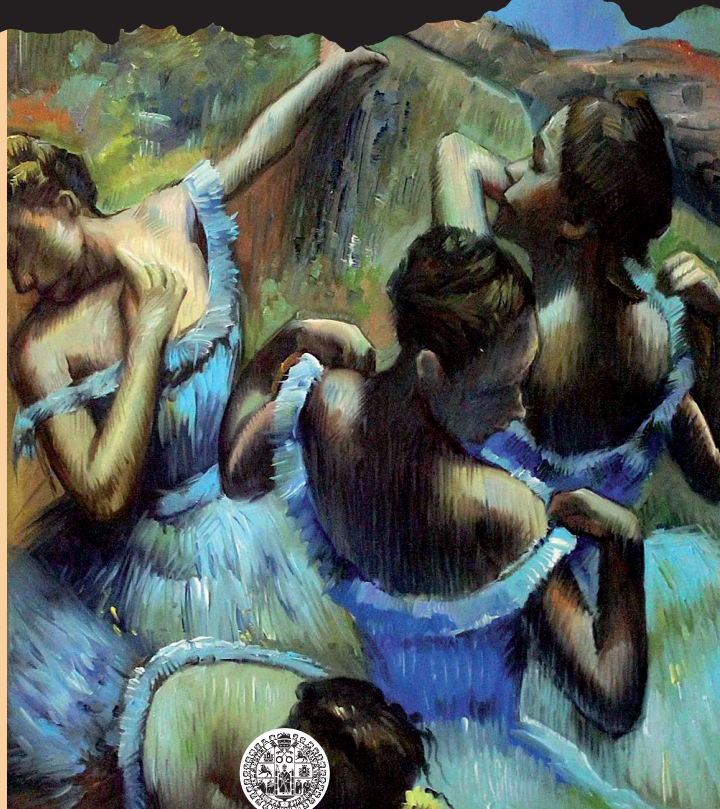


Historia de la Educación

Revista interuniversitaria



Historia de la Educación

Revista Interuniversitaria

ISSN: 0212-0267 – e-ISSN: 2386-3846 – DOI: <https://doi.org/10.14201/hedu202241>

CDU: 37 – IBC: Historia de la Educación (JNB) – BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000); EDUCATION / History (EDU016000)

Vol. 41, 2022

Universidad de Salamanca

Director:

José María HERNÁNDEZ DIAZ (Universidad de Salamanca).

Correo-e: jmhd@usal.es

Secretaría de Redacción:

José Manuel ALFONSO SÁNCHEZ (Universidad Pontificia de Salamanca), Eva GARCÍA REDONDO (Universidad de Salamanca), Francisco José REBORDINOS HERNANDEZ

Consejo de Redacción:

Leoncio VEGA GIL (Universidad de Salamanca). Carmen SANCHIDRIÁN BLANCO (Universidad de Málaga). Conrad VILANOU TORRANO (Universidad de Barcelona).

Javier ALEJO MONTES (Universidad de Extremadura). Juan Luis RUBIO MAYORAL (Universidad de Sevilla). Alesia CACHAZO VASALLO (Universidad de León).

Consejo Científico:

Claudia ALVES (U. Federal Fluminense, Brasil), Adelina ARREDONDO (Universidad Autónoma de Morelos, México), Pilar BALLARÍN DOMINGO (U. de Granada), Reyes BERRUEZO ALBÉNIZ (U. Pública de Navarra), Carmen BETTI (U. de Florencia, Italia), Jorge BRALICH (U. de la República del Uruguay), Rosa BRUNO-JOFRE (U. de Queen, Canadá), Antonella CAGNOLATTI (U. de Foggia, Italia), Jaime CAICEO ESCUDERO (U. de Santiago de Chile), Gaspar FÉLIX CALVO POBLACIÓN (U. Extremadura), Xosé Manuel CID FERNÁNDEZ (U. de Vigo), Carmen COLMENAR ORZAES, (U. Complutense, Madrid), Pauli DÁVILA BALSERA (U. del País Vasco), Marc DEPAEPE (U. Católica de Lovaina, Bélgica), Eugenie EYEANG (ENS, Libreville, Gabón), Narciso DE GABRIEL FERNÁNDEZ (U. de La Coruña), Andrea DIAZ GENIS (U. de la República del Uruguay), María Lourdes ESPINILLAHERRARTE (U. de Valladolid), Margarida FELGUEIRAS (U. de Porto, Portugal), María del Carmen FERNÁNDEZ CAÑÓN (U. Nacional de Rosario, Argentina), Willem FRIJHOFF (U. de Amsterdam, Holanda), Eckhardt FUCHS (Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Braunschweig, Alemania), Antonio GOMES FERREIRA (U. de Coimbra), Montserrat GONZÁLEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Oviedo), María Lourdes GONZÁLEZ LUIS (U. de La Laguna), Ian GROSVENOR (U. de Birmingham, Reino Unido), Jean-Louis GUERENA (U. François Rabelais, Tours-Francia), Víctor JUAN BORROY (Museo Pedagógico de Aragón), Dominique JULIA (INRP, París, Francia), Javier LASPALAS PÉREZ (U. de Navarra), Martín LAWN (U. de Oxford, Reino Unido), Salomó MARQUÉS SUREDA (U. de Gerona), Miguel Ángel MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Extremadura), Alejandro MAYORDOMO PÉREZ (U. de Valencia), Isabel MIRÓ MONTOLIU (U. Rovira i Virgili de Tarragona), Ana María MONTERO PEDRERA (U. de Sevilla), Pedro Luis MORENO MARTÍNEZ (U. de Murcia), Olegario NEGRÍN FAJARDO (UNED, Madrid), António NÓVOA (U. de Lisboa), Arley Fabio OSSA MONTOYA (U. de Antioquia, Medellín, Colombia), Miguel PEREYRA (U. de Granada), Joaquim PINTASSILGO (Universidad de Lisboa), Thomas POPKEWITCH (U. de Madison-Wisconsin, USA), María del Mar DEL POZO ANDRES (U. Alcalá de Henares), André ROBERT (U. de Lyon II, Francia), Christian ROITH (U. de Almería), Guillermo RUIZ (Universidad de Buenos Aires), Roberto SANI (U. Macerata, Italia), Dermeval SAVIANI (U. de Campinas, Brasil), Joan SOLER MATA (U. de Vic), Bernat SUREDA GARCÍA (U. de las Islas Baleares), Dorothy TANCK DE ESTRADA (Colegio de México), Magaldy TÉLLEZ (U. Central de Venezuela), Heinz TENORTH (U. Humboldt de Berlín), Aida TERRÓN BANUELES (U. de Oviedo), Tamara de la TORRE CRUZ (U. de Burgos), Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO (U. de Sevilla), Vera VALDEMARIN (U. Estadual de São Paulo, Araraquara, Brasil), Ademir VALDIR DOS SANTOS (U.F. Santa Catarina, Brasil), Mercedes VICO MONTEOLIVA (U. de Málaga), Antonio VIÑAO FRAGO (U. de Murcia).

Historia de la Educación es una revista científica sobre la Historia de la Educación, con periodicidad anual y en la que los artículos recibidos son evaluados por revisores externos a la revista mediante el sistema conocido como de doble ciego.

Suscripciones: MARCIAL PONS, LIBRERO - Departamento de Revistas
San Sotero, 6. E-28037 Madrid (España)
Teléfono: +34 913 043 303. Fax: +34 912 272 367.
Correo-electrónico: revistas@marcialpons.es

Pedidos: Ediciones Universidad de Salamanca. Apartado 325.
Teléfono: 923 294 598 - Fax: 923 262 579. E-37080 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es/es/revistas> • Correo-e: eus@usal.es

Intercambio: Universidad de Salamanca. Servicios de Bibliotecas - Intercambio Editorial
Campus Miguel de Unamuno. Apartado 597. E-37080 Salamanca (España)
Fax: +34 923 294 503. Correo-electrónico: bibcanje@usal.es

Motivo de cubierta: Fragmento de «Bailarinas de azul» de Edgar Degas (1897), Museo d'Orsay (París)

ISSN: 0212-0267 - DEPÓSITO LEGAL: S. 392-1982
Impreso en España - Printed in Spain
Fotocomposición: CICERO, S.L.U.

Historia de la Educación. Revista interuniversitaria se indiza en FUENTE ACADÉMICA PLUS, DOAJ y DIALNET y es evaluada en Carhus Plus+ 2018 (Grupo B), Clasificación Integrada de Revistas Científicas CIRC, Directory of Open Access Journals, ERIHPLUS, LATINDEX (Catálogo) y MIAR (ICDS = 6'5). En cuanto al auto-archivo, figura en: Dulcinea (color azul) y SHERPA/ROME (color blue).



• NOTA: En la publicación del presente volumen colaboran los departamentos de TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN de las siguientes Universidades: ALMERÍA, BARCELONA, BURGOS, LA CORUÑA, EXTREMADURA, GRANADA, ISLAS BALEARES, LA LAGUNA, MÁLAGA, MURCIA, OVIEDO, PAÍS VASCO, PONTIFICIA (Salamanca), SALAMANCA, UNED (Madrid), VALENCIA, VALLADOLID, VIC y MUSEO PEDAGÓGICO DE ARAGÓN.

Ni la totalidad ni parte de esta revista puede reproducirse con fines comerciales sin permiso escrito de Ediciones Universidad de Salamanca. A tenor de lo dispuesto en las calificaciones Creative Commons CC BY-NC-ND y CC BY, se puede compartir (copiar, distribuir o crear obras derivadas) el contenido de esta revista, según lo que se haya establecido para cada una de sus partes, siempre y cuando se reconozca y cite correctamente la autoría (BY), siempre con fines no comerciales (NC) y sin transformar los contenidos ni crear obras derivadas (ND).



CC BY-NC-ND



CC BY

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Revista interuniversitaria

ISSN: 0212-0267 – e-ISSN: 2386-3846 – DOI: <https://doi.org/10.14201/hedu202241>

CDU: 37 – IBIC: Historia de la Educación (JNB) – BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000); EDUCATION / History (EDU016000)

Vol. 41, 2022

Índice

Sumario analítico / Analytical summary 5-28

MONOGRÁFICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ESPAÑA EN LA HISTORIA

Juan Luis RUBIO MAYORAL y Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO, <i>La enseñanza de las artes y los sistemas educativos nacionales. Presentación</i>	31-39
Juan Luis RUBIO MAYORAL y Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO, <i>Política educativa y enseñanza de las artes. Estudio de su evolución normativa (España, 1832-2020)</i>	41-60
Consuelo de la VEGA SESTELO, <i>Los manuales de Música en España entre 1900 y 1936 destinados a Escuelas Normales</i>	61-83
Olga M. ^a TORO EGEA, <i>La enseñanza de la música en España en el sistema educativo desde comienzos del siglo XX</i>	85-101
Galo SÁNCHEZ SÁNCHEZ, <i>La enseñanza de la expresión corporal en el sistema educativo español. Recorrido histórico</i>	103-127
Natalia OLLORA TRIANA, Eva María LÓPEZ PEREA y Juan Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, <i>Semiología de la danza escénica. Aportación de conocimientos en el currículum de la formación superior</i>	129-148
José Antonio CARIDE y Manuel F. VIEITES, <i>Las enseñanzas superiores de Arte Dramático en el sistema educativo español: mirando al pasado para construir futuros</i>	149-175
Leopoldo CALLEALTA OÑA, <i>Aproximación histórica de las enseñanzas artísticas en España, desde 1857 hasta 2006. Un periodo de cambio social, educativo y político</i>	177-193

ESTUDIOS

Daniel PETTERSSON, Ulf P. LUNDGREN y Eva FORSBERG, <i>¿Cómo se hace inteligible el currículum sueco?</i>	197-219
José Luis MANRIQUE SANZ, <i>D. Domingo Sáez Montejo: de portero de cámara a maestro de primeras letras impurificado</i>	221-246
Juan José MARTÍN GARCÍA, <i>La primera educación en Castilla y León a mediados del siglo XIX a través del Diccionario de Madoz</i>	247-270
Francisco José GARCÍA PÉREZ, <i>Los primeros colegios del Sagrado Corazón de Jesús y la enseñanza de niñas en Cuba durante el siglo XIX</i>	271-288
Marcos MEDRANO DUQUE, <i>Las primeras mujeres en la universidad griega: el olvido más allá de la Grecia Clásica</i>	289-303
Sergio Ángel VARELA, <i>La relación entre alumno y profesor desde el punto de vista de Miguel de Unamuno</i>	305-322
Juan Luis GÓMEZ GUTIÉRREZ, <i>Higienismo y educación en España entre los siglos XIX-XX. Enrique Salcedo, aportaciones de higiene infantil y escolar</i>	323-339

Pablo Gabriel BUCHBINDER, <i>Aportes para el estudio de los orígenes de la extensión universitaria en la Argentina</i>	341-360
Carlos SÁNCHEZ MUÑOZ, <i>El papel de los sindicatos en la educación en España (1936-1983)</i>	361-382
Bertrand NOBLET, <i>Parias de la virilidad: hombres «afeminados» en los manuales de Historia de la España franquista</i>	383-403
Paloma MUÑOYERRO GONZÁLEZ, <i>La educación concertada en España: origen y recorrido histórico</i>	405-425

DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN

1. BIBLIOGRAFÍA	
Juan Luis RUBIO MAYORAL y Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO, <i>Bibliografía sobre la enseñanza de las artes en la historia</i>	429-444
2. CONVERSACIONES	
Daniel PETTERSSON, Eva FORSBERG y Pía SKOTT, <i>Conversación con Ulf P. Lundgren: la trayectoria de un reconocido académico guiado por su curiosidad</i>	445-462
3. RECENSIONES	463-484
4. TESIS DOCTORALES.....	485-494
5. INFORMACIONES.....	495-499
<i>Datos biográficos de los autores / About the authors</i>	501-506

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Revista interuniversitaria

ISSN: 0212-0267 – e-ISSN: 2386-3846 – DOI: <https://doi.org/10.14201/hedu202241>

CDU: 37 – IBIC: Historia de la Educación (JNB) – BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000); EDUCATION / History (EDU016000)

Vol. 41, 2022

Table of contents

Analytical summary / Sumario analítico 5-28

MONOGRAPH

ARTS EDUCATION IN SPAIN IN HISTORY

Juan Luis RUBIO MAYORAL and Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO, <i>The Teaching of the Arts and the National Education Systems. Presentation</i>	31-39
Juan Luis RUBIO MAYORAL and Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO, <i>Educational Policy and Teaching of the Arts. Study of its Normative Evolution (Spain, 1832-2020)</i>	41-60
Consuelo de la VEGA SESTELO, <i>The Music Textbooks in Spain between 1900 and 1936 for Escuelas Normales</i>	61-83
Olga M. ^a TORO EGEA, <i>The Teaching of Music in Spain in the Educational System since the Beginning of the 20th Century</i>	85-101
Galo SÁNCHEZ SÁNCHEZ, <i>The Teaching of Body Expression in the Spanish Educational System. Historical Tour</i>	103-127
Natalia OLLORA TRIANA, Eva María LÓPEZ PEREA and Juan Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, <i>The Semiology of Scenic Dance. A Contribution of Knowledge in the Higher Studies Curriculum</i>	129-148
José Antonio CARIDE and Manuel F. VIEITES, <i>Higher Education and Dramatic Art in the Spanish Education System: Looking at the Past to Build Futures</i>	149-175
Leopoldo CALLEALTA OÑA, <i>Historical Approach of Artistic Education in Spain, from 1857 to 2006. A Period of Social, Educational and Political Change</i>	177-193

STUDIES

Daniel PETTERSSON, Ulf P. LUNDGREN and Eva FORSBERG, <i>How is the Swedish Curriculum Made Intelligible?</i>	197-219
José Luis MANRIQUE SANZ, <i>Mr. Domingo Sáez Montejo: from Doorman of Chamber to Impurified First Letters Teacher</i>	221-246
Juan José MARTÍN GARCÍA, <i>Primary Education in Mid-Nineteenth-Century Castilla-León according to Madoz's Dictionary</i>	247-270
Francisco José GARCÍA PÉREZ, <i>The First Schools of the Sacred Heart of Jesus and the Teaching of Girls in Cuba during the 19th Century</i>	271-288
Marcos MEDRANO DUQUE, <i>The First Women in the Greek University: The Oblivion beyond Classical Greece</i>	289-303
Sergio Ángel VARELA, <i>The Relationship between Student and Teacher from Miguel de Unamuno's Point of View</i>	305-322
Juan Luis GÓMEZ GUTIÉRREZ, <i>Hygienism and Education in Spain in the XIX-XX Centuries. Enrique Salcedo, Contributions to Child and School Hygiene</i>	323-339

Pablo BUCHBINDER, <i>Contributions to the Study of the Origins of University Extension in Argentina</i>	341-360
Carlos SÁNCHEZ MUÑOZ, <i>The Role of Trade Unions in Spanish Education (1936-1983)</i>	361-382
Bertrand NOBLET, <i>Pariahs of Virility: «Effeminate» Men in the History Manuals of Franco's Spain</i>	383-403
Paloma MUÑOYERRO GONZÁLEZ, <i>State-Subsidised Private Education in Spain: Origins and History</i>	405-425

DOCUMENTATION AND NEWS

1. BIBLIOGRAPHY	
Juan Luis RUBIO MAYORAL and Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO, <i>Bibliography on the Teaching of the Arts in History</i>	429-444
2. CONVERSATIONS	
Daniel PETTERSSON, Eva FORSBERG and Pía SKOTT, <i>Conversation with Ulf P. Lundgren: the Trajectory of a Renowned Academic Guided by his Curiosity</i>	445-462
3. REVIEWS.....	463-484
4. THESES.....	485-494
5. NEWS.....	495-499
<i>Datos biográficos de los autores / About the authors</i>	501-506

SUMARIO ANALÍTICO

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Revista interuniversitaria

ISSN: 0212-0267 – e-ISSN: 2386-3846 – DOI: <https://doi.org/10.14201/hedu202242>

CDU: 37 – IBIC: Historia de la Educación (JNB) – BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000); EDUCATION / History (EDU016000)

Vol. 41, 2022

Juan Luis RUBIO MAYORAL
Universidad de Sevilla
Correo-e: lrubio@us.es

Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO
Universidad de Sevilla
Correo-e: trigueros@us.es

La enseñanza de las artes y los sistemas educativos nacionales. Presentación

Pese a la importancia de las enseñanzas artísticas en todos los ámbitos de la realidad, no han sido objeto de un tratamiento historiográfico desde las ciencias de la educación acorde a su valor, proyección social y alcance para la cultura y la formación social y humanística. En la mayor parte de los casos existen valiosos estudios e investigaciones históricas desarrolladas en buena medida dentro de cada una de sus áreas de conocimiento. No obstante, apenas existen investigaciones realizadas desde el área de política y legislación educativa o desde la economía de la educación. En alguna medida porque la relación entre sus saberes, beneficios pecuniarios y utilidad práctica queda alejada de la lógica economicista que busca en la relación coste-beneficio la finalidad utilitarista de las formaciones.

PALABRAS CLAVE: enseñanzas artísticas; sistemas educativos; política educativa.

Juan Luis RUBIO MAYORAL
Universidad de Sevilla
Correo-e: lrubio@us.es

Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO
Universidad de Sevilla
Correo-e: trigueros@us.es

Política educativa y enseñanza de las artes. Estudio de su evolución normativa (España, 1832-2020)

El trabajo que presentamos tiene por objeto analizar el desarrollo de las políticas educativas en materia de enseñanza de las artes. Parte del estudio evolutivo de las disciplinas artísticas integradas en las enseñanzas de régimen especial. En principio se nutre de la evolución legislativa del objeto estudiado y añade el contenido de los trabajos e investigaciones realizadas de forma prevalente desde cada disciplina artística, sin eludir los factores políticos, sociales, culturales o económicos que condicionaron su evolución. Su progreso representa trayectorias diferentes y específicas circunscritas a cada uno de sus niveles y áreas formativas. Son formaciones que han contado con una limitada demanda de formaciones, restringidas tanto por el limitado volumen de su oferta como por la ausencia histórica de una política educativa decidida a impulsar su desarrollo. No cabe duda de que existe además un vínculo entre las diversas formaciones y el lugar que estas expresiones artísticas ocupan en la cultura y también en las expectativas profesionales de sus niveles superiores.

PALABRAS CLAVE: enseñanzas artísticas; enseñanzas de régimen especial; historia de la educación; política educativa; legislación.

Consuelo de la VEGA SESTELO
Real Conservatorio de Música de Madrid
Correo-e: vegasestelo@usal.es

Los manuales de música en España entre 1900 y 1936 destinados a escuelas normales

Este trabajo se centra en el estudio y análisis de los manuales de Música destinados a la formación de maestros en las Escuelas Normales, en España, entre 1900 y 1936. Se realiza una introducción sobre la legislación y los planes de estudios destinados a la formación de los maestros en esta época. Se realiza un análisis de estos métodos de enseñanza atendiendo a sus autores, contenidos musicales y planteamientos didácticos. Se obtienen conclusiones que nos acercan al conocimiento de la preparación recibida en la materia de *Música* en las Escuelas Normales en esta época.

PALABRAS CLAVE: educación musical; Escuelas Normales; manual; formación de maestros; planes de estudio.

Olga M.^a TORO EGEA
Universidad de Córdoba
Correo-e: eo1toego@uco.es

La enseñanza de la música en España en el sistema educativo desde comienzos del siglo XX

La dimensión humanística es un aspecto fundamental de la persona que queremos destacar en la formación musical dentro del marco educativo, en un momento social tan complejo. A ella hay que volver para lograr que nuestros niños y jóvenes desarrollen competencias y valores vinculados al ser, a la convivencia e integración social en términos de igualdad y sostenibilidad. La intervención pedagógica en el área artístico-musical requiere del conocimiento de diferentes metodologías musicales.

PALABRAS CLAVE: educación musical y humanismo; valores; competencias; aportación social de la educación musical en Primaria; pedagogía musical.

Galo SÁNCHEZ SÁNCHEZ
Universidad de Salamanca
Correo-e: galo@usal.es

La enseñanza de la expresión corporal en el sistema educativo español. Recorrido histórico

En este trabajo deseamos aportar luz sobre el recorrido histórico y educativo de la Expresión Corporal como disciplina artística que forma parte de la asignatura de Educación Física en el currículum escolar. Su objetivo principal es el de dar a conocer sus características, apreciar sus valores y defender sus aportes educativos fundamentales en la formación de los niños y jóvenes españoles. Resulta de gran interés pedagógico el enfoque adecuado de esta disciplina porque ofrece las bases de una educación corporal general que puede tener influencia en las decisiones futuras de los alumnos respecto de su relación con la actividad física.

PALABRAS CLAVE: expresión corporal; educación física; historia de la educación; danza.

Natalia OLLORA TRIANA
Universidad de La Rioja (España)
Correo-e: naollot@unirioja.es

Eva María LÓPEZ PEREA
Universidad de Burgos
Correo-e: emlperea@ubu.es

Juan Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL
Universidad de Burgos
Correo-e: ajea@ubu.es

Semiología de la danza escénica. Aportación de conocimientos en el currículum de la formación superior

La formación en danza se incorpora al Espacio Europeo de Educación Superior con la publicación del RD 1614/2009 que ordena las Enseñanzas Artísticas Superiores. Un año más tarde, con idéntica orientación, el RD 632/2010 define los planes de estudio. Proceso de integración que origina profundas transformaciones en la formación, especialmente en lo relacionado con el desarrollo del aprendizaje autónomo y la adquisición de competencias. Desde el paradigma de investigación plural, análisis cualitativo e investigación basada en el arte, nos proponemos como objetivos analizar la escena y definir los signos con significación que construyen la creación como parte de la semiología dancística, para después concretar la contribución de esta delimitación teórica en el desarrollo de las competencias y como herramienta para el aprendizaje autónomo. Entre las conclusiones destacamos cómo conocer y delimitar estos signos coexistentes en la escena favorece lograr las competencias específicas asignadas a la danza, aportando calidad y evolución como estudios superiores.

PALABRAS CLAVE: danza; semiología de la danza; formación superior danza; elementos con significación; danza y Espacio Europeo de Estudios Superiores.

José Antonio CARIDE
Universidade de Santiago de Compostela
Correo-e: joseantonio.caride@uvigo.es

Manuel F. VIEITES
Universidade de Vigo
Correo-e: mvieites@uvigo.es

Las enseñanzas superiores de arte dramático en el sistema educativo español: mirando al pasado para construir futuros

La primera propuesta orientada a organizar la educación teatral superior en España data de 1769, aunque habrá que esperar hasta 1830 para que se ponga en marcha el Real Conservatorio de Música de María Cristina, o para que, un año más tarde, en 1831, inicien su desarrollo académico los estudios de Declamación. Desde entonces las enseñanzas superiores de Arte Dramático han experimentado múltiples vicisitudes, asociadas a su progresiva implantación y presencia social, con avances y retrocesos de distinta naturaleza y alcance. Tratando de situarnos en algunas de sus circunstancias del pasado, argumentaremos sobre su estado de cuestión en el tiempo histórico que transcurre desde los primeros años del siglo XIX hasta la actualidad. Lo haremos poniendo énfasis en el marco normativo-legislativo que le es aplicable y en las coordenadas sociopolíticas en las que se inscribe, sin obviar –con una perspectiva comparada– algunas de sus principales señas de identidad relativas a su estatuto, organización y desarrollo, tanto en el contexto español como en el europeo y mundial. Recurriendo, metodológicamente, a una revisión bibliográfica y al análisis documental, además de dar respuesta a algunas preguntas o cuestiones clave, reivindicaremos niveles de formación y profesionalización que posibiliten dotar a las enseñanzas superiores de Arte Dramático del reconocimiento que sus saberes y prácticas requieren. Su trayectoria histórica obliga a construir más y mejores futuros.

PALABRAS CLAVE: Enseñanzas Artísticas; universidad; educación superior; convergencia europea; sistema educativo español.

Leopoldo CALLEALTA OÑA
Universidad Nebrija
Correo-e: lcallealta@nebrija.es

Aproximación histórica de las enseñanzas artísticas en España, desde 1857 hasta 2006. Un periodo de cambio social, educativo y político

Las enseñanzas artísticas son una materia que no siempre ha sido reconocida por la sociedad intelectual. La evolución social, política y educativa repercuten en

el avance del proceso de esta enseñanza por abrirse un hueco en lo educativo. Las autoridades y organismos competentes se han volcado en incluir las enseñanzas artísticas en el paradigma constructivista desarrollado en las diferentes etapas educativas, dando un valor sustancial a la trayectoria de las diferentes áreas que se componen dicha enseñanza. De este modo, el objetivo de este trabajo es analizar la evolución histórica que tienen las enseñanzas artísticas en el sistema educativo español desde 1857 hasta 2006. Tras realizar una investigación bibliográfica-documental, de tipo descriptivo, podemos concluir la existencia evolutiva que han padecido las llamadas Enseñanzas Artísticas a lo largo de un periodo en constante cambio. Esto conlleva la visibilización de las enseñanzas artísticas a través no solo del marco histórico, sino del aprendizaje legislativo que nos muestra la propia escuela.

Palabras clave: Enseñanzas Artísticas; legislación; arte; evolución histórica; aprendizaje legislativo.

José Luis MANRIQUE SANZ
Universidad de Valladolid
Correo-e: manriquin@yahoo.es

D. Domingo Sáez Montejo: de portero de cámara a maestro de primeras letras impurificado

D. Diego Ochoa de Hondategui falleció en Segovia en 1751. En su testamento ordenó la creación de unas escuelas de primeras letras gratuitas para niños pobres. Especificaba las cualidades del maestro, un ejemplo para sus discípulos y para la sociedad. D. Domingo Sáez Montejo, antes de dedicarse al magisterio, fue portero de cámara y fiel del Registro de los Arbitrios de Sisas de la Puerta del Mercado. Como maestro vivió las alegrías y las penas económicas de un patronato de fundaciones, envidia de las instituciones segovianas, hasta que terminó en quiebra a causa de la llamada «desamortización» de Godoy. El maestro Montejo pasó de ser un fiel defensor de la Constitución de 1812 a ser considerado como un «negro» liberal; tuvo que huir al finalizar el Trienio Constitucional y esconderse en la Corte, donde terminó sus días siendo aún un maestro «impurificado».

PALABRAS CLAVE: Hondategui; maestro; impurificado; liberal; portero de cámara.

Juan José MARTÍN GARCÍA
Universidad de Burgos
Correo-e: jjmgarcia@ubu.es

La primera educación en Castilla y León a mediados del siglo XIX a través del diccionario de Madoz

A pesar de situarse en puestos sobresalientes a nivel nacional, la educación primaria en Castilla y León a mediados del siglo XIX adoleció de evidentes taras cuantitativas y cualitativas: escasez de escuelas, principalmente en las zonas rurales; escolarización limitada, con fuertes contrastes interprovinciales, escorada por sexos y poco atractiva para gran parte de familias; deficiente y parcial formación del profesorado, con una dotación económica totalmente insuficiente; y metodologías anticuadas que consolidaron posturas retardatarias. A pesar de los años transcurridos desde los ideales postulados educativos del primer liberalismo, mediante el *Diccionario de Madoz* visualizaremos un cuadro decepcionante que tardará décadas en modernizarse y convertirse en pilar básico del desarrollo socioeconómico regional.

PALABRAS CLAVE: primera educación; Castilla y León; siglo XIX; *Diccionario de Madoz*; frustración.

Francisco José GARCÍA PÉREZ
Universitat de les Illes Balears-IEHM
Correo-e: f.garcia@uib.es

Los primeros colegios del Sagrado Corazón de Jesús y la enseñanza de niñas en Cuba durante el siglo XIX

LA Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús tiene una larga trayectoria en lo que se refiere al ámbito educativo y cuenta con una influencia que llega hasta nuestros días. En el caso concreto de Cuba, el siglo XIX constató una importante expansión de la educación femenina. De hecho, numerosas órdenes religiosas abrieron colegios allí. Entre todas ellas, destacan los de la Congregación del Sagrado Corazón, fundados concretamente en La Habana y Sancti Spiritu. A lo largo de estas líneas, se analizarán distintas cuestiones que afectaban directamente a ambos centros. Por un lado, se estudiará su funcionamiento, el tipo de alumnas que eran admitidas, el plan de estudios diseñado y los beneficios de estos centros en la educación femenina. Por otro lado, es importante también poner énfasis en los distintos obstáculos que atravesaron ambos centros, especialmente en un momento en el que la isla de Cuba se veía azotada por una insurrección armada que alteraba la vida escolar. Actualmente contamos con numerosa documentación de archivo, generada por el antiguo Ministerio de Ultramar, que proporciona datos que ayudarán a comprender el papel desempeñado por el Sagrado Corazón de Jesús en la isla.

PALABRAS CLAVE: Sagrado Corazón de Jesús; Cuba; educación de niñas; colegios religiosos.

Marcos MEDRANO DUQUE
Universidad de Salamanca
Correo: marcos97md@usal.es

Las primeras mujeres en la Universidad Griega: el olvido más allá de la Grecia Clásica

El presente artículo tiene como objetivo exponer la situación, evolución y éxito de las mujeres griegas en su lucha por conseguir igualdad de derechos y oportunidades, concretamente en el sistema universitario griego. Para ello, se realizará una búsqueda exhaustiva por los documentos legales y testimonios personales de la época de modo que se configure una imagen precisa y detallada del panorama social de las mujeres griegas a finales del s. XIX y principios del XX. Grecia fue un país de vital trascendencia para el desarrollo de la civilización en la Antigüedad; sin embargo, actualmente en nuestro entorno se conoce relativamente poco sobre el acceso de las mujeres griegas a los niveles superiores de enseñanza. Por tanto, una aproximación científica a ello, con su correspondiente contexto histórico y social, contribuirá con seguridad a estudiar desde el método comparativo los logros de la lucha feminista en distintos puntos del mundo. Además, también se dedicará un apartado a las primeras mujeres griegas que alcanzaron una posición como profesoras en universidades griegas o extranjeras, con el fin de completar el análisis del panorama universitario de la época.

PALABRAS CLAVE: mujeres; Grecia moderna; igualdad; feminismo; universidad; coeducación.

Sergio Ángel VARELA
Universidad de Málaga
Correo-e: sergioangelvarela@hotmail.com

La relación entre alumno y profesor desde el punto de vista de Miguel de Unamuno

Una de las facetas en la que menos se ha profundizado en la trayectoria vital de Miguel de Unamuno es la de profesor, aunque ejerció su magisterio durante más de cuatro décadas en diferentes puestos dentro de la estructura universitaria e incluso en enseñanzas medias. A pesar de sus propias experiencias como alumno, que bien podría haber imitado cuando fue él el encargado de impartir clase, el Unamuno profesor buscó distanciarse de los usos didácticos de su época y, casi desde el primer día, sorprendió a su alumnado con un enfoque diferente de la enseñanza de la lengua que ponía el foco en la práctica y, sobre todo, en la relación que debía haber, a su juicio, entre el profesor y el alumno.

Esta relación debía basarse en dos pilares: la potenciación del componente humano, y para ello era necesario romper la barrera invisible entre el catedrático y el alumno; y la necesidad de que el profesor fuese ejemplo para sus discípulos, tanto en el hábito de trabajo como en sus conocimientos.

PALABRAS CLAVE: Miguel de Unamuno; educación; profesorado; alumnado; diáctica; enseñanza de la lengua.

Juan Luis GÓMEZ GUTIÉRREZ
Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)
Correo-e: juanluis.gomez@ufv.es

Higienismo y educación en España entre los siglos XIX-XX. Enrique Salcedo, aportaciones de higiene infantil y escolar

Durante el último tercio del siglo XIX y primero del XX nos encontramos con el auge del movimiento higienista y una parte importante de él vinculado al higienismo infantil y educativo. Desde dicho movimiento se aprecia el apoyo hacia las iniciativas y medidas que van dirigidas a la mejora de las condiciones de la vida escolar y educativa de los niños y las niñas, ante todo de la de aquellos que padecen unas peores condiciones. Las colonias de vacaciones, la nueva política de mejora de las condiciones de los edificios escolares, la incorporación de programas de higiene escolar, la i. Introducción de la actividad física y de las actividades en la naturaleza son algunas de las mejoras logradas gracias a este movimiento.

De todos los higienistas que fueron adalides de las nuevas ideas en higiene y educación, queremos resaltar hoy la figura y obra del doctor Salcedo y Ginestal, quien, además de su labor divulgativa, suma su importante participación en el fomento de la higiene escolar desde la estela institucionista.

PALABRAS CLAVE: higienismo; higiene escolar; educación; naturaleza; colonias de vacaciones.

