica española reciente (siglos XIX y XX), muestra todo tipo de iniciativas que han representado una manera innovadora, crítica, comprometida y transformadora de entender la escuela. Una parte fundamental de esta actividad se refleja (antes y ahora) en dos puntos fundamentales: en primer lugar, la creación de diferentes colectivos críticos de docentes auto-organizados; en segundo lugar, el surgimiento de diversos centros escolares críticos con el modelo pedagógico tradicional. Si centramos la mirada en el segundo punto (centros escolares), la historia de la renovación pedagógica española presenta un amplio número de experiencias. Atendiendo a la bibliografía pertinente, posiblemente la ILE (1876) constituya la experiencia más destacada. Sin embargo, su estudio pone de manifiesto la heterogeneidad y pluralidad de prácticas educativas. Así, experiencias como las Escuelas del Ave María (1889), la Escuela Moderna (1901), el Grupo Escolar Cervantes (1918), el Instituto-Escuela (1918), el Colegio Decroly (1927), Grupo Escolar Milá y Fontanals (1931), la Escuela Talitha (1956), el Colegio Estilo (1959), el Colegio Base (1962), o por último, las Escuelas Thau (1963) y Ton i Guida (1963), evidencian perfectamente esta afirmación.

Hoy día confluye un abanico considerable de experiencias que, no siendo homogéneas entre sí, revitalizan y re-significan los planteamientos educativos de la ILE: una escuela no sólo entendida como contexto académico, también entendida como motor de transformación personal, social y cultural. Así, algunos centros significativos, actualmente en funcionamiento, los encontramos en las siguientes escuelas en la Co-

munidad de Madrid: Carlos Cano, Centro de Formación Padre Piquer, Miguel Hernández, La Navata, Palomeras Bajas, Príncipe de Asturias, Trabenco, Estilo, Estudio, Micael, Ágora y Lourdes. Por otra parte, fuera de la Comunidad de Madrid: O Pelouro (Galicia); Montserrat y Costa i Llobera (Cataluña); Comunidades de Aprendizaje (todo el territorio español); Aguamansa (Islas Canarias); Amara Berri (País Vasco); La Tramuntana (Valencia).

Avance de conclusiones

Tras analizar algunas de las características fundamentales de la ILE y poner de manifiesto que actualmente muchos centros de educación primaria revitalizan buena parte de las mismas, a continuación se destacan tres categorías importantes de análisis educativo que señalan la relación de ciertos colegios del siglo XXI con los principios institucionistas: la didáctica, el rol del docente y el centro escolar.

El planteamiento didáctico de estos centros se caracteriza por el desarrollo integral del alumno y el trabajo por proyectos, en el que se desarrollan procesos de reflexión-acción sobre la realidad, se investiga sobre ambientes cercano y donde se estudia sobre problemas significativos y con utilidad para los alumnos. Estas escuelas no utilizan de forma exclusiva el libro de texto y la clase magistral como herramienta didáctica, sino que utilizan diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje; ya que entienden el aula como un contexto físico que no agota la totalidad de actividades escolares. Por último, apuestan por una sinergia entre trabajo individual y grupal, basado en un aprendizaje activo, colaborativo y participativo.

Otra categoría fundamental es el rol del docente, éste se caracteriza por ofrecer una educación amplia e integral al alumno. Es un profesional receptivo a colaborar con otros docentes y abierto a la participación de toda la comunidad educativa. Guarda una relación fluida y positiva con padres y madres, mantiene un cuidado de las relaciones interpersonales y delega en el alumno responsabilidades en diferentes tareas ligadas a la dinámica del centro y del aula.

Finalmente, el centro escolar. La escuela se entiende como una comunidad educativa y de aprendizaje en la que existe una regulación horizontal y participativa en los procesos cotidianos; una institución activa y abierta en su relación con el contexto y una preocupación constante por construir un ambiente agradable y acogedor con toda la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres/madres...). Además, se caracteriza por ser flexible a la adaptación curricular y muestra una preocupación por facilitar formación permanente al cuerpo docente.

Como se pone de manifiesto, la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936) representa en la pedagogía española uno de los proyectos educativos de renovación pedagógica más atractivos, innovadores e influyentes hasta la fecha. Actualmente su ideario se sigue poniendo en valor a través de una gran cantidad de centros educativos

críticos con un modelo de escuela tradicional, academicista y que no permite la educación integral de los alumnos. En el año 2016, la Institución Libre de Enseñanza habría cumplido 140 años desde su fundación. Sin embargo, por anecdótico que parezca, sigue representando un modelo de renovación pedagógica.

Bibliografía

Manuel Bartolomé COSSÍO, *De su jornada: (fragmentos)* (Madrid: Imp. Blass, 1929).

Émile DURKHEIM, *Educación y sociología* (Barcelona: Ediciones Península, 1975).

Santiago ESTEBAN FRADES, «La renovación pedagógica en España. Un movimiento social más allá del didactismo», *Revista Tendencias Pedagógicas*, 27, (2016), 259-284.

León ESTEBAN MATEO, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, Nómina Bibliográfica (1877–1936)* (Valencia: Universidad de Valencia, 1978).

Rafael FEITO, «Escuelas democráticas», *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (1), (2009), 17-33.

M^a Dolores GÓMEZ MOLLEDA, *Los reformadores de la España contemporánea* (Madrid: CSIC, 1966).

Antonio MOLERO PINTADO, *La Institución Libre de Enseñanza, un proyecto de reforma pedagógica* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000).

Eugenio OTERO URTAZA, «Els orígens del pensament educatiu de la Segona República», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 11 (2008), 50-74.

Francisco Javier, PERICACHO, «Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas». *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), (2014), 47-67.

V.V.A.A., *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas* (Madrid: Coedición de la Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza] con Acción Cultural Española, 2013, 3 vols).

Antonio VIÑAO, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, (Madrid: Akal, 1990).

Palabras clave

Institución Libre de Enseñanza, Movimientos de Renovación Pedagógica, centro educación primaria.

¿Volver a la historia de las ideas pedagógicas? Por una historia intelectual transtemporal, contextual, transnacional y en perspectiva *longue durée*

Jon IGELMO ZALDÍVAR⁽¹⁾, Patricia QUIROGA UCEDA⁽²⁾

1. Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto, Unibertsitate Etorb., 24, 48007 Bilbao, Bizkaia (País Vasco).
2. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Facultad de Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, Plaça del Coneixement, s/n, 08193 Cerdanyola del Vallès, Barcelona (Cataluña).

Email de contacto: jigelmoza@deusto.es / patricia.quiroga@uab.cat

Objetivos

En este trabajo planteamos una reflexión sobre el estudio de las ideas en perspectiva histórica, la cual consideramos que es una temática marginal entre los historiadores de la educación. En el caso de la historia de la educación en España esta marginalidad guarda relación con el propio despliegue y reestructuración del campo disciplinario de la pedagogía a lo largo del siglo XX (Jover Olmeda, 2006). Un proceso en el que «la Historia de la Educación arrinconaba y substituía a la Historia de la Pedagogía» (Moreu Calvo y Vilanou Torrano, 2011, p. 298). De forma que la Historia de la Educación nace fuertemente influenciada por las historiografías de corte social y cultural.

Metodología y fuentes

En esta comunicación abordamos algunos de los desarrollos historiográficos recientes que hemos implementado en nuestras tesis doctorales (Igeldo Zaldívar, 2011 y Quiroga Uceda, 2015) y que llevan a replantear y reorientar el estudio histórico de las ideas pedagógicas. Tomamos como referencia para tal fin los trabajos de historiadores como David Armitage y Quentin Skinner. Lo que planteamos es la posibilidad de articular investigaciones en Historia de la Educación que tomen como referencia la historia intelectual desde una perspectiva renovada y en diálogo con la historiografía contemporánea. La vuelta al estudio histórico de las ideas que proponemos para la Historia de la Educación reivindica, en consecuencia, su componente transtemporal, contextual, transnacional y en perspectiva *longue durée*.

Desarrollo del contenido de la comunicación

a) Una historia transtemporal

Para Armitage la historia transtemporal subraya «los mecanismos de conexión entre momentos y se interesa por lo tanto por cuestiones relacionadas con la transmisión, tradición y recepción concretas» (2012, p. 24). En sus trabajos ha señalado que un método posible para la aplicación de la transtemporalidad en los estudios históricos es el contextualismo seriado, que rompe el modo sincrónico que caracterizó al giro contextual en sus inicios. Pues de lo que se trata es de reunir diacrónicamente «contextos reconstruidos a través del tiempo –transtemporalmente– hasta producir historias de más amplio espectro que ni se encuentran artificialmente vinculadas ni son engañosamente continuas» (Ibid., p. 25). En la historia intelectual transtemporal las ideas no son «entidades hipostasidas que efectúan de forma intermitente su entrada en el mundanal ruido desde las celestiales esferas del idealismo, sino puntos focales de disputa conformados y debatidos de forma episódica a través del tiempo» (Ibid., p. 26).

b) Una historia contextual

En su conceptualización del estudio de las ideas Quentin Skinner ha señalado que «el contexto social figura como el marco último que nos ayuda a decidir qué significados convencionalmente reconocibles habrían estado en principio a disposición de alguien para que tuviera la intención de comunicarlos» (Skinner, 2007a, 101). En consecuencia, este autor ha afirmado que «si queremos entender cualquiera de los textos, debemos ser capaces de ofrecer una explicación no sólo del significado de lo que se dice, sino también de lo que el escritor en cuestión pudo haber querido decir al decir lo que dijo» (2007a, 91). Es cierto que en los años 70 los estudios que atendieron al giro contextual de la Escuela de Cambridge en la que participaba Skinner entre otros se centraron en trabajos fundamentados en contextualizaciones temporales estrictas. Ahora bien, a partir de los años 90 se retomaron estudios que, partiendo de las tesis contextuales para el estudio histórico de las ideas, buscaron estudios de mayor alcance temporal.

c) Una historia transnacional y global

Como hemos defendido en un texto recientemente publicado en la revista *International Journal for the Historiography of Education* (Igeldo Zaldívar, 2015) desde la historia de las ideas es posible romper con los marcos de referencia nacionales y regionales hasta hace poco predominantes. Se plantea el estudio de la articulación de «espacios educativos» transnacionales como planos trasversales de recepción de ideas que se estructuran tomando como referencia el conjunto de relaciones, interacciones, canales de contaminación intelectual y percepciones que no responden en exclusiva al orden de lo regional o nacional. Más bien responden a un marco global (Conrad, 2017). Se parte para tal fin de que los «espacios educativos» ostentan un alto grado de autonomía epistemológica sin que esto conlleve desatender las nociones nacionales y regionales, sino que las atraviesa y reubica en un plano propio de análisis.

d) Una historia *longue durée*

El enfoque historiográfico de la nueva *longue durée* que hemos implementado en nuestros trabajos abre la posibilidad para pensar no sólo el pasado en perspectiva de largo recorrido, sino también el futuro próximo que afrontan las ideas educativas en el contexto tecnológico, económico, cultural y social actual. Esta vuelta a la *longue durée* ha sido defendida por Jo Guldi y David Armitage en su reciente libro *Manifiesto por la historia* (2016). Lo que estos historiadores reivindican es el trabajo de Fernand Braudel desarrollado en la década de los 50 del siglo XX. Para el historiador francés una historiografía ligada al poder y centrada en el presente se mostraba alérgica a la teoría y era carente de distancia crítica y sustancia intelectual.

Bibliografía

David ARMITAGE, «Historia intelectual y *longue durée*. «Guerra civil» en perspectiva histórica», *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas* 1 (2012), 15-39.

Sebastian CONRAD, *Historia Global. Una nueva visión para el mundo actual* (Madrid: Crítica-Planeta de Libros, 2017).

Jo GULDI y David ARMITAGE, *Manifiesto por la Historia* (Madrid: Alianza Editorial, 2016).

Jon IGELMO ZALDÍVAR, «Ivan Illich en el CIDOC de Cuernavaca (1963-1976). Un acontecimiento para la teoría e historia de la educación» (Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid, 2011).

Jon IGELMO ZALDÍVAR, «Measuring the Room of Educational Spaces in the Regional Historiography of Education in Spain», *Bildungsgeschichte-International Journal for the Historiography of Education* 6 (1) (2016), 122-125.

Gonzalo JOVER OLMEDA, «La construcció disciplinària del coneixement teòric de l'educació: crònica de discontinuïtats en tres actes i epíleg», *Temps d'Educació* 31 (2016), 85-102.

Ángel C. MOREU CALVO y Conrad VILLANOU TORRANO, «La historia de la Pedagogía en la Universidad de Barcelona: Programa de la asignatura correspondiente al curso 1958-59 que impartía Joaquín Carreras Artau», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria* 30 (2011), 287-306.

Patricia QUIROGA UCEDA, «La recepción de la pedagogía Waldorf en España» (Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid, 2015).

Quentin SKINNER, «Significado y comprensión», en *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner, y seis comentarios*, ed. Enrique Bocardo Crespo (Madrid: Tecnos, 2017), 63-108.

Palabras clave

Historia intelectual, historia transtemporal, giro contextual, historia transnacional, historia *longue durée*.

La incursión de las Nuevas Tecnologías en el Sistema Educativo Español: legislación y programas en la transición democrática*

Cristian MACHADO TRUJILLO⁽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: cmachado@ull.edu.es

Objetivos

En este trabajo hemos planteado como objetivo principal hacer un análisis de los discursos políticos y la legislación educativa en España en relación a la incursión de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Educativo Español, durante la transición democrática. En los años ochenta, desde el Ministerio de Educación y Ciencia, y de diferentes Consejerías Autonómicas, empiezan a desarrollarse proyectos pioneros en nuestro país para dotar de equipos informáticos a los centros e integrar en el currículum medios audiovisuales. Estas políticas son el germen de la introducción de las TIC como herramientas educativas. Es de nuestro interés atender a los diferentes discursos e intereses que más adelante dieron pie a políticas tecnócratas, así como redefinieron conceptos como «calidad» e «innovación».

Metodología y Fuentes

Para la realización del presente estudio se ha hecho una revisión documental de la legislación educativa que se refiere a programas de integración de las Nuevas Tecnologías en el Sistema Educativo Español, así como los programas de innovación que se realizaron y los respectivos informes evaluativos de los mismos. Documentos todos ellos de la década de los años ochenta, y que hemos complementado con aportaciones de diferentes autores que han reflexionado sobre el tema de estudio que presentamos y que han elaborado informes y evaluaciones sobre los programas.

Desarrollo del contenido de la comunicación

En la etapa de la transición democrática, y en concreto, en la década de los ochenta, visto el auge de las Nuevas Tecnologías y los medios audiovisuales, surgen una serie

* Trabajo cofinanciada por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información de la Consejería de Economía, Industria, Comercio y Conocimiento y por el Fondo Social Europeo (FSE) Programa Operativo Integrado de Canarias 2014-2020, Eje 3 Tema Prioritario 74 (85%).

de programas educativos que promueven la incursión de las mismas en el Sistema Educativo Español. Desde el Ministerio de Educación aparecen programas como «Atenea», cuyo objetivo fundamental era la dotación de equipos informáticos, y «Mercurio», referido a la incursión de medios audiovisuales en el currículum. A la par, las Comunidades Autónomas con responsabilidades educativas implantaron proyectos propios, en concreto, el Plan Zahara en Andalucía, el Proyecto Ábaco en Canarias, el Programa de Informática Educativa en Cataluña, los proyectos Abrente y Estrella en Galicia, el Plan Vasco de Informática Educativa, y en Valencia el Programa Informática a l'Ensenyament.

Todo ello va dando lugar a iniciativas que tratan de implementar los medios audiovisuales como herramientas educativas. España opta por un modelo curricular integral, mientras que en otros países se escogió la fórmula de crear asignaturas específicas destinadas a enseñar el uso instrumental de las tecnologías. A través de la Orden del 7 de noviembre de 1989 se crea el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación (PNTIC) cuyo objeto era el siguiente: «Proponer la creación de infraestructuras estables, que garanticen la continuidad y el avance de los procesos de formación, junto con el desarrollo de materiales que permitan su correcta extensión en íntima conexión con la proyectada Reforma del Sistema Educativo» (refiriéndose esto a último a la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 1990).

Por tanto, a través de estas primeras propuestas comenzó el auge de programas que intentaban implementar el uso educativo de las TIC, aunque todo ello tuvo asociado fuertes intereses mercantiles. Grandes multinacionales dedicadas a la industria informática vieron una oportunidad en todo ello y ejercieron fuertes presiones para el desarrollo de estos primeros programas experimentales como el «Atenea», en los cuales la inversión ascendió a grandes cantidades para dotar de equipos informáticos a los centros participantes. Por ejemplo, el mencionado proyecto supuso dotar a 1004 centros durante seis años con 8013 equipos según la evaluación realizada por la OCDE en 1991. De igual forma, las evaluaciones de tales programas vinieron a resumir que los mismos no supusieron el impacto previsto, pues los participantes se quejaban de que estaban muy centrados en lo meramente técnico, en el uso de los equipos y del software, y escasamente se desarrollaban como elementos de innovación educativa. J. Ballesta afirma que «no se trata de formar a profesores para que manejen los medios; de lo que se trata es de integrar los medios en actuaciones curriculares, para lo cual el profesor tiene que analizar, diagnosticar, diseñar y adaptar». J.M. Escudero en uno de los informes de evaluación del proyecto Atenea, indicó que los logros habrían sido mucho mayores de haber seguido esta línea, si se hubiera cuidado la idea de las TIC como innovaciones educativas. Tales discursos y conclusiones, además, son de reciente actualidad si las contrastamos con programas de hoy día, así como con informes como el elaborado por la OCDE en 2015 sobre el impacto de los ordenadores en las aulas.

Avance de conclusiones

En la década de los años ochenta se empieza a apostar fuertemente por las TIC y la incorporación de medios audiovisuales en el currículo, en buena medida gracias a las presiones de grandes multinacionales informáticas. Se sucedieron entonces numerosos programas que supusieron una gran inversión desde las arcas estatales para dotar de equipos informáticos a los centros participantes sin haber tras ello un proyecto pedagógico de base, así como en ese momento la escasez de software educativo y las escasas habilidades de manejo de los docentes impedían un aprovechamiento efectivo de tales equipos. Igualmente, ha supuesto un giro tecnócrata que ha asociado términos como «calidad» e «innovación» a políticas e intereses mercantiles en educación.

Bibliografía

Manuel AREA, «Una breve historia de las políticas de incorporación de las tecnologías digitales al sistema escolar en España», *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad* 51 (2008), 12, consultado el 6 de enero de 2017, URL: <http://www.quadernsdigitals.net>

Javier BALLESTA, «Las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación, un reto para la formación inicial del profesorado», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, (1993), 125-132.

Antonio BAUTISTA, «El uso de los medios desde los modelos de currículum», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, (1989), 39-52.

Luis del BLANCO, «Proyecto Mercurio: un instrumento institucional para impulsar la introducción de los medios audiovisuales en el currículo», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, (1989), 95-101.

Juan Manuel ESCUDERO, *Informe de progreso. Fase exploratoria (Proyecto Atenea)* (Madrid: PNTIC, 1989).

Manuel Santiago FERNÁNDEZ, *Las Nuevas Tecnologías en la Educación. Análisis de Modelos de Aplicación* (Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2001).

Ester GARCÍA, *Evaluación de políticas y reformas educativas en España (1982-1992). Tres experiencias de metaevaluación* (Madrid: INAP, 2011).

OCDE, *Computers, students and learning. Making the Connection* (Paris: OCDE, 2015).

OCDE, *Proyecto Atenea: La introducción de los ordenadores en los centros educativos. Informe de evaluación* (Madrid: MEC, 1991).

Palabras clave

Política educativa, discursos educativos, TICs, innovación educativa.

Os padrões de linguagem nas lições de coisas

Kazumi MUNAKATA⁽¹⁾

1. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 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.

Email de contacto: kazumi.munakata@gmail.com

Objetivos

A pesquisa denominada «Das palavras às coisas: mudanças nos padrões de ensino no Ocidente, no século XIX e início do século XX» foi realizada entre os anos de 2013 e 2016, com o financiamento da bolsa Produtividade de Pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tratava-se de estudar as propostas de Lições de Coisas que, formuladas no decorrer do século XIX, desqualificaram o padrão prevalente de ensino baseado no cultivo da linguagem, preconizando a observação e a experimentação direta das coisas. O desenvolvimento dessa pesquisa permitiu verificar que há nas formulações das Lições de Coisas uma disputa implícita sobre a linguagem. Que linguagem deve adotar uma proposta educacional e epistemológica baseada na observação e na experimentação das coisas? Esta comunicação visa examinar essa questão.

Metodologia e Fontes

Na medida em que tal formulação pedagógica assumira circulação transnacional, era fundamental que se buscasse as fontes não apenas no âmbito nacional, brasileiro, mas também no exterior e, para isso, realizaram-se estágios de pesquisa na Espanha e na Argentina, onde se coletou a documentação desses países e de outros encontrados nesses acervos, incluindo teóricos sobre as Lições de Coisas e os livros didáticos que seguiam essas propostas.

Bem se vê, que pela inspiração originária e pelos recursos disponíveis, Lições de Coisas eram entendidos primordialmente como livros, embora carregassem o paradoxo de propugnar uma pedagogia avessa aos livros, exatamente mediante o uso dos livros. Estudos subsequentes, no entanto, fizeram constatar que não há uma acepção única e unívoca de Lições de Coisas, nem tampouco uma única fonte. Como propõe Pierre Kahn (2002, p. 150 ss.), deve-se considerar a «geo-pedagogia da lição de coisas», o que revela matizes bem distintas dessa proposta. Se os livros norte-americanos de Object Lessons ou Lessons on Objects, de acordo com as fon-

tes levantadas, destinam-se a professores é porque estes devem ser instruídos para ministrar aulas orais, que exercitem nos alunos os hábitos da observação e da experimentação, além do uso correto e exato das palavras e de sua pronúncia, sem floreios desnecessários (Cf. FROST, MAYO, 1857; SHELDON, MAYO, 1860; SHELDON, 1872; CALKINS, 1870, 1886; etc.). No extremo oposto, um livro como *Histoires et Leçons de Choses* (1904), de Mme. Marie Pape-Carpentier, é um alentado livro de mais de 300 páginas, com historietas para crianças, como «A menina pequena e o gato pequeno», «A galinha e seus pintinhos», «O buquê de violetas» etc. O lugar intermediário é ocupado por manuais espanhóis ou brasileiros, alguns deles traduzidos de francês, em que se misturam histórias infantis (em geral, de caráter moralizante) com lições de coisas (BUENO, s.d.; FELTRER Y MUNTÍÓN, 1883; JOST, HUMBERT, s.d.). Por fim, há livros sem narrativas, com explicações secas sobre espécies de vegetais, minerais, animais, fenômenos naturais, os artefatos produzidos pelo homem, corpo humano etc. (Cf. PELISSIER, 1882, 1925; LÓPEZ DE ARCO, s.d.; BUENO, 1907; NUALART, 1921; COLOMB, s.d.; MARINELLO, 1933; PORCEL, 1935; SAFFRAY, s.d., ALVARENGA, 1937; etc.). Há também livros e

A pesquisa sobre as Lições de Coisas, nessa medida, deve transcender o âmbito dos livros, embora sem o abandonar. É necessário verificar a sua variedade no tempo e no espaço e até mesmo de autor para autor. Também seria importante perscrutar as diferenças nas formulações teóricas, nas prescrições e nas práticas educativas efetivas – mas estas últimas são inacessíveis a não ser por meios indiretos. Como propõe Schriewer (1993, p. 201), a comparação entre as matizes, deve abandonar a busca das semelhanças, para «que se preste una atención particular a las diferencias empíricas». Também Warde (2003, p. 127, nota 5) propõe que se adote a «estratégia metodológica» – a «descomparação» – que, ao recusar «o uso de artifícios espúrios para tornar ‘comparáveis’ os objetos que se pretende comparar», implique «explorar uma circunstância de interação com vistas a dar realce às singularidades em jogo».

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

Para essa «descomparação», foi necessário a leitura das fontes atentando exatamente para as diferenças que aparecem, muitas vezes, em pequenas minúcias. Em particular, foi preciso abandonar a escolha de uma proposta como portadora da «ortodoxia», diante da qual as demais estariam em «desvio». Essa perspectiva analítica permitiu verificar que as propostas de Lições de Coisas, embora proclamassem a mesma base epistemológica, desembocavam em finalidades educacionais diferenciadas, de que decorriam preceitos distintos. No Brasil, por exemplo, é conhecida a polêmica envolvendo Rui Barbosa, então congressista, e o ministro Leôncio Carvalho sobre o caráter das Lições de Coisas – se um método de ensino que deve permear toda a atividade na escola ou mais uma disciplina escolar. Destaque-se também a diferença

entre a depuração da linguagem, proposta pela vertente norte-americana, e o uso declamatório das palavras, praticado pela Mme. Marie Pape-Carpentier.

Avanço de conclusões

As formulações das Lições de Coisas foram criticadas por propostas que as seguiram, embora a sua base epistemológica – ensinar pela observação e experimentação direta das coisas – tenha perdurado por muito tempo e talvez permaneça até hoje como imaginário pedagógico (quase) consensual. Efetivamente, em meio a tantas variantes das Lições de Coisas, o que persistiu e acabou se constituindo historicamente como sua «ortodoxia» foi a vertente que buscou erigi-las em introdução às ciências naturais, que requerem a observação e a descrição exata, rigorosa do observado. Não à toa, o nosso imaginário científico aclama a observação como método científico por excelência.

Bibliografia

Pierre KAHN, *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire* (Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2002).

Jürgen SCHRIEWER, «El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos», en *Manual de Educación Comparada. v. 2. Teorías, investigaciones, perspectivas*, eds. Jürgen Schriewer; Francesc Pedró, (Barcelona: PPU, 1993), pp. 189-251.

Mirian Jorge WARDE, «O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação», *Revista Brasileira de História da Educação*, janeiro-junho de 2003, pp. 125-167.

Palavras chave

Lições de coisas, ensino de ciências, perspectiva transnacional, estudo comparado.

Educação e imprensa pedagógica: construções e desafios teórico-metodológicos da pesquisa

Elaine RODRIGUES⁽¹⁾, Laís PACÍFICO MARTINELI⁽²⁾

1. Doutora pela UNESP/ASSIS/SP. Prof^{ra} associada do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM).
2. Mestre pela UEM/Maringá/PR. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM).

Email de contacto: elaineppeuem@gmail.com / laismartinel@hotmail.com

Objetivos

O objetivo desta comunicação é evidenciar que a imprensa pedagógica tomada como tema, fonte e objeto para a escrita da história da educação é significativa, dentre outras possibilidades, para se conhecer a organização pretendida para o universo escolar, pois evidencia fatores integrantes desse espaço. Os pontos de confluência e distanciamento, relacionados a educação e ao ensino, que compõem as diversas facetas registradas no impresso, ampliam a compreensão que se tem construída acerca da escola, adentrando o âmbito da cultura escolar, para tanto, apresentar-se-á, sucintamente, o resultado de pesquisas que vem se desenvolvendo, por meio de projeto produzidos e levados a termo, durante os nove anos de existência do grupo de pesquisas HEDUCULTES (História da Educação Brasileira, Instituições e Cultura escolar).

Metodologia e Fontes

As **fontes** eleitas: jornais e revistas pedagógicas, produzidas e ou postas em circulação no Brasil e, mais especificamente, no Estado do Paraná, durante o século XX, são expressivas por solicitarem que os pesquisadores a tomem em seus princípios, como aquelas que veiculam interesses de uma pessoa, instituição ou um grupo, sempre com o objetivo de que sua mensagem seja incorporada ao fazer da comunidade educacional.

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

O fazer, a escrita da História da Educação, durante muito tempo recorreu a documentos oficiais, porém os pesquisadores foram diversificando suas fontes e suas abordagens, passando assim a gizar de maneira distinta a pesquisa historiográfica. O interesse da História, não mais se cristaliza exclusivamente sobre os «grandes ho-

mens», deixando de lado nossos heróis, empenha-se em interessar-se pela história de todos os homens. (LE GOFF, 2003).

Um processo de questionamentos advindo de descontentamentos, relativos à produção existente no campo da História da Educação Brasileira, suscitou uma significativa crise paradigmática, que se explica pelo esgotamento dos modelos explicativos maciçamente usados que privilegiam uma história linear e factual. O descompromissado uso de algumas categorias explicativas gerou uma «vulgata» teórica que passou a ser duramente criticada por autores referenciais no campo.

O campo disciplinar da História da Educação solicita precisões na utilização das categorias históricas e a pesquisa histórico-educacional não fica incólume ao debate instalado, ao pesquisador fica a responsabilidade de identificar e conhecer os diferentes ritmos históricos que perpassam o objeto em estudo; de buscar captar as causas da manutenção de certas interpretações que figuram como tradições ou suas transformações; de pensar o humano e suas construções mantendo o «contato perpétuo com o presente», propiciando e evidenciando relações dadas entre o sujeito que pesquisa e o objeto a ser pesquisado. (LE GOFF, 2003).

O desafio para o historiador da educação é desconstruir o tempo das certezas normativas, por certo, tudo está em interrogação. Tudo o que foi, um dia contado de uma forma, pode vir a ser narrado em outra perspectiva. Os historiadores da educação enfrentam, uns com mais outros com menos consciência, o desafio de dialogar com o que o campo vem produzindo. Os espaços fronteiriços de qualquer objeto esbarram em nossos *habitus* que, segundo Bourdieu (2002, p.83), definem-se como um «[...] operador, uma matriz de percepção e não uma identidade ou uma subjetividade fixa [...] ele é durável, mas não imutável», os limites do pensar podem ser alargados, e as identidades sociais revistas.

Essa compreensão acerca dos elementos que compõem o fazer do historiador da educação evidencia a fonte de pesquisa como algo «contaminado», uma representação que se fixou sobre uma realidade e de forma finita encontra-se circunscrita a um conjunto documental, na perspectiva de Bourdieu (2002), acrescente-se aí as nuances que envolvem o pesquisador em seu tempo histórico, a matrizes culturais mais ou menos solidificadas que funcionam como itinerários do fazer.

Nunes (1993) em um texto que pode ser considerado clássico, debruçou-se sobre o conjunto de saberes que dizem respeito às fontes, e afirma que «A reflexão sobre as fontes é ao mesmo tempo uma reflexão sobre os limites não só das práticas institucionais, [...], mas também das práticas discursivas, no âmbito da história». (NUNES, 1993, p.23).

Em consonância com Nunes (1993), essa escrita da história da educação entende que, a recolha dos dados é um procedimento metodológico que auxilia na problematização. Questionar as práticas discursivas veiculadas por meio do impresso/objeto/fonte, so-

licita o detalhar da materialidade, o classificar os artigos por categorias, o destacar das referências e dos autores mais citados, entendendo-os como procedimentos descritivos/analíticos. A descrição problematizada é um passo essencial para a imersão dos resultados da pesquisa no âmbito político social.

A descrição, como um passo metodológico, ampara-se na compreensão de que esse procedimento historiográfico amplia as possibilidades de observação e o detalhamento das seções que compõem a materialidade/organicidade do impresso, de confirmação ou não da problematização inicial, e posterior sofisticação da argumentação que repercutirá em melhores resultados de pesquisa. As informações obtidas precisam ser agrupadas, analisadas e colocadas à disposição, cabendo aqui a apropriação do conceito de representação, que segundo Chartier (1990; 1994), pode ajudar a ter noção de como uma determinada realidade, em diferentes tempos e lugares, pode ser construída, pensada e dada por diferentes grupos sociais, conforme seus interesses. Portanto, não se realizam os passos metodológicos como procedimentos para a reconstrução do que se denomina, grosso modo, mundo real, ou o que se espera que seja. As identidades sociais, todas elas, são o resultado da relação de forças entre a representação imposta por aqueles que têm poder em classificá-las, nomeá-las e defini-las e o que cada comunidade produz sobre si mesma ao realizar o que Certeau (2012, p. 95) categorizou como tática e definiu como «a arte do fraco», porque traçam trajetórias indeterminadas, inesperadas, incoerentes com o «escrito e pré-fabricado» por onde deveriam se movimentar.

Historicizar a linguagem das fontes e das ferramentas conceituais passa a ser primordial. Novos interesses, novas interrogações, novos critérios de tratamento do arquivo, (re)historicizar a escola, o modelo e a forma escolar, o saber fazer. O historiador passa a interrogar o arquivo, produzindo uma nova visibilidade. Novos temas ganham a preferência dos historiadores, o que possibilita a criação de novos campos de investigação, como, por exemplo, a história do livro, dos impressos pedagógicos, das práticas de leitura etc. A ênfase na materialidade das práticas, dos objetos e de seus usos vem possibilitando interrogar as fontes disponíveis na busca de compreender o que as pessoas fazem com os modelos que lhes são impostos ou com os objetos que lhes são distribuídos (CHARTIER, 1990; 1994; CERTEAU, 2012). É esse deslocamento que faz com que o historiador da educação deixe de se interrogar sobre a inteligibilidade interna dos sistemas pedagógicos, deslocando o olhar para a multiplicidade dos dispositivos materiais em que se inscrevem, como produtos culturais determinados, para seus usos e para a constituição de sentido (RÜSSEN, 2014).

Operar materialmente com a ideia de que a problematização deve ser o ponto focal de todo o fazer historiográfico, de toda escrita da História, em específico da História da Educação, é o desafio metodológico a ser enfrentado pelo pesquisador. As perguntas do presente podem ser feitas ao passado, pelo historiador, buscando e produzindo respostas a partir da problematização das fontes e em outros vestígios. O

documento é, pela operação historiográfica, constituído, ele define os conjuntos, as séries, as relações e seu trabalho é o da interpretação (LE GOFF, 2003; FOUCAULT, 2005; CERTEAU, 2012).

Recrutar o passado de forma a manter o rigor necessário à operação historiográfica, sem deixar-se seduzir pela possibilidade de realizar uma assepsia ao que um dia exalou o odor da putrefação é desafio que ensina o pesquisador a mergulhar, na aparente inocência das fontes, para encontrar a desordem, os limites de uma oscilação, o instante de funcionamento irregular, delimitar os possíveis domínios da pesquisa histórica. Para tanto a escrita da história deve se fundamentar em rigoroso procedimento para a coleta de dados, e é o que se pretendeu nesta pesquisa, tomando por base um instrumento de recolha discutido e elaborado no âmbito do Grupo de Pesquisa HE-DUCULTES. Trata-se de uma ficha de levantamento de dados que prioriza:

- a. **Identificar a materialidade do impresso** – ano de publicação, números publicados, periodicidade, páginas por número, formato, seções, sumário, número de ilustrações e autoria, número de fotografias e autoria, número de propagandas e grupo responsável.
- b. **Classificar os artigos por categorias** – artigo principal, resenha, notícia, tradução ou editorial e temática principal.
- c. **Destacar referências apresentadas no impresso** – autores, periódicos, livros, instituições nacionais e internacionais e áreas de conhecimento.
- d. **Identificar autores** – nacionalidade, área de saber a qual se vinculava, campo ocupacional na época de produção e circulação do periódico.

Essa forma de recolha dos dados possibilita ao pesquisador realizar a contextualização do impresso sob três pontos fundamentais: o primeiro, a identificação da forma como as referências são apropriadas; o segundo, a caracterização da origem epistemológica dos textos retirados das obras, e o terceiro, uma possível rede de sociabilidades relacionada à própria concepção do periódico. Ao estabelecer essas relações, há que se constituir uma série de conexões, por meio das quais poder-se-á perceber confluências dimensões, tais como a científica, a cultural, a histórica e a educacional, que por sua forma especializada fundamenta a produção do conhecimento pedagógico.

Avanço de conclusões

Os **resultados** registram que a imprensa pedagógica não divulga as informações de forma imparcial, neutra, ao contrário, publica aspirações, concepções políticas, ideológicas, apresenta necessidades e objetivos específicos do grupo que a propõem e compõe sua editoração e consideram que é enriquecedor ao campo educacional fazer uso de fontes que possibilitem acesso a múltiplas formas de representação do objeto que se pretende estudar. O que pode ser registrado como preocupação unívoca deste

conjunto de pesquisas é o desmistificar da imprensa, ou dito de outra forma, diante das tensões geradas no campo da produção da escrita da história da educação, traduzidas pela ausência de certezas, diante dos contrastes que a pesquisa vivencia e evidencia, faz-se mister criar e recriar procedimentos metodológicos que garantam as muitas interpretações/análises e a manutenção do debate, assim, possibilidades reveladas por meio das diversas apropriações acerca dos usos da imprensa e, quiçá o hibridismo, possam figurar como forma de resistência a leituras consolidadas, sobre e no campo, da pesquisa em História da Educação.

Bibliografia

Pierre BOURDIEU, *Entrevista concedida a Maria Andréa de Loyola* (Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002).

Michel de CERTEAU, *A invenção do cotidiano*. 18. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves (Petrópolis: Vozes, 2012).

Roger CHARTIER, *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo (Lisboa: Difel, 1990).

Roger CHARTIER, «Do código ao monitor: a trajetória do escrito», *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, ago. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200012>. Acesso em: 5 abr. 2016.

Michel FOUCAULT, *A arqueologia do saber*, 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005).

Jacques LE GOFF, «História» in Jacques LE GOFF, *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão (São Paulo: Campinas, Editora da UNICAMP, 2003), 17-171.

Clarice NUNES e Marta Maria CARVALHO, «Historiografia da educação e fontes», *Cadernos ANPED*, Porto Alegre, n.5, setembro de 1993.

Elaine RODRIGUES, Maurilane de Souza BICCAS, «Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929 – 1930)», *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, 37, 2, 151-163, Apr.-June, 2015.

Jörn RÜSSEN, *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*, Tradução de Nélío Schneider. (Petrópolis: Vozes, 2014).

Palavras chave

Educação, História da Educação, Imprensa Pedagógica, Escrita da História da Educação.

La imagen de la mujer en la educación superior. El caso malagueño

José Antonio ROSALES ARREBOLA⁽¹⁾, Isabel GRANA GIL⁽¹⁾

1. Universidad de Málaga.

Email de contacto: Job_7799@outlook.es / imgrana@uma.es

Objetivos

El principal objetivo del estudio es analizar la evolución de la mujer en la Universidad de Málaga desde la inauguración de la misma en 1972 hasta mediados de los años 90.

En concreto nos vamos a centrar en el análisis en el paulatino acceso de las mujeres a las distintas facultades malagueñas, en comparación con los hombres para el mismo periodo de tiempo, y ver cómo ha cambiado la imagen de éstas no sólo en la universidad sino en la sociedad.

Metodología y Fuentes

Se ha utilizado una amplia bibliografía para contextualizar la educación superior española en general, y malagueña en particular, y la presencia de las mujeres en las universidades. También se han consultado los capítulos dedicados a la educación en los anuarios estadísticos presentes en el Instituto Nacional de Estadística (INE) de 1972 a 1996.

Desarrollo del contenido de la comunicación

La llegada del liberalismo a Europa en general y a España en particular, trajo consigo un sistema escolar universal, uniforme, público y gratuito para los hombres, pero no así para las mujeres, que tuvieron que esperar hasta la llegada de la Ley Moyano en 1857 y más tiempo aún, hasta 1910, para poder acceder oficialmente a la Educación Superior. Se abrió entonces un camino de esperanza que culminó con la plena integración a finales del siglo pasado de la mujer en la educación española a todos los niveles.

Por otro lado y pese a numerosos y variados intentos, Málaga permaneció sin universidad hasta 1972, momento en que se aprobó en el III Plan de Desarrollo español. Se inició así el camino de la mujer malagueña en la universidad, en el que solo con el paso de los años se alcanzó en las distintas licenciaturas la igualdad entre matrículas

femeninas y masculinas y en el que a día de hoy todavía queda mucho recorrido por completar, especialmente en carreras técnicas como Ingeniería o Arquitectura.

La Universidad de Málaga comenzó su andadura con una única carrera, «Ciencias Económicas y Empresariales», que dejaba de depender de la Universidad de Granada, a la cual había pertenecido desde 1965. En este primer año se matricularon más de 1.600 jóvenes, de los cuales solo 130 eran mujeres. En esta misma década se abrieron las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias y Medicina y en 1979 ya había 2.085 chicas matriculadas por 3.687 chicos. Si comparamos estos datos con 1974, cuando solo había 848 mujeres por 2.690 hombres, observamos que el número de mujeres creció en más de un 50%. La década de los 80 supuso un gran contingente de cambios en la Educación Superior española que repercutieron también directa e indirectamente en la universidad malagueña, sobre todo en la segunda mitad de la década, en la que se amplió y diversificó la oferta educativa.

La década de los 90 va a suponer en todos sus aspectos la definitiva consolidación y apuntalamiento de la presencia femenina en la universidad malagueña. Así, si la representación de las mujeres en la Educación Superior de la ciudad ya era superior a la de los hombres a finales de los 80, esta se disparó hasta casi el 60% (en concreto, 59,7%) en 1994. Se culminaba con este fortalecimiento un proceso que había empezado bajo mínimos en 1972.

Avance de conclusiones

Cuando en 1972 la Universidad de Málaga abrió sus puertas, la mujer empezaba a introducirse poco a poco en las aulas universitarias, ya que dos dictaduras y una mentalidad todavía conservadora, habían impedido que la mujer se empezara a asentar en el ámbito universitario. En este sentido, Málaga fue espectadora en primera fila de los cambios que iban a producirse a finales de los 70' y sobre todo de los 80', y aunque empezó con una escasa proporción femenina en las aulas, fue la segunda universidad española que más creció en número de matrículas femeninas en la segunda mitad de los 70'.

Así, si en principio las mujeres optaron casi siempre por carreras consideradas «devaluadas», como las de Humanidades, esta situación empezó a cambiar en la década de los 80', momento en que la mujer «tomó» el control de muchas carreras que habían nacido y se habían desarrollado bajo el amparo principalmente masculino, como «Derecho», «Medicina» o las carreras de «Ciencias». La mayor diversificación de la oferta, el crecimiento económico del país y sobre todo la apertura en la mentalidad social produjeron el cambio.

Los 90' verían ya en Málaga la consolidación de todo lo apuntado, con un rasgo extra, las mujeres egresaban más aquí que en el resto de España, estando ya presentes en mayoría y en número cada vez más creciente, no solo en las diplomaturas, sino tam-

bién en la mayor parte de las carreras universitarias. Desde los 90' hasta ahora este crecimiento no ha parado ni se ha estancado, y la imagen de las mujeres es radicalmente diferente tanto en la universidad como en la sociedad malagueña de la que tenían al comienzo del periodo analizado. Pero... ¿está todo hecho ya? En nuestra opinión, y a pesar de los numerosos avances, aún queda mucho camino por recorrer y objetivos por alcanzar,

Bibliografía

Consuelo FLECHA GARCÍA, *Las primeras universitarias en España, 1872-1910* (Madrid: Narcea, 1996).

Elisa GARRIDO (Ed.), Pilar FOLGUERA, Margarita ORTEGA, Cristina SEGURA, *Historia de las mujeres en España* (Madrid: Síntesis, 1997).

Ministerio de Economía y Competitividad. Instituto Nacional de Estadística, <http://www.ine.es/inebaseweb/25687.do> (10/08/2016).

Mercedes MONTERO, «Los primeros pasos hacia la igualdad, mujer y Universidad en España» *Historia crítica* N° 40, <https://histcrit.uniandes.edu.co/index.php/es/>

Lucía PRIETO BORREGO, *Encuadramiento femenino, socialización y cultura en el franquismo* (Málaga: Biblioteca de estudios de la mujer, 2010).

Mercedes VICO MONTEOLIVA (Coord.) et al, *Educación y cultura en la Málaga contemporánea* (Málaga: Editorial Algazara, 1995).

VVAA, *La presencia de las mujeres en el sistema educativo* (Madrid, Instituto de la mujer, 1998).

VVAA, *XXV años de la universidad de Málaga* (Málaga: Universidad de Málaga, 1998).

Palabras clave

Educación, Universidad, Málaga, España, mujeres.

A Instrução Pública no Estado Novo, Brasil e Portugal: Representações e Escolarização (1936-1947)

Elizabeth Figueiredo de Sá⁽¹⁾

1. Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso-Brasil. Pesquisa com apoio da CAPES.

Email de contacto: elizabethfsa1@gmail.com

Objetivos

Esta investigação pretende perceber as diferenças ou similitudes entre as representações de infância rural e de sua escolarização primária que impulsionaram as ações e legislações educacionais nos dois países: Portugal e Brasil. A delimitação temporal deve-se ao período inicial do Estado Novo, caracterizado pela supressão das ideias educacionais republicanas, até a consolidação da *educação nacionalista*.

Metodologia e Fontes

Tendo em vista a possibilidade de se buscar aproximações entre as realidades histórico-educacional dos dois lados do Atlântico pode-se projetar análises ancoradas a partir da história comparada na área educacional. Compreender essas duas localidades separadas pelo oceano Atlântico exigiu conhecer bem os princípios teórico-metodológicos da história comparada. Isso porque,

[...] a comparação está, diríamos, onnipresente em educação, pois, sempre que procuramos compreender onde nos inserimos recorremos a outros contextos onde se desenvolvem realidades parecidas. A comparação é seguramente uma forma de alcançar um novo saber e a Educação Comparada quer que este se construa sobre factos que pertencem à realidade educativa de modo a dar a esta uma compreensibilidade que a simples análise num só contexto não permite. (FERREIRA, 1999, p. 124)

O conceito de *representação* de Roger Chartier também auxiliará a análise da documentação. As representações, como afirma Chartier (1990), entendidas como discursos que apreendem e estruturam o mundo, permitem compreender a relação entre os discursos e as práticas. As formas pelas quais as autoridades e comunidade interpretaram o que significava a infância e a importância (ou não) de sua escolarização.

Entre muitas formas de se examinar as representações concorrentes de infância e de sua escolarização foram privilegiadas as fontes documentais encontradas em acervos

de Portugal. São regulamentos, relatórios, periódicos, fotografias e publicações, entre outros documentos.

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

O cenário mundial do fim da década de 1920, principalmente na Europa arrasada e em processo de reconstrução após a I Grande Guerra mundial, portanto, se recuperando economicamente, principalmente os países capitalistas e que mantinham uma estreita relação econômica com os Estados Unidos, foram fortemente abalados pela quebra da bolsa de valores de Nova York. Esta é uma das causas que possibilitou a subida ao poder de governos ditatoriais em vários países, na promessa de superar a grave crise, que enfrentavam voltados para a criação de um estado novo, com base em propostas populistas.

Na Europa destacam-se os governos de Mussolini na Itália, Hitler na Alemanha, Salazar em Portugal e Franco na Espanha. Na América, salientamos o governo populista de Getúlio Vargas no Brasil.

Vargas governou o Brasil por quinze anos ininterruptos, iniciando com a Revolução de 1930, com a instauração do período denominado de Governo Provisório e, em 1937, por força da Constituição que o impede de continuar no cargo, continua no poder devido a um Golpe de Estado, que o mantém na presidência até 1945, período denominado de Estado Novo.

Os problemas gerados pela crescente industrialização, responsável pela migração de parte da população que moravam no campo para as cidades com intuito de buscar melhores condições de trabalho e de vida, impulsionou a ação e a propagação do pensamento ruralista. Concomitantemente, nessa época acirraram-se os debates sobre as especificidades da escola na zona rural, emergindo, assim, algumas correntes de pensamento em defesa de uma educação diferenciada que fornecesse subsídios para fixar o homem no campo.

Assim, a partir de 1930 ocorreram mudanças educacionais significativas para as populações do campo, porque nesse período se consolidou a corrente de pensamento denominada de ruralismo pedagógico, que girou em torno de três elementos fundamentais para uma educação diferenciada: o professor, o método de ensino e o currículo. Para a corrente ruralista os professores deveriam potencializar o ensino a fim de fornecer possibilidades para que o homem permanecesse no campo, se orgulhasse do seu modo de vida e tivesse uma educação que atendessem às necessidades de cada região.

Em Portugal, a preocupação com a infância rural e sua escolarização teve um cunho diferenciado. Quando Antonio Oliveira Salazar atuou com ministro das Finanças nos fins da década de 1920, Portugal era composto por uma percentagem muito elevada de

população agrícola, sendo que, até a década de 1950, a agricultura era predominante na economia do país. A maior parte dos portugueses vivia no meio rural, onde tinham o seu trabalho assalariado e residiam com as suas famílias (ADÃO; LEOTE, 2006).

No entanto, diferentemente dos outros estadistas, ele não investiu significativamente na educação, pois considerava «mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais, têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas elites enquadrando as massas» (SALAZAR *apud* CARVALHO, 2001, p. 728). Outra opção, não tão radical quanto a extinção das escolas às classes trabalhadoras, «seria o de proporcionar escolas a todos, mas só os deixar ler aquilo que o Estado achasse conveniente, não apenas enquanto crianças na escola, mas depois como adultos, pela vida fora, até à hora da morte» (CARVALHO, 2001, p. 728). Sendo assim, para manter sua estabilidade no poder, Salazar utilizou a educação para disseminação de normas, saberes e valores através da organização da escolarização da infância (ensino primário).

A escola nacionalista, cujo objetivo era levar o maior número de crianças à escola sem, no entanto, gerar expectativas quanto à ascensão social, defendia a ideia das crianças enquanto futuro de um Portugal reconstruído, cuja educação se encontra voltada para a obediência ao bem comum fundamentada nos princípios políticos e sociais do Estado Novo.

Avanço de conclusões

O tratamento dado pelos governos brasileiro e português às questões voltadas para a educação rural leva-nos a perceber como a escolarização da infância rural foi pensada e organizada no período do Estado Novo, levando-nos a inquirir se haviam, naquele momento político em ambos países representações concorrentes de infância e de sua escolarização e como tais representações eram materializadas.

Percebe-se que a educação escolar da infância nos dois países contém algumas semelhanças mesmo diante de iniciativas distintas, como a existência de professores sem formação e instalação em locais impróprios. Nesse sentido, pode-se afirmar que a infância rural ao receber um ensino aligeirado, tinha como finalidade conformá-la ao seu lugar social, sem perspectivas de ascensão social.

Bibliografia

Áurea do Carmo ADÃO; Maria Isabel LEOTE, «A escola em meio rural no Portugal do Estado Novo». *A formação dos seus professores no(s) discurso(s) do poder político (1933-1956), Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação* (Uberlândia: MG, 2006).

António Gomes FERREIRA, «Percurso da educação comparada: evolução e construção de identidade», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII, 1, (1999), 124.

Roger CHARTIER, *A história cultural; entre práticas e representações* (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990).

Rómulo de CARVALHO, *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001), p. 728.

Plavras chave

Estado Novo, história da infância, escola primária, escola rural, representações sociais.

Discursos biográficos y autobiográficos para la reconstrucción de una trayectoria docente: Montserrat Castanys y la transformación de la escuela rural en Cataluña

Lidia SALA FONT⁽¹⁾

1. Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas, de la Universidad de Vic, Sagrada Família, 7 08500 Vic, Barcelona.

Email de contacto: lidia.sala@uvic.cat

Objetivos

Con el objetivo de visibilizar trayectorias y aportaciones de maestros y maestras que han contribuido a la transformación de la escuela rural catalana durante el último tercio del siglo XX, dediqué el Trabajo Final de Máster (Sala, 2015a) al estudio de la trayectoria de Montserrat Castanys, maestra rural actualmente jubilada que, junto con otros maestros comprometidos, contribuyó a la renovación de la escuela rural y al desarrollo del proyecto de Zonas Escolares Rurales (ZER). Posteriormente, publiqué un capítulo dedicado a ella en un recopilatorio de veinte maestras y pedagogas catalanas claves en la renovación pedagógica del siglo XX (Sala, 2015b).

En el desarrollo de estos trabajos se evidenció la necesidad de aprovechar la riqueza de la memoria oral, ya que en la mayoría de los casos, las aportaciones documentales sobre los maestros rurales son escasas y su reconocimiento se limita al pueblo dónde han desarrollado su labor, permaneciendo en un profundo anonimato (Soler, 2009).

Esta comunicación debe servir para resolver los siguientes objetivos:

1. Describir la metodología aplicada en el estudio de la trayectoria y aportaciones de Montserrat Castanys.
2. Valorar potencialidades y dificultades en el uso de los discursos biográficos y autobiográficos en el estudio reseñado.

Metodología y Fuentes

La metodología se estructuró en cuatro momentos: en el primero, se realizó una entrevista a Montserrat Castanys con la finalidad de recoger su relato autobiográfico y al mismo tiempo concretar sus publicaciones y documentos inéditos. Con estas informaciones, se procedió a delimitar personajes claves en su trayectoria.

En el segundo, contactamos con los distintos personajes para invitarles a participar en la investigación aportando su relato autobiográfico y relatando las experiencias compartidas con Montserrat Castanys, partiendo de entrevistas con preguntas abiertas.

En el tercero, después de analizar y catalogar los documentos publicados e inéditos y de valorar las visiones de todos los testimonios, realizamos un nuevo encuentro con la maestra con la finalidad de contrastar las distintas aportaciones y resolver las últimas dudas.