Pablo Gabriel BUCHBINDER
Universidad de Buenos Aires
Correo-e: pbuchbin@retina.ar

Aportes para el estudio de los orígenes de la extensión universitaria en la Argentina

El objetivo del artículo es proponer una perspectiva de las transformaciones de las prácticas de extensión universitaria en la Argentina durante la primera mitad del

siglo XX. Se analiza su surgimiento en organizaciones de la sociedad civil dirigidas por profesores y profesionales universitarios a principios de siglo. Luego se analizan las prácticas de extensión desarrolladas formalmente en las Universidades de La Plata, Litoral, Tucumán y Buenos Aires. Se subraya la transformación desde un modelo de extensión orientado a la formación política de los sectores populares a otro destinado a la difusión masiva de novedades en el campo de la ciencia y la cultura. Se vinculan estos cambios con las transformaciones políticas y el predominio de un clima social cada vez más moderado y conservador sobre todo desde los años 20.

PALABRAS CLAVE: Universidad; extensión; reforma; Buenos Aires; La Plata; Tucumán.

Carlos SÁNCHEZ MUÑOZ
Universidad de Almería
Correo-e: csm864@ual.es

El papel de los sindicatos en la educación en España (1936-1983)

En este artículo se realiza un estudio acerca de la situación educativa en España desde el final de la Guerra Civil hasta la transición a la democracia en los años ochenta. Para ello, se comienza con la contextualización de la situación educativa y las normativas y valores que seguía durante la dictadura franquista partiendo de los pilares fundamentales en ella: Franco, Iglesia y Estado. Tras esta primera toma de contacto con la educación en esta etapa del siglo XX se realiza un estudio acerca de las asociaciones de enseñantes y su evolución, desde los sindicatos impuestos por el franquismo hasta la libre asociación en el proceso democratizador. Concluye este artículo con el papel de la Organización Sindical en los estudios clave para la industrialización del país, los de Formación Profesional, a modo de análisis sobre el papel de los sindicatos en la educación española.

PALABRAS CLAVE: educación; sindicatos; franquismo; Transición; Formación Profesional.

Bertrand NOBLET
Universidad Clermont-Auvergne
Correo-e: Bertrand.noblet@uca.fr

Parias de la virilidad: hombres «afeminados» en los manuales de historia de la España franquista

La llegada al poder en 1939 de miembros de la casta de oficiales apoyados por los sectores más reaccionarios de la sociedad española trajo consigo la represión

legal y la violencia simbólica contra los hombres homosexuales. Como parte de una exaltación más amplia de la herencia viril nacional, los manuales de Historia participaron, en su medida, en la estigmatización de los hombres «afeminados». Sin embargo, sus autores se ven enfrentados a la fuerza de la prohibición que los obliga a recurrir a numerosos circunloquios. Es cierto que el riesgo de porosidad entre lo masculino y lo femenino nunca llega a conjurarse del todo, como muestra el análisis de la ambigua figura del moro de al-Ándalus.

PALABRAS CLAVE: Historia; manuales escolares; homosexualidad; España; franquismo.

Paloma MUÑOYERRO GONZÁLEZ
Universidad de Salamanca
Correo-e: munoyerro@usal.es; palomamunoyerro@gmail.com

La educación concertada en España: origen y recorrido histórico

La educación concertada en España ha sido un tema controvertido desde su creación en los años ochenta. Al hilo de la última reforma educativa en España, ha recuperado su protagonismo en los medios. En el presente artículo, analizamos las causas de su aparición y el contexto histórico en el que surgió, tanto en términos técnicos como ideológicos. En primer lugar, repasamos los factores demográficos e históricos que influyeron en la creación del sistema de conciertos que perdura hasta nuestros días. A continuación, estudiamos cómo la promulgación de la Constitución española de 1978 abrió la puerta a la libertad de enseñanza y, por tanto, a la financiación pública de la escuela privada. En este sentido, analizamos tanto las voces contrarias como las favorables a esta figura y realizamos un recorrido por el enfrentamiento ideológico que se produjo en los años 1982 y 1983 a este respecto. Por último, realizamos un breve repaso por las reformas educativas posteriores y cómo han afectado a la educación concertada, culminando en la reforma de 2020 y las fricciones políticas y sociales que ha generado.

PALABRAS CLAVE: educación concertada; Transición española; libertad de enseñanza; LODE; LOMLOE.

María del Pilar GARCÍA SALMERÓN
UNED-Madrid
Correo-e: pgarciasalmeron@gmail.com

La oficina técnica de construcciones de escuelas. Documentos en el centenario de su creación (1920)

Este año se cumple el centenario de la creación de este organismo público, enmarcado dentro del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Su labor re-

sulta altamente significativa y perdurable. Significativa, porque desde su estudio de arquitectura se alumbrarían un gran número de edificios escolares que supusieron un cambio drástico y necesario del espacio en el que se ubicaba la enseñanza primaria pública en España, y perdurable, ya que muchas de sus obras todavía hoy permanecen en pie, gozando de la admiración y consideración de los ciudadanos, albergando todavía entre sus muros centros escolares u otras instituciones educativas. Aquí se rescatan documentos imprescindibles para conocer y comprender la historia de las construcciones escolares en España.

PALABRAS CLAVE: España; construcciones escolares; Oficina Técnica; Ministerio de Instrucción Pública.

ANALYTICAL SUMMARY

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Revista interuniversitaria

ISSN: 0212-0267 – e-ISSN: 2386-3846 – DOI: <https://doi.org/10.14201/hedu202241>
CDU: 37 – IBIC: Historia de la Educación (JNB) – BIC: Education (JN)
BISAC: EDUCATION / General (EDU000000); EDUCATION / History (EDU016000)
Vol. 41, 2022

Juan Luis RUBIO MAYORAL
Universidad de Sevilla
Correo-e: lrubio@us.es

Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO
Universidad de Sevilla
Correo-e: trigueros@us.es

The Teaching of the Arts and the National Education Systems. Presentation

Despite the importance of artistic education in all areas of reality, they have not been the subject of a historiographical treatment from the educational sciences according to their value, social projection and scope for culture and social and humanistic training. In most cases there are valuable studies and historical research developed largely within each of their areas of knowledge. However, there is hardly any research carried out from the area of educational policy and legislation, or from the economics of education. To some extent because the relationship between their knowledge, pecuniary benefits and practical utility, are far from the economic logic that seeks the utilitarian purpose of training in the cost-benefit relationship.

KEYWORDS: artistic teachings; educational systems; educational policy.

Juan Luis RUBIO MAYORAL
Universidad de Sevilla
Correo-e: lrubio@us.es

Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO
Universidad de Sevilla
Correo-e: trigueros@us.es

Educational Policy and Teaching of the Arts. Study of its Normative Evolution (Spain, 1832-2020)

The purpose of this work is to analyze the development of educational policies regarding the teaching of the arts. Part of the evolutionary study of the artistic disciplines integrated in the special regime teachings. In principle, it is nourished by the legislative evolution of the object studied and adds the content of the works and investigations carried out in a prevalent way from each artistic discipline, without avoiding the political, social, cultural or economic factors that conditioned its evolution. Their progress represents different and specific trajectories circumscribed to each of their levels and training areas. They are training courses that have had a limited demand for training courses, restricted both by the limited volume of their offer and by the historical absence of an educational policy determined to promote their development. There is no doubt that there is also a link between the various formations and the place that these artistic expressions occupy in the culture and also in the professional expectations of their higher levels.

KEYWORDS: artistic education; special regime education; educational history; educational policy; legislation.

Consuelo de la VEGA SESTELO
Real Conservatorio de Música de Madrid
Correo-e: vegasestelo@usal.es

The Music Textbooks in Spain between 1900 and 1936 for Escuelas Normales

This paper is focused on the study and analysis of Music handbook for the training of teachers in Normal Schools, in Spain, between 1900 and 1936. An introduction is made on the legislation and curricula aimed at the training of teachers at this time. An analysis of these teaching methods is carried out according to their authors, musical content and didactic approaches. Conclusions are obtained that bring us closer to the knowledge of the preparation received in the matter of Music in Normal Schools at this time.

KEYWORDS: musical education; Normal Schools; handbook; teacher training; curricula.

Olga M.^a TORO EGEA
Universidad de Córdoba
Correo-e: eo1toego@uco.es

The Teaching of Music in Spain in the Educational System since the Beginning of the 20th Century

The humanistic dimension is a fundamental aspect of the person that we want to highlight in musical training, within the framework of the educational system in such a complex social moment. We must return to it to ensure that our children and young people develop skills and values linked to being, to coexistence and social integration in terms of equality and sustainability. Pedagogical intervention in the artistic-musical area requires knowledge of different musical methodologies.

KEYWORDS: music education and humanism; values; competences; social contribution of music education in Primary school; musical pedagogy.

Galo SÁNCHEZ SÁNCHEZ
Universidad de Salamanca
Correo-e: galo@usal.es

The Teaching of Body Expression in the Spanish Educational System. Historical Tour

In this article we wish to clarify information on the historical and educational background of body expression as an artistic discipline that is part of the Physical Education subject in the school curriculum. The main objective is to raise awareness of the characteristics, appreciate the values and defend the essential educational contributions that body language provides in the education of Spanish children and young people. The proper approach to this discipline includes a great pedagogical interest because it provides the basis for a general body education that can influence students' future decisions regarding their relationship with physical activity.

KEYWORDS: body expression; physical education; education history; dance.

Natalia OLLORA TRIANA
Universidad de La Rioja (España)
Correo-e: naollot@unirioja.es

Eva María LÓPEZ PEREA
Universidad de Burgos
Correo-e: emplperea@ubu.es

Juan Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL
Universidad de Burgos
Correo-e: ajae@ubu.es

The Semiology of Scenic Dance. A Contribution of Knowledge in the Higher Studies Curriculum

Studies in dance are incorporated into the European Higher Education Area with the publication of Royal Decree 1614/2009, which governs Higher Arts Studies. On the basis of the latter, Royal Decree 632/2010 is drawn up, which sets the framework for the definition of study plans. This integration gives rise to profound transformations which have repercussions in the study processes, such as those related to the development of autonomous learning and the acquisition of competences. From the paradigm of pluralistic research, qualitative analysis and Arts-based research, we set ourselves the objectives of analysing the scene and defining the signs with signification which construct the creation as a part of dance semiology, in order, subsequently, to objectify the contribution of this theoretical delimitation in the development of competences and as a tool for autonomous learning. Among the conclusions, we highlight how knowing and delimiting these coexisting signs in the scene favours the achievement of the specific competences assigned to dance, providing quality and evolution as higher studies.

KEYWORDS: dance; semiology of dance; higher dance studies; elements with signification; dance and the European Higher Studies Area.

José Antonio CARIDE
Universidade de Santiago de Compostela
Correo-e: joseantonio.caride@uvigo.es

Manuel F. VIEITES
Universidade de Vigo
Correo-e: mvieites@uvigo.es

Higher Education and Dramatic Art in the Spanish Education System: Looking at the Past to Build Futures

The first proposal to establish a Higher Theatre Education in Spain dates from 1769, although it was necessary to wait until 1830 for the creation of the Royal Conservatory of Music of María Cristina. One year later, in 1831, the Declamation studies were organized within it, and since then Higher Education in Dramatic Art has experienced multiple vicissitudes, associated with its progressive implantation and social presence, with advances and setbacks of different nature and scope. Trying to place ourselves in some of its past circumstances, we will consider its state of the art in the historical period that elapses from the first years of the 19th century to the present. We will do so by putting an emphasis on the applicable normative and legislative framework and also on the socio-political coordinates in which Dramatic Art Education is incardinated, without forgetting –with a comparative perspective– some main hallmarks related to its status, organization and development, in the Spanish, European and world contexts. After a review of literature and document analysis, besides answering some key issues, we will appeal for levels of training and professionalization in order to provide Higher Education in Dramatic Art with the recognition that its scientific status and artistic practices require. Its historical trajectory demands to build more and better futures.

PALABRAS CLAVE: Arts Education; University; Higher Education; European Convergence; Spanish Education System.

Leopoldo CALLEALTA OÑA
Universidad Nebrija
Correo-e: lcallealta@nebrija.es

Historical Approach of Artistic Education in Spain, from 1857 to 2006. A Period of Social, Educational and Political Change

Artistic teachings are a subject that has not always been recognized by intellectual society. The social, political and educational evolution have an impact on the advancement of the process of this teaching by opening a gap in education. The com-

petent authorities and agencies have turned to include artistic teachings in the constructivist paradigm developed in the different educational stages, giving substantial value to the trajectory of the different areas that make up such teaching. In this way, the objective of this work is to analyze the historical evolution of artistic education in the Spanish educational system. After carrying out a descriptive bibliographic-documentary research, we can conclude the evolutionary existence that the so-called Artistic Teachings have suffered throughout a period in constant change. This entails the visibility of artistic teachings through, not only the historical framework, but also the legislative learning that the school itself shows us.

KEYWORDS: Artistic Teachings; legislation; art; historical evolution; legislative learning.

José Luis MANRIQUE SANZ
Universidad de Valladolid
Correo-e: manriquin@yahoo.es

Mr. Domingo Sáez Montejo: from Doorman of Chamber to Impurified First Letters Teacher

Mr. Diego Ochoa de Hondategui died in Segovia in 1751. In his will he ordered the creation of free first letter schools for poor children. He specified the qualities of the teacher, an example for his disciples and for society. Mr. Domingo Sáez Montejo, before dedicating himself to teaching, was a Chamber Doorman and Faithful of the Registry of Arbitrary of Sisas of the Market Gate. As a teacher, he lived the joys and economic pains of a board of foundations, envy of Segovian institutions, until he ended up bankrupt due to the so-called «confiscation» of Godoy. The teacher Montejo went from being a faithful defender of the Constitution of 1812 to being considered a «black» liberal; he had to flee at the end of the Constitutional Triennium and hide in court, where he ended his days still being a «defiled» teacher.

KEYWORDS: Hondategui; teacher; unclean; liberal; doorman of chamber.

Juan José MARTÍN GARCÍA
Universidad de Burgos
Correo-e: jjmgarcia@ubu.es

Primary Education in Mid-Nineteenth-Century Castilla y León according to Madoz's Dictionary

Although significantly better than in many other Spanish regions, primary education in mid-nineteenth-century Castilla y León suffered a range of limita-

tions: a lack of schools, above all in rural areas; limited assistance, with marked provincial differences, often conditioned by gender and domestic opposition to schooling; a poorly trained and woefully funded teaching cadre; and old-fashioned methodologies that tended to entrench backward-looking mentalities. Despite the educational ideals long espoused by the early liberal movement, in *Madoz's Dictionary* we observe a depressing situation that would still take decades to modernise and develop into one of the pillars of regional social-economic advance.

KEYWORDS: primary education; Castilla y León; nineteenth-century; *Madoz's Dictionary*; frustration.

Francisco José GARCÍA PÉREZ
Universitat de les Illes Balears-IEHM
Correo-e: f.garcia@uib.es

The First Schools of the Sacred Heart of Jesus and the Teaching of Girls in Cuba during the 19th Century

The Society of the Sacred Heart of Jesus has a long history in the field of education and has an influence that extends to the present day. In the specific case of Cuba, the 19th century saw a significant expansion of female education. In fact, numerous religious orders opened schools there. Among all of them, those of the Congregation of the Sacred Heart, founded concretely in Havana and Sancti Spiritu, stand out. Along these lines, different issues that directly affected both centres will be analysed. On the one hand, we will study their functioning, the type of students that were admitted, the designed curriculum and the benefits of these centers in women's education. On the other hand, it is also important to emphasize the different obstacles that both schools went through, especially at a time when the island of Cuba was being hit by an armed insurrection that was disrupting school life. We now have many archival documents, generated by the former Overseas Ministry, which provide data that will help to understand the role played by the Sacred Heart of Jesus on the island.

KEYWORDS: Sacred Heart of Jesus; Cuba; education of girls; religious schools.

Marcos MEDRANO DUQUE
Universidad de Salamanca
Correo: marcos97md@usal.es

The First Women in the Greek University: The Oblivion beyond Classical Greece

The aim of this article is to expose the situation, evolution and success of Greek women in their struggle to achieve equality in rights and opportunities, specifically in the Greek university system. By presenting a research through legal documents and personal testimonies of the time, the analyses will reveal a precise and detailed depiction of the social outlook of Greek women at the end of the XIX century and early XX is formed. Greece was a country of vital importance for the development of civilization in ancient times; however, at present in our environment little is known about the access of Greek women to higher levels of education. Thereupon, a scientific approach to it will certainly contribute to studying from the perspective of the comparative method the achievements of the feminist struggle in different parts of the world. In addition, a section will be dedicated as well to the first Greek women that reached a position as professors in Greek or foreign universities to complete the analysis of the university outlook of the time.

KEYWORDS: women; modern Greece; equality; feminism; university; coeducation.

Sergio Ángel VARELA
Universidad de Málaga
Correo-e: sergioangelvarela@hotmail.com

The Relationship between Student and Teacher from Miguel de Unamuno's Point of View

One of the least studied facets of Miguel de Unamuno's life is that of a teacher, despite the fact that he taught for more than four decades in different positions within the university structure and even in secondary education. Despite his own experiences as a student, which he could well have imitated when he was in charge of teaching, Unamuno the teacher sought to distance himself from the didactic practices of his time and, almost from the first day, surprised his students with a different approach to language teaching that focused on practice and, above all, on the relationship that should exist, in his opinion, between teacher and student.

This relationship had to be based on two pillars: the empowerment of the human component, and for this it was necessary to break the invisible barrier between

the professor and the student; and the need for the teacher to be an example for his disciples, both in his work habit and in his knowledge.

KEYWORDS: Miguel de Unamuno; education; professorship; students; didactics; language teaching.

Juan Luis GÓMEZ GUTIÉRREZ
Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)
Correo-e: juanluis.gomez@ufv.es

Hygienism and Education in Spain in the XIX-XX Centuries. Enrique Salcedo, Contributions to Child and School Hygiene

ABSTRACT: During the final third of the XIX century and the first of the XX, there was a boom in the hygiene movement and a large part of it was aimed at child hygiene and education. Since that movement there has been noticeable support for initiatives and measures directed towards the improvement of conditions in school life and in children's education, above all for those suffering from worse conditions. The Holiday camps, the new policies to improve school building conditions, the incorporation of school hygiene programs, the introduction of physical activity and outdoor activities are some of the improvements achieved thanks to this movement.

Of all the hygienists who were champions of these new ideas regarding hygiene and education, we would like to highlight, together with his work, the figure of doctor Salcedo y Ginestal. In addition to his informative work we must add his important participation in the promotion of school hygiene in the wake of institutionalism.

KEYWORDS: hygienism; school hygiene; education; nature; holiday camps.

Pablo Gabriel BUCHBINDER
Universidad de Buenos Aires
Correo-e: pbuchbin@retina.ar

Contributions to the Study of the Origins of University Extension in Argentina

The objective of the article is to propose a perspective of the transformations of university extension practices in Argentina during the first half of the 20th century. Its emergence in civil society organizations led by university professors and professionals at the beginning of the century is analyzed. Then, the extension practices

formally developed in the Universities of La Plata, Litoral, Tucumán and Buenos Aires are analyzed. The transformation from an extension model aimed at the political formation of the popular sectors to another aimed at the massive dissemination of news in the field of science and culture is underlined. These changes are linked to political transformations and the prevalence of an increasingly moderate and conservative social climate, especially since the 1920s.

KEYWORDS: University; extension; reform; Buenos Aires; La Plata; Tucumán.

Carlos SÁNCHEZ MUÑOZ
Universidad de Almería
Correo-e: csm864@ual.es

The Role of Trade Unions in Spanish Education (1936-1983)

This article studies the educational situation in Spain from the end of the Civil War until the transition to democracy in the 1980s. To do so, it begins with a contextualisation of the educational situation and the regulations and values followed during the Franco dictatorship, starting with the fundamental pillars of the dictatorship: Franco, Church and State. After this first contact with what education was like at this stage of the 20th century, a study is made of teachers' associations and their evolution from the trade unions imposed by Franco's regime to free association in the democratisation process. This article concludes with the role of the Trade Union Organisation in the key studies for the industrialisation of the country, Vocational Training, as a way of analysing the role of the trade unions in Spanish education.

KEYWORDS: education; trade unions; Francoism; Transition; Professional Formation.

Bertrand NOBLET
Universidad Clermont-Auvergne
Correo-e: Bertrand.noblet@uca.fr

Pariahs of Virility: «Effeminate» Men in the History Manuals of Franco's Spain

The accession to power, at the head of Spain in 1939, of members of the caste of officers supported by the most reactionary sectors of society, placed legal repression and symbolic violence. In the context of a broader exaltation of the national virile heritage, the history textbooks took part in the stigmatization of the

«effeminate» men. Their authors are however confronted with the force of the forbidden, which compels them to many circumlocutions. It is true that the risk of porosity between the masculine and the feminine is an ever-present danger, as evidenced by the analysis of the ambiguous figure of the Moor of Al Andalus.

KEYWORDS: History; school textbooks; homosexuality; Spain; Francoism.

Paloma MUÑOYERRO GONZÁLEZ
Universidad de Salamanca
Correo-e: munoyerro@usal.es; palomamunoyerro@gmail.com

State-Subsidised Private Education in Spain: Origins and History

State-subsidised private education in Spain has been the subject of controversy ever since it was established in the 1980s. Further to the latest education reform in Spain, this issue has been once again brought to the fore in Spanish media. This article analyses the causes and the historical background that led to the creation of State-subsidised private education, concerning both the technical and the ideological factors involved. Firstly, the demographic and historical factors that gave rise to this system are analysed. We then delve into how the 1978 Spanish Constitution opened the door to freedom of education and thus to public funding being used to finance private education. In this regard, we analyse both the voices in favour of this change and those against it, as well as the ideological confrontation that this matter sparked in 1982-83. Finally, we provide an overview of the education reforms conducted in the last decades involving State-subsidised schools, leading to the most recent education law passed in 2020 and the political and social confrontation it has caused.

KEYWORDS: State-subsidised private education; Spanish Transition; freedom of education; LODE; LOMLOE.

María del Pilar GARCÍA SALMERÓN
UNED-Madrid
Correo-e: pgarciasalmeron@gmail.com

The Technical Office of School Construction. Documents in the centenary of its creation (1920)

This year marks the centenary of the creation of this public body, framed within the Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. His work is highly significant and enduring. Significant, because from his architecture studio a large number of

school buildings would be illuminated, which represented a drastic and necessary change in the space in which public primary education was located in Spain, and lasting, since many of his works still remain today standing, enjoying the admiration and consideration of citizens, still housing within its walls schools or other educational institutions. Here essential documents are rescued to know and understand the history of school buildings in Spain.

KEY WORDS: Spain; School Buildings; Technical Office; Ministry of Public Instruction.

MONOGRAFÍA

Monograph

ISSN: 0212-0267

DOI: <https://doi.org/10.14201/hedu20223139>

LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES Y LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES. PRESENTACIÓN

The Teaching of the Arts and the National Education Systems. Presentation

Juan Luis RUBIO MAYORAL

Universidad de Sevilla

Correo-e: lrubio@us.es

Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO

Universidad de Sevilla

Correo-e: trigueros@us.es

Recibido: 20 de noviembre de 2021

Envío a informantes: 28 de noviembre de 2021

Aceptación definitiva: 19 de diciembre de 2021

RESUMEN: Pese a la importancia de las enseñanzas artísticas en todos los ámbitos de la realidad, no han sido objeto de un tratamiento historiográfico desde las ciencias de la educación acorde a su valor, proyección social y alcance para la cultura y la formación social y humanística. En la mayor parte de los casos existen valiosos estudios e investigaciones históricas desarrolladas en buena medida dentro de cada una de sus áreas de conocimiento. No obstante, apenas existen investigaciones realizadas desde el área de política y legislación educativa o desde la economía de la educación. En alguna medida porque la relación entre sus saberes, beneficios pecuniarios y utilidad práctica queda alejada de la lógica economicista que busca en la relación coste-beneficio la finalidad utilitarista de las formaciones.

PALABRAS CLAVE: enseñanzas artísticas; sistemas educativos; política educativa.

ABSTRACT: Despite the importance of artistic education in all areas of reality, they have not been the subject of a historiographical treatment from the educational sciences according to their value, social projection and scope for culture and social and humanistic training. In most cases there are valuable studies and historical research developed largely within each of their areas of knowledge. However, there

is hardly any research carried out from the area of educational policy and legislation, or from the economics of education. To some extent because the relationship between their knowledge, pecuniary benefits and practical utility, are far from the economic logic that seeks the utilitarian purpose of training in the cost-benefit relationship.

KEYWORDS: artistic teachings; educational systems; educational policy.

LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS constituyen un núcleo importante de los sistemas educativos. En nuestro país está integrado por áreas de conocimiento aplicado cuyas enseñanzas tienen como finalidad garantizar la cualificación de futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño. Las reformas que pretende promover la reciente Ley de mejora de la Ley de Educación (2006), aprobada en diciembre de 2020¹, introducen modificaciones inmediatas y avanzan la promesa de una regulación específica que establezca las condiciones óptimas para la organización de las enseñanzas artísticas. Por otra parte, como desarrollo del art. 34 de esta ley, la opción del ministerio para Bachillerato es dividir Artes en dos ramas, la primera de Música y Artes escénicas; y la segunda de Artes plásticas, imagen y diseño², que se unen a las modalidades de Ciencias y Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales; y a un cuarto modelo de Bachillerato General³.

Pese a la importancia de las enseñanzas artísticas en todos los ámbitos de la realidad, no han sido objeto de un tratamiento historiográfico desde las ciencias de la educación acorde a su valor, proyección social y alcance para la cultura y la formación social y humanística. En la mayor parte de los casos existen valiosos estudios e investigaciones históricas desarrolladas en buena medida dentro de cada una de sus áreas de conocimiento. Es cierto que la evolución de las enseñanzas artísticas ha sido objeto de estudios históricos en cada una de sus especialida-

¹ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953 (86 pp.), <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

² ZAFRA, Ignacio: «Más optativas en la ESO y dos nuevas modalidades en Bachillerato: así cambian los Institutos con la reorganización que prepara el Gobierno», *El País*, 27.09.2021.

³ ZAFRA, Ignacio: «Esto es todo lo que se va a estudiar en bachillerato: así son las 42 asignaturas y el reparto de horarios diseñado por el Gobierno», *El País*, 28.10.2021, https://elpais.com/educacion/2021-10-28/estos-son-todos-los-cambios-en-el-bachillerato-que-ha-disenado-el-gobierno-y-su-nuevo-horario.html?event_log=oklogin

des como danza⁴, ballet⁵, música⁶, arte dramático⁷, artes plásticas y diseño⁸, junto a los estudios superiores de conservación y restauración de bienes culturales⁹. También se han realizado estudios de su evolución legislativa¹⁰. No obstante, apenas

⁴ BONNIN-ARIAS, Patricia; ALARCÓN RODRÍGUEZ, Estela y COLOMER SÁNCHEZ, Ana: «De la escena a las aulas: los artistas y la incorporación de la danza española y el baile flamenco a las enseñanzas generales», *Retos*, n.º 40 (2020), pp. 393-403; IBÁÑEZ-ORÍA, María del Carmen; PÁRRAGA MONTILLA, Juan Antonio y ARTEAGA CHECA, Milagros: «La danza como enseñanza de régimen especial en Andalucía», *AusArt Aldizkaria*, vol. 7, n.º 1 (2019), pp. 115-127; PÉREZ GARCÍA, María Matilde y SICILIA CAMACHO, Álvaro: «El proceso de convergencia de las enseñanzas de arte dramático y danza en el Espacio Europeo de Educación Superior», *Psychology, Society & Education*, vol. 3, n.º 2 (2011), pp. 133-145; BAS PALMERO, Gloria: «Evolución histórica y legislativa de los estudios superiores de danza en España: el caso de la comunidad valenciana», *Danzararte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, n.º 8 (2014), pp. 5-19.

⁵ ROJO, Tamara: *Perfil psicológico de un bailarín de alto nivel. Rasgos vocacionales del bailarín profesional*, Caligrama/Penguin Random House, 2020.

⁶ PÉREZ PRIETO, M.: «La organización de la educación musical en España desde 1970: estudio a partir de los textos legales de ámbito estatal», *Aula*, n.º 13 (2002), pp. 191-213; LÓPEZ CASANOVA, M. B.: «La política educativo-musical en España durante la Segunda República. Música y Educación», *Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, n.º 50 (2002), pp. 15-25; EMBID IRUJO, A.: «Un siglo de legislación musical en España: y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su grado superior», en *Un siglo de legislación musical en España*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2000, pp. 471-504; PÉREZ ZALDUONDO, G.: «Ideología y política en las instituciones musicales españolas durante la segunda república y primer franquismo», *Quintana: Revista de Estudios do Departamento de Historia da Arte*, vol. 5, n.º 5 (2006), pp. 145-156; PÉREZ ZALDUONDO, G.: «Música, censura y falange: el control de la actividad musical desde la Vicesecretaría de Educación Popular», *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 751, n.º 187 (2011), pp. 875-886.

⁷ DOMÉNECH, R.: «La enseñanza teatral en España. Ensayo», *Boletín de la Fundación Juan March* (1989), pp. 3-14; BERENGUER, Á.: «La enseñanza del teatro en la universidad española: algunas reflexiones sobre la situación actual», *Teatro: Revista de Estudios Teatrales*, n.º 5 (1994), pp. 7-16; MARTÍ GONZÁLEZ, Mariacarla: «La pedagogía en el arte dramático», en LÓPEZ MARTÍNEZ, Juan (dir.): *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010, pp. 95-114; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Javier J. y PRADIER SEBASTIÁN, Adrián: «La enseñanza artística superior de arte dramático y su sistema de garantía interna de calidad», *Revista Complutense de Educación*, vol. 30, n.º 1 (2019), pp. 307-321, <https://doi.org/10.5209/RCED.57349>

⁸ MESTRE MASSOT, Irene: «Los estudios superiores de diseño en el Espacio Europeo de Educación Superior», en LÓPEZ MARTÍNEZ, Juan (dir.): *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010, pp. 51-70.

⁹ ALONSO LÓPEZ, M.ª José: «Los estudios superiores de conservación y restauración de bienes culturales», en LÓPEZ MARTÍNEZ, Juan (dir.): *op. cit.*, pp. 71-94.

¹⁰ FONT, J.: «Crónicas de un trayecto», en *Las Enseñanzas Artísticas Superiores. Legislación*, Murcia, Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA), 2010, pp. 11-16; *Las enseñanzas artísticas a examen. Evolución histórica, panorama actual y perspectivas*, Madrid, Conferencia Sectorial de Educación, 1999; LÓPEZ ALONSO, M.-J.; LEÓN GARCÍA, A.; LÓPEZ CREVILLÉN, E.; LÓPEZ MARTÍNEZ, J.; MARTÍ GONZÁLEZ, M.; MARTÍNEZ DÍAZ, M.-L. y VEINTIMILLA BONET, A. (eds.): *Las enseñanzas artísticas superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación-Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2010; VIEITES, Manuel: «Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica», *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, n.º 2 (2016), p. 499, https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46540;

existen investigaciones realizadas desde el área de política y legislación educativa o desde la economía de la educación. En alguna medida porque la relación entre sus saberes, beneficios pecuniarios y utilidad práctica queda alejada de la lógica economicista que busca en la relación coste-beneficio la finalidad utilitarista de las formaciones. Aquí el concepto de utilidad es otro, distinto a la lógica del beneficio que erosiona instituciones y disciplinas, dado que su valor reside en el propio saber, con independencia de la capacidad de generar beneficios económicos o ganancias prácticas inmediatas¹¹. Por otra parte, el lenguaje artístico es universal y permite comunicar ideas y acciones para comprender el entorno y explorar nuevas formas de transformarlo. Empleando el arte como medio es posible conseguir un diálogo crítico con los principios, los valores y las costumbres más arraigadas de la realidad social y cultural. La música y la danza en sus distintas especialidades provienen de culturas, estilos y épocas diversas, y se transforman en expresión atractiva e influyente, a través del sentimiento que transmite y, en algún caso, el lenguaje universal que emplean les otorga a su vez el poder fusionarlas todas ampliando su extensión haciendo uso de su potencial creativo.

En la propuesta formulada desde la revista *Historia de la Educación* para su monográfico tratábamos de obtener respuestas a los interrogantes planteados desde las enseñanzas artísticas. Las que pueden presentar mayor interés son las respuestas que dan cuenta de ¿qué son?, ¿cómo han llegado a ser? y, unido a ellas, ¿que deben ser?, ¿que pueden llegar a ser? y ¿que es preciso hacer? Estos interrogantes se formularon ante la ausencia de una definición formal pues tampoco las leyes las definen con carácter oficial. No obstante, la normativa que las regula establece que su finalidad es proporcionar una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales en música, danza, arte dramático, artes plásticas y diseño. Es posible que una parte de la respuesta a estas cuestiones relativas al ser de la enseñanza artística se encuentre en la estructura establecida en la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aunque su contenido será de hecho el de aquellas regulaciones que acaben por desarrollarlas a nivel nacional y en especial la creada desde las comunidades autónomas. Esto se hace patente no solo en los niveles elementales, profesionales de música y danza, también en los grados medio y superior de artes plásticas y diseño y en las enseñanzas artísticas superiores equivalentes a las de grado universitario, que, además de música y danza, comprenden las de arte dramático, conservación y restauración de bienes culturales, y estudios superiores de diseño y de artes plásticas, entre los que se incluyen los superiores de cerámica y los del vidrio (art. 45).

El carácter «profesional» tan solo se aplica a las enseñanzas «de música y de danza» organizadas en un ciclo de seis años de duración que se pueden cursar de manera simultánea con la educación secundaria, con la adopción de las medidas

VIEITES, Manuel: «Las enseñanzas artísticas superiores en la ordenación educativa en España. Una visión crítica», *Foro de Educación*, vol. 18, n.º 1 (2020), pp. 209-232. <https://doi.org/10.14516/fde.676>

¹¹ ORDINE, Nuccio: *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*, Barcelona, Acantilado, 2013.

organizativas precisas que permiten la creación de centros integrados (art. 47). Pese a esta posibilidad, además del título profesional se podrá obtener el de bachiller en la modalidad de Artes cursando las materias comunes del bachillerato (art. 37.4). Las posibilidades formativas se amplían en el caso de aquellas escuelas específicas que, sin perseguir que sus estudios conduzcan a la obtención de títulos con validez profesional, adopten una organización y estructura diferentes y sin limitación de edad, aunque reguladas por la Administración educativa. Para el acceso al resto será preciso superar una prueba específica de acceso, si bien es posible acceder a cada curso concreto a través de otra prueba en la que se demuestre estar en posesión del saber necesario para seguir con provecho las enseñanzas correspondientes.

Por su parte, los estudios superiores de música y de danza, equivalentes a todos los efectos al título universitario de Grado, se prevé que se organicen en especialidades diferentes y con ciclos de duración variable en función de sus singulares condiciones. Para acceder a ellos, además de estar en posesión del título de bachiller, será preciso haber superado una prueba específica en la que se demuestre estar en posesión de las habilidades profesionales necesarias para seguir con provecho la formación (art. 54). En consecuencia, estar en posesión del título profesional tan solo será tenido en cuenta en la calificación final de la prueba. Aunque se establece una equivalencia efectiva entre el título universitario de Grado y el título de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Música o Danza, el acceso a los estudios superiores difiere de los requisitos exigidos para cursar los estudios impartidos en facultades, escuelas técnicas u otros centros universitarios. De hecho, en las universidades que ofertan Estudios de Grado en Artes Visuales y Danza, se establece entre las condiciones de acceso «la superación de la prueba a que se refiere el artículo 42 de la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, modificada por la Ley 4/2007, de 12 de abril, sin perjuicio de los demás mecanismos de acceso previstos por la normativa vigente», se entiende que además será preciso superar una prueba específica de acceso¹².

Por otra parte, la evolución de las sociedades y de los saberes que dan forma a las humanidades, las artes y las ciencias sociales, junto a la demanda de formaciones específicas a las que los sistemas formales reglados no pueden dar respuesta, hacen surgir instituciones e iniciativas innovadoras. En ellas las artes sonoras y escénicas apoyadas en el diseño y la expresión plástica que tanto han representado para las vanguardias artísticas en teatro, cine, ópera o ballet demandan respuestas formativas poco convencionales, capaces o aptas para ser satisfechas por los sistemas conocidos¹³. A ellas habría que añadir un extenso volumen de academias

¹² UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS (URC) (2021). Estudios de Grado. Artes Visuales y Danza, <https://www.urjc.es/estudios/grado/651-artes-visuales-y-danza#acceso-y-matriculacion>

¹³ Iniciativas singulares como la Escuela de Profesiones Artísticas, impulsada por el Círculo de Bellas Artes de Madrid, son solo un ejemplo. Esta iniciativa engloba todas las artes, con base en la estructura común que poseen. Sus estudios, con una duración de dos cursos, se organizan en núcleos conceptuales en torno a los que artistas de diversos campos de la creación desarrollan su docencia en la que participan creadores consagrados como Eduardo Arroyo, Joan Fontcubera, Quino o Mario

de música, arte o danza que sin pertenecer al sistema reglado de enseñanza vienen formando de la mano, en ocasiones magistral, de sus titulares y enseñantes a muchas generaciones interesadas en adquirir los saberes y las prácticas propias de cada disciplina artística. No obstante, se trata de una realidad de luces y sombras dada la diversidad y singularidad de muchas de ellas, no exentas de problemas para obtener crédito suficiente que avale sus formaciones. De algunas cuestiones vinculadas a los interrogantes planteados dan cuenta los trabajos recibidos.

En este sentido, el monográfico está compuesto por siete artículos encabezados por el titulado «Política educativa y enseñanza de las artes. Estudio de su evolución normativa (España, 1832-2020)» que tiene por objeto dar forma al espacio educativo en que se ubican las enseñanzas artísticas. Se nutre de la evolución legislativa del objeto estudiado y añade el contenido de los trabajos e investigaciones realizadas de forma prevalente desde cada disciplina artística, sin eludir el análisis de los factores políticos, sociales, culturales o económicos que condicionaron su evolución. Su progreso representa trayectorias diferentes y específicas circunscritas a cada uno de sus niveles y áreas formativas. Las enseñanzas artísticas han contado con una limitada demanda, restringidas tanto por el reducido volumen de su oferta como por la ausencia histórica de una política educativa decidida a impulsar su desarrollo. No cabe duda de que existe además un vínculo entre las diversas formaciones y el lugar que estas expresiones artísticas ocupan en la cultura y en las expectativas sociales a nivel profesional.

A continuación, se presentan dos trabajos sobre enseñanzas musicales que se inician con el de María Consuelo de la Vega Sestelo, analizando: «Los manuales de música en España entre 1900 y 1936 destinados a Escuelas Normales». En su aportación desarrolla una introducción en materia de legislación educativa centrada sobre todo en los planes de estudios destinados a la formación de los maestros en esta época. Además, realiza un detallado análisis de los métodos de enseñanza aplicados, atendiendo a: autores, contenidos musicales y planteamientos didácticos. El trabajo avanza diferentes conclusiones útiles para conocer la preparación recibida en la materia de Música en las Escuelas Normales a lo largo del primer tercio de siglo hasta los momentos previos a la Guerra Civil española.

El segundo trabajo en materia de enseñanza musical está firmado por Olga María Toro Egea, y propone que «Tomemos el pulso a la enseñanza de la música en España en el marco del sistema educativo», para dar cuenta de «Qué evolución ha seguido desde principios del siglo XX hasta el momento actual». En su investigación analiza la dimensión humanística de la música como factor educativo. Da cuenta de la educación artístico-musical en el ámbito escolar y en los centros específicos de música. Además, plantea qué aprendizajes didácticos requiere la enseñanza de la música y qué evolución pedagógica ha seguido. Desde la universalidad del lenguaje musical nos pone en conocimiento de métodos de enseñanza

Vargas Llosa impartiendo distintas clases magistrales. NÚÑEZ JAIME, Víctor: «La escuela de los artistas totales», *El País*, 02.11.2015, https://elpais.com/cultura/2015/11/02/actualidad/1446445267_714433.html

y aprendizaje como el del suizo Émil Jacques-Dalcroze (1865-1950), el del húngaro Zoltán Kodály (1882-1967), el del belga Edgar Willens (1890-1978), el del compositor alemán Carl Orff (1895-1982), el del francés Maurice Martenot (1898-1980) o el del japonés Shin'ichi Suzuki (1898-1998) como parte de la extensa lista de autores y enfoques metodológicos existentes. Plantea que, en el desarrollo de la persona, la música y las enseñanzas artísticas desempeñan una función esencial en su dimensión humanística, integradora y social. Para conseguirlo, la incorporación a su enseñanza de los métodos pedagógicos contemporáneos ha sido un potente elemento para la formación musical de niños y jóvenes, que han sido mejorados a través de los avances de las ciencias. En la actualidad la práctica y la pedagogía musical parten de la investigación aplicada, para abrir nuevos caminos a docentes e investigadores. En ellas se adentran con renovados deseos de encontrar formas de trabajo sencillas y acordes a la realidad para adaptarse al desarrollo humano, persiguiendo la mejora y con ella la excelencia, para avanzar en la ciencia de la música y en la función social que desempeña. Por su parte, Leopoldo Callealta Oña, en su artículo: «Aproximación histórica de las enseñanzas artística en España, desde 1857 hasta 2006. Un periodo de cambio social, educativo y político», da cuenta de la transformación a la que han sido sometidas a lo largo de un periodo de constante cambio. Para ello elabora una interpretación histórica a través del estudio de su desarrollo legislativo y de su proyección en la realidad escolar.

El artículo de Galo Sánchez Sánchez lleva por título: «La enseñanza de la expresión corporal en el sistema educativo español. Recorrido histórico», que tiene por objeto esclarecer el devenir histórico y educativo de la Expresión Corporal como disciplina artística integrada en la asignatura de Educación Física a lo largo de la formación escolar. En su contenido se integran también valores educativos fundamentales en la formación de la infancia y la juventud que amplifican el interés pedagógico por dotar de un enfoque adecuado a esta disciplina. En buena medida el artículo ofrece un detallado estudio de las bases de la educación corporal general y de la influencia que ejercen en las decisiones futuras de la persona en relación con la actividad física.

El trabajo de Natalia Ollora Triana, Eva María López Perea y Juan Alfredo Jiménez Eguizábal tiene por objeto analizar la «Semiología de la danza escénica» como base para realizar una «Aportación de conocimientos en el currículum de la formación superior». Desde la incorporación de la danza al Espacio Europeo de Educación Superior indican que se ha producido un proceso de integración que ha transformado la formación, sobre todo en lo relacionado con el desarrollo del aprendizaje autónomo y la adquisición de competencias. Para ello los objetivos de la investigación desarrollada analizan la escena para definir la semiología dancística que permita el desarrollo de las competencias precisas a adquirir para facilitar el aprendizaje autónomo. En realidad, concluyen que conocer y delimitar estos signos favorece la adquisición de las competencias específicas de la danza, asegurando la calidad y permitiendo su evolución como estudios superiores.

El monográfico se cierra con un trabajo de Manuel F. Vieites y José Antonio Caride Gómez sobre «Las enseñanzas superiores de Arte Dramático en el

sistema educativo español: mirando al pasado para construir futuros». En su investigación analizan las primeras propuestas orientadas a organizar la educación teatral superior en España que, aunque datan de 1769, no se materializarán hasta 1830 a través de la creación del Real Conservatorio de Música de María Cristina, iniciándose en 1831 los estudios de Declamación. Desde ese momento nos guían por las vicisitudes más significativas asociadas a su implantación progresiva y a la extensión de sus manifestaciones en la sociedad caracterizada por progresos y regresiones de distinto sesgo, intensidad y alcance. Su estudio se inicia con las circunstancias históricas pasadas para basar el análisis sobre el estado de cuestión en el tiempo que transcurre desde el comienzo del siglo XIX hasta la actualidad. Lo hacen partiendo del estudio normativo que subyace a la legislación que le es aplicable contextualizado a las coordenadas sociopolíticas en las que se inscribe y sin eludir sus principales señas de identidad en lo relativo a su estatuto, organización y desarrollo, tanto en el contexto español como en el europeo y mundial. A nivel metodológico han procedido a un riguroso análisis documental junto a una revisión de la bibliografía fundamental, además de dar respuesta a algunas preguntas o cuestiones clave, para reivindicar niveles de formación y profesionalización que posibiliten dotar a las enseñanzas superiores de Arte Dramático del reconocimiento que sus saberes y prácticas requieren para el futuro.

Confiamos que estos estudios favorezcan nuevas investigaciones que aporten respuestas a otros problemas como el principio según el cual en las reformas educativas parece que toda materia que plantea dudas sobre su rentabilidad inmediata acaba por convertirse, como mucho, en una «simpática optativa»¹⁴ o simplemente desaparece¹⁵. Siendo esta una realidad en los centros de secundaria y bachillerato, donde la oferta de optativas queda limitada por los grupos que puedan llegar a constituirse, como viene sucediendo entre otras con las materias clásicas de latín y griego en buen número de centros españoles. Pero las reformas tampoco ofrecen una solución ágil a problemas estructurales como la realidad de «docentes enterrados en burocracia»¹⁶ o la dependencia de la oferta de materias en función de la plantilla que cada curso dispongan los centros, entre otras cuestiones. En cuanto a los estudios superiores en materia de enseñanzas artísticas se analizan una parte de los problemas planteados, como la duplicidad teórica de centros o la posible integración de estos estudios como parte de

¹⁴ PONS RODRÍGUEZ, Lola: «Nueva ley de educación: del jardín ideal al bosque», *El País*, 4.II.2021, <https://elpais.com/opinion/2021-11-04/nueva-ley-de-educacion-del-jardin-ideal-al-bosque.html#?rel=mas>

¹⁵ MARZAL FELICI, Javier; AGUADED, Ignacio; RECODER SELLARÉS, María José y FRANQUET, Rosa: «La formación de los jóvenes españoles en educación mediática, en estado de coma», *El País*, 2.II.2021, https://elpais.com/opinion/2021-12-02/la-formacion-de-los-jovenes-espanoles-en-educacion-mediatica-en-estado-de-coma.html?rel=buscador_noticias

¹⁶ SÁNCHEZ CABELLO, Daniel: «La burocracia que impone la LOMCE sepulta a los docentes», *el-Diario.es*, 5.I.2018, https://www.eldiario.es/sociedad/docentes-sienten-sepultados-burocracia-lomce_1_2978268.html

la estructura universitaria. De todo ello se da debida cuenta en el conjunto de trabajos que componen este monográfico, siendo conscientes de que apenas se trata un ápice del apasionante universo de estudio que sugieren y necesitan las enseñanzas artísticas en España.

POLÍTICA EDUCATIVA Y ENSEÑANZA DE LAS ARTES. ESTUDIO DE SU EVOLUCIÓN NORMATIVA (ESPAÑA, 1832-2020)

Educational Policy and Teaching of the Arts. Study of its Normative Evolution (Spain, 1832-2020)

Juan Luis RUBIO MAYORAL
Universidad de Sevilla
Correo-e: lrubio@us.es

Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO
Universidad de Sevilla
Correo-e: trigueros@us.es

Recibido: 15 de noviembre de 2021
Envío a informantes: 20 de noviembre de 2021
Aceptación definitiva: 16 de diciembre de 2021

RESUMEN: El trabajo que presentamos tiene por objeto analizar el desarrollo de las políticas educativas en materia de enseñanza de las artes. Parte del estudio evolutivo de las disciplinas artísticas integradas en las enseñanzas de régimen especial. En principio se nutre de la evolución legislativa del objeto estudiado y añade el contenido de los trabajos e investigaciones realizadas de forma prevalente desde cada disciplina artística, sin eludir los factores políticos, sociales, culturales o económicos que condicionaron su evolución. Su progreso representa trayectorias diferentes y específicas circunscritas a cada uno de sus niveles y áreas formativas. Son formaciones que han contado con una limitada demanda de formaciones, restringidas tanto por el limitado volumen de su oferta como por la ausencia histórica de una política educativa decidida a impulsar su desarrollo. No cabe duda de que existe además un vínculo entre las diversas formaciones y el lugar que estas expresiones artísticas ocupan en la cultura y también en las expectativas profesionales de sus niveles superiores.

PALABRAS CLAVE: enseñanzas artísticas; enseñanzas de régimen especial; historia de la educación; política educativa; legislación.

ABSTRACT: The purpose of this work is to analyze the development of educational policies regarding the teaching of the arts. Part of the evolutionary study of the artistic disciplines integrated in the special regime teachings. In principle, it is nourished by the legislative evolution of the object studied and adds the content of the works and investigations carried out in a prevalent way from each artistic discipline, without avoiding the political, social, cultural or economic factors that conditioned its evolution. Their progress represents different and specific trajectories circumscribed to each of their levels and training areas. They are training courses that have had a limited demand for training courses, restricted both by the limited volume of their offer and by the historical absence of an educational policy determined to promote their development. There is no doubt that there is also a link between the various formations and the place that these artistic expressions occupy in the culture and also in the professional expectations of their higher levels.

KEYWORDS: artistic education; special regime education; educational history; educational policy; legislation.

I. Introducción

EN ESPAÑA, LA REFORMA EDUCATIVA DE 1990 establecía el esquema general de las enseñanzas de régimen especial. Hasta ese momento se hallaban diluidas en regulaciones singulares. No obstante, se trataba de un conjunto de formaciones que conservaron durante largo tiempo el sistema normativo heredero de la Ley General de Educación de 1970. Su desarrollo reglamentario se realizó sobre esta realidad, por lo que en el segundo volumen del compendio que en 1995 recogía la *Legislación sobre enseñanza*, dedicado a las *de Régimen Especial (Artísticas y de Idiomas)* publicado por Tecnos en la edición preparada por Antonio Embid Irujo, se consideraba que hubiera sido un criterio equivoco el superponer, mezclar o yuxtaponer ordenamientos de tan diverso origen. De manera que, eludiendo aquella realidad técnica, de notable complejidad y confusa disposición, se optó entonces por elegir las normas posteriores a la aprobación de la Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) «con conciencia de su vigencia parcial, no del todo adecuada todavía para presidir todos los niveles de las enseñanzas de régimen especial». Además, se decidió incorporar en exclusiva las normas de la Administración del Estado, quedando al margen la normativa gestada por las diversas comunidades autónomas a fin de proveer a la materia de aquellos textos comunes que en política de enseñanza habían de aplicarse por imperativo constitucional en todo el territorio como argamasa común con la que unir la actividad educativa del país¹.

¹ EMBID IRUJO, Antonio: *Legislación sobre enseñanza. Vol. 2 Enseñanzas de Régimen Especial (Artísticas y de Idiomas)*, Madrid, Tecnos, 1995, pp. 11-12.

2. Método

El problema objeto de estudio se sitúa en el desarrollo de las políticas educativas en materia de enseñanzas artísticas. Parte de la hipótesis de que su integración en las enseñanzas de régimen especial ha estado condicionado por su origen, limitado por su demanda social, deudor, por otra parte, de la heterogénea génesis de sus instituciones, y restringido por el volumen de su oferta. En suma, limitado por el número y tipo de centros y también por la ausencia histórica de una política educativa decidida a impulsar su desarrollo e integración en los sistemas nacionales de educación. A ello se une su consideración económica mediada por la inserción y ubicación en la estructura productiva de sus formaciones. Como hipótesis complementaria se plantea la existencia de un vínculo directo que relaciona el lugar de las expresiones artísticas en la cultura, con la demanda de formaciones en cada una de las vertientes del arte.

La investigación en materia de políticas educativas se nutre de la evolución legislativa del objeto estudiado, en este caso de la enseñanza de las artes. La historicidad que subyace a todo estudio temporal hace ineludible investigar los factores políticos, sociales, culturales o económicos que condicionaron la evolución de las políticas en esta materia. Por ello damos cuenta del estado de la cuestión, a partir del análisis y crítica de las obras principales que han estudiado su evolución, así como de las fuentes normativas y datos estadísticos que completan su realidad. Somos conscientes de las limitaciones que impone el acceso y la búsqueda de fuentes primarias, necesarias para completar el estudio, si bien han sido empleadas para investigaciones centradas en instituciones, especialidades formativas, y objetos focales de alcance más limitado, que son condición necesaria para proceder con garantías a emprender estudios de mayor amplitud. Este trabajo ofrece además una síntesis sobre el desarrollo en España de las políticas educativas del Estado en materia de formación en enseñanzas artísticas en la Edad Contemporánea como resultado del proceso de investigación desarrollado en relación con las hipótesis de partida.

3. Resultados

La aprobación de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), hizo confluir el desarrollo de las políticas educativas en materia de formación artística integrándolas hacia un mismo caudal en calidad de enseñanzas de régimen especial. Tuvieron un largo proceso de elaboración e implantación pues era preciso adaptar las Enseñanzas Especializadas reconocidas en la Ley General de Educación de 1970 que incluían las de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, Cerámica, Música, procedentes del denominado «Plan de 1966», junto a Canto y Danza, que provenían de planes anteriores. La LOGSE (1990) incluía las Enseñanzas Artísticas, los Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño, grado medio y grado superior; Conservación y Restauración

de Bienes Culturales; Enseñanzas de la Música y la Danza, y Arte Dramático, además de las Enseñanzas de Idiomas. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), dedicó el Capítulo VI a las enseñanzas artísticas y dedicó la sección primera a las enseñanzas elementales y profesionales de música y danza; la segunda, a las profesionales de artes plásticas y diseño, y la tercera, a las artísticas superiores que comprenden los estudios superiores de Música y Danza, las enseñanzas de Arte Dramático, las enseñanzas de Conservación y Restauración de Bienes Culturales y los estudios superiores de Artes Plásticas y Diseño. Una estructura mantenida por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Mejora de la LOE (2006) (LOMLOE). Dado que todas las normas previas a la reforma de 1990 son resultado de una evolución singular, para proceder a su análisis detallado investigamos los precedentes de cada una de estas enseñanzas anteriores a la Ley de 1990, y, a partir de ella, de su desarrollo a lo largo de las sucesivas reformas impulsadas desde 1976 en cada una de las distintas legislaturas que en política de Estado se han sucedido a lo largo del periodo constitucional definido por la monarquía parlamentaria.

3.1. *Artes y oficios*

Los orígenes de las Escuelas de Arte, como sucede con la de Sevilla, se remontan al siglo XVII donde Murillo, Valdés Leal y Zurbarán participan en la creación en 1660 de la Escuela de las Tres Nobles Artes situada en los antiguos Salones Altos de la Casa de la Contratación o Casa de Lonja, actual Archivo de Indias. Sin embargo, será en 1884 cuando se constituye la Escuela de Artes y Oficios y Bellas Artes en el convento de la Merced, actual Museo de Bellas Artes de Sevilla, tras ser desamortizado. Es un momento que coincide con el auge de las Escuelas de Artes y Oficios y el momento en que en ellas se forman reconocidos artistas de finales del siglo XIX y primeros años del siglo XX. Antes, en Madrid, por Real Orden de 1824 se creó el Conservatorio de Artes, destinado a formar al artesano y que sería el modelo a seguir para el resto de país. A partir de 1827 se convirtió en un centro de enseñanzas técnicas y en 1832 se introdujo un plan de estudios que graduaba las formaciones en particular, general y especial, aunque no llegó a implantarse en su totalidad². Un Real Decreto de 4 de septiembre de 1850 dividía la enseñanza industrial en elemental, para artesanos; de ampliación, para los estudios de ingeniero industrial; y superior. Esta última, la superior, sustituyó en la denominación al Conservatorio de Artes pasando a denominarse entonces Real Instituto Industrial.

La Ley de Instrucción Pública de 1857, impulsada por Claudio Moyano, no contemplaba la formación del artesanado. Pero, en España, las obras de Galofre

² MONTERO, Ana María: «Origen y desarrollo de las escuelas de artes y oficios en España», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, n.º 17 (1998), pp. 319-330.

(1856)³ y la de O'Neill (1866)⁴ fueron parte de las posiciones que favorecieron que en 1869 se adaptaran las enseñanzas del Conservatorio o Real Instituto de Artes al que en 1871 se incorporaba la Escuela de Artes y Oficios de Madrid⁵. Estas iniciativas responden en parte al movimiento «Arts and Crafts» y a los modelos europeos surgidos en medio de una crisis de las enseñanzas académicas que hicieron prevalente la atención a la enseñanza del dibujo y a la práctica como medio de aprendizaje en artes e industrias.

3.2. *Industrialización, restauración, crisis del 98 y regeneración*

La pobre preparación de fabricantes, productores y artesanos era un problema para muchos países, si bien la instrucción del obrero constituía una de las cuestiones que más preocupaba a mediados del siglo XIX. A nivel legislativo no se alcanzó a completar una reforma adecuada o a construir un modelo práctico acertado. Las enseñanzas de artes y oficios trataban de paliar la carencia de una verdadera educación técnica. Para ello se diseñó un modelo en el que los contenidos teóricos junto a las clases prácticas y el dibujo eran parte central de las propuestas formativas⁶. Las artes industriales a través de la creación de escuelas y museos arraigaron en Europa a lo largo del siglo XIX. En Bilbao se creó la Escuela de Artes y Oficios en 1879 dependiente del Ayuntamiento y con el fin de formar artistas y cualificar a obreros para el desarrollo de la pujante eclosión de la producción industrial⁷. Por Real Decreto de 5 de noviembre de 1886 impulsado por Montero Ríos y firmado por Carlos Navarro, su sucesor en el ministerio, se crearon nuevas Escuelas de Artes y Oficios de distrito en Alcoy, Almería, Béjar, Gijón, Logroño, Santiago de Compostela y en Villanueva y la Geltrú, comprometiéndose a financiar todas aquellas que adoptaran su organización⁸. Al mismo tiempo transformó la de Ma-

³ GALOFRE, José: *Cartilla elemental de Nobles Artes, para uso de establecimientos de enseñanza general é institutos civiles y militares*, Madrid, s. e., 1856.

⁴ O'NEILLE, Joan: *Consideraciones respecto á la relación que debe existir entre las Academias de Bellas Artes y las Escuelas Especiales*, Palma de Mallorca, Imprenta de Pedro José Gelabert, 1866.

⁵ Real Decreto de 5 de mayo de 1871, *Gaceta de Madrid*, n.º 128, 8 de mayo de 1871, pp. 1033-1034.

⁶ ALCÁNTARA, Francisco: *Programa-prospecto del Colegio del barrio de Argüelles Centro Hispano Americano de educación y enseñanza incorporado a la Universidad Central bajo la dirección de D. Francisco Alcántara*, Madrid, Imprenta de Gregorio Just, 1882.

⁷ DÁVILA BALSERA, Paulí: *Las Escuelas de Artes y Oficios y el proceso de modernización en el País Vasco, 1879-1929*, Leioa, Universidad del País Vasco, 1997; DÁVILA BALSERA, Paulí: «Las Escuelas de Artes y Oficios en el País Vasco, 1879-1929», *Historia de la Educación*, n.º 18 (1999), pp. 191-215; DÁVILA BALSERA, Paulí: «Enseñanza profesional y cambios curriculares: las escuelas de artes y oficios en el País Vasco», en *El currículum. Historia de una mediación social y cultural: IX Coloquio de Historia de la Educación. Granada, 23-26 de septiembre de 1996*, vol. 1, 1996, pp. 277-285; SÁIZ VALDIVIESO, A. C.: «La Escuela de Artes y Oficios de Bilbao (I)», *Periódico Bilbao*, noviembre de 2006, p. 28; SÁIZ VALDIVIESO, A. C.: «La Escuela de Artes y Oficios de Bilbao (II)», *Periódico Bilbao*, diciembre de 2006, p. 38.

⁸ TURIN, Yvonne: *La enseñanza y la escuela de 1874 a 1902*, Madrid, Gredos, 1966, p. 311.

drid en Escuela Central y dividió sus estudios en diez secciones⁹. El contenido del decreto estableció una distinción entre la enseñanza general y artística y la profesional, destinada a la capacitación del obrero industrial¹⁰. De hecho, años más tarde, por Real Decreto de 20 de agosto de 1895, se estableció una formación general y otra de carácter profesional que estaba destinada a la Escuela Central¹¹.

La creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1900 y el impulso regenerador condujeron a la creación de un bachillerato técnico y a la fusión de las Escuelas de Artes y Oficios con las de Bellas Artes, que por Real Decreto de 4 de enero de 1900 quedaron transformadas en Escuelas de Artes e Industrias. De inmediato se procedió a dictar numerosas disposiciones para la adaptación a la nueva realidad. Sin embargo, la más importante fue la reorganización en 1901 de los Institutos de Segunda Enseñanza como Institutos Generales y Técnicos. En 1903 a los Institutos les fueron vinculadas las enseñanzas de Magisterio, Industria, Comercio, Bellas Artes y Artes Industriales y también la Enseñanza nocturna para obreros¹². Además, en 1905, el Reglamento de Primera Enseñanza adscribía a los institutos la enseñanza gratuita para mayores de trece años y las clases nocturnas para adultos (Real Decreto de 4 de octubre).

En 1906 se simplificó la organización de las Escuelas de Artes e Industrias (Real Decreto de 23 de septiembre) y en 1907 fueron reestructuradas, pasando a denominarse Escuelas de Artes Industriales y Escuelas Industriales, aplicando un nuevo reglamento (Real Decreto de 6 de agosto). Se trata de una etapa plena de dificultades políticas y económicas para acometer las reformas previstas¹³. A pesar de las sucesivas regulaciones, en 1910 el ministro Romanones, en la presentación de la Memoria a las Cortes sobre el estado de la enseñanza pública en España¹⁴, adelantaba la separación de las enseñanzas técnicas de las artísticas.

La progresiva implantación de la producción industrial hizo que la manufactura artesanal quedara relegada a un plano secundario. La realidad impuso una capacitación profesional específica para el obrero industrial, liberando de esta formación a las Escuelas de Artes y Oficios y Escuelas Industriales creadas. La

⁹ *Los estudios de las Artes y los Oficios en nuestra legislación. Estado actual de la enseñanza en España*, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1926, p. 19.

¹⁰ NOVO MIGUEL, Luciano: *La enseñanza profesional obrera y técnico industrial en España*, Barcelona, 1933, p. 9.

¹¹ *Real Decreto y Reglamento Orgánico de las Escuelas de Artes y Oficios de 20 de agosto de 1895, modificado y ampliado por los Reales Decretos de 15 de febrero de 1896 y 14 de mayo de 1897*, Madrid, Langa y Compañía Impresores, 1898. *Real Decreto y Reglamento de las Escuelas de Artes y Oficios, de 20 de agosto de 1895, modificado y ampliado por los Reales Decretos de 15 de febrero de 1896 y 14 de mayo de 1897*, Madrid, Langa y compañía impresores, 1898.

¹² AVILÉS, Ángel: *Discurso que pronunció en el Senado el día 24 de diciembre de 1901*, Madrid, Establecimiento Tipográfico de Hijos de J. A. García, 1902.

¹³ VEGA y MARCH, Manuel: *Un trascendental problema pedagógico. Algunas ideas acerca de la organización de las enseñanzas industriales, técnicas y artísticas en España*, Barcelona, Arquitectura y Construcción, s. f.

¹⁴ *Memoria elevada a las Cortes por el Excmo. Sr. Ministro de Instrucción Pública, Conde de Romanones*, Madrid, Establecimiento Tipográfico y Editorial del Ministerio, 1910.

segregación se impuso y en 1910 se reorganizaron las enseñanzas, de manera que en las Escuelas de Industrias se impartiría el grado superior, en tanto que en las de Artes y Oficios lo harían del grado elemental (Real Decreto de 8 de junio). Ese mismo año se reordenaron las de Artes Industriales, a través del Real Decreto de 16 de diciembre¹⁵ que estableció en su artículo tercero las enseñanzas y talleres tanto de carácter general como de ampliación que se cursarían en las de Artes y Oficios Artísticos.

En Madrid se fundó el Museo Nacional de Artes Industriales en 1912 (Real Decreto de 30 de diciembre), que pasó por distintas denominaciones y fue conocido más tarde como Museo de Artes Decorativas. Lo más interesante es que contenía cincuenta salas dedicadas a la enseñanza¹⁶. En 1915 las Escuelas de Artes e Industrias fueron dotadas de un nuevo reglamento y plan de estudios (Real Decreto de 19 de agosto), siendo reordenadas de nuevo en 1916 tanto las Escuelas de Artes e Industrias como las de Artes y Oficios (Real Decreto de 10 de julio). En 1924 las Escuelas Industriales pasaron a depender del Ministerio de Trabajo, en tanto que las de Artes y Oficios se mantuvieron dependientes del Ministerio de Instrucción Pública. En los años treinta pasaron a denominarse Escuelas de Trabajo, Artes y Oficios.

3.3. *Autocracia y autarquía, tecnocracia y desarrollismo*

Los Decretos de 29 de septiembre de 1944 y de 31 de octubre de 1952, completaron el cuadro de enseñanza de los centros formativos con las disciplinas de Religión y Formación del Espíritu Nacional. En 1951, como consecuencia de la Ley de Formación Profesional, las Escuelas de Trabajo cambiaron su denominación a la de Escuelas de Maestría Industrial. Pero en realidad el legislador era consciente de que la diversidad de estos estudios había limitado que existiera una agrupación o distribución de asignaturas por cursos y un plan de estudios acabado. En la práctica sus estudiantes tenían una amplia libertad para matricularse en las asignaturas o talleres que mejor se adaptaran a sus preferencias, necesidades o tiempo del que dispusieran al finalizar sus trabajos. Por Orden Ministerial de 8 de octubre de 1962 se crearon secciones formadas por cursos de enseñanzas y talleres que con carácter obligatorio debían seguir los estudiantes que aspiraran a obtener los títulos establecidos. Una condición que se transformó en indispensable para disfrutar de las ayudas de Protección Escolar. Estos títulos eran aún los que fueron reconocidos en el art. 23 del Real Decreto de 16 de diciembre de 1910. En realidad, no se limitó la libertad de matricularse en asignaturas o talleres pues facilitaba la creación de cursos especiales de Formación Artística Acelerada

¹⁵ *Real Decreto y Reglamento Orgánico para las Escuelas Industriales y las de Artes y Oficios, de 16 de diciembre de 1910*, Madrid, Imprenta Antonio Álvarez, 1911.

¹⁶ ALZOLA y MINONDO, Pablo de: *El arte industrial en España*, Bilbao, Imprenta de la Casa Misericordia, Iturribe, 1892.

en función de las necesidades de los sectores productivos. En este contexto, el Consejo Nacional de Educación, a propuesta del ministro de Educación Nacional y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del 23 de julio de 1963, decidió cambiar la denominación de Escuelas de Artes y Oficios a la de Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, estableciendo una formación de cinco cursos, divididos en tres comunes y dos de especialidad. A la vez se creaban cuatro secciones: decoración y arte publicitario; diseño, delineación y trazado artístico; artes aplicadas al libro; y talleres de artes aplicadas y oficios artísticos.

El Decreto 2127/1963, de 24 de julio, reglamentaba los estudios de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos poniendo fin a los planes de formación aprobados a principio del siglo XX. El denominado «Plan de 1963» mejoró lo anterior y reconoció nuevas profesiones cuya enseñanza autorizó a estos centros, entre otras, las de diseñador gráfico, diseñador industrial y diseñador de interiores. Los estudios se desarrollaban durante cinco años y conducían a la obtención del título de Graduado en Artes Aplicadas. Los centros privados de Bellas Artes (plásticas, musicales y escénicas-declamación y danza) o de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos eran considerados no oficiales, y aunque quedaban autorizados a impartir enseñanzas lo hacían sin el reconocimiento pleno de su validez académica oficial. Para lograr su equivalencia los estudiantes que cursaran su formación en centros reconocidos, además de realizar los exámenes de curso en los propios centros, estaban obligados a realizar las pruebas finales de Grado ante Tribunales nombrados por el Ministerio de Educación Nacional, regulados por Decreto 1987/1964, de 18 de junio, sobre reglamentación de centros no oficiales de Enseñanzas Artísticas. Las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos permanecieron sin mayores novedades hasta 1990.

3.4. *Constitución y monarquía parlamentaria*

La aprobación de la LOGSE (1990) abrió un nuevo camino para las enseñanzas de artes plásticas y diseño, pues, por un lado, definió las Escuelas Superiores de Artes Plásticas y las Escuelas Superiores de Diseño, que impartirían los Estudios Superiores de Artes Plásticas y de Diseño, respectivamente, y las Escuelas de Arte, que lo harían para Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño. Pero no fue hasta 1999 cuando se establecieron los planes de formación de los Estudios Superiores de Diseño, equivalentes a una diplomatura universitaria. Estas escuelas, a pesar de sus distintas denominaciones, estructuras y ubicaciones, orientaron su actividad docente hacia la formación del diseñador profesional, siempre dentro de procesos de continua experimentación y actualización según los requerimientos sociales de cada momento¹⁷.

¹⁷ LÓPEZ MARTÍNEZ, Juan (dir.): *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010, p. 61.