Finalmente, se procedió al análisis, categorización y codificación de las entrevistas. Para ello, se elaboraron dos tablas: la primera, recogía la autobiografía de los distintos personajes y la trayectoria compartida con Montserrat Castanys y la segunda, las ideas y aportaciones de la maestra a la escuela rural. Para su elaboración se partió de un primer análisis de las entrevistas, siguiendo la propuesta de categorización flexible de López y Deslauriers (2011). Para el análisis de los documentos publicados e inéditos de la maestra, se registraron los temas e ideas más destacados.

Las fuentes utilizadas han sido de carácter oral y escrito, procedentes del archivo personal de Montserrat Castanys (Sala, 2015a).

Desarrollo del contenido de la comunicación

Los datos recogidos durante las entrevistas y la revisión documental permitieron profundizar en la trayectoria personal y profesional de Montserrat Castanys. El análisis de la información recogida posibilitó la identificación de sus referentes, aportaciones y la descripción de su ideario pedagógico.

Durante el desarrollo del estudio se hizo evidente que los resultados obtenidos no habrían sido posibles de no haber contado con la voz del referente y de aquellas personas que compartieron su trayectoria. De esta forma, se demuestra el importante valor de las fuentes orales, las cuales nos permiten visibilizar elementos personales, emocionales e ideológicos que difícilmente podríamos identificar en una publicación o artículo. Aun así, debido a la subjetividad propia del discurso oral, será imprescindible colocar las aportaciones en su contexto, contraponiendo los distintos relatos y la documentación existente (Hernández y Jiménez, 2012; Bolívar, 2014).

La metodología basada en relatos de vida se caracteriza por la interacción directa con los sujetos, esto nos permite profundizar en los temas que queremos resolver en el estudio. Al mismo tiempo, este factor incide directamente en la objetividad de los datos: tanto el entrevistado como el entrevistador siempre tendrán una intencionalidad en la acción. Ejemplo de ello, es el giro vivido durante el desarrollo del trabajo, en el que preveíamos unos temas «clave» en la vida de la maestra y al realizar la primera entrevista se constató que para ella los temas eran otros. Ante esta situación, nos

vimos obligados a adaptar nuestras expectativas, revisar las ideas iniciales e irnos amoldando a los resultados que emergían entrevista tras entrevista porque el trabajo con historias de vida, relatos o discursos es siempre vivo e imprevisible.

Avance de conclusiones

La experiencia derivada del estudio pone de relieve las posibilidades que ofrece el discurso autobiográfico o biográfico al reconstruir trayectorias docentes. Ante el reto de definir la trayectoria de un personaje, él mismo y las personas que han compartido su recorrido pueden ser la única fuente a la que tengamos acceso, por tanto, se trata de una fuente única e imprescindible que nos permite visibilizar fenómenos, trayectorias, acciones,... que posiblemente terminarían cayendo en el olvido. A pesar de ello, debemos tener muy claros los objetivos de nuestra investigación, saber acotar los datos que recogemos y adaptarnos a resultados inesperados.

En el estudio se constató la necesidad de contrastar los discursos autobiográficos con las aportaciones de otros testimonios, gracias a los cuales damos contexto a los distintos relatos y podemos profundizar en temas ambiguos o inconcretos. En esta dirección, se comprobó que los relatos estaban condicionados a las circunstancias personales y contextuales de cada individuo, llegando a recoger discursos con una visión muy distinta de una misma experiencia. Por último, se evidenció el interés e ilusión de las personas entrevistadas por compartir sus vivencias, demostrando la voluntad por visibilizar experiencias docentes, hecho que demuestra las posibilidades que nos ofrece el discurso oral en la investigación histórico-educativa.

Bibliografía

Antonio BOLÍVAR, «Las historias de vida del profesorado: voces y contextos», *Revista mexicana de Investigación educativa* 19 (2014), pp. 711-734, consultado a 21 de diciembre de 2016. URL: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14031461004.pdf>

Fernando HERNÁNDEZ y Estibaliz JIMÉNEZ, «Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación», *Tendencias Pedagógicas* 24 (2012): 133-144, consultado el 21 de diciembre de 2016. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236964>

Joan SOLER, «La renovació pedagògica durant el segle XX: La cruïlla catalana: dinàmiques i tensions» (Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, 2009). Consultado el 21 de diciembre de 2016. URL: <http://hdl.handle.net/10803/2953>

Lídia SALA, «L'Atenció a la Diversitat i la inclusió a l'Escola Rural: les aportacions de Montserrat Castanys Jarque a l'Escola de Castellcir i al Secretariat d'Escola Rural» (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Vic, 2015a). Consultado el 21 de diciembre de 2016. URL: <http://hdl.habdle.net/10803/2953>

Lídia SALA, «Montserrat Castanys Jarque (1945): la renovació pedagògica i el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya», en *Vint mestres i pedagogues del segle XX. Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*, comp. Joan Soler (Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2015b), 371-387.

Raúl Eduardo LÓPEZ y Jean-Pierre DESLAURIERS, «La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social», *Margen* 61 (2011), 1-19, consultado el 29 de diciembre de 2016. URL: <http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>

Palabras clave

oralidad, discursos autobiográficos, escuela rural, trayectoria, docente, renovación pedagógica.

O ensino no meio rural: memórias de práticas em Escolas Isoladas (Novo Hamburgo/RS – 1940-1952)

José Edimar de SOUZA⁽¹⁾

1. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade de Caxias do Sul – UCS, Direção: Campus-Sede: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130. CEP 95070-560 – Caxias do Sul. Rio Grande do Sul. Brasil.

Email de contacto: jesouza1@ucs.br

Objetivos

Objetivo deste estudo é analisar e compreender como a escola isolada contribuiu para os processos de escolarização em Novo Hamburgo, município brasileiro do Rio Grande do Sul, a partir de memórias de professores e alunos de duas escolas isoladas situadas no bairro Lomba Grande.

Metodologia e Fontes

Os aportes teóricos sustentam-se na história cultural a partir de Chartier (2002)¹, bem como se utiliza da metodologia da história oral.

A memória, não sendo a história, é um dos seus indícios que pode ser transformado em documentos e de que se serve o historiador para produzir leituras do passado. A memória, que é passível de lembranças e esquecimentos é uma entre as muitas possibilidades interpretativas para se ler a realidade – neste estudo, os processos de escolarização no meio rural de Lomba Grande.

Na pesquisa mais ampla, desenvolvida anteriormente, valendo-se da História Oral, dez sujeitos foram entrevistados. A saber: as professoras Maria do Carmo Schaab, Lúcia Plentz e Maria Lorena Pires; os alunos João Bernardes, Helenita e José dos Reis da EMEF Bento Gonçalves. Em relação a EMEF Tiradentes: o professor Sérgio e seus alunos Clari Winck, Lucilda e Tomaz Thiesen.

Para chegar aos sujeitos utilizou-se a prática da indicação ou «*snowball sampling*» que compreende a diversificação e a saturação da amostra. Bogdan e Biklen (1994)² argumentam que a saturação é o ponto da recolha de dados a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante. O grupo de sujeitos constituíram um grupo social possibilitando que as memórias fossem analisadas coletivamente. Essas memórias, unidas possibilitaram construir um «Tempo Social» comum, como argumenta Halbwachs (2006)³, um tempo localizado geograficamente no meio rural.

Este estudo se constitui em um desdobramento do Projeto de Pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq. Edital Universal 01/2016. «*Modos de organizar a Escola Primária no RS (1889-1950): Histórias, memórias e práticas educativas*».

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

Compartilha-se, nesta pesquisa, a perspectiva da história cultural de Roger Chartier (2002, p. 16-17), quando ele afirma que essa abordagem tem «[...] por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler». Nesse sentido, a cultura representa um conjunto de significados partilhados e construídos para compreender e conhecer um pouco sobre a evidência das aulas nas comunidades rurais, como prática que caracteriza o ensino público primário no Brasil no início do século XX.

A escolarização aqui investigada refere-se a um lugar específico de Novo Hamburgo, o espaço rural de Lomba Grande, que outrora pertenceu a São Leopoldo.

São Leopoldo é considerado o «berço da colonização alemã» no estado do Rio Grande do Sul, e sede de importantes instâncias eclesiásticas de diferentes confissões religiosas.

Escolano Benito (2015, p. 56) acrescenta que:

«La escuela há sido uma de las instituciones culturales de mayor impacto em el mundo moderno. Querida u odiada, pero siempre recordada, ella fue um escenario clave de nuestra sociabilidad infantil, um lugar esencial e el desenvolvimiento de nuestra propia identidade narrativa y u ámbito de creación de cultura que nos ha cohesionado com todas las demás gentes del común».

Ao caracterizar as instituições escolares neste espaço do município de Novo Hamburgo, é preciso reconhecer elementos que contribuem para a compreensão do processo de escolarização desde o século XIX. Essa região fora colonizada, principalmente, pelos imigrantes alemães que começaram a se instalar na localidade a partir de 1826. Com eles, surgiu também uma estrutura inicial de escolas paroquiais e comunitárias. O ensino primário passou a desenvolver-se a partir da Escola da Comunidade Evangélica e, em seguida, com as aulas públicas mistas federais, estaduais e municipais e, posteriormente, o Grupo Escolar.

Ao chegar à escola, os alunos aguardavam um tempo até que a professora chamava os alunos ou usava a sineta para anunciar que já era «hora da aula». Sobre isso, Lucilda (2014) recorda, «*dava a sineta. A gente entrava e começa o tema. Ai tinha o recreio. A gente brincava e aí nos tudo rezava e vinha pra casa*». No espaço da sala de aula, cada um tinha o seu lugar certo, não costumavam pedir ou mudar de lugar.

O modo de organizar o espaço escolar da escola isolada correspondia, em alguns casos, a posicionar os alunos em fileiras, estruturadas por níveis de adiantamento. A prática da cópia, da memorização e da reprodução dos conteúdos que estavam nos livros, como «Admissão ao Ginásio» foi utilizado pelos professores para prepara atividades para os alunos, bem como, a «Seleta». Esta prática parece ter sido comum no contexto das duas instituições estudadas.

Rezar era uma prática utilizada no início e término das aulas, bem como antes da realização do lanche. As orações escolhidas pelos professores e as lembradas pelos alunos consistia no «Pai Nosso», na «Ave-Maria» e no «Santo Anjo do Senhor». Tudo indica que os professores de Escolas Isoladas cumpriam bem o papel de inscreverem a orientação cristã católica como religião «oficial do Estado».

As escolas isoladas ou multisseriadas, como também são conhecidas existiram nos espaços urbanos e rurais. Embora o «interior» parece ter se configurado como lugar privilegiado dessa prática, considerando o reduzido número de alunos das comunidades rurais.

Avanço de conclusões

Em Lomba Grande, a relevância social da escolarização é um processo que agregou elementos de diferentes construções identitárias em relações aos seus contextos originais, como a importância da instituição escolar, da presença ao culto ou à missa, as festas e quermesses do lugar. A tradução cultural da integração, promovida pela convivência destes diferentes grupos sociais, instituiu e reatualizou tradições e hábitos que se revestiram em representações que priorizaram a escola como um legado necessário para os filhos dos colonos.

Bibliografia

Roger CHARTIER, *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude* (Porto Alegre: Ed. Universidade, 2002).

Robert C. BOGDAN, Sari Knopp BIKLEN, *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista (Porto: PT: Editora Porto, 1994).

Maurice HALBWACHS, *A memória coletiva* (São Paulo: Centauro, 2006).

Augustin ESCOLANO BENITO, «Arqueología y rituales de la escuela», en *Educación e Património Cultural: escolas, objetos e práticas*, Maria João MOGARRO, (Org.), (Lisboa: Edições Colibri, 2015), 45-60.

Palavras chave

Escola Primária. Escola Multisseriada. Ensino Meio Rural. Práticas Educativas.

La educación en el discurso y la práctica. Socialismo, reformismo y revolución durante la Segunda República

Sergio VALERO GÓMEZ⁽¹⁾

1. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València. Avenida Blasco Ibáñez, 30, 46010 Valencia.

Email de contacto: sergio.valero@uv.es

Objetivos

El objetivo es mostrar cómo, durante la Segunda República, el socialismo pudo combinar, tanto en el discurso como en la práctica, la defensa de un reformismo con fines revolucionarios que tuvo en la educación un punto central. La educación formaría parte, junto a otros reformismos, de un cuerpo de cambios considerado básico por el PSOE, a cuya defensa se lanzó, tanto desde las elites del movimiento como desde su base.

Metodología y Fuentes

La comunicación analiza fuentes primarias (*República Social*, *El Socialista*, actas de ayuntamientos, prensa diaria, documentación interna del PSOE, publicaciones de protagonistas políticos) y secundarias, con el objetivo de reconstruir la relación entre socialismo y educación, tanto desde el punto de vista discursivo como en la práctica de la acción política y social desde abajo. Sin perder de vista cuáles eran las motivaciones partidarias del socialismo español para promover, desde el poder y desde sus medios de comunicación, un mensaje en torno a la educación, cuyo fin era fundamentalmente emancipador.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Los términos revolución y reformismo se fueron estableciendo como términos contrapuestos a lo largo del devenir político del s. XX. Sin embargo, durante la primera parte del mismo, para el socialismo europeo, y también para el español, la combinación de ambos no suponía un oxímoron. Reformismo y revolución iban de la mano mientras se subía la escalera que llevaba hasta la utopía: la sociedad sin clases.

La ligazón de ambos términos en España, en el caso de los años treinta, se puede comprobar en la utilización del término revolución para referirse al proceso de cambio político que tuvo lugar en el mes de abril de 1931. Protagonistas provenientes de diferentes fuerzas, e incluso culturas, políticas, utilizaron el concepto revolución para

referirse a la llegada de la República. Una revolución, como señaló Manuel Azaña, de la democracia republicana, que, como ha explicado Santos Juliá, debía cerrar «una página de la historia y» emprender «una profunda obra de transformación que alcanzase hasta su raíz al sistema de la política y a la organización de la sociedad».

Por tanto, la República debía ser un régimen de cambios rápidos, profundos y eficaces, de revolución. O no sería. Y, en el caso socialista, existía una idea clara de cómo debía producirse: la República debía caracterizarse por un avance social reformista constante, no quedando «detenida en una democracia burguesa, sino que siga el camino de las realizaciones socialistas» (*República Social*, 17/02/1933), con el fin de arrancar «conquistas políticas y económicas que faciliten y atenúen la llegada inevitable y gloriosa de la civilización socialista» (*República Social*, 16/12/1932), su objetivo último.

Pero, del mismo modo, sabían los socialistas que ese momento no llegaría de forma acelerada ni inmediata ni violenta ni insurreccional. Por ello, hasta entonces, el socialismo aplicaría, tal y como lo ha explicado Julio Aróstegui, un «gradualismo reformador», dirigido a la aprobación de mejoras paulatinas de los medios de vida de las clases populares y trabajadoras; de reformas que posibilitaran un aumento de la influencia de sus organizaciones, su pensamiento y su filosofía, para que, finalmente, se llegara a dar el salto final hacia el socialismo.

Un ejemplo claro de esta argumentación para el campo de la educación lo tenemos en Rodolfo Llopis, quien, en su obra *La revolución en la escuela*, manifiesta que el objetivo del libro es inventariar la contribución del Ministerio de Instrucción Pública a la revolución española, es decir, poner negro sobre blanco cuáles han sido las reformas, puesta en marcha de forma rápida y, por tanto, revolucionaria, de dicho ámbito. Junto a la de otros, como el laboral, el social, el militar, el agrario, etc., conformarían esa revolución española.

Ahora bien, Llopis no deja ahí el argumento, sino que inserta dichas reformas en un destino último al que la República ha colaborado: servir al anhelo popular de que la escuela sea «el instrumento más eficaz para conseguir su emancipación integral». Es decir, la obra reformista educadora servía para construir la obra emancipadora popular, que, a ojos de Llopis, suponemos que debía de ser socialista.

Por tanto, la obra emanada de la revolución de 1931 era necesaria e imprescindible para la realización del estadio superior que sería la revolución social. Sobre esta base, el socialismo apoyó e hizo suya la panoplia reformista del período 1931-1933, que tuvo varios frentes de plasmación: las relaciones laborales, con una especial atención en el mundo rural; la mejora de los derechos sociales de los trabajadores; la secularización; y, por supuesto, la educación.

Todo ello colocaba a la educación en los primeros puestos de importancia, pues, aunque tradicionalmente se han remarcado más, dentro de este proceso, las reformas re-

lacionadas con el mundo rural, las relaciones laborales y el reformismo social más clásico en torno al mundo del trabajo, la educación se situó también en un punto de importancia fundamental. Y debe ser tenida muy en cuenta cuando nos refiramos al reformismo que tanto preocupó al PSOE de los años treinta, no solo en la dirección del partido, sino también en sus bases, pues fue asumida e interiorizada por los militantes de los pueblos desde un primer momento, tal y como demuestran las expresiones surgidas desde algunas localidades.

De hecho, esa misma defensa se encuentra en la base y es la razón última de la radicalización y de sus consecuencias. Si el camino hacia su revolución y hacia el socialismo eran las reformas, el retroceso en las mismas suponía un alejamiento del objetivo último, por lo que era crucial situarse en primera línea de batalla en la defensa del reformismo implementado.

Avance de conclusiones

Durante los años treinta, la movilización socialista desde los municipios en torno a la educación fue muy activa, defendiendo sus realizaciones como una parte más del reformismo socialista, concebido como la vía de acceso hacia un estadio social y político diferente, hacia la utopía futura, la revolución.

Aunque tradicionalmente se ha puesto el foco en las reformas de tipo socio-laboral, la educación no dejó de ocupar un lugar central entre las preocupaciones del socialismo desde su misma base social, convertido en vigilante del cumplimiento de lo legislado y, por tanto, del avance inexorable hacia la revolución.

Ello supone situar en plano de igualdad la educación y el resto de reformas sociales y laborales para entender los procesos transitados por el socialismo a partir de 1933: la frustración de expectativas respecto a un régimen democrático que no supo cumplir al 100% la máxima de sus promesas: ser completamente diferente a la Monarquía.

Obviamente el tiempo fue poco y los avances muchos, pero el objetivo finalmente no es ver lo aprobado y plasmado en la *Gaceta*, sino su plasmación y aplicación allá donde más se necesitaba, la forma en la que se hizo y sus frutos finales. Y, aunque menores que en otros planos, existieron algunas limitaciones en el campo de la educación que llevaron a que este se situara en plano de igualdad respecto a otros de cara al siguiente estadio de la frustración: la radicalización, causada por la irresolución de problemas planteados y las expectativas frustradas que ello supuso.

En todo ello, la educación jugaría un papel esencial, junto al resto del reformismo, y sería, de nuevo, uno de los elementos irrenunciables, tal y como se refleja en el programa elaborado por Indalecio Prieto de cara al movimiento revolucionario planificado durante 1934, donde se refleja una reforma radical de la misma.

Hasta ese momento, los socialistas de los pueblos quedaban situados como verdaderos actores de la obra reformista, de gradualismo reformador de corte democrático como vía de llegar al objetivo máximo, en el que se inserta la educación como un pilar esencial.

Bibliografía

Francisco DE LUIS, *Cincuenta años de cultura obrera en España, 1890-1940* (Madrid: Pablo Iglesias, 1994).

Federico GÓMEZ, R. DE CASTRO et alt., *Socialismo y sistemas educativos* (Madrid: UNED, 2001).

Jean-Louis GUERENNA, «Las Casa del Pueblo y la educación obrera a principios del siglo XX», *Hispania: Revista española de historia*, 178 (1991), 645-692.

Rodolfo LLOPIS, *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza* (edición de Antonio Molero Pintado, Madrid: Biblioteca Nueva, 2005).

Claudio LOZANO SEIJA, *La educación republicana, 1931-1939* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 1980).

Alejandro MAYORDOMO, *Socialización, educación y clases populares* (Valencia: Universidad de Valencia, 1995).

Alfredo PASTOR UGENA, «Situación del a escuela primaria en Madrid durante la Segunda República: la acción socialista en el ayuntamiento (1931-1933)», *Revista complutense de educación*, 1 (1994), 271-290.

Mariano PÉREZ GALÁN, «La enseñanza en la Segunda República», *Revista de educación*, 1 (2000), 317-332.

Alejandro TIANA FERRER, «Movimiento obrero y educación popular en la España contemporánea», *Historia social*, 27 (1997), 127-144.

Sergio VALERO, *Republicanos con la Monarquía, socialistas con la República. La Federación Socialista Valenciana durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)* (Valencia: PUV, 2015).

Palabras clave

Reformismo, revolución, socialismo, Segunda República, radicalización.

Las experiencias de educación artística en Preescolar na Casa (1977-2010)

José Manuel VÁZQUEZ LÓPEZ⁽¹⁾

1. Universidad de Santiago de Compostela: Departamento de Pedagogía y Didáctica.

Objetivos

Comunicar como la asociación Preescolar na Casa a partir de la década de los setenta facilitó el acceso a la educación artística a las zonas rurales más desfavorecidas, combatiendo así la desigualdad de oportunidades educativas preescolares entre las ciudades y los pueblos.

Metodología

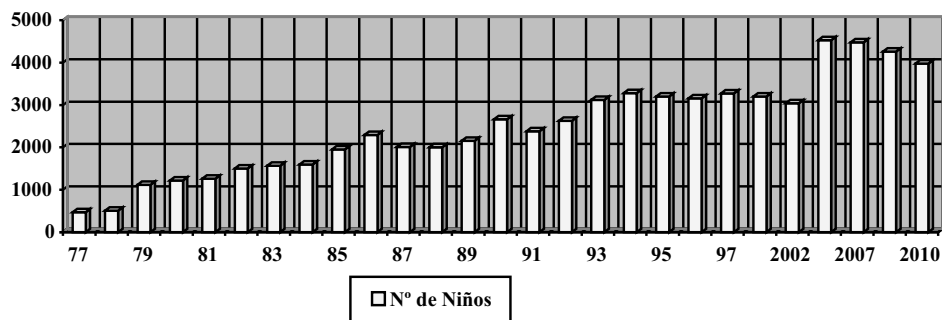
La comunicación fue efectuada a partir de una metodología mixta de: análisis cualitativo de fuentes archivísticas, hemerográficas, bibliográficas y la participación activa en la propia Asociación Preescolar na Casa en el curso lectivo 2009 (empleando la práctica activa, la entrevista y la recolección de trabajos y anotaciones de campo). Desde el punto de vista del modelo pedagógico sociocrítico, la educación tiene el poder transformador y promotor de cambios sociales.

Desarrollo del contenido de la comunicación

PnaC fue un servicio dirigido principalmente a la formación de las familias del medio rural con hijos de 0 a 6 años. Las experiencias de educación artística aplicadas se basaban principalmente en la realización de actividades de artes visuales (pintura de dedos), música (canciones infantiles), literatura infantil (cuentos) y artes escénicas (incluyendo actividades dramáticas). Como factor importante, es necesario destacar la utilización de materiales del medio próximo rural (reciclaje) como modo de defender y valorar los espacios rurales. A comienzos de la primera década del siglo XXI, se incorporó un servicio para madres gestantes que disfrutaban también de ejercicios asociados al arte. Como veremos en la posterior gráfica, desde 1977 el número de familias que participaron en el programa fue aumentando progresivamente hasta 2012.

A continuación exponemos el gráfico donde vemos el incremento de la asistencia. Este aumento fue fruto de una buena acogida social, de un buen sistema de medios de información y de los buenos resultados del servicio ofrecido. Tenemos que tener en cuenta que la asistencia a las sesiones de PnaC era de carácter voluntario, los

principales motivos fueron: tener un espacio donde niños y padres pudiesen relacionarse, sustituir la falta de instituciones de educación preescolar en medio rural y estimular a los hijos en las primeras edades. El total de las familias que participaron en actividades artísticas en PnaC, hasta el curso 2009-10, están representadas en esta gráfica.



Fuente: Elaboración propia. Datos extraídos de las memorias de 2000 a 2010. Resto de los cursos en PAZ COMBARRO M^a S. E ARMESTO RODRÍGUEZ C. M^a, *Preescolar na casa. Educación infantil familiar: una utopía realizable*, Lugo, Edit. Cáritas, 2000, p. 46.

En 1999 el servicio prácticamente se aplicaba a todas las localidades de la Comunidad Autónoma de Galicia. En Lugo solo cinco ayuntamientos no recibían el programa. En Orense y A Coruña serían las siguientes provincias con mayor número de ayuntamientos atendidos. Y por último Pontevedra que había implantado PnaC en veintidós ayuntamientos

A partir de 2003 se produce un ligero descenso de la participación debido principalmente a las siguientes razones: por asuntos sociales, incorporación a las escuelas y a traslados.

Con la llegada de la crisis de 2009 en España, la Xunta de Galicia decidió suspender progresivamente parte de la financiación económica de PnaC. Esta situación obligó a la organización a cerrar sus puertas en 2012. Posteriormente los derechos de PnaC fueron comprados por la Fundación Antonio Gando y que actualmente realiza actividades en la línea de su antecesora.

Avance de conclusiones

En la década de los setenta en Galicia existía esta situación de desigualdad continuada de acceso al arte y educación. En las ciudades las familias tenían más facilidades para acceder a la cultura, educación y las producciones artísticas. Por el contrario, en las

zonas marginales más aisladas, la población estaba culturalmente más desatendida. Debido a esta situación, en 1977 surgió la iniciativa asistencial y educativa de Gandoy de atender a las primeras edades en las zonas rurales a través del Programa de PnaC. Solo algunos niños recibían formación antes de los seis años creándose una situación de desequilibrio entre las zonas rurales y urbanas. El carácter comprometido y emprendedor de Gandoy lo empujó a trabajar en este asunto. Promovió entonces la construcción de guarderías y solicitando colaboración de los alcaldes de los ayuntamientos en 1976. Al principio la organización de las primeras reuniones no fue fácil, se introdujeron nuevas escuelas en las aldeas tan solo con 3 o 4 alumnos, pero Gandoy era un hombre con fuertes convicciones y con una actitud valiente.

Como iniciativa, PnaC fue el resultado de la toma de conciencia del atraso escolar en medio rural. De este modo se introdujo la idea de revalorizar el patrimonio cultural desde un ámbito educativo en las zonas rurales. En este sentido, se utilizaba el arte como forma de valorar nuevamente la cultura gallega, estimulando el progreso y la igualdad de acceso a la cultura: fuente de liberación de las personas para terminar con la pobreza.

La creación de PnaC no fue inmediata ni fácil. Con su fundación aparecieron las primeras críticas y dudas: ¿Serían las guarderías un lugar de aparcamiento para los cautivos?, ¿Tendría una función simplemente asistencial? Gracias a la experiencia de la propia organización y a los estudios científicos estas dudas se disiparon. Las investigaciones demostraron la importancia de la educación en las primeras edades del niño, sobre todo hasta los 7 años de edad. Este factor influyó en una rebaja o aumento en el índice de fracaso escolar.

La educación constituía la llave para conseguir el cambio social hacia una mayor igualdad. La carencia de este derecho en los niños de las zonas rurales era un medio de discriminación provocando situaciones de marginación. PnaC tenía claro que la perpetuación de las clases dominantes se veía favorecida por la desigualdad en el acceso a la educación de los más humildes. Este factor afectaba incluso antes del nacimiento del niño. Nos referimos a falta de recursos para ofrecer un ambiente de seguridad y estimulación correcta a la embarazada.

Observamos como la influencia del medio afecta al niño. Un clima inapropiado de estrés, o de falta de salud psicofísica, produce un aumento de las posibilidades de que el niño tenga algún desorden físico o psicológico. Gandoy entendía que las familias con un mayor nivel socioeconómico de las ciudades tenían más oportunidades de acceso a la cultura, y menos probabilidades de generar situaciones inadecuadas. Este sacerdote quiso que el acceso a la educación no dependiera tanto de los aspectos económicos ni geográficos, sino más bien por su capacidad para aprender. Este factor sigue estando presente actualmente aunque en menor medida en la sociedad. Un ejemplo de esto hoy en día, son las cargas fiscales sobre los eventos culturales que impiden que todas las personas accedan a estos eventos en igual medida.

Para PnaC la aplicación de experiencias artísticas en edades tempranas tenía numerosos beneficios para el niño. Estas actividades favorecían el desarrollo de las capacidades físicas, psicológicas, sociales, afectivas y comunicativas del alumno. En primer lugar, el lenguaje artístico era un factor que mejoraba la capacidad de análisis y expresión de la realidad. En segundo lugar, al ser un medio de comunicación, mejoraba el conocimiento de sí mismo, el afecto y la socialización con los demás.

Esta fundación trabajó desde la década de los setenta hasta la primera década del siglo XXI para concienciar a la población gallega de la importancia del contacto con el arte en los primeros años. Para ello formó a los padres en el proceso de acceso cultural y artístico a sus propios hijos, se trataba de incluir la familia en un proceso educativo continuo y de colaboración. Este organismo nació de las necesidades del pueblo y se vio obligada a desaparecer por motivos económicos. Así, podemos decir que PnaC «nació, existió y desapareció por el pueblo», a la sombra de las políticas de austeridad y en base a las carencias del sistema socioeconómico gallego.

Bibliografía

- L. FERRADAS BLANCO, *Medrando na Comunidade* (Lugo: Edit. PnaC, 2004).
- R. KELLOG, *Análisis de la expresión plástica del preescolar* (Buenos Aires; Biblioteca Nacional del Maestro, 1981).
- V. LOWENFELD, *Desarrollo de la capacidad creadora* (Buenos Aires: Biblioteca de cultura pedagógica, 1961).
- A. H. MASLOW, *Motivación e personalidad* (Barcelona: Sagitario, 1975).
- J. ORTEGA Y GASSET, *España Invertebrada* (Madrid: Revista de Occidente, 1967).
- U. OTERO URTAZA, *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*, (Sada: Ed. do Castro, 1982).
- S. E. PAZ COMBARRO, C. ARMESTO RODRÍGUEZ, *Preescolar na Casa Educación infantil familiar: una utopía realizable* (Lugo: Cáritas, 2000).
- A. PORTO UCHA, *La institución Libre de Enseñanza en Galicia* (A Coruña: Do Castro, 1986).
- A. STERN, *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión* (Barcelona: Edit. Carrena, 2008).

Revistas:

- ANÓNIMO, «Colonias Escolares Lucenses». *Vida escolar*. 13/08/1932.
- ANÓNIMO, «Artículo de Antonio Gandoy», *La Voz de Galicia*, N° 679, (25-02-2002).

CELDA D., «Artículo dedicado a Antonio Gandoy», *El Progreso*, (12-02-2002).

CURRÁS C., «En memoria de Gandoy», *La Voz de Galicia*, (14-02-2002),

PINTO ANTÓN, J. L., «En memoria de Antonio Gandoy», *Preescolar na Casa*, Nº 123, (2002).

Palabras clave

Educación, arte, desigualdad y preescolar.

The Higher Education of Women in Spain: fuentes para el estudio del pensamiento pedagógico-feminista de María de Maeztu

Raquel VÁZQUEZ RAMIL⁽¹⁾, Ángel Serafin PORTO UCHA⁽²⁾

1. Departamento de Ciencias Sociales. Escuela Universitaria de Magisterio CEU-Universidad de Vigo. Avda. Madrid, 8. 36214 Vigo, Pontevedra.
2. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Rúa Profesor Vicente Fraiz Andón s/n. 15782 Santiago de Compostela, A Coruña.

Email de contacto: raquel@acett.org

Objetivos

El objetivo principal de nuestra comunicación es analizar el pensamiento pedagógico-feminista de María de Maeztu a través de un documento que condensa sus ideas al respecto: el discurso pronunciado en 1920 en la primera reunión de la *International Federation of University Women* celebrada en Londres.

Los objetivos específicos, ligados al anterior, son:

- 1) Relacionar el pensamiento pedagógico-feminista de María de Maeztu con los proyectos de la Junta para Ampliación de Estudios en pro de la educación superior de la mujer española.
- 2) Establecer posibles vínculos entre el movimiento feminista español y los movimientos feministas internacionales en los años veinte y treinta del siglo XX.

Metodología y fuentes

En el marco de la investigación analítica (McMillan y Schumacher 2011: 521) utilizamos el método histórico, que indaga en los acontecimientos del pasado con el fin de conocerlos, explicarlos y divulgarlos.

La indagación histórica parte de la observación de fuentes, apoyadas en un necesario aparato teórico-crítico (Aróstegui 1995: 328). Las fuentes utilizadas en este trabajo son de dos tipos:

- 1) Fuentes primarias: documentación manuscrita y mecanografiada procedente del Archivo de la Residencia de Señoritas de Madrid (ARSM), en depósito en la Fundación Ortega y Gasset-Marañón.

Expedientes personales, cartas y documentos varios del Archivo de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE), digitalizados y disponibles on-line en: http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/JaeMain.html

2) Fuentes secundarias: bibliografía sobre María de Maeztu, la educación superior de la mujer en España, la Residencia de Señoritas y los inicios del movimiento feminista español.

Desarrollo del contenido de la comunicación

María de Maeztu y Whitney (1881-1948) inició su carrera profesional como maestra de párvulos en Santander y Bilbao, donde destacó por sus inquietudes y su preocupación por la educación de la primera infancia. Muy influida por la figura de su madre, Juana Whitney, de origen anglo-francés, que regentaba un colegio femenino, la Academia Anglofrancesa, en Bilbao, y por su hermano mayor Ramiro de Maeztu, que la puso en contacto con los intelectuales de la Generación del 98 (Porto Ucha y Vázquez Ramil 2016: 44-48), estudió Filosofía y Letras en Salamanca y Madrid, se graduó en la Escuela Superior del Magisterio en 1911 y fue de las primeras mujeres en disfrutar de ayudas de la Junta para Ampliación de Estudio para ampliar conocimientos en Inglaterra, Alemania, Francia, Bélgica, Suiza e Italia (Residencia de Estudiantes: JAE/90-39).

En octubre de 1915 María de Maeztu asume la dirección de la recién creada Residencia de Señoritas de Madrid, equivalente femenino de la Residencia de Estudiantes, y como ésta dependiente de la JAE (Vázquez Ramil 2012: 129-157), y en 1918 asume también la dirección de la sección primaria del Instituto-Escuela (Pérez-Villanueva 1989: 90-107).

La labor de María de Maeztu al frente de la Residencia de Señoritas será destacada, pues la obra crece incesantemente desde unos modestos inicios con treinta residentes en 1915 hasta rozar las trescientas en 1935, gracias en gran parte a la colaboración de una institución estadounidense próxima en intenciones, el *International Institute for Girls in Spain* (Zulueta 1984).

María de Maeztu llevará a cabo una intensa labor en pro de la educación de las mujeres al frente de la Residencia de Señoritas, no solo desde su puesto de directora, sino también como conferenciante, articulista y miembro de una serie de organizaciones feministas. Y así, colaboró con la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME), fundada en 1918, en cuyo seno se crea en marzo de 1920 la Juventud Universitaria Femenina (JUF), que aglutinaba a las mujeres universitarias y era la rama española de la *International Federation of University Women (IFUW)*. La primera presidenta de la JUF será María de Maeztu (Maillard 1990), en ese momento con una trayectoria nacional e internacional reconocida y de gran proyección, sobre todo por su cargo de directora de la Residencia de Señoritas, centro que albergaba a mujeres

que cursaban estudios en Madrid, gran parte de ellas carreras universitarias (Vázquez Ramil 2012).

En julio de 1920 se celebra en el Bedford College for Women de Londres la primera reunión de la *IFUW* y María, como presidenta de la JUF, presenta un interesante informe en inglés, *The Higher Education of Women in Spain*, que condensa su pensamiento pedagógico-feminista (Porto Ucha y Vázquez Ramil 2015: 210-220).

María de Maeztu inicia su disertación con un recorrido por la organización legal de las Universidades españolas desde la Edad Media y las restricciones que encontraban las mujeres para acceder a los estudios superiores. En una segunda parte, se centra en la educación superior de las mujeres en 1920, que ha ido progresando poco a poco desde 1880, con la obtención de títulos superiores por un grupo muy pequeño de mujeres (Flecha García 1996). La carrera por antonomasia de las mujeres era el magisterio primario; a partir de 1909 se experimenta un progreso notable con la apertura de la Escuela Superior del Magisterio de Madrid, en la que se formaba profesorado de Escuelas Normales e inspectores e inspectoras de enseñanza primaria, siguiendo el modelo de la Escuela Normal Superior de Fontenay-aux-Roses (Maeztu 1920). Y el gran avance viene dado por la Residencia de Señoritas, en la que viven en ese momento ochenta y cinco mujeres que cursan diferentes estudios y se benefician de una excelente biblioteca, laboratorios y posibilidades de intercambio con Universidades estadounidenses (Vázquez Ramil 2015: 271-282).

María de Maeztu acude dos años después al congreso de la *IFUW* celebra en París. En 1926 deja la presidencia de la JUF en manos de la doctora Elisa Soriano Fisher, y en 1929 se hace cargo de la misma Clara Campoamor, que imprime un carácter más social y reivindicativo a la organización. Aunque el peso numérico de las afiliadas españolas fue escaso en la *IFUW*, por la lenta incorporación de las mujeres a la Universidad y su reticencia a asociarse, sí era significativo puesto que en septiembre de 1928 la organización celebró su XII Consejo Internacional en España, siendo la Residencia de Señoritas la sede oficial de los actos organizados en Madrid y María de Maeztu la anfitriona (Campoamor 1928: 9-11).

Avance de conclusiones

El discurso de María de Maeztu, de tono muy ponderado, aplaude los avances en la educación de la mujer y establece lazos de cooperación con otros países, que se entienden dentro del ambiente de potenciación de las relaciones internacionales a todos los niveles después de la Primera Guerra Mundial. Es significativo en cuanto conecta el movimiento feminista español con las corrientes internacionalistas y defiende la educación y profesionalización de las mujeres como medio de lograr la verdadera emancipación, en una vía conciliadora que huye de la violencia y la confrontación.

Bibliografía:

Julio ARÓSTEGUI, *La investigación histórica: teoría y método* (Barcelona: Crítica, 1995).

Clara CAMPOAMOR, «Mujeres de 30 países visitan España. La Federación Internacional de Mujeres Universitarias», *Estampa* (Madrid), 11 de septiembre de 1928.

Carmen DE ZULUETA, *Misioneras, feministas y educadoras. Historia del Instituto Internacional* (Madrid: Castalia, 1984).

Consuelo FLECHA GARCÍA, *Las primeras universitarias en España* (Madrid: Narcea, 1996).

M^a Luisa MAILLARD, *Asociación Española de Mujeres Universitarias (1920-1990)* (Madrid: AEMU-Instituto de la Mujer, 1990).

James MCMILLAN y Sally SCHUMACHER, *Investigación educativa* (Madrid: Pearson Educación, 2011).

Isabel PÉREZ-VILLANUEVA TOVAR, *María de Maeztu. Una mujer en el reformismo educativo español* (Madrid: UNED, 1989).

Ángel Serafín PORTO UCHA y Raquel VÁZQUEZ RAMIL, *María de Maeztu. Una antología de textos* (Madrid: Dykinson, 2015).

Raquel VÁZQUEZ RAMIL, *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid* (Madrid: Akal, 2012).

Raquel VÁZQUEZ RAMIL, «A Thoroughfare of Freedom: intercambios de becarias entre colleges femeninos norteamericanos y la Residencia de Señoritas de Madrid (1915-1936)», en *Mujeres en vanguardia*, AA.VV. (Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2015), 270-281.

Fuentes primarias:

ARSM: «The Higher Education of Women in Spain (by Señorita María de Maeztu, Ph.D. Report for the Council Meeting to be held in London, 4-VII-1921)».

Residencia de Estudiantes, Archivo de la JAE, http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/ Expediente JAE/90-39 (María de Maeztu y Whitney) [Fecha de consulta: 06/01/2017]

Palabras clave

María de Maeztu, educación de la mujer, Residencia de Señoritas, Junta para Ampliación de Estudios, feminismo.

La «libre expresión». Discurso y prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela rural unitaria dirigida por Luis Iglesias (Argentina, 1938-1958)

Susana VITAL⁽¹⁾

1. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján; cruce rutas 5 y 7, Luján (Provincia de Buenos Aires, Argentina).

Email de contacto: suvital@hotmail.com

Objetivos

- Comprender e interpretar el concepto de «libre expresión» acuñado en la obra y la práctica pedagógica desarrollada por el maestro Luis Iglesias en la escuela rural unitaria N° 11 de Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Analizar las prácticas de enseñanza de lectura y escritura del maestro Luis Iglesias observando el lugar de la «libre expresión» en cada una de sus propuestas pedagógico-didácticas.

Metodología y Fuentes

La metodología consiste en relevar el uso que se le da a la propuesta de la «libre expresión» en la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de los años '30 en Argentina a partir de obras pedagógicas en circulación escritas por autores que suscriben a esta propuesta, como Olga Cossetini, Marta Salotti y Jesualdo. La obra de Luis Iglesias se analizará en el marco de estas propuestas pedagógicas contemporáneas analizando los elementos compartidos y también sus rasgos particulares,

Ubicaremos estas propuestas en el contexto político pedagógico que abarca las décadas que van de los años '30 a los años '50 en Argentina.

Por otro lado, analizaremos cómo fue puesta en práctica la propuesta pedagógica de la «libre expresión» por parte de este maestro en la escuela rural unitaria N° 11 de Tristán Suárez, utilizando como fuente la reconstrucción de sus experiencias publicadas por él mismo en sus obras «Didáctica de la libre expresión» (1979), «Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura» (1987), «Viento de estrellas» (1942 y 1988).

Desarrollo del contenido de la comunicación

La obra del maestro Luis Iglesias se inscribe dentro de la corriente pedagógica denominada Escuela Nueva, cuyos representantes fueron su fuente de inspiración. Como

sabemos, la característica central de esta corriente es la extensión, la vastedad y la heterogeneidad de las experiencias y propuestas, así como la diversidad de las filiaciones e inscripciones intelectuales de los propulsores de las mismas. Este movimiento recogió las novedosas aportaciones científicas y representó una reacción contra la actitud especulativa del idealismo y del positivismo pedagógico, así como un rechazo al formalismo, la memorización y la competitividad, el autoritarismo y la disciplina rígida, rasgos característicos de la educación tradicional. El escolanovismo logró poner en práctica principios válidos de la teoría moderna de aprendizaje en el ámbito de la escuela y la clase, demostrando que las prácticas centradas meramente en la transmisión desde rol docente y con efectos pasivos para los estudiantes podían cambiarse hacia un nuevo paradigma pedagógico, basado en el aprendizaje activo, cooperativo, personalizado y libre.

La «libre expresión» forma parte del discurso pedagógico escolanovista de la época en varios autores, es una parte esencial del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, se considera una etapa muy importante dentro del proceso de la enseñanza inicial de la lectura. Comprende no solo la lectura, sino también el lenguaje en todas sus formas, el dibujo, la pintura, el modelado, es decir, todo aquello en que se materialice una idea.

En Argentina, a partir de las décadas del '20 y '30 maestros, pedagogos e inspectores seducidos por los principios escolanovistas se volcaron a realizar experiencias fuertemente diversas. Además de Luis Iglesias, podemos mencionar a Olga y Leticia Cossettini, José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano entre tantos otros. Cabe destacar además las experiencias realizadas por Jesualdo en Uruguay, en su escuela de Canteras de Riachuelo (Colonia) en los años 1930-40. En Argentina la influencia no alcanza a configurar un real liderazgo escolar frente a la impronta de la educación normalista que surgiera a partir de la organización de la escuela pública argentina a fines del siglo XIX. La recepción argentina de la filosofía educacional de la Escuela Nueva estuvo institucionalmente sesgada a causa de diversas circunstancias relativas, especialmente, a políticas educacionales fuertemente instaladas en el imaginario social y educacional de la época: la gestación y configuración del Sistema Educativo Nacional argentino como uno de los fundamentos del Estado-Nación a fines del siglo XIX.

La propuesta pedagógica del maestro Iglesias se emparenta con la obra del maestro francés Celestin Freinet, quien propone y desarrolla sus técnicas de enseñanza basándose en tres principios: la libertad de expresión, la vida en cooperación y la vida participativa. Ambos le otorgan gran importancia a la actividad infantil y a propiciar mayores niveles de libertad y autonomía a los niños. A partir de estos principios ambos pedagogos proponen que los niños realicen sus textos a partir de sus propias ideas, sin tema y sin tiempo prefijado. El niño será capaz de producir textos válidos, lo cual consagra en él la actitud para pensar y expresarse; en este sentido proponen

la siguiente secuencia: escritura del texto, actividad creativa e individual, lectura grupal y comentarios del texto en forma colectiva, estas actividades se complementan con la impresión y difusión de los textos mediante el periódico escolar y la correspondencia escolar.

El planteo de Iglesias ha sido definido por él mismo como **didáctica de la libre expresión**, metodología capaz de lograr que los alumnos de todos los niveles adquieran en la escuela el dominio del lenguaje escrito personal, consiente y creativo.

Avance de conclusiones.

Consideramos a la propuesta de este maestro como alternativa no hegemónica, sensible y creativa. Por otro lado, el hecho de desarrollarse en una escuela rural unitaria le otorga un carácter original, diferente de las propuestas escolares del ámbito urbano.

Luis Iglesias fue un hombre de su época, profundamente arraigado a su contexto y ese mismo arraigo es la clave que dota de sentido alternativo, transgresor y superador a su práctica.

Rescatamos de su recorrido y de su propuesta su absoluta confianza en las posibilidades de la escuela y particularmente el valor liberador otorgado a la lectura y la escritura, valoración que se traduce en la asunción del desafío de la enseñanza a niños que provienen del ámbito rural. Se pone de manifiesto en Iglesias, y tal vez ese sea su mayor legado, el férreo compromiso con aquellos niños de sectores más desfavorecidos, que se materializa en un planteo didáctico anclado en firmes convicciones políticas y pedagógicas.

Bibliografía

Sandra CARLI, «El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva» en *Historia de la Educación Argentina –Tomo III – Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Adriana Puiggrós, (Buenos Aires: Galerna, 1998).

Sandra CARLI, «Escuela Nueva, cultura y política», en *El pensamiento alternativo en la Argentina del Siglo XX*, Arturo Roig, Hugo Biagini, (Buenos Aires: Biblos, 2004).

José FORGIONE, *Ideario de la Escuela Nueva* (Buenos Aires: El Ateneo, 1942).

Talia Violeta GUTIÉRREZ, *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955* (Bernal: Editorial Universidad Nacional de Quilmes, 2007).

Luis Fortunato IGLESIAS, *Aprendizaje vivencial de la Lectura y la Escritura* (Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1987).

Luis Fortunato IGLESIAS, *Confieso que he enseñado*, (Buenos Aires: Papers Editores 2004).

Luis Fortunato IGLESIAS, *Didáctica de la libre expresión* (Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1979).

Luis Fortunato IGLESIAS, *Escuela Rural Unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora* (Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata, 1995).

Juan JESIOT, *El valioso aporte pedagógico del maestro argentino Luis F. Iglesias* (Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, s/d).

Martha SALOTTI, *La lengua viva* (Buenos Aires: Editorial Kapeluz, 1950).

Palabras claves

Lectura, escritura, libre expresion, escolanovismo.

La recuperación en los centros escolares de la educación en buenas costumbres y de la educación moral (1945-1999)

Miguel ZAPATER CORNEJO⁽¹⁾

1. Inspector de Educación. Jubilado.

Email de contacto: miguelzapater@yahoo.es

Objetivos

Tradicionalmente la educación en las buenas costumbres y la educación moral se han llevado a cabo mediante la enseñanza de la urbanidad y la religión y moral católica, siguiendo la R. Provisión de 11 de julio de 1771 del rey Carlos III, que tuvo gran influencia en las Fundaciones Escolares que se establecieron en La Rioja a finales del siglo XVIII y primeros años del XIX y del Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 26 de noviembre de 1838, cuya influencia llegó hasta bien entrado el siglo XX, facilitada por la escuela de maestro único.

Desde hace algunas décadas se vienen deteriorando en los centros escolares de Educación Básica Obligatoria las buenas costumbres en las relaciones de los alumnos con sus maestros y profesores (indisciplina, falta de respeto), en las de los alumnos entre sí (acoso escolar), en las relaciones de los padres con los maestros y profesores de los mismos, en la conducta de los hijos con sus padres y en el empleo del ocio o tiempo libre, entre adolescentes y jóvenes (alcoholismo, drogas, relaciones sexuales, violencia de género), como se demuestra en el Informe del Defensor del Pueblos sobre Violencia Escolar que en noviembre de 1999 se presentó en la Comisión Mixta Congreso-Senado.

Los objetivos que se pretenden con esta Comunicación son averiguar las causas que han dado lugar a esta situación, proponer un plan de educación en las buenas costumbres y de educación moral, teniendo en cuenta las distintas etapas de la evolución de la sociabilidad y moralidad en la infancia y adolescencia, y las condiciones que deben reunir los centros para hacerlo realidad.

Metodología y Fuentes

En la investigación se va a seguir el método comparado, tomando como fuente la obra de Pedro Roselló *La teoría de las corrientes educativas y otros ensayos*. Esto es, el estudio de la vida de una corriente educativa, de su proceso educativo y su tendencia al alza, a la estabilidad o a la baja, considerando como tendencia educativa a la educación en las buenas costumbres y en la educación moral, y comparando ésta

con las distintas reformas que se han llevado a cabo a partir de 1945, para ver a partir de qué momento se ha dejado de insistir, suficientemente, en la necesidad de esta educación en buenas costumbres y educación moral.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Al analizar la ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 se ha constatado que, aunque dispone que la Educación Primaria se inspirará en el sentido católico y en la tradición escolar española, no se concreta cómo hacerla realidad en la escuela, como lo hacía el Reglamento de 1838, ni se hace mención a la educación en buenas costumbres, aunque introduce como obligatoria, la adquisición de hábitos sociales, sin precisar cuáles y el cómo. Así mismo, al examinar los Cuestionarios Nacionales para la Educación Primaria de 1953 se prescinde de los de educación religiosa, justificándolo por ser obligatorio el catecismo señalado por el ordinario respectivo, prescindiendo también, por tanto, de cómo llevarla a cabo en la escuela.

Esa tendencia se mantiene del mismo modo en las Pruebas de Promoción Escolar de Enseñanza Primaria de 20 de abril de 1964, en los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, aprobados por O. de 8 de julio de 1965, y en la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, en la que uno de los fines de la educación es preparar para el ejercicio responsable de la libertad y el fomento del espíritu de convivencia, pero nada se dice de las buenas costumbres ni del cómo. En cuanto a la enseñanza religiosa sí se garantiza su enseñanza y la acción espiritual y moral de la iglesia, pero no se concreta el cómo y se dispone que estará a lo dispuesto en la Ley Reguladora de la Libertad en materia religiosa, (1967), aunque se mantiene ésta en los centros escolares hasta la Ley de Libertad Religiosa de 1980, en que es oferta obligada por los centros y voluntaria por parte de los alumnos.

La Ley de 3 de octubre de 1990 (LOGSE), incluye entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, y la formación personalizada integral que incluye valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, pero sin concretar cómo llevarlos a cabo, que se reiteran en las sucesivas leyes.

Avance de conclusiones

Entre las conclusiones se confirma como una de las causas de lo que hoy está sucediendo en los centros, el no haberse reiterado, en las distintas reformas, la formación en las buenas costumbres, y no haber concretado cómo llevar a cabo los nuevos valores y normas, así como la enseñanza de la religión y moral católica, y probablemente también en cuanto a ésta, haberla llevado a situaciones difíciles para llevarla a cabo de modo eficiente, debido a cambios de mentalidad en la sociedad, entre otros a la corriente general de secularización y de laicismo.

Además de estas causas hay otras de carácter interno: excesivo tamaño que han alcanzado los centros de educación obligatoria a partir de los años 60 (Agrupaciones Escolares en la ciudad, Escuelas Comarcales en el medio rural); masificación de los Institutos al incorporarse con la E.S.O. la segunda etapa de la E.G.B., que dificulta la convivencia de los alumnos dentro del centro y su conocimiento por parte de maestros y profesores; excesivo número de maestros y profesores que intervienen en un mismo grupo de alumnos, sobre todo en la E.S.O.; excesivo número de profesores en los claustros que no facilita la toma de acuerdos, entre otros para la elaboración del Proyecto Educativo, que incluya entre otros aspectos el plan de mínimos de educación moral y social, su puesta en práctica y seguimiento. Se hace imprescindible el reducir el tamaño de los centros, el número de profesores y maestros que inciden en un mismo grupo de alumnos, y cambios en otros aspectos de la organización, como horarios, etc., para poder llevar a cabo una educación personalizada más aún por la era digital, sin olvidar la despoblación del medio rural.

Bibliografía

L. ANAUT, C. BERTRAN y otros, *Valores escolares y educación para la ciudadanía* (Barcelona: Edit. Laboratorio Educativo Grao, 2002).

G. AGUSTINI, *El cambio de valores. Análisis y respuestas* (Maliaño, Cantabria: Edit. Sal Térrea, 2014).

J. M^a. BAUTISTA, *Generación Y ¿Cómo son los hijos y alumnos del siglo XXI?* (Madrid: Edit. PPC, 2015).

A. CORTINA, *La ética de la sociedad civil* (Madrid: Edit. Grupo Anaya, S.A. 1994).

M^a del M. DEL POZO ANDRES, *Currículo e identidad nacional. Regeneracionismo, nacionalismos y escuela pública* (Madrid: Edit. Biblioteca Nueva, 2000).

A. DOMINGO MARATALLA, *Educación y redes sociales. La autoridad de educar en la era digital* (Madrid: Edit. Encuentro, 2013).

F. MILLAN, *La revolución laica. De la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República* (Valencia: Fernando Torres, Editor, 1983).

J. ORLANDIS, *La vida cristiana en el siglo XXI*. (Madrid: Edit. Rialp, S.A., 2000).

J.M^a RODRÍGUEZ PANIAGUA, *Moralidad, derechos, valores* (Madrid: Civitas Ediciones, 2003).

I. SANCHEZ CÁMARA, *De la rebelión a la degradación de las masas* (Barcelona: Edit. Altera, 2003).

Palabras clave

Costumbre, Normas, Deber, Ética, Valores.

Comunicaciones

Sección 3.

Los textos como fuentes en la investigación histórico-educativa

XIX Coloquio de Historia de la Educación

Imágenes, discursos y textos
en Historia de la Educación
Retos metodológicos actuales

El Escorial (Madrid)
19-22 de septiembre de 2017

Una pedagogia per la Restaurazione. Le scuole dei gesuiti in Francia tra 1814 e 1828

Paolo BIANCHINI⁽¹⁾

1. Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino.
Email de contacto: paolo.bianchini@unito.it

Obiettivi

Sebbene i gesuiti siano giustamente considerati come il principale ordine insegnante non solo a livello europeo, ma in tutto il mondo, quasi nulla si sa concretamente dei loro studenti. Ciò è particolarmente vero per quelli che sono stati secoli importantissimi nella costruzione del mondo e dell'opinione pubblica della modernità, ovvero il Settecento e l'Ottocento. Tale lacuna storiografica è dovuta soprattutto all'assenza di fonti, in quanto le espulsioni dai regni borbonici prima e la soppressione papale poi hanno disperso buona parte degli archivi dei collegi.

In realtà, per il caso francese è possibile effettuare un approfondito sondaggio nelle popolazioni scolastiche gesuitiche dei primissimi anni della restaurazione, quando la Compagnia di Gesù era appena stata riammessa in Francia dopo la riorganizzazione dell'Ordine per volere di Pio VII. La comunicazione intende offrire una prima ricostruzione del funzionamento delle scuole dell'Ordine ignaziano, con una particolare attenzione ai loro studenti, tra il 1814, anno in cui i gesuiti rientrarono in Francia, e il 1828, quando ne furono nuovamente espulsi proprio per avere aperto illegalmente – e segretamente – le loro scuole.

Metodologia e Fonti

Il terreno non è vergine, grazie alle approfondite ricerche intraprese negli anni Settanta dal gesuita François de Dainville e proseguite nei decenni successivi da Dominique Julia e Marie-Madeleine Compère. Alle loro pionieristiche indagini dobbiamo una più approfondita conoscenza della *Ratio Studiorum* e della sua concreta applicazione nei collegi della *Compagnie*, così come il censimento esaustivo delle scuole dell'Ordine in Francia. Molto poco, per non dire nulla, però, sappiamo di come la pedagogia e la didattica dei gesuiti francesi cambiarono in seguito all'espulsione e alla soppressione dell'Ordine, proprio quando gli ignaziani furono costretti a confrontarsi non solo con la chiusura delle loro scuole, ma anche con le nuove proposte educative dell'Illuminismo, che divennero sempre più numerose e originali proprio negli anni successivi allo scioglimento della *Compagnie*.

Presso le *Archives françaises de la Compagnie de Jésus* di Vanves (Parigi), è venuta alla luce una documentazione straordinariamente ricca relativa ad alcuni dei *petits séminaires* gestiti dall'Ordine di Sant'Ignazio tra il 1814 e il 1828. Si tratta di materiale di estremo interesse, che comprende informazioni dettagliate sull'estrazione sociale degli allievi, sui loro risultati scolastici, sui contenuti e sugli strumenti dell'istruzione, che permette per la prima volta di effettuare ricerche approfondite e dettagliate sulle popolazioni studentesche dei collegi gesuitici.

Contenuto della comunicazione

Al momento della soppressione, i collegi della Compagnia di Gesù costituivano una fitta rete che teneva legata la cattolicità del Vecchio e del Nuovo Mondo. Nel 1761, nella sola Francia, i gesuiti possedevano 115 collegi, 21 seminari, 17 residenze e 16 pensionati, oltre ad alcune cattedre di idrografia per la marina e alle missioni. Sarebbe stato impensabile che i discepoli di sant'Ignazio rinunciassero definitivamente a un mondo che li aveva visti protagonisti per quasi duecento anni e nel quale avevano acquisito un'innegabile esperienza. Un'altra peculiarità degli istituti scolastici ignaziani era quella di essere collocati perlopiù in città di dimensioni medio-grandi, ovvero con più di 10.000 abitanti.

Tra il 1814 e il 1828, i gesuiti, appena riammessi in Francia, aprirono sei *petits séminaires*, ovvero scuole riservate ai futuri preti, collocandole nella periferia di cittadine di provincia. Il più noto è quello di Saint-Acheul, nei sobborghi di Amiens. Tale strategia non era tanto dovuta al fatto che la Compagnia era stata ammessa in Francia per volontà del solo Luigi XVIII, ovvero senza che nemmeno il parlamento ne fosse informato, e che esisteva da oltre un secolo una campagna denigratoria contro l'Ordine, accusato di corrompere la gioventù con la sua pedagogia. Il motivo principale era che, infrangendo la legge, i gesuiti avevano aperto le loro scuole a tutti coloro che erano interessati e non solo ai futuri preti. Per questo, quando furono scoperti, non solo furono costretti a chiudere i *petits séminaires*, ma furono anche espulsi nuovamente dalla Francia, originando l'ennesimo scandalo.

Contrariamente a ogni aspettativa, i *petits séminaires* gesuitici, piccoli, periferici, gestiti da una congregazione appena risorta e, quindi, poco organizzata, e soprattutto illegali, furono molto ambiti nel corso della loro breve esistenza, tanto da dover selezionare scrupolosamente i propri allievi. E, aspetto ancora più originale, alcuni di questi provenivano da famiglie con incarichi di governo e dell'alta nobiltà francese.

Conclusioni

Dopo la soppressione e soprattutto dopo il 1789, l'insegnamento, la manualistica per la scuola e i libri pedagogici ed educativi divennero per gli ex gesuiti un potente mezzo sia per attestare la propria utilità sociale e culturale sia soprattutto per diffon-

dere le proprie convinzioni. Alla base stavano, da un lato, la critica del mondo moderno nato dall'Illuminismo e dalla Rivoluzione, dall'altro, l'elogio dell'educazione tradizionale e di un mondo che non esisteva più: quello dell'Ancien Régime. Nel 1814, i gesuiti provarono a diffondere tali principi aprendo nuove scuole, trovando estimatori ed alleati in tutte le fasce della popolazione francese, ma specialmente in quella nobiltà che da sempre si riconosceva non solo nella pedagogia, ma soprattutto nella visione del mondo trasmessa dalla Compagnia di Gesù.

Bibliografia

Paolo BIANCHINI, *Educazione Cultura e Politica nell'età dei Lumi. I gesuiti e l'insegnamento dopo la soppressione della Compagnia di Gesù* (Torino: Libreria Stampatori, 2001).

Joseph BURNICHON, *La Compagnie de Jésus en France. Histoire d'un siècle, 1814-1914* (Paris: Beauchesne, 1914), 2 voll.

Marie-Madéleine COMPÈRE, Dominique JULIA, *Les collègues français, 16e-18e siècles* (Paris: INRP-CNRS, 1984-1988), 4 voll.

François DE DAINVILLE, *L'éducation des jésuites (XVI-XVIIIe siècles)* (Paris: Les Editions de Minuit, 1978).

Dominique JULIA, *L'Enseignement 1760-1815, Atlas de la Révolution française*, vol. 2 (Paris: Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1987).

Jean MORANGE, Jean-François CHASSAING, *Le mouvement de réforme de l'enseignement en France, 1760-1798* (Paris: Puf, 1974).

Dorothy Gillian THOMPSON, *A Modern Persecution. Breton Jesuits under the Suppression of 1762-1814* (Oxford: Voltaire Foundation, 1999).

Parole chiave

Gesuiti, popolazione scolastica, archivi scolastici, petits séminaires, Restaurazione.

Il quaderno scolastico come fonte per la storia dell'educazione: la raccolta di Giuseppe Lombardo-Radice

Lorenzo CANTATORE⁽¹⁾

1. Università degli Studi Roma Tre.

Email de contacto: lorenzo.cantatore@uniroma3.it

Obiettivi

Questa comunicazione ha l'obiettivo di individuare possibili linee di ricerca e approcci metodologici riguardanti il quaderno scolastico. Non solo in Italia, ma anche a livello internazionale, il quaderno scolastico è da qualche anno al centro del dibattito storico-educativo (MEDA, MONTINO, SANI, 2010). Si tratta infatti di una fonte testuale (ma anche iconografica) di straordinaria rilevanza, facilmente deperibile, non sempre ritenuta degna di essere conservata da coloro che l'hanno prodotta e per questo, spesso, da considerarsi rara e preziosa. Dal punto di vista sia materiale che morale, il quaderno può essere definito un vero e proprio bene culturale con sue specifiche peculiarità e problematicità di ordine catalografico-archivistico, conservativo, di restauro ed espositivo. La riflessione teorico-metodologica sul quaderno scolastico come fonte storico-educativa richiede un'attenzione sempre alta, rivolta prevalentemente alla sua veridicità, ovvero al discrimine sottile e spesso sfumato fra il «dover essere» pedagogico-didattico e il «voler essere» emotivo del bambino-autore. Infatti non sempre è facile indagare e circoscrivere il momento in cui, sul quaderno, il segno vergato dal bambino si libera dall'occhio (e dalla mano) vigile e coercitivo dell'insegnante il cui *ductus* morale e materiale è comunque, a sua volta, testimonianza storica di idee, metodi, criteri di valutazione e di giudizio, gerarchie e definizione di ruoli nella scuola e nella vita. Incontro fra due mondi all'insegna dell'educazione e dell'istruzione, il quaderno è un coacervo di ambizioni e di aspirazioni che spesso procedono in forte contrasto fra loro (MONTINO, 2005).

Metodologia e Fonti

Dal punto di vista metodologico, sulla base del *corpus* documentario più avanti descritto, la comunicazione percorrerà da una parte un primo tentativo di classificazione quali-quantitativa dei materiali, dall'altra proporrà una serie di analisi a campione, per comparare la forma del dettato pedagogico-ministeriale in materia di scrittura della lingua italiana e di disegno, di programmi e libri di testo negli anni del Fascismo (ASCENZI, SANI, 2009) con gli esiti concreti prodotti dai bambini nei loro quaderni (esercizi, dettati, diari, cronache, riassunti), in contesti diversi sia dal punto di vista

territoriale e geografico che sociale (città e campagna, Nord e Sud, quartieri borghesi e quartieri popolari ecc.).

In particolare, questa comunicazione utilizzerà come fonte la raccolta di quaderni scolastici messa insieme dal pedagogista siciliano Giuseppe Lombardo-Radice e oggi conservata presso il Museo Storico della Didattica «Mauro Laeng» dell'Università degli Studi Roma Tre – Dipartimento di Scienze della Formazione. Fra gli anni Venti e gli anni Trenta del Novecento, Lombardo-Radice raccolse circa tremila quaderni scolastici provenienti da tutto il territorio nazionale. Ciò che egli definiva «archivio didattico» e che rispondeva al suo desiderio di valutare la complessa sorte della riforma Gentile (PICCO, 1981, TURI, 2006) nella vita della scuola italiana durante il Fascismo, costituisce oggi per gli storici dell'educazione un imponente giacimento di fonti documentarie.

Contenuto della comunicazione

Convinto che «la migliore illustrazione didattica sui procedimenti seguiti da una scuola [sia] in fondo la riproduzione ordinata degli scritti di uno scolaro medio di quella scuola» (LOMBARDO-RADICE, 1931, p. 430), Lombardo-Radice stabiliva (inconsapevolmente?) le basi metodologiche anche per il lavoro di scavo documentario e di riflessione metodologica svolto dagli storici che, negli ultimi anni, hanno individuato proprio nel quaderno scolastico una fonte conoscitiva rivelatrice di gusti, idee, tendenze e contraddizioni della storia della scuola e, più in generale, dell'educazione, ma anche della famiglia e della società nel suo complesso. Infatti anche per noi oggi è importante domandarci che cosa sia il quaderno scolastico, che cosa esso possa contenere, quali linee siano state seguite nella fase della sua compilazione, come sia opportuno leggerlo e analizzarlo, quali competenze richieda allo studioso perché lo interpreti con la necessaria prospettiva storica, non alterandone le caratteristiche culturali e non forzandone i significati. Documento *tout court*, il quaderno scolastico può costituire un tassello non secondario nella ricostruzione di un panorama politico-sociale che va ben oltre la scuola. Oggetto d'affezione, contenitore onnivoro del mondo di un bambino e di chi gli vive attorno (familiari, insegnanti, compagni ecc.), curato e maltrattato, amato e odiato, calamita di emozioni contrastanti, corretto e sgualcito, decorato e illustrato, con la copertina nera oppure illustrata, scarabocchiato e macchiato, lussuoso e povero, pubblico e privato, testimone privilegiato dell'incontro fra la vita di casa e la vita di scuola: il quaderno è sempre e comunque un documento dal valore inestimabile, sia per la sincerità con cui ci restituisce i dati, sia per l'ipocrisia con cui pretenderebbe di porre tutti sullo stesso piano di fronte alle regole del disciplinamento scolastico. Lombardo-Radice aveva compreso precocemente tutto ciò sfogliando le pagine vergate dai piccoli scolari di Muzzano (Canton Ticino) e, soprattutto, scrutando i loro atteggiamenti nei confronti dell'estraneo indiscretamente chino sui loro quaderni. Un lavoro di osservazione e di analisi che avrebbe

permesso di valutare i segnali linguistici e grafici che, nella prospettiva lombardiana, facevano del quaderno il luogo deputato alla liberazione della creatività bambina, dove i bimbi-autori si sarebbero emancipati dalla prassi castrante del componimento d'italiano o del disegno copiato da un modello per diventare essi stessi bimbi-artisti.

Ecco dunque affiorare una nuova prospettiva di ricerca che, per lo storico dell'educazione, rappresenta la possibilità di entrare nel laboratorio vivo della scuola di ieri, nel concreto della costruzione di quell'identità nazionale ambita dagli anni del Risorgimento e perseguita attraverso tensioni talvolta drammatiche per i bambini, lacerati fra le regole-non regole della vita familiare e le regole istituzionali della vita scolastica.

Conclusioni

L'incrocio fra questi due mondi, che è anche l'incontro-scontro fra due linguaggi diversi (si pensi a quanto fosse ancora viva la questione del dialetto nella scuola di quegli anni), si ripercuote fra le pagine dei quaderni che, a dispetto dei righi, dei quadretti e delle colonne, spesso richiedono allo storico dell'educazione competenze interdisciplinari per praticare la possibilità di passare da analisi storico-pedagogiche, didattiche e istituzionali, a considerazioni sulla base dei segnali più sfuggenti, ma per questo non meno importanti, della microstoria, della storia sociale restituita dalle scritture (e dalle letture) bambine, della vita quotidiana, delle piccole-grandi emozioni che i più piccoli – e talvolta i loro insegnanti (NIGRISOLI, 2011) – sono riusciti a far trapelare anche fra le pagine dell'amato-odiato quaderno scolastico.

Bibliografia

Anna ASCENZI, Roberto SANI (a cura di), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista: la normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale(1923-1945)* (Macerata: Alfabetica Edizioni, 2009).

Giacomo CIVES, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice* (Firenze: La nuova Italia, 1983).

Marcello DEI, *Colletto bianco, grembiule nero: gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra* (Bologna: Il mulino, 1994).

Giuseppe LOMBARDO-RADICE, *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena* (Firenze: Bemporad, 1931).

Giuseppe LOMBARDO-RADICE, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1912) (Firenze: Sandron, 1961).

Juri MEDA, Davide MONTINO, Roberto SANI, *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in XIX and XX cen-*

turies (Firenze: Polistampa, 2010).

Davide MONTINO, *Le parole educate: libri e quaderni tra fascismo e Repubblica* (Milano: Selene Edizioni, 2005).

Rina NIGRISOLI, *La mia scuola, cura e introduzione di Francesca BORRUSO* (Milano: Unicopli, 2011).

Iclea PICCO (a cura di), *Giuseppe Lombardo-Radice: atti del convegno internazionale di studi per il centenario della nascita (1879-1938)* (L'Aquila: Edizioni del Gallo cedrone, 1981).

Gabriele TURI, *Giovanni Gentile: una biografia* (Torino: UTET, 2006).

Parole chiave

Quaderno scolastico, Giuseppe Lombardo-Radice, Fascismo, Italia, Storia dell'educazione.

Evidencias de renovación pedagógica en los cuadernos escolares de una escuela rural gallega (1925-1927)

Xosé Manuel CID FERNÁNDEZ⁽¹⁾

1. Departamento AIPSE, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade de Vigo, Campus As Lagoas, 32004 Ourense.

Email de contacto: xcid@uvigo.es

Objetivos

- Detectar brotes de renovación pedagógica en la escuela rural gallega en los años previos a la II República.
- Explorar archivos privados y testimonio oral.
- Reconstruir biografías de docentes que apostaron por la renovación.

Metodología y Fuentes

En consonancia con los cambios metodológicos operados en Historia de la Educación en las últimas décadas, pretendemos aproximarnos a la historia social, abordando los procesos educativos en su contexto cultural, socioeconómico e ideológico. Ver en qué medida algunos docentes son capaces de pensar una escuela diferente, con introducción de materiales, temáticas y métodos diferentes a los establecidos. Ese mundo de las mentalidades que tanta influencia tiene en la educación, y al que algunos/as docentes tratan de dar respuestas alternativas, cuestionando la mentalidad tradicional instalada tanto en el propio colectivo docente como en la sociedad en su conjunto.

Con esta perspectiva, abordamos las distintas fuentes localizadas en un ayuntamiento rural de la Ribeira Sacra gallega, Parada de Sil, en la que sus maestros en el periodo republicano, se caracterizaron por la puesta en marcha de múltiples iniciativas renovadoras.

Con el ánimo de profundizar en la importancia de esta iniciativa, incorporamos fuentes orales de familiares y exalumnas de Rosa Pons y Alfonso García Rojo, documentos de archivos estatales y locales, así como los propios materiales escolares, centrando esta nuestra aportación en el periodo anterior a la segunda República, en el origen de dicha pedagogía renovadora, que se sitúa en el año 1925, con el traslado forzoso de Rosa Pons fuera de Cataluña, por su práctica de enseñanza en catalán. En este periodo la fuente principal son los cuadernos de rotación de los tres primeros cursos en que la maestra estuvo al frente de la escuela. Los testimonios orales de fa-

miliares, hijos nacidos al final de esa década, se refieren a etapas posteriores, pero hemos podido contar con relatos extraordinarios de una alumna, Sofía Vázquez, nacida en 1915.

Desarrollo del contenido de la comunicación

En anteriores trabajos sobre la II República, al analizar el estado de la cuestión a finales de los años veinte, justo era reconocer que la Dictadura de Primo de Rivera había asumido ciertos desafíos en cuanto a las tasas de escolarización y construcción de edificios escolares. En datos que ofrecen estudios de la época, se aprecia que Ourense contaba con una media de 71 escolares por aula, muy por debajo de la media gallega que se acercaba a los 100. Con 1170 escuelas en 1930 era también de las pocas provincias que superaba el millar. Este impulso, en palabras de A. Costa, no hace más que compensar los fuertes desniveles existentes hasta ese momento. La construcción de edificios en buenas condiciones pedagógicas también se abordó en ese periodo con al menos cuatro grupos escolares en la provincia, si bien con aportación de los vecinos, especialmente de asociaciones de emigrantes.

El esfuerzo cuantitativo, no esconde no obstante, los graves desajustes del tipo de escuela, en su mayoría mixtas, con elevado censo escolar y matrícula, que va acompañada de desinterés por la escuela y escasa asistencia. No se dieron pasos tampoco en la cualificación del profesorado, que en su mayoría seguía perteneciendo al segundo escalafón, y se agudiza el control ideológico sobre la escuela, con intromisión de las autoridades locales e incluso la guardia civil. En el plano de las construcciones, más allá del impacto de los grupos escolares —uno curiosamente sigue llevando el nombre de Calvo Sotelo—, el resto se mantiene en espacios alquilados en malas condiciones, y el aumento de alfabetización no se traduce, en palabras del maestro Juan Lacomba, «en saber lo que se lee. Automáticamente.»

En este panorama, con luces y sombras, surgen experiencias meritorias, como la que protagoniza la maestra Rosa Pons, que llega a Parada de Sil en 1925 y se traslada nuevamente a Barcelona en 1933. Su formación pedagógica en Barcelona, su concepción moderna de la enseñanza, al corriente de las nuevas tendencias europeas, le permiten poner en práctica atractivas técnicas pedagógicas, que promovían la asistencia plena a la escuela, y el progreso de las alumnas a un ritmo extraordinario; un proyecto que además de mostrar las ventajas de la nueva pedagogía, supone una apuesta por la igualdad, ya que hasta ese momento, el mundo rural no se había planteado una educación del mismo nivel para las niñas que para los niños.

En los tres primeros cursos escolares en Parada de Sil, deja constancia en los cuadernos escolares de la utilización de las técnicas siguientes: cuadernos de rotación, centros de interés decrolyanos, enseñanza de la geografía y las ciencias a partir del entorno local, paseos y salidas escolares, puesta en valor del propio entorno cultural

y socioeconómico: agricultura y ganadería, alimentación, costumbres, artesanía, oficios, fiestas populares, literatura oral; quizá la técnica más innovadora sea la correspondencia escolar con una escuela de Rubí en Cataluña. Las cartas de las niñas de Barcelona narran los extraordinarios inventos modernos, empezando por el correo, el cine, centros culturales, el metro o el tren, mientras que las niñas de Parada de Sil elaboran un auténtico manual de cultura popular rural, con los trabajos ambulantes que sus padres y hermanos mayores practican por todo el estado español y por el extranjero: afiladores, mulateros, barquilleros, zapateros, quincalleros... La coeducación, las misiones pedagógicas y otras innovaciones llegarían con la II República y la complicidad del maestro, Alfonso García Rojo.

Avance de conclusiones

Es muy importante, más allá del estudio de periodos de larga duración, detenerse en experiencias de buenas prácticas educativas, incluso en momentos difíciles de imaginar, por el contexto ideológico y político tan desfavorable, que se puede apreciar en la legislación, el papel de la inspección, la falta de libertades y derechos, o simplemente repasando las mentalidades que se reflejan en la prensa de la época. Es sorprendente encontrar archivos personales tan completos, que reflejan un enorme cariño por la escuela transmitido de padres a hijos, que llevan a no deshacerse de materiales aparentemente de tan poco valor como son cuadernos escolares. Con la recuperación de la memoria histórica de las escuelas de Parada de Sil, hemos conseguido el reconocimiento social de sus artífices, el maestro y la maestra.

Bibliografía

Eloy Luis ANDRÉ, «La lucha por la cultura en Galicia», *La República*, 31 (marzo 1931).

Xosé Manuel CID FERNÁNDEZ, «Algunos apuntes de historiografía da educación en Galicia», *Argentarium Revista do Centro de estudos Chamoso Lamas da comarca do Carballiño*, Anexo 6 (2016), 271-284.

Xosé Manuel CID FERNÁNDEZ, «Mestres de Parada de Sil, de procedencia foránea e de sentemento galeguista. 50 aniversario da xubilación de Rosa Pons», en *Estudos e Investigacións na Facultade de Educación de Ourense, 100 anos despois de Risco (1916-2016)*, ed. Xosé Manuel CID FERNÁNDEZ (Santiago: Andavira, 2016).

Xosé Manuel CID FERNÁNDEZ, «Rosa Pons i Fábregas. Por unha escola galega e catalá orientadas cara a Europa,» *Album de Mulleres do Consello da Cultura Galega* <http://www.culturagalega.org/album/> (2011).

Xosé Manuel CID FERNÁNDEZ, *Escola, Democracia e República. Teorías e Institucións educativas en Ourense durante a IIª República* (Ourense: Concello de Ourense /Universidade de Vigo, 1994).

Xosé Manuel CID FERNÁNDEZ, Núria DIÉGUEZ SANS, «Els quaderns escolars de la mestra Rosa Pons i Fabregas, testimoni d'una nova pedagogia em escoles gallegues i catalanes», *Imatges de l'Escola, Imatge de l'Educació*, eds, Francesca COMAS y otros (Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014).

Xosé Manuel CID FERNÁNDEZ, *Rosa Pons Fabregas, unha mestra europea en Parada de Sil* (Ourense: Nova Escola Galega/Concello de Parada de Sil 2009).

Antón COSTA RICO, *Escolas e mestres. A educación en Galicia da Restauración á Segunda República* (Santiago: Consellería de Presidencia, 1989).

Antonio COUCEIRO FREIJOMIL, «La primera enseñanza», en *Avance de la provincia de Orense (1923-1929)*, comp Gobierno Civil (Ourense: Imprenta Popular, 1929).

Juan LACOMBA, «En torno al analfabetismo en España», *Escuela de Trabajo*, I, 9 (noviembre de 1932).

Palabras clave

Renovación pedagógica, escuela rural, cuadernos, biografías, buenas prácticas, educación pre-republicana.

La «*Ciencia de la Educación*» de Emilia Elías: un puente entre la pedagogía española y la mexicana

Alicia CIVERA⁽¹⁾

1. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.

Email de contacto: Malixa44@hotmail.com

Objetivos

El objetivo de esta comunicación es el texto *Ciencia de la Educación* de Emilia Elías como vehículo de la transferencia y apropiación de las ideas pedagógicas entre la España republicana y el México moderno de mediados de siglo XX.

Metodología y fuentes

Se trata de un estudio de caso con el que se busca cuestionar la libertad del autor, y comprender un libro de texto a partir de los juegos de poder de los que forma parte en distintos niveles, en diálogo con autores como Roger Chartier (1992, 2005) y George Steiner (2008, 2013), así como analizar el peso de los procesos de apropiación en la transferencia multidireccional de ideas pedagógicas en la globalización, con autores como Fuchs (2007), Myers, Grosvenor y Watts (2008). Para ello se ubican las ideas de la autora en el contexto político mexicano, los debates pedagógicos, los marcos institucionales y las reformas de la formación de maestros en su tránsito de la influencia del pragmatismo norteamericano a la de la filosofía alemana.

Para hacer el análisis del texto se recurre a varias ediciones del libro, se analiza su circulación, se contrasta con otros libros de texto similares. Para conocer a la autora se revisaron sus textos y documentos acerca de su trayectoria laboral y política en varios archivos, como el Histórico de la UNAM, el de la Escuela Nacional de Maestros, el Archivo General de la Administración (España), la Biblioteca Nacional de España, el Archivo de la CTARE en el Instituto Nacional de Antropología e Historia, y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, y se realizaron entrevistas a estudiantes y personas que conocieron a Emilia Elías. Asimismo se han consultado leyes, decretos, discursos y documentación burocrática acerca de la política educativa, la formación de maestros, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y documentos pedagógicos de la Escuela Normal de Pachuca, Hidalgo.

Desarrollo del contenido

Hacia mediados de los años cuarenta la política del gobierno mexicano se orientó hacia la modernización e industrialización del país, dejando atrás las reformas populares de la

Revolución Mexicana. La educación y la formación de maestros debían contribuir a dicho objetivo, abandonando los postulados básicos de la educación rural posrevolucionaria y la educación socialista, para formar un ciudadano moderno y democrático. La edición de textos de pedagogía, ciencias de la educación e historia de la educación jugó un papel importante en la reforma de la formación de maestros. La *Ciencia de la Educación* fue un texto que ejerció una fuerte influencia en la pedagogía mexicana. Editado por primera vez en 1958, llegó a su undécima edición en 1979 y siguió citándose hasta años después. Su autora era Emilia Elías, una profesora normalista que había llegado a México exiliada de España tras la caída de la Segunda República. Activista socialista, feminista y antifascista, formó parte de la reforma educativa de la Segunda República, llegando a ser directora de la Escuela Normal Número dos de Madrid. En esta ponencia analizo qué de este activismo político y de la escuela nueva que defendía Emilia Elías quedó plasmado en un exitoso e influyente libro de texto que fue publicado en el contexto de un viraje conservador en la formación de maestros en México.

Avance de conclusiones

Como resultado científico, el texto a analizar es uno más en la evolución similar que la Pedagogía y a las Ciencias de la Educación han tenido a lo largo del tiempo en muchos lugares y que forma parte de ese proceso de escolarización o de pedagogización, que nos lleva irremediablemente, piensan muchos, a una creciente homogeneización educativa y cultural en el mundo global. Es, además, un libro de texto para la materia «Ciencia de la Educación» de dos instituciones específicas, y como ha dicho Thomas Popkewitz (2000), las disciplinas escolares cosifican el conocimiento, lo petrifican. ¿Queda lugar para la autoría en un texto de este tipo?

Emilia Elías fue una excelente traductora, pues supo generar estrategias para decir lo que quería decir. En el prólogo y el epílogo del libro es en donde más vemos a la autora explayarse entre las constricciones externas y su palabra, como mujer, como feminista, como activista política, en un contexto de creciente conservadurismo. Modifica su lenguaje y dialoga con los interlocutores importantes en el contexto mexicano.

Pese a lo difícil de que una mujer española se abriera un lugar en la edición de textos en México, la *Ciencia de la Educación* tuvo un gran éxito porque Emilia Elías lo planteó desde su experiencia como maestra, desde su posición de mujer sincera, de extranjera agradecida. Desde ahí pudo interpelar a los maestros y, sobre todo, a las maestras, ofreciendo nuevos significados a palabras conocidas por ellos y evadiendo el discurso comunista por el tono humanista en el que se formara años atrás. Su ir y venir de los textos a la experiencia, su autoría decidida, ofreció a los estudiantes normalistas un puente entre el abismo que se había entre el conocimiento empírico y el científico, sorteando los controles que podría tener dentro de la institución que trabajaba y los márgenes curriculares de la materia, utilizando palabras conocidas llenas de significados diferentes contruidos desde la tradición pedagógica de la que prove-

nía, puestas en relación dialógica con el debate pedagógico en México. Diciendo pues, las mismas cosas con diferentes palabras: La educación debe ayudar al hombre a alcanzar su liberación, e impedir a toda costa que experiencias como el nacional-fascismo vuelvan a suceder.

Bibliografía

Roger CHARTIER, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación* (Barcelona: Gedisa, 1992).

Roger CHARTIER, *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero* (México: Universidad Iberoamericana, 2005).

Alicia CIVERA, «Exile as a means for the meeting and construction of pedagogies: The exiled Spanish Republican teachers in Mexico in 1939», *Paedagogica Historica*, XLVII (5), 657-677.

Alicia CIVERA, «Entre el pasado, el presente, la memoria escolar y la historia oral: la pedagogía española en la educación normal en México a través del exilio», *Cadernos de Histórica da Educação*, 15 (3) (2016), 902-925.

Emilia ELÍAS, *Ciencia de la Educación* (México: Editorial Patria, 1958).

Eckart FUCHS, «Networks and the History of Education», *Paedagogica Historica*. Vol. 43, no. 2 (abril 2007), 185-197.

Kevin MYERS, Ian GROSVENOR y Ruth WATTS, «Education and globalisation», *History of education* 37, 6 (2008), 737-741.

Thomas POPKEWITZ (Editor), *Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community* (State University of New York Press, 2000).

Ileana ROJAS, «La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (21) (2014), 451-476.

George STEINER, *Errata. El examen de una vida* (Madrid: Siruela, 1998).

George STEINER, *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre literatura, el lenguaje y lo inhumano*, (Barcelona: Ed. Gedisa, 2013) (primera edición 1976).

Dennis TEDLOCK y Bruce MANNHEIM (editores), «Introducción» en *The Dialogic Emergence of Culture* (Urbana y Chicago: University of Illinois Press), 1-32.

Palabras clave

Historia de la Educación, manuales escolares, formación de maestros.

Propaganda educativa nacional-sindicalista y políticas asistencialistas del Auxilio Social en el Noticiero de España (1937-1938)

César CORRECHER BALAGUER⁽¹⁾

1. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, Av. Blasco Ibañez, 30, 46010 Valencia.

Email de contacto: cecoba@alumni.uv.es

Objetivos

En el presente documento se pretende analizar cómo la dictadura franquista, y especialmente la Falange, utilizó Auxilio Social para mostrar una cara amable a la par que moderna fuera de las fronteras españolas. La obra propagandística del Nuevo Estado no se limitó al territorio nacional, sino que se exportó al exterior a través de medios oficiales, cómo el Noticiero de España que sirvió de plataforma para dar noticias y exaltar heroicamente las acciones benéficas que el bando sublevado estaba llevando a cabo.

Metodología y Fuentes

El estudio se basa en una aproximación a las fuentes primarias encontradas en la investigación iniciada y su triangulación con la historiografía existente sobre el Auxilio Social durante los primeros años de la Guerra Civil basándose en la metodología propia de la historia de la educación.

Desarrollo del contenido de la comunicación

La obra Auxilio Social no se limitó a una ayuda gratuita, sino que se utilizó como herramienta propagandística que pretendía ofrecer una cara amable y piadosa, envuelta de un aura heroica, del franquismo y de la nueva España y que se contraponía a la «barbarie roja». Los Servicios de Prensa y Propaganda, para lograr difundir la ideología y doctrina del Nuevo Estado, legitimar a los sublevados y buscar apoyos internacionales, crearon el Noticiero de España, un boletín enviado a las Delegaciones Exteriores del Movimiento.

Bajo el emblema del nacional-sindicalismo, el Noticiero recoge escritos sobre diversos temas, entre los cuales se encuentran 3 reportajes acompañados de fotografías sobre la labor social que la Falange, desde la publicación de su primer número en

septiembre de 1937, envió al exterior sobre el Auxilio Social, inicialmente denominado Auxilio de Invierno.

Fundado en octubre de 1936 por Mercedes Sanz Bachiller y Javier Martínez de Bedoya para ayudar a las víctimas de la guerra durante el invierno en Valladolid, el Auxilio de Invierno fue incorporado oficialmente en enero de 1937 a la Falange de las JONS y utilizado por la misma como medio de propaganda de la «España liberada» con los niños necesitados. Como detalla Torres López en septiembre de 1937; «No se mira la procedencia de quien viene a llamar a su puerta [...]. Poco importa que los padres de los niños que aquí se refugian, se opusieran en el campo o persiguieran en la ciudad a los que hoy les dan amor y hartura».

Sus inicios se inspiraron en el Winterhilfe, del que tomaron eventualmente el nombre de Auxilio de Invierno, y, al menos durante la primera publicación, Falange se esforzó por mostrar cierta distancia con la tradicional caridad cristiana o con otros elementos del iniciado Movimiento; «Dulces hermanitas laicas» se utiliza para nombrar a las voluntarias del Auxilio o institución «civil y apolítica» para describirla.

A pesar de los pocos datos que se ofrecen en el primer número de la publicación estudiada, es en el segundo número en octubre de 1937, cuando se da a conocer con profundidad la frenética evolución que el Auxilio había desarrollado en su corta existencia, enfatizando siempre la labor asistencial de Falange.

Los Hogares de la Obra Nacional-Sindicalista de protección a la Mujer y al Niño y los comedores se erigieron como emblemas del nacional-sindicalismo y se proyectaron al exterior como lugares modernos, limpios, idílicos, describiéndose en octubre de 1937 los primeros como «modernos, y para cuya construcción existen normas dictadas por técnicos, arquitectos, médicos, maestros, [...]» y los segundos como lugares con «Amplios ventanales, mesas, sillas de tamaño apropiado y de alegre línea y color». Se proyectaba al exterior una asistencia contemporánea, al mismo tiempo que los locales se llenaban de los símbolos del Movimiento, con los retratos de Jose Antonio, de Franco, el yugo y las flechas, crucifijos y retratos de Jesucristo.

En esta misma publicación se recoge cómo la Junta Técnica autorizó las cuestaciones o recolectas, la «ficha azul» como insignia de reconocimiento a los benefactores o el uso de sellos postales para obtener fondos, detallando los mecanismos de financiación y las cuantías obtenidas. Según el Boletín, Auxilio había pasado del comedor inicial en octubre de 1936 a 608 locales en septiembre de 1937. En este mismo sentido se detalla la aparición de nuevas obras asistenciales: Comedores infantiles y de hermandad, la Obra Nacional-Sindicalista de protección a la Mujer y al Niño, el Auxilio del Enfermo o el Auxilio a la vejez.

A pesar del inicial distanciamiento, el Boletín recoge de manera explícita la presencia cristiana en el Auxilio Social, pues desde verano de 1937 en las obras asistenciales se dispuso de un «Asesor de Cuestiones Morales y Religiosas». El catolicismo se

aprecia de manera innegable en el reportaje de 1938, dónde se escriben los pilares del nacional-catolicismo, sobre los que se ha de fundamentar el asistencialismo y cuyo sentido último han de transmitir sus trabajadores; «un lema cristiano: Oración, Obediencia, Trabajo, y un mandato de la Patria: Jerarquía, Hermandad, Sacrificio».

Por otro lado, el Noticiero, realiza un uso metafórico del lenguaje para exaltar las tareas asistenciales del Auxilio, con la intención propagandística de transmitir a los lectores un sentimiento de afinidad y simpatía a hacia la Falange, a la par que odio hacia el «rojo», con expresiones como «La tristeza de los hombres mordidos por el hambre» o «El frente rojo del odio».

De manera oficial en Noviembre de 1940, e inspirados en el modelo de la «Opera Nazionale Maternità e Infanzia» del fascismo italiano, de la que se tomó el nombre, la Obra Nacional-Sindicalista de Protección a la Madre y al Niño se ocupó de las madres sin recursos y asumió la tutela sobre los hijos de presos políticos y los muchachos huérfanos o abandonados. Éstos fueron enviados a los Hogares, con un régimen disciplinario extremadamente estricto en los que se articuló la vida de los niños atendiendo a los deseos de la dictadura: oraciones, ejercicio físico, aprendizaje memorístico, exaltación de la patria, castigos corporales, humillaciones, etc., siempre acompañados de una educación diferenciada entre niños y niñas que limitó las opciones de futuro de éstas.

Avance de conclusiones

El Auxilio Social se utilizó como una herramienta de propaganda indispensable para la dictadura franquista, la cual además de buscar una aceptación interna, pretendía lograr un reconocimiento internacional del franquismo. Bajo la apariencia de modernidad, la Falange proyectó, utilizando entre otros el Noticiero, una beneficencia inspirada en la que se ofrecía en la dictadura fascista italiana, utilizando para ello desde el inicio de la guerra civil los servicios asistenciales y de propaganda de los que la dictadura disponía.

Bibliografía

Lorenzo CARLINO, *L'Opera Nazionale Maternità e Infanzia nella provincia di Lecce* (L'Idomeneo: Pánico, 2002), 125-126.

Ángela CENARRO LAGUNAS, «Historia y memoria del Auxilio Social de Falange», *Pliegos de Yuste*, 11-12 (2010), 71-74. URL: <http://www.pliegosdeyuste.eu/>

María del Carmen GIMÉNEZ MUÑOZ, «La Asistencia Social en Sevilla: del Auxilio de Invierno al Auxilio Social (1936-1939)», *Hispania Nova*, 9 (2009), 153-190. URL: <http://hispanianova.rediris.es/>

Carlos PULPILLO LEIVA, «Orígenes del Franquismo: La construcción de la Nueva España 1936-1941» (Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos, 2013), 17-19.

A. REVERTE, «La obra de Auxilio Social», 24/9/1938, Reportajes, Noticiero de España, 54, Biblioteca Nacional de España (BNE).

Laura SÁNCHEZ BLANCO, «Auxilio Social y la educación de los pobres: Del franquismo a la democracia», *Foro de Educación*, 6, 10 (2008), 133-166, 16/12/16, DOI: 10.14516/fde

Laura SÁNCHEZ BLANCO, José Luis HERNÁNDEZ HUERTA, «La Educación Política de los Hogares de Auxilio Social en el Franquismo», en *El largo camino hacia la educación inclusiva*, comp. María REYES BERRUEZO, Susana CONEJERO (Pamplona: Universidad de Navarra, 2009), 427-438.

M. TORRES LÓPEZ, «Auxilio de Invierno en Málaga», 4/9/1937, 31-36, Reportajes, Noticiero de España, 1, Biblioteca Nacional de España (BNE).

M. TORRES LÓPEZ, «Auxilio Social», 2/10/1937, Movimiento Nacional, Noticiero de España, 2, Biblioteca Nacional de España (BNE).

Palabras clave

Auxilio Social, propaganda, asistencialismo, Nacional-Sindicalismo.

A discussão da qualidade da educação e de seus indicadores: uma investigação a partir dos textos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1990-2005)

Berenice CORSETTI⁽¹⁾

1. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Avenida Unisinos, 955 – São Leopoldo/RS, Brasil.

Email de contacto: cor7@terra.com.br

Objetivos

O estudo visou analisar a discussão veiculada pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) sobre indicadores de qualidade da educação, no período de 1990-2005, relacionando com as políticas educacionais implementadas nesse período da história brasileira. Em termos específicos, buscou identificar as principais políticas educacionais implementadas no país, no período de nosso estudo; identificar os indicadores de qualidade propostos através dos artigos publicados na Seção Estudos, bem como os editoriais, em todos os números publicados ao longo do recorte temporal definido, mapeando textos e autores que tratam das temáticas supracitadas, bem como relacionar os indicadores propostos com as concepções de qualidade da educação subjacentes à escolha dos mesmos.

Metodologia e Fontes

Tomamos, como fonte de nossa investigação, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que, historicamente, se constituiu como importante veículo do ideário pedagógico em nosso país desde 1944. Nesse sentido, com vista a compreendermos o desenvolvimento histórico dos debates sobre qualidade da educação e sobre avaliação no período, analisamos os artigos publicados na seção Estudos, bem como os editoriais, em todos os números publicados ao longo do recorte temporal, mapeando textos e autores que tratam das temáticas supracitadas. O conjunto de pressupostos teóricos que orientou o procedimento metodológico dessa investigação tem natureza dialética. Nessa perspectiva, adotamos a metodologia histórico-crítica, que visa compreender o desenvolvimento histórico objetivo, articulando texto e contexto no esforço de compreensão da problemática educacional. Valemo-nos dos procedimentos de análise documental, para o tratamento dos dados empíricos obtidos na investigação.

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

Em julho de 1944 foi lançado o primeiro número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, a qual surgiu sete anos após a criação do Instituto Nacional de estudos Pe-

dagógicos (INEP), por sugestão do Ministro da Educação do Brasil, Gustavo Capanema, ao então diretor do Instituto, Lourenço Filho. Este educador, tanto como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, percebia a importância de instrumentos editoriais para a divulgação de ideias e formação de um pensamento crítico e transformador. Temáticas palpitantes, relevantes e polêmicas passaram a fazer parte das páginas desse importante periódico, fonte significativa para os estudos da história da educação brasileira. No seu lançamento, o ministro Capanema afirmou que o papel da revista não se limitava à divulgação de problemas gerais da pedagogia, mas devia lidar com os problemas pedagógicos especiais presentes na vida educacional do país. Este trabalho caracteriza-se como um recorte de um estudo maior, intitulado «Indicadores de Qualidade da Educação no Brasil: um estudo a partir da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-2011)», que investiga a história dos indicadores de qualidade da educação Brasileira, tendo como fonte a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP). O tema da qualidade da educação vem atravessando as décadas e os séculos, desde que, na transição do século XVIII para o XIX, a construção dos modernos sistemas de educação de massas colocou a escola como o espaço central de integração social e de formação para o trabalho. A crise da escola tem sido definida, por muitos investigadores, como uma crise de qualidade da educação por ela ofertada. Em função disso, a definição de indicadores de qualidade tem se constituído numa verdadeira «epidemia» colada aos processos de reformas da educação que, no período de nosso estudo, foram influenciadas por fatores conjunturais de diversas dimensões. Desde a década de 1970 até os dias de hoje, processos de regulação da educação vêm sendo desenvolvidos, tendo como justificativa a busca incessante da melhoria da qualidade da educação. Como verdadeira obsessão dos governos, uma lógica baseada na competitividade, na responsabilização e no desempenho vem sendo implementada, tendo como referência experiências e orientações internacionais emanadas de agências multilaterais que vêm tendo um papel hegemônico na definição da agenda mundial, no campo das políticas educacionais. A discussão relacionada ao tema de nosso interesse tem, portanto, uma dimensão não apenas nacional, mas se insere num contexto global contemporâneo que precisamos considerar. As diretrizes que orientam a avaliação da qualidade da educação básica no Brasil ainda não foram suficientemente investigadas e são elemento novo e importante para percebermos as implicações em relação às escolas brasileiras.

Avanço de conclusões

As políticas de avaliação em larga escala vêm sendo implementadas, no Brasil, desde 1990. O advento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com sua primeira edição nesse ano, marca a tentativa de estabelecer uma política de avaliação da qualidade da educação a nível nacional. No período compreendido entre 1990 e a primeira década do século XXI, observamos a constituição dessas políticas e como elas foram tomando forma. Em 2005, como componente do SAEB, temos a primeira

edição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), resultado dos dados gerados pela Prova Brasil quando cruzados com indicadores de fluxo escolar. O IDEB tem sido apontado como um indicador de qualidade da educação, atribuindo notas às escolas da Educação Básica, de redes municipais e estaduais, estabelecendo metas a serem cumpridas pelas escolas, que realizam a prova bienalmente. A partir da análise dos artigos, é possível perceber alguns pontos, como a presença do conceito de Qualidade Total, vinculado a um modo de pensamento oriundo do campo econômico, e que varia conforme o contexto histórico. A teoria da Qualidade Total se insere no campo educacional valendo-se de conceitos relacionados à proposta democrática, mas que culminam em práticas perversas de avaliação, transformando as individualidades escolares em productos de projetos de gestão e induzindo rankings.

Bibliografia

Lidia ALVARENGA, «Contribuições Para os Estudos Sobre a Pesquisa Educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1974)», *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 81, 198 (2000), 244-272, maio/ago. <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/938>.

Mitsuko Aparecida Makino ANTUNES, «Psicologia e Educação em Periódicos Brasileiros Anteriores a 1962», *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 6, n. 2, dez. (2002). http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8557200200200012.

Laurence BARDIN, *Análise de Conteúdo* (Lisboa: Edições 70, 1977).

Inês Ferreira de Souza BRAGANÇA, «Algumas Imagens Sobre Docência e Formação na Década de 60: revisitando a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*», *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 82, 200/201/202 (2001), 7-14, jan./dez. <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/913>.

Jader de Medeiros BRITTO, «*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP): espelho da ação do Inep», in Org. Jair Santa MORAES, *O Inep na Visão de Seus Pesquisadores* (Brasília/DF: Inep, 2008).

Andréa Maria LOPES DANTAS, «A Gestão Lourenço Filho no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a Organização da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*: o impresso como dispositivo de assessoria técnica», *Educação em Foco*, 7, 2 (2002), 153-172, set.2002/fev.2003. <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0486.pdf>

Alessandra PIMENTEL, «O Método de Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica», *Cadernos de Pesquisa*, 114 (Nov. 2001), 79-195, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300008&script=sci_abstract&tlng=pt

Eni de Mesquita SAMARA, Ismênia Silveira S. TUPY, *História & Documento e Metodologia da Pesquisa*. 2ª Ed. (Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010).

Diana Gonçalves VIDAL; Marilena Jorge Guedes de CAMARGO, «A Imprensa Periódica Especializada e a Pesquisa Histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*», *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 73, 175 (1992), 407-430, set./dez. 1992. <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1218>

Palavras chave

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, qualidade da educação, indicadores, políticas educacionais, avaliação em larga escala.

Las «Memorias Escolares» como fuente para el estudio de los centros privados religiosos masculinos en España

Paulí DAVILA BALSERA⁽¹⁾ y Luis M. NAYA GARMENDIA⁽²⁾

1. Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Universidad del País Vasco, Avda. de Tolosa, 70, 20018 Donostia-San Sebastián.
 2. Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Universidad del País Vasco, Avda. de Tolosa, 70, 20018 Donostia-San Sebastián.
- Email de contacto: pauli.davila@ehu.eus / luisma.naya@ehu.eus

Objetivos

El estudio de las escuelas y colegios religiosos en España a lo largo del siglo XX está carente de fuentes que nos expliquen las actividades escolares y extraescolares que realizaron. Para su mejor conocimiento las «Memorias Escolares», publicadas anualmente, aportan una importante información. El primer objetivo de esta aportación es presentar esta fuente documental publicada por un importante grupo de escuelas y colegios de las órdenes y congregaciones religiosas masculinas en España. El segundo es analizar la función que cumplen, para ello analizamos sus características tanto formales como de contenido, la estructura interna y la gran cantidad de fotografías que aportan. Finalmente, destacamos el significado de las memorias para el estudio de la historia de la enseñanza privada religiosa. Contar con esta fuente, dadas las dificultades de acceso a las fuentes primarias de dichos centros, es de gran interés para los historiadores de la educación.

Metodología y Fuentes

Las instituciones y organizaciones, en general, producen documentos (memorias, anuarios, etc.) en los que recogen sus actividades. Lo mismo ocurre con los centros educativos, donde podemos encontrar memorias de todo tipo, sobre todo desde el siglo XIX (memorias de inspección, de escuelas de artes y oficios, de institutos de secundaria, etc.). En general se trata de un documento, a veces de escaso valor, pero en otros de gran riqueza, donde se publica información sobre sus actividades. El estudio de estas memorias escolares debe someterse a dos tipos de metodología para poder mostrar su riqueza como fuente documental. La primera se refiere al estudio de las características del propio documento, contestando a preguntas relacionadas con aspectos formales (tamaño, páginas, etc.); estructura (partes que conforman el interior de la publicación, distribución de textos y fotografías, autores, etc.); serie a la que corresponde (cambios, continuidades, rupturas, etc.); y contenido textual y fo-

tográfico (relevancia de los textos, complementariedad de las fotografías, etc.). Por lo tanto, se hace necesaria una metodología que, desde la comparación, nos permita destacar los rasgos más sobresalientes y, asimismo, desde el análisis de contenido, tanto textual como iconográfico, poder destacar el discurso que mantienen. En segundo lugar, las memorias se entienden mejor cuando son utilizadas como documentos solo explicables desde el análisis histórico, tanto del contexto como del propio centro educativo. En la metodología histórica aplicada a la historia de la educación (GABRIEL y VIÑAO, 1997; ARÓSTEGUI, 1995) existen recursos suficientes para poder valorar este tipo de documento. Asimismo, y dada la existencia de numeroso material fotográfico, se hace necesario un análisis del mismo desde este punto de vista (VV.AA., 2010).

Por lo que respecta a las fuentes, el análisis se va a llevar a cabo en un corpus documental formado por más de 800 memorias recogidas y clasificadas en el Museo de la Educación de la UPV/EHU. La mayoría de ellas corresponden a centros privados religiosos masculinos, sobresaliendo la gran cantidad de memorias publicadas por La Salle.

Desarrollo del contenido de la comunicación

De acuerdo con los objetivos y metodología apuntados, señalamos: primero, que, las memorias escolares como fuente documental, ofrecen una variabilidad de formato y tamaño, no solamente de acuerdo con una tipología de centros educativos, sino también por sus etapas históricas. En cuanto a la estructura interna, se observa que la mayoría de ellas mantienen una estructura similar, con presencia escasa de contenido literario y gran riqueza de imágenes fotográficas. En general, las fotografías pueden entenderse como un mero complemento del texto. En las últimas fases del franquismo la fotografía adquiere gran importancia por sí misma. Las portadas son también un buen ejemplo de la evolución seguida por cada centro. Respecto al contenido, resalta la importancia que se concede a las actividades extraescolares (deportivas y religiosas) y a las fotografías de grupos de alumnos, con cambios escenográficos (aulas o exteriores).

Segundo, las memorias ofrecen muchas posibilidades para la investigación. Así, podemos tener acceso a datos sobre construcciones escolares y reformas llevadas a cabo en los edificios, a los contenidos curriculares, a la división de niveles y grupos académicos, al profesorado, a las ceremonias de distribución de premios, a las actividades académicas escolares, religiosas, deportivas, reglamentación interna del centro, escritos del alumnado, juegos, etc. realizadas a lo largo del curso (DÁVILA, NAYA y MURUA, 2016). Toda esta información tiene un valor añadido en tanto que, al ser publicaciones anuales, nos permite conocer la evolución, continuidad y ruptura de muchas de estas actividades a lo largo del tiempo. Se aprecia que las memorias escolares, dentro del contexto histórico general (CANALES y GÓMEZ, 2015), de la evo-

lución de la enseñanza religiosa y del propio centro (RODRÍGUEZ, 2015), cumplen una función de marketing y publicidad del centro, además de construir una identidad del alumnado (GONZÁLEZ, 2013; YANES, MEDA y VIÑAO, 2017).