En Artes Plásticas y Diseño la reforma impulsada por la LOE (2006) estableció una regulación específica, pues su normativa era subsidiaria de la existente para Formación Profesional (FP). Esto permitió actualizar los ciclos formativos de grado medio y superior como base de las Enseñanzas Artísticas Superiores. Los planes de estudios del Grado en Diseño, en cada una de sus especialidades (gráfico, interiores, moda y producto), comprenderían cuatro cursos académicos. La reforma de 2006 abrió la oportunidad para actualizar los planes de estudios, incorporar y valorar el componente técnico de las enseñanzas artísticas, impulsar una mayor participación de todos los representantes de los sectores interesados a través del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y alcanzar una educación superior en igualdad con los estudios universitarios con cursos de doctorado adecuados a su naturaleza.

4. Música, danza y arte dramático

4.1. *Música*

Fue el interés de la reina María Cristina el que favoreció la creación por del primer Conservatorio de Música y Declamación en Madrid (Orden de 15 de julio de 1830). No tardó en serlo el Liceo Filarmónico Dramático Barcelonés (1838) con el fin de promover la enseñanza teatral y musical¹⁸. Avanzado el siglo, la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 en su artículo 137 reconoce en Madrid un Conservatorio de Música y Declamación y contempla la elaboración de un reglamento especial para las enseñanzas de Música vocal e instrumental y Declamación, y para los «estudios preparatorios, matrículas, exámenes, concursos públicos y expedición de los títulos propios de estas profesiones». A lo largo del último tercio del XIX se crean los Conservatorios de Málaga (1870), Valencia (1879), Sevilla (1889) o Zaragoza (1890), además de la Escuela Municipal de Música de Barcelona (1886). En este momento sobresale la labor impulsada por la Institución Libre de Enseñanza proyectada en las actividades del Instituto Escuela. En las primeras décadas del siglo XX por Real Decreto de 30 de agosto de 1917 se aprobaba el reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid. La difusión de la cultura y la enseñanza musical llevadas a cabo durante los dos primeros tercios del pasado siglo en España supusieron una innovación a nivel europeo, destacando primero el Patronato de Misiones Pedagógicas impulsado por la Segunda República bajo el ideario de la Institución Libre de Enseñanza. Por otro lado, como parte de la política franquista la Sección Femenina desarrolló sus actividades, por una parte, a través de las Cátedras Ambulantes y Cátedras José Antonio y, por otra, a través del Frente de Juventudes¹⁹.

¹⁸ ALIER, Roger: *El Gran Teatro del Liceo: historia artística*, Barcelona, Francesc X. Mata, 1991.

¹⁹ LÓPEZ GARCÍA, N. J. y DEL VALLE DE MOYA MARTÍNEZ, M.: «El Patronato de Misiones Pedagógicas, el Frente de Juventudes y la Sección Femenina: Instituciones clave en la historia de la

No será hasta la publicación del Decreto de 15 de junio de 1942 cuando se produzca la reorganización del conjunto de Conservatorios existentes en España, manteniéndose el de Madrid como centro superior, ampliando, modificando o suprimiendo parte de las enseñanzas que impartía, incluyendo en las de Declamación, e incorporando otras especializadas como la dirección, realización y presentación teatrales en lo que se conoció como «Plan del 42»²⁰. Este se mantendrá hasta la aparición del Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre, sobre reglamentación general de los Conservatorios de música. Su texto regulaba las enseñanzas, distribuyendo sus contenidos y graduándolas en elementales, medias y superiores, aunque mantuvo una diferenciación en la duración de las carreras, una «larga» de diez años para violín, piano y violonchelo y otra «corta» de ocho años para la mayor parte de las restantes, con algunas variaciones. En realidad, la reforma de 1966 creó una estructura indescifrable en las asignaturas y laberíntica en los cursos, casi inaccesible a su comprensión y compleja de poner en práctica tanto por la administración como por los propios centros. El embrollo de tal intento creció cuando por Decreto 313/1970, de 29 de enero, se crea la Escuela Superior de Canto en Madrid destinada a la formación de intérpretes de ópera, diferente de las impartidas en los Conservatorios²¹. Antes, un Decreto de 11 de marzo de 1952 escindió los estudios de Declamación y Baile de los de Música, creando para ello las Escuelas de Arte Dramático que podrían ser superiores, profesionales o elementales en relación al tipo de Conservatorios del que procedieran. La de Madrid mantuvo su carácter de superior, denominándose Real Escuela de Arte Dramático e integrando los estudios de Declamación y Baile. Debemos apuntar que, a nivel histórico, es en 1857 cuando surge la que es considerada como primera Escuela Superior de Arte Dramático, si bien cuenta con antecedentes en las propuestas ilustradas de Jovellanos u Olavide, entre otros, y en el Conservatorio creado durante la regencia de María Cristina de Borbón²².

En la Ley General de Educación de 1970, su disposición transitoria segunda, apartado cuatro, establecía que las Escuelas Superiores de Bellas Artes, junto a los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático, se incorporarían a la educación universitaria «en sus tres ciclos en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan». La realidad fue bien distinta y aunque integró las Bellas Artes en la estructura de la Universidad, mantuvo en la «interfaz» de las «enseñanzas especiales» del sistema estudios e instituciones como Conservatorios de Música y Escuelas de Danza y Arte Dramático. Se detecta aquí una anomalía legal en el disímil desarrollo efectivo de la reforma prevista. Será el Decreto 2607/1974, de 9 de agosto, el que reforme y establezca un plan de

educación musical en la enseñanza primaria española», *Aula*, n.º 23 (2017), pp. 215-232, <https://doi.org/10.14201/aula201723215232>

²⁰ TURINA, José Luis: «El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático», *Arte, Individuo y Sociedad*, n.º 4 (1994), p. 89.

²¹ TURINA, José Luis: *op. cit.*, p. 90.

²² MONTES, Beatriz: *El Real Conservatorio de Madrid durante la regencia de María Cristina de Borbón*, Madrid, Ediciones Polifemo, 2008.

estudios para la Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Madrid en su sección de Arte Dramático que se mantendrá vigente hasta ser sustituido por el plan experimental de 1985. Los estudios de Danza carecieron de una regulación de su plan de formación más allá de planes experimentales. Aquella situación provocaba que tampoco la duración de sus estudios fuera igual en cada centro, que por otra parte habían adaptado las formaciones «a las necesidades y exigencias del sector sobre el que operaban»²³.

En el preámbulo de la LOGSE (1990) se señalaba que era la primera vez que como parte de la reforma del sistema de enseñanzas se regulaban las de música, danza, arte dramático y las de artes plásticas y diseño. Formaban parte de las enseñanzas de régimen especial que además de las artísticas incluían las de idiomas. Se las «conectaba con el sistema» permitiendo una organización flexible adaptada a su singularidad para capacitar en distintos grados profesionales equivalentes a la formación universitaria. En su desarrollo, dispuso que aquellos estudiantes que superaran las asignaturas comunes del bachillerato junto con las del Grado Medio de Conservatorio (denominadas Enseñanzas Profesionales tras la implantación de la LOE [2006]) obtendrían el título de Bachiller, requisito para acceder a la enseñanza superior. El problema era que, al no haber cursado las asignaturas específicas de alguna de las modalidades del bachillerato, no podían presentarse a las pruebas de acceso a la Universidad. En consecuencia, la opción descrita era solo para quienes tuvieran una vocación artística muy definida, y no mantuvieran ningún tipo de incertidumbre, presiones o incompreensión en su entorno. Por otra parte, los estudiantes que realizaban de forma simultánea las enseñanzas artísticas de música o de danza con las obligatorias de bachillerato debían cursar a la semana un elevado número de horas de docencia. A las treinta del bachillerato debían unir diez de música o veinticinco de danza además de las dedicadas al estudio y a la práctica instrumental o a la preparación física. La aprobación de la LOE (2006) dentro de la modalidad del Bachillerato artístico integró las artes escénicas, la música y la danza como parte de las enseñanzas de régimen general²⁴. Por tanto, sus materias quedaban incluidas en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) acabando con la situación descrita²⁵. Estableció en la sección tercera del Capítulo VI las enseñanzas artísticas superiores, que agrupan los estudios superiores de Música y Danza, las enseñanzas de Arte Dramático, las enseñanzas de Conservación y restauración de bienes culturales y los estudios

²³ TURINA, José Luis: *ibídem*.

²⁴ VEINTIMILLA BONET, Alberto: «Las enseñanzas musicales en el Espacio Europeo de Educación Superior», en LÓPEZ MARTÍNEZ, Juan (dir.): *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010, pp. 115-160.

²⁵ LÓPEZ, J.: «La LOE, un salto cualitativo para las enseñanzas artísticas», en LÓPEZ MARTÍNEZ, Juan (dir.): *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010, pp. 9-20.

superiores de Artes Plásticas y Diseño (López, 2010)²⁶. Una de las creaciones de la Ley fue la modalidad del bachillerato de Artes Escénicas, Música y Danza, planteado con materias relacionadas con la historia de la música, de la danza, con las artes escénicas o la producción audiovisual entre otras. Los planes de estudios de las Escuelas de Arte Dramático se implantaron a partir del Decreto 32/2011, de 2 de junio. En las distintas comunidades autónomas establecieron los requisitos y el procedimiento para la organización de proyectos propios en los centros que impartían formaciones para la obtención del Título Superior de Enseñanzas Artísticas. Entre otras, en la Comunidad de Madrid se hizo a partir de la Orden 1690-01/2015, de 3 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Su Real Escuela Superior de Arte Dramático, fundada en 1831, contaba con las especialidades de Interpretación, Dirección escénica, Dramaturgia y Escenografía. En general, desde todas las instituciones formativas y sectores interesados en esta área se demandaba que las Escuelas de Arte Dramático pasaran a ser parte de la Universidad.

Algunos de estos aspectos han sido objeto de revisión en el Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la LOE (2006). Los Reales Decretos 630, 631, 632, 633, 634 y 635, de 14 de mayo de 2010, regulan el contenido básico, respectivamente, de las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático, de Música, de Danza, de Diseño, de Artes Plásticas y de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, establecidas en la LOE (2006). Por su parte, el Real Decreto 1618/2011, de 14 de noviembre, lo hace sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior²⁷.

4.2. Danza y Arte Dramático

En España la enseñanza oficial de danza se remonta a 1830 con la creación del Real Conservatorio de Música de Madrid durante la regencia de María Cristina de Borbón²⁸. Esta institución supuso la ruptura del sistema tradicional de enseñanza musical de origen eclesiástico impartida por el Colegio de Música Catedralicio²⁹. A través del Real Conservatorio se estableció por primera vez en España

²⁶ LÓPEZ CREVILLÉN, Eva: «Las enseñanzas artísticas superiores de danza», en LÓPEZ MARTÍNEZ, Juan (dir.): *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010, pp. 161-211.

²⁷ MARTÍNEZ DÍAZ, María Luisa: «El modelo organizativo para los centros de enseñanzas artísticas superiores. El modelo de la comunidad valenciana: el ISEACV», en LÓPEZ MARTÍNEZ, Juan (dir.): *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010, pp. 212-240.

²⁸ SARGET, M. A.: «Rol modélico del Conservatorio de Madrid (1831-1857)», *Música y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, n.º 16 (2001), pp. 121-148.

²⁹ MUÑOZ ZIELINSKI, María Teresa: *Aspectos de la danza en Murcia en el siglo XX*, Murcia, Universidad de Murcia, 2002.

una regulación estatal de la enseñanza de la música que adoptó un carácter público y gratuito, además de quedar destinada a ambos sexos. Este centro fue el más importante para la enseñanza. En él, se formaron músicos, cantantes y actores procedentes de todas las regiones del país³⁰. La enseñanza oficial de la danza surge asociada a las Bellas Artes para mantenerse vinculada en las políticas educativas con las enseñanzas de música y arte dramático alrededor de un siglo y medio. En ese tiempo su enseñanza adquiere un marcado carácter profesional limitando así su reconocimiento académico³¹.

La regulación legal de las enseñanzas de danza se produce en los años inmediatos al final de la Guerra Civil, a través de la Orden de 21 de julio de 1941, siendo estructuradas en cinco cursos y una reválida, como «enseñanzas de bailes folklóricos», aunque cada centro procedió a adaptar las materias a sus circunstancias³². Un año más tarde, por Decreto de 15 de junio, se reorganizan los Conservatorios de Música y Declamación³³, graduando la enseñanza en elemental, profesional y superior, manteniendo el Real Conservatorio de Madrid el carácter de Centro de Enseñanza Superior. Mediante el Decreto del 26 de enero de 1944 se crea el Conservatorio Superior de Música y Declamación de Barcelona, de forma que las enseñanzas de música quedan reservadas a los Conservatorios, y la declamación se incorpora a las Escuelas Superiores de Arte Dramático, donde se imparte la asignatura de Baile. La separación de las enseñanzas de música de las de declamación y danza se produce en 1952 por Decreto de 11 de marzo. Se trataba de estudios que desde la Ley de Instrucción Pública de 1857 venían conviviendo en los Conservatorios hasta 1952, fecha en la que el mencionado Decreto de 11 de marzo formalizó la distribución de estudios en los tradicionales Conservatorios de Música y Declamación, reteniendo la formación en música para los Conservatorios y asignando las enseñanzas de declamación a las Escuelas de Arte Dramático, considerando también aquí la posibilidad de establecer los niveles elemental, profesional y superior³⁴. En la de Madrid se integraron como secciones las enseñanzas de declamación y de baile. En 1964, Federico Sopeña demandaba mayor atención a la enseñanza oficial de danza, como formación para la mujer, y sobre todo para las jóvenes, también en su componente de «deporte activo, personal»³⁵. Lo cierto es que a la altura de 1986 muchos Conservatorios Superiores de Música

³⁰ MAS SORIANO, Francisco Vicente: *La enseñanza histórica del fagot en el Real Conservatorio de Música de Madrid durante el s. XIX*, Tesis doctoral inédita leída en la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Música. Fecha de lectura: 27.04.2021, <http://hdl.handle.net/10486/696423>

³¹ GÓMEZ-LINARES, Alicia y GIMÉNEZ MORTE, Carmen: «Optimizando la adecuación de las enseñanzas superiores de danza a los protocolos de evaluación de la educación superior», *AusArt*, 3(1) (2015), pp. 174-183, <https://doi.org/10.1387/ausart14428>

³² GIMÉNEZ, C.: «La enseñanza de la Danza en España: un limbo educativo», *Revista de la Asociación de Investigación y Experimentación Teatral*, n.º 66 (2008), pp. 298-322.

³³ «Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 185, de 4 de julio de 1942, pp. 4838-4840.

³⁴ TURINA, José Luis: *op. cit.*, 1994.

³⁵ SOPEÑA, Federico: «Festivales de España», *ABC*, 06.08.1964, p. 54.

eran los únicos centros en todas las provincias que impartían estudios elementales, medios y superiores manteniendo integrados los estudios de Arte Dramático, Danza clásica (ballet) y Danza Española, como era el caso del que se ubicaba en Sevilla. En ese momento la mayor parte de ellos tenían problemas para alcanzar a satisfacer la demanda de estudios. El desconocimiento de lo que es la danza clásica, o el ballet clásico, unido a la ausencia de tradición, el desinterés de los medios de comunicación y el de la propia Administración por su impulso, quedaba proyectado en la organización de sus estudios y eran parte de los problemas que arrastraba su enseñanza.

Es con la aprobación de la LOGSE (1990) cuando los Conservatorios de Danza se separan de las enseñanzas de Arte Dramático³⁶, lo que por otra parte va a favorecer una heterogénea y diferenciada interpretación de los criterios administrativos y académicos para la enseñanza de la danza³⁷. Una situación que, en algunos casos, como en Andalucía, motivó que estudiantes de planes anteriores a 1990 tan solo hubieran recibido un certificado de estudios. Hasta 1991 las enseñanzas relacionadas con la danza carecían de plan de estudios unificado para el país. Esto suponía que el acceso a sus estudios se realizaba sin criterios ni requisitos comunes. Además, los centros, instituciones o academias donde se enseñaban los distintos estilos o especialidades carecían de un modelo de organización o de una estructura a la que adaptarse. La cultura e idiosincrasia propia de cada institución, junto a la maestría y distinción de sus docentes, daban forma al proceso de enseñanza y aprendizaje de la danza que impartía. En este contexto diverso y heterogéneo se carecía de toda norma relativa a la obtención, expedición o validez de los documentos que acreditaban estar en posesión de conocimientos y capacidades para el ejercicio profesional. Esta carencia de regulación se suplía aplicando criterios parejos a las enseñanzas de música y arte dramático³⁸.

Las Escuelas de Música y Danza cuyos estudios no conducían a ninguna titulación oficial se regularon por Orden de 10 de julio de 1992, en tanto que las que permitían obtener una titulación de grado elemental y medio en Arte dramático, Música y Danza lo fueron por sendos Decretos 754, 755 y 756/1992, de 26 de junio. En relación a los centros de enseñanzas artísticas y su gobierno, los requisitos de creación se establecieron por Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se fijaron los requisitos mínimos de los centros que impartieran enseñanzas artísticas. En relación a los Conservatorios Superiores de Música, el Real Decreto 1815/1993, de 18 de octubre, reguló la composición del Consejo Escolar y de la Junta Electoral.

³⁶ TURINA, José Luis: *op. cit.*, 1994.

³⁷ MORENO BONILLA, María Dolores: «Los estudios de danza en la estructura del sistema educativo», *Danzararte*, n.º 4 (2008), pp. 19-24.

³⁸ Heras Monastero, Bárbara de las: «Evolución de la normativa reguladora del profesorado de danza en España», en *XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación: Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, El Burgo de Osma, Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad de Valladolid, Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2011, pp. 189-197.

La LOGSE (1990) promovió la estabilidad en la formación artística fijando tres grados en las enseñanzas en danza por primera vez (art. 39). Estas, a semejanza de las de música, tendrían un grado elemental de cuatro cursos de duración; un grado medio, con tres ciclos de dos cursos cada uno, junto a las enseñanzas profesionales, de un solo ciclo, cuya duración se determinaría «en función de las características de estas enseñanzas», y el grado superior, de duración variable. En el art. 39 se establecía que la validez de los títulos quedaba regulada por las administraciones educativas, si bien, para obtener un título, los estudios debían realizarse a través del Conservatorio. Con ello desaparecía una de las vías de formación anteriores que permitía formarse en una escuela o academia privada y presentarse al examen oficial. Se trató de una reforma que dotó de entidad a los estudios de danza, equiparándolos con los de música y arte dramático. El Real Decreto 1483/1999, de 17 de septiembre, establecía los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del Grado Superior de Danza. Señalaba que el objetivo de estas enseñanzas era «dotar a los bailarines de una formación superior que les permita, entre otras cosas, continuar en el mundo de la danza durante toda su vida profesional», por tratarse de una carrera donde el estudio y la investigación sobre la danza, junto a la preparación para su enseñanza, así como la creación coreográfica o interpretativa forman parte del campo profesional.

La reforma de 2006 impulsada por la Ley de Educación incluía las enseñanzas de danza dentro de las Enseñanzas Artísticas, diferenciando las Enseñanzas de Régimen Especial (Enseñanzas Elementales y Profesionales) y las Enseñanzas Superiores de Danza. A su vez, se otorgaron competencias a las distintas comunidades autónomas para que establecieran los contenidos. Dado que no existía una regulación a nivel nacional que fijara las enseñanzas mínimas, cada Administración autonómica fue la encargada de regular sus características y organización³⁹. El Grado Medio de Danza pasó a denominarse Enseñanzas Profesionales de Danza. El Real Decreto 169/2005, de 30 de enero, estableció los requisitos para obtener la equivalencia entre los estudios completos de danza anteriores a la reforma de 1990.

La LOE (2006) regulaba la impartición de las enseñanzas profesionales en los Conservatorios profesionales, en tanto que las superiores lo sería en los Conservatorios superiores, y estarían ubicadas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Un proceso reconocido más tarde en el Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de las Enseñanzas Artísticas. A nivel nacional estas enseñanzas se regularían por el Real Decreto 85/2007. Las Enseñanzas Superiores se situarían «en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria» y se regularían a nivel nacional por el Real Decreto 1614/2009, de

³⁹ En Andalucía vendrán recogidas a tenor de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía; en el Decreto 16/2009, de 20 de enero; en la Orden de 24 de junio de 2009, y en la Orden de 7 de julio de 2009.

26 de octubre. El Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, estableció los requisitos mínimos de los centros que impartían enseñanzas artísticas y los Reales Decretos 630/2010 y 632/2010, de 14 de mayo, regularon el contenido básico de los estudios de Grado en Arte Dramático y Danza respectivamente. No obstante, la mayoría de las comunidades autónomas desarrollaron una estructura precaria que planteaba serias dudas al proceso por el que debían converger hacia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Por otra parte, como en todas las materias con plenas transferencias para las autonomías regionales pronto aparecieron significativas diferencias entre cada comunidad autónoma. La superación de estas enseñanzas dio lugar a la obtención del Título de Grado en Danza en la especialidad de Pedagogía de la Danza, o de Coreografía e interpretación. En su momento la LOMCE (2013) mantuvo lo establecido en la Ley de Educación (2006). No exento de una singular entente el Real Decreto 21/2015 la resolvió modificando entre otras la denominación del Título de Grado, pasando a ser Título Superior de Danza, equivalente al título universitario de grado. De ello da cuenta el siguiente apartado.

5. Estudios superiores de grado

En el caso de los niveles superiores de las enseñanzas artísticas, la convergencia con Europa demandaba una adaptación de la estructura y funcionamiento para transformarse en enseñanzas superiores. En ausencia de una regulación precisa, su solución se obtuvo en medio de notables divergencias políticas. De hecho, en la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE o Ley de Calidad de la Educación), impulsada por el Partido Popular, aumentaba la incertidumbre al quedar fuera del texto las referencias a la ordenación superior de las enseñanzas artísticas⁴⁰, pero no llegó a implantarse. Sería la LOE (2006) la que facilitaría la posibilidad de que los centros de enseñanzas artísticas superiores se adscribieran a las universidades mediante convenio tal como reconocía el artículo 11 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). Aunque desde algunos sectores se consideró un éxito, subyacía un vasto conflicto que enfrentaba entre bastidores a los encargados de formar a pintores, escultores y artistas plásticos con músicos, dramaturgos y bailarines, formados los primeros en la Universidad y los otros en las Escuelas de enseñanzas artísticas⁴¹. En el texto de la norma, las enseñanzas artísticas, según la Ley de Educación (2006), son estudios superiores equivalentes a las carreras universitarias, pero que se imparten en las Escuelas Superiores de Arte Dramático, Danza, Conservatorios de Música, Escuelas de Arte y Diseño y las Escuelas de Restauración de Bienes Culturales. Más adelante, como desarrollo de lo previsto en

⁴⁰ RAMOS, Raúl: «El II Congreso de Danza veta a Latorre por criticar el modo de enseñanza de los conservatorios», *ABC*, 26.04.2005, p. 57.

⁴¹ CARRERA RAMÍREZ, Fernando: «Tempestades artísticas», *El País*, 20.02.2012, https://elpais.com/sociedad/2012/02/17/actualidad/1329510451_638227.html

su artículo 58, que regulaba las enseñanzas artísticas superiores, fue aprobado el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores. En su desarrollo equiparaba sus títulos superiores con los de la Universidad, de manera que los estudiantes de las Escuelas superiores finalizarían sus estudios con un título de grado, pudiendo cursar en esos mismos centros los estudios de máster⁴². Desaparecía con ello la diferencia estricta entre facultades universitarias y escuelas artísticas superiores, cuyos grados tendrían la misma duración, cuatro cursos, y los másteres a su vez podrían ser de uno o dos cursos académicos. El diseño de las líneas básicas y la propuesta de las comunidades autónomas para su aprobación definitiva estaba previsto que se realizara con apremio a fin de poder ponerlas en práctica durante el curso 2010-2011⁴³. Sin embargo, las universidades que impartían enseñanzas artísticas se mostraron reticentes a una integración de las enseñanzas de Danza y Arte Dramático en sus centros y facultades. Este fue el sentido con el que se interpretó el documento aprobado por la Conferencia de Decanos de Bellas Artes, reunidos el 1 de diciembre de 2009 en Málaga, contra el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre. La nueva condición legal, además de equiparar los centros, duplicaba la posible implantación en las universidades de títulos equivalentes a los de los centros de enseñanzas artísticas (Alejandre, 2010).

Sin duda, el contenido del Real Decreto 1614/2009 encerraba problemas internos⁴⁴ más allá de la adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior⁴⁵. De hecho, fueron las Universidades de Granada, Málaga, Sevilla, Politécnica de Valencia y Complutense de Madrid las que presentaron el recurso contra el decreto, primero a fin de evitar la confusión que a su juicio introducía el texto y segundo al objeto de defender su autonomía. Las sentencias del Tribunal Supremo anularon los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la disposición adicional séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, que desarrollaba lo prescrito en la Ley de Educación (2006). Impidieron aplicar la denominación de «grado» basándose en que esta ley «no utiliza expresamente esta expresión». No tardó en pedirse desde las comunidades autónomas la adaptación de los artículos 54 a 57 a fin de no introducir una confusión innecesaria en los títulos precisos tanto para los estudiantes que se enviaban a instituciones europeas como para los que se recibían en las españolas⁴⁶. Una petición que fue

⁴² PLIEGO DE ANDRÉS, V.: «Presente y futuro de las enseñanzas artísticas superiores», *Periódico Escuela*, 3845(1607) (2008), p. 7.

⁴³ AUNIÓ, J. A.: «Licenciados en Música, Diseño y Arte Dramático. Los estudios de los centros artísticos se equiparan a los universitarios», *El País*, 24.10.2009, https://elpais.com/diario/2009/10/24/sociedad/1256335205_850215.html

⁴⁴ SERRANO, Juan Ángel: «El monopolio de un vocablo», *El País*, 20.02.2012, https://elpais.com/sociedad/2012/02/17/actualidad/1329508946_229370.html

⁴⁵ VIEITES, M. F.: «Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica», *Revista Complutense de Educación*, 27(2) (2016), pp. 499-516.

⁴⁶ FONT, J.: «Crónicas de un trayecto», en VV. AA.: *Las Enseñanzas Artísticas Superiores. Legislación*, Murcia, Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA), 2010, pp. 11-16.

refrendada por la asamblea de la Asociación Española de Centros Superiores de Música, Arte Dramático, Danza, Conservación y Restauración, Diseño y las Escuelas Superiores de Cerámica celebrada en Madrid los días 9 y 10 de marzo de 2012⁴⁷. En opinión de la parte demandante la sentencia del Tribunal Supremo aportaba claridad en el mapa educativo de las enseñanzas artísticas al reservar la denominación de grado para los títulos universitarios. Por otra parte, algunas escuelas entendieron que la sentencia abría la oportunidad de pedir su adscripción a la Universidad, lo que supondría la normalización plena de las enseñanzas artísticas superiores⁴⁸. Sin duda se cuestionaba la coherencia de mantener dos estructuras paralelas que inducían a situaciones confusas y conflictivas además de duplicar la oferta formativa con un coste económico difícil de justificar⁴⁹.

Aquella sentencia del Supremo, sin embargo, no cuestionaba que a nivel formativo se encontraran a la par de los de grado⁵⁰ y cuando fue aprobada la LOMCE (2013) en la Sección 3.ª destinada a las enseñanzas artísticas superiores establece que quienes finalicen obtendrán el «título Superior» de Música o Danza, Arte Dramático, Conservación y Restauración de Bienes Culturales o de Diseño. Aunque anduvieron un tiempo enzarzados, este asunto no afectaba con la misma intensidad a los centros dedicados a las enseñanzas de música, danza y arte dramático, que habían permanecido más alejados de la oferta de las universidades. Más tarde, el Gobierno aprobó el Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas en 2006, que en su apartado cuarto de su artículo único establecía la denominación de los «Títulos Superiores de Enseñanzas Artísticas». Posteriormente, la reforma de la LOE (2006), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), en la Sección 3.ª destinada a las enseñanzas artísticas superiores establece que los estudios conducirían al «Título de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores» de música, danza, arte dramático, restauración y diseño equivalentes, a todos los efectos, «a títulos universitarios de Grado».

⁴⁷ LEÓN GARCÍA, Alejandro: «Los estudios superiores de cerámica», en LÓPEZ MARTÍNEZ, Juan (dir.): *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010, pp. 21-50.

⁴⁸ VIEITES, M. F.: «Arte Dramático y universidad pública. Hacia una integración necesaria», *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1) (2015), pp. 496-514.

⁴⁹ MEDINA, Víctor J.: «Sentido común y títulos universitarios. Los decanos de 12 facultades de Bellas Artes defienden que los títulos superiores no se puedan equiparar a los universitarios porque no cumplen los mismos requisitos», *El País*, 20.02.2012, <https://elpais.com/sociedad/2012/02/17/actualidad/1329506569-961623.html>

⁵⁰ AUNIÓN, J. A.: «Las escuelas artísticas superiores no pueden ofrecer títulos de grado. El Tribunal Supremo anula parte de la legislación que las equipara a las universidades», *El País*, 11.02.2012, https://elpais.com/sociedad/2012/02/10/actualidad/1328903274_171955.html

6. Discusión

Más allá de confirmar las hipótesis planteadas, quedan por delante numerosas interrogantes y extensos temas por investigar. No cabe duda de que una parte importante de las múltiples facetas de la realidad en la que participan las enseñanzas artísticas forma parte de nuestra cultura cotidiana. De hecho, conciertos, expresiones musicales diversas, óperas, zarzuelas, danzas, ballets, obras de teatro, películas, series, diseño urbano, industrial o aplicado a la costura y confección, a la joyería, al mobiliario o a los elementos cotidianos de nuestra vida, empleando vidrio, madera o metal, restauraciones u obras de creación plástica o artes decorativas serían parte de ella. Cada una de estas artes queda circunscrita a distintas esferas e instituciones del sistema educativo que en su nivel básico forman parte del sistema general y en el profesional se incorporan como parte de la Formación Profesional, en Escuelas municipales y Conservatorios, Escuelas Superiores o Universidades. Podemos circunscribir su estudio, según su tipo, a sus diferentes niveles –elemental, medio, superior o profesional– que representan distintas trayectorias históricas y circunstancias específicas de cada área formativa.

Las enseñanzas artísticas en España se han desarrollado en un territorio que ha sido calificado como marginal, integrado en los sistemas generales de educación y en sus instituciones tradicionales, que en muchos casos quedaron fuera del respaldo y el control preciso⁵¹. La equiparación con los estudios universitarios ha sido un objetivo discutido y cuestionado desde todas las instituciones encargadas de la formación en sus Estudios Superiores y en diferentes Grados Universitarios, Másteres y Doctorado como hemos tenido ocasión de analizar. No cabe duda de que el desarrollo de las políticas educativas precisas para alcanzar a desarrollar el contenido de la reforma de 2020 pasa por los parlamentos de las regiones autónomas y también por el fomento de iniciativas formativas adaptadas a las necesidades de estas áreas de expresión.

A tenor de la realidad es posible que la enseñanza de la música en su nivel elemental deba plantearse responder también a las expectativas de formación humanística con que las familias enrolan a su prole en Escuelas y Conservatorios. Quizá para dejar de primar en exceso el papel de plataforma única para la formación de futuros profesionales virtuosos. Al igual que otras artes, esta realidad puede tener como consecuencia mantener las enseñanzas artísticas en una situación marginal en el sistema educativo, dada la insuficiente atención legislativa, la pervivencia de sistemas formativos tradicionales y su orientación predominantemente profesionalizadora⁵². A partir de la aprobación de la LOGSE (1990)

⁵¹ ZALDÍVAR, A.: «Las enseñanzas musicales y el nuevo marco europeo de educación superior. El reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de investigación creativa y «performativa»», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 19 (2005), pp. 95-122.

⁵² «Real Decreto 169/2004, de 20 de enero», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 38, de 13 de febrero de 2004, p. 6658.

se crearon numerosas escuelas municipales de música⁵³ no solo para favorecer la extensión y democratización de la cultura musical, también para fomentar la cohesión social, dinamizar los barrios de las grandes ciudades y completar el desarrollo personal a través de la formación en música. Pensemos que la primacía de instituciones privadas en esta área favorece que solo las clases sociales que más allá del interés necesario dispongan de capacidad financiera pueden acceder a este tipo de formación. Por su parte, las de arte dramático fueron calificadas en su momento de académicas y alejadas de las tendencias escénicas de vanguardia⁵⁴. La crisis económica con los consiguientes recortes presupuestarios en educación y la eclosión de las políticas neoliberales retornaron a la iniciativa privada una parte importante de estas escuelas. Frente a esta realidad, extensiva a otros países como Inglaterra, Suiza celebró un referéndum en el que se aprobó una modificación de la Constitución, con el 72,7 % de votos a favor, para mejorar la educación musical y declararla un derecho básico. Tamara Rojo, autora de un estudio sobre los rasgos vocacionales del bailarín profesional⁵⁵, criticaba en *The Telegraph* las restricciones a la enseñanza de la danza en las escuelas del Reino Unido⁵⁶. En ese momento era directora artística y bailarina principal del English National Ballet y hablaba de la decisión del secretario de educación Michael Gove de eliminar la danza del currículum escolar. La bailarina española alegaba que, con esta medida, la danza corría el riesgo de quedar transformada en un dominio exclusivo de las clases más pudientes. Era injusto, dado que quienes no estuvieran en posesión de esos medios y recursos económicos no tendrían acceso al aprendizaje de la danza. Por otra parte, parece que el proceso de integración en las enseñanzas artísticas en los sistemas educativos nacionales ha estado condicionado por el origen heterogéneo y diverso de sus instituciones, que además han contado con una limitada demanda de formaciones. En especial los estudios de Danza y Arte Dramático, restringidos tanto por el limitado volumen de su oferta como por la ausencia histórica de una política educativa decidida a impulsar su desarrollo⁵⁷. No cabe duda de que existe un vínculo entre las diversas formaciones y el lugar que estas expresiones artísticas ocupan en la cultura y también en las expectativas profesionales de sus niveles superiores, si bien son temas pendientes de investigación.

⁵³ En 2012 el cómputo alcanzaba las 160.

⁵⁴ NÚÑEZ CUBERO, Luis: «Acción dramática y educación (un instrumento para la formación del profesorado)», *Demófilo. Revista de Cultura Tradicional de Andalucía*, n.º 43 (2009), pp. 173-188.

⁵⁵ ROJO, Tamara: *Perfil psicológico de un bailarín de alto nivel. Rasgos vocacionales del bailarín profesional*, Caligrama/Penguin Random House, 2020.

⁵⁶ PERRY, Keith: «Tamara Rojo: Axing dance in schools will restrict ballet to wealthy», *The Telegraph*, 05.12.2014.