Finalmente, y a la vista del análisis realizado, resaltamos el significado que tienen las memorias escolares para el quehacer de los historiadores de la educación, sobre todo debido a las dificultades de acceso a las fuentes documentales de estos centros, a pesar del sesgo de tipo historiográfico que tiene este tipo de documento.

Avance de conclusiones

Las memorias escolares son una fuente documental de gran valor para conocer la vida interna de los centros educativos privados durante el siglo XX en España (DÁVILA y NAYA, 2013; OSTOLAZA, 2000; RODRÍGUEZ, 2013). La existencia de series completas de este tipo de documentos permite estudiar la evolución de los mismos. Además de su valor como documento, resultan complementarias para el estudio de centros privados, sobre todo en las actividades religiosas y deportivas.

En cuanto a los sesgos hay que destacar que son pocos los centros femeninos que publicaron este tipo de memorias; que son un documento efímero, y escasamente valorado y, por sí mismas, son insuficientes para la construcción de una historia de la enseñanza privada religiosa. No obstante, ante la falta de imposibilidad de acceso a las fuentes de los propios centros, estas memorias adquieren un gran valor. Asimismo, las memorias contribuyen a entender el valor subjetivo de la memoria de los alumnos (YANES, MEDA y VIÑAO, 2017) en cuanto al recuerdo de su experiencia.

Bibliografía

Julio AROSTEGUI, *La investigación histórica, teoría y método* (Barcelona: Crítica, 1995).

Antonio Francisco CANALES y Amparo GÓMEZ, *La larga noche de la educación española. El sistema educativo español en la posguerra* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2015).

Paulí DÁVILA y Luis M. NAYA, «La enseñanza privada religiosa en España: instituciones, políticas e identidades», en *Laicidade, Religioes e Educação na Europa do Sul no Seculo XX*, ed. Joaquim PINTASSILGO (Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa), 367-392.

Paulí DÁVILA, Luis M. NAYA e Hilario MURUA, «Prácticas y actividades religiosas en los colegios privados del País Vasco durante el siglo XX», *Historia y Memoria de la Educación*, 4 (2016), 141-175.

Narciso de GABRIEL y Antonio VIÑAO, *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (Barcelona: Ronsel, 1997).

Eduardo GONZÁLEZ, *Memoria e Historia. Vademécum de conceptos y debates fundamentales* (Madrid: La Catarata, 2013).

Maitane OSTOLAZA, *Entre religión y modernidad* (Leioa: Universidad del País Vasco, 2000).

José Ramón RODRÍGUEZ LAGO, *Más que un colegio (Los maristas en Vigo 1913-2013)* (Madrid: Edelvives, 2015).

VV.AA., *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15 (gener-juny, 2010). Número monográfico sobre fotografía e Historia de la Educación.

Cristina YANES, Juri MEDA y Antonio VIÑAO, *School Memories. New Trends in the History of Education* (Cham: Springer, 2017).

Palabras clave

Memorias Escolares. Centros privados religiosos. Franquismo.

Los prólogos de los libros de Educación y el contexto de los textos

Jaime DEL REY TAPIA⁽¹⁾

1. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, c/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid, (doctorando).

Email de contacto: jadelrey@ucm.es / jret@telefonica.net

Objetivos

- Analizar los contenidos de prólogos de un conjunto significativo de libros científico técnicos universitarios de educación para contextualizar los textos.
- Identificar información original sobre el autor el libro, sobre sus motivaciones para escribir el texto y sobre las circunstancias o el ambiente en el que surgen esas inquietudes.
- Proponer categorías de prólogos y analizar las funciones didácticas que pueden cumplir en relación al texto principal.

Metodología y Fuentes

La metodología seguida es un análisis de textos. Se han revisado los prólogos de toda la producción de Ediciones Morata a lo largo de casi 100 años, desde 1925 hasta 2015: más de 850 prólogos que corresponden a más de 1.000 libros, de ellos aproximadamente la mitad libros de educación y psicología de la educación.

Se realiza un análisis preliminar general para identificar los contenidos de mayor interés y las posibles categorías emergentes y un segundo análisis de detalles sobre esos elementos, para determinar su función.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Por prólogos en general me refiero a: prólogos, introducciones, presentaciones de colecciones, proemios, prefacios o incluso epílogos o postfacios, componentes que se añaden al texto principal en la mayoría de libros técnico científicos. Sobre su significado, valgan las palabras de Gregorio Marañón (el subrayado es mío):

Para mí es indudable que un libro que no tiene más que su propio texto es algo tan incompleto como el fragmento arbitrario de un rompecabezas. Todo libro, cualquiera que sea su categoría, es tanto más eficaz cuanto más visibles son los hilos que lo atan al propio autor y a su medio humano. Por ello debería lle-

var siempre – ya lo he dicho en otras veces – el retrato de quien lo ha escrito y su biografía, un prólogo y una dedicatoria y luego, si lo hubiera merecido, el resumen de la crítica suscitada entre sus lectores. Solo así encaja por completo en el ambiente de su época; y a través de ella, si es un libro inmortal, en el engranaje eterno de la Historia...

...Claro es que cuando se trata de libros maravillosos el ambiente mismo se apresura a crear, aunque falten, estas conexiones vivas con la humanidad circundante. Pero en los libros corrientes esta operación la simplifica el prólogo. Si el libro se refiere a temas científicos, el papel del prólogo se hace doblemente necesario ya que el interés emocional de la ciencia es siempre restringido y hay que suplirlo por la visión de conjunto que nos da el prologuista, ya directamente sobre el libro mismo, ya sobre el tema general a que aquel se refiere.

Y esto nos llega a precisar lo que debe ser un prólogo: Un panorama, un conjunto externo y lejano visto por ojos extraños pero afines del volumen mismo... (Gregorio Marañón: «Breve Prólogo sobre los Prólogos y sobre la Pasión Provechosa», en el libro, de 1930, de Joaquín Noguera, *Moral, Eugenesia y Derecho*, Madrid: Morata).

El análisis de los prólogos, por la riqueza de sus contenidos, ofrece una visión de gran interés sobre el texto y sobre la producción editorial. El trabajo se centra fundamentalmente en los contenidos que ofrecen información del contexto y no entra en los detalles de otros prólogos que pueden ser trabajos importantes, tipo edición crítica, muchos de ellos con categoría en sí mismos de libro, ni tampoco otros muy habituales, que se limitan a resumir el contenido del libro o alabar su oportunidad.

En el momento actual se ha identificado un número importante de textos significativos en prólogos escritos por el propio autor o por otra persona, tanto de autores españoles como extranjeros.

Se presentan ejemplos, sobre cómo definen sus motivaciones y sus objetivos los autores, sobre sus preocupaciones y las limitaciones y sobre las circunstancias que están detrás del origen de los textos. Se presta una atención especial a la contribución que hacen, desde un punto de vista didáctico, a la lectura del texto principal.

Avance de conclusiones o reflexiones finales

Aunque no todos los libros llevan prólogo, los prólogos aumentan el valor del texto principal y muchas veces ofrecen una información muy rica sobre el origen o el entorno del libro. El trabajo realizado aporta una visión de gran originalidad.

Los textos analizados corresponden a libros de diferentes materias: educación, psicología, sociología, medicina y política. Alguno de los contenidos es información, no solo del contexto inmediato del propio libro, sino del momento histórico, incluyendo referencias concretas al momento político.

Es posible identificar categorías de prólogos, a partir de sus contenidos y su enfoque más o menos didáctico. A partir de los resultados alcanzados hasta ahora, un análisis más minucioso debería permitir establecer relaciones más estrechas entre los prólogos y el propio estilo o enfoque del texto principal.

Bibliografía

M. ALONSO ERAUSQIN, *El Libro en un Libro* (Madrid: Ediciones de la Torre, 2004).

Hipólito ESCOLAR SOBRINO, *El Compromiso Intelectual de Bibliotecarios y Editores* (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez, 1989).

Uwe FLICK, *El Diseño de Investigación Cualitativa* (Madrid: Ediciones Morata, 2015).

Elea GIMÉNEZ-TOLEDO y C. M. TEJADA-ARTIGAS, «Proceso de Publicación, Calidad y Prestigio de las Editoriales Científicas en Educación», *Educación XXI* 18 (1) (2015), 17-44, consultado en febrero 2016, doi: 10.594/edu-cXX1.18.1.12310.

José María GUTIÉRREZ DE LA TORRE, *35 Notas del Editor y Otros Escritos* (Madrid: Ediciones de la Torre, 2011).

Tim RAPLEY, *Los Análisis de la Conversación, del Discurso y de Documentos en Investigación Cualitativa* (Madrid: Ediciones Morata, 2014).

Palabras clave

Literatura científico-técnica, libros de educación, prólogos, justificación del texto, motivación del autor.

Lo smilzo dottore che annotava e scriveva persino libri interi nel calesse. Educazione e tradizione nella novellistica siciliana di Giuseppe Pitre (1841 - 1916)

Dario DE SALVO⁽¹⁾

1. Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali, Università degli Studi di Messina.

Email de contacto: ddesalvo@unime.it

Obiettiivi

La ricerca intende dimostrare, innanzitutto, come i testi letterari di natura educativa sebbene in dialetto siciliano (fiabe, favole, proverbi, ninna nanne e novelle) raccolti e pubblicati da Giuseppe Pitre nella seconda metà del XIX secolo costituiscano non solo un mero patrimonio culturale e folkloristico della tradizione siciliana, bensì come in essi siano ravvisabili i prodromi di un pensiero pedagogico ed educativo che, sebbene riservato alle masse popolari, debba intendersi come patrimonio di conoscenza dell'Europa intera. La qualcosa è testimoniata, tra l'altro, dalla comparazione con opere similari e molto più conosciute (i fratelli Grimm, ad esempio).

In seconda istanza, il lavoro intende utilizzare la fiaba come documento storico. Ciò presenta non poche difficoltà: localizzarla e datarla, infatti, sono le prime incognite. L'unica fonte attendibile riguarda la documentazione che potrebbe testimoniare la precisa mappa di diffusione e di conoscenza del testo in questione. Già Italo Calvino aveva puntualizzato che non è possibile.

Ridurre la fiaba a uno scheletro insignificante, perché sono il contesto storico e geografico del narratore a dare forma al racconto. Sono, infatti, le situazioni e le esperienze vissute dai personaggi, gli strumenti e gli utensili di cui essi si servono, le vicende e le ambientazioni di una fiaba ad indicarci il valore che l'autore attribuisce loro (CALVINO, 1996).

Il valore di documento storico della fiaba, secondo Calvino, è riscontrabile nella sequenza iniziale del racconto, quando, sostanzialmente, il protagonista si trova nei guai e trova l'inaspettato oggetto magico, in genere un utensile o un frutto di poco valore, che lo salva.

Prendendo in considerazione, ad esempio, due racconti identici di due culture diverse, lo *Chat botté* di Charles Perrault e il *Don Giovanni misiranti* di Giuseppe Pitre, è possibile riflettere sull'elemento magico, nel primo caso un gatto, nel secondo una fava, e sul fatto che entrambi gli oggetti siano coerenti al contesto storico di riferi-

mento. Infatti, da una parte, fa notare Calvino, l'astuto gatto di Perrault che trasforma l'orco in un topolino per ingannarlo rappresenta il contesto feudale francese di Re Sole, dall'altra parte, la fava, che in Pitрэ diviene fonte di ricchezza per il giovane protagonista, illustra il contesto in cui la borghesia spera di avanzare nel processo economico. Questi elementi potrebbero, di conseguenza, offrirci spunti per localizzare nel tempo e nello spazio le fiabe, ma, essendo per loro natura rivolte al passato, datarle risulta sempre complicato.

Metodologia e Fonti

Mediante un'analisi comparativa delle piú importanti opere letterarie per i piú piccoli pubblicate in Europa nella seconda metà dell'Ottocento s'intenderà restituire all'opera di Pitрэ la sua legittima collocazione nel vasto panorama bibliografico della storia dell'educazione del secolo XIX.

La ricerca si avvale, oltre che di un sostanzioso impianto bibliografico, anche di documenti inediti reperiti presso la biblioteca del Museo etnografico Giuseppe Pitрэ di Palermo.

Contenuto della comunicazione

La comunicazione intende offrire un'analisi relativa ai contenuti educativi, alle tematiche pedagogiche e alle caratteristiche sociali presenti nei testi letterari di Giuseppe Pitрэ.

Egli, ancora piú dei fratelli Grimm, ha fornito un grande contributo pedagogico alla letteratura per l'infanzia e alla storia dell'educazione con la raccolta e la catalogazione di aneddoti, fiabe, storie, proverbi e leggende siciliane. Molto popolare tra i suoi contemporanei d'Europa e d'America, ad oggi le sue opere e il suo immenso lavoro non sono pienamente conosciuti in Italia.

Il contesto storico del Regno d'Italia, poi, in cui l'Autore visse e operò, non è secondario in relazione al suo progetto di trasmissione educativa.

I suoi interessi, sebbene prettamente etnografici, non sono da considerarsi meramente folkloristici, ma validi esempi di una cultura pedagogica ben radicata e assiologicamente fondata nella Sicilia dell'Ottocento.

Conclusioni

È azzardoso riconoscere in Giuseppe Pitрэ, padre della demopsicologia, un'innata vocazione pedagogica? Sicuramente sì.

I suoi testi furono raccolti e composti con il solo intento di tramandare la sicilianità ottocentesca? Sicuramente no.

Del resto la sua opera fu preceduta da molti altri autorevoli esempi come Laura Gozenbach (svizzera germanofana di origine messinese), che nello stesso periodo storico, intese, mediante la pubblicazione di testi letterari appartenenti alla tradizione orale, creare un repertorio pedagogico-educativo per la sana formazione dei più piccoli. Risulta, dunque, necessario continuare a riflettere sul valore pedagogico di quei testi dell'educazione informale, che, nonostante non siano pienamente riconosciuti dagli studiosi di storia dell'educazione, hanno contribuito, mediante la trasmissione di modelli e di valori socialmente condivisi, alla formazione del futuro uomo e cittadino.

Bibliografia

- I. CALVINO, *Sulla fiaba*, a cura di M. Lavagetto (Mondadori: Milano, 1996).
- G. COCCHIARA, *Popolo e letteratura* (Sellerio: Palermo, 2004).
- G. COCCHIARA, *Storia del folklore in Europa* (Boringhieri: Torino, 1952).
- G. COCCHIARA, *Pitrè, la Sicilia e il folklore* (D'Anna: Messina, 1951).
- P. MANZO, *Storia e folklore nell'opera museografica di Giuseppe Pitrè* (Napoli: Ed. Istituto di Studi Atellani, 1999).
- G. PITRÈ, *Cola Pesce e altre fiabe e leggende popolari siciliane*, a cura di B. LAZZARO (Donzelli: Roma, 2016).
- G. PITRÈ, *Il pozzo delle meraviglie. 300 fiabe, novelle e racconti popolari siciliani*, a cura di B. LAZZARO, introduzione di J. ZIPES (Roma: Donzelli, 2013).
- J. ZIPES, *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, trad. di M. GIOVENALE (Roma: Donzelli, 2012).
- J. ZIPES, J. RUSS, *Collected Sicilian Folk and Fairy Tales of Giuseppe Pitrè* (New York: Routledge, 2009).

Parole chiave

Educazione, Tradizione, Traduzione, Scrittura, Oralità.

Los boletines eclesiásticos como fuente para conocer las relaciones entre la Iglesia y la Escuela Primaria*

Carmen DIEGO PÉREZ⁽¹⁾, Montserrat GONZÁLEZ FERNÁNDEZ⁽¹⁾

1. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo.
C/ Aniceto Sela, s/n. 33005 Oviedo

Email de contacto: cdiego@uniovi.es

Objetivos

Los objetivos de esta investigación sobre las relaciones entre la iglesia y la escuela primaria en España desde el Concordato de 1851 hasta 1931 son:

- Indagar sobre encuentros y controversias de la iglesia con el estado en relación a la escuela primaria.
- Examinar los boletines eclesiásticos para identificar el control y la función supervisora que la iglesia católica ejerció sobre el magisterio y la escuela primaria.
- Averiguar qué relaciones hubo entre párrocos y maestros en torno a la enseñanza primaria pública.

Metodología y Fuentes

Utilizamos fuentes de información oficiales, tanto de la Iglesia como del Estado, comenzando por seleccionar los boletines eclesiásticos de cinco diócesis: el *Boletín Eclesiástico del Obispado de Osmá* (1853-1924), el de Astorga (1852-1923), el de Plasencia (1859-1864) y el *Boletín del Clero del Obispado de León* (1853-1922), todos digitalizados y con series casi completas; asimismo acudimos al Archivo Histórico Diocesano de Oviedo para consultar la colección impresa del *Boletín Oficial Eclesiástico del Obispado de Oviedo*, que comenzó a publicarse en 1865. Además, hemos utilizado la *Gaceta de Madrid* y la *Gaceta de Instrucción Pública*, así como alguna revista profesional del magisterio para contrastar y completar hechos y datos.

Hemos considerado los boletines eclesiásticos como la fuente primaria de información más apropiada, ya que nos permite acercarnos al pensamiento oficial y a la actuación de la iglesia en un periodo en que defendió su derecho a estar presente en la enseñanza

* Este trabajo forma parte de la investigación *El estado y la iglesia como órganos de control del profesorado no universitario. España 1857-1931*, Proyecto I+D EDU2014-53679 financiado en el marco del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia. Subprograma estatal de generación de conocimiento del Ministerio de Economía y Competitividad.

pública, pues eran los años en los que inició su andadura el sistema educativo español. Los tres tipos de fuentes escritas utilizadas –boletines eclesiásticos, estatales y prensa profesional– nos proporcionan discursos y hechos, facilitándonos poder releer, cotejar, contrastar y reinterpretar la información.

Emprender esta investigación utilizando las citadas fuentes fue inexcusable, además de servir de complemento a las posibles fuentes inéditas de los archivos, pues la documentación administrativa de las Juntas locales de instrucción primaria –órganos que iniciarían el proceso de control del magisterio– está excesivamente dispersa, lo que la hace inabarcable. Los avatares de los archivos municipales y la escasa atención que reciben en la actualidad –sin archivero, sin instrumentos de descripción, etc.– dificultan la identificación y el acceso a la posible documentación.

Comenzamos localizando los boletines eclesiásticos conservados en hemerotecas digitales y archivos diocesanos, por ser una fuente escasamente utilizada por los historiadores de la educación desde que Porto Ucha lo hiciera en 1986. Estos boletines estaban destinados a un público especializado, los párrocos; por eso, en ocasiones, parte de su contenido está en latín y su lenguaje resulta a veces inextricable; sin embargo, las directrices de la iglesia llegaron a la población a través de estos sacerdotes.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Ciertamente entre 1851 y 1931 la actuación de la Iglesia varió al compás de otros acontecimientos nacionales e internacionales. En ese intervalo, el marco legal español se caracterizó por la confesionalidad del estado recogida en la Constitución de 1845, por la libertad de culto declarada en la Constitución de 1869 y por la ambivalencia del artículo 11 de la Constitución de 1876 que declaraba la confesionalidad del estado al tiempo que admitía otros cultos. Además, había entrado en vigor el Concordato que Pío IX e Isabel II firmaron en 1851, posteriormente asumido por la ley de Instrucción Pública de 1857, que concedió a la Iglesia la capacidad de controlar a los maestros y supervisar los libros de texto, procurando facilitar la visita del párroco a la escuela como mínimo una vez por semana para que «los respectivos *Curas* párrocos tengan repasos de Doctrina y Moral cristiana» –artículo 11–.

Los encuentros entre la iglesia y el estado fueron conflictivos al menos en las siguientes situaciones:

- 1º Cuando algunos maestros no acudían con los niños a diversos actos religiosos (misa dominical, confesión anual, procesiones,...), fueron expedientados como el de Cabeza de Béjar (1875), San Quintín de Mediona (1891), Vallelado (1893), Duruelo (1896), Turre (1900), etc.
- 2º Cuando a juicio del maestro el párroco se extralimitaba en sus funciones docentes e inspectoras, casos de Aoiz (1911) y El Gordo (1919).

3º Cuando los obispos detectaban libros escolares sospechosos daban la voz de alarma y pedían a párrocos e inspectores que comprobaran durante la visita a las escuelas no solo los de religión y lectura sino también los de otras materias; lo que provocó, por ejemplo, que ante las quejas, el editor Saturnino Calleja (1893) sometiera a censura eclesiástica 266 obras o que la Junta de Instrucción Pública de Barcelona (1912) prohibiera en esa demarcación los editados por la Escuela Moderna.

En esta labor de vigilancia de la escuela, la iglesia contó con la colaboración de algunos Inspectores de Primera Enseñanza que consideraron su deber recordar a maestros y Juntas locales sus obligaciones legales relativas a la enseñanza de la religión en las escuelas, casos de los de Gerona (1921) y de León (1922).

Avance y conclusiones

Haber utilizado varios boletines eclesiásticos nos ha permitido identificar y comprobar casos concretos de maestros denunciados por la iglesia y sancionados por las autoridades civiles, que si bien no eran muchos, fueron reiteradamente utilizados por los obispos para llamar al celo de los párrocos en su función inspectora.

La Iglesia consiguió, en momentos poco propicios para ella, que siguiera vigente el Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838, especialmente el capítulo V «Instrucción religiosa», que es esgrimido aún en boletines eclesiásticos de 1923. Cuando hubo controversia se saldó casi siempre a favor de la iglesia, llegando los obispos a reclamar al estado aclarara situaciones por real orden, evidenciando la connivencia de iglesia y estado respecto a la escuela pública.

Bibliografía

Boletín del Clero del Obispado de León (1853-1922). URL: <http://prensa historica.mcu.es/>

Boletín Eclesiástico del Obispado de Astorga (1852-1923). <http://prensa historica.mcu.es/>

Boletín Eclesiástico del Obispado de Osma (1853-1924). <http://prensa historica.mcu.es/>

Boletín Eclesiástico del Obispado de Plasencia (1859-1864). <http://prensa historica.mcu.es/>

Boletín Eclesiástico del Obispado de Oviedo (1865-1931). Archivo Histórico Diocesano de Oviedo.

F. MARTÍN HERNÁNDEZ, «A actitud del episcopado», en *Historia de la educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1975)*,

coord. Buenaventura DELGADO CRIADO (Madrid: Fundación Santamaría-Ediciones SM, 1994), 560-568.

Ángel Serafín PORTO UCHA, «La postura de la iglesia gallega ante el tema de la enseñanza a través de los boletines eclesiásticos durante la restauración», en *IV Coloquio de Historia de la Educación*. Palma, septiembre, 1986. *Iglesia y educación en España. Perspectivas históricas*, (Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears. Sección de Historia de la Educación de la S.E.P., 1986, tomo I), 255-263.

M^a del Mar del POZO ANDRÉS, «Planteamientos ideológicos en tomo a la enseñanza del catecismo en España en el primer tercio del siglo XX», *Revista de Ciencias de la Educación*, 125 (1986), 87-96.

Manuel de PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)* (Barcelona: Labor, 1980).

Palabras clave

Iglesia, control, magisterio, publicación periódica, España.

Relatos de ciudadanía y reformas educativas en la década de 1990 en Argentina: los derechos humanos en los manuales escolares de FEyC

Delfina DOVAL⁽¹⁾

1. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Av. Alameda de la Federación 106, 3100 Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Email de contacto: ddelfina@gmail.com

Objetivos, metodología y fuentes

Esta comunicación se inscribe en el proyecto investigación *Manuales escolares de Formación ética y ciudadana, relatos de ciudadanía y culturas escolares. EGB3. Entre Ríos 1993-2003*. Situado en el campo de la manualística (ESCOLANO, 2001), el objeto de investigación hace centro en el análisis de los textos-manuales escolares de Formación ética y ciudadana (FEyC). Desde una concepción de la historia como proceso narrativo de construcción de sentido, se indaga en los relatos de ciudadanía configurados en estos bienes funcionales a las culturas escolares y las prácticas culturales de apropiación de esos relatos que se producen en la década en estudio.

El estudio del género textual (ESCOLANO, 2000) manuales escolares se aborda desde la perspectiva analítica que vincula la historia cultural del libro, de las prácticas sociales de lectura, el discurso social (ANGENOT, 2010) y el estudio de las culturas escolares (JULIA, 2000; VIÑAO FRAGO, 2002) en diálogo con otros campos disciplinares.

Desarrollo de la comunicación

Durante la década en estudio las reformas educativas, bajo la pretensión de modificar estructuralmente los sistemas educativos de alcance nacional y jurisdiccional, centraron uno de sus ejes en la renovación de los contenidos curriculares comunes (CBC). FEyC fue una de las disciplinas escolares escogidas tras la aspiración de redefinir los saberes y las prácticas de aquella tradición que supuso la formación del ciudadano en el ámbito escolar.

Con el objetivo de aproximarnos a los sentidos de esas transformaciones educativas y socioculturales que se producen en los años de 1990 en el seno de las culturas escolares en los relatos de ciudadanía, se estudian las representaciones y las prácticas construidas en torno a los derechos humanos como contenido de enseñanza propuesto en la trama discursiva de los manuales escolares de FEyC del tercer ciclo de Educa-

ción General Básica (EGB3) que circularon en escuelas de la ciudad de Paraná, jurisdicción educativa de Entre Ríos, Argentina.

El trabajo se organiza en tres grandes apartados. En el primero, a los fines analíticos y en el marco de los debates que se desarrollan en torno a la categoría de ciudadanía en el período estudiado, se recuperan algunas de las discusiones intelectuales que marcan lo que Kymlicka y Norman (1997) han denominado como el retorno del ciudadano examinándose algunos de los debates teóricos contemporáneos sobre la cuestión. El discurso educativo no fue ajeno a estas discusiones y el retorno del ciudadano marcó los debates que giraron en torno a su formación y el protagonismo de la escuela en la misma. Interrogantes tales como por qué y para qué educar en ciudadanía dieron tono a la producción discursiva y la puesta en forma cultural de la formación ciudadana en el marco de las reformas educativas en la década de 1990. Así, en un segundo apartado, se revisan algunas de las representaciones y prácticas que traman su sentido en la década en el encuentro/des-encuentro de discursos de intelectuales del período y las orientaciones curriculares postuladas por los equipos técnicos que dirimieron los postulados de la reforma de los CBC de FEyC tanto a nivel nacional como jurisdiccional. Por último se examinan los efectos de sentido de estos discursos y prácticas en el modo en que se postulan los contenidos de enseñanza relativos a los derechos humanos en las series de los manuales de FEyC de las editoriales Santillana, Aique, Saint Claire y Kapelusz.

Avance de las conclusiones

En las conclusiones se reflexiona en torno de la tesis de la presentación que sostiene que las propuestas editoriales, desde perspectivas teórico-ideológicas cuyas diferencias no son menores, se apropiaron de los renovados contenidos curriculares comunes de FEyC expuestos en los CBC y postularon el abordaje de una ciudadanía ética como contenido a ser enseñado en la escuela dentro del bloque de las normas sociales. En línea con los rasgos del debate relativo al retorno del ciudadano en la década de 1990, en el ámbito de las culturas escolares prevalece una mirada apoyada en la legalidad de la ciudadanía deudora, en general, de la visión expuesta por Thomas Marshall en el marco de los estados de bienestar liberal-democráticos estableciéndose una cierta sinonimia entre ciudadanía y posesión de derechos y un esfuerzo pedagógico que acentuó la transmisión de los derechos reconocidos por la ley. Desde esta posición las propuestas editoriales oscilaron en un arco que se tensa entre el reconocimiento de una ciudadanía formal esencializada y una ciudadanía sustantiva.

Bibliografía citada

Marc ANGENOT, *El discurso social los límites históricos de lo pensable y lo decible* (Buenos Aires: Siglo XXI. 2010).

Roger CHARTIER, *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito* (México D.F: Universidad Iberoamericana, A.C. 2005).

Roger CHARTIER, «Educación e Historia», en *Las revoluciones de la cultura escrita* (Barcelona: Gedisa, 2000).

Carlos CULLEN, *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro* (Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996).

Delfina DOVAL, «Relatos de ciudadanía y narrativas visuales en manuales escolares de FEyC. Entre Ríos, Argentina 1983-2003», en *Arte, literatura y educación. Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, en N. PADRÓS, E. COLLELLDEMONT, J. SOLER (Barcelona: Publicaciones UVIC, 2015), 65-77.

Agustín ESCOLANO BENITO, «La construcción histórica de la manualística en España», *Revista Educación y Pedagogía*, XIII (29-30) (enero-septiembre, 2001), 11-24.

Agustín ESCOLANO BENITO, «Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional», en *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, A. TIANA FERRER (España: UNED, 2000), 439-449.

Dominique JULIA, «A cultura escolar como objeto histórico», *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (2001), 9-43, disponible en www.rbhe.org.br/index.php/rbhe/article/.../281.

Will KYMLICKA y Norman WAYNE, «El retorno del ciudadano. Un revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía», *La Política. Revista de estudios sobre el estado y la sociedad* 3, (1997), 5-40.

Antonio VIÑAO FRAGO, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas* (Madrid: Morata, 2002).

Palabras clave

Manuales escolares, Formación ética y ciudadana, relatos de ciudadanía, culturales escolares, reformas educativas.

El consumo responsable como deber cívico en los libros de texto durante la Transición democrática en España*

Manuel FERRAZ LORENZO⁽¹⁾

1. Universidad de La Laguna, Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Universidad de La Laguna.

Email de contacto: mferraz@ull.edu.es.

Objetivos

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 consumo –relacionado con la austeridad y el ahorro– 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 de consumo que contrasta con los contenidos que desarrollaron en épocas posteriores. Los objetivos de este estudio se centran, primero, en comprobar cuáles son los significados que se le otorgan a la noción de consumo y, después, analizar las razones y el contexto en el que los mismos se producen.

Metodología y fuentes

Hemos considerado oportuno realizar un análisis textual de carácter cualitativo para seguir el hilo discursivo del concepto en estudio. Para ello hemos seleccionado los manuales escolares de Ciencias Sociales de los cursos 6º, 7º y 8º de Educación General Básica (EGB) que es donde se produce un desarrollo específico de las temáticas relacionadas con el devenir de las sociedades y de sus valores constitutivos. Los libros consultados pertenecen a las editoriales Santillana, Anaya, SM y Bruño, además de otros materiales curriculares editados por el Ministerio de Educación y Ciencia. Estas editoriales fueron (y probablemente son) las más utilizadas en el contexto español y nos permiten hacer un seguimiento de dicha temática durante la Transición política.

Desarrollo de la comunicación

El intento por exponer, transmitir e inculcar el sentido de sociedad responsable, y los valores que lo sustentaban en torno a la ciudadanía y a la conciencia cívica del mo-

* Este trabajo se halla inserto en el Proyecto del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, cuya referencia es EDU 2016-78143-R.

mento, fue una idea ampliamente expresada en el currículum prescrito de Ciencias Sociales. El tratamiento que estos libros de texto dan al tema está en relación directa con el concepto emergente de «consumo de masas». Son años en los que, paulatinamente, comienzan a cambiar los hábitos tradicionales y se reemplazan por otros más acordes con la nueva sociedad de consumo, determinada por las prácticas fordista y tayloristas, relacionadas con la producción en cadena, estandarización de todo tipo de artículos, desarrollismo económico, expansión crediticia, nuevos patrones culturales, etc. Dichos cambios, sin embargo, están insertos en una sociedad polarizada, caracterizada por la carencia de recursos en amplios sectores de la población, por su empobrecimiento cultural y, desde luego, por las notables dificultades que suponía la adquisición de dichos bienes de consumo que, tan tentativamente, se anunciaban en los distintos medios de comunicación.

Los manuales escolares tuvieron por objetivo advertir y concienciar sobre el entreguismo y la cesión a la que se veían sometidos los individuos ante el consumo y la publicidad. Tengamos presente que la interpretación que ofrecían los textos se circunscribía a los enfoques teóricos más críticos relacionados con las clases sociales, la desigualdad imperante, el capitalismo deshumanizado, la cosificación, etc. que estaban en incipiente proceso de expansión en la sociedad de los años 60 y 70. Por ello, el consumo fue descrito y definido como «manipulación», «dominación», «alienación» o producto de la «clase dominante»; y es que La Escuela de Frankfurt, el neomarxismo y otras teorías sociológicas de ideología crítica fueron las que predominaron en las explicaciones contenidas en los libros. Los títulos y epígrafes en los que se trataba el tema nos permiten entender cómo se consideraba este fenómeno y cómo debía ser abordado: «Conflictos y modos de superarlos»; «Defensa de la persona frente a la manipulación de los valores culturales»; «Defensa de la persona frente a la manipulación de sus valores»; «Defensa de la persona frente a la manipulación»...

De este modo, el consumo sería criticado y rechazado. Los libros de texto no contemplan (ni aceptan) el gasto desproporcionado u ostentoso. Sólo permiten aquel que esté orientado hacia «la satisfacción de nuestras necesidades», o que sea imprescindible «para desarrollarnos íntegramente y para ser partícipes de los logros y avances que la cultura y la técnica han aportado a nuestra civilización». Una vez cubiertas dichas necesidades básicas, toda forma de consumo será puesta en cuestión por pertenecer a la categoría –peyorativa y viciosa– de «consumismo». Los reproches hacia estos hábitos están presentes en todos los libros consultados por su naturaleza inauténtica, y se perciben como conductas personales y fenómenos sociales capaces de romper la propia convivencia dada la pérdida de autocontrol que representan. «El hombre no vive del aire; no obstante, en nuestra vida hay quien en vez de consumir para vivir, vive para consumir y eso es totalmente negativo porque desnaturaliza a la persona». El concepto, como advertíamos, está asociado a la desigualdad fomentada por el capitalismo, por las clases sociales, por la jerarquización y la manipulación.

Se relaciona y vincula, además, con una forma de cultura superflua, de segunda clase o pseudocultura.

La utilización de las teorías críticas —y las categorías de análisis adheridas a ellas— para explicar la sociedad de consumo, la podemos comprobar en los propios autores citados como es el caso de H. Marcuse. En un material curricular editado por el Ministerio de Educación y Ciencia, en 1977, se puede leer lo siguiente: «La política ha sido víctima en la actualidad de lo que H. Marcuse ha llamado un fenómeno de desublimación represiva [...] El hombre contemporáneo se ve sumido y prisionero de [...] el *consumismo*». En estos textos escolares, y en otros muchos, esta práctica comercial supone manipulación, dominación, intereses económicos e incluso falsa conciencia. Términos de marcada matriz marxista muy al uso durante los años 70.

Avance de conclusiones

Por todo lo anteriormente expuesto, en los libros de texto se puede observar una crítica abierta a la sociedad de consumo y su conexión con el sistema capitalista que la ha visto nacer. La estandarización de bienes, al estar relacionada con nuevas técnicas y desarrollos industriales, es observada como el resultado de una estructura productiva que tiene su origen directamente en la desigualdad de oportunidades. Se identifica el consumo de masas con el interés de una minoría capitalista para reproducir el sistema social del que se beneficia sin reparar en los perjuicios que causa a los demás. Los argumentos utilizados ponen en cuestión la supuesta bondad del sistema imperante y de su circuito producción-consumo-reproducción-económica.

Bibliografía

Julián ABAD CAJA, José María SANMARTÍ ROSET, Juan ALBACETE SÁNCHEZ, Javier CUENCA ESCRIBANO y José María PARRA ORTIZ, *Sociedad 80, 6º EGB* (Madrid: Santillana, 1979).

Luis E. ALONSO, *La era del consumo* (Madrid: Siglo XXI editores, 2005).

Michael W. APPLE, y Christian-Smith K. LINDA, *The Politics of the Textbook* (New York: Routledge, 1991).

Robert BOCOCK, *El consumo* (Madrid: Talasa, 1995).

Antonio COLOMER VIADEL, Rosa RIPOLLÉS SERRANO, María Dolores CORTINA ORTOS y Miguel MONTES GONZÁLEZ, *Educación Ética y Cívica, 8º EGB* (Madrid: Bruño, 1979).

María Ángeles CRESPO ALONSO, Isidoro GONZÁLEZ GALLEGOS y Teodoro MARTÍN MARTÍN, *Ciencias Sociales. Documento de apoyo para el profesorado* (Madrid: Ministerio de Educación y Dirección General de Educación Básica, 1979).

MEC, *Educación para la convivencia. Selección de textos orientativos. Área Social*, 8º EGB (Madrid: MEC, 1977).

Gerardo PAVÓN ESPIGA, José Ignacio CASES MÉNDEZ y Octavio CABEZAS MORO, *Educación para la convivencia*, 8º EGB (Madrid: Anaya, 1978).

Antonio RAMOS, Enrique CENTENO, Javier CUENCA, José María PARRA y Pilar ROMOJARO, *Educación para la convivencia*, 8º EGB (Madrid: Santillana, 1977).

Juan RASTRILLA PÉREZ, Juan José ARENAZA y Jesús MARTÍNEZ DE SAN VICENTE, *Historia Universal y de España 8º EGB. El mundo contemporáneo* (Madrid: SM, 1979).

Palabras Clave

Libros de texto, Transición política, currículum prescrito, consumo, ciudadanía.

Maestri e identità di genere. La figura dell'insegnante di fine Ottocento attraverso i testi e le immagini presentati nei libri di lettura per la scuola elementare della casa editrice Vallardi

Carlotta FRIGERIO⁽¹⁾

1. Dottoranda di ricerca in Scienze della Persona e della Formazione, indirizzo Pedagogia (*Education*) presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Italia).
Email de contacto: carlotta.frigerio@unicatt.it

Obiettivi

Il presente lavoro di ricerca intende mettere in luce come gli stereotipi di genere, che permeavano la società di fine Ottocento, siano presenti e veicolati anche dalla pubblicistica scolastica e, in particolare, dai libri di lettura per la scuola elementare. Tali stereotipi vedevano nella donna maestra una sorta di seconda mamma affettuosa e dolce, intenta ad accudire più che a istruire, mentre nel maestro una guida e un educatore. Compare dunque l'immagine di un'insegnante di sesso femminile, adatta all'insegnamento nelle classi inferiori in quanto naturale prosecuzione del suo dovere di donna, e quella di un maestro inteso come padre, guida autorevole e competente, in grado di veicolare ai propri studenti contenuti più complessi e perciò destinato alle classi superiori della scuola elementare.

Metodologia e Fonti

La ricerca ha preso avvio da un'analisi bibliografica sul tema, attraverso i lavori di Covato sull'identità di genere, i contributi di Chiosso e Polenghi sulla formazione delle maestre e gli studi di Ghizzoni sull'educazione femminile e sulla professione magistrale; successivamente è stato preso in esame un campione di libri di lettura per la scuola elementare della casa editrice Vallardi, compreso tra il 1890 e il 1900, e conservati presso la Biblioteca Nazionale di Firenze, la Biblioteca Braidense di Milano, la Biblioteca Centrale di Milano e la Biblioteca dell'Accademia delle Scienze di Torino. Infine, dopo un'analisi quantitativa dei testi sulle figure del maestro e della maestra e degli elementi iconografici in merito a questo tema contenuti nei volumi, è stato operato un confronto comparativo che consentisse di affermare come, nella pubblicistica scolastica, lo stereotipo di genere relativo al ruolo dell'insegnante donna e del maestro uomo fosse ancora marcatamente delineato.

Contenuto della comunicazione

In Italia, nel secondo Ottocento, era in corso il processo di femminilizzazione del corpo docente, iniziato all'indomani dell'Unità, che vedeva le insegnanti donne entrare a pieno titolo nella scuola pubblica con una crescita dinamica che non lasciava dubbi sull'entità del fenomeno; tale carriera diveniva ora per l'uomo la scelta di ripiego di chi non è riuscito nell'insegnamento liceale o tecnico e si rassegnava a intraprendere questa via. Tuttavia, malgrado il numero delle maestre fosse in progressivo aumento (si pensi che nel 1901 i maestri erano appena 21.178 contro le 44.561 loro colleghe donne) si faticava a riconoscere il loro ruolo.

Da un'analisi delle fonti scolastiche del tempo e della pubblicistica scolastica dell'epoca emerge che le insegnanti erano considerate più idonee all'insegnamento nelle classi inferiori e femminili, mentre ai maestri era riservato il ruolo più prestigioso di insegnanti delle scuole superiori maschili, in quanto la professione magistrale con i bambini delle classi inferiori appariva una naturale prosecuzione delle attività di cura e accudimento che la donna svolgeva in famiglia, mentre per l'uomo si auspicava un insegnamento in quella che era considerata la vera scuola, ovvero quella che apriva l'accesso agli studi superiori. Nel secondo Ottocento, sulla «Rivista di filosofia scientifica», Giuseppe D'Aguanno, stilava un elenco di lavori ai quali la donna era destinata e tra essi compariva la dicitura: *insegnante nelle scuole elementari maschili purché solo nei primi anni di studio*.

Nei testi analizzati appare manifesta questa distinzione, infatti nei volumi destinati alle classi inferiori si parla di maestre che si contraddistinguono per la loro dolcezza e la loro grazia, figure riconducibili a quelle di una mamma amorevole, sempre pronta a consolare i propri piccoli in caso di difficoltà; differente è invece la figura dell'insegnante maschio per le classi superiori, che viene presentato come un maestro competente e autorevole.

Le differenze di genere emergono già a partire dalle prefazioni dei testi: in quelle dei volumi per le classi inferiori appare una figura di maestra il cui obiettivo è quello di fare *un buon numero di esercizi e di lezioncine intuitive*, attività che richiedono una preparazione basilare, mentre in quelli per le classi superiori il maestro deve approfondire *la materia, la cerchia dei sentimenti e delle idee*, compito più complesso ritenuto più idoneo per un uomo.

Ma è soprattutto dal vaglio degli aggettivi impiegati per descrivere i maestri e le maestre che questa distinzione di genere risulta profondamente marcata: quando si parla dell'insegnante donna il suo nome è sempre accompagnato da aggettivi quali *buona, cara, brava, carina, gentilissima* e lei viene descritta come seconda madre affettuosa alla quale si vorrà sempre bene; differente è il caso del maestro presentato con aggettivi quali *competente, autorevole e serio*.

Anche dalle immagini si nota la distinzione di ruolo tra donne e uomini: la maestra è generalmente rappresentata con i capelli raccolti, con il volto dolce e materno e con

vesti ampie simili ai grembiuli delle massaie, per rimarcare, anche se velatamente, il suo ruolo; mentre gli insegnanti uomini, rappresentati in misura minore poichè i testi in cui sono protagonisti sono destinati alle classi superiori e quindi anche il numero di illustrazioni risulta inferiore, indossano abiti eleganti da lavoro e il loro volto è serio e compunto.

Quindi, sebbene nella realtà dell'epoca cominciassero a farsi strada alcune figure di insegnanti di «seconda generazione» molto attive, protagoniste del dibattito educativo, consapevoli dei propri diritti e convinte che fosse necessario lottare per difendere gli interessi di categoria, (pensiamo ad esempio alla figura di Maria Magnocavallo) le maestre dei libri di lettura venivano descritte ancora come *materne, carine e intente a scrivere sulla lavagna sera e mattina*, mentre gli uomini venivano rappresentati intenti a combattere le mollezze fisiche e mentali dei propri studenti, accentuando in questo modo una differenza presente nella realtà, ma non così marcata e netta e che stava via via mutando verso nuovi orizzonti.

Conclusioni

In conclusione possiamo affermare che la pubblicistica scolastica vallardiana altro non faceva che rafforzare nella mentalità collettiva l'idea di una maestra madre, idonea ad insegnare ai fanciulli più piccoli e quella di un maestro padre, autorevole e saggio, pronto a formare il pensiero degli studenti che proseguivano gli studi, rimarcando così, anche a livello scolastico, i ruoli ben distinti presenti nella società del tempo.

Bibliografia

Marcella BACIGALUPI e Piero FOSSATI, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica* (Firenze: La Nuova Italia Editrice Scandicci, 1986).

Giorgio CHIOSSO, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita* (Torino: SEI – Società Editrice Internazionale, 2011).

Carmela COVATO, *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione* (Milano: Edizioni Unicopli, 2014).

Carla GHIZZONI, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)* (Brescia: Editrice La Scuola, 2005).

Carla GHIZZONI e Simonetta POLENGHI (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento* (Torino: SEI – Società Editrice Internazionale, 2008).

Maria Letizia MEACCI e Viscardo VERGANI, *1800-1945: Rilettura storica dei libri di testo della scuola elementare* (Pisa: Officine Grafiche della Pacini Editore, 1984).

Simonetta SOLDANI (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento* (Milano: Franco Angeli, 1989).

Parole chiave

Maestri e maestre, Libri di lettura, Vallardi, Identità di genere, fine Ottocento.

La defascistizzazione dei libri di testo e la transizione alla democrazia nella scuola italiana

Monica GALFRÉ⁽¹⁾

1. Dipartimento di Storia, archeologia, geografia, arte e spettacolo (Sagas), via S. Gallo, 10 – 50129. Università degli Studi di Firenze, Firenze.

Email de contacto: monica.galfre@unifi.it

Obiettivi

La mia proposta è di analizzare il processo di defascistizzazione dei testi scolastici (tenendo conto anche delle modalità con cui contemporaneamente si procede all'epurazione del personale dell'amministrazione scolastica) tra il 1943 e il 1950. Si intende in questo senso analizzare non solo l'attività delle numerose Commissioni preposte allo scopo, ma anche prendere in considerazione il modo in cui le case editrici rispondono con la loro produzione alla politica di defascistizzazione: questa doppia ottica è imposta dallo stretto rapporto di collaborazione tra Stato e editori che caratterizza il caso italiano. L'obiettivo è di chiarire le particolarità della transizione italiana (il che, per converso, aiuta a comprendere le caratteristiche dello stesso processo di fascistizzazione) in relazione al progressivo irrigidimento del quadro politico nazionale e internazionale, sottolineando somiglianze e differenze rispetto a esperienze europee analoghe.

Metodologia e Fonti

A questo scopo è necessario combinare tipologie diverse di fonti: in primo luogo la documentazione prodotta dalle diverse Commissioni incaricate della defascistizzazione dei libri di testo (il fatto che non ci sia una sola Commissione è indicativo della situazione italiana), pubblicata dal Bollettino ufficiale del ministero della pubblica istruzione e dal «Giornale della libreria» (organo dell'associazione di categoria degli editori). Insieme alla normativa, questa documentazione dovrebbe consentire di ricostruire le procedure di defascistizzazione, evidenziando le contraddizioni e i conflitti di competenza che cominciano subito a scoppiare tra le commissioni nazionali coordinate dalla Sottocommissione dell'Educazione alleata e le commissioni regionali gestite dalle autorità scolastiche locali e dai Comitati di liberazione che sono introdotte a partire dalla liberazione di Firenze (agosto 1944), tenuto conto degli spazi assai ridotti che il governo alleato intende riservare al Cln.

Alle fonti ufficiali si aggiungono i fondi di alcuni archivi editoriali, utili più in generale per capire quanto la normativa incida realmente sulla politica editoriale nella fase

di passaggio dal fascismo alla Repubblica. Tra di essi risultano consultabili e molto ricchi di materiali quelli di Mondadori (Milano), Marzocco (Firenze) e La Nuova Italia (Firenze). I carteggi con gli autori e con il Ministero della pubblica istruzione dovrebbero chiarire molti punti ancora oscuri in merito alla stessa politica ministeriale, considerati i vuoti che caratterizzano la relativa documentazione dell'Archivio centrale dello Stato. Per completare il panorama mi sembrerebbe utile ricostruire il percorso di alcuni testi più significativi e di lunga durata nella transizione dal fascismo alla Repubblica.

Contenuto della comunicazione

La defascistizzazione dei libri di testo offre un esempio significativo di transizione morbida, nel quale gli elementi di continuità si intrecciano con quelli di rottura a causa un insieme di motivi diversi: la tormentata modalità con cui si compie la liberazione del paese, la moderazione e la gradualità degli alleati, che appaiono in sintonia con le scelte compiute nei 45 giorni del governo Badoglio, e le pressioni del mondo editoriale, la cui collaborazione è essenziale come lo è stata per la politica scolastica fascista.

L'obiettivo è di assicurare, attraverso la scuola, la continuità dello Stato, anche a rischio di una sorta di amnesia collettiva. Significativo è il recupero della produzione di libri di testo pubblicata all'indomani della riforma Gentile, che sembra stabilire una sorta di continuità con l'Italia prefascista avallando la lettura del ventennio come parentesi. La defascistizzazione si limita difatti agli aspetti più superficiali, senza tenere conto della profondità della contaminazione fascista, resa possibile dalla stretta alleanza tra editoria e regime e dalla conseguente compenetrazione di interessi pubblici e privati.

Conclusioni

In base a quanto ho finora potuto verificare, la defascistizzazione dei libri di testo conferma un quadro in cui tendenze comuni ad esperienze europee simili si mescolano ed altre legate alla particolarità del caso italiano: la distanza tra la radicalità dei principi e la moderazione della loro applicazione pratica – inevitabile quando la priorità di ricostruire il paese rende necessarie alte dosi di oblio e di pacificazione – è rafforzata in Italia dalle modalità con cui il fascismo italiano è penetrato nel paese e dallo stretto rapporto di collaborazione tra Stato ed editori che ha caratterizzato l'Italia unita. Al di là dei suoi limiti, la storia della defascistizzazione dei libri di testo aiuta a riflettere su un nodo a tutt'oggi irrisolto, cioè su cosa sia stato il fascismo, su quale sia stato il rapporto tra italiani e fascismo, su come e quanto esso abbia inciso nella storia e nella mentalità del paese.

Bibliografia

Marcella BACIGALUPI, Piero FOSSATI, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica* (Firenze: La Nuova Italia, 1986).

Jürgen CHARNITZKY, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)* (Firenze: La Nuova Italia, 1996) (ed. or. 1994).

Rossella COARELLI (a cura di), *Istruiti e laboriosi gli anni della ricostruzione. I libri scolastici del fondo della Braidense (1945-1953)* (Milano: Vienneperre. 2004).

Tommaso DELL'ERA, «Tra educazione nazionale e pubblica istruzione: le politiche ministeriali dell'istruzione pubblica dal 1943 al 1948», *Ventesimo secolo*, 2 (2003), 145-178.

Monica GALFRÉ, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo* (Roma-Bari: Laterza, 2005).

Tony JUDT, *Dopoguerra. Come è cambiata l'Europa dal 1945 a oggi* (Milano: Mondadori, 2007) (ed. or. 2005).

Davide MONTINO, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica* (Milano: Selene Edizioni, 2005).

Claudio PAVONE, *Alle origini della Repubblica. Scritti su fascismo, antifascismo e continuità dello Stato* (Torino: Bollati Boringhieri, 1995).

Gabriele TURI (a cura di), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea* (Firenze: Giunti, 1997).

Parole chiave

Storia delle istituzioni scolastiche, storia dell'Italia repubblicana, storia dell'editoria, storia della cultura.

Literatura, memoria y pedagogía: a propósito de la obra autobiográfica de Sagarra, Gaziol y Pla*

Jordi GARCÍA FARRERO⁽¹⁾, Albert ESTERUELAS TEIXIDÓ⁽²⁾

1. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, Passeig de la Vall d'Hebron, 08035 Barcelona.
2. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, Passeig de la Vall d'Hebron, 08035 Barcelona.

Email de contacto: jgarciaf@ub.edu

Objetivos

- Analizar la relación entre la literatura autobiográfica y la historia de la educación con el propósito de recuperar nuestra memoria pasada a partir de la documentación escrita (giro narrativo).
- Explicitar la trayectoria y los retos de una historia de la educación fundamentada en la experiencia vivida, es decir, del mundo de la vida (Lebenswelt) sin perder de vista el mundo de la ciencia.
- Describir e interpretar las diferentes experiencias educativas de Josep Maria de Sagarra (1894-1961), Agustí Calvet Gaziol (1887-1964) y Josep Pla (1897-1981) durante sus años de formación.
- Poner de manifiesto las principales claves interpretativas de los textos autobiográficos consultados desde una perspectiva historicoeducativa.

Metodología y Fuentes

En esta ocasión, las principales fuentes utilizadas para llevar a cabo esta comunicación han sido tres obras que ya son consideradas clásicas en la literatura autobiográfica catalana del siglo XX: *Memòries* (1954) de Josep Maria de Sagarra, *Els camins duen a Roma* (1958) de Gaziol y, por último, *El quadern gris* (1966) de Josep Pla. Si bien es cierto que, en ellas, podemos descubrir un sinfín de anécdotas muy bien contadas y evocaciones de personajes importantes que favorecerían a un mayor entendimiento del devenir de la historia, pero, en nuestro texto se pasará revista únicamente a sus recuerdos acaecidos durante sus años de formación. Aparte de analizar sus brillantes descripciones a través de la hermenéutica, es evidente que también intentaremos contribuir, teniendo en cuenta

* La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido impulsada por RecerCaixa.

las principales referencias bibliográficas de esta modalidad investigativa, a la reflexión sobre la relación entre los discursos autobiográficos y la historia de la educación.

Desarrollo del contenido de la comunicación

No cabe duda de que el género autobiográfico disfruta de muy buena salud en estos momentos. Buena prueba de ello es el interés que despierta en determinados ambientes académicos y la gran cantidad de obras que aparecen cada año en este sentido como es el caso, a modo de ejemplo, de la reciente publicación del profesor Santiago Petschen (2013) que, a partir de leer más de 200 libros de memorias siguiendo los consejos de Maine de Miran (1967), plantea la opción de convertir la clase en una obra de arte. En esta dirección, siempre es conveniente no perder de vista su tradición y, por ello, debemos tener presente los grandes clásicos de la literatura universal que han ennoblecido el arte de confesarse públicamente: San Agustín, Montaigne, Rousseau o Henry Adams. En Cataluña, este tipo de análisis ya mostraron su interés a partir de textos más recientes vinculados a la publicación de Eugeni d'Ors, *Quaderns d'Estudi*, con la publicación de un texto de Joan Palau i Vera titulado «Quan jo anava a estudi». Esta línea se siguió posteriormente en una obra publicada en 1996 y titulada precisamente así, «Quan jo anava a estudi», donde se recogía el recuerdo de los años escolares de diversos personajes más o menos relevantes en estos últimos años.

De tal modo, nuestra comunicación también pasará revista a tres grandes referentes de este género, pero, en esta ocasión, de la literatura catalana: Sagarra, Gaziol y Pla. Ahora bien, el caso es que las memorias mencionadas serán utilizadas para estudiar solamente los tópicos más frecuentes (vivencias positivas, vivencias negativas; trayecto a la escuela; el espacio escolar; actividades escolares; los castigos; momentos cruciales de la trayectoria escolar; profesorado bueno, profesorado malo) que aparecen relacionados con las experiencias formativas en este tipo de narraciones tal y como asegura la profesora Mercedes Suárez Pazos (2002). En cualquier caso, de todos es bien sabido que instituciones como el Colegio Balmes, los jesuitas de Sarrià, los jesuitas de la calle Caspe, el Colegio de S. Estanislao de Kostka, el Instituto de Reus, la escuela marista de Palafrugell, el Ate-neo Barcelonés o la misma Universidad de Barcelona dejaron su huella en los autores escogidos tal y como queda confirmado en las páginas de sus memorias pero, al mismo tiempo, su relato propicia una nueva perspectiva para entender, de una manera más poliédrica, la obra y la trayectoria de dichas instituciones escolares.

Avance de conclusiones

Cerramos esta comunicación haciendo hincapié en que el discurso autobiográfico (memorias, entrevistas, diarios, agendas, correspondencias, hojas de méritos y servicios, etc.) constituye en sí mismo una fuente historicoeducativa de primer orden. A partir del *Lebenswelt* de Sagarra, Gaziol y Pla que afortunadamente puede ser reme-

morado a partir de sus escritos, existe la posibilidad de conocer la realidad y prácticas escolares y, asimismo, la actividad docente de importantes instituciones educativas catalanas. Es evidente que, desde esta perspectiva, la historia de la educación experimenta un giro hacia lo subjetivo, narrativo y a la microhistoria dado que permite captar aspectos no visibles desde una perspectiva más general (VIÑAO, 2002). Sin embargo, no cabe duda de que, teniendo presente uno de sus principales problemas metodológicos, siempre es aconsejable consultar otro tipo de documento histórico con la intención de complementar y, a veces, incluso contrarrestar las ideas expresadas en una obra autorreferencial, pero sin olvidar que supone la fuente de información prioritaria en este tipo de investigaciones.

Bibliografía

- Josep Maria DE SAGARRA, *Memòries I* (Barcelona: Edicions 62, 1981).
- Josep Maria DE SAGARRA, *Memòries II* (Barcelona: Edicions 62, 1981).
- GAZIEL, «Tots els camins duen a Roma», *Memòries I* (Barcelona: Edicions 62, 1981).
- MAINE DE MIRAN, *Autobiografia y otros escritos* (Buenos Aires: Aguilar, 1967), p. 114).
- Santiago PETSCHEN, *El arte de dar clases. Experiencias de los autores de libros de memorias* (Madrid: Plaza y Valdes SL, 2013).
- Josep PLA, *El quadern gris* (Barcelona: Edicions Destino, 2010).
- Mercedes SUÁREZ PAZOS, «Historias de vida y fuente oral. Los Recuerdos escolares», en *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Agustín ESCOLANO BENITO, José María HERNÁNDEZ DÍAZ (Valencia: Tirant lo Blanch, 2002), 105-133.
- Mercedes SUÁREZ PAZOS, «La reconstrucció de la memoria escolar a través de les autobiografies», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 9-10 (2006-2007), 41-48.
- Conrad VILANOU, «La trilogia autobiogràfica del professor Octavi Fullat: quan la confessió esdevé memòria pedagògica», *Revista Catalana de Pedagogia*, 7 (2009-2010), 503-570.
- Antonio VIÑAO FRAGO, «Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros», en *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Agustín ESCOLANO BENITO, José María HERNÁNDEZ DÍAZ (Valencia: Tirant lo Blanch, 2002), 135-175.

Palabras clave

Gaziel, Sagarra, Pla, autobiografía, historia de la educación.

Textos dos Livros de Leitura da Escola Gratuita São José como fontes de investigação da contribuição dos Franciscanos à História da Educação no Brasil, primeiras décadas do século XX

Claudino GILZ⁽¹⁾, Maria de Fátima GUIMARÃES⁽²⁾,
Cleonice Aparecida de SOUZA⁽³⁾

1. Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, Universidade São Francisco (USF), Brasil.
2. Coordenação do Programa de Pós-Graduação, Educação, Universidade São Francisco (USF), Brasil.
3. Coordenação do Sistema de Bibliotecas, Universidade São Francisco (USF), Brasil.

Email de contacto: claudinogz@bol.com.br

Objetivos

Esta pesquisa em andamento têm os seguintes objetivos: rastrear alguns dos precedentes históricos à elaboração dos Livros de Leitura da Escola Gratuita São José, fundada pelos Franciscanos em 6 de janeiro de 1897 em Petrópolis (Rio de Janeiro – Brasil); examinar elementos relacionados à autoria, às temáticas valorizadas pelos autores e às visões de mundo acolhidas e disseminadas pelos Livros de Leitura na conexão com o contexto sociocultural da época; deflagar, por meio da leitura e investigação dos textos dos referidos livros, indícios da contribuição dos Franciscanos à História da Educação no Brasil, primeiras décadas do século XX.

Metodologia e Fontes

Os Livros de Leitura da Escola Gratuita São José encontram-se atrelados a precedentes históricos de tensões, disputas e conflitos do contexto sociocultural do final do século XIX e primeiras décadas do século XX (FREITAS, 1922; COSTA & SCHWARCZ, 2000). Indícios esses relacionados a determinados processos que levaram à laicização da educação, aos projetos educacionais republicanos, à questão dos imigrantes, à demanda de formação de cidadãos saudáveis, civilizados e escolarizados (LOPES, 2001).

A autoria do «Terceiro Livro de Leitura» é atribuída exclusivamente aos Professores da Escola Gratuita São José. Do Primeiro, Segundo e Quarto Livro de Leitura, além da autoria dos Professores da referida Escola, consta que foram esses elaborados sob a direção de Frei Bruno Heuser.

A elaboração e impressão dos Livros de Leitura era, a princípio, para atender a demanda interna dos alunos da Escola Gratuita São José. Houve solicitações de impressão e aquisição de exemplares desses materiais por parte de outras escolas do Brasil. A reimpressão de exemplares desses Livros Escolares alcançou números expressivos e se estendeu até o início da década de 1970 (ANDRADES, 2001), disseminando ideais, padrões de comportamento e valores franciscanos junto às gerações escolares de diferentes segmentos sociais do período. A venda desses Livros e outros impressos na tipografia (hoje Editora Vozes) de propriedade da referida escola possibilitou dispor de fundos para tanto pagar seus professores leigos como oportunizar um ensino sem custos a alunos predominantemente filhos de famílias de ex-escravos e de imigrantes alemães pobres (SHAETTE, 1922).

Em face aos objetivos e aos aspectos mencionados, cogita-se situar as fontes documentais no cotejo com a contribuição dos Franciscanos à História da Educação no Brasil do período, sobretudo às contribuições teóricas de Le Goff (2003), entre outros.

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

O contexto histórico e educacional em que se deu a elaboração dos Livros de Leitura da Escola Gratuita São José remonta ao final da última década do século XIX e às primeiras do século XX. Contexto esse permeado principalmente por fatores como a transição do sistema de governo imperial para o republicano, o alto índice de analfabetismo da população brasileira, a falta de livros escolares impressos, entre outros (ANDRADES, 2001).

Foi nesse contexto que a Escola Gratuita São José veio a ser fundada no dia 7 de Janeiro de 1897 em Petrópolis (Rio de Janeiro) no espaço térreo do Convento Franciscano do Sagrado Coração de Jesus. A finalidade inicial era oferecer instrução acadêmica e religiosa aos filhos dos imigrantes alemães e filhos de ex-escravos. As atividades educacionais na Escola Gratuita São José tiveram início em 1897 com 111 alunos matriculados, sendo seus primeiros professores Frei Zeno Wallbröhl (para a turma alemã) e Frei Diogo de Freitas (para a turma brasileira). No final de 1897, seria doada pelos religiosos Lazaristas à Escola Gratuita São José a máquina de impressão manual Alauzet, desgastada pelo longo uso e com várias de suas peças danificadas. Em 5 de março de 1901, após os reparos que se fizerem necessários, inaugurava-se no espaço da Escola Gratuita São José uma tipografia (hoje Editora Vozes), com o objetivo de imprimir livros aos alunos. Na relação das primeiras impressões da tipografia, constam os assim denominados Livros de Leitura (ANDRADES, 2001).

O primeiro volume desses referidos Livros de leitura veio, no entanto, a ser impresso e disponibilizado aos alunos somente no ano de 1904, cujo protagonismo da elaboração e compilação atribui-se aos professores leigos da Escola Gratuita São José. Em

pouco tempo chegaram às mãos dos alunos também os compêndios de Gramática, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Silabários, História Sagrada e Catecismos. Pelas solicitações de impressão e aquisição de exemplares desses materiais por parte de outras escolas, a distribuição de exemplares dos referidos livros escolares alcançaria números expressivos nas primeiras décadas do século XX.

Avanço de conclusões

A soma dos textos dos Livros de Leitura da Escola Gratuita São José aproxima-se de quase trezentos. Privilegiam temáticas que convergem para a relação da criança com o Sagrado, com a natureza, a família e a sociedade.

É possível considerar nos textos dos Livros de leitura um conjunto de memórias e histórias da Escola Gratuita São José: memórias e histórias do ideário educacional implementado pelos docentes da referida Escola nas atividades acadêmicas: concepção de educação, de escola e sociedade; papel docente a ser desempenhado; perfil discente a ser formado; linguagens. Memórias e histórias da estruturação temática, da composição interna das unidades e capítulos, dos saberes escolares, entre outros. Memórias e histórias, enfim, dos recursos didáticos disponíveis e utilizados nos processos de ensino e aprendizagem, final do século XIX e primeiras décadas do século XX.

Bibliografia

Ângela Marques da COSTA e Lilia Moritz SCHWARCZ, *1890-1914: no tempo das certezas* (São Paulo: Companhia das Letras, 2000).

Marcelo Ferreira de ANDRADES, *Editora Vozes: 100 anos de história* (Petrópolis: Vozes, 2001).

Editado pelos professores da Escola Gratuita São José, *Primeiro Livro de Leitura*, 13. ed. (Petrópolis: Vozes, 1919).

Editado pelos professores da Escola Gratuita São José, *Quarto Livro de Leitura*, 3. ed. (Petrópolis: Vozes, 1917).

Editado pelos professores da Escola Gratuita São José, *Segundo Livro de Leitura*, 5. ed. (Petrópolis: Vozes, 1917).

Editado pelos professores da Escola Gratuita São José, *Terceito Livro de Leitura*, 4. ed. (Petrópolis: Vozes, 1917).

Diogo FREITAS, «Resumo histórico da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil: desde a sua fundação até os nossos dias», em *nas festas do centenário da independência nacional: 1822-1922*, ed. Província da Imaculada Conceição do Brasil (Petrópolis: Typographia das Vozes de Petrópolis, 1922), 32-33.

Jacques LE GOFF, *História e memória* (Campinas: Editora da Unicamp, 2003).

Myrian Bahia LOPES, «O Rio em movimento: quadros médicos» e(m) *História 1890-1920* (Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001).

Estanislau SHAETTE, «Os religiosos da Província da Imaculada Conceição e a escola», en *nas festas do centenário da independência nacional: 1822-1922*, ed. Província da Imaculada Conceição do Brasil (Petrópolis: Typographia das Vozes de Petrópolis, 1922), 203-229.

Palavras chave

Livros de Leitura, história da educação brasileira, Escola Gratuita São José.

El movimiento Freinet en Italia: el *Quaderni di Cooperazione Educativa* (1968-1978), una vía hacia la internacionalización

Alba María GÓMEZ SÁNCHEZ⁽¹⁾

1. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación (Salamanca), Universidad de Salamanca, Paseo de Canalejas, 169, 37008 Salamanca.
Email de contacto: albamaria_gomez@icloud.com

Objetivos

La consolidación en Francia de la Cooperativa de la Enseñanza Laica (CEL) fundada por Célestin Freinet, fue el primer paso de un movimiento de renovación pedagógica que avanzó, rápidamente, hacia la internacionalización. Así, en 1951, al tiempo que se fundaba el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna francesa (ICEM), nacía en Italia la Cooperativa de la Tipografía en la Escuela (CTS); que llegaba a 1957 con una denominación distinta: la de Movimiento de Cooperación Educativa (MCE). Desde sus inicios, la CTS/MCE sintonizó con la dimensión pedagógico-social de la obra Freinet y con los principios básicos que la inspiraron, apostando por una renovación y democratización de la escuela; la cooperación; la búsqueda de nuevas formas y métodos de trabajo; y, en último término, por una transformación social intrínseca de esa nueva concepción de educación y escuela que plantearon.

El propósito principal de esta comunicación es presentar los primeros resultados de una investigación centrada en el estudio del *Quaderni di Cooperazione Educativa* (1968-1978), una publicación periódica del MCE editada por la Nuova Italia, que se constituyó como uno de los principales órganos e instrumentos de difusión del movimiento Freinet en Italia. Más concretamente, los objetivos del trabajo que aquí se presenta pueden condensarse del siguiente modo: proporcionar una panorámica de las principales cuestiones que se abordaron en el *Quaderni di Cooperazione Educativa* y un perfil de los autores que publicaron en la misma; analizar y dar a conocer las propuestas pedagógicas y alcance internacional del movimiento Freinet italiano, sus principios, propósitos y medios, entresacados de la mencionada publicación; y facilitar, utilizando la misma fuente documental, una apretada síntesis de la historia de aquel durante el período referido.

Metodología y Fuentes

El método de investigación seguido se corresponde con el histórico-educativo. Y, como en cualquier investigación de carácter histórico, ha sido preciso la localización

de fuentes y selección de contenido, sometido posteriormente a una exhaustiva revisión sistematizada y riguroso, y a la hermenéutica.

La fuente documental básica de este estudio se corresponde con la colección del *Quaderni di Cooperazione Educativa*, uno de los principales órganos e instrumentos de difusión de los maestros italianos integrantes del movimiento Freinet. Esta publicación, vio la luz por primera vez en el año 1968 y se mantiene en la actualidad, aunque por el momento se han tomado exclusivamente los números correspondientes a la primera década desde su aparición (1968-1978), sitos en la *Biblioteca Nazionale Centrale* de Florencia. Además, se han visitado las bibliotecas de *Scienze Sociali*, *Lettre*, *Psicologia*, y de *Scienze della Formazione* de la Universidad de Florencia, que albergan en sus fondos literatura de la época relativa al Movimiento de Cooperación Educativa italiano.

Finalmente, el elenco de fuentes se ha completado con otras publicaciones paralelas al movimiento, ricas en contenido y relevantes a la hora de indagar y reconstruir la historia del Movimiento de Cooperación Educativa en Italia.

Desarrollo del contenido de la comunicación

En 1968, el Movimiento de Cooperación Educativa italiano inauguró una nueva etapa de mayor compromiso político y social. Este cambio en la línea política y pedagógica seguida por el MCE vino dado, en parte, debido a ciertas confrontaciones y debates internos producidos en el seno del movimiento; pero sobre todo, estuvo ligado a las repercusiones de algunos acontecimientos de carácter internacional –como los desarrollados en Francia durante el mismo año– que, en cierto modo, les exhortaba a renovarse.

Los nuevos presupuestos y finalidades aprobados definitivamente por el MCE en la Asamblea de Viserbella (1968), generaron un clima de progresiva apertura internacional y cooperación entre los integrantes del movimiento Freinet en Italia. Poco a poco, estos maestros fueron aprovisionándose de nuevos contactos, y relacionándose con otras fuerzas políticas y sociales que, como ellos, pretendieron una renovación pedagógica no sólo desde el punto de vista técnico, sino también desde el social y cultural. De otro lado, los renovados presupuestos y finalidades, estimularon el interés de los maestros freinetianos por la búsqueda de nuevos proyectos orientados hacia dimensiones distintas que refundieran cooperación, investigación, renovación y transformación de la escuela y sociedad. Todo lo cual impulsó, entre otros proyectos, la puesta en marcha del *Quaderni di Cooperazione Educativa*.

Las páginas de esta colección recogen multitud de propuestas didácticas, experiencias pedagógicas, análisis de alternativas, y críticas al sistema; expuestas con un alto nivel de estudio e investigación. Asimismo, a través de *Quaderni di Cooperazione Educativa*, se instó a una mayor participación y colaboración de los maestros freinetianos

italianos en el movimiento, que habrían de reflexionar no solo sobre cuestiones estrictamente pedagógicas, sino también sobre otros asuntos de mayor enjundia relacionados, por ejemplo, con las condiciones socio-económicas de la sociedad y de la escuela, o sobre el papel de los enseñantes y las fuerzas políticas a la hora de implementar una democratización de la escuela y la sociedad. Estos hechos, convierten a la colección *Quaderni di Cooperazione Educativa* en un material imprescindible para conocer la historia y realidad de un movimiento puntero, prolífico en sugerencias, materiales y estudios.

Avance de conclusiones

La investigación que se plantea se encuentra en la fase intermedia de realización, por lo que el anticipo de conclusiones ha de tomarse, por el momento, con cierta prudencia, a la espera de presentar una versión más avanzada de la misma. No obstante, pueden advertirse algunas conclusiones previas.

El MCE, a partir de 1968, incrementó las iniciativas y proyectos encaminados hacia la formación humana y profesional, esforzándose en la cooperación como medio para superar cualquier forma de aislamiento de los enseñantes. Esto, tuvo como consecuencia un notable crecimiento del movimiento Freinet italiano, que se tradujo en un significativo aumento tanto en el número de grupos territoriales, como en el de inscritos al movimiento en el centro y sur de Italia.

De entre todos los proyectos que llevaron a cabo destacó, especialmente, la publicación del *Quaderni di Cooperazione Educativa*, un instrumento de extraordinario éxito didáctico cuyas propuestas contribuyeron notablemente al logro de una mayor autonomía del movimiento; la renovación de la vida escolar italiana; y en general, al des-
envolvimiento democrático de la sociedad y la escuela.

Por último, la mencionada colección, otorgó al movimiento una clara presencia internacional, avivando enérgicamente el espíritu cooperativo de los maestros freinetianos italianos de segunda hora; y facilitando al MCE una comunicación y colaboración eficaz con algunos organismos de orientación análoga en Italia, pero también con algunos otros más lejanos, dispersos en Europa y en el mundo interesados, igualmente, en formar parte de la densa red internacional que la Escuela Moderna alimentaba.

Bibliografía

Gianfranco BANDINI, «Pour une école coopérative et socialment engagée: diffusion et révision de l'œuvre de célestin Freinet en Italie», *History of Education & Children's Literature*, 7, 2 (2013), 357-376.

Nicholas BEATTIE, *The Freinet movements of France, Italy, and Germany, 1920-2000: versions of educational progressivism* (Lewiston: The Edwin Mellen Press, 2002).

Vicens BENEDITO, *Una alternativa pedagógica: el movimiento italiano de cooperación educativa* (Barcelona: Institut de ciències de l'educació. Universitat de Barcelona, 1979).

Tamar GROVES, «Educación como tema: prensa pedagógica y la recuperación de la sociedad civil en el ámbito local», en *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo*, ed., José María HERNÁNDEZ DÍAZ (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013), 235-243.

José María HERNÁNDEZ DÍAZ (coord.), *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (Salamanca: FahrenHouse, 2014).

José Luis HERNÁNDEZ HUERTA, Alba María GÓMEZ SÁNCHEZ, «Debating education and political reform: the Freinet movement and democratization in Spain (1975-1982)», *História da Educação* 20-49 (2016), 95-122.

Francisco IMBERNÓN, *Il Movimento di Cooperazione Educativa* (Barcelona: Laia, 1982).

MCEP, *La Escuela Moderna en España* (Madrid: Xero-ZXY, 1979).

Palabras clave

Freinet, Movimiento de Cooperación Educativa (MCE), *Quaderni di Cooperazione Educativa*, Italia, internalización.

Textos, testimonios y emociones. Una mirada histórica desde Extremadura

María de la Paz GONZÁLEZ RODRÍGUEZ⁽¹⁾

1. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Extremadura.

Email de contacto: mpazglez@unex.es

Objetivos

Como docente de la asignatura *Fundamentos teóricos, históricos y políticos de la educación*, en la Universidad de Extremadura, y partiendo de la idea de que enseñar historia no es sólo impartir conocimientos y de que nuestro alumnado necesita sentirse motivado por y con aquello que se le exige en su currículo de formación para maestro, se intenta crear las mejores condiciones para facilitar el aprendizaje. Recurrir a su entorno más próximo ha demostrado ser un camino acertado en los siete cursos académicos que se lleva realizando la experiencia educativa que sirve de base a este trabajo.

Así, el principal objetivo de esta comunicación es contar cómo podemos enseñar y contribuir a hacer la historia de una región, a partir de los textos y cuadernos escolares y también de los testimonios y emociones de quienes utilizaron y generaron dicho material. Son los propios alumnos del primer curso del Grado de Maestro de Educación Primaria quienes escriben la historia. Ello les permite acercarse, sentir y conocer la realidad histórico-educativa de su entorno más próximo.

Metodología y fuentes

Los estudiantes (cada curso académico son tres grupos de setenta estudiantes cada uno), por una parte, recopilan material escolar (textos, cuadernos y recursos didácticos, así como útiles escolares) y, por otra, recogen información de los que fueron protagonistas de la historia narrada. En la mayoría de los casos, estos son familiares directos (abuelos, otros familiares y amigos). Entran en juego, así, lazos familiares y generacionales, les vinculan sentimientos y emociones que, no sólo cobran un valor especial para quien, de forma autobiográfica narra su «historia escolar», sino también para el estudiante que recoge esa información y se convierte en un «historiador de la educación», aunque sea durante un breve período de tiempo.

Se utiliza un cuestionario adaptado por Miguel Beas (a partir de otro diseñado por Agustín Escolano), en el cual se incluyen casi ochenta preguntas relativas a distintos aspectos de la vida escolar de las personas entrevistadas. Se obtienen datos de su con-

texto social y escolar, imagen de la infancia y del docente, cuestiones organizativas de la escuela y del aula, currículo establecido, metodología, actividades y recursos didácticos, entre otras cuestiones de interés.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Entendemos que es una contribución a la recuperación del patrimonio histórico-educativo, donde se implica al alumnado de una materia de nuestro campo de investigación y se le encamina hacia un aprendizaje significativo, fomentando su participación activa y el acercamiento al conocimiento histórico.

Sin dejar de lado la lección magistral, que ayuda a presentar de forma estructurada y ordenada los contenidos, se recurre también a recursos de distinto tipo para captar su atención e interés (incorporando recursos audiovisuales, diapositivas, guiones, gráficos, mapas, representaciones, fotografías e imágenes de distinto tipo) y, al mismo tiempo, se busca que el estudiante se acerque a las fuentes primarias, que le ayudarán a comprender y explicar los hechos históricos, especialmente los más cercanos a su entorno personal y familiar. El contacto directo con los protagonistas les permite vivenciar los hechos, les aporta una carga emocional que, como se ha venido observando, les sensibiliza con la historia.

Los estudiantes reúnen, ordenan, catalogan de algún modo, presentan y exponen en el aula todo el material recuperado: manuales escolares y enciclopedias (Álvarez, Hernando, el Faro, entre otras); catecismos como el Ripalda, el Rayas, *Nosotros. Primer libro de lectura corriente* y el libro *Yo soy extremeño* (todos estos de la editorial extremeña Sánchez Rodrigo); manuales y otros libros incluso del siglo XIX: *Libro de Historia de España* (1900), *Repertorio de Geografía* (1880), *Gramática. Lectura, escritura y composición*, de Ezequiel Solana (1904), *Diccionario Nacional de Lengua Española* (1848), *Diccionario de Lengua Castellana* (1871), el *Catón* (1876), *Libro de lectura* (1881), *Guía de la mujer* (1886), *El siglo de los niños* (1900), *Tesoro de la Educación*, de S. Calleja (1898), *La paloma mensajera* (1890), *Cuentos para niños*, también de Saturnino Calleja (1900). Son tan sólo algunos ejemplos.

En la Exposición se presentan cuadernos escolares (algunos de principios de siglo XX), así como material didáctico y varios útiles escolares: ábacos, mapas, globos terráqueos, figuras geométricas, trabajos manuales, pizarras y pizarrín, minerales, microscopio, abecedario, pesos y medidas, láminas, fotografías, colecciones (de plantas, insectos, sellos, cromos), labores de costura y otros trabajos manuales.

Con todo ello, los estudiantes elaboran historias de vida y también conocen, escriben y valoran su historia local y regional, hacen análisis comparativos, van desarrollando su capacidad reflexiva y crítica, aprenden a pensar históricamente, a interesarse por su patrimonio, respetarlo y preocuparse por su conservación.

Avance de conclusiones

Podemos concluir que esta investigación ayuda no sólo a recuperar la historia de la educación extremeña en el último siglo, sino también a hacer partícipes de la misma a futuros maestros y que algún día podrán llevar a sus aulas el conocimiento de este legado y puede que también se despierte en ellos el interés por seguir escribiendo la historia.

Investigar al tiempo que se busca iniciar a otros en la investigación permite que estos destinatarios se vayan familiarizando con las fuentes que constituyen el patrimonio escolar y educativo extremeño, se acerquen a su «historia», para conocerla y valorarla.

Esta experiencia educativa con la consiguiente investigación histórica ha sido positiva, gratificante y muy bien valorada por el alumnado. Ello motiva a seguir trabajando en este sentido, buscando nuevos desafíos. En el horizonte tenemos, además, la creación de un museo pedagógico en Extremadura, que permita la conservación y difusión del valioso patrimonio histórico-educativo con que cuenta y del cual son muestra muy representativa los textos y demás material escolar analizado y los testimonios y emociones reflejados.

Bibliografía

Pablo ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ (coord.), *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad* (Gijón: TREA Ediciones y Editorial Universidad de Sevilla, 2016).

Miguel BEAS MIRANDA, «Propuestas metodológicas para la Historia de la Educación», *Cuadernos de Historia de la Educación*, 1 (2002), 23-76.

Luis BELLO, *Viaje por las escuelas de Extremadura*. Edición y estudio preliminar de Encarnación Lemus (Mérida: Editora Regional de Extremadura, 1994).

Antonio Francisco CANALES SERRANO y Amparo GÓMEZ RODRÍGUEZ, *La larga noche de la educación española. El sistema educativo español en la posguerra* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2015).

Carmen COLMENAR y Teresa RABAZAS (eds.), *Memoria de la educación. El legado pedagógico de Julio Ruiz Berrio* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2015).

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

Bienvenido MARTÍN FRAILE e Isabel RAMOS RUIZ, *La historia contada en los cuadernos escolares* (Madrid: Catarata, 2015).

Mercedes SUÁREZ PAZOS, «Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares», en *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, coords., Agustín ESCOLANO BENITO y José María HERNÁNDEZ DÍAZ (Valencia: Tirant lo Blanch, 2002), 107-133.

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

Palabras clave

Textos escolares. Testimonios. Material escolar. Extremadura.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la Transición a la Democracia en España: textos locales y paradigmas académicos internacionales

Tamar GROVES⁽¹⁾

1. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, Cáceres.

Email de contacto: tamargroves@unex.es

Objetivos

Los Movimientos de Renovación Pedagógica han sido una parte inherente al mundo de la educación en España desde su creación en el tardofranquismo hasta nuestros días. Sin embargo, a pesar de su proyección, se ha investigado relativamente poco sobre ellos. A lo largo de los años ha habido intentos de reconstruir su historia. Tanto a nivel nacional como a nivel local se han podido observar diversas investigaciones (LORENZO, 2014; GROVES, 2014; HERNÁNDEZ, 2011; MOSCOSO, 2011; MARTÍNEZ BONAFÉ, 1989), pero no se ha llegado a consolidar un cuerpo sistemático e interrelacionado de conocimiento sobre este objeto de estudio y su relevancia para la historia contemporánea de la educación en España. El objetivo de esta comunicación es reivindicar la importancia de dichos movimientos en el proceso de configuración del sistema educativo español a lo largo de los años setenta y ochenta. Para este fin, se analizan los documentos producidos por los propios movimientos. Pero también, lo producido por la propia administración educativa. Un aspecto que demuestra la interacción constante entre ambos discursos educativos durante esta época. Además, para explicar dicha interacción se intentan utilizar dos paradigmas académicos internacionales que no suelen emplearse para estudiar este fenómeno. Otro de los objetivos de esta comunicación es, por tanto, demostrar que al analizar a los movimientos de renovación pedagógica desde la óptica de las teorías de los «nuevos movimientos sociales» (DELLA PORTA y DIANI 2006; MOSCOSO, 2011; LEDESMA 2006) y desde los enfoques sobre la permeabilidad del «estado en la sociedad» (MIGDAL 2001; HADDAD 2010; RADCLIFF, 2011), se puede entender mejor su impacto educativo y social en España.

Metodología y Fuentes

Con el fin de demostrar la utilidad de los paradigmas teóricos de los «nuevos movimientos sociales» y de la permeabilidad del «estado en la sociedad» para el análisis de los movimientos de renovación pedagógica, se profundiza en las publicaciones más destacadas sobre tales perspectivas. Se hablará de sus contribuciones con res-

pecto a la relación entre ciudadanos y el Estado. Pero también sobre cómo pueden arrojar luz acerca de los procesos en los cuales diversos actores sociales intentan impulsar corrientes anti-hegemónicas e introducir cambios tanto en la sociedad como en el Estado.

Para analizar las actividades y el impacto de los movimientos de renovación pedagógica se utiliza una gama amplia de textos de los propios movimientos (revistas, circulares o material didáctico) y del Ministerio de Educación. La documentación ha sido recopilada durante los últimos quince años de archivos privados: especialmente —pero no sólo— de los fondos de *Acción Educativa* en Madrid y del *Movimiento Freinet* en Salamanca. Por otro lado, también se han recogido fuentes de las bibliotecas especializadas, entre la que destaca la biblioteca de Rosa Sensat en Barcelona y de algunos militantes de estos movimientos que han cedido sus archivos personales a la investigadora. En lo que respecta a la documentación relacionada con el Ministerio de Educación, ésta se consultó en el AGA y en algunas sedes locales de los Centros de Profesores (CEPs). Además, se llevaron a cabo cerca de 40 entrevistas con militantes, padres y alumnos. La investigación se centra especialmente en la crítica social de los movimientos de renovación pedagógica y las implicaciones que tuvieron para la práctica educativa de sus miembros. Por otro lado, se rastrean los cambios producidos en las publicaciones internas y oficiales de la administración educativa a lo largo de estos años.

Desarrollo del contenido de la comunicación

La comunicación empieza con una presentación breve de los movimientos de renovación pedagógica. En ella, se resalta su ampliación, extensión e intensidad desde 1965 hasta 1990. Se presentan las investigaciones más importantes sobre este objeto de estudio y las carencias analíticas actuales. A continuación, se indica brevemente a los autores internacionales más identificados con las teorías de los «nuevos movimientos sociales» y la permeabilidad «del estado en la sociedad». De esta forma, se destacan sus contribuciones para el análisis de los movimientos de renovación pedagógica. Para concluir se relaciona el desarrollo de los movimientos de renovación pedagógica, sus actividades más importantes y sus ideas en relación a la configuración del sistema educativo en España y se indican tanto sus logros como sus fracasos.

Avance de conclusiones

En los debates académicos actuales se debate acerca de la capacidad de los ciudadanos para influir en el ámbito del estado a través de acciones colectivas y su interacción con la administración. Mientras que las teorías sobre los «nuevos movimientos sociales» matizan la relación entre el estado y los ciudadanos; el enfoque sobre la permeabilidad «del estado en la sociedad» destaca su interacción. Al analizar los movimientos de renovación pedagógica utilizando estas teorías, se intenta demostrar

como su crítica social llegó a integrarse dentro de la administración educativa cambiando algunos de sus procedimientos y procesos. Obviamente su impacto fue graduado, debido a la naturaleza de los propios movimientos y a las diversas influencias a las que estuvo sujeta la administración. No obstante, los movimientos de renovación pedagógica jugaron un papel destacado en el proceso de cambio educativo en la España de los años setenta y ochenta.

Bibliografía

Jaime BONAFE MARTÍNEZ, «Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política», en *Diez años de educación en España (1978-1988)* (Valencia: UNED, 1989).

Donatella DELLA PORTA and Mario DIANI, *Social movements, an introduction*, second edition (Oxford: Blackwell Publishing, 2016).

Tamar GROVES, *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain* (Basingstoke: Palgrave, 2014).

Mary Alice HADDAD, «The state-in-society approach to the study of democratization with examples from Japan», *Democratization* 17: 5 (2010), 997-1023.

José María HERNÁNDEZ, «La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983)», *Educació i Història: Revista d'Història de la Educació*, 18 (2011), 81-105.

Juan LORENZO, *El Movimiento de Renovación Pedagógica «Aula Libre»: contexto, prácticas y discursos (1975-2000)*. (Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación, 2014).

Joel MIGDAL, *State in Society: Studying How States and Societies Transform and Constitute One Another* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001).

Pedro MOSCOSO, «Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales», *Estudios Pedagógicos XXXVII*: 1 (2011), 255-267.

Manuel PÉREZ LEDESMA, «Nuevos y viejos movimientos en la transición» en *La Transición, treinta años después* (Barcelona: Península, 2006), 117-152.

Pamela RADCLIFF, *Making democratic citizens in Spain: civil society and the popular origins of the Transition, 1960-78* (Basingstoke: Palgrave, 2011).

Palabras clave

Movimientos de Renovación Pedagógica, Sistema Educativo, Nuevos Movimientos Sociales, Administración Educativa.

Frei Pedro Sinzig: por entre um guia para as consciências às reminiscências exemplares

Maria de Fátima GUIMARÃES⁽¹⁾, Cleonice Aparecida de SOUZA⁽²⁾, Claudino GILZ⁽³⁾, João Batista Gonçalves BUENO⁽⁴⁾ e Osmir Aparecido CRUZ⁽⁵⁾

1. Coordenação do Programa de Pós-Graduação, Educação, Universidade São Francisco (USF), Brasil.
2. Coordenação do Sistema de Bibliotecas, Universidade São Francisco (USF), Brasil.
3. Programa de Pós-Graduação, Doutorando em Educação, Universidade São Francisco (USF), Brasil.
4. Departamento de História campus III em Guarabira, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Brasil.
5. Programa de Pós-Graduação, Doutorando em Educação, Universidade São Francisco (USF), Brasil.

Email de contacto: fatima.guimarães@usf.edu.br

Objetivos

Esta pesquisa tem por objeto a obra *Através dos romances: guia para as consciências*, de Frei Pedro Sinzig (1876-1952), em sua primeira edição em 1915, publicada pela editora Vozes de Petrópolis (RJ) no Brasil, tomada como uma fonte significativa da História da Educação brasileira. A obra traz ideias e práticas de leitura valorizadas no período de sua publicação, bem como indícios dos leitores aos quais se destinava. Atentando-se para sua materialidade, é possível flagrar aspectos socioculturais que balizaram sua produção, publicação e circulação em conexão com algumas questões que balizaram a trajetória da imprensa no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, sem se descurar de questões relativas aos aspectos técnicos e da distribuição de impressos no país.

Metodologia e Fontes

Ao focalizarmos a obra *Através dos romances* (1915) visamos trazer alguns de seus aspectos que nos remetem à sua importância como fonte documental para a História da Educação brasileira. Nessa perspectiva, interessou-nos focalizar três aspectos, sem qualquer pretensão de esgotá-los. O primeiro é que no período fundou-se em Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, há poucos quilômetros da então capital nacional, junto a Escola Gratuita São José (GILZ, 2014), uma Tipografia de mesmo nome em 1900, a qual deu origem à Editora Vozes (SOUZA, 2012; CRUZ, 2014). O segundo é que Frei Pedro Sinzig foi contemporâneo tanto da expansão da produção editorial e do aumento significativo de leitores no país, quanto da emergência da educação

como uma questão candente para o País (GUIMARÃES, BUENO, GALZERANI, 2013). Consideramos como um terceiro aspecto que Frei Pedro destacou-se, dentre outros aspectos, pelo teor de suas obras atravessadas pela preocupação com a boa leitura e a formação de um leitor que acolhesse critérios de seleção das obras a serem lidas, afeitos a moralidade católica (SOUZA, GUIMARÃES, 2014). Sob tal perspectiva, também ressaltamos que Frei Pedro Sinzig distinguia com rigor o tratamento dado às escritoras comparativamente ao dispensado aos autores censurados em seu *Guia* (PAIVA, 1997).

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

Na pesquisa na coleção do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH) da Universidade São Francisco (USF), *campus* de Bragança Paulista (Brasil), identificamos três edições distintas da obra *Através dos romances: guia para as consciências*; a primeira edição de 1915, a segunda de 1917 e a última de 1923.

Nesta comunicação privilegiamos a primeira edição de 1915, mas fizemos referências às duas outras edições. Pontuamos que nos trabalhos consultados aos quais se fez referência à tal obra não encontramos referências desta segunda edição. A obra *Através dos romances: guia para as consciências* (1915) possui na sua página de rosto, abaixo do título a informação de que ela apresenta «Notas sobre 11.863 livros e 5.150 autores», não aparece por entre suas páginas a indicação de que se trata de um primeiro volume e que se teria a pretensão de reeditá-la com ampliações. Na edição de 1917, temos na página de rosto o título *Através dos romances: guia para as consciências*, impresso no topo da página seguido da informação que tal edição corresponde ao segundo volume da obra e que apresenta «Notas sobre 17.766 livros e 5641 autores». Na obra reeditada em 1923 não se faz referência à edição de 1917. Esta edição de 1923 foi ampliada e foram censurados então 21.553 livros e 6.657 autores e distribuída em todo o território nacional.

Nessa perspectiva, Frei Pedro foi um dos representantes mais atuantes da censura católica brasileira, contudo a grande quantidade de títulos e autores avaliados que constam das páginas de rosto das diferentes edições da obra *Através dos romances*, permite-nos supor que Frei Pedro deve ter mobilizado um número significativo de colaboradores. Mas, nesta obra não localizamos menção a qualquer colaborador. Supomos que tais colaboradores talvez fossem pessoas próximas do Centro da Boa Imprensa ou do círculo de amigos desse religioso franciscano.

O exemplar consultado possui a imagem de dois carimbos que indicam que a obra pertencia à biblioteca do Colégio São José de Lages que fica em Santa Catarina. Consultando as outras obras de Frei Pedro Sinzig depositadas no CDAPH, constatamos que muitas delas também traziam carimbos de outros colégios e conventos, o que in-

dica que suas publicações compunham o acervo das bibliotecas franciscanas, localizadas em diferentes localidades.

Avanço de conclusões

Ao focalizarmos a obra *Através dos romances* de Frei Pedro Sinzig, levando em conta a trajetória da Editora Vozes em conexão com a sua origem na Tipografia da Escola Gratuita São José, foi-nos possível tomá-la como uma arena de tensões e disputas sociais. Este procedimento viabilizou a análise de uma escala de valores que parece ter orientado a identificação e classificação das virtudes e dos problemas das obras e autores avaliados por Frei Pedro. Pensamos que tal escala de valores pautou-se por um dado modelo familiar, infantil e feminino, quando Frei Pedro indicava ou vetava a leitura de uma determinada obra ele mobilizava ideias e valores, pautados pelas concepções de civilidade, ordem e progresso sociais, oriundas de uma concepção eurocêntrica, branca e letrada de mundo.

Pensamos que a fundação da editora católica Vozes; que inicialmente se voltou à publicação de obras didáticas e depois, ampliando seu escopo editorial, buscou outros segmentos do público leitor, pode ser compreendida na conexão com o movimento de reordenação de diferentes instituições sociais, dentre as quais as escolas, ante as demandas engendradas pelo governo republicano recém empossado, após o término da monarquia no Brasil. É possível que a fundação da Vozes tenha se dado no imbricamento da criação de escolas franciscanas no país com a rearticulação da Igreja Católica no contexto do ultramontanismo; o que implicou em uma nova configuração do poder eclesiástico no Brasil, entre fins do século XIX e início do XX.

No esteio destas questões e contexto sociocultural, a imprensa pode ser compreendida como uma das estratégias que garantiu a divulgação das ideias e valores caros aos franciscanos, ao instituir e orientar práticas de leitura e reafirmar postulados eurocêntricos. Sendo assim, consideramos que as obras de Frei Pedro Sinzig podem contribuir para as pesquisas na área da História da Educação brasileira.

Bibliografia

Marta Maria Chagas de CARVALHO, «Reformas da Instrução Pública», em *500 anos de educação no Brasil*, Eliana Marta TEIXEIRA, Luciano MENDES FARIA FILHO e Cynthia GREIVE VEIGA (Belo Horizonte: Autêntica, 2000).

Osmir Aparecido CRUZ, «Por entre as obras de Frei Pedro Sinzig: potencialidades para história da educação do corpo (1989-1920)» (Dissertação de mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, 2014).

Claudino GILZ, *Memórias historiográficas dos primeiros livros de leitura da Tipografia São José* (Curitiba, X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: percursos e desafios na história da Educação Luso-Brasileira, 2014), 1-11.

Claudino GILZ, Maria de Fátima GUIMARÃES, «Dos livros de leitura às memórias e histórias da Typografia São José», *Linha Mestra* (Associação de Leitura do Brasil, 24, 2014), 771-77.

Maria de Fátima GUIMARÃES, João Batista Gonçalves BUENO, Maria Carolina Bovério GALZERANI, «Imprensa e instrução do corpo numa cidade do interior paulista: imagens de educação das sensibilidades modernas final do século XIX e início do século XX», em *Educação em análise: formação de educadores e produção de pesquisas em contextos de desigualdades socioculturais*, Maurício Roberto DA SILVA, Elison Antonio PAIM, Ireno Antonio BERTICELLI (Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2013).

Anabelle LOIVOS, Luiz Fernando Conde SANGENIS, «Quais maçãs de face rosadas: Frei Pedro Sinzig e educação censória na formação do público leitor brasileiro», *RevistAleph* 8 – 20 (2013). Disponível em: <http://www.revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/viewFile/61/55>

Aparecida PAIVA, *A Voz do veto: a censura católica à leitura de romances* (Belo Horizonte: Autêntica, 1997).

Pedro SINZIG, *Através dos romances: guia para as consciências* (Petrópolis: Vozes, 1915).

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).

Cleonice Aparecida de SOUZA, Maria de Fátima GUIMARÃES, «Violetas: de Frei Pedro Sinzig às visões de mundo e sensibilidades de uma obra», *Linha Mestra* (2014), 804-808.

Palavras chave

Frei Pedro Sinzig, editora Vozes, história da educação.

Representaciones del movimiento estudiantil brasileiro de 1968 en la prensa diaria

José Luis HERNÁNDEZ HUERTA⁽¹⁾

1. Departamento de Filosofía. Sección Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid, Av. Madrid, 44. CP 34004. Palencia. España.

Email de contacto: jlhuerta@mac.com

Objetivos

En esta comunicación se reflexiona sobre la prensa diaria como fuente primaria de la historia de la educación para el estudio de los imaginarios pedagógicos colectivos. A modo de ejemplo, se profundiza en los procesos de construcción y apropiación colectiva de los imaginarios simbólicos de los estudiantes universitarios a través de las corrientes de opinión pública generadas por la prensa diaria de Brasil en tiempos de cambio político y social. Concretamente, se analizan las representaciones públicas de los movimientos estudiantiles, sus motivaciones, reclamos y aspiraciones, su capacidad de movilización social y negociación con el Estado, así como su rol como cuerpo social activo en la política universitaria del país, configuradas a través de la narrativa construida por la prensa diaria brasileira durante el año 1968.

Esta es una investigación que se enmarca dentro de un proyecto de investigación más amplio, que tiene como objetivo analizar los procesos de construcción de imaginarios pedagógicos colectivos a través de la prensa diaria en tiempos de cambio político y social en la Europa Mediterránea e Iberoamérica, desarrollado por el Grupo de Investigación de la Universidad de Valladolid (España) *Ágora de Educación* (www.agoradeeducacion.com). Esta investigación ha sido financiada por el programa *Ayudas del Plan de Movilidad del Personal Investigador. Convocatoria 2016* de la Universidad de Valladolid (España).

Metodología y Fuentes

Se han tomado como fuentes documentales primarias los editoriales, artículos de opinión, crónicas, entrevistas, noticias y fotografías –un total de 212 elementos– sobre el tema objeto de estudio que aparecieron publicadas en el *Correio do Povo*, el diario más antiguo y de mayor difusión en la región de Rio Grande do Sul (Brasil), representativo de los sectores liberales. Los sucesos en torno a *Calabouço* y la Misa del Séptimo Día, así como los acontecimientos que derivaron en la *Passeata dos Cem Mil*, constituyen los dos casos objeto de estudio.

Además de en la crónica, que permite establecer los hechos, intensidad, frecuencia y magnitud de las formas públicas de resistencia estudiantil frente a la dictadura, se profundiza, fundamentalmente, en el análisis ideológico y crítico de los discursos creados y canalizados por el cuarto poder, aquellos que, profundamente mediatizados y sometidos, en el caso de Brasil, a los procesos propios del lenguaje totalitario, llegaron al «ciudadano medio» –ajeno al discurso científico-técnico–.

Desarrollo del contenido

La década de los '60 del siglo XX se caracterizó, entre otras cosas, al menos en Occidente, por el surgimiento e intensificación de la vida de los movimientos sociales, culturales y políticos que pretendían hacer del mundo algo mejor, más habitable, libre, justo y solidario. Algunos de estos movimientos tuvieron un impacto nada desdeñable en la educación de las regiones geográficas donde ejercieron su influjo, posibilitando, entre otras cosas la apertura de los sistemas educativos, la introducción en éstos de algunas dosis de equidad, la progresiva democratización de los mismos, la aparición de otras formas de educación al margen de lo oficial, más vivas, dinámicas y críticas.

Tales movimientos tuvieron especial significado en la Universidad, tanto en países sometidos a dictaduras militares, como en aquellos donde se gozaba de cierto grado de democracia. En el primer caso, los centros de enseñanza superior se convirtieron en centros de acción política, de algún modo, en refugios donde la ideología y la crítica pervivían, aunque clandestinamente. Mientras que, en el segundo caso, los movimientos estudiantiles vinculados a la Nueva Izquierda reivindicaban la ampliación de la idea de democracia, revisando el contenido histórico de la misma y reclamando un estilo más participativo. En ambos casos, los estudiantes lucharon por convertirse en sujetos de la historia y, aunque excluidos de un protagonismo pragmático, se lanzaron hacia la utopía.

Buen ejemplo de esto es el Mayo Francés, auspiciado, principalmente, pero no sólo, por los estudiantes universitarios que se situaban en los polos más avanzados y progresistas del espectro político, social y cultural, que pronto se dejó sentir en algunos países del entorno y en otros más allá del Atlántico.

Efectivamente, Brasil, que vivía bajo una dictadura militar desde 1964, no quedó al margen de la corriente internacional. Al contrario, en este espacio geopolítico el movimiento estudiantil fue, por un lado, uno de los sectores más vivos, dinámicos y comprometidos con la modernización de la Universidad brasileira y, por otro lado, significó una de las más representativas formas de resistencia frente a la dictadura militar, iniciada cuatro años antes. Durante 1968, particularmente entre los meses de marzo a octubre, las movilizaciones y actividades de los estudiantes fueron especialmente intensas, hallando su punto álgido el 26 de junio, con la *Passeata dos Cem Mil*, que tuvo lugar en Rio de Janeiro. Tales actividades estudiantiles tuvieron su fin

en diciembre, tras el Ato Institucional n. 5 (AI-5), que inauguró una nueva etapa en la evolución de la dictadura, marcada por una política de represión y censura más intensas y de más amplio espectro.

Avance de conclusiones

Los estudiantes universitarios ocuparon, durante el primer semestre de 1968, un considerable espacio mediático, siendo noticia casi a diario. Y la imagen de los mismos ofrecida al «ciudadano corriente» por la prensa diaria fue compleja, en ocasiones contradictoria, y relativamente dinámica.

Salvo contadas y poco destacadas excepciones que profundizaron en el nodo de la «cuestión estudiantil», los jóvenes universitarios se presentaron como un grupo revolucionario, organizado, poco razonable y violento, cooptado y manejado por células comunistas infiltradas, aliado con la oposición que operaba desde el exilio, en definitiva, como una amenaza para el orden y la paz sociales instauradas tras la «revolución del 64».

Los lenguajes y discursos asociados a la «cuestión estudiantil» adquirieron algunos rasgos propios de estilos totalitarios. La «tesis de la infiltración», desarrollada por el gobierno y sostenida por los diarios, que llegó al extremo de dudar de la existencia del movimiento estudiantil, contribuyó a crear una amplia, difusa y polivalente categoría de enemigo, etéreo y omnipresente, siempre al acecho, capaz de estar y no estar.

La prensa diaria es un tipo de fuente que ofrece buenas oportunidades para la historia de la educación pues, a pesar de su frecuente uso como material complementario de fuentes de archivo, orales, patrimoniales o de otro tipo, siguen siendo documentos frescos y ricos, escasamente analizados, con considerable potencial explicativo e interpretativo. Su uso exclusivo posibilita, entre otras cosas, ahondar en las mentalidades, ideologías e imaginarios pedagógicos colectivos vigentes en un espacio y en un tiempo determinados; esta perspectiva, que es la que aquí se ofrece, aunque no es del todo extraña a la historiografía de la educación, constituye un enfoque que no ha sido suficientemente desarrollado.

Bibliografía

A. CAGNOLATI, «Ma che colpa abbiamo noi? Mass-media e protesta studentesca», in *Il '68: Una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola*, eds. C. BETTI Y F. CAMBI (Milano: Edizioni Unicopli, 2011).

S. DE MORAES FREIRE, «Movimento estudantil no Brasil: lutas passadas, desafios presentes», *Historia de la Educación Latinoamericana*, 11 (2008), 131-146.

J.L. HERNÁNDEZ HUERTA, S. GONZÁLEZ GÓMEZ, «Opinión pública y educación durante la transición a la democracia en Argentina. Primeras consideraciones y guía de fuentes documentales», *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 24 (2014), 173-215. doi: 10.2436/20.3009.01.138

J.L. HERNÁNDEZ HUERTA, S. ORTEGA GAITE, «Civic Education and public opinion in Argentina during the transition to democracy (1982-1983)», *History of Education & Children's Literature*, 10 (2) (2015), 359-389.

R. P. S. MOTTA, *As Universidades e o Regime Militar. Cultura política brasileira e modernização autoritária* (Rio de Janeiro: Zahar, 2014).

M. ROSÚA, *El archipiélago Orwell* (Madrid: Grupo Unisón Producciones, 2001).

J.L. SANFELICE, «A UNE na resistência ao golpe de 1964 e à ditadura civil-militar», in *Violência e Sociedade em Ditaduras Ibero-Americanas no Século XX: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal*, eds. J. MARCO, H. GORDIM DA SILVEIRA y J. VALIM MANSAN (Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015), 61-78.

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

T. A. VAN DIJK, «Análisis del discurso ideológico», *Versión*, 6 (1996), 15-43.

T. A. VAN DIJK, «El análisis crítico del discurso» *Anthropos*, 186 (1999), 23-36.

Palabras clave

Nuevos Movimientos Sociales, Universidad; Estudiantes, Brasil, 1968, Opinión pública, *Correio do Povo*.