⁵⁷ El promedio de estudiantes por cada 10.000 habitantes entre los 14 y 21 años, para los cursos comprendidos entre 1996 y 2019, suponen un promedio de 238 estudiantes para el total de las enseñanzas artísticas, 68 para Artes Plásticas y Diseño y 170 para las Enseñanzas de Música, Danza y Arte Dramático. Elaboración propia a partir de *Datos y cifras de la enseñanza en España*. Cursos 1996-97 a 2018-2019. Se excluyen en el cálculo de este indicador las Enseñanzas Elementales y las Enseñanzas no Regladas de la Música y de la Danza.

LOS MANUALES DE MÚSICA EN ESPAÑA ENTRE 1900 Y 1936 DESTINADOS A ESCUELAS NORMALES

The Music Textbooks in Spain between 1900 and 1936 for Escuelas Normales

Consuelo de la VEGA SESTELO
Real Conservatorio de Música de Madrid
Correo-e: vegasestelo@usal.es

Recibido: 28 de octubre de 2021
Envío a informantes: 3 de noviembre de 2021
Aceptación definitiva: 22 de diciembre de 2021

RESUMEN: Este trabajo se centra en el estudio y análisis de los manuales de Música destinados a la formación de maestros en las Escuelas Normales, en España, entre 1900 y 1936. Se realiza una introducción sobre la legislación y los planes de estudios destinados a la formación de los maestros en esta época. Se realiza un análisis de estos métodos de enseñanza atendiendo a sus autores, contenidos musicales y planteamientos didácticos. Se obtienen conclusiones que nos acercan al conocimiento de la preparación recibida en la materia de *Música* en las Escuelas Normales en esta época.

PALABRAS CLAVE: educación musical; Escuelas Normales; manual; formación de maestros; planes de estudio.

ABSTRACT: This paper is focused on the study and analysis of Music handbook for the training of teachers in Normal Schools, in Spain, between 1900 and 1936. An introduction is made on the legislation and curricula aimed at the training of teachers at this time. An analysis of these teaching methods is carried out according to their authors, musical content and didactic approaches. Conclusions are obtained that bring us closer to the knowledge of the preparation received in the matter of Music in Normal Schools at this time.

KEYWORDS: musical education; Normal Schools; handbook; teacher training; curricula.

1. Introducción

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN ESPAÑA se desarrolla en dos vertientes que pueden, y así ocurre, entrecruzarse en muchas ocasiones: la enseñanza musical destinada a la formación de profesionales y la enseñanza destinada a la formación integral de las personas a través de la educación recibida en su infancia en la escuela. El periodo en el que se centra este estudio, 1900-1936, también responde a esta dicotomía.

Vamos a centrarnos en la primera vertiente: conocer la preparación que recibían los maestros en las Escuelas Normales en materia de música a través del estudio de los métodos de enseñanza musical destinados en España a la formación de los maestros entre 1900 y 1936.

El objetivo principal de esta formación musical era la utilización de canciones escolares en la Escuela Primaria. El maestro necesitaba una formación específica para enseñar y manejar en los procesos de enseñanza-aprendizaje estas canciones.

La situación que se vivía en los años anteriores a 1900, en España, en ese final del siglo XIX, lleno de incertidumbre, necesidades de renovación y planteamientos novedosos en la educación, refleja en precarias circunstancias a la educación en nuestro país, más concretamente la Enseñanza Primaria y la situación de las Escuelas Normales.

El final del siglo XIX es un periodo de abandono de estos establecimientos. En lo que respecta a la formación musical de los maestros no es hasta 1878 cuando se establece por vía de ensayo la implantación de la asignatura de *Música y Canto* en las Escuelas Normales Centrales de Madrid¹. Pero no es hasta el plan de estudios de 1898² que se extiende esta materia a todas ellas.

Esta enseñanza de la *Música* en Escuelas Normales, que se generaliza a principios del siglo XX y que sufre distintas estructuraciones dependiendo del plan de estudios en vigor, se organiza generalmente en dos cursos académicos con dos o tres horas semanales de clases.

Para el análisis de estos manuales se han establecido unidades de análisis que corresponden a cada uno de los métodos seleccionados. Pensamos en una publicación como un todo y no como una parte de otra obra. En este caso la propia obra en sí ofrece información relevante para nuestro estudio. Las características que darán origen a la ficha de análisis destinada a estos materiales son:

- Aspectos sobre estructura y organización del manual.
- Contenidos: su secuenciación y forma de presentarlos.
- Aspectos didácticos y metodológicos.

¹ MINISTERIO DE FOMENTO: «Real Orden de 24 de agosto de 1878, disponiendo que se comprenda en el cuadro de asignaturas de las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras las de Música y Canto», *Gaceta de Madrid*, n.º 253, 10 de septiembre de 1878, p. 730.

² MINISTERIO DE FOMENTO: «Real Decreto de 23 de septiembre de 1898», pp. 1251-1257.

En la selección del material han intervenido los siguientes criterios:

- Ámbito geográfico: España.
- Ámbito histórico-temporal: 1900-1936.
- Autores españoles.
- Obras publicadas.
- Destinadas a la enseñanza en Escuelas Normales.

Se han establecido unas categorías de análisis. Como los apartados analizados en cada unidad de análisis presentan fundamentos de construcción diferentes es por lo que las categorías establecidas obedecen a distintos criterios pudiendo resumirlo en:

- Criterios en cuanto a tipos de contenidos.
- Criterios en cuanto a dificultades de aprendizaje.
- Criterios compositivos.
- Presentación de contenidos.

TABLA. *Categorías de análisis para los métodos de música en Escuelas Normales*

CATEGORÍAS: métodos de música para Escuelas Normales		
Aspecto	Categorías	
	Métodos teóricos	Métodos prácticos
De los autores		
Procedencia de los autores	I. Cataluña y Valencia II. Madrid III. Otras IV. No se sabe	
Formación musical de los autores	I. Conservatorio de Madrid II. Otros conservatorios y escuelas de música III. No se sabe	
Docencia impartida por los autores	I. Escuelas Normales II. Escuelas de primaria III. Conservatorios, escuelas de música, seminarios, otros IV. No se sabe, no es docente	
De los manuales		
Estructura	I. Teóricos II. Prácticos	

Análisis de los contenidos melódicos		
Tonalidad	I. Concepto de tonalidad II. Armadura y alteraciones propias III. Escalas relativas IV. Tonalidades y armaduras V. Tipos de escalas menores VI. Escala cromática	I. Tonalidades mayores II. Tonalidades menores III. Tipos de escalas menores IV. Escala cromática V. Ejercicios específicos
Alteraciones	I. Tipos de alteraciones II. Alteraciones simples y dobles III. Tono y semitono IV. Semitono diatónico y cromático V. Alteraciones propias y accidentales	I. Utilización accidental # b § II. Alteraciones dobles III. Cromatismos IV. 6.º y 7.º grados del modo menor V. Hasta 3 alteraciones en la armadura VI. Más de 3 alteraciones en la armadura VII. Ejercicios específicos
Intervalos	I. Concepto de intervalo II. Clasificaciones básicas III. Grado y especie IV. Inversión de intervalos	I. Intervalos naturales II. Intervalos alterados III. Intervalos M, m y J IV. Intervalos A y d V. Ejercicios específicos
Análisis de los contenidos rítmicos		
Compases	I. Concepto y significación numérica II. Tiempos y acentuaciones III. Marcar el compás en el espacio IV. Compases simples 2/4, 3/4, 4/4 V. Compases compuestos 6/8, 9/8, 12/8 VI. Otros compases 2/2, 3/8, 5/8 VII. Subdivisión VIII. Compases a un tiempo IX. Comienzo incompleto X. Cambio de compás	I. Lectura compases simples 2/4, 3/4, 4/4 II. Lectura compases simples 2/2, 3/8 III. Lectura compases compuestos 6/8, 9/8, 12/8 IV. Otros compases V. Ejercicios comienzo incompleto VI. Subdivisión VII. Compás a un tiempo VIII. Cambio de compás

<p>Figuras y silencios: grupos rítmicos</p>	<p>I. Figuras y silencios: concepto y clasificación II. Relación de las figuras y silencios entre sí III. Síncopas IV. Notas a contratiempo V. Puntillos VI. Ligaduras de prolongación VII. Grupos de valoración especial</p>	<p>Para figuras y silencios: I. Ejercicios hasta la corchea y su silencio II. Ejercicios hasta la semicorchea y su silencio III. Ejercicios hasta la fusa y su silencio</p> <hr/> <p>Para grupos rítmicos de subdivisión binaria: I. Fórmulas rítmicas básicas II. Grupos sincopados III. Grupos con figuras a contratiempo IV. Grupos con puntillos V. Grupos básicos con semicorcheas VI. Grupos con silencio de semicorchea VII. Grupos con ligadura de prolongación VIII. Grupos de valoración especial IX. Grupos con fusas</p> <hr/> <p>Para grupos rítmicos de subdivisión ternaria: I. Formulas rítmicas básicas II. Grupos con semicorcheas III. Grupos con silencio de corchea IV. Grupos con puntillos V. Grupos con ligadura de prolongación VI. Grupos con silencio de semicorchea VII. Grupos con notas a contratiempo VIII. Grupos de valoración especial IX. Grupos con síncopas X. Grupos con fusas</p>
---	---	---

Notas de adorno	I. Concepto II. Apoyatura II. Mordentes 1, 2 y 3 notas IV. Grupetos V. Otras	I. Apoyatura II. Mordentes de 1, 2 y 3 notas III. Semitritinos IV. Grupetos
Análisis de contenidos armónicos³		
Armonía	I. Concepto II. Grados de la escala III. Modulaciones IV. Acordes básicos V. Cadencias	
Análisis de contenidos formales⁴		
Contenidos formales	I. Formas elementales II. Concepto de melodía III. Concepto de frase musical IV. Comienzo y final de una melodía V. Frases regulares e irregulares	
Análisis de contenidos agógicos y dinámicos		
<i>Tempo</i>	I. Concepto II. Términos principales III. Aumentativos y diminutivos	I. Hasta 66 pulsos por minuto II. Entre 66 y 76 pulsos por minuto III. Entre 76 y 120 pulsos por minuto IV. Entre 120 y 168 pulsos por minuto V. Mayores de 168 pulsos por minuto VI. Aires de danza VII. Sin indicación de <i>tempo</i> VIII. Cambios de aire
Carácter	I. Concepto II. Ejemplos de términos	I. Conceptos que expresan sentimientos II. Afectan a la velocidad III. Afectan a la realización rítmica IV. Describen una situación V. Expresan una actitud

³ Solo para métodos teóricos.

⁴ *Ídem.*

<p>Términos agógicos</p>	<p>I. Términos que indican aumento gradual del <i>tempo</i> II. Términos que indican disminución gradual del <i>tempo</i> III. Términos de aumento o disminución (no gradual) IV. Términos que restituyen el <i>tempo</i> inicial</p>	<p>I. Términos que indican aumento gradual de velocidad II. Términos que indican disminución gradual de velocidad III. Términos que indican aumento de velocidad (no gradual) IV. Términos que indican disminución de la velocidad (no gradual) V. Términos que indican restitución del <i>tempo</i> inicial VI. Otros términos</p>
<p>Términos dinámicos</p>	<p>I. Concepto de dinámica II. Términos de intensidad III. Términos de aumento gradual de intensidad IV. Términos de disminución gradual de intensidad V. Reguladores VI. Otros términos</p>	<p>I. <i>ppp</i> y <i>pp</i> II. <i>p</i> III. <i>mp</i> <i>mf</i> IV. <i>f</i> V. <i>ff</i> y <i>fff</i> VI. Términos de aumento gradual VII. Términos de disminución gradual VIII. Reguladores IX. Otros términos</p>
<p>Articulación y acentuación</p>	<p>I. Ligadura de expresión II. Picado III. Ligado-picado IV. Acento V. <i>Staccato</i> VI. <i>Sforzando</i></p>	<p>No se establecen. Se comenta su uso al ser minoritario en los métodos prácticos</p>
<p>Otros términos</p>	<p>I. Calderón y <i>tenuto</i> II. Signos de repetición III. Indicaciones metronómicas</p>	<p>I. Calderón y <i>tenuto</i> II. Signos de repetición III. Indicaciones metronómicas</p>

Análisis de contenidos vocales		
Formación vocal	I. Aspectos fisiológicos de la fonación II. Respiración III. Vocalización IV. Cualidades del sonido V. Nociones de canto VI. Clasificación de las voces VII. La voz infantil VIII. Texto y melodía IX. La canción escolar	I. Vocalización y articulación II. Técnica vocal III. Canciones infantiles y escolares
Análisis didáctico de las obras ⁵		
Estructura didáctica de los manuales	Sin categorías, se estudia en cada método	
Aspectos metodológicos de utilización de los métodos	Sin categorías, se estudia en cada método	
Contenidos pedagógico-musicales	I. Importancia de la enseñanza musical II. Enseñanza de los cantos escolares III. El solfeo y lenguaje musical en la escuela IV. Forma de trabajar la voz infantil	

Fuente: Elaboración propia.

2. La música en los planes de estudio de las Escuelas Normales 1900-1936

Es el siglo XVIII, el siglo del pensamiento ilustrado en Europa, y con él la aparición de la necesidad de conseguir la universalización de la enseñanza. Pero en España este espíritu de la Ilustración, en cuanto a la educación, no lo encontramos reflejado en auténticas disposiciones hasta comienzos del siguiente siglo.

A pesar de los intentos por renovar la enseñanza, incorporando las nuevas ideas de la filosofía krausista, el final del siglo XIX iba a ser un periodo de cierto abandono de las Escuelas Normales que incluye los niveles primarios, tal como nos comentan Ávila y Holgado⁶:

Las Escuelas Normales sufren también este signo de los tiempos, la despreocupación, donde la falta de entusiasmo a la par que una legislación nada sustancial va a provocar el lamentable nivel de estos centros de formación del magisterio tanto masculino como femenino.

⁵ Se incluyen todas las obras, teóricas y prácticas.

⁶ ÁVILA FERNÁNDEZ, A. y HOLGADO BARROSO, J. A.: *Formación del Magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*, Madrid, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008, p. 93.

Es en agosto de 1878 cuando encontramos una primera disposición por medio de una real orden⁷, en la cual se establece por vía de ensayo en las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras de Madrid la implantación de la asignatura de *Música y Canto* entre las propias de los planes de estudio, para más tarde poder hacerlo extensivo al resto de las Normales de las provincias.

Fue el ministro de Fomento Germán Gamazo quien, en 1898, acomete una reforma de las Escuelas Normales y de sus estudios⁸. Las Escuelas Normales sufrían graves problemas en su concepción y organización, debido a profundas crisis anteriores. Tal como afirma Melcón Beltrán⁹, es evidente la influencia del pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza, cuyos miembros tuvieron oportunidad de hacer oír su voz en los círculos gubernamentales con la llegada de los liberales al poder.

Muchas son las ilusiones y esperanzas puestas en esta reforma; pero son muchas las voces que, una vez formulada, consideran que no se resuelven las lamentables actuaciones y violaciones de la legislación que se producen en las Escuelas Normales.

La enseñanza de *Música y Canto* corre a cargo de un profesor especial; no será necesario estar en posesión del título de maestro de primera enseñanza normal, como excepción a la norma.

En 1900 fue suprimido el Ministerio de Fomento (que se encargaba, entre otras funciones, de la Instrucción pública) y se crean dos nuevos departamentos ministeriales: el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y el Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras públicas¹⁰.

Ante esta nueva distribución administrativa nace un nuevo plan de estudios¹¹ del Magisterio, siendo ministro D. Antonio García Alix; un nuevo proyecto reformista, en parte similar al de 1898, el plan de estudios de 1900, al cual sucederían otros.

En las Escuelas Normales superiores se estudiará, además del grado elemental, el superior, a lo largo de dos años académicos, ampliando las asignaturas del

⁷ MINISTERIO DE FOMENTO: «Real Orden de 24 de agosto de 1878, disponiendo que se comprenda en el cuadro de asignaturas de las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras las de Música y Canto», *Gaceta de Madrid*, n.º 253, 10 de septiembre de 1878, p. 730.

⁸ MINISTERIO DE FOMENTO: «Real Orden de 24 de agosto de 1878, disponiendo que se comprenda en el cuadro de asignaturas de las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras las de Música y Canto», *Gaceta de Madrid*, n.º 253, 10 de septiembre de 1878, p. 730.

⁹ MINISTERIO DE FOMENTO: «Real Orden de 24 de agosto de 1878, disponiendo que se comprenda en el cuadro de asignaturas de las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras las de Música y Canto», *Gaceta de Madrid*, n.º 253, 10 de septiembre de 1878, p. 730.

¹⁰ PRESIDENCIA DEL CONSEJO DE MINISTROS: «Real Decreto de 18 de abril de 1900, suprimiendo el Ministerio de Fomento y creando en su lugar los de Instrucción pública y Obras públicas», *Gaceta de Madrid*, n.º 109, 19 de abril de 1900, pp. 316-317.

¹¹ MINISTERIO DE FOMENTO: «Real Orden de 24 de agosto de 1878, disponiendo que se comprenda en el cuadro de asignaturas de las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras las de Música y Canto», *Gaceta de Madrid*, n.º 253, 10 de septiembre de 1878, p. 730.

grado elemental en *Francés y Música*. La enseñanza de la *Música* se aplicará en particular al canto coral.

En 1901 los problemas económicos continúan. Se reforman los institutos¹² para que no solo atiendan la segunda enseñanza, sino que además se ocupen de las enseñanzas técnicas del Magisterio (entre otras).

La *Música* desaparece de este plan de estudios.

Un ejemplo de la situación económica de la época lo tenemos precisamente en la asignatura de *Música* en las enseñanzas de los futuros maestros y maestras. Nada más comenzar el año 1902, en el mes de enero, se aprueba una disposición¹³ para que se vuelva a impartir la *Música* en las Normales Superiores, pero con una reducción del sueldo de los profesores especiales encargados de esta asignatura.

El plan de estudios de 1903¹⁴ nace ocupando el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes el ministro Gabino Bugallal, que estaría en esta cartera ministerial tan solo unos meses. Es en el título superior de este plan de estudios donde aparece esta enseñanza.

En 1905 se aprueba un real decreto¹⁵ que organiza de nuevo las Escuelas Normales. Este plan de estudios no llegaría a implantarse por falta de recursos económicos para llevarlo a cabo. En este mismo año, un nuevo proyecto de ley orgánica de instrucción pública¹⁶ es autorizado, siendo ministro Carlos María Cortezo, para someterlo a la deliberación de las Cortes. Los estudios de las Escuelas Normales se organizarán en cuatro cursos. En los tres primeros se incluye entre las asignaturas la de *Música y Canto*, de forma semanal.

En la *Gaceta de Madrid* del 8 de diciembre de 1910 se publica una real orden¹⁷ disponiendo que la enseñanza de la *Música* en las Escuelas Normales Superiores se ajuste al plan propuesto por el Conservatorio Nacional de *Música y Declamación* de Madrid. Esta programación tendrá muchos años de vigencia:

¹² MINISTERIO DE FOMENTO: «Real Orden de 24 de agosto de 1878, disponiendo que se comprenda en el cuadro de asignaturas de las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras las de *Música y Canto*», *Gaceta de Madrid*, n.º 253, 10 de septiembre de 1878, p. 730.

¹³ MINISTERIO DE FOMENTO: «Real Orden de 24 de agosto de 1878, disponiendo que se comprenda en el cuadro de asignaturas de las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras las de *Música y Canto*», *Gaceta de Madrid*, n.º 253, 10 de septiembre de 1878, p. 730.

¹⁴ MINISTERIO DE FOMENTO: «Real Orden de 24 de agosto de 1878, disponiendo que se comprenda en el cuadro de asignaturas de las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras las de *Música y Canto*», *Gaceta de Madrid*, n.º 253, 10 de septiembre de 1878, p. 730.

¹⁵ MINISTERIO DE FOMENTO: «Real Orden de 24 de agosto de 1878, disponiendo que se comprenda en el cuadro de asignaturas de las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras las de *Música y Canto*», *Gaceta de Madrid*, n.º 253, 10 de septiembre de 1878, p. 730.

¹⁶ MINISTERIO DE FOMENTO: «Real Orden de 24 de agosto de 1878, disponiendo que se comprenda en el cuadro de asignaturas de las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras las de *Música y Canto*», *Gaceta de Madrid*, n.º 253, 10 de septiembre de 1878, p. 730.

¹⁷ MINISTERIO DE FOMENTO: «Real Orden de 24 de agosto de 1878, disponiendo que se comprenda en el cuadro de asignaturas de las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras las de *Música y Canto*», *Gaceta de Madrid*, n.º 253, 10 de septiembre de 1878, p. 730.

Primer curso. Comprende: «El conocimiento de las notas, figuras, silencios, pentágrama, líneas adicionales, claves, compases de compasillo, 2 por 4 y 3 por 4, partes fuertes y débiles, escala diatónica mayor y menor, tonos y semitonos de que consta, puntillo, ligadura, calderón, síncopa, sostenido, bemol y becuadro, intervalos, conjunto y disjunto, mayores y menores, movimientos del compás ó aires.

En las lecciones prácticas de este año se hace uso del tono de Do mayor y de La menor en clave de sol. Compases de compasillo, 2 por 4 y 3 por 4, síncopa y puntillo hasta la corchea y semicorchea y su silencio.

Se puede empezar á aprender algún canto escolar fácil, de una sola voz».

Segundo curso. Comprende: «Conocimiento de los tonos y modos mayores y menores hasta tres sostenidos y tres bemoles, alteraciones propias y accidentales, compás binario, 3 por 8, 6 por 8, 9 por 8 y 12 por 8.

Apoyaturas y mordentes, doble puntillo, seisillo y sus silencios, fusas, clasificación en los compases de combinación doble y triple.

Conocimiento de la clave de Fa en cuarta línea.

En las lecciones prácticas se hace uso de los tonos mayores y menores mencionados y de todas las combinaciones de medida hasta la fusa.

Habiendo practicado los cantos escolares á una voz, pueden adiestrarse con los de dos voces».

Si resumimos los contenidos que se expusieron, nos encontramos con aspectos teóricos, rítmicos, de lectura y entonación; el trabajo teórico y práctico a través de ejercicios y a través de canciones escolares a una y dos voces. En ningún momento se incluye contenidos instrumentales y tampoco referidos a la Didáctica y Metodología de trabajo de esta materia.

El 27 de octubre de 1913 toma posesión del cargo de ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Francisco Bergamín García. Realiza una reforma de las Escuelas Normales de primera enseñanza, el Plan de estudios de 1914¹⁸, muy importante en la época y con una larga vigencia, hasta el plan de estudios de 1931. De alguna manera se adquiere estabilidad en la formación del profesorado, después de los diversos planes de estudio que desde la reforma de 1898 se venían sucediendo.

Así el ministro Bergamín resume su pensamiento sobre la formación del Magisterio en la reforma que proyecta:

Tanto en la elección de materias como en la distribución de las mismas, ha puesto el Ministro que suscribe el más exquisito cuidado, no omitiendo nada de cuanto es necesario para la cultura general del Maestro, y uniendo á ellos las enseñanzas, tanto teóricas como prácticas que son imprescindibles para su formación profesional. [...]»¹⁹.

¹⁸ MINISTERIO DE FOMENTO: «Real Orden de 24 de agosto de 1878, disponiendo que se comprenda en el cuadro de asignaturas de las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras las de Música y Canto», *Gaceta de Madrid*, n.º 253, 10 de septiembre de 1878, p. 730.

¹⁹ En la EXPOSICIÓN al Real Decreto de 30 de agosto de 1914, *op. cit.*

En el plan Bergamín se establece un título único denominado Maestro de primera enseñanza. Los estudios se distribuirán a lo largo de cuatro cursos académicos. Entre las materias del primer y segundo curso se encuentra la de *Música*.

La enseñanza de *Música* correrá a cargo de un profesor o profesora especial. El ingreso a este profesorado se realizará mediante oposición.

La reforma de los planes de estudios de 1931 llevada a cabo por la República intenta hacer del maestro o maestra el alma de la Escuela, por medio de fortalecer, independizar, sostener y formar su propia alma. Esta reforma pretende ser a la vez social, cultural y económica.

El Decreto de 29 de septiembre de 1931²⁰ establece dos planes de estudios: uno permanente de preparación del Magisterio primario y otro transitorio de cultura general. El permanente se distribuye en tres cursos y la *Música* se estudiará en primero y segundo. En los estudios transitorios de cultura general, realizarán el periodo de cultura general, distribuidos en tres cursos; se incluye la asignatura de *Música y Canto* en el tercer curso.

3. Análisis de las publicaciones

Nuestro interés se encuentra en saber si la preparación recibida por los maestros y las maestras en la asignatura de *Música* era suficiente para poder emplear las canciones infantiles y escolares en la escuela. Esto lo trabajaremos a través del análisis de los manuales o textos que se utilizaron para la formación de los maestros.

Relación de manuales y textos analizados:

- AMORÓS SIRVENT, Amancio. *Nociones teóricas de solfeo*. Primer y segundo curso, 1908.
 ARABAOLAZA GOROSPE, Gaspar de. *Lecciones teóricas de solfeo*. Curso primero 1927.
 ARABAOLAZA GOROSPE, Gaspar de. *Lecciones teóricas de solfeo*. Curso segundo 1927.
 ARABAOLAZA GOROSPE, Gaspar de. *Cuadernos de escritura musical*. Segundo cuaderno, 1931.
 ARENAS SANTAMARÍA, Arturo. *Breves apuntes de teoría de la música*, 1917.
 ARNAUDAS LARRODÉ, Miguel y Borobia Cetina, Ramón. *Teoría del solfeo*, 1926.
 ARNAUDAS LARRODÉ, Miguel y Soler Palmer, Manuel. *Tratado de música para las Escuelas Normales*, 1911.
 ARTOLA y LOSA, José Joaquín. *Teoría del solfeo: contestaciones concretas, sencillas y breves al programa de Música en las Escuelas Normales*, 1919.
 BENEDITO VIVES, Rafael. *Música, obra ajustada al Cuestionario oficial de 4 de agosto de 1925*, 1925²¹.

²⁰ MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES: «Decreto de 29 de septiembre de 1931, dictando normas relativas a la preparación del Magisterio primario», *Gaceta de Madrid*, n.º 273, 30 de septiembre de 1931, pp. 2091-2094.

²¹ Es un cuestionario de oposiciones al Magisterio Nacional, encargado a este autor por el Centro de Enseñanza de la Editorial Reus de Madrid. No es, por tanto, un método de enseñanza, pero

- BLASCO MEDRANO, Pilar. *Programa explicado de teoría musical*, 1906.
- BLASCO MEDRANO, Pilar. *Pedagogía e historia musical: para alumnos de Escuelas Normales*, 1923.
- BLASCO MEDRANO, Pilar. *Teoría práctica del Solfeo. Escrita ex profeso para alumnos de Escuelas Normales*, 1927.
- BUSTAMANTE, Salvador. *Lecciones de solfeo autografiadas: divididas en tres partes, correspondientes a los tres años en los que se divide la enseñanza*, 1905²².
- BUSTOS LÓPEZ, Laura. *Teoría-programa de Solfeo*. Primer curso, 1933²³.
- BUSTOS LÓPEZ, Laura. *Teoría-programa de Solfeo*. Segundo curso, 1928.
- BUSTOS LÓPEZ, Laura. *Teoría-programa de Solfeo*. Tercer curso, 1906.
- BUXÓ PUJADAS, Tomás. *Método de solfeo*. Primer libro, 1910
- BUXÓ PUJADAS, Tomás. *Método de solfeo*. Segundo libro, 1912.
- CODINACH RUDO, Carmelo. *Pequeño método de canto*, 1925.
- FERNÁNDEZ DEL PINO y ALONSO, Antonio. *Tratado de Gramática y Pedagogía musical, obra dividida en tres partes y en dos volúmenes*. Primer volumen *Gramática musical*, 1927.
- FLEIXAS ULLED, María. *Tratado de teoría musical arreglo al programa de la Escuela Normal de Maestras de Zaragoza*. 1.º y 2.º curso, 1911.
- FORTUNET y BUSQUETS, Rosendo. *Teoría ilustrada de la música*, 1915.
- LLORCA y LLORET, Miguel. *Método de solfeo para repentizar en cuatro meses, seguido de una sección teórico-práctica de afinación y de emisión de la voz*. 1.ª y 2.ª parte y apéndice, 1913.
- MARTÍNEZ TORNER, Eduardo. *Metodología del canto y la música*, 1935.
- MORAL FERNÁNDEZ DE AGUILAR, José. *Apuntes de Pedagogía musical para profesores*, 1911.
- MUÑOZ CARAVACA, Isabel. *Elementos de la Teoría del solfeo*, 1898.
- RODRÍGUEZ LOZANO, Lázaro. *Solfeos para las Escuelas con acompañamiento de piano para uso de las escuelas primarias, escuelas normales, colegios, etc.*, 1912.
- S. A. *PROGRAMA DE MÚSICA PARA EL CURSO DE ESTA ASIGNATURA Y CONTESTACIONES TEÓRICAS DEL MISMO REDACTADO POR EL PROFESOR DE LA ASIGNATURA*, posterior 1912²⁴.
- SALVAT I CRESPI, Joan. *Teoría de la Música*. Grado elemental, 1901.
- SALVAT I CRESPI, Joan. *Escuela de solfeo: curso práctico y graduado de lectura musical debido a la colaboración única de maestros nacionales*, 1901.
- SCHUMANN HARDY, Carlos. *Tratado de Música. Escrito para Escuelas Normales y sujeto al plan vigente de dicha asignatura*, tomos I y II, 1917.
- SCHUMANN HARDY, Carlos. *Solfeos autografiados. Ejercicios progresivos de entonación y medida correspondientes al primero y segundo curso de música vigente en las Escuelas Normales*. Cuatro cuadernos, 1919.

hemos querido tenerlo en cuenta porque refleja los contenidos o conocimientos que debe tener un maestro para el ejercicio de su profesión en cuanto a la enseñanza de la música se refiere.

²² El método de Salvador Bustamante, *Lecciones de solfeo autografiadas: divididas en tres partes correspondientes a los tres años en que se divide la asignatura*, lo hemos incluido porque, a pesar de haber sido escrito para la asignatura de solfeo de los conservatorios de música, es una obra recomendada, aunque no en su totalidad, para ser utilizada en las Escuelas Normales.

²³ El método de Salvador Bustamante, *Lecciones de solfeo autografiadas: divididas en tres partes correspondientes a los tres años en que se divide la asignatura*, lo hemos incluido porque, a pesar de haber sido escrito para la asignatura de solfeo de los conservatorios de música, es una obra recomendada, aunque no en su totalidad, para ser utilizada en las Escuelas Normales.

²⁴ El método de Salvador Bustamante, *Lecciones de solfeo autografiadas: divididas en tres partes correspondientes a los tres años en que se divide la asignatura*, lo hemos incluido porque, a pesar de haber sido escrito para la asignatura de solfeo de los conservatorios de música, es una obra recomendada, aunque no en su totalidad, para ser utilizada en las Escuelas Normales.

- SCHUMANN HARDY, Carlos. *Solfeos autografiados. Ejercicios de entonación y medida en las claves de Sol y Fa, para uso de las clases de música de las Escuelas Normales* (bajo el pseudónimo de F. S. Lochon). Obra dividida en cuatro cuadernos. Curso 1.º, cuadernos 1.º y 2.º, 1923.
- SCHUMANN HARDY, Carlos. *Solfeos auxiliares de entonación y medida correspondientes a los cursos vigentes de la asignatura de Música en las Escuelas Normales: obra dividida en cuatro cuadernos* (bajo el pseudónimo de Charles Briey). Curso primero. Cuaderno 2.º, 1924.
- SCHUMANN HARDY, Carlos. *Ejercicios autografiados de Solfeo. De uso en las clases de Música de Escuelas Normales. Obra dividida en cuatro cuadernos* (bajo el pseudónimo de C. Sultz), 1925.
- VILLAR MIRALLES, Ernesto. *Nociones generales de Música y Canto adaptadas á la enseñanza de esta asignatura en las Escuelas Normales*, 1900.

4. Sobre los autores

En total son 24 autores correspondientes a 36 publicaciones. Tan solo 4 son mujeres.

Del análisis de los datos geográficos de procedencia obtenemos que 7 de los autores (29,16 % del total) han nacido en las comunidades de Cataluña y Valencia; un mismo número y porcentaje de la Comunidad de Madrid; 7 autores proceden de otras comunidades autónomas, aunque, de ellos, 5 nacieron en el País Vasco o Aragón; de tres autores no sabemos su procedencia y no tenemos datos de ningún tipo.

Estos hechos pueden ayudar a confirmar los dos grandes focos culturales en cuanto al mundo de la música se refiere y en particular a la necesidad de una educación musical: la zona del noreste de España y Madrid.

Si sumamos los autores procedentes de Cataluña y Valencia con los autores de Madrid y los 5 que nacieron en País Vasco y Aragón obtenemos que el 79,16 % se encuentran ubicados en el noreste de España y Madrid.

Respecto a su formación, autores como Arabaolaza, Arnaudas, Borodia y Codinach comenzaron sus estudios musicales en centros relacionados con la Iglesia. Este dato, solo aproximado, nos refleja la importancia que todavía seguían teniendo algunos centros de formación eclesiásticos como catedrales, escolanías y seminarios.

Varios autores estudiaron en el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid (un 41,66 % de los analizados), aunque no siempre inicialmente, realizando sus primeros estudios musicales en otro centro o establecimiento de su ciudad natal. El Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid era el centro más importante de España en estos años para adquirir los conocimientos y el reconocimiento oficial de los estudios musicales.

De los 24 autores estudiados, 19 están relacionados con aspectos docentes. No tenemos datos suficientes de todos ellos. 9 fueron profesores de Escuelas Normales, de ahí su necesidad de elaborar materiales para sus alumnos, de aplicación en las clases.

5. De los manuales. Análisis de contenido

De las 36 obras analizadas, 23 contienen contenidos teóricos y 13 contienen contenidos prácticos.

El tratamiento de los datos se ha realizado desde esta doble vertiente.

Como contenidos generales e introductorios que hemos observado en todos los métodos de teoría musical podemos señalar los aspectos de: Música; Solfeo; Pentagrama; Notas; Claves de Sol y Fa en 4.^a línea; Líneas adicionales; Líneas divisorias.

5.1. *Análisis melódico*

5.1.1. De las tonalidades

Los aspectos más relevantes necesarios para la comprensión y utilización de las canciones escolares son: Concepto de Tonalidad: tono y modo; Concepto de armadura y alteraciones propias; Concepto de escalas relativas; Tonalidades trabajadas y su armadura; Tipos de escalas menores (armónica y melódica); Escala cromática.