Utilização de base de dados na análise de periódico educacional*

Moysés KUHLMANN Jr.⁽¹⁾ y Fabiana SILVA FERNANDES⁽²⁾

1. Universidade Católica de Santos, Fundação Carlos Chagas.

2. Fundação Carlos Chagas, fsfernandes@fcc.org.br

Email de contacto: mkuhlmann@pq.cnpq.br

Objetivos

O trabalho refere-se ao processo de análise do Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio da Secretaria de Educação e Cultura do município de São Paulo, publicado entre 1947 e 1957, com edições mensais até o ano de 1956 e bimestralmente após esse período. Pretende-se expor o processo de elaboração de uma base de dados sobre a publicação e a metodologia de análise, que consistiu na utilização de recursos da estatística descritiva para o tratamento dos dados obtidos nos campos de registro.

Metodologia e Fontes

A pesquisa de periódicos não é uma novidade na historiografia educacional no Brasil. Em geral os estudos privilegiam os periódicos educacionais voltados à difusão das modernas teorias pedagógicas ou à organização do professorado e analisam os discursos ou a materialidade dos impressos, as representações, processos de circulação e apropriação, a constituição do campo educacional. As referências voltam-se à história cultural, na vertente de Roger Chartier, à sociologia de Bourdieu, à chamada corrente pós-estruturalista. Outra fonte de inspiração pode ser identificada nos repertórios analíticos destinados a inventariar os periódicos educacionais publicados durante extensos períodos na França e Portugal. Neste último caso, a preocupação em produzir informações sobre amplos conjuntos e séries documentais, tornou necessário identificar elementos básicos de cada publicação e descrever sua estrutura e trajetória ao longo do tempo, com critérios amplos, que permitissem a sua agregação em categorias comuns. Mas não se pode querer transpor esse mesmo modelo à análise de um periódico ou a uma problemática específica. Há que se

* No desenvolvimento desta pesquisa, contou-se com apoio da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Auxílio à Pesquisa e Bolsas de Iniciação Científica) e do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Auxílio à Pesquisa e Bolsa de Produtividade).

fazer a articulação com os processos históricos mais amplos, com a conjuntura social e política e as suas transformações ao longo do período da publicação, com os movimentos e formações sociais com que ela se articula mais diretamente. Além disso, a fonte não pode ser tratada como um sujeito histórico, vivo, portadora de um discurso desencarnado, procedimento que desconsidera as pessoas reais e as tensões existentes nas relações sociais, em que os bens culturais são produzidos e os discursos são enunciados. A atenção aos detalhes é outro elemento significativo a considerar. O *Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio*, foi um periódico produzido de forma artesanal e destinado aos funcionários do órgão: médicos, dentistas, instrutores, jardineiras, educadores musicais, educadores sanitários e recreacionistas que trabalhavam nos Parques e Recantos Infantis e nos Centros de Educação Social e de Educação Familiar; seus conteúdos versavam sobre estratégias de formação dos funcionários e a organização de procedimentos administrativos e profissionais. O Boletim divulgava as pautas das reuniões técnicas e as decisões da Divisão quanto a processos e rotinas administrativas; artigos formativos de caráter mais teórico na área da educação, pedagogia, recreação, educação física, educação musical, higiene mental, nutrição, psicologia e saúde; notícias sobre os acontecimentos relacionados às instituições e propostas de atividades e recursos didáticos para os profissionais utilizarem no trabalho diário com as crianças. Para a análise da publicação, procedeu-se à construção de uma base de dados referencial, cujo objetivo foi registrar elementos da organização e estrutura da publicação, bem como pontuar intenções da Divisão de Educação, Assistência e Recreio. A base de dados produzida pelo estudo registrou mais de duas mil fichas com informações sistematizadas sobre cada uma das matérias ali publicadas, de artigos a notícias e foi organizada de modo a registrar informações descritivas da publicação e outras, de natureza mais analítica e interpretativa. Em relação ao primeiro tipo de informação, foram constituídos os seguintes campos de registro: seção, autor, título, volume, número, página, mês, ano. Sobre o segundo tipo, os campos de registro são: tipos de artigo, descritores, resumo, informações sobre o autor e notas. Os termos foram revisados constantemente, ao longo do processo de criação da base, a fim de validar os campos de registro e as categorias de análise utilizadas para garantir a sua consistência. Nesse sentido, por exemplo, no campo Tipos de artigo, foram obtidas categorias que ilustravam a estrutura textual das publicações (biografia, documento administrativo, errata, figura, gráfico, narrativa, partitura, poesia, script, tabela, tradução e transcrição) e suas finalidades (comunicado, editorial, instrução, notícia, orientação, preleção, pronunciamento, proposta de atividade, reflexão, relatório). Utilizou-se um programa de computador de uso livre para o registro das informações do impresso, o CDS/ISIS da Unesco, por ser um software simples e flexível para elaboração de fichas documentais. Para a análise, as fichas registradas no programa CDS/ISIS foram transferidas para o Excel, iniciando, assim, um processo de categorização e reclassificação de variáveis de natureza qua-

litativa, pela sua codificação em valores numéricos, de modo a criar as condições para proceder com a análise estatística. A categorização dos dados qualitativos em valores numéricos foi necessária para resumir a informação e permitir um conhecimento da publicação como um todo.

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

Será apresentado o processo de elaboração das fichas de registro e como se procedeu para que categorias de natureza qualitativa pudessem ser codificadas de modo a permitir a realização de uma análise de frequência das variáveis.

Avanço de conclusões

A análise efetuada proporcionou a compreensão da estrutura geral da publicação, relacionada com a organização dos conteúdos e tipos de informação produzida; a identificação das orientações pedagógicas e administrativas da Divisão de Educação, Assistência e Recreio para a rede de instituições educativas e a apreensão dos temas, recursos e atividades didáticas mais divulgadas. Os dados coligidos, como a produção de quase mil descritores, proporcionam subsídios a futuras investigações relacionadas a temas, instituições, pessoas e lugares geográficos.

Bibliografia

Luiz Carlos BARREIRA, «Imprensa educacional em Portugal no início da república: educação libertária e pedagogia soviética», *Teias*, 14, 32 (2013), 172-189.

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).

Pierre CASPARD (dir.), *La presse d'éducation et d'enseignement, XVIIIe siècle-1940: répertoire analytique* (Paris: INRP). Tome 1: A-C, (1981), Tome 2: D-J, (1984), Tome 3: K-R, (1986), Tome 4: S-Z, (1991).

Denice CATANI, *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino, da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)* (Bragança Paulista: EDUSF, 2003).

Heloisa de FARIA CRUZ, Maria do Rosário DA CUNHA PEIXOTO, «Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa» *Projeto História*, 35 (2007), 253-270.

Tania Regina DE LUCA, «História dos, nos e por meio dos periódicos», em *Fontes históricas*, comp. Carla BASSANEZI PINSKY (São Paulo: Contexto, 2005), 111-153.

Carlo GINZBURG, *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância* (São Paulo: Cia das Letras, 2001).

Moysés KUHLMANN JR., Fabiana SILVA FERNANDES, «Periódicos e história da educação: bases de dados como recurso metodológico», *Textos FCC*, 40 (2014). Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/294>. Acesso em 16 maio 2016.

Antônio NÓVOA, *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos 19 e 20)* (Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993).

Raymond WILLIAMS, *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade* (São Paulo: Boitempo, 2007).

Palavras chave

História da Educação, Fontes, Periódicos, Análise Estatística, Parque Infantil.

Texto – Traducción – Transferencia. La Revista de Pedagogía (1922-1936) y el concepto de «Espacios de Educación»

Carl Antonius LEMKE DUQUE⁽¹⁾

1. Universidad de Deusto, Avda. de las Universidades 24, 48007 Bilbao.

Email de contacto: carl.antonius.lemke@deusto.es

Objetivos

El tema de la presente comunicación es el «Espacios de Educación» que tanto en la reciente Historiografía Internacional como en el área de la Historia de la Educación se ha introducido como acceso conceptual y metodológico para los fenómenos de innovación y modernización pedagógicas (TÖPFER, 2016; RÜHLE, MÜLLER, DYLAN, KNOBLOCH, 2014; MÖLLER, WISCHMEYER, 2013 etc.). Para estudiar este concepto la presente comunicación se centra en la cuestión de las transferencias culturales realizadas en la *Revista de Pedagogía* (1922-1936) de la cual se estudia el caso particular, de la pedagogía neokantiana del filósofo alemán August Messer (1867-1937) que no ha sido analizado hasta ahora por parte de la investigación pedagógica (MÉRIDA-NICOLICH GAMARRO 1983a, 1983b; RÓDRIGUEZ MARTÍNEZ 1987, 1991; CASADO, SÁNCHEZ-GEY 2007). Resulta que Messer fue intensamente recibido en el famoso «círculo de la la Revista de Occidente» (LEMKE DUQUE, 2014).

Metodología y Fuentes

El análisis llevado a acabo pregunta por el «texto» como fuente y origen de los impulsos de innovación y modernización enfocando dos dimensiones principales: su traducción y recepción. El fenomeno de la transferencia de determinados contenidos se investiga desde aportaciones recientes que han ampliado el modelo clásico de los transferts culturels (LEMKE DUQUE, GASIMOV, 2015).

Las dos fuentes principales del presente estudio son las publicaciones de artículos, notas, reseñas en la *Revista de Pedagogía* (1922-1936) y en al *Revista de Occidente* (1923-1936) junto con los numeros monográficos publicados en sus editoriales.

Desarrollo del contenido

El presente estudio presentará: (PRIMERO) una breve introducción en la educación académica y socialización intelectual de Messer como uno de los más importantes neokantianos de los años veinte y treinta en Alemania. (SEGUNDO) Estudiará sus

textos filosóficos y pedagógicos más importantes, sobre todo: Weltanschauung und Erziehung (1921), Kritischer Realismus (1923), Philosophische Grundlegung der Pädagogik (1924), Wertphilosophie der Gegenwart (1930) Einführung in die Psychologie und die psychologischen Richtungen der Gegenwart (1931) y Pädagogik der Gegenwart (1931). (TERCERO) Analizará, finalmente, la recepción de Messer en España enfocando con particular atención sus traducciones, publicaciones y reseñas en la *Revista de Pedagogía* y en la *Revista de Occidente*.

Avance de conclusiones

Sobre la base del caso investigado de la recepción de la pedagogía neokantiana de Messer en España previo a la Guerra Civil se pueden concluir (a) que Messer tuvo, efectivamente, un impacto importante sobre la pedagogía española previo a la Guerra Civil siendo uno de los más reconocidos académicos neokantianos en la Alemania. Sus conceptos pedagógicos básicos, no obstante, estaban guiados por una fuerte crítica del idealismo transcendental Kantiano. El núcleo de su pedagogía se refiere a una psicología realista y una filosofía de valores prekantiana. En cuanto a la dimensión meta-conceptual de este caso de estudio se puede afirmar (b) el núcleo transnacional de los «Espacios de Educación» exigiendo, al mismo tiempo, una ampliación sistemática hacia nuevos modelos de transferts culturels para abarcar la dimensión de la traducción en los diversos procesos de resemantización.

Bibliografía

Ángel CASADO, Juana SÁNCHEZ-GEY (eds.), *Filósofos españoles en la «Revista de Pedagogía» (1922-1936)* (Santa Cruz de Tenerife: Idea, 2007).

Carl Antonius LEMKE DUQUE, *Europabild – Kulturwissenschaften – Staatsbegriff. Die Revista de Occidente (1923-1936) und der deutsch-spanische Kulturtransfer der Zwischenkriegszeit* (Frankfurt del Meno: Vervuert, 2014).

Carl Antonius LEMKE DUQUE, Zaur GASIMOV, «Introduction. Outlines of a Logical Constitutive Model of Cultural Transfer», *Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsforschung* 25.2 (2015), 7-16.

Eloisa MÉRIDA-NICOLICH GAMARRO, *Una alternativa de reforma pedagógica: la Revista de Pedagogía (1922-1936)* (Pamplona: Universidad de Navarra, 1983).

Eloisa MÉRIDA-NICOLICH GAMARRO, *Índice de la Revista de Pedagogía (1922-1936). Análisis de contenido* (Pamplona: EUNSA, 1983).

Esther MÖLLER, Johannes WISCHMEYER, *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion* (Gotinga: Vandenhoeck&Ruprecht, 2013).

Antonio RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, «La Revista de Pedagogía, 1922-1936, como difusora de las ideas de renovación pedagógica: Montessori y Ferrière», *Concepción Arenal. Ciencias y humanidades* 6.17 (1987), 41-48.

Antonio RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, «La Revista de Pedagogía, 1922-1936, como difusora de las ideas de renovación pedagógica: Kerschensteiner y Decroly», *Concepción Arenal. Ciencias y humanidades* 10.23 (1991), 73-77.

Sarah RÜHLE, Annette MÜLLER, Phillipp DYLAN, Thoimas KNOBLOCH, *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität: Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum* (Münster: Waxmann, 2014).

Thomas TÖPFER, «Bildungsräume» und «Bildungslandschaften» – Raumbezogene Forschungskategorien aus Sicht der Bildungsgeschichte. Konzeptionelle und methodische Perspektiven», *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19.1 (2016), 83-99.

Palabras clave

Revista de Pedagogía, Transferencias culturales, Modernización Pedagógica, Espacio Transnacional de Educación.

«El golpe a los libros». El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en la última dictadura cívico-militar (Argentina, 1976-1983)

María del Pilar LÓPEZ⁽¹⁾

1. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Centro de Investigaciones en Educación y Prospectiva. Alameda de la Federación 106. 3100 Paraná. Entre Ríos. Argentina.

Email de contacto: bisbacozeus@gmail.com

Objetivos

Interpretar y explicar las razones de la «peligrosidad ideológica» de los *textos, autores y lecturas* que se confinaron al «exilio» por Resolución 2094/76 del 3/11/ 1976 en la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná.

Metodología y fuentes

Los aportes de la historia cultural nos servirán para transitar el camino de escritura que pretendemos en este trabajo. Esto es, la historia cultural permite no sólo explicar el devenir de un nuevo tipo de ideas en una sociedad, sino también las razones por las cuales éstas se volvieron aceptables como formas de entender el mundo para gran parte de una población (CHARTIER, 1995).

Si bien los libros prohibidos constituirán las fuentes centrales del trabajo analítico e interpretativo de esta comunicación, se recurrirá también a otras a los efectos de reconstruir el marco epocal e institucional de dicho período (Libros de Resoluciones de la Facultad; artículos periodísticos locales y entrevistas a informantes calificados).

Desarrollo

Por Resolución 2094/76 del 3 de Noviembre de 1976, el Delegado Organizador a cargo del decanato, Profesor Carlos Antonio Uzín, firmaba la «baja» de un importante número de «libros y publicaciones» que conformaban parte del acervo bibliográfico del Centro de Documentación e Información Educativa de la Facultad. Dicha Resolución se cimentaba en el acta que, con fecha del 26 de octubre de 1976, habían labrado Uzín con «el Sr. Secretario Académico Lic. Eduardo Alfredo Viscardi Gaffney; la señora Pro Secretaria Académica Profesora María Inés Kojanovich de Brugo, la Señorita Jefe del Departamento Personal a cargo de la Secretaría Administrativa profesora María Josefa Gallino; la señorita Directora Interina del Centro de Documentación e Información Educativa Profesora María Elena Peraita y los Profesores integrantes de la *Comisión Asesora*, designados por Resolución N° 2068/76, con res-

pecto a libros y publicaciones inutilizadas por el uso como también deterioradas en tal forma que imposibilitan el préstamo a los alumnos». Es así que por artículo 1° se listaban por orden alfabético los autores y títulos de los 181 libros y el conjunto de números de la Revista «Transformaciones» del Centro Editor de América Latina que quedaban comprendidos bajo tal decisión. Bajo el argumento de «dejar» –por artículo 2°– «expresa constancia que se efectúan en razón del desgaste, desuso y deterioro en que dichas obras se encuentran, lo que en los hechos los inutilizan» acontecía en la casa –parafraseando a Invernizzi y Gociol «el» «golpe a los libros».

La depuración del reservorio bibliográfico en la institución no era una práctica novedosa. Por el contrario, desde el desalojo de la «juventud maravillosa» de la conducción de la institución –parafraseando a uno de los entrevistados al referirse a la gestión de Susana F. de Boeykens en el decanato– se había constituido en una práctica «corriente». Empero, ésta avanzaba más allá que las previas en cuanto a las razones –no en cuanto a los efectos–. Mientras que las anteriores se sustentaban en el argumento de «colaborar con la constitución de la Biblioteca Mayor de la UNER» y «dado que dicho material no constituía material de consulta de las cátedras», ésta se sustentaba en su «eliminación». Lo cierto es que más allá de las diferencias de razones, los efectos de unas y otras materializaron un mismo objetivo implícito: la depuración del capital bibliográfico y documental de la facultad reputado como «peligroso» para quienes se autoreferenciaban como los auténticos resguardadores del orden y de las verdaderas tradiciones nacionales que se enraizaban en la versión más rancia del nacionalismo hispanista, el integrismo moral y religioso y el perennialismo pedagógico. En consonancia con ello, es intensión de este trabajo avanzar en una mirada de conjunto de los libros y revistas dados de baja por la Resolución 2094/76 que, sin perder de vista el contexto en que esos textos fueron pensados y producidos por sus autores, permitan ofrecer una explicación respecto de la «peligrosidad ideológica» que ellos detentaban en futuros y reales lectores de la institución desde la perspectiva de los «Grupos Académicos» (KAUFMANN, 2001: 22) que lideraron la FCE de Paraná durante la última dictadura cívico militar Argentina.

Los mecanismos de control ideológico sobre textos y autores en los programas de cátedras estaban presentes de manera explícita desde el comienzo de la gestión Uzín. En este sentido, la Resolución 2036/76 del 14/5/76 era altamente ejemplificadora de ello al disponer que «los profesores harán llegar al Centro de Documentación e Información Educativa, *previo control de autor y texto por parte de la Secretaría Académica, los trabajos que estimen imprescindibles imprimir para sus cátedras*». Empero, una Resolución posterior anticiparía abiertamente la vigilancia a la que se someterían los contenidos y bibliografía de las asignaturas de los Planes de Estudios en vigencia. Nos referimos puntualmente a la Resolución C.D. 0025/76 del 28/6/76 por la que el decano aprobaba los planes de cátedra y programas de estudios correspondientes a las asignaturas cursadas con anterioridad a la iniciación del primer cua-

trimestre de 1976 dejando constancia que tal aprobación se efectuaba en un aspecto *«meramente reglamentario y al sólo efecto de no invalidar los exámenes rendidos por los alumnos según esos programas sin que se apruebe contenidos, orientación y bibliografía en algunos de ellos»*.

En relación a esto y «coincidiendo con varios autores (BOURDIEU, 1983, 1984; KAPLAN, 1994 y PIÑA, 1996)» Carolina Kaufmann señala que «resulta fácil advertir el campo universitario como aquel terreno en el cual se presenta la pugna social, las tensiones y las luchas por conquistar el dominio de los saberes. Por otra parte, el modo en que los grupos académicos justifican el monopolio del poder va definiendo sus límites, estrategias y los procedimientos que emplean» (KAUFMANN; 2001: 22).

El dominio por los saberes requirió de la implementación decisiones políticas y académicas precisas. Así, la depuración del claustro profesoral –operado por la no renovación de diversas designaciones– y estudiantil –operado por la prohibición del ingreso a la casa de aquellos considerados subversivos– fue acompañado por una ingeniería minuciosa de reestructuración curricular: Implementación de nuevos Planes de estudios; reformas de los vigentes mediante reemplazos de unas materias por otras, unificaciones de algunas, agregados de otras y, también, la concentración del dictado de las consideradas «nodales» en manos de aquellos profesores que guardaban lealtad ideológica y política a la conducción institucional.

Reflexiones finales:

Una mirada de conjunto de esos textos y publicaciones permite corroborar que se tratan de producciones de perspectivas disciplinares diversas nacionales y extranjeras que remiten a un contexto particular, los debates acontecidos a posteriori de la caída del peronismo en 1955 y que propiciaron –al interior y fuera de la universidad– una relectura del peronismo como única fuerza política de masas capaz de vertebrar el proyecto nacional, popular y de liberación y, fundamentalmente, la definición de cuál sería el rol de los intelectuales en él.

Se trata de textos y publicaciones que enhebran el proceso de *«politización de la cultura»* y *«culturización de la política»* –al de decir de Nicolás Casullo– propio de los años que median entre la proscripción del peronismo en 1955 y, su nueva emergencia como fuerza política mayoritaria argentina en el controvertido período democrático 73-76, que, como es sabido, se caracterizaría por la creciente espiral de radicalización y violencia. No debe olvidarse que ello aconteció en el marco internacional de la Guerra Fría y la disputa entablada entre Estados Unidos y Rusia; por la crisis del ideario capitalista liberal; por la renovación teórica marxista de la izquierda tradicional y por el protagonismo que cobraron en los procesos de liberación nacional –en especial Argelia en África; Vietnam en Asia y Cuba en Latinoamérica– los repertorios de lucha armada (PONZA, 2007).

Estos textos y publicaciones que son confinados al exilio y la prohibición fueron los que contribuyeron, centralmente, a la politización del conjunto de los estudiantes en el controvertido período de la experiencia peronista del 73-74 liderada por Montoneros durante la gestión de Susana Froy de Boeykens en la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná.

Bibliografía

Carlos ALTAMIRANO, *Bajo el signo de las masas, 1943-1973* (Buenos Aires: Ariel, 2001).

Roger CHARTIER, *Espacio Público, Crítica y Desacralización en el Siglo XVIII. Los orígenes culturales de la Revolución Francesa* (Barcelona-España: Gedisa, 1995).

Eduardo DEVÉS VALDÉS, *El pensamiento latinoamericano en el Siglo XX. Tomo II: Desde la CEPAL al Neoliberalismo, 1959-1990* (Buenos Aires: Biblos, 2008).

María Agustina DíEZ, *El Dependentismo en Argentina. Una historia de los claroscuros del campo académico entre 1966 y 1976* (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, 2009).

Hernán INVERNIZI y Judith GOCIOI, *Un golpe a los libros. Represión y cultura durante la última dictadura militar* (Buenos Aires: Eudeba, 2002).

Carolina KAUFMANN, *Dictadura y Educación: Universidad y Grupos Académicos* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2001).

Pablo PONZA, *Intelectuales críticos y la transformación social en Argentina (1955-1973), Historia intelectual, discursos políticos y conceptualizaciones de la violencia en la Argentina de los años sesenta-setenta* (España: Universidad de Barcelona, Departamento de Antropología Cultural e Historia de América y de África, 2007).

Beatriz SARLO, *La batalla de las ideas, 1943-1973* (Buenos Aires: Emecé, 2007).

Oscar TERÁN, *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2004).

Palabras clave

Textos prohibidos, Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná, dictadura cívico militar, Argentina, 1976-1983.

Un retrato colectivo de los profesores de Instituto pensionados por la JAE

Leoncio LÓPEZ-OCÓN⁽¹⁾

1. Instituto de Historia, Centro de Ciencias Humanas y Sociales, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. C/ Albasanz nº 26-28. 28037 Madrid.
Email de contacto: leoncio.lopez-ocon@cchs.csic.es

Objetivos

Esta comunicación tiene un doble objetivo. Por un lado se pretende presentar el repositorio digital JAEeduca: (<http://ceies.cchs.csic.es>). Este sitio web es fundamentalmente un diccionario biográfico on line de más de un centenar de profesores vinculados con la enseñanza secundaria, catedráticos en su mayor parte, que fueron pensionados por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), entre 1907 y 1936. Por otra parte se intenta ofrecer los rasgos principales de una biografía colectiva de un grupo singular de profesores vinculados con las innovaciones educativas y científicas que se produjeron en las aulas de los institutos españoles durante el primer tercio del siglo XX.

Metodología y Fuentes

Para efectuar la biografía grupal de ese colectivo de profesores de enseñanza secundaria nos atenemos al método prosopográfico que permite establecer las características de un determinado grupo humano desmenuzando las informaciones de sus integrantes. Esta labor se puede hacer, fundamentalmente, a través de fuentes documentales y hemerográficas. En las de carácter documental son de especial importancia para nuestro objeto de estudio los expedientes de esos profesores que se conservan en el archivo de la JAE de la Residencia de Estudiantes, así como los que se custodian en la sección de Educación del Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.

Desarrollo del contenido

Debido a una nutrida bibliografía sabemos que la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas logró abrir la cultura y la ciencia a las elites españolas en el primer tercio del siglo XX, gracias a su política de pensiones, que se convirtió en un singular instrumento de transferencia de conocimientos, y que contribuyó a impulsar de forma decisiva ciertas áreas de conocimiento, algunas muy vinculadas al campo educativo, como la psicología (MÜLBERGER, 2008).

De las dos mil pensiones concedidas, la pedagogía fue una de las áreas de conocimiento más privilegiada, ya que le correspondió el 19%. Ese notable grupo de maestros y profesores pensionados promovió un amplio movimiento de renovación pedagógica que ha suscitado estudios diversos, desde los trabajos pioneros de T. Marín Eced (como el de 1990) hasta las investigaciones reunidas por Antonio Viñao en un número extraordinario de la *Revista de Educación* (2007: visible en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2007.htm>) en el que se llevó a cabo un esfuerzo colectivo por evaluar los logros obtenidos y las limitaciones que tuvieron en su quehacer los pedagogos españoles en un «efervescente contexto renovador y reformista».

En el grupo aludido de pensionados hubo más de un centenar de profesores de enseñanza secundaria, en su mayor parte catedráticos de instituto. Algunos estudios como la obra de Juan Mainer Baqué (2009), la tesis doctoral de José Damián López sobre *La enseñanza de la Física y la Química en la educación secundaria en el primer tercio del siglo XX en España* (Tesis doctoral. Universidad de Murcia, 1999), y los libros de José Mariano Bernal Martínez (2001) y María Purificación Hernández Nieves (2009) han aportado elementos de conocimiento al papel desempeñado por algunos de esos profesores pensionados en la renovación de la didáctica de las ciencias sociales, y de las ciencias físico-químicas y naturales.

Pero nos falta una visión de conjunto de ese centenar largo de enseñantes pensionados por la JAE. Gracias a dos proyectos de investigación de I+D+i financiados por la Secretaría de Estado de Investigación, coordinados desde el Instituto de Historia del CSIC, se ha podido construir el diccionario colectivo on line JAEduca (<http://ceies.cchs.csic.es/>) en el que se ofrece información sobre la trayectoria docente e investigadora de más de cien significados profesores de instituto. El primer proyecto de investigación se ha titulado «Educación ‘integral’ para los jóvenes bachilleres: cambios promovidos por la JAE en la enseñanza secundaria (1907-1936) [HAR2011-28368], cuyo fruto principal fue el libro *Aulas modernas. Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE (1907-1939)* (López-Ocón 2014) y el segundo *Dinámicas de renovación educativa y científica en las aulas de bachillerato (1900-1936): una perspectiva ibérica* [HAR2014-54073-P]. Esta comunicación se presenta en el marco del desarrollo de este proyecto.

Se pretende por tanto en esta comunicación explicar las características de este diccionario on line, se planteará cómo este repositorio digital puede constituir una fuente para hacer una prosopografía de un conjunto cualificado de docentes de la enseñanza secundaria, y se ofrecerán algunos detalles de las reformas e innovaciones que esos pensionados introdujeron en las aulas de sus centros educativos ofreciendo una valoración general de sus producciones didácticas y de la huella que dejó en alumnos suyos su práctica docente.

Entre esas innovaciones, valoradas positivamente por algunos de sus alumnos, cabría señalar las siguientes. Varios de los profesores presentes en el diccionario on line JAEduca alentaron mejoras en la formación científico-técnica a través de «lecciones de cosas», prácticas en laboratorios, trabajos en talleres, y educación ambiental. Favorecieron la combinación armónica de la observación directa del dinamismo de los procesos naturales en su propio medio y la realización de experimentos en condiciones más o menos controladas en las aulas y laboratorios de los Institutos. Promovieron una mejora de la educación humanística gracias al estímulo de un conocimiento profundo de las principales lenguas hispánicas y europeas, y a un fomento de la formación estética que permitiese apreciar las bellezas artísticas. Crearon comunidades emocionales en el aula para favorecer la interacción entre docentes y alumnos, cuyas emociones por enseñar y aprender se entrecruzaron y se alimentaron recíprocamente. Esos estímulos, que constituyeron una serie de emociones positivas y favorables en el aprendizaje, se debieron, en gran medida, a la proliferación de recursos visuales en los medios usados para la transmisión de conocimientos. Entre esos medios cabe destacar objetos como maquetas, carteles, láminas de historia natural, mapas, placas epidoscópicas, colecciones científicas, libros ilustrados, etc., que forman los principales elementos de la cultura material que se conservan en los institutos históricos. A ello debemos añadir la implantación del uso de cuadernos escolares concebidos como instrumentos para convertir al estudiante en un investigador, de tal forma que la educación se hiciese participativa, experimental y continua.

En el esbozo de retrato colectivo que se ofrece en esta comunicación, tras prestar atención a los orígenes sociales y formación de esos pensionados, se analizarán en particular dos variables: cuáles fueron las materias curriculares más beneficiadas por la política de pensiones y determinar cuántos de los pensionados dejaron huella de sus compromisos con la renovación de la enseñanza de las asignaturas a su cargo mediante la elaboración de nuevos materiales de enseñanza.

Avance de conclusiones

Por las investigaciones llevadas a cabo hasta ahora se pueden avanzar dos conclusiones. La primera concierne al hecho de un grupo de profesores de instituto contribuyó activamente a la renovación del sistema en los años republicanos participando en tareas de extensión cultural, y en iniciativas de renovación pedagógica en las aulas. La segunda se refiere a que las pensiones al extranjero contribuyeron decisivamente a la renovación de la didáctica de la historia y geografía como acredita, por ejemplo, la trayectoria, entre otros, de Rafael Ballester, pero particularmente de las ciencias naturales. Renovadores de la enseñanza de esa disciplina como Fermín Bescansa, Daniel Jiménez de Cisneros, Gómez Lluca, Celso Arévalo, Gómez de Llerena, Rafael Candel, Carlos Vidal Box, fueron pensionados de la JAE.

Bibliografía

José Mariano BERNAL MARTÍNEZ, *Renovación pedagógica y Enseñanza de las Ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2001).

Pedro CARASA (coord.), *Elites: prosopografía contemporánea* (Valladolid: Universidad de Valladolid-Servicio de Publicaciones, 1995).

Christophe CHARLE, *La République des universitaires, 1870-1940* (Paris: Le Seuil, 1994).

María Purificación HERNÁNDEZ NIEVES, *La evolución de las ciencias naturales en la segunda enseñanza española (1836-1970)* (Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, 2009).

Leoncio LÓPEZ-OCÓN (ed.), *Aulas modernas. Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE (1907-1939)* (Madrid: Dykinson-Universidad Carlos III, 2014).

Juan MAINER BAQUÉ, *La forja de un campo profesional, Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009).

Teresa MARÍN ECED, *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1990).

A. MÜLBERGER, «Spanish experience with German psychology prior to World War I», *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44, 2 (2008), 161-179.

Francisco VILLACORTA, «El profesorado de segunda enseñanza, 1857-1936. Estructuras, carrera profesional y acción colectiva», en *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*, eds. Leoncio LÓPEZ-OCÓN, Santiago ARAGÓN y Mario PEDRAZUELA (Madrid: Doce Calles-CEIMES, 2012), 245-264.

Antonio VIÑAO (ed.), *Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939). En el centenario de la JAE Revista de Educación* (Número extraordinario 2007).

Palabras clave

JAE, institutos, enseñanza secundaria, profesores, pensiones.

Innovación metodológica en investigación manualística

Kira MAHAMUD ANGULO⁽¹⁾

1. Historia de la Educación y Educación Comparada, Facultad de Educación, UNED,
C/ Juan del Rosal, nº 14, Ciudad Universitaria, 28040 Madrid.
Email de contacto: kmahamud@edu.uned.es

Objetivos

Dado que los retos metodológicos actuales –al estudiar las imágenes, los discursos y los textos en Historia de la Educación– constituyen uno de los ejes centrales del Coloquio de la Sociedad y una de las principales preocupaciones de los investigadores, el objetivo de la comunicación es presentar una propuesta metodológica. Desde el Centro de Investigación MANES se trabaja de forma específica en perfeccionar el procedimiento metodológico de análisis de libros de texto, entendidos como documentos histórico-educativos, fuentes historiográficas y cultura material de la escuela. Los objetivos específicos son clarificar, sistematizar y justificar aspectos metodológicos, exportables a otras fuentes similares, que permiten obtener información de manera más rigurosa, en comunicación con otras fuentes documentales y con un enfoque interdisciplinar.

Metodología y Fuentes

La propuesta o modelo metodológico empleado es fruto del trabajo de investigación empírico realizado durante la tesis doctoral. La novedad consiste en la lectura y aplicación de conceptos teóricos como herramientas empíricas empleadas en otras ciencias sociales: análisis del lenguaje (actos locucionario, ilocucionario, perlocucionario), lenguaje metafórico, palabras con significado y carga afectiva, gramáticas afectivas, marcas gramaticales de texto, sujetos implícitos, organización del texto en (micro)unidades textuales (o paratextuales, como son las imágenes, los gráficos, mapas, etc.) con entidad propia, por citar algunos de los conceptos teóricos que son empleados como instrumentos de análisis empírico. De esta forma, los libros de texto como fuentes primarias son objeto de un análisis minucioso, pero ecléctico, comprensivo y contextualizado desde enfoques lingüístico, textual y socio-emocional, además del político e ideológico, y didáctico, en su caso.

Desarrollo del contenido de la comunicación

El origen de la renovación metodológica se encuentra en el esfuerzo por analizar una temática de aparente difícil tratamiento empírico. La investigación se centró en desvelar y analizar el contenido emocional presente en los manuales escolares de la etapa primaria

durante el primer franquismo (1939-1959). Por contenido emocional se entendió la presencia de emociones y sentimientos como parte del cuerpo de instrucción o como vehículo para la enseñanza de otros conocimientos. La hipótesis que se planteó fue que los textos de los manuales escolares eran producto del contexto social y educativo como instrumentos a su servicio para formar, captar, seducir y obligar a las nuevas generaciones a sentir (y no solo pensar o creer) lo que se establecía como válido.

Con el objetivo de profundizar en la presencia directa y transversal de emociones y sentimientos en los libros de texto, se trabajó en incrementar el rigor científico-metodológico. Se construyó un diseño metodológico con un doble enfoque que plantea un estudio del manual hacia fuera y hacia dentro del objeto de estudio. Hacia fuera hace referencia a los contextos de producción y de recepción del manual, es decir, los contextos de donde proviene y es creado; y los contextos a los que se dirige, es enviado, usado y consumido. Se muestra así la naturaleza multi-contextualizada del objeto de estudio. Los contextos de producción pueden ser varios y solaparse, por eso es mejor hablar de áreas contextuales. Las áreas contextuales de recepción, donde se lleva a cabo la transmisión y el uso del manual, también pueden ser múltiples.

De los contextos de producción y de recepción brota la complementariedad de las fuentes, analizando en paralelo otras fuentes documentales históricas, político-educativas, como son la legislación, los manuales de formación del profesorado, las revistas pedagógicas, la prensa y obras literarias de la época (en cuanto a los contextos de producción) y cuadernos escolares, periódicos escolares, exámenes, diarios (en cuanto a los contextos de recepción).

La segunda parte de la propuesta metodológica es el estudio del manual hacia dentro, conceptualizándolo como un proyecto didáctico complejo pero también como un macro texto formado por varios microtextos o unidades textuales. Las unidades de análisis pueden ser varias y las establece el investigador, en función de las características del manual. Tradicionalmente suelen ser capítulos, temas o párrafos. En este caso, el manual escolar ha sido diseccionado en unidades textuales diferentes para poder realizar un análisis más profundo y sistemático en todos los manuales: los prolegómenos, el corpus instructivo y las actividades.

Cada uno de estos enfoques, contextos y unidades textuales tiene sus implicaciones metodológicas complejas que apuntan hacia la inferencia, la *intra* y la *inter*-textualidad.

Por otro lado, con el propósito de no dispersar el análisis, se han establecido categorías principales (emociones y sentimientos) y derivadas (amor, odio, orgullo, vergüenza y miedo). En ocasiones, las categorías (principales y derivadas) no aparecen explícitas sino que están implícitas o camufladas bajo una serie de discursos y lenguajes que las delatan, vinculados a conceptos determinados. Estos conceptos y lenguaje reveladores de las categorías, provistos de una gran carga emocional, han sido denominados indicadores conceptuales (catolicismo, patriotismo, heroísmo y maternidad) y

lingüísticos (figuras del lenguaje, acciones verbales, estrategias textuales y estilos narrativos).

Los criterios de representatividad aplicados para la selección de las fuentes primarias es de vital importancia pues en ellos recae la representatividad de la muestra. En este caso se aplicaron los siguientes: notoriedad del autor, prestigio de la editorial, referencia de la obra y número de ediciones.

Avance de conclusiones

El procedimiento metodológico permite un estudio exhaustivo y contextualizado del objeto de estudio, en este caso, los libros de texto. Se observa que si bien es necesario adaptar las categorías de análisis a cada época histórica, el marco estructural de la propuesta metodológica se puede aplicar a libros de textos de todas las épocas, países e idiomas.

Investigaciones posteriores a la tesis revelan una creciente hipertextualidad que obliga a prestar atención a un mayor número de unidades textuales de naturaleza cada vez más micro y fragmentada. Se observa también una tendencia de maquetación más parecida al supuesto orden o *caos* informacional de la web y a una estructura similar a la prensa, donde predominan las unidades textuales que vuelan y el recurso a las columnas.

Bibliografía

Kira MAHAMUD ANGULO y Miguel SOMOZA RODRÍGUEZ, «Evolución y nuevos retos de la investigación sobre manuales escolares tras dos décadas de trayectoria del Centro de Investigación MANES (1992-2012)», en *Desafios Iberoamericanos: O Patrimônio Histórico-Educativo em Rede*, org. María Cristina MENEZES, *Campinas*: CIVILIS/UNICAMP – RIDPHE – CME/USP, 2016. (Coleção Patrimônio Histórico Educativo).

Kira MAHAMUD y Ana BADANELLI, «Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística», *História da Educação*, vol. 20, 50, Special Issue: Dossiê Contextos de recepção e interpretação dos manuais escolares, coordinado por Gladys M. G. TEIVE y Gabriela OSSENBACH (sep/dec., 2016), 29-48.

Kira MAHAMUD, «Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbooks Research», en *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, Hrsg. Petr KNECHT, Eva MATTHES, Sylvia SCHÜTZE und Bente AAMOTSBARKEN (Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2014), 31-49.

Palabras clave

Historia de la Educación, Libros de texto, Metodología, Lenguaje, Emociones, Textos.

La formación práctica del magisterio republicano a través de los cuadernos de memorias

Bienvenido MARTÍN FRAILE⁽¹⁾, Isabel RAMOS RUIZ

1. Departamento Teoría e Historia de la Educación, Centro Museo Pedagógico (CEMUPE), Universidad de Salamanca, Campus Viriato, Zamora.

Email de contacto: cemupe@usal.es

Objetivos

- Analizar la formación práctica del magisterio durante la Segunda República.
- Reconocer la importancia de los cuadernos como fuente primaria en la reconstrucción de la cultura escolar.
- Analizar la confluencia de los tres ámbitos de la cultura escolar: normativo, teórico y empírico.

Metodología y Fuentes

La historia de la educación ha ampliado nuevas posibilidades de estudio de la cultura escolar a partir de nuevas fuentes que nos muestran la cotidianeidad de las aulas, como los cuadernos escolares. En este caso utilizamos las Memorias de prácticas de los alumnos de magisterio que ofrecen una documentación que ha sido sometida al estudio y análisis a través del método histórico– educativo.

El tema de análisis se centra en el contexto histórico y pedagógico de la Segunda República, y se focaliza en la escuela primaria de la época. Para ello se han utilizado las fuentes que responden al apartado de cultura escrita de la escuela (VIÑAO, 1996), en este caso, los cuadernos escolares, que, junto con los libros y manuales escolares son fundamentales para enriquecer y complementar la historia escolar.

Diversos estudios han puesto de relieve el valor de estas fuentes documentales inéditas. Se han analizado cuadernos que realizaron los alumnos de magisterios en sus prácticas en escuelas elementales, y que vienen a ser el testimonio directo y personal de lo que ellos consideraban que era lo más importante dentro de las aulas. Son los corresponsales que nos introducen con sus crónicas en los contenidos, metodología y relaciones de maestros y alumnos de una época ya pasada, de la cual ha quedado la huella grabada en las escrituras de los alumnos en prácticas. Cuando faltan catorce años para el instauración de la República en España es necesario que se recoja la huella escrita dejada en los cuadernos y se reinterprete la

historia escolar analizando la información que proporcionan dichas fuentes (ESCOLANO 2006).

En el estudio se han analizado cincuenta cuadernos de la etapa republicana, de varones y mujeres, del ámbito rural y del urbano, de escuelas unitarias y graduadas, con el fin de conseguir una muestra que tuviera en cuenta diferentes aspectos. Estos cuadernos pertenecen al Fondo Documental de cuadernos del CeMuPE (Centro Museo pedagógico de la Universidad de Salamanca) y del Archivo de la Escuela de Magisterio de Zamora.

En los mismos se ha realizado un análisis de contenido, incidiendo fundamentalmente en apartados relacionados con las condiciones del edificio escolar; la metodología utilizada en el aula; el grado de cumplimiento de los principios de coeducación, asistencia a la escuela y laicismo; la introducción de los principios de la Escuela Nueva: activismo, centros de interés, enseñanza intuitiva, el niño como centro de su propio proceso de aprendizajes; y la inculcación de los ideales republicanos de ciudadanía y democracia.

Desarrollo del contenido

Abundantes y variados son los estudios realizados hasta el momento actual del impulso educativo que el régimen de la Segunda República quiso implantar en España. Este régimen republicano abrazó un conjunto de innovaciones pedagógicas y educativas que años atrás habían propuesto la Institución Libre de Enseñanza, el movimiento obrero, representado fundamentalmente por el socialismo, y la Escuela Nueva. Con la llegada del nuevo régimen se intenta acabar con todas las limitaciones y privaciones, que tanto la escuela como los maestros venían arrastrando desde el régimen de la monarquía alfoncina: ausencia de condiciones pedagógicas e higiénicas en las escuelas, la falta de puestos escolares y los sueldos míseros del magisterio. En definitiva, un menosprecio a la educación y la cultura con lo que quiere acabar la República, conocedora de ser estos aspectos claves en la recuperación del país. Junto a estas circunstancias se añade por parte del nuevo régimen político la toma de medidas que impulsen una nueva escuela y entre ellas se encuentran otorgar una nueva formación más profesional a los nuevos maestros y mejorar las condiciones materiales de las escuelas que permitan, con la puesta en práctica de las nuevas técnicas y procedimientos pedagógicos, aumentar el nivel cultural de los escolares. A ello se añade los ideales de ciudadanía y democracia que desean los nuevos dirigentes políticos se impulsen desde la escuela con el objetivo de conseguir el afianzamiento de esta fórmula política para el país.

Los fines hacia dónde dirigir la educación estaban muy claros en la mente de los gobernantes republicanos y desde el primer momento comienzan a poner en marcha todo un proceso de actuación. El respaldo constitucional vendrá después.

Conclusiones

La formación práctica de los alumnos de Magisterio durante la Segunda República se refleja en sus memorias de prácticas que expresan la introducción de los contenidos, ideales y nuevas metodologías asociadas a la ILE, al socialismo y al movimiento de la Escuela Nueva.

En las nuevas líneas de investigación sobre la historia de la escuela, los cuadernos escolares han permitido profundizar en el conocimiento de la intrahistoria escolar, en la vida diaria de las aulas y, al mismo tiempo, recrear las relaciones entre sus protagonistas: maestros, alumnos de prácticas y niños.

Estas Memoria de prácticas de los alumnos de Magisterio de la Segunda República muestran una realidad escolar donde la conjunción de las influencias de la cultura normativa y teórica se traslada a la práctica curricular.

Bibliografía

Agustín ESCOLANO BENITO, «La cultura material de la escuela y la educación patrimonial», *Educatio Siglo XXI*, 28, 2 (2010), 43-64.

Agustín ESCOLANO BENITO, «La cultura material de la escuela», en *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE, (1907-2007)*, Agustín ESCOLANO BENITO (Berlango de Duero: CEINCE, 2007), 15-27.

Bienvenido MARTÍN FRAILE, «La cultura escolar y el oficio de maestro», *Educación XXI*, 18 (1), 147-166.

Bienvenido MARTÍN FRAILE, Isabel RAMOS RUIZ, *La historia contada en los cuadernos escolares* (Madrid: Catarata, 2015) 52-53.

VIÑAO FRAGO A., «Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos» *Anali di Sátira dell Educazione e delle Istituzioni scolastiche*, 13 (2006), 17-35.

Palabras clave

Escuela primaria, cultura de la escuela, formación de magisterio, memorias de prácticas, Segunda República.

Vergogna. Storia culturale di un'emozione scolastica: un primo approccio critico

Juri MEDA⁽¹⁾

1. Departamento de Ciencias de la Educación, del Patrimonio Cultural y del Turismo, Universidad de Macerata, Piazzale Bertelli 1 – Contrada Vallebona, 62100 Macerata, Italia.

Email de contacto: juri.meda@unimc.it

Obiettivi

La comunicazione intende tracciare una storia culturale della vergogna, mettendo in particolar modo in luce come questo sentimento sia stato utilizzato già a partire dall'età medievale e moderna per dissuadere gli studenti dall'assumere in aula condotte devianti e per indurli ad applicarsi seriamente e se possibile ad eccellere nello studio. Se le implicazioni sociali e le virtù pedagogiche della vergogna sono già state analizzate dagli storici in riferimento alle pratiche coercitive e punitive adottate dalle istituzioni giudiziarie per persuadere i cittadini ad astenersi da condotte criminali così come dalle istituzioni religiose per indurre i fedeli a evitare il peccato, è invece mancato fino ad oggi uno studio approfondito dell'utilizzo metodico di tale emozione in ambito educativo e in particolar modo all'interno delle aule scolastiche.

Metodologia e Fonti

La comunicazione utilizzerà il metodo di ricerca storica messo a punto dalla storia culturale, di natura logico-significativa, basato sull'interpretazione dei significati e sulla decodificazione delle forme simboliche in cui si esprime e si traduce il sistema di comportamenti e di valori condivisi proprio di una determinata società. Proprio per questo motivo, da un lato, utilizzeremo trattati pedagogici e manuali e compendi di metodica contenenti precetti relativi all'insegnamento nelle scuole elementari al fine di verificare – all'interno delle sezioni dedicate alle norme generali per il mantenimento della disciplina scolastica e per l'assegnazione delle ricompense e dei castighi – in che misura si auspicasse la stimolazione del sentimento della vergogna negli alunni, con quali espedienti e con quali precise finalità; dall'altro lato, invece, utilizzeremo la coeva memorialistica scolastica al fine di verificare quali esiti producessero effettivamente le misure punitive adottate nelle scuole; infine, ricorreremo a stampe, incisioni e dipinti per verificare – attraverso la ricorrenza nell'immaginario sotteso alle rappresentazioni delle aule scolastiche di determinate categorie simboliche – attraverso quali espedienti fosse indotto il sentimento della vergogna negli

alunni e in che misura quegli stessi espedienti fossero approvati (e quindi raffigurati) oppure biasimati (e quindi censurati) dal «comun sentire» d'una determinata epoca.

Contenuto della comunicazione

Il compito storicamente assegnato alla scuola non è stato solo quello di educare, insegnare e trasmettere conoscenze a una massa indistinta di alunni, ma anche quello di giudicare i vari livelli di apprendimento raggiunti da quegli stessi alunni e certificarli. Per questa sua intrinseca natura giudiziaria – come anche nel caso delle già citate istituzioni preposte all'amministrazione della giustizia civile e penale – la scuola si ispira alle forme simboliche da quelle adottate nel corso dell'età moderna per uniformare il sistema di comportamenti e di valori ammessi in una determinata società, ricorrendo al pubblico elogio e all'applicazione di contrassegni di lode (medaglie, diplomi) per indicare *exempla* morali e stimolare attraverso essi negli altri condotte rette e probe e – di contro – al pubblico ludibrio e all'applicazione di contrassegni di biasimo (cartelli, mitere cartacee) per reprimere comportamenti disdicevoli. Il pubblico ludibrio, in particolare modo, che costituiva il sigillo posto dall'intera comunità ai giudizi emessi e alle pene comminate dalle istituzioni giudiziali e che si convertiva nel microcosmo scolastico nella derisione dell'imputato dei reati contro l'educazione da parte dei propri compagni, era quello da cui scaturiva nell'animo del condannato il pungolo pedagogico della vergogna.

Se già negli anni Settanta Pierre Bourdieu e Michel Foucault avevano denunciato la natura coercitiva delle istituzioni educative e la loro strumentalizzazione da parte degli apparati statali in quanto organismi di riproduzione sociale e quindi di conformismo morale, l'apporto originale assicurato dallo studio delle pratiche punitive di natura morale anziché corporale in uso all'interno di quelle stesse istituzioni da una prospettiva di storia culturale potrebbe consentire di ricostruire le mappe mentali, i costumi e gli atteggiamenti di gruppi umani e singoli individui appartenenti alle culture subalterne, in particolar modo concentrate nelle aree rurali, che non condividevano assolutamente il sistema di comportamenti e di valori delle *élites* e che potevano essere indotti ad uniformarsi ad essi solo attraverso la stimolazione della vergogna per la propria condizione culturale di origine. In tal senso, come già in altri contesti prima, da quello penale a quello religioso, la vergogna diventa uno strumento egemonico, utilizzato per sostituire la cultura dominante a quella subalterna, rinnegata in quanto percepita come marchio infamante. Se le punizioni corporali – fondandosi sull'applicazione della forza storicamente impiegata dalle classi dominanti per umiliare e reprimere quelle subalterne – potevano provocare una resistenza all'intento pedagogico dell'educatore, quelle morali – anche per l'elevato tasso di simbolicità che le caratterizzavano – erano in grado di imporre un meno traumatico scivolamento verso nuovi modelli morali e un rapido adeguamento ad essi, colonizzando le coscienze.

Conclusioni

Le conclusioni alle quali sono potuto giungere in questa fase della ricerca qui presentata sono da considerarsi inevitabilmente soggette a successivi adeguamenti, anche sulla base della risposta che forniranno le fonti, il cui reperimento è ancora in corso. In breve, possono essere così riassunte:

- i processi educativi sono per loro stessa natura fondati su rapporto asimmetrico tra docente e discente, il quale nutre un sentimento d'inferiorità latente nei confronti del primo ed è soggetto con facilità a sviluppare sentimenti di vergogna;
- il sentimento della vergogna reca insita in sé una forte connotazione egemonica e tracciandone una curva temporale è possibile ricostruire una storia emozionale della scuola come spazio di riproduzione sociale e di normalizzazione morale;
- nella società occidentale il ricorso alla stimolazione della vergogna nei processi d'apprendimento iniziò ad essere messo in discussione dalla pedagogia ufficiale tra la seconda metà dell'800 e l'inizio del '900, anche se nella pratica disciplinare quotidiana all'interno delle scuole le punizioni volte a indurre tale sentimento continuarono ad essere applicate fino ad oltre la metà del '900.

Bibliografia

Sara AHMED, *The cultural politics of emotion* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014).

Richard ARNESON, «Shame, stigma, and disgust in the decent society», *The Journal of Ethics*, vol. 11 (2007), 31-63.

Peter BERGER, «On the obsolence of the concept of honour», *Archives Européennes de Sociologie*, 11, 2 (1970), 339-347.

Georges MINOIS, *Histoire du rire et de la derision* (Paris: Fayard, 2000).

Project «Honour and Shame: an Emotional History of Power» del Center for the History of Emotions del Max Planck Institute, <https://www.mpib-berlin.mpg.de/en/research/history-of-emotions/projects/emotions-and-power/honour-and-shame-an-emotional-history-of-power> (consultado el 6 de enero de 2017).

Project «Shame: History, Law and Evolution», <http://www.shamestudies.de/> (consultado el 6 de enero de 2017).

Angel RIVERA ARRIZABALAGA, «Arqueología de las emociones», *Vínculos de Historia*, 4 (2015), 41-61.

Barbara H. ROSENWEIN, *Generations of feeling: a history of emotions, 600-1700* (Cambridge: Cambridge University Press, 2016).

Bénédicte SÈRE, Jörg WETTTLAUFER, *Shame between Punishment and Penance. The Social Usages of Shame in the Middle Ages and Early Modern Times* (Tavarnuzze, Sismel: Edizioni del Galluzzo, 2013).

José Miguel SOMOZA RODRÍGUEZ, Kira MAHAMUD ANGULO, Heloísa Helena PIMIENTA ROCHA, «Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la historia de la educación», *Historia y Memoria de la Educación*, 2 (2015), 7-44.

Parole chiave

Storia dell'educazione, storia della pedagogia, storia delle emozioni, storia dell'immagine, età moderna e contemporanea.

Los *archivos de vida* como fuente histórico-educativa. Un estudio de caso: el expediente-oposición de María Sánchez Arbós

Carlos MENGUIANO RODRÍGUEZ⁽¹⁾

1. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, UAH, Aulario María De Guzmán, C/ Sto. Tomás de Aquino, 3-5. 28801 Alcalá de Henares, Madrid.
Email de contacto: carlos.menguianorodr@edu.uah.es

Objetivos

En esta comunicación tratamos de evaluar el alcance de una propuesta metodológica para trabajar un tipo muy concreto de fuente: los expedientes-oposición a direcciones de escuelas graduadas de 1932. Se trata de concebir la unidad de dichos expedientes como un *archivo de vida* donde el opositor realiza una selección de archivos que constituirán la representación de su historia de vida, tanto ante el tribunal como ante sí mismo. Para ello apuntaremos el caso del expediente de María Sánchez Arbós, no sólo por ser un ejemplo representativo, sino porque permite ilustrar las estrategias que pueden seguirse a partir de nuestra propuesta.

Metodología y Fuentes

Se trata de acentuar la concepción de los expedientes-oposición como *archivos de vida*, noción que tomamos prestada de Philippe Artières. Dicha estrategia para afrontar las fuentes se asume ya como herramienta metodológica por el propio Artières, comportando toda una serie de consideraciones hermenéuticas a la hora de trabajarlas. Desde este marco teórico, se trabajará fundamentalmente con técnicas cualitativas de análisis de discurso. La fuente primordial será el expediente-oposición de Sánchez Arbós, localizado en el AGA.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Nuestra propuesta nace como fruto de una reflexión acerca de cómo trabajar una fuente muy concreta: los expedientes-oposición a direcciones de escuelas graduadas del año 1932. Es necesario tener en cuenta la especial estructura de estas oposiciones: las bases reguladoras de la oposición exigían la presentación de una memoria de la labor profesional realizada y cuantos documentos se considerasen oportunos para avalarla. Este procedimiento reservaba un margen para cierta libertad y creatividad al componer dichos expedientes, lo que nos permite considerarlos como una práctica de *archivo de vida*.

Nuestra hipótesis es la siguiente: cada expediente constituye un *archivo de vida* en el cual el opositor selecciona con libertad los fragmentos con los que representará la historia de su vida: su labor como educador. El opositor presenta mediante esta práctica un *relato de sí mismo* que trata de apropiarse para sí y ante el jurado evaluador: su formación, sus creencias, sus métodos, los testigos preferentes, las críticas y alabanzas, las voces que hablan en su favor, sin olvidar los silencios y omisiones. Cada expediente es un montaje singular que trata de resumir y representar la vida del opositor.

Para aplicar la noción de *archivo de vida* hemos atendido a la definición de Philippe Artières en su artículo *Arquivar a Própria Vida*. Artières codifica los tres elementos que debe tener toda práctica de archivo de vida: a) Un distanciamiento respecto de sí de quien la practica, b) Un deseo de testimonio, ya sea personal o colectivo y c) un acto de resistencia e interpolación directa al lector.

En efecto, el opositor toma una cierta **distancia de sí** para narrar su historia, la cual se sabe como una de las posibles (y que será valorada como tal, con el beneficio de la duda por el jurado) para ofrecer entonces pruebas fehacientes: una selección de eventos y documentos significativos. Se articula una unidad del relato, disimulando las fisuras.

En esta unidad del relato se origina el **afán de testimonio**: el *archivo de vida* pretende testimoniar una trayectoria personal que si bien es testimonio de los logros, más aún lo es de las dificultades. Pero pronto ese testimonio personal converge con la justificación de un modo de proceder colectivo y una interpretación sobre lo que deben ser el Maestro, la Enseñanza y la Escuela. Si este afán testimonial de la selección de documentos es ya un hallazgo fructífero para una labor historiográfica, no lo es menos la construcción del ideal pedagógico que subyace tras las decisiones que el *archivo de vida* encierra.

Y por supuesto, todo ideal guarda el reverso de una crítica de las realidades que se oponen a él. El expediente da voz a una **resistencia** en un marco institucional, pero también interpela al historiador que más tarde debe encajar todas las piezas y analizarlas en su contexto: cada gesto crítico o complaciente puede ser estudiado para entender mejor el discurso y las prácticas de la enseñanza por parte de sus principales actores, junto con sus asunciones y omisiones.

Este acercamiento a los *archivos de vida* surge a partir del análisis del expediente de María Sánchez Arbós, en el cual podemos reconocer esta práctica. Consideramos dicho expediente como ejemplo representativo, no sólo por la importancia de su figura para la Historia de la Educación, o por haber logrado el número 1 en las oposiciones que nos ocupan, sino porque permite ilustrar la riqueza que un estudio de este tipo puede ofrecer. Su *archivo de vida* es significativo en su selección documental, en sus avales y en el discurso representado. Refleja las tensiones entre la ILE y la *escuela nueva*, presentando alianzas, si no insólitas, sugestivas. También permite problema-

tizar las diferencias entre diversos modelos de *archivo de vida*: el archivo institucional y el archivo autobiográfico. Tanto el expediente-oposición como el conocido *Diario* de Sánchez Arbós tienen el mismo objeto: representar la propia vida. Sin perder de vista sus diversos contextos e intenciones (explícitas o implícitas), un análisis pormenorizado hará que cada coincidencia e incoherencia, cada énfasis u olvido produzca nuevos cuestionamientos y en última instancia, discurso historiográfico sobre una maestra y su época.

Avance de conclusiones

La consideración del expediente de Sánchez Arbós como *archivo de vida* facilita:

- Analizar la formación del discurso en procesos de selección, bajo la oscilación de dos polos: la representación ante el jurado y ante sí mismos.
- Plantear la complejidad de los procesos de constitución y apropiación del discurso pedagógico, anticipando su riqueza y pluralidad.
- Examinar incoherencias entre fuentes de orden biográfico.
- Comprender los expedientes como fuente seriada, proporcionando una estrategia para trabajar el conjunto de los expedientes de dicha oposición.

Bibliografía

Philippe ARTIÈRES, «Arquivar a Própia Vida», *Revista de Estudos Históricos*, 11, 21 (1998).

Antonio MOLERO PINTADO, *La Reforma educativa de la Segunda República Española. Primer Bienio* (Madrid: Santillana, 1977).

María SÁNCHEZ ARBÓS, *Mi Diario* (Zaragoza: Gobierno de Aragón – Sender Ediciones, 2006).

María SÁNCHEZ ARBÓS, *Una escuela Soñada. Textos* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2007).

VV.AA, *La institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas Perspectivas, Vol. I Reformismo Liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la Política Española* (Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2012).

Palabras clave

Archivos de vida, oposiciones al magisterio, educación republicana, María Sánchez Arbós.

Pennino, carta, calamaio: i quaderni come veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico

Maria Cristina MORANDINI⁽¹⁾

1. Dipartimento di Filosofia e di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino, Via Gaudenzio Ferrari 9, 10124 Torino, Italia.

Email de contacto: maria.morandini@unito.it

Obiettivi

L'obiettivo del presente contributo è quello di verificare, attraverso lo studio dell'attività didattica disciplinare, l'efficacia della scuola come veicolo di propaganda ideologica e come mezzo di costruzione del consenso nei confronti del modello di uomo e di cittadino e dell'idea di nazione promossi durante il Ventennio. Lo sguardo è volto, nello specifico, a cogliere le tracce della sistematica e pervasiva opera di indottrinamento del regime non solo nella proposta dei contenuti e nella tipologia di linguaggio utilizzato, ma anche nella scelta degli strumenti didattici.

Metodologia e Fonti

Nell'ambito della recente ricerca storico-educativa, italiana e spagnola, ha assunto una primaria importanza il filone dedicato alla «cultura materiale» della scuola, finalizzato a ricostruire la vita reale e quotidiana all'interno delle aule. Tra le nuove tipologie di fonti utilizzate per documentare l'esperienza scolastica nella sua dimensione concreta figurano i quaderni degli alunni, accanto ai libri di testo, ai registri, alle pagelle e alle memorie degli insegnanti. Grazie a questo materiale è possibile uno studio che spazia dai contenuti, alle pratiche didattiche, all'utilizzo di sussidi come ausilio e integrazione all'attività svolta in classe.

Contenuto della comunicazione

Presso l'Archivio della Fondazione Barolo di Torino, sono conservati un'«artigianale» bibliotechina di classe e una serie di quaderni di italiano e di calligrafia, scritti dagli alunni delle classi quarta e quinta della locale scuola elementare Parini negli anni immediatamente precedenti la caduta del fascismo. L'insegnante di lingua utilizzava due differenti forme di avviamento al comporre, distinte in altrettanti quaderni: da un lato il semplice resoconto di episodi giornalieri o di avvenimenti nazionali o internazionali, dall'altro lo svolgimento di temi con un soggetto stabilito a priori dal maestro. Unico, invece, era il quaderno di bella scrittura in cui figurano esercizi di

progressiva difficoltà con il passaggio dalla riproduzione delle lettere dell'alfabeto e dei numeri, alle parole, a brevi dettati.

I componimenti così come le cronache, classificate sotto la voce «diari», affrontano tematiche connesse, in prevalenza, alla celebrazione del regime e al ruolo riconosciuto alla fede cattolica nella logica della conciliazione tra Stato e Chiesa avvenuta durante il Ventennio: si passa, infatti, dalla richiesta di commemorare la marcia su Roma, in occasione dell'anniversario, al racconto della passione, morte e risurrezione di Gesù; dall'invito a illustrare la politica autarchica del fascismo alla descrizione dei preparativi per il Natale; dalla presentazione delle opere educativo-assistenziali promosse dal duce alle biografie dei santi; dai commenti ai discorsi di Mussolini all'interesse per i locali luoghi di culto e per le pratiche di devozione popolare. Analogo è il contenuto delle esercitazioni calligrafiche: si pensi alle pagine in cui sono trascritti, in ogni riga, il sostantivo *Duce* e il tradizionale motto del fascismo (*Credere, obbedire, combattere* con l'aggiunta del verbo *vincere*) o a quelle in cui compaiono frasi di Mussolini (*Anche con l'opera quotidiana, minuta, oscura, si fa grande la Patria*).

Non mancano riferimenti alla seconda guerra mondiale: da un lato si pone l'accento sulle battaglie vittoriose e sulle resistenze eroiche delle truppe italiane e tedesche al fronte, dall'altro si sottolineano lo spirito di sacrificio e la tenace volontà del paese nel sopportare gli inevitabili disagi del conflitto. Le vicende belliche caratterizzano anche i momenti ricreativi: gli alunni indicano tra i giochi preferiti quello del soldato e la fabbricazione di aeroplani di carta con cui simulare scene di bombardamenti.

Se nei quaderni di bella scrittura e nei resoconti dei diari inesistente o minimo appare il contributo personale dell'allievo, nello svolgimento dei temi e nei disegni ad essi corredati è possibile cogliere qualche elemento di originalità. È il caso, ad esempio, di Luigi Piane, l'unico a rappresentarsi con la divisa da balilla nell'atto di fare il saluto romano nell'illustrazione che compare a fianco di una pagina scritta in cui tratteggia il suo profilo fisico e morale. Il confronto tra i testi prodotti dagli alunni su un medesimo tema, pur rivelando un diverso livello di approfondimento e una maggiore o minore ricchezza di dettagli, denota tuttavia, nel comune ricorso a un linguaggio retorico ed enfatico, la stessa entusiastica adesione ai valori del regime e una granitica certezza nella realizzazione delle sue promesse. È sufficiente leggere due componimenti dedicati alle difficoltà incontrate dalla popolazione nella stagione invernale in epoca di guerra: in uno il problema è circoscritto alla scarsità di carbone; nell'altro si enumerano una serie di limitazioni legate alle fonti di energia e ai generi di prima necessità in un più ampio quadro in cui sono delineati con precisione gli schieramenti in campo; in entrambi, però, è presente la consapevolezza che i sacrifici della vita quotidiana rappresentano una forma «ideale» di combattimento oltre alla fiducia nell'immane vittoria, meritato tributo «ai popoli forti e sicuri del loro giusto diritto» e impegnati «a portare la luce della civiltà con quella della religione». La tendenza all'omologazione appare evidente anche nella scelta di anonime e scure copertine

monocromatiche, adorne di un semplice adesivo su cui, accanto al nome, sono riprodotti, con i colori della bandiera italiana, simboli patriottici e fascisti.

La bibliotechina rappresenta, invece, un curioso esempio di materiale didattico che, prodotto dagli alunni, era funzionale all'approfondimento delle tematiche storico-geografiche o scientifiche affrontate durante le lezioni: non mancano riferimenti al mito della romanità (*XXI aprile Luce di Roma*), ad attivisti del regime (*Giovanni Berta*), ad apparecchi da guerra (*Come si vive in un sottomarino*). Si tratta, in realtà, di una trentina di fascicoli con una copertina di cartoncino colorato a tinta unica: numerati progressivamente, contengono all'interno disegni, ritagli stampati o pagine scritte di proprio pugno dall'allievo che ne ha curato la redazione. Particolarmente interessante è quello che, intitolato *L'impresa di Ario*, costituisce un esplicito richiamo alle leggi razziali, approvate in Italia nel 1939: il testo, ricco di immagini, si distingue dagli altri anche per una maggiore lunghezza e dovizia di particolari quasi a voler sottolineare la centralità del tema trattato. Il progetto di predisporre una serie di letture, realizzate grazie allo spirito d'iniziativa dei ragazzi, se da un lato richiama il concetto di autarchia culturale, dall'altro denota la volontà di rafforzare nella memoria il ricordo degli eventi legati al regime e di favorire, attraverso il coinvolgimento diretto, il processo di interiorizzazione degli ideali fascisti.

L'esame dei quaderni, così come quello dei fascicoli della bibliotechina, offre interessanti spunti anche sotto il profilo della pratica didattica: si pensi, ad esempio, alla tendenza ad assegnare quattro temi mensili, valutati con un giudizio che, spesso accompagnato dal segno più o meno, spazia da insufficiente a lodevole; oppure alla scelta di correggere direttamente, con una matita blu o rossa, gli errori ortografici e di sintassi rilevati nell'elaborato; o ancora all'esplicito invito a curare maggiormente la calligrafia o il disegno che compare al termine di ogni componimento nei fogli bianchi più spessi, prestampati a fianco delle pagine a righe. Di alcuni alunni sono disponibili i quaderni relativi a entrambe le classi, elemento utile ai fini di una verifica dei progressi registrati, in termini di profitto, nel corso della carriera scolastica. Nell'attività dell'insegnante frequente, è, infine, il ricorso alla radio, strumento caro al regime: in classe, oltre al bollettino di guerra, si ascoltavano, infatti, trasmissioni dedicate a santi e a italiani illustri, distintisi in vari ambiti del sapere.

Conclusioni

La lettura puntuale ed attenta del materiale didattico preso in esame restituisce un'immagine della realtà scolastica quotidiana fortemente permeata dai valori del regime. È un processo di omologazione che caratterizza il vissuto di insegnanti e alunni: i primi appaiono fedeli interpreti del credo fascista attraverso una costante celebrazione delle sue origini, della sua politica autarchica, delle sue iniziative a sostegno delle classi popolari, della sua azione civilizzatrice oltre i confini della penisola, non disdegnando di mutuarne, a livello didattico, le efficaci strategie di comunicazione; i se-

condi denotano, soprattutto nei disegni e nelle riflessioni personali, un'adesione non esteriore, ma convinta e appassionata che rivela una reale incidenza della propaganda ideologica sulle coscienze e nei cuori delle nuove generazioni.

Bibliografia

Archivio Fondazione Tancredi di Barolo (Torino) – Fondo Scuola elementare Parini (quaderni e bibliotechina di classe).

Anna ASCENZI, « La patria sui banchi di scuola. Le Cartiere Pigna e i quaderni scolastici della «Nuova Italia» (1870-1945) », en *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, ed. Anna ASCENZI (Macerata: EUM, 2009), 65-179.

Augustin Benito ESCOLANO, *La cultura material de la escuela* (Berlaga De Duero: CEINCE, 2007).

Juri MEDA, Ana BADANELLI, *La historia de la cultura escolar en Italia y en Espana: balance y perspectivas* (Macerata: EUM, 2013).

Juri MEDA, Davide MONTINO, Roberto SANI, *School exercise books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (Firenze: Polistampa, 2010, 2 volumi).

Juri MEDA, *Mezzi di comunicazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della storia tra XIX e XX secolo* (Milano: Angeli, 2016).

Antonio VIÑAO, «Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos», *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche*, 13 (2006) 17-35.

Parole chiave

Quaderni, fascismo, didattica, lingua italiana, calligrafia.

La ciencia en las aulas (1915-1936): la obra de Modesto Bargalló (1894-1981)

Luis MORENO-MARTÍNEZ⁽¹⁾, José Ramón BERTOMEU-SÁNCHEZ

1. Departamento de Historia de la Ciencia y Documentación, Instituto de Historia de la Medicina y de la Ciencia «López Piñero», Universidad de Valencia. Plaza Cisneros, 4, 46003, Valencia.

Email de contacto: luisccq@hotmail.com

Objetivos

La presente comunicación pretende situar historiográficamente la obra de Modesto Bargalló Ardévol (1894-1981) en el contexto de los estudios más recientes sobre ciencia e historia en las aulas. El análisis de la obra de este maestro de maestros encargado de formar en ciencias a los futuros maestros encierra múltiples oportunidades para explorar las relaciones entre ciencia y pedagogía en contextos educativos, a la par que permite establecer numerosos puentes entre historia de la educación e historia de la ciencia. Asimismo, la investigación realizada pretende identificar los puntos de vista de Modesto Bargalló sobre los usos pedagógicos de la historia de la ciencia y la selección de los saberes científicos escolares.

Metodología y Fuentes

A fin de lograr los objetivos anteriormente presentados, se ha adoptado una perspectiva biográfica. Si bien las biografías han sido cuestionadas dentro de los estudios históricos académicos, no es menos cierto que las últimas décadas del siglo xx supusieron un cambio de tendencia, al menos en el ámbito de la historia de la ciencia (NYE, 2015). Varios trabajos de los últimos años han contribuido a revelar las biografías como un género renovado y de interés actual en la historia de la ciencia. En el marco de la historia crítica de la enseñanza de las ciencias, el estudio de las biografías del profesorado de ciencias, los ilustres desconocidos (BENSAUDE-VINCENT *et al.*, 2003) se ha erigido como una línea de investigación con múltiples potencialidades.

En esta línea, el presente trabajo aborda la biografía de Modesto Bargalló, profesor de Escuela Normal que reflexionó sobre numerosos aspectos epistemológicos, históricos y psicopedagógicos vinculados a la enseñanza de las ciencias y cuyos puntos de vista sobre aspectos educativos se sitúan entre las disciplinas científicas y las corrientes pedagógicas innovadoras. Varios trabajos publicados sobre Bargalló e historia de la educación han apuntado algunas de las principales publicaciones de

este profesor de ciencias de la Escuela Normal de Maestros de Guadalajara (POZO *et al.*, 1986 y GOMIS *et al.*, 2011). Entre la pléyade de publicaciones de este maestro de maestro se ha analizado con especial detalle su plan para la enseñanza de las ciencias fisicoquímicas en la escuela primaria (BARGALLÓ, 1923). Con el fin de atender no únicamente a las ciencias fisicoquímicas sino también a las ciencias naturales, además se ha estudiado su obra *Metodología de las Ciencias Naturales y la Agricultura* (BARGALLÓ, 1932). De este modo se han podido identificar sus puntos de vista sobre historia de la ciencia en las aulas y la selección de los saberes científicos escolares.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Los estudios históricos sobre enseñanza de las ciencias han experimentado un notable desarrollo en las últimas décadas (BERTOMEU-SÁNCHEZ, 2015). Varios trabajos han analizado los materiales didácticos, los espacios, la cultura material y visual, las prácticas de enseñanza, los instrumentos de evaluación y los distintos protagonistas de la enseñanza (docentes, estudiantes, editores, traductores, etc.), entre otros elementos, incorporándolos a los estudios históricos y sociales sobre ciencia (SIMON y GARCÍA-BELMAR, 2016). Estos trabajos han contribuido a mostrar la enseñanza como un proceso mucho más complejo que la mera transmisión de saberes, revelando así al profesorado de ciencias como agentes activos en la conformación y producción de saberes científicos. Asimismo, se ha apuntado la necesidad de tender puentes entre historia de la ciencia e historia de la educación.

El estudio de la obra de Modesto Bargalló en la etapa 1915-1936 desde esta óptica es especialmente interesante debido a que su labor como profesor de Escuela Normal, formando en ciencias a los futuros maestros, se inscribe en un periodo de profunda renovación pedagógica en la enseñanza de las ciencias, tanto en el marco español (BERNAL, 2001), como americano (RUDOLPH, 2005). Para este último caso, cabe señalar el conocido como *General Science Movement* que se extendió por los institutos estadounidenses durante las primeras décadas del siglo xx. Promovida por educadores, la asignatura *General Science* relacionaba los aprendizajes de ciencias con los intereses y la vida cotidiana de los estudiantes. Esta corriente renovadora abogó por un curso de ciencias que resultase útil para los futuros ciudadanos y que superase los límites de las especialidades académicas.

Avance de conclusiones

El análisis de las fuentes desde el marco anteriormente esbozado permite apuntar la relevancia y originalidad de las contribuciones de Modesto Bargalló en el terreno de la formación del profesorado. Su doble formación científica y pedagógica le permitió realizar una propuesta original y pionera acerca del papel de la historia y la episte-

mología de las ciencias en la configuración de los saberes escolares y las prácticas educativas de las aulas de ciencias. La investigación realizada ha revelado el modo en que Modesto Bargalló empleó la historia de la ciencia como elemento clave a la hora de establecer la metodología pedagógica para edades tempranas. El método histórico que se convierte en método pedagógico en su obra, basándose en los trabajos de autores como John Dewey y Domingo Barnés.

Se ha podido comprobar también que Bargalló no desatendió los intereses y el entorno de los estudiantes para la selección de los saberes científicos escolares, por lo que parece que se situó en la línea del *General Science Movement*. Bargalló sugiere a los maestros que relacionen los distintos aprendizajes con experiencias cotidianas del alumno y con su entorno cercano (objetos cotidianos, experiencias vividas, unidades de medida del día a día...). Su propuesta significaba innovar en contenidos, secuenciación, métodos pedagógicos y cultura material del aula, entre otros aspectos.

El trabajo realizado ha permitido explorar las relaciones entre ciencia y pedagogía en las aulas a través de la biografía de este maestro de maestros. Una oportunidad para tender puentes entre historia de la ciencia, que tradicionalmente se ha centrado en la enseñanza superior y en la formación de los científicos, e historia de la educación, que ha señalado la importancia de narrativas históricas que atiendan a la vida y obra de maestras y maestros, pese a no haber sido considerados miembros de la *Alta Pedagogía*. Una sinergia profundamente fértil para abordar críticamente la historia de la enseñanza de las ciencias.

Bibliografía

Modesto BARGALLÓ, *Cómo se enseñan las Ciencias Fisicoquímicas* (Reus: Ediciones Sardá, 1923).

Modesto BARGALLÓ, *Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura* (Reus: Ediciones Sardá, 1932).

Bernadette BENSAUDE VINCENT, Jose Ramón BERTOMEU SÁNCHEZ y Antonio GARCÍA BELMAR, *L'émergence d'une science des manuels. Les livres de chimie en France (1789-1852)* (París: Editions des Archives Contemporaines, 2003).

José Mariano BERNAL MARTÍNEZ, *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2001).

José Ramón BERTOMEU SÁNCHEZ, «Beyond Bordes in the History of Science Education» en *Recolocating the History of Science. Essays in Honor of Kostas Gavroglu*, ed., Theodore ARABATZIS, Jürgen RENN y Ana SIMMOES (New York: Springer, 2015), 159-173.

Alberto GOMIS, Manuel SEGURA, José María SÁCHEZ JIMÉNEZ, «Modesto Bargalló Ardévol (1894-1981), maestro de maestros e historiador de la ciencia», *Revista Llull* 34-74 (2011), 419-442, consultado el 03/01/2017. URL: <https://sites.google.com/site/sehcyt2012/revista-llull>.

Mary Jo NYE, «Biography and the History of Science» en *Recolocating the History of Science. Essays in Honor of Kostas Gavroglu*, ed., Theodore ARABATZIS, Jürgen RENN y Ana SIMMOES (New York: Springer, 2015), 281-296.

María del Mar del POZO, Manuel SEGURA REDONDO y Alejandro DIEZ TORRE, *Guadalajara en la historia del magisterio español* (Guadalajara: Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1986).

John L. RUDOLPH, «Turning Science to Account: Chicago and the General Science Movement in Secondary Education, 1905-1920», *ISIS* 96-3 (2005): 353-389, consultado el 03/01/2017, URL: <http://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/447746>.

Josep SIMON y Antonio GARCÍA BELMAR, «Education and Textbooks», *Technology and Culture* 57-4 (2016), 940-950, consultado el 03/01/2017, DOI: 10.1353/tech.2016.0114.

Palabras clave

Modesto Bargalló, ciencia escolar, planes de enseñanza, historia de la ciencia, formación del profesorado.

Estudiar a Francisco Giner a través de sus citas y obras comentadas

Eugenio OTERO URTAZA⁽¹⁾

1. Universidade de Santiago de Compostela.

Email de contacto: otero.urtaza@usc.es

Objetivos

En esta comunicación se hace una aproximación a las lecturas glosadas y fuentes bibliográficas que usaba Giner en la elaboración de sus trabajos escritos. Muchos de los educadores, intelectuales y pedagogos a los que recurrió para documentar sus propias ideas suelen ser actualmente personas escasamente conocidas o citadas. Se trata, en muchos casos, de educadores locales a los que leía en su idioma original (alemán, francés, inglés o portugués) siendo él su primer y, a veces, único intérprete y difusor en España.

El objetivo de este estudio es presentar un primer esbozo de la red de flujos pedagógicos internacionales por los que transitó Giner, sugerido por la lectura de sus textos, que presentan una gran riqueza de análisis de obras de autores extranjeros. Él ha sido crítico y comentarista de muchas reformas que se estaban realizando en la educación europea y en otros continentes, al mismo tiempo que desarrollaba sus ideas en la Institución Libre de Enseñanza. Se trata de desvelar en qué medida lo que dejó escrito transmite una corriente de pensamiento que va más allá de un ámbito doméstico o muestra aquellos rumbos intelectuales que eran más transitados por los educadores que leía.

Metodología y fuentes

Se realiza una aproximación al mapa de la red de lecturas de Giner, tanto de los educadores y pedagogos que conoció, como de aquellos otros que simplemente leyó. Giner era tremendamente sugerente en sus comentarios, y acaso en algunos de ellos hay un volumen importante de influencias sutiles que merecen ser desveladas. Para la realización de esta primera aproximación se usan cinco volúmenes de sus obras completas que recogen una parte sustancial de su pensamiento pedagógico (VII *Estudios sobre educación*, XII *Educación y enseñanza*; XVI, XVII y XVIII *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*). Sin duda los estudios acerca de Giner, aun siendo ya abundantes, requieren periódicamente actualizaciones, como suele acontecer con todos los pensadores clásicos, porque de ellos se extrae novedad para interpretar el tiempo presente y admiten varias lecturas interpretativas. Un texto clásico

es denso en ideas y revela que los niveles de comprensión del discurso en relación con lo que el autor intenta transmitirnos, puede desmenuzarse en muchos interrogantes y respuestas.

Desarrollo del contenido de la comunicación

En ocasiones Giner glosa a uno o varios autores presentando una información no especialmente original, pero sí novedosa en cuanto es difícil encontrar otros estudiosos en España que hubiesen prestado atención a ese asunto. A veces lo hace porque tiene un contacto que lo hace posible, como cuando se ocupa de la educación moral en Japón, usando básicamente la obra de Basil Hall Chamberlain *Things Japanese*, un trabajo que publica el mismo año que Gonzalo Jiménez de la Espada marcha a Tokio, quien tradujo parcialmente el libro, que finalmente se publicaría en español muchos años después. ¿Fue Jiménez de la Espada quien le dio a conocer el libro de Chamberlain a Giner? ¿Cómo es el proceso por el cual un pensador llega a realizar una lectura? ¿Qué impronta deja en su cultura personal y modo de percibir las realidades de su tiempo?

Un caso diferente es cuando se ha limitado a traducir un texto sin mencionar su procedencia como ocurre con «Juegos corporales». Desde su publicación en el *BILE* en 1886, firmado por X, nadie se ha preocupado de conocer el origen de ese trabajo que luego en el tomo XVI de las Obras Completas se le atribuye sin aclaraciones adicionales entre otros «ensayos menores». Incluso el subtítulo siembra más dudas sobre su verdadera autoría: «Informe leído en el Congreso de Profesores de Gimnasia celebrado en Zurich en 1885». ¿Quién podía ser el autor descontando que Giner no había viajado nunca a Suiza? ¿Cómo llegó el texto a sus manos? Hasta que hemos descubierto el original en la Biblioteca Nacional Helvética con el título *Jugendspiele* (1886), nadie conocía si se trataba de una glosa o una traducción, ni quien era el escritor que estaba comentando Giner, si era una persona conocida o anónima. Pero encontramos el folleto y pudimos conocer al autor, Joh Schurter, un profesor de gimnasia de educación secundaria del que desconocemos cualquier otra publicación; y comprobamos que Giner hizo una traducción literal, añadiendo algunas notas explicativas.

Otro ejemplo es el comentario que realiza sobre el trabajo de Spencer y las buenas maneras que termina con la frase latina *Quidquid tentabat dicere versus erat*. La expresión aparece en la novela de Victor Hugo *Le Dernier Jour d'un condamné* (1829), pronunciada por Madame de Blinval. Deriva de un verso de Ovidio en *Tristia*: «Quod tentabam dicere versus erat». Giner atribuyó la primera al mismo Ovidio, posiblemente porque al leer la obra de Victor Hugo no advirtió la pequeña diferencia. Es un detalle minúsculo que nos puede orientar sobre lo que fueron las lecturas reales de un autor. Es más probable que Giner leyese a Víctor Hugo que a Ovidio, podríamos concluir. Pero también merecería proseguir con otras preguntas, como por ejemplo

saber quién recomendó a Giner leer una obra contra la pena de muerte, o si fue el mismo quien la descubrió y finalmente usó para concluir un trabajo que tenía otras intenciones.

Avance de conclusiones o reflexiones finales

Averiguar porque se cita a un autor u otro para documentar las afirmaciones propias; rastrear cuales fueron, o pudieron ser, las lecturas reales de un pensador, permite no ya comprender las fuentes de su obra escrita, sino hacer un mapa de sus influencias y evolución a lo largo del tiempo. Pulsar el valor de sus afirmaciones y su implicación en redes transnacionales de pensamiento revela, más allá de una posible confluencia o influjos, que el pensamiento es una construcción colectiva; que las ideas se difunden, se acogen y debaten en otros contextos de los que fueron producidas, y que se transforman en una interconexión constante que va decantando una corriente pedagógica.

El conocimiento no se origina solo por el talento individual, sino por acumulación de saberes y experiencias que se van intercambiando en una compleja red de interinfluencias que a veces se sintetiza y condensa en una obra excepcional; pero un pensador va acumulando saber por capas tenues de sedimentos que van cincelando su discurso, que recoge de lecturas, del contacto con otros pensadores, de los debates en que participa y de su propia práctica educadora. El caso de Giner ejemplifica muy bien esos procesos de conformación de un saber en red, de pensador que recoge, actualiza y transfiere conocimiento.

Bibliografía

Christopher A. BAYLY, *El nacimiento del mundo moderno* (Madrid: Siglo XXI, 2010).

Aaron BENAVIDOT y Phyllis RIDDLE, «The Expansion of Primary Education, 1870-1940: Trends and Issues», *Sociology of Education*, 61 (3) (1988), 191-2010.

Marcelo CARUSO, «Within, between, above, and beyond: (Pre)positions for a history of the internationalisation of educational practices and knowledge», *Paedagogica Historica*, 50 (1-2) (2014), 10-26.

Christophe CHARLE, Jürgen SCHRIEWER, Peter WAGNER (eds.), *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities* (Frankfurt/New York: Campus Verlag, 2004).

Kate FERRIS, *Imagining 'America' in late nineteenth-Century Spain* (London: Palgrave Macmillan, 2016).

Eugenio OTERO URTAZA, «La relación con los movimientos pedagógicos euro-

peos», en *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas. 2 La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española* (Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos/Acción Cultural Española (AC/E), 2013) 436-457.

Enrique M. UREÑA y J.M. VÁZQUEZ-ROMERO, *Giner de los Ríos y los krausistas alemanes. Correspondencia inédita, con introducción, notas e índices* (Madrid: Servicio de publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad Complutense 2003).

Palabras clave

Institución Libre de Enseñanza, Francisco Giner de los Ríos, Redes transnacionales de educación, Educación y transferencia cultural.

Discursos, textos escolares y memorias como fuentes para el estudio de la historia de la educación del Paraguay de la posguerra de 1870'

María Viviana PAGLIALUNGA DE WATZLAWIK⁽¹⁾

1. Facultad de Ciencias, Tecnología y Arte. Universidad Nacional de Pilar. Barrio Ytororo. Ñeembucú. Paraguay.

Email de contacto: mpaglialunga@hotmail.com

Objetivos

- Exponer la importancia metodológica de la crítica interna de los textos escolares y las memorias en relación al contexto histórico para el abordaje de investigaciones en historia de la educación.
- Describir el contexto histórico del Paraguay en el último cuarto del siglo XIX como escenario para el estudio de la educación en la posguerra de 1870.
- Revelar discursos e imaginarios en los textos escolares y las memorias en el marco de los desafíos metodológicos para el estudio de la historia de la educación del Paraguay en la posguerra de 1870.
- Concluir sobre la importancia del renovado interés en la investigación de la historia de la educación como componente fundamental de la historia y de 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 a la técnica del análisis del discurso de los textos escolares y las memorias como así también a la contextualización histórica durante dicho proceso. Los libros denominados «El compendio de Historia y Geografía» de Terán y Gamba (1876) y «El tirano Francisco Solano López arrojado de las escuelas» (1898) de Tapia son las fuentes seleccionadas con las cuales se abordarán las estrategias y desafíos metodológicos. Por otro lado el libro «Pequeña Geografía para los niños de la escuela de Arroyos y Esteros» (1890) escrito por el Padre Fidel Maíz y las memorias del pedagogo paraguayo Ramón Indalecio Cardozo se constituyen como fuentes para encontrar nuevas respuestas que nos aproximen a la comprensión de la historia de la educación.

Desarrollo del contenido de la comunicación

En los últimos años los textos escolares han cobrado un renovado interés en las investigaciones históricas, y se constituyen en fuentes documentales esenciales que permiten la construcción del conocimiento histórico y la comprensión de los imaginarios incluidos en los discursos. Por esta razón los textos deben ser sometidos a una crítica interna que guarde estrecha relación con el contexto histórico y un análisis del discurso que permita identificar las categorías en ellos incluidas.

Investigar la historia de la educación en el Paraguay a fines del s. XIX se presenta como un gran desafío por el escenario que presenta. Territorio habitado por pueblos originarios de distintas etnias antes de la conquista, configuró con el mestizaje hispano guaraní un grupo humano de características propias que consiguió tempranamente su emancipación colonial en 1811. Los primeros cincuenta años de vida independiente estuvieron regidos por dos gobiernos fuertes y unipersonales: el gobierno del Dr. Francia y el gobierno de los López (CARLOS ANTONIO y FRANCISCO SOLANO). Durante estos primeros gobiernos independientes, la educación, en especial la primaria de carácter popular (PETERS, 1996) tuvo una vital importancia en el proceso de formación de la identidad nacional y en la transmisión del modelo político adoptado por el Estado. Pero llegó la guerra y todo cambió.

Desde el análisis clásico, se estudian causas, hechos y consecuencias de las guerras. Consecuencias económicas, territoriales, pérdidas humanas. Pero, ¿Qué ocurrió con la educación luego de la guerra? ¿Con qué recursos se inició la tarea educativa? Si partimos de la afirmación de la importancia de la educación en la formación de la identidad nacional durante el s.XIX, luego de la guerra en Paraguay, con una población diezmada al punto del genocidio, (CHIAVENATO, 1989) con la destrucción de la totalidad de las escuelas, con un gobierno de ocupación (CARDOZO, 1987) y con la imposición de un nuevo modelo político, económico e ideológico ¿Qué rol le cupo a la historia como disciplina en este nuevo contexto educativo? ¿Cuál pasó a ser el discurso oficial en los textos escolares? ¿Existió en la educación resistencia u oposición a los discursos oficiales?

Al decir de la Dra. Quintana: «(...) el hecho educativo es un fenómeno que no se da aislado, sino en conexión a un horizonte cultural, social, económico, político y filosófico. (...) tales factores componen relaciones espacio-temporales donde las ideologías favorecen la estructura pedagógica en cada época o país, o las retrasan». (QUINTANA DE HORAK, C. 1983:135). Por ello, además de los decretos oficiales –fuentes clásicas de la investigación histórica–, los primeros textos escolares de posguerra y las memorias se constituyen en los pilares para dar respuesta a las preguntas planteadas.

Avance de conclusiones

El uso de textos escolares y memorias como fuentes para la investigación en historia de la educación demanda la crítica interna y el uso de la técnica del análisis del dis-

curso como así también un profundo conocimiento del contexto histórico, esto permite evidenciar la existencia de los discursos e imaginarios y así llegar al conocimiento y comprensión del pasado en lo que respecta a la educación en el Paraguay durante la posguerra de 1870.

Las consecuencias que tuvo que enfrentar un Paraguay en ruinas no fueron pocas, y afectaron todos los ámbitos, en especial la educación. Este capítulo de la historia de la educación en Paraguay de la posguerra está marcado por una drástica disminución de las escuelas; la necesidad de contratación de profesionales extranjeros, la falta de escolarización durante cinco años y un currículum visibilizado en los discursos de los textos oficiales 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 las memorias de los testigos de aquella rica historia de la educación paraguaya que sigue reclamando investigaciones.

Desde el análisis crítico de las fuentes y la interpretación contextualizada, la historia de la educación adquiere renovado interés y preeminencia en el campo de la investigación con los aportes y difusión de aquellos conocimientos científicos socialmente útiles en la construcción de la identidad.

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).

José Luis CHIAVENATO, *Genocidio Americano. La Guerra del Paraguay* (Asunción: Carlos Schauman Editor, 1989).

Atilio GARCIA MELLID, *Proceso a los falsificadores de la Historia del Paraguay. Tomo II* (Buenos Aires: Theoría, 1964).

Fidel MAIZ, *Pequeña geografía para los alumnos de la escuela de Arroyos y Esteros* (Asunción: El Paraguayo, 1890).

M. Viviana PAGLIALUNGA, *De la autonomía a la dependencia. La educación en Paraguay antes y después de la guerra del 70'* (Asunción: El Lector, 2012).

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*, 34, 134 (Octubre-Diciembre 1936), 449-475.

Francisco TAPIA, *El tirano Francisco Solano López arrojado de las escuelas* (Asunción: Escuela Tipográfica Salesiana, 1898).

Leopoldo TERAN y Próspero GAMBA, *Compendio de Historia del Paraguay*. 16ª edición (Asunción: Tipografía Quell & Cia, 1920).

Palabras clave

Paraguay, siglo XIX, textos escolares, memorias, discursos.

Manuais Escolares de Música: algumas contribuições metodológicas para a análise da escrita musical

Inês de Almeida ROCHA⁽¹⁾

1. Departamento de Educação Musical, Colégio Pedro II – Campus Centro, PPGM-UNIRIO, PROEMUS-UNIRIO.

Email de contacto: ines.rocha2006@hotmail.com

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo analisar o uso da escrita musical nos manuais escolares de música, visando apresentar algumas contribuições metodológicas para pesquisas sobre História da Educação Musical que utilizam esse tipo de fontes.

Metodologia e Fontes

O conjunto de fontes investigadas é constituído por manuais escolares publicados para as aulas de canto orfeônico, pertencentes ao acervo da Equipe de Educação Musical do Colégio Pedro II – campus Centro, tendo sido publicados nas décadas de 1930 a 1950. São livros concebidos para serem utilizados por professores e alunos nas aulas de canto orfeônico, denominação então dada à disciplina de ensino musical nas escolas de formação geral. Atendiam a uma demanda gerada por um projeto educacional dirigido pelo maestro/compositor Heitor Villa-Lobos, fortemente apoiado pelas autoridades de políticas públicas em educação desse período, no qual o canto coletivo era prática privilegiada. Venho dedicando esforços para a catalogação, seleção, organização, disponibilização e análise dos manuais escolares de música como parte do projeto de pesquisa, por mim coordenado, intitulado: «Estudaram aqui, brasileiros de um enorme e subido valor»: cultura material e manuais escolares no Colégio Pedro II». As características do acervo e da instituição de guarda apresenta importantes fatores que determinam os procedimentos metodológicos adotados, assim como as particularidades da escrita musical exigiu ações e análises específicas com vantagens e limitações para o desenvolvimento da pesquisa. Para tratar esse acervo e fontes escolhidas, a análise buscou relacionar aspectos da escrita verbal e escrita musical, assim como elementos das duas práticas de escrita, dos discursos verbais e musicais e das representações que emergem de ambas escritas, configurando assim, concepções sobre o uso da escrita musical nos manuais investigados.

Desenvolvimento do conteúdo da comunicação

Primeiramente, destaca-se que lidar com a diversidade que constitui o grupo de manuais do acervo já é um fator que impulsiona a escolha de um fio condutor para criar

uma coerência interna e coesão nas narrativas geradas pelas reflexões produzidas a partir dessa documentação, pois trata-se de 22 exemplares dentre cancionários; 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. Nesse conjunto, encontrou-se também o Guia Prático: estudo folclórico musical, um cancionário com arranjos para duas ou mais vozes, principal obra composta por Heitor Villa-Lobos para ser utilizada nas aulas de canto orfeônico, utilizando temas folclóricos. Mesmo não sendo um quantitativo numeroso, o fato desses manuais serem encontrados e estarem guardados na sala de música do único campus do Colégio Pedro II existente nesse período, agrega um valor significativo ao acervo pela importância da instituição no cenário da Educação Pública no Brasil. São um testemunho do esforço empreendido em publicações didáticas para oferecer suporte às práticas educativas musicais na escola.

Apesar do projeto orfeônico de Heitor Villa-Lobos ser temática muito explorada em textos que versam sobre a educação musical no Brasil, com enfoque histórico, tornou-se importante buscar perspectivas de análise diferenciadas. Se, em outros trabalhos apresentei análises sobre estratégias editoriais, práticas de educação musical, saberes, repertórios, conteúdos e conhecimentos musicais mobilizados, fez-se necessário avançar em especificidades. Considerando a tensão entre «tres planos: el de los discursos, las prácticas y las representaciones», como destaca António Castillo Gómez (2003, p. 109), observou-se para a escrita musical impressa nos livros, na forma de partituras, consideradas como imagens inseridas, para examinar: presença/ausência, textos verbais que antecedem e dialogam com a escrita musical, práticas musicais e educativas que demonstram, além das características musicais específicas, funções e indícios de usos dessa escrita musical.

Avanço de conclusões

As partituras musicais representam valiosa informação para conhecermos a valorização do domínio desse código para os professores e alunos, usuários das publicações. Metodologicamente, essa análise exige conhecimento específico que vai além da possibilidade de leitura, seja por solfejo ou utilizando um instrumento musical. É importante que o historiador da educação domine aspectos relacionados à análise e estruturação da linguagem musical, utilizando essas informações. Como exemplo destaca-se a importância de se considerar dados sobre gênero musical, forma, tonalidade, ritmo e melodia que constituem a música ali representada pela escrita musical, dentre outros importantes aspectos que o pesquisador com especialidade em música ou musicologia deve estar atento. Por outro lado, mesmo que as ferramentas de análise oferecidas pelas teorias de análise musical ou mesmo, pela musicologia, possam ser grandes aliadas, a pesquisa demonstrou limitações impostas pela confluência de diversos fatores inerentes às especificidades dessas publicações educativas, o que exige que se considere aspectos referentes à escrita

verbal. Para superar essas limitações, recorri a proposições como as que nos faz Roger Chartier, recomendando que a análise de documento escrito, deve considerar tanto os dispositivos que derivam das estratégias de escrita do autor, quanto àquelas que resultam da materialidade do escrito e da materialidade do próprio livro (CHARTIER, 1988). Esses são elementos importantes para depreender o sentido do texto, pois eles organizam práticas e evidenciam expectativas de leitura. Ressalto, ainda, que a análise de um manual escolar de música que contém partituras e que não é analisado por um especialista com domínio de leitura e escrita musical, corre o risco de apresentar um resultado incompleto, superficial e parcial.

Bibliografia

Yolanda de Quadros ARRUDA, *Elementos de Canto Orfeônico*, 2ª. ed. revista e ampliada (São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951).

Antônio CASTILLO GÓMEZ, «Historia de la cultura escrita: ideas para el debate», *Revista Brasileira de História da Educação*, 5 (jan/jun, 2013), 93-124.

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 ginásial*, 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 Brasi* (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*, 1, 14 (São Paulo: Mangione, 1940).

Palavras-chave

Manuais escolares de música; História da Educação Musical; Educação Musical; Escrita Musical Colégio Pedro II.

Semanario ideado para erigir una estatua al Conde de Romanones: «El Magisterio Contemporáneo»

Álvaro RUIZ GUIJARRO⁽¹⁾

1. Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Alcalá de Henares, Calle Madrid, 1, 19001 Guadalajara.

Email de contacto: a.ruizg@edu.uah.es

Objetivos

- Descubrir el porqué de un periódico y cómo transcurre su existencia.
- Comprender el fenómeno presencial e institucional de los Maestros, donde obtuvo el acta de diputado el Conde de Romanones y cómo fue homenajeado por los maestros.

Metodología y Fuentes

Estos objetivos exigen la aplicación de unos métodos eminentemente cualitativos, después de una investigación cuantitativa sobre maestros y escuelas. Porque implicaban el uso de fuentes primarias, de naturaleza notablemente distinta al simple repertorio bibliográfico, requería algo distinto.

No podíamos enfocar la investigación como un reducto aislado, simplemente, centrada en una documentación que analizada cualitativamente ofreciera sólo ciertas oportunidades. Investigar demandaba que esos datos se integraran en un contexto más amplio. Resultaba imprescindible no excluir planteamiento y contexto social en que quedaba enmarcado, debiendo ser entendido como un elemento conformante para una concepción de historia total.

El método propiamente histórico-pedagógico es el que definitivamente ha guiado mi investigación. Un estudio histórico de los hechos resaltan la pedagogía empleada por el currículo de Romanones, la erección de la estatua a su persona y cómo se compartían las informaciones entre los docentes, como elementos de mi investigación.

Para la comunicación trataré estas fuentes primarias:

- «El Magisterio Contemporáneo» y «La Orientación» periódicos profesionales de maestros de Guadalajara custodiados en la Biblioteca Pública del Estado de Guadalajara.

- «El Magisterio Español» en Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá.
- «Sueldos de maestros» en Archivo Histórico Provincial de Guadalajara.
- Notas del Conde de Romanones en el Real Archivo de la Academia de la Historia.

Desarrollo del contenido de la comunicación

0. El Conde Romanones como Ministro de Instrucción Pública.

Esta figura firmó el Real Decreto de 26 de octubre de 1901 que estableció el pago del sueldo a los maestros por parte del Estado y el currículo escolar. Se encuentra dentro de los personajes que marcaron el período de la Restauración dentro del siglo XX. Siempre obtuvo acta de diputado a Cortes por Guadalajara y como Ministro de Instrucción Pública además contribuyó a la mejora de la inspección, y la implantación de la JAE, entre otros.

1. El Magisterio Contemporáneo.

Este periódico se publicó en 33 números repartidos semanalmente entre el 6 de febrero de 1909 y 18 de septiembre de 1909. En su subtítulo figura el lema «semanario profesional, órgano oficial de la Asociación provincial de maestros de Guadalajara». Esto nos indica su función como medio de difusión de la asociación provincial. Además, de su otra misión consistía en erigir una estatua al Conde de Romanones según su último número.

La publicación corría a cargo de un catedrático del Instituto y no un maestro pero no es de extrañar porque el otro periódico provincial estaba dirigido por un político liberal. Al hacer un análisis de su contenido, se aprecia a grandes rasgos este esquema: editorial y artículos de maestros; asuntos y temas del magisterio; sección oficial: oposiciones, plazas y legislación, sección de noticias y 8ª página de anuncios. Resaltar que tuvo una constante polémica con «La Orientación» en los artículos bajo el título «Entre Maestros». Independientemente, el hecho de ser generadores de la idea de levantar una estatua al Conde de Romanones deduce que estaba en la órbita del Partido Liberal.

Como indica Hernández Díaz, la prensa «logra presencia profesional y especializada para fines más concretos». En este caso los fines se especifican en número de cierre del periódico con la unión provincial y poder erigir una estatua a Romanones, aunque no se inaugura pero se han propiciado todos los trámites, dejando a cargo de «El Magisterio Español» de su levantamiento.

2. Fenómeno presencial de los maestros.

Igual que a nivel nacional que desde agosto de 1901 se creó la Asociación Nacional del Magisterio Primario, existían asociaciones de maestros; en Guadalajara cada par-

tido tenía su propia asociación independiente. Este periódico buscaba unir a todos los docentes en una asociación provincial consistente y que fuera gobernada desde la del partido de Guadalajara con representantes en sus juntas de los presidentes o miembros de las juntas directivas de asociaciones de otros partidos.

Estas iniciativas de prensa, aun existiendo otro periódico, siguen las premisas de Terrón Bañuelos de asociacionismo y disminuir el aislamiento de los miembros. Además de dar una visión de la realidad de las escuelas y maestros con diversos testimonios y noticias que nos hacen llegar.

Además, este periódico muestra el afecto que le tienen los maestros al Conde por toda España por recibir muestras de adhesión a la estatua. Se tiene en cuenta el momento y la legislación que promulgo en su etapa de Ministro de Instrucción Pública. Romanones reconoció que había un fallo en la Ley Moyano pero también hubo un error al levantarle una estatua por ser un personaje político en activo.

Avance de conclusiones

El periódico cumple sus funciones de representación de la asociación provincial y recaudación para levantar una estatua a Romanones. Su vida transcurre con una aceptación generalizada por todos los congregados en la Asociación Provincial que produce su creación hasta una falta de apoyo que genera la desaparición. Los docentes querían que cesase la confrontación entre los propios maestros en sus dos periódicos profesionales. Por ello, la Asociación Provincial crea otro nuevo periódico que siendo continuación de este llegará a desaparecer por falta de apoyo.

La presencia de los docentes se muestra en una Asociación Provincial que agrupará todas las voces de la provincia pero con un portavoz desde la capital. La realidad muestra situaciones con locales ruinosos que algunos docentes rurales debían abrir con amenaza de no cobrar, pero otros de la capital tenían cerrada su escuela. El aspecto de unión docente surgió cuando los maestros sin una conexión directa con el Conde quieren acercarse para homenajearle con una estatua y les libre del caciquismo local como hizo con los sueldos. La directiva provincial fundó este periódico para recoger los nombres de las personas que contribuyeron al monumento y sus avances. Tuvo un seguimiento espectacular desde toda la geografía española y «El Magisterio Español» decidió recoger la iniciativa de honrar al Conde con una estatua que se inaugurara años más tarde.

Bibliografía

Antonio CHECA GODOY, «Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España (III)», *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 7 (1988), 253-281.

Paulí DÁVILA BALSERA, *La honrada medianía: génesis y formación del magisterio español* (Barcelona: PPU, 1994).

Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, «Municipio y Educación en España (Siglos XIX-XX)» en *Historia dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*, ed., Adão Áurea ADÃO, Justino MAGALHÃES (Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013), 165-193.

Álvaro de FIGUEROA Y TORRES, CONDE DE ROMANONES, *Notas de una vida* (Madrid: Marcial Pons, 1999).

José María HERNÁNDEZ DÍAZ, *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo: contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013).

María del Mar del POZO ANDRÉS, *La educación en Castilla-La Mancha en el siglo XX (1900-1975)* (Ciudad Real: Almud, 2007).

María del Mar del POZO ANDRÉS, Manuel SEGURA REDONDO y Alejandro Ramón DÍEZ TORRE, *Guadalajara en la historia del magisterio español, 1839-1939: Cien años de formación del profesorado* (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones, 1986).

Cándido RUIZ RODRIGO, «Maestro, escuela y sociedad (de la Restauración a la II República)», *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 16 (1997), 155-176.

Isidro SÁNCHEZ SÁNCHEZ y Rafael VILLENA ESPINOSA *Periodistas vocacionales: la prensa en la provincia de Guadalajara (1810-1940)* (Ciudad Real: Almud, 2008).

Aída TERRÓN BAÑUELOS, «Coordenadas del asociacionismo profesional de los docentes. Estado de la cuestión en España», *Historia y Memoria de la Educación*, 11 (2015), 93-130.