Tanto en las obras teóricas como en las prácticas, para poder trabajar en las Escuelas Normales, encontramos, como mínimo, los siguientes contenidos:

- Explicación teórica de la Tonalidad y Modalidad; serie de quintas; armadura; forma de averiguar las tonalidades con una armadura dada; Escalas relativas.
- Explicación teórica de los tipos de escalas menores (en su forma armónica y melódica); alteraciones propias y accidentales; escala cromática.
- Realización práctica de ejercicios en tonalidades de, al menos, 3 alteraciones en la armadura; ejercicios en los tipos de escala menor tratados. Son más utilizadas las tonalidades mayores frente a las menores.
- En la mayoría de los métodos prácticos el trabajo con la tonalidad se reduce a la interpretación de los ejercicios, sin desarrollar ejercicios prácticos específicos.

5.1.2. Alteraciones

Todos los tratados teóricos explican el concepto musical de *alteración*, los tipos de alteraciones y su efecto y el significado de las alteraciones propias y accidentales. Todos ellos, a excepción de uno (Benedito), tratan el tema del tono y semitono como distancia entre notas consecutivas. La mitad de los manuales incluyen las alteraciones dobles, y gran parte de ellos hacen referencia al concepto de semitono diatónico y cromático y a la función de las alteraciones en la división del tono.

En los métodos prácticos aparecen alteraciones, propias o accidentales. Estas alteraciones son siempre simples y en ningún caso dobles. En la gran mayoría se trabajan las alteraciones accidentales en forma de floreos, cromatismos y 6.º y 7.º grados del modo menor. Todos los métodos incluyen escalas de hasta 3 alteraciones propias en la armadura. Solo una única obra (Llorca) se limita a ejercicios en la escala DoM. El trabajo de las alteraciones se realiza en todos los métodos dentro de ejercicios donde se combinan dificultades melódicas, rítmicas, de expresión, etc. Solamente en 4 de estos métodos se desarrollan ejercicios específicos para este estudio.

5.1.3. Intervalos

El trabajo consciente de los intervalos requiere de una doble vertiente: por un lado, es necesario un trabajo teórico y, por otro lado, un trabajo práctico.

En mayor o menor medida todos los tratados abordan el tema de los intervalos. Todos ellos explican el concepto y establecen las clasificaciones más importantes, como son: ascendentes y descendentes, simples y compuestos, conjuntos y disjuntos, naturales y alterados, melódicos y armónicos. Especifican la clasificación de los intervalos según grado y especie, trabajando los intervalos mayores, menores, aumentados y disminuidos²⁵. No se explican en ninguno de ellos los intervalos doblemente aumentados o doblemente disminuidos. 13 de 23 métodos explican la inversión de los intervalos.

En los métodos prácticos de esta época los ejercicios incluidos estaban pensados, casi en su totalidad, para ser solfeados y entonados a la vez. En todas las obras se practican tanto intervalos naturales como alterados, aunque la mayoría de ellos son intervalos con notas naturales o con notas alteradas producidas por alteraciones propias de una tonalidad. En los ejercicios de todos los manuales los intervalos que aparecen para ser entonados son mayores (M), menores (m) y justos (J), no utilizando intervalos aumentados (A) o disminuidos (d), a excepción de Bustamante.

5.2. Análisis rítmico

Trataremos aquellos contenidos que afectan a la parte del lenguaje musical relacionada con el ritmo, la medida, la métrica y, en definitiva, los que establecen la unión entre el ritmo y el tiempo, la regularidad y sus modificaciones, el pulso y la métrica y la necesidad de lectura en el tiempo.

²⁵ El método de Salvador Bustamante, *Lecciones de solfeo autografiadas: divididas en tres partes correspondientes a los tres años en que se divide la asignatura*, lo hemos incluido porque, a pesar de haber sido escrito para la asignatura de solfeo de los conservatorios de música, es una obra recomendada, aunque no en su totalidad, para ser utilizada en las Escuelas Normales.

5.2.1. Los compases

En los manuales teóricos los contenidos revisados son: concepto de compás y significación numérica; tiempos y acentuaciones; marcado del compás en el espacio; compases simples: $2/4$, $3/4$, $4/4$; compases simples: $2/2$, $3/8$; compases compuestos: $6/8$, $9/8$, $12/8$; otros compases: $5/8$; subdivisión; compases a un tiempo (reducción); comienzo incompleto (anacrúsico); cambio de compás.

Todos los textos teóricos recogen materia referida a la teoría de los compases. Todos prestan mayor atención a los compases simples denominados «más frecuentes» frente a los compuestos. Consideran importante que los alumnos asimilen contenidos como la acentuación de los tiempos, las figuras básicas para medirlos en el espacio, las figuras rítmicas que se pueden incluir en ellos. En mucha menor medida consideran contenidos como la subdivisión, compases a un tiempo, otro tipo de compases a los denominados más frecuentes, el comienzo incompleto y los cambios de compás.

En los métodos prácticos todos los ejercicios planteados utilizan algún tipo de compás. Siempre comienzan trabajando los compases simples antes que los compases compuestos. Por regla general se comienza con el compás de compasillo y se continúa con $2/4$ y posteriormente con $3/4$.

En los manuales prácticos existe material suficiente para que los aspirantes a maestros puedan entender, realizar y aprender los compases más habituales ($2/4$, $3/4$, $4/4$, $2/2$, $3/8$, $6/8$, $9/8$ y $12/8$). Pocos ejercicios practican la subdivisión, los compases a un tiempo, los cambios de compás y otros compases distintos a los anteriormente señalados.

5.2.2. Figuras y silencios. Grupos rítmicos


Se han analizado aquellas partes de los textos relacionadas con las figuras y silencios y con los grupos rítmicos básicos desde el punto de vista didáctico; por este motivo hemos distinguido entre grupos rítmicos en compases simples o de subdivisión binaria y grupos rítmicos en compases compuestos o de subdivisión ternaria.

Todos los métodos teóricos tratan los siguientes aspectos: concepto y clasificación de las figuras y silencios, valores y relación de las figuras y silencios entre sí, estudio de las síncopas y el estudio de los puntillos. 5 de los métodos no incluyen la explicación de las notas a contratiempo. En 2 de ellos no se trata el contenido referido a las ligaduras de prolongación. Los grupos de valoración especial, tresillo y seisillo, son tratados en la mayoría de los manuales.

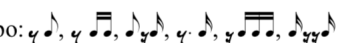
Todos los tratados prácticos, excepto Codinach, incluyen en sus ejercicios todas las figuras hasta la fusa (de forma testimonial la semifusa). En el caso de los silencios, encontramos todos los silencios correspondientes a las figuras tratadas, sin contar con el silencio de fusa, que no se utiliza.

Los ejercicios que contienen fusas son en *tempos* lentos o en el compás de 3/8 tratado a tres tiempos.


Los grupos rítmicos en compases de subdivisión binaria o simples utilizados son los siguientes:


Formulaciones rítmicas básicas: 


Grupos sincopados: 

Grupos con figuras a contratiempo: 

Grupos con puntillos: 

Grupos con semicorcheas (básicos): 


Grupos con silencios de semicorchea: 

Grupos con ligaduras de prolongación: 

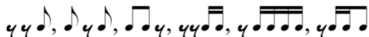
Grupos de valoración especial: tresillo y seisillo

Grupos con fusas

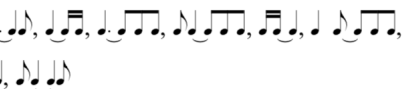
En el análisis de los grupos rítmicos en compases de subdivisión ternaria o compuestos se han observado los siguientes:


Formulaciones rítmicas básicas: 

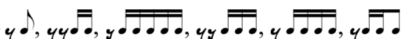
Grupos con semicorcheas: 

Grupos con silencio de corchea: 

Grupos con puntillos: 

Grupos con ligaduras de prolongación: 

Grupos con silencio de semicorchea: 

Grupos con notas a contratiempo: 

Grupos de valoración especial: dosillo y cuatrillo

Grupos con síncopas: 

Grupos con fusas

De forma general los autores tratan en mucha menor medida las dificultades rítmicas en compases compuestos que en compases simples, alcanzando un menor nivel de dificultad en la subdivisión ternaria. Prácticamente la totalidad de ellos tratan los siguientes aspectos: formulaciones rítmicas básicas, combi-

naciones rítmicas hasta la figura de semicorchea, silencios hasta el de corchea y ligaduras de prolongación. Los grupos de valoración especial, dosillo y cuatrillo, así como grupos sincopados solamente aparecen en 2 publicaciones. Las fusas están incluidas en 4 métodos, de forma testimonial y siempre con lectura subdividida.

El espacio, número de ejercicios y dificultades que son atendidas en estos libros es mucho menor que para los compases simples. Son muchas más las canciones infantiles y escolares escritas en subdivisión binaria que subdivisión ternaria

5.2.3. Notas de adorno

Este contenido no resulta decisivo en la preparación del maestro para poder manejar las canciones infantiles y escolares. Sí es verdad que parte de las canciones que se cantaban eran canciones populares, donde figuran siempre gran cantidad de adornos.

Solo 15 de los métodos teóricos podemos afirmar que tratan las notas de adorno. Explican el concepto de nota de adorno, la clasificación principal. Hacen referencia a las apoyaturas, mordentes de 1, 2 y 3 notas, los grupetos como abreviaturas de mordentes de 3 y 4 notas y los semitritos.

En los métodos prácticos tendremos en cuenta aquellas notas de adorno que pueden ser ejecutadas e interpretadas por la voz. 8 manuales incluyen mordentes, con o sin abreviaturas, en el caso de semitritos y grupetos.

5.3. *Análisis armónico*

Todos los aspectos referidos al análisis armónico que consideramos elementales para poder analizar y entender una canción escolar son tratados teóricamente: concepto de armonía; grados de la escala; modulaciones; acordes básicos; cadencias. 11 de las obras contienen, además, la explicación de los grados de la escala.

En los métodos prácticos no encontramos ejercicios específicos para el trabajo armónico como tal. La preocupación inicial de los autores es la de enseñar la lectura rítmica y entonada para el aprendizaje de las canciones escolares y para el desarrollo de la docencia de las mismas.

5.4. *Análisis formal*

En los métodos teóricos solo hemos encontrado contenidos relacionados con la forma musical en 4 manuales referidos a la forma de la canción, la estructura de la melodía y el estudio de las frases musicales.

En la mayoría de los métodos prácticos no se incluyen ejercicios específicos.

5.5. *Análisis agógico y dinámico*

No observamos planteamientos específicos sobre estos contenidos, pero sí que los autores elaboran gran parte de sus ejercicios con términos agógicos, dinámicos, de expresión, de *tempo*, en su mayoría pensados para ser leídos y entonados a la vez.

5.5.1. Términos de tempo

Todas las obras, tanto teóricas como prácticas, incluyen términos relacionados con el *tempo*, las primeras para explicar esta terminología y las segundas para la utilización en la realización de parte de sus ejercicios.

Todos los métodos teóricos analizados contemplan el estudio del concepto de *tempo* o *aire*, así como de los términos más comunes que pueden ser encontrados.

Los manuales prácticos no utilizan demasiada variedad en los términos de *tempo*, y en algunos casos simplemente no cuentan con ellos.

Los términos más utilizados se encuentran entre los *tempos adagio* y *allegro*, que corresponden a *tempos* entre 76 y 168 pulsaciones por minuto; pertenecen a aires tranquilos, moderados y rápidos, usando en mucha menor medida velocidades lentas o muy rápidas. Estos *tempos* son los más adecuados desde el punto de vista didáctico para la buena realización de los ejercicios.

5.5.2. Carácter

Estos términos se utilizan para indicar los sentimientos o sensaciones emocionales que el compositor ha querido reflejar en la obra.

En los métodos teóricos encontramos que 8 de los manuales no incluyen en sus contenidos nada referido a este tipo de términos y expresiones de *carácter*. 3 métodos los tratan como términos que modifican el movimiento sin especificar y utilizar la palabra *carácter*.

En los métodos prácticos hemos analizado los términos utilizados en algunos de los ejercicios. Son pocos, pero dejan de manifiesto que estas expresiones eran empleadas en la enseñanza de la música. Se refieren a expresiones de sentimientos (*Con allegrezza*), expresiones de velocidad (*Agitato*, *Con moto*), expresiones que afectan a la realización rítmica (*Cantabile*), que describen una situación (*Con misterio*, *Maestoso*, *Magestuoso*, *Scherzando*) o expresan una actitud (*Tranquilo*).

5.5.3. Términos agógicos

En los tratados teóricos hemos constatado que se incluyen en los contenidos términos que indican aumento gradual del *tempo*; términos que indican disminución gradual del *tempo*; términos de aumento o disminución (no gradual) del *tempo*; términos que restituyen el *tempo* inicial.

Ningún manual utiliza la terminología de *agógica* para referirse a este grupo de expresiones, excepto Blasco Medrano, que ya los denomina de este modo. Se refieren a ellos como matices que afectan al movimiento, expresiones que modifican el movimiento o variaciones de expresión y movimiento.

La mitad de los métodos prácticos analizados no contienen términos relacionados con la *agógica* y los que sí los contienen los utilizan pocas veces. Podemos interpretar que estas expresiones no se usan, en su gran mayoría, en estos métodos prácticos debido a que son ejercicios considerados más técnicos y de aprendizaje de lectura.

5.5.4. Términos dinámicos

La mayoría de los métodos teóricos no contemplan la terminología de *dinámica* y denominan a estos términos *matices*. Todos contemplan expresiones que indican aumento o disminución gradual de la intensidad. Todos explican el concepto de *regulador*. Solo 2 autores trabajan otros términos que afectan a la intensidad: *fp* y *pf*, aunque los tratan con una doble vertiente: por una parte, afectan a la intensidad y, por otra, a la acentuación de las notas que los llevan.

En los métodos prácticos hemos observado que solo se utilizan matices en 2 obras (Rodríguez Lozano y Schumann). Estos matices se encuentran entre *pp* y *ff*. Podemos destacar como posible motivo de la poca utilización de la *dinámica* en estos métodos prácticos que el objetivo es la lectura rítmica y la entonación de los sonidos.

5.5.5. Articulación y acentuación

De los métodos teóricos, 10 de ellos no contienen contenidos referentes a la articulación o a la acentuación de los distintos sonidos. El resto de los manuales tratan estos contenidos de forma reducida y esquemática. Los contenidos básicos que se explican son: ligadura [de expresión]; picado; ligado-picado; acento; *staccato*; *sforzando*.

En los métodos prácticos no se utilizan articulaciones y acentuaciones para la realización de ejercicios en 7 de los métodos. Los autores que sí usan alguno de estos elementos lo hacen con *picado* y ligadura expresiva, coma de respiración, ligadura de expresión, acento.

5.5.6. Otros términos

En gran parte de los métodos teóricos se aborda la explicación del calderón y de los signos de repetición. De la misma forma se explica el metrónomo y sus numeraciones respecto a las velocidades o aires.

En los métodos prácticos analizados podemos observar que se utilizan signos de repetición y en menor medida el calderón.

5.6. *Formación vocal*

Encontremos en muchos de estos métodos contenidos relacionados con la formación vocal, teóricos y prácticos, entendidos no como un aprendizaje de la entonación, sino como una formación para la buena emisión de la voz, respiración, conocimientos de las voces infantiles, vocalización, clasificación de las voces, etc.

En la mitad de los tratados teóricos se observan contenidos como aspectos fisiológicos de la fonación; respiración; vocalización; cualidades del sonido; nociones de canto; clasificación de las voces; la voz infantil; texto y melodía; la canción escolar. De todos ellos son los métodos de Codinach y Blasco Medrano los más completos.

En algunos métodos prácticos incluyen al final algún ejercicio o canción escolar.

5.7. *Del análisis didáctico de las obras*

Las obras, tanto teóricas como prácticas, están escritas pedagógicamente, con un orden específico en la aparición de los contenidos, un orden en las dificultades planteadas y una estructura de lecciones, temas o secciones. No son obras de simple divulgación y tampoco son ensayos científicos; su estructura, ordenación, inclusión de ejercicios, ejemplos, etc., obedece a criterios didácticos.

Parte de los autores incluyen indicaciones metodológicas en dos vertientes: una destinada a la forma de utilizar dicho texto en el aula, su forma de afrontar los ejercicios; y otra en dar contenidos metodológicos que sirvan al futuro maestro para poder trabajar contenidos musicales y canciones escolares en la Escuela Primaria.

La enseñanza de la Música en las Escuelas Normales necesita una formación de solfeo que incluya una correcta lectura rítmica, correcta entonación y los conocimientos teóricos necesarios para el entendimiento de este lenguaje; una formación vocal para poder interpretar los cantos escolares y poder entender y trabajar con voces infantiles; una formación didáctica y pedagógica en el área de música; y, por último, y muy poco desarrollado, una formación instrumental, preferentemente de teclado, para la utilización de armonio o piano en aquellas escuelas que contasen con un instrumento de estas características.

6. Conclusiones

Los manuales de Música destinados a las Escuelas Normales nos ofrecen información de los contenidos impartidos en estos centros y si estos eran o no suficientes para la preparación del maestro en esta materia.

Prácticamente la totalidad de los contenidos que son necesarios adquirir por los futuros maestros en las Escuelas Normales, en la asignatura de *Música*, se encuentran en los manuales analizados, tanto de forma teórica como práctica; pero no todos los encontramos en un solo texto.

Lo que hemos realizado es un estudio de manuales, análisis de contenidos, pero no hemos constatado la forma de docencia de cada profesor de música de Escuelas Normales, los materiales personales aportados y no publicados, los ejercicios realizados en el aula y no escritos. Esto es habitual en este tipo de enseñanzas, en gran parte práctica, individual y grupal, con un tiempo mínimo de asimilación de contenidos en su aprendizaje, con aspectos estéticos e interpretativos además de técnicos y con una necesidad de formación pedagógica y didáctica.

Los textos de música destinados a la enseñanza en Escuelas Normales entre 1900 y 1936 en España, o con sospecha de poder haber sido utilizados para tal fin, son de dos tipos: teóricos y prácticos. ¿Por qué esto es importante? El objetivo perseguido por unos u otros es distinto, mientras con los teóricos se pretendía la formación en este tipo de contenidos de los futuros maestros, que suponía un «estilo» y metodología de aprendizaje más memorístico, con los prácticos el objetivo era enseñar la lectura, escritura e interpretación de obras o composiciones que utilizan el lenguaje musical como «idioma» de la música.

Aunque la situación de la educación musical y educación en general de la infancia se encontraba, en esta época, con una situación desfavorable para una gran mayoría de la población española, se pueden constatar muchos intentos de superación en este sentido que no consiguieron remediar lo que ocurría: en el terreno político se suceden proyectos de ley e intentos de reforma que no consiguen paliar la mala situación de la Enseñanza Primaria, entre estos intentos están los sucesivos planes de estudios destinados a la preparación de los maestros en las Escuelas Normales.

La formación recibida por los maestros en el terreno musical era insuficiente para poder enseñar los cantos escolares en la escuela. La razón que nosotros consideramos como fundamental es el poco tiempo de estudio dedicado a esta materia, uno, dos o tres cursos y con distinto número de horas semanales dependiendo de los planes de estudio, no el contenido incluido en los manuales utilizados para tal fin que disponiendo de tiempo de formación incluyen los contenidos necesarios para que los maestros pudiesen abordar las dificultades de las canciones infantiles y escolares que podían ser abordadas en las Escuelas de Primaria.

LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN ESPAÑA EN EL SISTEMA EDUCATIVO DESDE COMIENZOS DEL SIGLO XX

The Teaching of Music in Spain in the Educational System since the Beginning of the 20TH Century

Olga M.^a TORO EGEA
Universidad de Córdoba
Correo-e: eo1toego@uco.es

Recibido: 15 de noviembre de 2021
Envío a informantes: 26 de noviembre de 2021
Aceptación definitiva: 17 de enero de 2022

RESUMEN: La dimensión humanística es un aspecto fundamental de la persona que queremos destacar en la formación musical dentro del marco educativo, en un momento social tan complejo. A ella hay que volver para lograr que nuestros niños y jóvenes desarrollen competencias y valores vinculados al ser, a la convivencia e integración social en términos de igualdad y sostenibilidad. La intervención pedagógica en el área artístico-musical requiere del conocimiento de diferentes metodologías musicales.

PALABRAS CLAVE: educación musical y humanismo; valores; competencias; aportación social de la educación musical en Primaria; pedagogía musical.

ABSTRACT: The humanistic dimension is a fundamental aspect of the person that we want to highlight in musical training, within the framework of the educational system in such a complex social moment. We must return to it to ensure that our children and young people develop skills and values linked to being, to coexistence and social integration in terms of equality and sustainability. Pedagogical intervention in the artistic-musical area requires knowledge of different musical methodologies.

KEYWORDS: music education and humanism; values; competences; social contribution of music education in Primary school; musical pedagogy.

1. Introducción

LA MÚSICA ES UNO DE LOS TEMAS que más interés despierta en estos momentos. Existen todo tipo de plataformas, redes, etc., por no hablar de la proliferación de autores y vanguardias que inundan nuestra vida cotidiana. Es un tema de actualidad, vital e ilusionante que convoca a jóvenes y mayores. Así mismo, ha sido un pilar fundamental en la pandemia actual que nos ha sostenido, animado, nos ha hecho solidarios entre vecinos y amigos, y ha abierto puertas a la esperanza en unas horas y meses tan necesitada de ella. Porque para este tiempo, como para lo que fue en siglos anteriores, la música que es arte y ciencia (para los estudiosos del tema), nos conecta a todos.

Como decía en una entrevista Antón García Abril, uno de los mejores músicos de este siglo a quien también queremos homenajear, la música es el *arte de la comunicación*. Y eso es lo que precisamente le da un valor esencial para la convivencia social.

Ante las cuestiones que nos plantea la dirección de la revista para este monográfico: qué evolución ha seguido la enseñanza de la música en los ámbitos escolares y qué deben ser o pueden llegar a ser para que puedan ser lo que deben las enseñanzas artísticas en general, y en nuestro caso en la música en particular, intentaremos responder a algunas de estas cuestiones en este artículo centrándonos en los siguientes aspectos:

- La dimensión humanística de la música como factor educativo.
- La educación artístico-musical en el ámbito escolar y en centros específicos de música.
- Qué aprendizajes didácticos requiere la enseñanza de la música y qué evolución pedagógica ha seguido.

2. Dimensión humanística de la educación musical como factor educativo

Ante el cambio de época que estamos viviendo de múltiples avances en la ciencia, en las tecnologías, en la biomedicina, etc., el Informe Delors¹, titulado *La educación encierra un tesoro*, que se publicó en diciembre de 2000 por encargo de la Unesco, recoge lo que denomina *pilares de la educación*, de gran valor en la actualidad por su vigencia. Según nuestro criterio, prepara para la educación y la

¹ DELORS, J.: «Los cuatro pilares de la educación», en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana/Unesco, 1996, pp. 91-103.

sociedad del siglo XXI y, desde nuestro planteamiento, enfoca lo sustancial de la educación musical por su valor humanístico.

Dichos pilares nos dan claves que permiten afrontar los retos de la educación musical de este siglo desde una perspectiva global e integral, dado que refuerzan dimensiones individuales y sociales.

Para afrontar la educación permanente, a la que se nos invita en todos los planes de estudio, sistemas educativos y perfil del profesorado de este siglo, la enmarcamos en modelos humanísticos que ayuden a vivir desde claves éticas, solidarias e inclusivas, avanzando hacia una sociedad aprendiente, totalmente aplicables a la educación musical.

Según dicho informe, las competencias que deben alcanzar estudiantes y profesorado se asientan sobre cuatro pilares:

- *Aprender a conocer*. La persona, donde quiera que esté, debe acceder de manera adecuada al razonamiento científico y convertirse para toda la vida en un *amigo de la ciencia*.
- *Aprender a hacer*. Se le pide que sea agente de cambio, que innove, que tenga capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, facilitar el trabajo en equipo. Capacidad de comunicarse, de afrontar y solucionar conflictos.
- *Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás*. Que impulse a una convivencia pacífica y constructiva, inclusiva y solidaria.
- *Aprender a ser*. La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona en todas las dimensiones del ser humano.

Por ello, cada uno de estos aspectos debe estar en la base de la educación y también en la educación musical. Sobre estos pilares hemos asentado la docencia de la didáctica de la música a los estudiantes universitarios que se preparaban para ser maestros y maestras de Primaria. Abundando en esta filosofía educativa, como nos dice Cesar Coll², hay que orientar el aprendizaje y buscar estrategias que ayuden a recuperar la dimensión personal y social del individuo.

3. La educación artístico-musical en el ámbito escolar y en centros específicos de música

Las reformas que se han introducido en la reciente mejora de la Ley de Educación, aprobada en diciembre de 2020³, sigue estableciendo los principios de calidad, equidad, esfuerzo compartido, objetivos educativos comunes en línea de competencias y valores, en entornos de aprendizaje abiertos, concebida como un proceso permanente que se desarrolla durante toda la vida, aprendizaje de forma

² COLL, C. et al.: *Aprendizaje con sentido y valor personal. Experiencias, recursos y estrategias de personalización educativa*, Barcelona, Graó, 2020.

³ «Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», BOE-A-2020-17264, n.º 340, 30 de diciembre de 2020.

autónoma, que propicia una educación integral en conocimientos, destrezas y valores, y potencia la diversidad cultural y mayor personalización del aprendizaje.

Incluye el enfoque de los derechos de la infancia, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), la igualdad de género efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, inclusiva y no sexista.

Dicha ley aboga por el desarrollo sostenible, de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030, para abordar la emergencia climática, empatía con el entorno natural y social, así como formación de cara a la ciudadanía global que incluye la educación para la paz y los derechos humanos. A ello le añade el desarrollo en la competencia digital ante el cambio que se está produciendo en nuestras sociedades, tanto a través de contenidos específicos como desde una perspectiva transversal para superar la brecha digital, especialmente la de género.

Una educación inclusiva integrando la discapacidad, multilingüe y cosmopolita que fomente el bienestar de los niños y niñas en orden al régimen alimentario, actividad física y salud, independientemente de factores sociales, de género de los niños o lazos familiares.

Por eso, para abordar la educación musical es necesario partir del contexto sociocultural de los niños, conocer las características psicoevolutivas de estas etapas, de la propia ciencia pedagógica de la música, junto con los estudios de la psicología del desarrollo musical y el pensamiento artístico para ver cómo se integra todo ello en el currículo de Primaria.

Siguiendo los estudios de diferentes autores (Gessel, Piaget, Coll⁴, Gardner⁵, Hargreaves⁶, Gibson, Dowling, Zimmerman, Zenatti), el nivel de desarrollo de los niños de 6 a 12 años los situamos en torno a los siguientes ejes:

Desarrollo afectivo-social. Capacidad para comprenderse y relacionarse entre iguales, con el entorno, adultos, progresivo abandono del egocentrismo y adquisición de autonomía.

- Desarrollo psicomotor. Se empieza a alcanzar la maduración nerviosa – movimientos más precisos, armónicos, control motor grueso y fino, equilibrio espacio-temporal–; evolución de los segmentos corporales en longitud y grosor.
- Desarrollo cognitivo-social y ecológico, de aprendizaje y refuerzo. Avanza en el pensamiento lógico, organiza el pensamiento a partir de la propia experiencia; establece relaciones, ordena, clasifica, diferencia, memoriza relacionando lo que aprende con lo que ya sabe, efectúa procesos de análisis y síntesis, progresa en el análisis de la realidad.

A un nivel más específico, desde el ámbito de la educación artístico-musical y teniendo en cuenta las dimensiones anteriores, según algunos de estos autores, en

⁴ COLL, C. *et al.*: *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza Editorial, 2017.

⁵ Gardner, H.: *Educación Artística y Desarrollo Humano*, Barcelona, Paidós, 1994.

⁶ HARGREAVES, D.: *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Graó, 1998.

la evolución del pensamiento musical de los niños en estas etapas se identifican los siguientes hitos:

- Progresos en el canto afinado.
- Mayor sentido del ritmo y habilidad con instrumentos musicales.
- Percibe consonancia y disonancia, sentido de la cadencia.
- Localiza auditivamente sonidos, mejora la memoria melódica. Conservación musical.
- Comienza a establecerse el sentido armónico.
- Realiza pequeñas creaciones musicales.

3.1. *El currículo de educación artístico-musical en el ámbito educativo*

La materia de Educación Artística-Música tiene un tratamiento muy débil en el currículo de Primaria y Secundaria que desde la LOGSE (1990) viene siendo deficitaria. Ciertamente, se trata de ofrecer herramientas, experiencias y aprendizajes para la expresión y creación musical de forma integral y pleno desarrollo de la personalidad de los niños y niñas, adaptándose a sus ritmos de trabajo en cada etapa.

En la Etapa Primaria, dividida en tres ciclos, la materia se denomina Educación Artística, pudiendo desdoblarse en Educación Plástica y Visual, por una parte, y en Música y Danza, por otra.

En Educación Secundaria, se denomina Música y forma parte del primer ciclo con carácter obligatorio, que abarca de 1.º a 3.º. Refuerza elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico-tecnológico y motriz con principios similares a la Etapa Primaria. Se basa en el aprendizaje significativo, relación entre las materias de cada ámbito, agrupamientos flexibles; se promueven la participación, la autonomía, el pensamiento crítico y el desarrollo de las competencias básicas.

En Bachillerato, que comprende dos cursos, aparece la Música en la Modalidad de Artes pudiendo compatibilizarlo con los estudios musicales en los centros de música o conservatorios, como en Secundaria, y podrá acceder el alumnado que esté en posesión del título profesional en Música. La finalidad de estos estudios es proporcionar formación, madurez intelectual y humana, conocimientos, habilidades y actitudes. Se refuerzan los principios y competencias de las etapas anteriores que van a ayudar a la inserción profesional y posterior acceso a la educación superior.

Centrándonos en la *Etapa Primaria*, queremos destacar el carácter integrador que tiene la música en el desarrollo de las capacidades intelectuales, motrices, tecnológicas, sociales y afectivo-emocionales. Numerosos estudios e investigaciones así lo confirman. Desde esta perspectiva, el profesorado debe dar un enfoque globalizador a la música junto con las distintas materias de la etapa, centrandó su intervención en la Música, relacionándola con la expresión Plástica y Visual y la Danza. Es una etapa donde se interrelaciona el mensaje sonoro con la percepción y la expresión musical, junto con la forma, el color, la imagen, la palabra, los elementos simbólicos, tecnológicos, el cuerpo y el movimiento. Es una etapa

de creación y expresión. Los estudios recientes sobre la didáctica de la música en Primaria así lo confirman⁷.

Todo ello permitirá a los niños y las niñas a comunicarse utilizando las herramientas de la música para reconocer el entorno sonoro y cultural de su contexto, del mundo y de cualquier realidad próxima o lejana. Se debe iniciar en el ritmo, ligado al cuerpo y al movimiento, la entonación, melodía y canto, el manejo de los instrumentos musicales, el uso de las tecnologías, así como la percepción y expresión de las pequeñas y grandes formas musicales en entornos de aprendizaje a través del juego⁸. Desde estas claves, se alcanza el lenguaje musical sin necesidad de abordarlo de forma estricta, aunque también se va a conocer con metodologías adecuadas.

Las tareas musicales deben ser sencillas, claras, en progresión, vinculadas a ejes temáticos, proyectos y cuantos aspectos creativos planifique el docente junto con el grupo, familia, centro o eventos que se produzcan en el entorno cercano y/o mundial. Es por ello que, desarrollando las múltiples capacidades que proporciona la música, los niños y niñas de esta etapa alcanzarán autoestima, sabrán trabajar con otros, serán mejores ciudadanos, cuidarán el planeta y se harán solidarios para integrarse en la sociedad y aportar lo que nuestra sociedad necesita hoy⁹.

Aunque no vamos a desarrollar de forma detallada la enseñanza musical que se imparte en los centros específicos de música, escuelas y conservatorios, sí queremos subrayar que todo lo que hemos destacado en el sistema educativo se puede trasladar a estos centros cuando se trabaja desde parámetros pedagógicos.

En la actualidad hay numerosos estudios e investigaciones de cómo se está abordando la enseñanza de la música de forma adecuada en los conservatorios tanto en el nivel de la Enseñanza Elemental, Profesional como Superior. En dichos centros y en algunas escuelas de música, hay un interés permanente del profesorado para ofrecer una formación musical e instrumental atendiendo al nivel madurativo de los niños de 6 a 12-14 años aplicando enfoques pedagógicos. De otra forma, la enseñanza tradicional de la música solo conduciría a una formación academicista alejada del desarrollo madurativo de estas edades.

4. Qué aprendizajes didácticos requiere la enseñanza de la música y qué evolución pedagógica ha seguido

Cuando afirmamos que la música debe recrearse en los entornos educativos descritos es necesario saber qué evolución ha seguido la pedagogía de la música y cómo la han entendido los músicos pedagogos desde principios del siglo XX.

⁷ CREMADES ANDREU, R. (coord.): *Didáctica de la educación musical en primaria*, Madrid, Paraninfo, 2017.

⁸ PASCUAL MEJÍAS, P.: *Didáctica de la música para primaria*, Madrid, Pearson Educación, 2002.

⁹ RAMÍREZ HURTADO, C.: *Música, lenguaje y educación. La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2006.

La carencia de estudios pedagógicos sobre la música en siglos anteriores, aunque siempre ha habido producción científica, se ha suplido con las aportaciones de músicos-pedagogos centroeuropeos de principios del siglo XX dando lugar a métodos y sistemas pedagógico-musicales de carácter local inicialmente, pero que por su enorme trascendencia han repercutido en los planteamientos educativos de ese siglo y del actual abriendo fronteras. Estos métodos y sistemas, que nosotros denominamos matrices, han servido para generar nuevas aportaciones metodológicas y nuevas técnicas, especialmente con la incorporación de las TIC al ámbito educativo.

4.1. *Evolución pedagógica de la música en la historia*

La evolución pedagógica que ha seguido la música, como dice Violeta Hemsy¹⁰, ha experimentado un desarrollo paralelo a la evolución histórica de la misma. El conocimiento e interés por la música, el modo de acceder a ella no ha surgido de la nada. Muchos autores han marcado la trayectoria pedagógica abriendo caminos.

En los pueblos primitivos la práctica musical ha ocupado un lugar primordial como manifestación de la vida de las personas y grupos acompañando trabajo, celebraciones religiosas y festivas. Así mismo, en las *antiguas civilizaciones* la música desempeñó una función social y educativa importante. En Grecia alcanza gran significado social e institucional. La música se enseñaba desde la infancia y era considerada como un factor esencial en la formación de los ciudadanos. El estudio del canto y la práctica instrumental, sobre todo de la lira y la flauta, se hallaban muy difundidos. Los grandes filósofos griegos (Aristóteles, Platón) mostraron una gran preocupación pedagógica por la música dado su carácter educativo, estético, social y cultural, y por ello se la sitúa al mismo nivel de la filosofía y las matemáticas.

En el Occidente cristiano, Guido d'Arezzo (990-1050) –monje benedictino– destacó por sus cualidades pedagógicas. Fue el creador de múltiples recursos para la enseñanza de la lectura y escritura musical tales como el uso de la *mano pentagrama*, empleo del pentagrama o tetragrama con líneas de colores y de las claves móviles para favorecer la lectura de los intervalos; elementos que han sido retomados por otros autores modernos.

A lo largo de la *Edad Media*, la enseñanza de la música estuvo prácticamente a cargo de los monjes y se realizaba en monasterios y palacios. Más adelante, se organizó en las escuelas que se crearon a la sombra de las catedrales. La música, junto a la aritmética, la geometría y la astronomía constituían el *Cuadrivium*.

En el Renacimiento, especialmente durante la Reforma, se planteó la necesidad de popularizar la enseñanza musical creándose escuelas públicas. Se revisaron los métodos de enseñanza para que su conocimiento y práctica no quedara

¹⁰ HEMSY DE GAINZA, V.: *Nuevas perspectivas de la educación musical*, B. Aires, Guadalupe, 1990.

vinculada solo a los músicos. Luteranos y calvinistas pedían una educación musical para todos los niños y jóvenes como en la antigua Grecia, proponiendo que el estudio de la música y el canto se abordara en las escuelas al mismo nivel que las humanidades y las ciencias.

Durante el s. XVII las ideas pedagógicas reciben un gran impulso con Comenio, destacado pedagogo y filólogo checo. Los conceptos pedagógicos que se recogen en su obra *Didáctica Magna* (1657) lo señalan como el precursor de los métodos sensoriales y activos, así como del método global.

A partir de este período, en la historia de la educación musical se suceden ciclos de apogeo y crisis, de creación e investigación pedagógica, de decadencia y abandono, marcados por dos tendencias: el racionalismo y el sensorialismo.

En la Ilustración, siglo XVIII, Rousseau es el principal representante de un movimiento pedagógico renovador en el campo musical. En su obra el *Emilio* (1762) introdujo sistemas de notación cifrada para simplificar el aprendizaje de la música mediante un buen número de ejercicios que no siempre fueron acertados por carecer de una base psicológica firme. Compuso numerosas canciones para niños y contribuyó a difundir y popularizar la enseñanza musical. Su método fue ampliado y perfeccionado posteriormente por Galín (1786-1820), matemático y músico francés. Desde 1817 enseñó la música con un método propio: *El Métoplaste*, que prescindía de la notación común, empleando el sistema de notación cifrada de Rousseau.

En el s. XIX, la historia de la pedagogía musical se hace en Francia. Los continuadores de Rousseau: Wilhem, Gégauge, Galín, Aimé Paris¹¹, marcan nuevos rumbos creando métodos mnemotécnicos. En torno a Wilhem, que representa las nuevas corrientes racionalistas dentro del campo de la educación musical, surge una importante generación de pedagogos musicales como Hubert, Gégauge, Hortense Parent y otros. El resto de países europeos siguen las directrices de aquellos, salvo Inglaterra, que produce el famoso método Tónico-Sol-Fa que consiste en la presentación y aprendizaje de los sonidos a partir de las triadas de la tónica, dominante y subdominante.

Como reacción al intelectualismo en el que desemboca el racionalismo del siglo XIX, aparecen los métodos activos: Montessori, Decroly, Dalton. Son los principales representantes del movimiento denominado posteriormente *Escuela Nueva*, cuyas raíces están en la pedagogía sensorial de Comenio y Rousseau, continuada por Pestalozzi y Froebel.

4.2. *Los nuevos métodos de pedagogía musical a principios del siglo XX*

Las teorías pedagógicas de *Piaget* y *Montessori* son un gran apoyo para entender mejor los métodos musicales en las primeras décadas del siglo XX. Las diferentes etapas del desarrollo de *Piaget*, así como el método de la doctora *Mon-*

¹¹ TORO EGEA, O. M.^a: *La enseñanza de la música en España (1823-1932)*, Documentación de Materiales, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2010.

tessori (1869-1952), cobran un gran significado para la enseñanza musical de los pequeños. El de *Montessori* se aplica también a niños con discapacidades físicas, especialmente ciegos, reforzando la percepción sensorial y educación de los sentidos. Ambos autores proporcionan numerosas actividades de exploración sensorial. Recurren al análisis de los conocimientos mediante la descomposición de actividades complejas, desarrolladas de forma simple y gradual. Destacan el valor del silencio, la capacidad de atención, organización de series, significado del juego, clima de libertad, autonomía y control corporal. Preparan a los niños para su adaptación y relación con el medio, para ser activos y libres; planteamientos que se llevan a cabo en la formación musical.

Las aportaciones pedagógicas de la Escuela Nueva y los avances de la psicología, sociología y filosofía llevan a los pedagogos musicales a organizar la formación musical de forma muy diferente a como se venía desarrollando en la enseñanza tradicional. Centrada en la práctica del solfeo y en el dominio del instrumento, la docencia se orientaba hacia *los bien dotados musicalmente*. Las nuevas ciencias hacen girar estos planteamientos y sitúan al niño/a en el centro de la acción pedagógica y en su proceso madurativo desplazando la atención no solo del docente, sino de la materia misma. Los contenidos se orientan teniendo en cuenta las necesidades y características de la personalidad infantil.

Los pedagogos musicales de principios del siglo XX incorporan estos cambios en sus teorías y aplicaciones, y tienen como denominador común los criterios psicopedagógicos en el ordenamiento de la materia¹². Reconocen la conveniencia de empezar *lo antes posible* a partir de la actividad implicando al niño/a en sus diversas formas expresivas con enfoques lúdicos y placenteros mediante procesos globalizadores, secuenciados y creativos que llevan a la comunicación, al desarrollo integral de la persona y a la adquisición de los valores culturales.

Dichos métodos adoptan el nombre de sus autores, entre los que destacamos a J. Dalcroze (1865-1950), Z. Kodály (1882-1967), E. Willems (1890-1978), C. Orff (1895-1982) y M. Martenot (1898-1980)¹³. Son contemporáneos y se apoyan unos en otros, aunque mantienen su propia identidad.

Todos ellos reconocen la importancia del ritmo como elemento activo de la música; dan un lugar privilegiado a las actividades de expresión y creación desde el canto o los instrumentos, aunque cada uno hace determinados subrayados poniendo énfasis en el movimiento, en la voz, en los instrumentos, en el folclore o en la naturaleza psicológica de la música. Por su importancia, desarrollamos los aspectos didácticos musicales de estos autores.

Método Jacques-Dalcroze. Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), de origen suizo aunque nacido en Viena, tuvo una sólida formación musical. Preocupado por la educación musical desde su cátedra de Armonía y solfeo en el Conservatorio

¹² HEMS DE GAINZA, V.: *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*, B. Aires, Guadalupe, 1994.

¹³ TORO EGEA, O. M.^a: *La enseñanza de la música en España (1823-1932)*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2010.

de Ginebra, observó la dificultad que tenían sus alumnos de solfeo para superar los problemas rítmicos en la lectura musical. Lo hacían de forma intelectualizada, pero sin llegar a comprender y a sentir el significado de la música. Tratando de solucionar este problema, animaba a sus alumnos a buscar ritmos en la vida ordinaria tales como marchas y desplazamientos a compás para que pudieran vivenciarlos con todo el cuerpo de forma que la sensación de movimiento reforzara el conocimiento intelectual.

De estas primeras experiencias surgió en 1903 su método *La Rítmica*, denominado también *Gimnasia rítmica* o *Solfeo corporal*, esencialmente ligado a *oír música*, por lo que el sentido auditivo es un componente sustancial en el método que siempre se traduce en respuesta corporal. Descubrió la importancia del equilibrio del sistema nervioso y el modo de compensarlo con los movimientos rítmicos.

Las materias básicas del método son la *Rítmica*, el *Solfeo* y la *Improvisación*, que se corresponden respectivamente con tres principios fundamentales que orientan el trabajo: la experiencia sensorial y motriz, el conocimiento intelectual y la educación rítmica y musical. El movimiento rítmico conlleva la combinación de tres elementos: tiempo-espacio-energía¹⁴. Su método estuvo ligado también al mundo de la danza y del teatro, abriendo caminos a lo que posteriormente se ha denominado expresión corporal, danza moderna y contemporánea.

En España, el maestro catalán Joan Llongueres (1880-1953) fue uno de los continuadores de la rítmica y contribuyó a la renovación de la enseñanza musical en Cataluña. Entre 1912 y 1913 funda en Barcelona el Instituto de Rítmica y Plástica, llamado en la actualidad *Institut Joan Llongueres*, donde se imparten numerosos cursos de divulgación del Método J. Dalcroze y se trabaja con niños y adultos desde esta metodología, extendida por España y otros países. Nuria Trias¹⁵ es la continuadora del método. Trabaja la educación musical a través de la participación corporal, el ritmo musical, el sentido auditivo y tonal. El solfeo corporal permite una mejor comprensión del lenguaje musical, de la propia personalidad y la de los demás, desarrollando la psicomotricidad y la creatividad.

El Método Kodály. Zoltán Kodály (1882-1967), que nació en Keéskemet (Hungría), fue un excelente compositor, pedagogo, musicólogo y folclorista. Estudió y fue profesor en la Academia Nacional de Música de Budapest. Dedicó gran parte de su vida a la educación musical a través de la enseñanza y se inspiró en un principio democrático y universal: la música pertenece a todos¹⁶.

Sus trabajos se fundamentan en la dimensión tradicional del folclore de la música, los cantos y danzas de los campesinos, especialmente la canción popular. En 1905 recorrió su país recopilando melodías populares y junto a B. Bartok realizó

¹⁴ TORO EGEA, O. M.^a «El ayer y el hoy de la educación rítmica», en *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*, Córdoba, Consejería de Comercio, Turismo y Deporte, 2008, pp. 261-264.

¹⁵ TRIAS LLONGUERAS, N.: *Juegos Rítmicos 2*, Barcelona, Dinsic Publicacions Musicals, 2012.

¹⁶ SZÖNYI, E.: *La educación musical en Hungría a través del método Kodaly*, Budapest, Corvina, 1976.

trabajos de investigación sobre la canción popular y el folclore húngaro. Influenciado por su sentido nacionalista, vio en la música una manera de formar buenos ciudadanos, al igual que Platón dos mil años antes.

Se dio un gran impulso a la educación musical creando escuelas de música donde se compatibilizaban los estudios primarios junto con los musicales, recibiendo seis horas de música a la semana. También en las escuelas públicas se impartía música y, en ambas, se desarrollaba un programa de música detallado con profesor especializado. Se han realizado numerosos estudios de investigación sobre los niños de estas escuelas específicas arrojando datos muy valiosos respecto al desarrollo de capacidades tales como atención, concentración, memoria, rapidez en el cálculo mental, capacidades físicas, respiratorias y de carácter social.

Es un método global, intuitivo y analítico, basado en la voz, en el canto y en la audición interior. La canción materna y popular húngara es el eje de la actividad musical por su carácter natural y espontáneo. En la canción se encierran todos los elementos musicales de forma integrada: canto, audición, lectura, escritura, sentido rítmico, melódico, armónico. Todo ello se realiza mediante un trabajo lento, secuenciado y progresivo que tiene en cuenta la maduración psicológica del niño/a. El repertorio se planifica y selecciona cuidadosamente adaptándolo a cada nivel. En la lectoescritura musical se emplean sílabas rítmicas (Tates), fononimia, audición y solfeo relativo, elemento novedoso que hunde sus raíces en aportaciones pedagógicas anteriores. Las estrategias antiguas que incorpora son el uso del solfeo relativo de Guido d'Arezzo (s. XI) que lo utilizó como recurso para facilitar a los niños del coro el canto de los modos gregorianos, las claves móviles o el uso de la mano pentagrama. La simplificación de la notación rítmica (Tates) la toma de Pierre Galín, quien la introdujo en el siglo XIX. El uso de signos manuales para la entonación de los diferentes grados de la escala procede de la metodología de John Curwen (s. XIX). De J. Dalcroze recoge la expresión corporal y los movimientos rítmicos. También, los principios psicopedagógicos los toma de Pestalozzi y de Rousseau. Por todas estas aportaciones se considera a Kodály un gran renovador en el campo de la pedagogía musical.

El Método Willems. Edgar Willems (1890-1978) es un destacado pedagogo de sólida formación humanística, volcado en el estudio de la psicología como base de su trabajo educativo musical. Fue durante la primera Guerra Mundial cuando Willems empezó a gestar sus ideas que cuajarían entre 1925-1929.

Su método se fundamenta en la psicología de la música, influenciado por las corrientes psicológicas de tipo empírico y analítico. Ideas pedagógicas que recoge en numerosas publicaciones, entre las que destaca¹⁷ *Las bases psicopedagógicas de la educación musical*.

Es un método global e inductivo que va de lo concreto sonoro a lo abstracto. Aporta una concepción integral de la formación musical dado que relaciona los elementos de la música con las expresiones vitales de la persona: el ritmo con la dimensión sensorial y la psicomotricidad, la melodía con la afectividad, la armo-

¹⁷ WILLEMS, E.: *Las bases psicológicas de la educación musical*, Barcelona, Paidós, 2011.

nía con el intelecto¹⁸. También se inspira en las ideas de J. Dalcroze y aplica parte de sus procedimientos didácticos en cuanto a la incorporación del movimiento en el aprendizaje del ritmo y de la audición.

El Método Orff. Carl Orff (1895-1982), compositor y pedagogo alemán, nacido en Múnich, estudió música en su ciudad natal, en cuyo Conservatorio fue nombrado profesor de Composición en 1950. Es autor de numerosas obras corales y diversas óperas; *Carmina Burana* obtuvo gran popularidad. Como pedagogo musical es autor del método para la enseñanza musical Orff-Schulwerk, que significa *Obra escolar Orff*. En 1924 funda en Múnich una escuela de música, danza y gimnasia. A partir de este momento comienza a tener una nueva visión de la educación musical basándose en la sencillez de lo elemental en contraposición a la educación musical que se impartía en la escuela, eminentemente teórica.

El objetivo de su pedagogía es lograr que el niño/a se exprese plena y espontáneamente. Que participe activamente en un ambiente natural, lúdico, adquiriendo el desarrollo de las capacidades musicales por medio de la improvisación de ritmos y melodías y de los instrumentos de percusión, interesándole más las vivencias musicales que las habilidades técnicas mecanicistas. Las bases de su pedagogía se centran en tres términos: *palabra, música, movimiento*.

Se inspira en el *folclore infantil* (canciones y rondas infantiles), así como en la música de la Antigüedad empleando el pentatonismo y las escalas modales, donde funde lo arcaico con lo contemporáneo. El punto de partida es el *ritmo*. La célula generadora del ritmo y de la música para Orff está representada en la palabra hablada junto a la dimensión sonora de la voz, la percusión corporal y los instrumentos de percusión, creados para acompañar las creaciones musicales de forma elemental. Su pedagogía es más una filosofía que un método. Es flexible, abierta, nunca concluye, siempre se desarrolla y permite recrearla continuamente. Es un método inductivo: de la experiencia surge la concienciación y de la experimentación surge la teoría. Lo más importante es que el niño/a viva la música, cree e improvise.

Jos Wuytack, músico flamenco (1935), es uno de los numerosos seguidores del método Orff que más ha difundido su pedagogía formando a muchos docentes en los diferentes cursos impartidos por todo el mundo. Aporta su personalidad e imaginación creadora y destaca por su carácter investigador en el campo del folclore internacional.

Emplea cánones y obstinatos rítmico-melódicos-armónicos. Potencia la educación de la voz uniéndola al movimiento y a la danza. Introduce el mundo de los sonidos a partir de la 3.^a m (s-m) por ser el intervalo más natural del niño. Progresivamente presenta melodías y canciones con tres, cuatro sonidos hasta llegar a la escala pentatónica y diatónica, escalas modales y empleo de todas las tonalidades¹⁹.

Profundizó en los instrumentos de placa y en su técnica, aportando numerosas técnicas elementales de acompañamiento tales como acompañamiento tónico, bordón (T-V) en sus diversas formas –simple, cordal, desplegado, cruzado, móvil

¹⁸ WILLEMS, E.: *El oído musical. La preparación auditiva del niño*, Barcelona, Paidós, 2001.

¹⁹ WUYTACK, J.: *Cantar y descansar* (2.^a ed.), Madrid, Real Musical, 1995.

(moviendo el bordón de forma paralela con floreos sobre las notas vecinas)–, armonía de tríadas y armonía funcional incorporando la improvisación. A través de la práctica instrumental, el niño/a toma conciencia de los elementos de la música y hace música en grupo, elemento socializador muy importante en la aplicación del método. Desarrolló la técnica de orquestación escolar por *adición y contraste*, que consiste en la incorporación y conclusión progresiva de los instrumentos o familias de instrumentos, así como la aportación contrastante de timbres. Actualiza la pedagogía de Orff incorporando la música pop, aleatoria, estilos latinos, africanos y asiáticos.

Así mismo es el creador de la técnica del *musicograma*, un recurso pedagógico para la audición activa. Se trata de la reproducción visual del relieve dinámico de una composición en la que presenta la arquitectura de los colores sonoros. Al ser la música un arte que se da en el tiempo, cuando termina la obra desaparecen los elementos musicales, por ello ofrece una técnica de signos, figuras geométricas, colores y símbolos que permiten al alumno mantener activa la capacidad auditiva. De esta forma se reproducen los componentes musicales a modo de partitura no convencional.

El Método Martenot. Mauricio Martenot (1898-1980) nació en Francia. Ingeniero, pianista, violinista y violoncelista, trabajó en el Conservatorio de París como profesor de solfeo y fue director de la Escuela de Arte Martenot que él mismo fundara. Investigador de los nuevos materiales acústicos, creó un instrumento electrónico al que dio el nombre de *ondas Martenot* (instrumento con un teclado que abarca cinco octavas y varios registros cuyos sonidos son producidos por tubos electrónicos). Como compositor, también fue un renovador, pero su preocupación fue la educación y por ello se dedicó con entusiasmo a la psicopedagogía en la enseñanza de la música. Se basa en la observación del niño, en la relajación y el control muscular para realizar la actividad musical.

Se plantea un equilibrio entre tres puntos de apoyo fundamentales: ser-saber-hacer. Su pedagogía se centra en la audición interior, atención, relajación, escucha del otro, en la expresión, en el sentido rítmico, en la memoria visual, auditiva y en la voz. Aconseja comenzar por la pentafonía para trabajar más tarde el sentimiento tonal como expresión de la necesidad vital y comunicativa del ser humano partiendo del individuo tal como es.

El fundamento de su método está en el juego –aprender jugando– de forma intensa, pero sin mantener el esfuerzo durante mucho tiempo. Para ello, intercala períodos de reposo y de relajación. Se inspira en las fases de Montessori: Presentación-Reconocimiento-Realización que, llevadas al terreno de la educación musical equivalen a escuchar, imitar, reconocer y reproducir patrones musicales.

4.3. *Otros métodos de mediados del siglo XX y XXI*

A mediados del siglo XX otros autores crean nuevos métodos y técnicas que, de forma más o menos sistematizada, con mayor o menor difusión de lo que han

sido los métodos matrices presentados, continúan enriqueciendo el panorama musical. Los avances de los estudios de psicopedagogía, la investigación cuantitativa y cualitativa orientada a la ciencia de la música y a la educación musical abren nuevos caminos.

Método Suzuki. Shinichi Suzuki (1898-1998) nació en Nagoya. Después de realizar sus estudios musicales en Tokio se fue a Berlín para completar su formación violinística. Volvió a Japón con la intención de dar conciertos y dedicarse a la enseñanza del violín, pero la experiencia vivida en Alemania, por la dificultad que le ocasionó aprender el idioma ya adulto, lo marcó de forma decisiva respecto a la enseñanza de la música y dio lugar a la creación de su método, que denominó *Educación del talento* o de la *Lengua materna*. Convencido del enorme potencial del niño y de sus capacidades se plantea incrementarlas a un alto nivel. Descubre que esto depende en gran medida de su entorno y por ello incorpora a los padres y a la familia en el proceso de aprendizaje, originalmente del violín y posteriormente de cualquier instrumento o de la voz.

Define su método como una filosofía de la educación, como un estudio de los procesos que gobiernan el pensamiento y la conducta de la infancia, un modo de entender las relaciones humanas con el objetivo de hacerlas más fáciles, gratas y profundas. Se basa en la audición y su lema es *aprender escuchando*. Afirma que a través de la formación musical –aprendizaje del violín– se desarrolla todo el potencial humano con trabajo, esfuerzo, paciencia, confianza, respeto y un entorno que le anime continuamente. Parte de un repertorio de canciones tradicionales, propias de cada contexto y adaptadas a las necesidades de cada persona. De esta forma, el niño aprende la lengua materna con el apoyo de prácticas musicales por imitación de forma auditiva, lúdica, desinhibida, agradable y divertida.

Robert Murray Schafer, músico singular de Canadá (1933), es uno de los compositores más destacados, reconocido internacionalmente, así como una de las figuras más importantes en la música de vanguardia. Se le ha definido como el arquetipo de pedagogo de la segunda mitad del siglo xx.

Su método se centra en el estudio de los distintos modelos de *diseño acústico* controlado, donde investiga y realiza aportaciones pedagógicas musicales innovadoras en el terreno de la *ecología acústica* y del *paisaje sonoro* a través de la voz –canto y lenguaje–. Este autor entiende la educación musical como la estimulación de la creatividad a través de propuestas vanguardistas. Le preocupa la contaminación sonora y hace una revisión de la legislación sobre ruidos despertando con ello también gran interés social.

Se propone, junto con sus alumnos, restablecer la unidad musical y recuperar para las nuevas generaciones el mundo de los sonidos, revisando y replanteando las ideas y los conceptos tradicionales sobre la música y la creación musical. Para ello experimenta libremente con los sonidos, ruidos, bellos o no, buscando la sensibilización auditiva, la concienciación del entorno acústico, del universo sonoro en el que cada persona, cada cultura está inmersa sin referencia tonal. Experimenta con la voz, emplea el lenguaje con textos de todas las épocas, cantando,

recitando, tarareando o entonando. Identifica cada experiencia con una expresión: Vocal; Melisma; Concierto de la naturaleza; Palabra-trueno; Onomatopeya; Palabras y Música; Coros.

Sus libros y publicaciones hablan de sus líneas de trabajo: *Hacia una educación sonora*²⁰, *Limpieza de oídos*, *Tratado de los objetos musicales* o *Cuando las palabras cantan*, entre otros.

Jhon Paynter (1931), compositor inglés y profesor de música contemporáneo, es autor de varias obras con un planteamiento metodológico orientado a la organización de estructuras sonoras. En 1967-68 escribe junto a Peter Aston *Sound and silence (Sonido y silencio)*, publicado en el 70, donde reflejan su trabajo fruto de la experiencia de diez años en escuelas de Primaria, Secundaria y en centros de formación de profesores. En la publicación de *Sonido y estructura*²¹ plasma su metodología y práctica musical. Desarrolla el enfoque del sentido de la creatividad y de la composición musical en el marco del currículo musical escolar inglés. Lo plantea como contrapartida a la trayectoria pedagógica de Inglaterra entre los años 60 y 70, centrada en la formalidad de los criterios preestablecidos en los objetivos y en la evaluación, en contraste con los que se deben aplicar en las enseñanzas artísticas.

En sus proyectos pedagógicos propone una participación activa de los niños y jóvenes independientemente de su formación y experiencias previas. Esta nueva visión se centra en los principios *componer, interpretar y escuchar*.

Si quisiéramos presentar a otros autores y enfoques metodológicos la lista sería interminable. Existen métodos basados en la *relajación y en el control postural* para una correcta utilización de la voz como en la *Técnica Alexander*. Otros refuerzan técnicas de educación psicomotriz, empleo de sonidos armónicos naturales como reconocemos en el Dr. *Tomatis* para las terapias del oído y del lenguaje. Existen corrientes de integración, fusión y empleo de músicas de otras culturas en las propuestas de educación musical. La incorporación de músicas africana, americana, asiática, jazz, flamenco o electrónica tiene interés pedagógico; es un acercamiento multicultural de nuevos estilos, ritmos e instrumentos.

En Latinoamérica, a mediados de los 50, destacan *Violeta Hemsy de Gainza* y *Ana Lucía Frega* por su gran aportación a la formación musical de niños y educadores difundiendo las metodologías centroeuropeas del siglo XX. Sus numerosas publicaciones muestran el perfil docente e investigador de ambas.

Por esos años en España, *Conchita* y *Montserrat Sanuy* dan continuidad a la pedagogía *Orff* en Barcelona a través de la docencia en la Universidad, edición de cursos para el profesorado y la publicación de trabajos. En Cataluña, *María Caterura* también se inspira en las metodologías centroeuropeas y contribuye a su difusión mediante publicaciones y cursos de formación al profesorado de todas las etapas.

²⁰ MURRAY SCHAFER, R.: *Hacia una educación Sonora. 101 Ejercicios de audición y producción sonora*, Buenos A., Pedagogías Musicales Abiertas, 1994.

²¹ PAYNTER, J.: *Sonido y estructura*, Madrid, Akal, 1999.

En Madrid, de igual manera destaca M.^a *Pilar Escudero García*, catedrática de Didáctica de la expresión musical en la Complutense de Madrid. Licenciada en Pedagogía, Piano, Órgano, Canto, Armonía, Contrapunto y Fuga, Composición y Dirección de Orquesta, doctora en Musicología y Pedagogía Musical, publica numerosos libros de pedagogía y didáctica de canto, así como materiales curriculares para todos los niveles educativos, cancioneros, métodos de flauta dulce y de piezas instrumentales.

Otros músicos docentes continúan las directrices metodológicas matrices aportando su característica personal a través de cursos y publicaciones tales como: *Manuel Angulo*, *Javier Aznárez*, *Andrea Giráldez*, *Fernando Palacios*, *Jaime Mola*, *Manuela García* y *Nicolás Oriol de Alarcón*.

Las nuevas metodologías musicales se basan en su mayoría en los métodos matrices citados. Pero, junto a ello, se abren otros caminos a través de las TIC²², Body Music, la música electrónica, móviles, videojuegos, metodologías cooperativas: aprendizaje-servicio, buenas prácticas planificadas mediante talleres de enseñanza-aprendizaje donde se diseñan tareas musicales secuenciadas y motivadoras. Incluso el Grupo *CantaJuego* hace también una aportación al mundo infantil y al repertorio de canciones que se trabajan en el sistema educativo. Dicho grupo destaca por su abundante producción y recuperación de canciones populares e infantiles que tanto motivan a los niños y niñas del momento.

La producción científica actual surge de nuevos músicos jóvenes que se han incorporado al ámbito pedagógico a través de los estudios de doctorado e investigaciones, tanto en la realización de los TFM como de tesis doctorales. Muchos de ellos se centran en estudios cuantitativos de algún aspecto de la música o dentro del sistema de enseñanza en cualquier nivel, a veces circunscrito a una ciudad o localidad. Las diferentes líneas de investigación muestran un panorama muy amplio.

Por ejemplo, el estudio de Mariano J. Mula-García (2013)²³ investiga sobre la relación que existe entre la educación musical y el rendimiento académico en Primaria examinando pruebas y contrastándolas con sistemas educativos de otros países para concluir que una adecuada intervención en el área de música redundará en un mayor y mejor rendimiento en el alumnado que la estudia.

A nivel local, en la Comunidad de Madrid, Martínez Hierrezuelo (2019)²⁴ estudia el tratamiento que se debe dar a la creación musical en los currículos de Primaria, enseñanzas elementales y escuelas de música de la Comunidad de Madrid. Emplea una metodología documental y comparativa. En su estudio detecta que aunque la creación musical se aborda en dichos niveles a través de la improvisación, elaboración de arreglos y composición musical, carecen de orientaciones

²² GIRÁLDEZ, A.: «Internet y educación musical», *Eufonía*, Barcelona, Graó, n.º 217 (2005).

²³ MULA-GARCÍA, M. J.: *Educación musical y rendimiento escolar en educación primaria*, TESEO, 2013.

²⁴ MARTÍNEZ HIERREZUELO, Y. *et al.*: «La creación en la enseñanza musical de la Comunidad de Madrid: estudio curricular comparativo», <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14016>, 2019.

metodológicas claras y secuenciadas, adecuadas a las demandas actuales y al carácter creativo de la música.

Otros estudios se centran en los planes de estudio de los Centros Universitarios de Magisterio en España. Destacamos el de Nicolás Oriol (2012)²⁵, que revisa el tratamiento de la música en los diferentes planes de estudio del territorio nacional en la formación de maestros de Primaria, el desarrollo de la música en el sistema educativo general y su aportación a la conservación del arte y de la cultura popular.

También en los TFM, como paso previo al doctorado, abundan estudios científicos. Somos especialmente sensibles al tema de la discapacidad, por ello queremos reseñar el excelente trabajo de M.^a Mercedes Lucas Martínez, *Tecnología en el aula de educación musical con alumnos ciegos*, recogido en la Viu, Universidad Internacional de Valencia, dentro del máster: Interpretación e Investigación musical, curso 2017-2018, que merecería ser publicado. A través de su investigación analiza el estado de la cuestión y las dificultades que encuentran los niños y niñas invidentes para el seguimiento de la materia de música en las aulas. Ofrece al profesorado herramientas metodológicas tecnológicas adaptadas: musicografía braille, Apps, tablets y smartphones para ciegos. Con este trabajo, se apuesta por la inclusión y la integración social en un área que aporta tantas competencias y valores.

Las TIC son un campo muy amplio en la investigación actual. Recogemos finalmente el estudio de las competencias TIC para el profesorado de música en ESO y Bachillerato, realizado por Sara Cebrián Cifuentes, publicado en *Etic@net*, n.º 1 (2016). La autora detecta una carencia en el profesorado de estos niveles que debe superar para abordar la enseñanza de la música y ofrecer al alumnado una formación actualizada en competencias TIC.

A modo de conclusión podemos decir que la música y las enseñanzas artísticas juegan un papel fundamental en el desarrollo de la persona por su dimensión humanística, integradora y social. Así mismo, los métodos pedagógicos centroeuropeos ofrecen herramientas muy valiosas en la formación musical de niños y jóvenes que se mejoran con las nuevas aportaciones y avances de las ciencias.

En estos momentos, la investigación es la que orienta la práctica y la pedagogía musical ofreciendo nuevas rutas por las que docentes e investigadores transitan con entusiasmo para ofrecer líneas de trabajo coherentes, sencillas, adaptadas a los niveles de desarrollo de niños y jóvenes, perfeccionamiento y excelencia, aportaciones que elevan la ciencia de la música y la función social de la misma.

²⁵ ORIOL DE ALARACÓN, N.: «Contribución de la enseñanza musical, en los estudios de Magisterio en España, a la conservación del arte y la cultura popular», *Dedica. Revista de Educación y Humanidades*, Madrid, n.º 3 (2012), pp. 13-42.

LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. RECORRIDO HISTÓRICO

The Teaching of Body Expression in the Spanish Educational System. Historical Tour

Galo SÁNCHEZ SÁNCHEZ
Universidad de Salamanca
Correo-e: galo@usal.es

Recibido: 30 de septiembre de 2021
Envío a informantes: 6 de octubre de 2021
Aceptación definitiva: 19 de noviembre de 2021

Resumen: En este trabajo deseamos aportar luz sobre el recorrido histórico y educativo de la Expresión Corporal como disciplina artística que forma parte de la asignatura de Educación Física en el currículum escolar. Su objetivo principal es el de dar a conocer sus características, apreciar sus valores y defender sus aportes educativos fundamentales en la formación de los niños y jóvenes españoles. Resulta de gran interés pedagógico el enfoque adecuado de esta disciplina porque ofrece las bases de una educación corporal general que puede tener influencia en las decisiones futuras de los alumnos respecto de su relación con la actividad física.

Palabras clave: expresión corporal; educación física; historia de la educación; danza.

ABSTRACT: In this article we wish to clarify information on the historical and educational background of body expression as an artistic discipline that is part of the Physical Education subject in the school curriculum. The main objective is to raise awareness of the characteristics, appreciate the values and defend the essential educational contributions that body language provides in the education of Spanish children and young people. The proper approach to this discipline includes a great pedagogical interest because it provides the basis for a general body education that can influence students' future decisions regarding their relationship with physical activity.

KEYWORDS: body expression; physical education; education history; dance.

1. Introducción

LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN ESPAÑA cumple más de 30 años como un bloque de contenido específico de la asignatura de Educación Física¹. Si consideramos además la etapa de orientación previa que se produjo con la llegada de la Ley General de Educación de 1970, hablamos entonces de 50 años. Un período de tiempo razonable para el análisis histórico, cuyos resultados pueden proporcionar referencias muy valiosas sobre su recorrido hasta hoy y sus desafíos del mañana.

La Educación Física, asignatura escolar obligatoria en la etapa de primaria, secundaria y primer curso de Bachillerato, tiene atribuida por ley la tarea de enseñar la disciplina de la Expresión Corporal con un enfoque generalista y aportando valores humanos imprescindibles para el desarrollo de cada persona.

Así como sobre la Educación Física contamos con numerosos estudios históricos realizados en la década de los 90 –muchos de ellos tesis doctorales– que nos aportan un conocimiento exhaustivo de su devenir en todos los períodos temporales, el análisis de la formación específica del profesorado o los realizados en el campo del desarrollo del currículum², la Expresión Corporal tiene pendiente un estudio historiográfico con el que ofrecer un relato histórico que brinde el conocimiento necesario para entender y reforzar su papel en el currículum de la asignatura.

La expresividad corporal es una conducta humana natural y cotidiana que pone en evidencia los estados de ánimo de la persona que se expresa. El cuerpo activa sus recursos expresivos y, ya sea con la ayuda de las palabras o sin ellas, pone en juego una serie de gestos faciales, posturas, movimientos de manos y brazos, etc., que dan fe de las emociones que cada individuo expresa. Esa expresividad forma una parte genuina de las señas de identidad de la persona, dando

¹ De gran interés como revisión histórica resulta la lectura de MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio: «A vueltas con la historia: Una mirada a la Educación Física escolar del siglo XX», *Revista de Educación*, n.º extraordinario *La educación en España en el siglo XX*, MECYD (2000), pp. 83-III.