Palabras clave

Guadalajara, Romanones, estatua, maestros, 1909.

Los diarios y notas de los viajes pedagógicos de Rosa Sensat Vilà del periodo 1908-1913: análisis crítico y conceptual, aportaciones y debates

Joan SOLER MATA⁽¹⁾

1. Departamento de Pedagogía – Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas – Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, c/ Sagrada Família, 7, 08500 Vic, Barcelona

Email de contacto: joan.soler@uvic.cat

Presentación y Objetivos

La comunicación está centrada en un doble análisis crítico y conceptual de los diarios y notas de los viajes que Rosa Sensat Vilà (1873 – 1961) realizó durante el periodo 1908 – 1913:

- Año 1908: Visita de escuelas de distintas ciudades alemanas (Berlín, Dresde, Leipzig y Colonia), además de Bruselas y París, entre el 30 de enero y el 21 de febrero.
- Año 1911: Viaje pedagógico con un grupo de maestros de las escuelas municipales de Barcelona para visitar instituciones educativas de Francia, Suiza y Alemania entre el 9 y el 28 de julio.
- Años 1912-1913: Viaje de estudios, pensionada por la Junta para la Ampliación de Estudios, entre el 15 de octubre de 1912 y el 17 de marzo de 1913, visitando escuelas e instituciones educativas de Bélgica, Suiza y Alemania.

Esta actividad pedagógica corresponde a un periodo de transición entre la etapa de formación y la consolidación de su itinerario profesional. Cabe recordar que a partir de 1908 ocupa una plaza de maestra en la escuela pública de la avenida Diagonal en Barcelona y que en 1914 iniciará su etapa como directora de la *Escola de Bosc* del Parque de Montjuic en la misma ciudad (GONZÁLEZ-AGÁPITO, 1989; ESTERUELAS, GARCIA, VILAFRANCA, 2015).

En la comunicación nos preguntamos acerca de las personas y los lugares, las experiencias personales, las experiencias relevantes y las opiniones y valoraciones críticas plasmadas en los diarios de Rosa Sensat. Más allá de una cronología y narración de los hechos acaecidos y de las prácticas e instituciones observadas, nos interesan las ideas y los conceptos contruidos durante estos viajes y la integración en su discurso pedagógico.

Metodología y Fuentes

Las fuentes documentales, de carácter primario y escrito, pertenecen al Fondo histórico de la Biblioteca Rosa Sensat en Barcelona (Fondo Rosa Sensat) y al Archivo Edad de Plata (Expedientes JAE). En el primer caso se trata de los cuadernos con los diarios y notas manuscritas de los viajes mencionados que pueden contrastarse con otros documentos como el borrador de la memoria del viaje de 1912-1913, redactada en veintiocho cuadernos, con el título «Métodos para la enseñanza de las ciencias físico-químicas y naturales en la escuela primaria» (cuya versión definitiva no está localizable), que también pueden consultarse en el repositorio de la Memoria digital de Catalunya: <http://mdc.cbuc.cat/cdm/search/collection/arxiurs>. El expediente de Rosa Sensat del fondo de la JAE contiene documentos de interés para contrastar datos pero no contiene la memoria definitiva presentada (<http://archivo-jae.edaddeplata.org>).

La metodología cualitativa aplicada es de carácter hermenéutico y conceptual (VILANO, 2006; ONCINA, 2003, 2010), atendiendo a algunas aportaciones de la investigación biográfico-narrativa (BOLÍVAR, DOMINGO, FERNÁNDEZ, 2001). A partir de la lectura de los diarios y notas de viaje, localizamos y sistematizamos los datos y la información disponible para:

1º Establecer un catálogo de las instituciones visitadas y las relaciones establecidas con maestros y pedagogos europeos.

2º Interpretar los textos y las descripciones para localizar y analizar las ideas y, sobretudo, los conceptos que incorpora a su propio ideario pedagógico.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Los *diarios* constituyen «una sucesión de textos más o menos extensos – desde la nota o apunte suelto a varios folios –, escritos sobre la marcha, al hilo de los acontecimientos, con mayor o menor frecuencia y regularidad, a lo largo de los años o durante un periodo de tiempo determinado» (VIÑAO, 1999: 233-234). Nos centramos en el estudio de los diarios y notas de los tres viajes mencionados y utilizamos otros documentos para contrastar y triangular datos y opiniones y someterlos a un análisis crítico. En el caso del viaje de estudios de 1912-1913, contamos con los cuatro cuadernos del diario completo y la narración directa y exhaustiva del viaje en sus distintas etapas. Por otra parte contamos con la oportunidad de contrastar esta escritura más directa del diario con el borrador de la memoria dirigida a la JAE y, por lo tanto, con una narración filtrada por el tiempo pero también por la visión crítica de la autora (RICOEUR, 2003). Ello nos permite profundizar en el análisis crítico y hermenéutico de los textos para fundamentar el análisis conceptual. Por citar únicamente dos ejemplos, el análisis realizado nos permite descubrir las razones de la influencia de Decroly en Rosa Sensat a partir de la experiencia de las visitas realizadas en Bruselas; y tam-

bién nos muestra los parámetros que, a su juicio, otorgan una mejor valoración de la Escuela Normal de Lausana por encima del Instituto Rousseau de Ginebra.

En un trabajo anterior (VILANOÚ, SOLER, 2013) realizamos un análisis conceptual, con perspectiva histórica, de la renovación pedagógica en Catalunya. Dado que el universo conceptual del ideario de Rosa Sensat debe situarse en el contexto de la renovación pedagógica del primer tercio del siglo XX hemos decidido, sobre la base del estudio anterior, analizar los conceptos e ideas pedagógicas renovadoras de la autora, asociándolas y sistematizándolas en tres niveles: el contexto externo (social, político y cultural); el contexto institucional (modelo escolar, organización, etc.) y, en tercer lugar, el programa pedagógico (prácticas, metodologías didácticas, etc.). La lógica pasado – presente – futuro orienta nuestro análisis a partir de las experiencias previas de la maestra para descubrir cómo se incorporan al ideario nuevos conceptos que conformarán un discurso pedagógico completo plasmado en la obra educativa posterior.

Avance de conclusiones

Los documentos estudiados superan el marco de un diario de viaje y añaden a sus características, las propias de un diario de investigación, reflexión crítica y formación. Se trata de un completo material que permite distintas lecturas, algunas de las cuales ya han sido realizadas por otros investigadores (MORENO, 2015).

La reconstrucción y análisis del universo conceptual de Rosa Sensat permite establecer confluencias y divergencias entre los tres relatos, localizar temas de debate y sugerir el establecimiento de continuidades entre estudios realizados, visitas y observaciones y el ideario o discurso pedagógico.

Es interesante descubrir como el interés inicial de Rosa Sensat en las cuestiones metodológicas y didácticas derivadas de la enseñanza de las ciencias físico-químicas y naturales queda desbordado por un universo conceptual más amplio que se adentra en múltiples y complejas cuestiones de carácter psicológico y pedagógico. Ella misma lo intenta sistematizar en forma de recomendaciones en la parte final del borrador de la memoria del viaje de 1912-1913: edificios y espacios escolares, organización y graduación de la enseñanza, incorporación del trabajo manual «seriamente organizado», estudio de las ciencias naturales, reforma de la Escuela Normales «acentuando el carácter técnico y profesional» de la formación de los maestros, formación permanente de los maestros en forma de cursos de vacaciones, excursiones escolares y su metodología y organización, impulso de las escuelas secundarias y superiores dirigidas a la mujer y enseñanza de la economía doméstica fundamentada en las ciencias.

Bibliografía

Antonio BOLÍVAR, Jesús DOMINGO, Manuel FERNÁNDEZ, *La investigación bio-gráfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología* (Madrid: La Muralla, 2001).

Albert ESTERUELAS, Jordi GARCIA, Isabel VILAFRANCA, «L'Escola del Bosc cent anys després. Allà on Rosa Sensat va sistematitzar la seva pedagogia», *Temps d'Educació*, 49 (2015), 111-133.

Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO, *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escola* (Barcelona: Rosa Sensat/ Edicions 62, 1989).

Pedro L. MORENO, «Rosa Sensat, la cultura material de l'escola i el material d'ensenyament», *Temps d'Educació*, 44 (2013), 77-99.

Faustino ONCINA, «Historia conceptual y hermenéutica», *Azafea. Revista de Filosofía*, 5 (2003), 161-190.

Faustino ONCINA (ed.), *Palabras, conceptos, ideas. Estudios sobre la historia conceptual* (Barcelona: Herder, 2010).

Paul RICOEUR, *La memoria, la historia, el olvido* (Madrid: Trotta, 2003).

Antonio VIÑAO, «Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos», *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 3 (1999), 223-253.

Conrad VILANOU, «Historia conceptual e Historia de la educación», *Historia de la Educación*, 25 (2006), 35-70.

Conrad VILANOU, Joan SOLER, «La Historia de la Educación en Cataluña: tradición liberal e historia conceptual», *Social and Education History*, 2(3) (2013): 261-295, consultado el 9 de enero de 2017, URL: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4686204.pdf>

Palabras clave

Diario, viaje pedagógico, conceptos, análisis conceptual, Rosa Sensat.

La educación en periódicos italianos: para la comprensión de los proyectos de formación de los trabajadores en los usos de su tiempo libre

Marcus Aurelio TABORDA DE OLIVEIRA⁽¹⁾

1. Departamento de Ciencias Aplicadas da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Avenida Antonio Carlos, 6227, Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Email de contacto: marcustaborda@pq.cnpq.br

Objetivos

El trabajo indaga las prácticas de educación en dos periódicos italianos, *El Grido del Popolo* y *Avanti!*, en las décadas finales del siglo XIX y las iniciales del XX. Busca ampliar la noción de educación social, ya definida por Julio Ruiz Berrio, así como comprender las prácticas educativas movilizadas por los trabajadores en su tiempo libre, con vistas a la su formación general.

Metodología y Fuentes

La investigación ha estado basada en las contribuciones de Edward Thompson acerca de la economía moral, de la experiencia y de las posibilidades de formación en el tiempo libre, así como de Raymond Williams y sus conceptos de cultura común y estructura de sentimientos. Busca comprender la educación más allá de lo escolar y observar experiencias educativas generales, teniendo como soporte la noción de educación social. Los periódicos consultados fueron producidos en Italia por iniciativa de trabajadores e intelectuales cercanos al socialismo. *El Grido del Popolo* fue una iniciativa de los trabajadores tipográficos de Torino, cuya edición tuvo una duración entre 1892 y 1918, año en que fue sustituido por el *Avanti!*. Este segundo periódico tenía un alcance nacional y fue publicado a partir del año 1896 como órgano de propaganda del recién nacido Partido Socialista Italiano. Tuvo una larga duración, pero a los propósitos de este estudio interesa la serie entre 1896 y 1919, luego después del fin de la Primera Guerra Mundial. Los dos periódicos fueron semanales. He analizado distintas sesiones de los periódicos, especialmente las materias que trataban específicamente del tema de la educación en sus diversas dimensiones, sobre todo las no escolares, con énfasis nel periodo entre 1896 y 1905.

Desarrollo del contenido de la comunicación

La noción de educación social permite indagar sobre prácticas educativas, escolares o no, llevadas a cabo por distintos agentes públicos o privados, en locales diversos.

A diferencia de lo que propone Ruiz Berrio (1999), acá tengo en cuenta esas prácticas en relación a los usos del tiempo libre de los trabajadores. Los dos periódicos italianos estudiados presentan un amplio abanico de posibilidades para el estudio de las relaciones entre tiempo libre y educación de los trabajadores. En esta comunicación destaco aquellas iniciativas tales como la Universidad Popular, los conciertos musicales, las presentaciones teatrales, los recitales de poesía o la difusión de libros y otros escritos. Esto junto a un amplio conjunto de iniciativas que formaban parte de un esfuerzo educativo no formal, que suponía la elevación moral e intelectual de los trabajadores para que pudieran comprender el desarrollo del mundo a su alrededor.

Una de estas iniciativas fue la creación de la Universidad Popular. Definiendo que el deber del periodismo era «ofrecer oportunidad a la grande maza de socialistas o acceso a grande fuente de fuerza moral e intelectual que é la ciencia», tal como se describía en *El Grido del Popolo* al inicio de sus actividades en el año 1900. Su programa ofrecía conferencias libres sobre temas diversos. Los profesores eran voluntarios, que trabajaban en la ciudad. Impartieron lecciones Edmondo De Amicis, Cesare Lombroso, Angelo Mosso, Luigi Einaudi, entre otros. La primera iniciativa obtuvo la inscripción de 700 alumnos oyentes, 605 hombres y 95 mujeres, entre 16 y 75 años de edad, pero con una concentración etaria entre los 16 y 27 años. Los alumnos eran trabajadores con distintos niveles de formación, fueran universitarios o aquellos que tenían tan solamente la escuela inicial. También eran diversos sus perfiles de origen profesional: había desde técnicos, operarios, trabajadores domésticos o sin profesión. Los cursos más frecuentados en la primera ronda fueron Ciencias. Las mujeres frecuentaban fundamentalmente el curso Literario y los operarios los cursos de Economía Política.

Entre tantos temas desarrollados en los años 1900/1901 se destacaban *La evolución de la economía del siglo XIX*, *Vida y costumbres de los animales*, *La historia de la propiedad*, *Higiene industrial*, *Energía eléctrica*, *Política económica*, *El sistema nervioso*, *Elementos de Botánica*. Más allá de los cursos había «proyecciones luminosas de fotografía, demostraciones prácticas y experiencias». Los cursos tenían un promedio de 6 o 12 lecciones en un día específico de la semana. Los periódicos acompañaban el desarrollo de la Universidad, publicando balances, informes, listados de cursos, precios y también críticas. Por ejemplo, mismo el director criticaba los operarios turinenses porque no tenían ganas de formarse, mientras en Milán «4 o 5 mil trabajadores buscan la universidad». Pero también había críticas cuanto al carácter elitista de la iniciativa, una vez que las preocupaciones con lo «estómago» no permitirían a los trabajadores dedicarse a las lecciones y a los estudios generales.

La Universidad Popular era una iniciativa de socialización que pretendía la formación de los trabajadores, tanto como forma de desarrollar su potencial de lucha política, como una expresión de ganas de un mejoramiento general de la sociedad.

Avance de conclusiones

En la segunda mitad del siglo XIX la educación estaba en las pautas de distintos movimientos organizados por la Iglesia, los partidos operarios, las sociedades de mutuo socorro, entre otros preocupados con las condiciones de vida de los trabajadores pobres. Siendo la escuela todavía una promesa, muchas iniciativas de educación fueron movilizadas por aquellas organizaciones, caracterizando o que llamamos de formas de educación social. Entre las formas observadas en los dos periódicos italianos estudiados se destacaban los espacios recreativos, las fiestas, las artes (teatro, música, dibujo), publicaciones de carácter didáctico y conferencias públicas. El ejemplo presentado en esta comunicación ayuda a actualizar las indagaciones de Thompson sobre los usos del tiempo libre por los trabajadores en general y por los operarios en especial. Un tiempo que muchos utilizaron como posibilidad de desarrollo personal y de clase. En estos tiempos tenemos indicios significativos que los trabajadores no esperaban pasivamente de lo Estado o de las élites condiciones para sus prácticas de autoformación.

Bibliografía

Julio RUIZ BERRIO, «Introducción a la historia de la educación social en España. Madrid. Historia de la Educación», *Revista Interuniversitaria*, 18 (1999).

Marcus Aurelio TABORDA DE OLIVEIRA y Luisa OSCAR, «Referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas em história da educação: para uma história das relações entre sensibilidades, tempo livre e formação», *Revista Esboços*, Florianópolis, 21, 31 (ago. 2014), 171-193.ç

Edward Palmer THOMPSON, *A formação da classe operária inglesa*, 3 (São Paulo: Paz e Terra, 1987).

Edward Palmer THOMPSON, *Costumes em comum* (São Paulo: Companhia das Letras, 1998).

Alejandro TIANA FERRER, Miguel SOMOZA RODRÍGUEZ y Ana BADANELLI RUBIO (ed.), *Historia de la educación social* (Madrid: UNED, 2014).

Raymond WILLIAMS, *La larga revolución* (Buenos Aires: Nueva Visión, 2003).

Palabras clave

Educación social, educación y tiempo libre, formación, prensa operaria.

Paesaggio e formazione dell'identità nazionale: nuove prospettive di ricerca in storia dell'educazione

Fabio TARGHETTA⁽¹⁾

1. Dipartimento di Filofofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA),
Università degli Studi di Padova, Italia.

Email de contacto: fabio.targhetta@unipd.it

Obiettivi

In anni molto recenti si è assistito in Europa, particolarmente in Gran Bretagna e in Germania, alla pubblicazione di un discreto numero di studi sulla genesi dei paesaggi nazionali. Si tratta di lavori che combinano storia ambientale e storia culturale, politica e sociale in un'ottica multidisciplinare. In questo felice connubio tra saperi differenti appare in posizione un po' defilata la dimensione educativa, la quale dovrebbe anzi essere centrale in un discorso che voglia indagare a fondo le dinamiche attraverso le quali si è consumato il processo di formazione identitaria di una nazione.

Il presente contributo intende provare a colmare questa lacuna: il suo obiettivo è quello di indagare quale ruolo abbia ricoperto in Italia nella prima metà del Novecento il paesaggio urbano e naturale, mediato dalla cultura scolastica, nei processi di formazione dell'identità nazionale.

Metodologia e Fonti

L'obiettivo della relazione è indagare la relazione intercorsa tra Otto e Novecento tra paesaggio e costruzione dell'identità nazionale, utilizzando la cultura scolastica come medium nel rapporto tra i due elementi. Con il primo termine mi riferisco non tanto all'ambiente naturale, al *wilderness* come viene definito nella cultura anglosassone, ma all'idea di paesaggio che è stata trasmessa attraverso il filtro di specifiche pratiche didattiche e culturali: in particolare faccio riferimento a letture nei libri di testo per la scuola elementare, pagine dedicate all'insegnamento della geografia, sussidi didattici visivi specifici quali tavole parietali, atlanti, proiezioni luminose, cinema educativo. È dal reciproco rapporto tra queste due dimensioni, quella dello spazio reale e quella dello spazio immaginato/raccontato che nasce la moderna costruzione del paesaggio e il suo utilizzo in chiave educativa. Sono due accezioni complementari, l'una che rimanda alla realtà fisica fatta di montagne, laghi, fiumi, isole, etc., e l'altra data dal costruito culturale di chi è chiamato a descrivere il paesaggio, ossia dell'osservatore, il quale è animato, per quanto riguarda i libri scolastici, da intenti educativi oltre che istruttivi.

Contenuto della comunicazione

La prima parte della comunicazione è dedicata a chiarire il significato dei concetti di paesaggio (urbano e naturale) e di patrimonio culturale. La parte centrale intende invece presentare le fonti utilizzate per la ricerca, principalmente libri di testo e sussidi didattici visivi (atlanti, carte geografiche, diapositive da proiettare), e valutare il loro uso nella didattica.

Infine, nella conclusione analizzo la funzione assegnata dalle classi dirigenti alla descrizione del paesaggio e dei suoi mutamenti all'interno delle pratiche scolastiche. I riferimenti, infatti, non furono mai del tutto neutri, quanto piuttosto volti a rafforzare l'identità nazionale e l'amore per la patria nei giovani scolari italiani.

Conclusioni

La scuola – quella elementare *in primis* – fu direttamente coinvolta nel progetto di «nazionalizzazione per via paesaggistica». Libri di testo, narrativa per ragazzi, quadri murali, atlanti, proiezioni luminose a uso didattico, cinema educativo, costituirono differenti modalità per giungere a un medesimo obiettivo: far conoscere il patrimonio culturale e naturale del proprio Paese al fine di far amare la patria agli italiani.

Non si trattò di una descrizione statica, fedele a codici descrittivi immutabili nel tempo, ma di una narrazione e di una rappresentazione che si adeguarono alle trasformazioni in corso, sia nelle sensibilità collettive che nella realtà concreta. Il paesaggio urbano e naturale, infatti, è stato – e continua a essere – in continua evoluzione: il cambio nella toponomastica viaria di molte città, l'italianizzazione dei nomi di catene montane, regioni e rifugi, l'istituzione di monumenti ai caduti, la diffusione di cippi e targhe commemorative, la nascita di cimiteri di guerra e parchi della rimembranza, la creazione di percorsi della memoria attraverso i luoghi delle patrie battaglie, etc. furono tutte modifiche al paesaggio che contribuirono in maniera significativa al rafforzamento identitario. Anche in questo caso la scuola – attraverso racconti, fotografie e immagini – si fece carico di trasmettere le modifiche apportate al paesaggio e, con esse, di diffondere la consapevolezza delle ragioni e dei propositi che ne avevano motivato la realizzazione.

Bibliografia

Claudio AMBROSI y Michael WEDEKIND (eds.), *Turisti di truppa. Vacanze, nazionalismo e potere* (Trento: Fondazione Museo Storico del Trentino, 2012).

Marco ARMIERO, *Le montagne della patria. Natura e nazione nella storia d'Italia. Secoli XIX e XX* (Torino: Einaudi, 2013).

Susan PITCHFORD, *Identity Tourism: Imaging and Imagining the Nation* (Bingley: Emerald, 2008).

Zoran ROCA, Paul CLAVAL y John AGNEW (eds.), *Landscapes, Identities and Development* (Farnham: Ashgate, 2011).

Fabio TARGHETTA, «“The beloved face of the fatherland”. The role of the landscape into the processes of National identity building», *History of Education & Children's Literature*, X (2) (2015), 139-155.

Carlo TOSCO, *Il paesaggio come storia* (Bologna: il Mulino, 2007).

Simona TROILO, *La patria e la memoria. Tutela e patrimonio culturale nell'Italia unita* (Milano: Electa, 2005).

Verena WINIWARTER, «Nationalized Nature on Picture Postcards: Subtext of Tourism from an Environmental Perspective», *Global Environment*, 1 (2008), 192-215.

Gabriele ZANETTO, Francesco VALLERANI, Stefano SORIANI (eds.), *Nature, environment, landscape: European attitudes and discourses in the modern period the Italian case, 1920-1970* (Padova: Università di Padova, 1996).

Parole chiave

Paesaggio, Nation building, Libri di testo, Tavole parietali, Scuola elementare.

Fronteras hechas de tinta y sentimientos: la construcción de los otros y de nosotros en textos escolares a partir de atributos emocionales. Chile, c.1900-c.1980

Pablo TORO BLANCO⁽¹⁾

1. Departamento de Historia, Universidad Alberto Hurtado, Almirante Barroso 6. Santiago de Chile.

Email de contacto: ptoro@uahurtado.cl

Objetivos

En esta ponencia se revisita, desde un ángulo distinto, un asunto presente en los textos escolares chilenos: la construcción de una identidad común que se elaboró mediante la diferencia con los otros. Para un Estado poscolonial como el chileno, forjar el establecimiento de una comunidad imaginaria (siguiendo la categoría de Anderson, 1993) fue una tarea asignada, entre otros dispositivos, al sistema escolar. En estas páginas se sostiene que es reconocible, a través de un trayecto de casi un siglo, un proceso de delineamiento de un perfil de lo chileno, que ha requerido una serie de operaciones de categorización con base a apelaciones de orden emocional y afectivo. Como bien es sabido, el análisis que se ha hecho respecto a textos y manuales escolares se ha concentrado, en general, en hacer evidentes atributos y defectos de los *otros* (básicamente, para el caso chileno, los pueblos originarios) en una lectura desde las coordenadas de la evolución cultural de matriz eurocéntrica propias de la Modernidad. Así, una abundante producción historiográfica sobre libros y textos escolares ha brindado atención a los juicios de base civilizatoria que han construido las diferencias entre la identidad chilena y la de sus *otros originarios* (OLIVARES FELICE, 2005; GARRIDO, 2007), aunque menos atención se ha concedido a sus *otros foráneos*. A partir de esta constatación, en esta ponencia se analiza la presencia de apelaciones emocionales y afectivas presentes en el discurso de los textos escolares. Se pretende establecer continuidades y cambios en dichas menciones o apelaciones y vincularlas con transformaciones culturales de orden contextual.

Metodología y Fuentes

Teniendo a la vista experiencias previas en el ámbito de trabajo con textos de uso escolar en Chile en las que se ha establecido un seguimiento a inducciones emocionales presentes en una exitosa serie de textos escolares publicados en Chile durante prácticamente medio siglo (TORO BLANCO, 2015a), para llevar a cabo los propósitos de esta comunicación se emplea una metodología basada en la identificación y análisis

de términos con connotación emocional o afectiva, así como también de imágenes que transmiten de modo intencionado atributos o estados emocionales y los asocian a individuos o grupos distinguibles. Reconociendo las oquedades existentes respecto a la recepción de los atributos emocionales explícitamente presentes en textos escolares y disposiciones curriculares (como se ha visto, en TORO 2015b, respecto a los mensajes nacionalistas de la época de la dictadura pinochetista), el análisis por reiteración, sinonimia o cercanía semántica resulta iluminador cuando se aplica a un período amplio de tiempo.

Para llevar adelante este texto se emplea un corpus delimitado de libros de usos escolar de los últimos grados de educación primaria y de enseñanza secundaria, en las asignaturas de Historia, Ciencias Sociales, Castellano y Literatura.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Buena parte de los elementos característicos de la versión hegemónica de identidad que se buscó promover en el sistema escolar chileno durante el siglo XIX estuvo sustentada en la oposición civilización-barbarie, usualmente asociada a Domingo Faustino Sarmiento, una de los pilares de la formación de la educación nacional. En virtud de ello, el problema de la índole emocional que constituía lo chileno se halló subsumida a una narrativa mayor: la búsqueda de acercar a Chile a la ruta eurocéntrica de la civilización. Si seguimos la propuesta de Margrit Pernau (2014), concebida la civilización como el recipiente natural de unos valores y una moral (europea) con pretensiones universales, durante el siglo XIX lo civilizado planteó unos estándares emocionales determinados (con la misma pretensión global). Ya fuera bajo la premisa de que tal moral pudiera derivarse del cultivo de determinados sentimientos o, al contrario, que fuera su origen prescriptivo y los gobernara, la perspectiva de la Modernidad sobre las emociones presentó, durante el XVIII y XIX principalmente, un discurso en que éstas se encontraban estrechamente vinculadas al tránsito desde la barbarie a la civilización. Ese discurso tuvo proyecciones indudables, bajo nuevos contextos generales, al siglo XX latinoamericano.

El discurso civilizador como propuesta articuladora de las emociones (mediante su conducción y sublimación, en el enfoque de Norbert Elias) no desaparece del todo en el siglo XX, pero sí experimenta enormes retos a su consistencia y unidad. La aparición de la psicología y su expansión como disciplina fundante respecto a la pedagogía implica una nueva lectura respecto a las emociones y dominios afectivos, de las que no estará ausente la transmisión de códigos y valores presentes en los libros y manuales de uso escolar.

Avance de conclusiones

El texto se encuentra en proceso de elaboración, por lo que no cuenta con conclusiones al momento de envío de esta propuesta. No obstante, es posible indicar que la re-

visión de las fuentes ha permitido apreciar que la definición de la identidad propia suele recurrir a atributos de orden emocional que, muy frecuentemente, se remiten a un período históricamente indeterminado y en que no se reconoce mayormente la incidencia de las transferencias culturales propias de la época republicana.

Bibliografía

Benedict ANDERSON, *Comunidades imaginadas* (México: Fondo de Cultura Económica, 1993).

Carlos GARRIDO, *Las visiones nacionalista y racista en los textos escolares de historia de 7° y 8° básico en Chile (1981-1994)* (Santiago de Chile: Magisterio, 2007).

Pamela OLIVARES FELICE, «Concept de Nation et Identité Nationale au Chili: une approche a travers les politiques educatives et l'enseignement de l'histoire (XIXe et XXe siècles)» (Tesis doctoral, Universidad Francois Rabelais, Tours, 2005).

Margrit PERNAU, «Civility and Barbarism: emotions as criteria of difference», en *Emotional lexicons. Continuity and change in the vocabulary of feeling, 1700-2000*, Ute FREVERT et al. (Oxford: Oxford United Press, 2014), página(s) citada(s).

Pablo TORO BLANCO, «El Niño Chileno: aspectos de la confección de regímenes emocionales a través de un texto escolar (1933-1967)», *Historia y Memoria de la Educación*, 2 (2015), 239-260, consultado el 2 de enero de 2017. DOI: 10.5944/hme.2.2015.14218

Pablo TORO BLANCO, «Towards a new Chile through the heart: aspects on the construction of a nationalist emotionology in school textbooks during Pinochet years (c.1974-c.1984)», *History of Education & Children's Literature*, X, 1 (2015), 583-600.

Palabras clave

Textos escolares, historia de las emociones, educacion, Chile, población indígena y extranjera.

La scuola elementare italiana negli anni della prima guerra mondiale nelle testimonianze di insegnanti e alunni

Paola dal TOSO⁽¹⁾

1. Dipartimento Scienze Umane, Università degli Studi di Verona, Italia.
Email de contacto: paola.daltoso@univr.it

Obiettivi

La comunicazione intende descrivere la vita scolastica italiana e le condizioni di vita dei maestri e delle maestre, nonché quella degli alunni, negli anni della prima guerra mondiale.

Metodologia e Fonti

Utilizzo critico di testimonianze orali e scritte, dirette espresse da docenti e da scolari, quali: diari, scambi epistolari, relazioni, materiale d'archivio inedito depositato presso scuole e Comuni, pubblicazioni locali, qualche testo in formato digitale reperibile in Internet. Questi materiali consentono di «ascoltare» la voce diretta dei protagonisti: insegnanti e alunni e di leggere con i loro occhi.

Contenuto della comunicazione

Nel corso della prima guerra mondiale, in Italia maestri e maestre sono chiamati a fronteggiare numerosi disagi, problemi logistici, difficoltà concrete dovute anche alle modeste condizioni socio economiche nelle quali si trovano a vivere.

Non mancano problemi concreti che condizionano l'attività didattica; le condizioni degli edifici scolastici, le aule non adeguate, il riscaldamento, la diffusione di malattie ed epidemie, che costringono alla sospensione delle lezioni, compromettendo l'insegnamento. Nonostante le segnalazioni, le denunce e le proteste avanzate dalle insegnanti, non si interviene in maniera efficace.

Nonostante la soluzione delle questioni strutturali spetti alle amministrazioni comunali, queste, però, le sottovalutano e non sono in grado di intervenire non potendo contare su mezzi a sufficienza.

L'attività didattica è fortemente condizionata dagli eventi bellici. I maestri sono invitati a porsi a servizio della patria e vengono chiamati al fronte, mentre le maestre sono impegnate a offrire un sostegno alla nazione in guerra. Progressivamente la loro

azione è tesa anche a educare agli ideali patriottici. Infatti, la scuola si trasforma in una specie di macchina per il sostegno patriottico, in quanto, visto che numerosi maestri sono chiamati alle armi, in particolare le maestre sono invitate a parlare degli avvenimenti che sconvolgono l'Europa, a spiegare il conflitto agli alunni, a trasmettere e radicare il senso di appartenenza a uno stato impegnato nel conflitto, a coltivare il valore della fedeltà alla patria. Promuovono varie iniziative in favore di quanti combattono al fronte, coinvolgendo concretamente gli scolari e creando così un rapporto diretto tra scolari e soldati.

C'è poi una ricaduta sulle famiglie, perché attraverso gli alunni che frequentano la scuola, le insegnanti possono contribuire a formare la coscienza popolare svolgendo attività di propaganda, offrendosi come tramite tra le famiglie dei soldati al fronte e le istituzioni, mettendosi a disposizione nel leggere o scrivere la corrispondenza di guerra.

Alle maestre, inoltre, tocca loro anche il compito di farsi carico di problemi pratici legati alla guerra. Di conseguenza, oltre all'insegnamento, non mancano altri diversi ambiti di azione, quali ad esempio, l'organizzare, presso la popolazione, l'assistenza materiale e spirituale per la resistenza interna.

Conclusioni

Dall'analisi della situazione della scuola italiana nel corso degli anni contrassegnati dalla grande guerra emerge come la vita di ogni giorno per gli insegnanti non sia certamente non facile.

Il ruolo del docente supera quello prettamente didattico: in particolare le maestre sono mediatrici di rapporti con l'amministrazione locale a cui spetta di competenza l'intervento per quanto riguarda questioni logistiche, chiedendo interventi risolutivi. Inoltre, le insegnanti cominciano ad assumere un'interessante funzione anche a livello sociale.

Bibliografia

Mario CATTANEO, Luciano Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in Scuola Italiana Moderna 1893-1993* (Brescia: La Scuola, 1997).

Carmela COVATO, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento* (Roma: Archivio Guido Izzi, 1996).

Carla GHIZZONI, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)* (Roma: La Scuola Editrice, 2005).

Angiolina PASINI, *La grande guerra del focolare 1915 – 1918. Le donne di Bovolone in prima linea* (Bovolone: Commissione Comunale Pari Opportunità, 2005).

«Il «Giornale» d'una maestra della provincia di Udine in Corriere delle maestre, anno XXII (1919), 9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14.

Parole chiave

Scuola, prima guerra mondiale, insegnanti, patriottismo, Comuni.

Concepciones del trabajo en los libros de texto del tardofranquismo: cuestiones metodológicas

Cecilia VALBUENA CANET⁽¹⁾

1. Historia de la Educación y Educación Comparada, Facultad de Educación, UNED,
C/ Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid.

Email de contacto: c.valbuenacanet@gmail.com

Objetivos

Siendo los retos metodológicos actuales una de las cuestiones a tratar en el presente coloquio, el objetivo principal de esta comunicación no es otro que presentar el aparato metodológico-conceptual empleado para el desarrollo de mi tesis doctoral, titulada «Evolución de las concepciones acerca del trabajo y de los trabajadores en el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia en España», con la cual pretendo realizar una aproximación a la representación del concepto de trabajo que se intenta transmitir en el ámbito escolar en el período mencionado, con el fin de construir nuevas mentalidades dentro de lo que viene denominándose la socialización política.

A través de esta comunicación pretendo no sólo dar a conocer cuál ha sido la metodología empleada, sino también presentar algunos resultados obtenidos, a modo de avance, mediante la realización de una pequeña investigación limitada a un total de veinte manuales escolares pertenecientes a dos etapas diferenciadas dentro de un mismo periodo: el desarrollismo, siendo la línea divisoria entre las mismas, la Ley General de Educación de 1970.

Metodología y Fuentes

Las fuentes principales serán los libros de texto de Ciencias Sociales y libros de lecturas variadas pertenecientes a ambos periodos, los cuales serán seleccionados atendiendo a los siguientes criterios: obra premiada, autores y editoriales reconocidas y número de ediciones.

Teniendo en cuenta que las principales fuentes a emplear van a ser los manuales escolares y la legislación educativa, la metodología a emplear se concreta en las siguientes fases:

- 1º. Identificación y selección de las fuentes primarias: Se examinarán un total de veinte manuales escolares de los años 60 y 70, principalmente relacionados con las Ciencias Sociales. También se trabajará sobre los contenidos curriculares y la legislación educativa asociados al mismo periodo y nivel educativo.

- 2º. Delimitación de las categorías conceptuales básicas para el análisis de contenido lingüístico presente en los manuales escolares en materia laboral y de socialización política. Se establecerá un conjunto de indicadores que permitan delimitar e identificar el análisis de los mensajes textuales.
- 3º. Elaboración de una «plantilla» que recoja los principales indicadores y descriptores de estos contenidos para el posterior análisis de contenido textual.
- 4º. Elaboración de una base de datos para el trabajo de análisis y comparación de los resultados obtenidos.
- 5º. Trabajo de análisis de contenido textual para la obtención de datos concluyentes.

Fundamentalmente analizaré y compararé los prólogos de los manuales y algunas lecturas del corpus instructivo.

La lectura de fuentes secundarias sobre el contexto histórico y educativo, así como sobre el análisis del discurso, apropiado para orientarme a la hora de analizar el discurso que se presenta en los manuales escolares, se realizará al inicio y paralelamente al resto del proceso.

Desarrollo del contenido de la comunicación

Desde el sistema educativo, y concretamente a través de los manuales escolares, se ha pretendido en las distintas épocas históricas transmitir, no sólo conocimientos, sino también determinadas concepciones del mundo o ideologías pertenecientes a grupos sociales concretos. Entre estas diferentes formas de entender el mundo, el concepto de trabajo o la concepción del trabajo y del trabajador que se intenta transmitir, juegan un papel fundamental en la organización de la sociedad que se pretende construir, especialmente durante la etapa del desarrollismo.

Las concepciones del trabajo que se pueden observar son diferentes en función del momento histórico y del grupo de poder al que están vinculadas: el trabajo como motor de desarrollo económico, como deber y obligación, como fuente de bienestar y de realización personal, etc. En este sentido, el propósito de mi investigación es averiguar cuál o cuáles son las que prevalecen en el período comprendido entre 1959 y 1975, al que se ha denominado *desarrollismo*. Para ello voy a fraccionar el período investigado en dos etapas, siendo la línea divisoria la Ley General de Educación de 1970, con la intención de comparar los manuales escolares empleados en cada una de ellas, y esclarecer, en primer lugar, cuáles son las concepciones del trabajo que se transmiten y proyectan en los libros de texto en cada una de las fases, y si se produce alguna evolución en la representación del trabajo en los textos. En segundo lugar, pretendo poder llegar a establecer una vinculación entre los diversos grupos de poder entre los que se encuentran la Falange Española y la Iglesia Católica, y las distintas concepciones del trabajo que se intentan transmitir.

Avance de conclusiones

Como avance de mis conclusiones, puedo anticipar que existe una evolución en lo que se refiere al concepto de trabajo reflejado en los manuales analizados en ambas etapas, produciéndose un cambio desde aquellas concepciones del trabajo como motor de desarrollo económico, como deber y obligación, y como fuente de orgullo o vergüenza, en función del tipo de trabajo, hacia aquellas otras ligadas a posturas que relacionan el trabajo con el desarrollo y la realización personal.

Bibliografía

Anna María AJELLO, Anna Sivia BOMBI, Clotilde PONTECORVO y Cristina ZUCCHERMAGLIO, «Teaching Economics in Primary School: The Concepts of Work and Profit», *International Journal of Behavioral Development*, 10-1 (1987), 51-69.

Kira MAHAMUD, «Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbooks Research», en *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, hrsg. P. KNECHT, E. MATTHES, S. SCHÜTZE y B. AAMOTSBAKKEN, (Bad HEILBRUNN: Verlag Julius Klinkhardt, 2014), 31-49.

Mariano GONZÁLEZ DELGADO, «El tópico del trabajo en los libros de texto. La transformación de perspectivas en el ámbito del trabajo», *Témpora* 11 (2008), 15-59.

Palabras clave

Trabajo, profesión, empleo, desarrollo económico, clase social, realización personal.

Los manuales de Pedagogía y la formación pedagógica de los maestros durante el primer franquismo (1939-1960)

Aída VALERO MOYA⁽¹⁾

1. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Calle Rector Rollo Villanova s/n. 28040 Madrid.

Email de contacto: aidavale@ucm.es

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es analizar la formación pedagógica que recibieron los maestros y maestras del primer franquismo (1939-1960) a través de los textos que fueron utilizados en las Escuelas Normales y las Escuelas del Magisterio durante esos años. Para ello se tratará de averiguar en qué consistía la formación que recibían los estudiantes de Magisterio, qué corrientes pedagógicas se derivan de dichos manuales, qué influencia o repercusión tuvieron los principios ideológicos del franquismo en su formación, etc. Además, se tratará de indagar cuáles eran los planes de estudio correspondientes, a fin de averiguar el peso de las materias de contenido pedagógico en la formación de los maestros y maestras así como comprobar si la política en torno a la publicación de manuales estuvo determinada por el contexto sociopolítico de la época.

Metodología y fuentes

En términos generales, se ha seguido el método histórico educativo, de acuerdo con la naturaleza del problema de investigación: la formación pedagógica recibida en los centros de formación de maestros y maestras a través de sus libros de texto.

Por su parte, para el estudio de los manuales se ha utilizado la técnica de análisis del contenido, hallando patrones o líneas temáticas que se repiten a lo largo de todos ellos.

Para su selección se han consultado diversas fuentes, tales como Colecciones Legislativas, Boletines Oficiales, catálogos publicados por el INLE y la Comisión Dictaminadora de Textos Escolares, además de haber atendido a otros criterios como los autores más recomendados o el número de ediciones. Finalmente, se han elegido seis manuales escritos por hombres y mujeres a lo largo de dos décadas:

La década de los 40:

- Alfonso Iniesta, *Educación española. Estudios históricos* (Madrid: Magisterio Español, 1941).

- Lillo Rodelgo, *Pedagogía imperial de España* (Madrid: Magisterio Español, 1941).
- María Santa y Sáez, *Historia de la Pedagogía y de la educación. Escrito para alumnas de las Escuelas Normales* (Madrid: Gráficas Alpinas, 1941).

La década de los 50:

- Consuelo Sánchez Buchón, *Curso de Pedagogía* (Madrid: Colección Padre Poveda, 1959).
- Ezequiel Solana, *Curso completo de Pedagogía. Primera parte: Pedagogía general* (Madrid: Escuela Española, 1951).
- Ezequiel Solana, *Curso completo de Pedagogía. Cuarta parte: Historia de la Pedagogía* (Madrid: Escuela Española, Hijos de Ezequiel Solana, 1959).

Desarrollo del contenido de la comunicación

El presente trabajo se divide en dos grandes partes.

En primer lugar, se estudia el panorama sociopolítico en torno a la formación pedagógica de los maestros y maestras en el periodo de posguerra y autarquía del régimen franquista, haciendo un recorrido por las leyes educativas y planes de estudio correspondientes (Plan Bachiller de 1940, Plan Profesional de 1942, Plan de Formación de 1945 y Plan de 1950). En este sentido, se puede apreciar una progresiva ampliación de los años destinados a la formación de maestros y una mayor aparición de las materias de carácter pedagógico en dichos años. Asimismo, también se hace referencia a la política relativa a la publicación de obras pedagógicas en el contexto del primer franquismo a través del estudio de sus principales agentes: inspectores de primera enseñanza, la Comisión dictaminadora de textos escolares, el Boletín Oficial del Estado y el Instituto Nacional del Libro Español.

En segundo lugar, se procede al análisis del contenido de los manuales, diferenciándose dos décadas (la de los 40 y la de los 50) y valorándose las posibles similitudes y diferencias en su contenido entre dichos periodos.

Avance de conclusiones

La llegada del régimen franquista modificó el panorama educativo por completo respecto a la época anterior, la Segunda República Española. Su instauración trajo consigo un nuevo modelo basado en una concepción tradicional y religiosa de la enseñanza. En un primer momento, los esfuerzos se centraron en la regeneración de España mediante la exaltación y difusión de los principios del nacional-catolicismo (para lo que los maestros tendrían un papel esencial) así como en paliar las secuelas de la depuración. Sin embargo, a partir de la creación de los cuestionarios para maes-

tros opositores, se quiso dotar de una mayor rigurosidad y científicidad a la formación pedagógica de los maestros.

No obstante, en términos generales, el contenido de los manuales giró en torno a una filosofía tradicionalista y católica de la enseñanza, que determinó las bases pedagógicas de la misma. Esto se reflejará en la priorización de los contenidos religiosos y morales sobre los científicos, la influencia y referencia de autores católicos, el ideal de mujer y de familia, la concepción del maestro como un elegido de Dios y, por último, en el amor a la patria y el sentido militar de la vida.

Bibliografía

Alfonso INIESTA, *Educación española. Estudios históricos* (Madrid: Magisterio Español, 1941).

Lillo RODELGO, *Pedagogía imperial de España* (Madrid: Magisterio Español, 1941).

Consuelo SÁNCHEZ BUCHÓN, *Curso de Pedagogía* (11ª ed.) (Madrid: Colección Padre Poveda, 1959).

María SANTA Y SÁEZ, *Historia de la Pedagogía y de la educación. Escrito para alumnas de las Escuelas Normales* (2ª ed.) (Madrid: Gráficas Alpinas, 1941).

Ezequiel SOLANA, *Curso completo de Pedagogía. Primera parte: Pedagogía general*. (3ª ed.) (vol.1) (Madrid: Escuela Española. 1951).

Ezequiel SOLANA, *Curso completo de Pedagogía. Cuarta parte: Historia de la Pedagogía*. (3ª ed.) (vol.4) (Madrid: Escuela Española, Hijos de Ezequiel Solana, 1959).

Palabras clave

Primer franquismo, manuales de Pedagogía, nacional-catolicismo, formación pedagógica, Escuelas Normales.

Índice de Autores

XIX Coloquio de Historia de la Educación

Imágenes, discursos y textos
en Historia de la Educación
Retos metodológicos actuales

El Escorial (Madrid)
19-22 de septiembre de 2017

Índice general

A

- ALEMÁN-RAMOS, Pedro F.: 55
ALFONSO, Malena Beatriz: 195
ALMEIDA-AGUIAR, Antonio S.: 55
ALVARENGA, Elda: 119
ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Yasmina: 40
ALVES, Kelly Ludkiewicz: 199
ARMENTA-LAMANT DEU, Ana: 59

B

- BADANELLI RUBIO, Ana M^a: 115
BANDEIRA, Filomena: 44
BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel: 62
BARRERA SOTO, Rocío: 203
BEATO, Carlos: 44
BELLATALLA, Luciana: 66
BERGOMI, Alberta: 69
BERTOMEU-SÁNCHEZ, José Ramón: 435
BIANCHINI, Paolo: 327
BOLAÑO AMIGO, María Eugenia: 73
BRASTER, Sjaak: 47
BRUNELLI, Marta: 46
BUENO, João Batista Gonçalves: 395

C

- CANALES SERRANO, Antonio Fco.: 39
CANTATORE, Lorenzo: 330
CARBALLO LÓPEZ, Rafael Luis: 207
CARRILLO GALLEGU, Dolores: 77
CARVALHO, Carlos Henrique de: 212
CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de: 212
CASANOVAS, Josep: 226
CELADA PERANDONES, Pablo: 105
CERCÓS i RAICHS, Raquel: 217
CID FERNÁNDEZ, Xosé Manuel: 334
CID RODRÍGUEZ, Antía: 222
CIVERA, Alicia: 338
COLLELLDEMONT, Eulàlia: 226
COLMENAR, Carmen: 47
COMAS RUBÍ, Francisca: 48, 49, 127
CONEJEROS MALDONADO, Juan Pablo: 230
CORRECHER BALAGUER, César: 341
CORREIA, Tony Charles Labanca: 81
CORSETTI, Berenice: 345
CORZO GONZÁLEZ, Elisabet: 234
COSTA RICO, Antón: 84
CRUDER, Gabriela: 86
CRUZ OROZCO, José Ignacio: 89
CRUZ, Osmir Aparecido: 395

D

- DAVILA BALSERA, Paulí: 349
DE LAS HERAS MONASTERO, Bárbara: 238
DE SALVO, Dario: 356
DEBÈ, Anna: 92
DEL POZO ANDRÉS, María del Mar: 47

DEL REY TAPIA, Jaime: 353
DIEGO PÉREZ, Carmen: 37, 359
DOMÍNGUEZ GARCÍA, José Manuel: 95
DOVAL, Delfina: 363
DUSSEL, Inés: 31

E

ESTERUELAS TEIXIDÓ, Albert: 377

F

FERNÁNDEZ CAÑÓN, María del Carmen: 241
FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Javier: 245
FERNÁNDEZ GÓMEZ, Elena: 249
FERNÁNDEZ TERÁN, Rosario E.: 39
FERRAZ LORENZO, Manuel: 366
FRAZÃO, Maria das Dores Cardoso: 253
FRIGERIO, Carlotta: 370

G

GALFRÉ, Monica: 374
GARCÍA FARRERO, Jordi: 377
GARCÍA REDONDO, Eva: 99
GELABERT GUAL, Llorenç: 62
GENOVESI, Giovanni: 66
GHIZZONI, Carla: 257
GILZ, Claudino: 380, 395
GÓMEZ RODRÍGUEZ, Amparo: 38, 39, 40
GÓMEZ SÁNCHEZ, Alba María: 384
GONÇALVES NETO, Wenceslau: 212
GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Montserrat: 37, 359
GONZÁLEZ GARCÍA, Erika: 102
GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara: 48, 49, 135

GONZÁLEZ, Montserrat: 37
GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa: 265
GONZÁLEZ REDONDO, Francisco: 39
GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, María de la Paz: 388
GONZÁLEZ SANTA OLALLA, Andrés: 105
GONZÁLEZ-DELGADO, Mariano: 261
GRANA GIL, Isabel: 35, 291
GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos: 253
GROVES, Tamar: 392
GUICHOT-REINA, Virginia: 112
GUIMARÃES, Maria de Fátima: 380, 395
GRANADOS MARTÍNEZ, Rosa María: 109

H

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: 269
HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis: 399
HERNÁNDEZ LAINA, Yovana: 115
HONTAÑÓN GONZÁLEZ, Borja: 271

I

IGELMO ZALDÍVAR, Jon: 276

K

KUHLMANN Jr., Moysés: 403

L

LAUFF, Rafaëlle: 119
LEMKE DUQUE, Carl Antonius: 407
LÓPEZ BANET, Luisa: 123
LÓPEZ, María del Pilar: 410
LÓPEZ MARTÍNEZ, José Damián: 123
LÓPEZ-OCÓN, Leoncio: 414

M

MACHADO TRUJILLO, Cristian: 280
MAHAMUD ANGULO, Kira: 418
MARTÍN FRAILE, Bienvenido: 421
MARTÍN ZÚÑIGA, Francisco: 35
MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, M^a José: 184
MATTIONI, Ilaria: 92
MEDA, Juri: 46, 424
MENGUIANO RODRÍGUEZ, Carlos: 428
MIQUEL LARA, Avelina: 127
MOGARRO, Maria João: 44
MORANDINI, Maria Cristina: 431
MORENO MARTÍNEZ, Pedro L.: 131
MORENO-MARTÍNEZ, Luis: 435
MOTILLA SALAS, Xavier: 135
MUNAKATA, Kazumi: 283

N

NAMORA, Alda: 43, 44
NAYA GARMENDIA, Luis M.: 349

O

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de: 139
OTERO URTAZA, Eugenio: 439

P

PACÍFICO MARTINELI, Laís: 286
PADILLA ARROYO, Antonio: 143
PAGLIALUNGA DE WATZLAWIK, María Viviana: 443
PAYÀ RICO, Andrés: 50
PERICACHO GÓMEZ, Fco. Javier: 271
PESSOA PESSOA, Ana Maria: 43
PINTASSILGO, Joaquim: 43

POLENGHI, Simonetta: 148
PONCE, Rosana Elizabeth: 151
PORTO UCHA, Ángel Serafín: 314

Q

QUIROGA UCEDA, Patricia: 276

R

RABAZAS, Teresa: 47
RAMÍREZ HERNÁNDEZ, Georgina: 155
RAMOS RUIZ, Isabel: 421
RAMOS, Sara: 47
RIEGO AMÉZAGA, Bernardo: 29
RIVAS GUZMÁN, Karina: 233
ROBLES, Victoria: 36
ROCHA, Heloísa Helena Pimenta: 159
ROCHA, Inês De Almeida: 447
RODRIGUES, Elaine: 286
RODRÍGUEZ BACALLAO, Carmen Nazaret: 41
ROITH, Christian: 163
ROMEIRAS AMADO, Maria: 42
ROSALES ARREBOLA, José Antonio: 291
RUBIO, Juan Luis: 37
RUEDA-ANDRADES, Juan Diego: 112
RUIZ GUIJARRO, Álvaro: 450

S

SÁ, Elizabeth Figuriro de: 294
SALA FONT, Lúdia: 298
SAMBOLA ALCOBÉ, Rosa: 166
SANCHIDRIÁN, Carmen: 36
SANZ SIMÓN, Carlos: 170
SCAGLIA, Evelina: 69

SEBASTIÁN VICENTE, Ana: 131

SIJPENHOF, Maria Luce: 174

SILVA FERNANDES, Fabiana: 403

SOLER MATA, Joan: 454

SOUZA, Cleonice Aparecida de: 380, 395

SOUZA, José Edimar de: 302

SUREDA GARCÍA, Bernat: 48, 49

T

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio: 458

TACORONTE DOMÍNGUEZ, María José: 41

TARGHETTA, Fabio: 461

TORO BLANCO, Pablo: 464

TORRES GONZÁLEZ, Obdulia: 40

TOSO, Paola dal: 467

TRIGUEROS, Guadalupe: 35

V

VALBUENA CANET, Cecilia: 470

VALERO GÓMEZ, Sergio: 305

VALERO MOYA, Aída: 473

VÁZQUEZ LÓPEZ, José Manuel: 309

VÁZQUEZ RAMIL, Raquel: 314

VILLA FERNÁNDEZ, Nuria: 178

VILLALBA SALVADOR, María: 181

VIÑAO FRAGO, Antonio: 184

VITAL, Susana: 318

W

WELTI, María Elisa: 188

Z

ZAPATER CORNEJO, Miguel: 322



Universidad
de Alcalá

UNED