² Sin ánimo de ser exhaustivos cabe citar aquí algunas de las tesis doctorales que han colaborado a establecer una mayor claridad en las ciencias de la Actividad Física y el Deporte, como son BARBERO GONZÁLEZ, José Ignacio: *Deporte, escuela y sociedad: discursos y prácticas que configuraron el deporte moderno en la Inglaterra victoriana*, Universidad Complutense de Madrid, 1991; CHINCHILLA MINGUET, José Luis: *La Escuela Central de EF de Toledo (1919-1981)*, Universidad de Málaga, 1991; ÁLVAREZ DEL PALACIO, Eduardo: *El ejercicio físico en la primera mitad del siglo XVI: la obra de Cristóbal Méndez, médico y humanista*, Universidad de León, 1993; VIZUETE CARRIZOSA, Manuel: *Educación Física y deporte escolar en el franquismo*, UNED, 1996; ZAGALAZ SÁNCHEZ, María Luisa: *La Educación Física femenina (1940-1970)*, 1996. En torno a la formación del profesorado: FERNÁNDEZ NARES, Severino: *La EF en el sistema educativo español: currículum y formación del profesorado*, Universidad de Granada, 1991; HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan Luis: *Profesorado de EF y currículum*, UNED, 1992; FRAILE ARANDA, Antonio: *Un modelo de formación permanente para el profesorado de EF*, UNED, 1993; DEVÍS DEVÍS, José: *EF y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*, Universidad de Valencia, 1994; VACA ESCRIBANO, Marcelino: *El tratamiento pedagógico de lo corporal en educación infantil. Propuesta de un modelo de intervención a través de un estudio de caso en el segundo ciclo*, UNED, 1995.

como resultado un lenguaje corporal propio que la diferencia de otras. Al igual que el lenguaje verbal, es fruto del aprendizaje, de la experiencia y de la relación con los demás.

Aprender a movilizar dicha expresividad en favor de una mejor comunicación es objetivo de la disciplina que llamamos Expresión Corporal (EC). Una disciplina que nos enseña a comunicar más y mejor profundizando en el conocimiento de los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento, y lo hace acompañado del desarrollo de su potencial de creatividad.

La EC entendida como disciplina escolar supone un modelo de trabajo muy original que no trata de imponer patrones a seguir, sino que promueve la libertad de la búsqueda en el interior de la persona explorando su autoconocimiento corporal, su sensopercepción, sus capacidades para desplegar un lenguaje que tiene su propia gramática y su estructura de aprendizaje. Se trata, por tanto, de una parte de la Educación Física (EF) que desarrolla los procesos humanos del movimiento expresivo y creativo; que contiene un gran abanico de aspectos, y que cobra, en este tiempo de desafíos tecnológicos y virtuales, un renovado valor en el desarrollo personal y social del ser humano.

Además de su vertiente individual, la EC brinda su dimensión formativa en diferentes campos artísticos, como el teatro, la danza, la música y también en el mundo empresarial y en el terapéutico. De su práctica se extrae un conocimiento más profundo del cuerpo y su proyección comunicativa, así como una mayor versatilidad en el uso de disparadores creativos para fortalecer los registros propios de las artes escénicas en actores, bailarines o músicos. Con gran claridad lo argumenta Blandine Calais en el prólogo del libro *La armonía del gesto*, cuando dice que «las artes escénicas pasan todas por el cuerpo. Desarrollando cada una de ellas una práctica de preparación especializada que se basa en un sólido conocimiento del cuerpo»³.

Del mismo modo en que la materia, el ruido, sonido y ritmo pueden pasar de ser conceptos unívocos a formar parte de una composición melódica, de una sonata o de una sinfonía; de igual modo que los movimientos naturales del cuerpo como saltar, girar, rodar o elevar los brazos pueden llegar a constituir una emotiva coreografía; de la misma manera que unos trazos de color sobre un papel o un dibujo pueden ser finalmente un cuadro artístico valioso..., el conocimiento del propio cuerpo, la sensibilidad corporal, la profundización en la comunicación con los demás y en la creatividad pueden desembocar en una expresión corporal artística, más allá de la cotidiana, que ayude a crecer a los niños y jóvenes en la comprensión de la realidad, del mundo circundante y de las relaciones humanas a través de la educación de los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento. Y este es precisamente el campo de estudio al que se dirige este artículo.

³ PATRICK, Germain: *La armonía del gesto*, Barcelona, Los libros de la liebre de marzo, 1993, p. 6.

2. Breve historia de la relación entre la Educación Física y la Expresión Corporal

Mostrarse hacia el exterior es un aspecto básico de nuestra conducta. Desde sus orígenes los seres humanos han tenido la necesidad imperiosa de relacionarse y transmitir sus emociones mediante un lenguaje de gestos y movimientos corporales, emitiendo un código de señales que comunican a los demás nuestro estado de ánimo. No es errado decir que la supervivencia de nuestra especie es resultado de la importancia que tienen la expresión y la comunicación.

El cuerpo completo, pero también sus partes, son susceptibles de emitir mensajes con una carga de significatividad. Un tema este, el del lenguaje corporal y el lenguaje no verbal, que ha gozado de una gran atención por los investigadores⁴, ya que, como se ha dicho en innumerables ocasiones, la información corporal es muchas veces más elocuente que la verbal. Porque los humanos estamos diseñados para contemplar a través del sentido de la vista y del sentido del oído mucha de la información que nos llega sin interrupción a lo largo de cada día. Aprender a interpretar y sistematizar correctamente esa información nos hace más ágiles en nuestras tareas diarias.

Generalmente el lenguaje corporal complementa al lenguaje verbal dando soporte con la postura, los movimientos de brazos y manos, reforzando la modulación de la voz y la expresión facial con especial énfasis en la mirada. Pero en otras ocasiones, donde la comunicación verbal es más ambigua, el cuerpo se sitúa por encima del lenguaje verbal, alzándose con un 55 % de la comunicación total apoyada por los gestos, las posturas, el movimiento de los ojos y la respiración, tal como han señalado algunos investigadores como Mehrabian⁵ y han reforzado otros en el sentido de la influencia determinante que tiene el entorno cultural y ambiental en la formación de los gestos⁶.

La investigación antropológica ha verificado que, antes de la construcción del lenguaje verbal y los primitivos códigos lingüísticos, los primeros humanos se entendían con gestos, posturas y expresiones faciales⁷. En nuestra base filogenética hay una reserva identitaria que funciona como un canal de exteriorización de los sentimientos a través del movimiento corporal. De ahí el valor cultural de los bailes y las danzas tribales que han caracterizado todas las civilizaciones hasta la actualidad. Podríamos decir que esas representaciones han sido uno de los inventos humanos más sofisticados para poder sacar hacia afuera de una manera simbólica sus pensamientos, sus ideas o sus miedos. Los rituales y ceremoniales religiosos fueron dando pie al aumento de los códigos y las danzas en honor de las deidades

⁴ FAST, Julius: *El lenguaje del cuerpo*, Barcelona, Kairós, 1971; PEASE, Alan y PEASE, Bárbara: *El lenguaje del cuerpo. Cómo interpretar a los demás a través de sus gestos*, Barcelona, Amat, 2006; BIRDWHISTELL, Ray: *El lenguaje de la expresión corporal*, Barcelona, Gustavo Gili, 1979.

⁵ MEHRABIAN, Albert: *Nonverbal Communication*, Chicago, Adeline-Atherton, 1972.

⁶ EFRON, David: *Gesto, raza y cultura*, Buenos Aires, Nueva visión, 1970.

⁷ CORRALES NAVARRO, E.: «El lenguaje no verbal: un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano», *Revista Comunicación*, 20(1) (2011), pp. 46-51.

resultaron un laboratorio propicio para la creación artística. De ello han permanecido numerosos vestigios en el interior de las pirámides egipcias y los templos mortuorios de las culturas mesopotámica, hindú, china, etrusca o egipcia.

A lo largo de la historia, la expresión corporal de los artistas ha quedado patente en los músicos, los bailarines, titiriteros, malabaristas y volatineros. El uso virtuoso del cuerpo y el movimiento ha tenido siempre un alto reconocimiento popular que ha tomado resonancia en la representación escénica, como altavoz de las más variadas inquietudes humanas. El reto de trasladar los problemas reales al lenguaje simbólico del teatro, de la danza o de la música ha justificado plenamente el paso de los seres humanos por la tierra durante miles de años. La incesante búsqueda del lenguaje capaz de expresar con o sin palabras las preocupaciones de los hombres y mujeres de todas las épocas, hiladas en un argumento de narrativas, ritmos y sonidos capaces de trasladar el pensamiento a cualquier tipo de territorio de fantasía, ha sido una gran impulsora de la creatividad artística. Y a fuerza de desarrollarse, ha ido evolucionando hasta construir lenguajes expresivos artísticos con alto grado de eficiencia donde la belleza, la armonía, la reivindicación o la crítica social han sido objetivos habituales y elementos decisivos de la creación artística.

Tanto la música como el teatro y la danza han resultado excelentes campos de pruebas para el desarrollo evolutivo de la EC. En todos ellos la interpretación comunicativa del cuerpo en la escena se ha ido recreando en múltiples singularidades hasta convertirse en una manifestación de la riqueza del lenguaje del cuerpo y su capacidad de significación entre los seres humanos. De este modo, *la expresividad corporal* se ha afirmado como un lenguaje más, al lado del verbal, el musical o el visual. Un lenguaje universal porque está en la entraña de todo ser humano, se desarrolla con la evolución de cada persona y se hace consustancial a su grado de relación social. Permanece asociado en gran medida al lenguaje verbal y se muestra a través de la gestualidad y la actitud corporal de cada persona, sostenido en el dominio de la energía corporal, del espacio, del tiempo y de la creatividad como ejes fundamentales.

En definitiva, el lenguaje corporal, al igual que el verbal, contiene una gramática, un alfabeto de signos que favorece un objetivo vital para los seres humanos, como es la expresión de sus emociones.

Sin llegar al nivel de uso artístico de perfección y disciplina, todos los seres humanos utilizamos permanentemente el cuerpo como fuente de expresión. Y aprender a hacer un uso más adecuado, más inteligente y más consciente de él es uno de los grandes propósitos de la enseñanza escolar de la EC. Y aquello que justifica su presencia en la escuela.

En la historia reciente europea han sido muchos los pedagogos y estudiosos de la educación que han señalado significativas referencias para considerar importante la inclusión del trabajo de la EC en la escuela. Y muchos de ellos lo han hecho desde el reconocimiento del valor de la Educación Física, impulsando un reformismo que poco a poco ha ido arraigando en las sociedades de su tiempo. Así, por ejemplo, podemos considerar de gran influencia la defensa del humanismo de *Jean-Jacques Rousseau* (1712-1778), que puso en entredicho muchos de los

paradigmas de la relación individuo-sociedad y reivindicó una educación democrática e igualitaria; el respeto por el proceso natural del desarrollo humano de *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746-1827); la creación de la gimnasia pedagógica de *Guts Muths* (1759-1839); la gimnasia moderna con la inspiración de *Jean Georges Noverre* (1727-1810) y de *François Delsarte* (1811-1871), que alimentaron mutuamente a la gimnasia y a la danza poniendo el acento en la expresión motriz individual, y que desembocaron en las nuevas vanguardias artísticas del siglo XX, con la incesante actividad de referentes fundamentales como *Emile Jaques Dalcroze* (1865-1950) aportando su método rítmico –euritmia– donde expresión corporal y expresión musical fluyen de la mano; la gimnasia rítmica de *Rudolf Bode* (1881-1971), y la danza educativa moderna de *Rudolf Von Laban* (1879-1958).

Todos fueron grandes renovadores que motivaron a otros para seguir desarrollando sus ideas. La corriente del expresionismo alemán surgió del impulso de *Mary Wigman* (1888-1973) y de *Isadora Duncan* (1878-1927), que difundieron la libertad del movimiento como vía de la autoexpresión y motor de la creación artística. Un principio que posteriormente será defendido por *Patricia Stokoe* (1919-1996) en su definición de la «danza para todos» y su aportación de la expresión corporal-danza, que llegará a tener un impacto decisivo en la comprensión teórica y práctica de la EC en España.

En España, durante la dictadura de Franco, se proyecta una imagen de la EF donde el movimiento suave, rítmico y estético se atribuye en exclusividad a la mujer y, por tanto, la danza tiene una connotación esencialmente femenina. Un tópico que se mantendrá en el imaginario colectivo español durante mucho tiempo. La publicación en 1948 del libro *Gimnasia Educativa* de Luis Agosti defiende el sentido estético del movimiento, realzando su valor intrínseco de belleza en la mujer, pero asumiendo que tanto en el hombre como en la mujer es una cualidad de su expresión⁸.

En los años 70 fueron decisivos los aportes de la denominada corriente francesa inspirada en el mayo del 68 y en la fuerza reivindicativa de una sociedad más libre. Desde el campo de la EF, la recreación y el tiempo libre y el teatro, todos reconocieron la EC como un lenguaje básico de referencia⁹.

Con todos estos elementos, surge con fuerza en la segunda mitad del siglo XX una mirada hacia el cuerpo expresivo, comunicativo y creativo, así como la definición de una estructura de soporte en cuatro dimensiones: expresividad, comunicación, creación y estética-artística, que suponen la génesis de una disciplina orientada a la educación corporal y al estudio de una metodología específica para su enseñanza.

⁸ AGOSTI ROMERO, Luis: *Gimnasia Educativa*, Madrid, Talleres del Instituto Geográfico y catastral, 1948.

⁹ Desde Pujade-Renaud, el grupo GREC de profesores de EF, pasando por las propuestas de actividades de Bossu y Chaleguier o de Salzer. Y desde el ámbito de las artes escénicas Jacques Co-peau, Etienne Decroux, Marcel Marceau, entre otros, serán fuentes de inspiración para la educación corporal.

3. El contexto previo de la Expresión Corporal en España (1970-1990)

La educación en España ha pasado por muchos ciclos dispares y desgraciadamente han sido varias las etapas en las que se ha perdido lo anteriormente ganado. A principios del siglo XX ya se tenía por parte de algunas capas sociales una idea de la educación menos restringida y más progresista que la dominante. Como nos recuerda María Nieves Gómez García, el propio Giner de los Ríos, desde la Institución Libre de Enseñanza, «defiende una educación basada en el logro de la autoconciencia»¹⁰, reivindicando una menor carga de peso memorístico para dar paso al diálogo y a una educación liberadora, donde cada persona sea dueña de su destino a través de la libertad que ofrece el conocimiento.

La revisión de los principios educadores de pedagogos como Pestalozzi, la influencia progresiva de la Escuela Nueva y de pensadores como Dewey ponen el acento en la mirada humanista de la educación y la perentoriedad de su democratización. Sin embargo, palabras cargadas de sentido en el período republicano como *justicia y libertad* pasarán al olvido en la etapa franquista, donde bastará el poder de la razón moral para llevar adelante una educación supeditada a la ideología y a la falta de libertades.

Así llegan decenios de letargo y de retraso educativo hasta que en los albores de los años 60, alentados por la pujanza de los movimientos más reivindicativos como el ya citado *mayo del 68*, la sociedad española va despertando y canalizando toda su conciencia de atraso respecto de Europa, así como su afirmación de la urgencia del cambio. La necesidad de romper de una vez por todas con las cadenas del franquismo más retrógrado empuja hacia la recuperación de los valores de justicia y libertad para tomar forma en los tímidos avances legislativos primero, y alcanzar finalmente un principio de cambio como lo fue la *Ley General de Educación de 1970*. Una norma que, quizá no a ojos de hoy, pero sí a los de entonces, supuso una apuesta por la recuperación del tiempo perdido y por la aplicación de una educación general y básica gratuita que ofreciera el conocimiento a todas las personas por igual, fortaleciendo el papel del Estado como principal agente educativo y, por supuesto, promoviendo una renovación de la enseñanza.

Se solapan entonces dos vertientes en oposición dentro de la acción docente que se mantendrán vigentes en la educación real. Una, la que responde al viejo modelo educativo en decadencia y otra la que abre paso a nuevas ideas y a una conciencia de temas olvidados y de necesaria recuperación como son la coeducación, la igualdad de derechos, la educación inclusiva e integral, etc. En definitiva, una nueva modernidad formulada en el pensamiento pedagógico que va llegando en variadas publicaciones al mercado editorial y que llena de «utopías alcanzables» el horizonte educativo. Una parte cada vez mayor del profesorado está resuelta a renovar sus conocimientos con las lecturas más transformadoras

¹⁰ GÓMEZ GARCÍA, M.^a Nieves: «Utopías, reformas y contrarreformas en la educación española del siglo XX», *Revista de Educación*, n.º extraordinario (2000), pp. 37-58. Aporta una mirada clarificadora sobre la evolución inestable de la educación en España.

de la época, con autores como Skinner, Freire, Neill, Freinet y muchos otros que llegan a tiempo de refrescar la pedagogía con multitud de ideas que prenden en la voluntad renovadora de los docentes más jóvenes. La democratización de la educación es ya una realidad en Europa y a España no le queda más remedio que ponerse en línea, poco a poco.

La implantación progresiva de la Ley del 70 da oxígeno a los colectivos de docentes más progresistas y a lo largo de la década, junto a la esperanza de la recuperación de una democracia real, se siente la necesidad de actualizar conocimientos y de celebrar encuentros pedagógicos y científicos a partir de la asociación en grupos, seminarios permanentes y colectivos variados que dan paso a los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). Grupos de docentes que adquieren un protagonismo relevante por su capacidad de movilización y su responsabilidad en la construcción de nuevos conocimientos a través de las revistas que editan y que se sitúan en la defensa declarada de la escuela pública. Alguno de esos MRP, como es el caso de la *Escola de Mestres Rosa Sensat*, iniciada en 1965 y dirigida por Marta Mata, tiene ya una trayectoria reconocida en la formación permanente del profesorado. Otras, como *Acción Educativa* en Madrid, se puso en marcha en 1975. Sobre los MRP se ha escrito bastante y resultan muy esclarecedores los artículos de los profesores Hernández Díaz y Esteban Frades, respectivamente:

... conformados por una masa crítica de profesores que en España, en algunos momentos de esta denominada transición educativa, llegó a movilizar y encuadrar a más de cincuenta mil docentes de todos los niveles, dispuestos a resistir y luchar por conseguir mejoras reales y estructurales en la educación del momento, a introducir innovaciones pedagógicas sustantivas, a mejorar sus condiciones formativas y profesionales, a defender una escuela pública de calidad para todos los ciudadanos. Los participantes activos lo hacían desde un perfil utópico, reivindicativo y propositivo de innovación pedagógica, y se erigían por momentos en sujeto político educativo alternativo al sistema educativo dominante¹¹.

Los MRP se fijaron como objetivo elaborar propuestas e impulsar la formación del profesorado desde una perspectiva socio-crítica, entendiendo la educación como un medio importante para la transformación social y desarrollo integral de todas las personas; se plantearon un profesorado militante que además de renovador en la escuela estuviera comprometido con cambiar la sociedad¹².

Este clima de emergente renovación da pie al nacimiento de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, que destacamos como un auténtico baluarte de la innovación pedagógica.

¹¹ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.ª: «Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985)», *Revista Historia de la Educación*, 37 (2018), p. 258.

¹² ESTEBAN FRADES, Santiago: «La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo», *Revista Tendencias Pedagógicas*, 27 (2016), p. 274.

Para Torrego Egido:

La revista logró su pretensión de convertirse en un cauce de información para el profesorado, pero también la de ser un espacio para el debate, para el contraste de opiniones y, sin abandonar ninguna de ellas, la de servir como plataforma para el intercambio y difusión de experiencias¹³.

A nivel normativo, la ley ofrece espacio también al desarrollo de la creatividad y a las disciplinas artísticas:

En la Educación General Básica la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva¹⁴.

En el plano de las metodologías se abre la puerta al desarrollo de la creatividad en la escuela, así como los hábitos de cooperación con el trabajo en equipo de alumnos y profesores. Para dar cabida a estos principios, la Ley del 70 establece un área denominada de *Expresión Dinámica* que recoge las nuevas influencias de la psicomotricidad francesa y da entrada a una metodología global para la primera etapa de la Educación General Básica, asumiendo los contenidos de «la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música, etc.»¹⁵. Una pretensión que se quedará en el texto y resultará de difícil cumplimiento, fundamentalmente porque el profesorado no está todavía realmente preparado para afrontar una educación compartida e interdisciplinar. Lo que no impide que se reconozca esta ley de educación como agitadora de la profesión docente y creadora de una ilusión genuina por acceder a nuevas didácticas. El espíritu de la ley se encarna en un clima favorable a la renovación y a la incorporación de nuevos contenidos de índole más creativa que abren paso a multitud de talleres de formación, cursos de capacitación y aproximaciones a la práctica docente de actividades artísticas, como se constata en las innumerables ofertas formativas de las Escuelas de Verano de Acción Educativa o de Rosa Sensat, entre otras, y en la generosa

¹³ La revista *Cuadernos de Pedagogía* salió por primera vez en enero de 1975 y pronto se confirmó como una publicación de lectura fundamental para estar al día de las novedades educativas. Para saber más de su trayectoria conviene leer el artículo publicado por TORREGO EGIDO, Luis: «Querido Cuadernos de Pedagogía. Una mirada desde la añoranza», *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 27 (2021), pp. 49-59.

¹⁴ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, 6-8-1970), artículo 16.

¹⁵ Comisión Ministerial de Planes, MEC, 1970-71, p. 36.

respuesta de los docentes, sedientos de aprender a enseñar con instrumentos nuevos.

Es llamativo el planteamiento de esas *áreas de expresión* que dan un enfoque global a los lenguajes verbal, matemático, plástico y *dinámico* (si bien en la segunda etapa se establece con claridad la diferenciación entre la Música y la Educación Física).

Para Molero Pintado el cambio en la nueva organización curricular exigía una modificación profunda de los planes de estudio de Magisterio y de la nomenclatura de los centros:

El nuevo estado de cosas varió también la terminología. Desaparecieron denominaciones clásicas en el acervo pedagógico español, y así la *Educación Primaria*, pasó a denominarse *Educación General Básica* (EGB), la de *Maestro* a la de *Profesor de Educación General Básica*, y las *Escuelas de Magisterio* cambiaron su nombre por el de *Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica*. Como se ve, un cambio tal vez sólo terminológico pero que situaba las piezas del engranaje educativo en otros escenarios¹⁶.

En esas renovadas escuelas de formación, el Plan Experimental de 1971 se organiza en las especialidades de Ciencias Humanas, Ciencias, Letras y Educación Preescolar¹⁷. En todas ellas el plan de estudios pretende acercar de algún modo la Expresión Artística y la Educación Física, como áreas de conocimientos prácticos con un enfoque más acorde a la Expresión Dinámica ya citada. En la realidad, nunca fueron asignaturas afines y cada una de ellas se orientó de manera separada, a pesar de las numerosas publicaciones editadas¹⁸ como la *Guía didáctica del Área de Expresión Dinámica*, primera etapa (1972) y segunda etapa (1974).

Con la guía para la segunda etapa de la EGB, de una tirada de 10.000 ejemplares, se quiere ofrecer a los maestros el manual imprescindible para que «su aplicación sistematizada en los Centros sienta las bases de lo que debe ser el logro de la formación físico-deportiva del escolar, dando cabida a la posibilidad de creación y expresión personal de éste»¹⁹. Esto último se percibe como una de las novedades de la nueva ley, que considera la educación como «una permanente tarea inacabada» y por ello se enfoca a ofrecer materiales de trabajo con los que los educadores puedan orientarse y tomar sus propias decisiones.

¹⁶ MOLERO PINTADO, Antonio: «La formación del maestro español. Un debate histórico permanente», *Revista de Educación*, n.º extraordinario (2000), p. 76.

¹⁷ GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa: «De maestros a profesores de EGB. Tradiciones educativas y modernización pedagógica. El caso de Canarias en el contexto español», *Revista de Historia de la Educación*, 23 (2014), pp. 175-204.

¹⁸ El profesor Javier COTERÓN en su tesis doctoral defendida en 2007 y titulada *Los contenidos de EF en los manuales escolares: la EC en la primera etapa de EGB (1970-1980)*, analiza los manuales escolares de Expresión Dinámica de diversas editoriales, las más utilizadas entonces, y que son la muestra del impacto que tuvo en su tiempo esa mirada global de los contenidos.

¹⁹ AA. VV.: *Guía didáctica del área de Expresión Dinámica*, Madrid, Junta Nacional de Educación Física, 1974, p. 5.

En cuanto a la formación de los licenciados en EF, en los años 70 estaba bajo la tutela de los dos únicos INEF (Instituto Nacional de Educación Física) de España²⁰. Uno en Madrid, bajo la dirección del reconocido pedagogo José María Cagigal²¹, y otro en Barcelona.

En el caso del INEF de Madrid hay que destacar el papel protagonista que fueron asumiendo silenciosamente las mujeres profesoras, integradas en 1977 al INEF desde la Escuela Superior de Educación Física Femenina «Julio Ruiz de Alda», inaugurada oficialmente en 1959. Con una profesionalidad admirable todas ellas aportaron talento a la renovación de la pedagogía de la EF. Baste señalar como ejemplo a las profesoras Élide Alfaro y Benilde Vázquez, ambas galardonadas con el Premio Nacional del Deporte, ya como profesoras eméritas en el año 2016, por su papel relevante en el *Seminario permanente Mujer y Deporte*, que tantos frutos ha dado en el estudio y la investigación del deporte femenino español.

En palabras de la profesora Alfaro, podemos constatar la importancia que tuvo en aquellos años la presencia cercana del profesor Cagigal como subdelegado nacional de Deportes y profesor de la escuela, en las actividades realizadas con motivo de la *Gymnaestrada de Viena* y del Congreso de EF y deportiva en Colonia en el año 1965:

Para presentar a la Escuela española se elabora una pequeña publicación en tres idiomas (español, francés y alemán), prologada por José María Cagigal, en la que bajo el título Educación Física y Danza el autor hace una profunda reflexión sobre los aspectos educativos de la danza y su correlación con la educación física femenina y el movimiento gimnástico. Presenta a la Escuela Superior de Educación Física Femenina de Madrid como artífice de un método basado en el estudio sistemático de la danza como puro movimiento físico, en la estilización de este movimiento y su conversión a ritmo, agilidad, elasticidad y potencia para inspirarse y extraer de ella movimientos gimnásticos²².

Con estas actividades internacionales se busca difundir el denominado «método gimnástico basado en la danza», una síntesis de ritmo, gimnasia y danza que resalta los aspectos técnicos y pedagógicos, cuyas bases son respaldadas por

²⁰ El INEF de Madrid fue creado al amparo de la Ley 77/61 sobre Educación Física, de 23 de diciembre de 1961, e inició sus estudios el 3 de noviembre de 1967. En el curso 1977-78, se produjo por fin la integración en el INEF de todos los alumnos procedentes de la Escuela Superior de Educación Física de la Academia Nacional José Antonio (ANJA) y de la Academia Ruiz de Alda de la Sección Femenina. En octubre de 1975 se inauguró oficialmente el INEF de Barcelona.

²¹ Cagigal, considerado el mejor y el más prolífico pensador contemporáneo que ha dado este país en el área del deporte y la educación física, fue director del INEF de Madrid durante 11 años (1966-1977). Para un mejor conocimiento de su biografía puede consultarse OLIVERA BETRÁN, JAVIER: «José María Cagigal y su contribución al humanismo deportivo», *Revista Internacional de Sociología*, 44 (2006), pp. 207-235.

²² Conferencia de Élide ALFARO, primera directora del INEF de Madrid (1994-1998) titulada «Yo estuve allí», con motivo del 50 aniversario de su creación, texto recogido del Programa 50 Aniversario INEF de Madrid, coordinado por Miguel Ángel GÓMEZ RUANO y editado por CEDI, 2016, pp. 59-71.

Cagigal, que preconiza ya entonces una EF abierta a la educación sensorial, perceptiva, rítmica, que integre la danza, la expresión sonora, el folclore y sobre todo el deporte en una visión contemporánea de la ciencia motriz.

Las primeras experiencias de formación en EC de los estudiantes del INEF de Madrid nacen de la mano de los profesores de música más avanzados, formados en los métodos Dalcroze y Orff, como Luciano González Sarmiento²³ y Montserrat Sanuy²⁴. Ellos representan una avanzadilla de las nuevas reformas por las que se apuesta en la Ley de Educación del 70, cuyos propósitos educativos encajan coherentemente en el marco de la *Expresión Dinámica* y especialmente con los renovadores aires de la pedagogía emergente. Al esfuerzo personal de los profesores de música que fortalecen su magisterio con una labor de difusión con sus publicaciones²⁵, se unen otros que imparten asignaturas vinculadas a la Educación Física de Base, la Pedagogía, la Gimnasia Rítmica²⁶ y la Expresión Corporal, que es el caso de la profesora Ana Pelegrín Sandoval, de origen argentino y con una larga experiencia previa contrastada en el mundo del teatro y de la literatura infantil. Con todo su bagaje, la profesora Pelegrín se incorpora a la plantilla del profesorado del INEF en 1975 aportando una visión muy interdisciplinar que va a resultar de gran valor para el futuro de la disciplina²⁷.

Amparados bajo los propósitos reformadores de José M.^a Cagigal, estos profesores y profesoras van a demostrar un compromiso fehaciente con la formación a través de la publicación de numerosas obras, en especial libros de texto, que dejan un interesantísimo material de análisis al servicio de la investigación²⁸. Nace

²³ GONZÁLEZ SARMIENTO, Luciano: *Psicomotricidad profunda, la expresión sonora*, Valladolid, Miñón, 1982. Un libro que tuvo gran repercusión en el campo de la Educación Física expresiva, ya que establecía nexos entre los lenguajes expresivos y ponía las bases del vínculo estrecho de la música y el movimiento.

²⁴ Monserrat Sanuy (Lérida, 1935) se formó en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y, tras diversas estancias en ciudades europeas, completó sus estudios de Pedagogía Musical en el Mozarteum de Salzburgo (Orff Institut), siendo la introductora del sistema en España. Pionera de los conciertos pedagógicos y de la difusión de la música en la radio, profesora de cursos de especialización en la UNED y profesora durante 25 años en el INEF de Madrid.

²⁵ Entre los años 70 y 80 son numerosas las publicaciones sobre Educación Musical escritas por Montse Sanuy con su hermana Conchita, con Lis Cortés, Carmen Ochoa y Pilar Lago Castro, generalmente con el apoyo de la UNED y otras editoriales, y con un alto impacto de divulgación en los centros escolares.

²⁶ Destacamos aquí el ejemplo de trabajo colaborativo de los profesores ALFARO GANDARILLAS, E.; DOMINGO GUTIÉRREZ, A. J.; HERNÁNDEZ ANTÓN, J. L.; HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J. L.; MANCHÓN RUIZ, J. I.; MAYORAL GONZÁLEZ, A. *et al.*: *Expresión Dinámica: EF guía para el profesor* I.º EGB, Madrid, Imp. Samarán, 1976.

²⁷ Ana Pelegrín Sandoval (1938-2008) fue profesora del INEF durante casi 30 años e impulsó el crecimiento de la disciplina de la EC en la EF universitaria. Desarrolló una vasta carrera profesional tanto en su producción literaria (libros de poesía para niños y jóvenes) como en la investigación del folclore popular y tradicional. Puede verse COTERÓN LÓPEZ, Javier y SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Galo: «Ana funda escuela: aportaciones de Ana Pelegrín al desarrollo de la expresión corporal», *Educación y Biblioteca*, año 19, 160 (2007), pp. 92-97.

²⁸ El valor de investigación concedido al cuerpo como ente expresivo va a quedar reflejado en la defensa de la tesis doctoral del profesor COCA FERNANDEZ, Santiago: *Comunicación y creatividad*:

así un colectivo docente que imparte asignaturas nuevas, con menos tradición, pero con un espíritu más innovador, y que abre un camino de renovación educativa en la formación de los profesores de EF, aquellos que más tarde van a ser los docentes de la asignatura en las Enseñanzas Medias, Bachillerato o Formación Profesional, una vez que se convocan las primeras oposiciones en 1985.

Centrándonos en la labor desarrollada por la profesora Pelegrín, podemos decir que sus focos de influencia son muchos y de muy variado origen. En 1971 la editorial Edelvives publica su primer libro de texto *Juguemos con los Picotes*, para 1.º de EGB y su correspondiente Guía del profesor. En 1972 publica *Los picotes en Aldeavieja*, para 2.º de EGB y la Guía para el profesor junto a la experta en creatividad Kathleen Batato. En 1973 sale al mercado editorial el libro para 3.º de EGB *Los picotes y el gallo de la veleta* y su correspondiente Guía, todos ellos para el área de Expresión Dinámica y enfocados a la dramatización, la expresión, la creatividad y el teatro.

Su compromiso con la educación la lleva también en 1975 a participar del grupo fundacional de *Acción Educativa* en Madrid, junto a Lola Requena, Francisca Majó, Carlos Herans, Marta Mata y Federico Martín, entre otros. En el curso 1977-78 crea, junto a Herans, la primera Escuela de Monitores de Expresión contando entre sus profesores con Marta Schinca²⁹ y Gerardo Malla. Más adelante desarrollará su pensamiento sobre la expresión y el juego en el contexto cultural, a través del estudio etnográfico de juegos tradicionales y populares en algunos artículos de revistas y ponencias en congresos³⁰.

Podemos afirmar, en definitiva, que la visión globalizadora a la que empujó la ley con la denominación de *Expresión Dinámica* sirvió de revulsivo para que el profesorado se esforzara en ofrecer una visión conjunta del fenómeno expresivo y comunicativo desde los lenguajes, la música y el movimiento corporal. Y que fue el fruto del esfuerzo personal de aquellos docentes que confiaban plenamente en el valor de una EF globalizadora e integral, con capacidad de transformación del ser humano, la que puso las bases del territorio de estudio e investigación que tenemos hoy día. Su reivindicación fue una EF donde el movimiento corporal se entendiera como el conjunto de capacidades motrices que albergan tanto el ámbito físico-deportivo como el ámbito expresivo-creativo-artístico. Solo así, bajo esta configuración, será como algunos años más tarde se llegará a la consideración

la expresividad creativa del gesto, Universidad Complutense de Madrid, 1988. Un docente que ha dedicado la mayor parte de su vida al estudio del fútbol, pero que se sintió atraído por el valor del movimiento expresivo y comunicativo.

²⁹ Marta SCHINCA (<https://estudioschinca.com>) es una profesora de reconocido prestigio que lleva más de 40 años formando en el ámbito expresivo con un método propio y registrado. A lo largo de su dilatada trayectoria ha escrito libros fundamentales como *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal* (1990), *Expresión Corporal. Método y práctica* (1992). Y más actualmente se han defendido dos tesis doctorales en el marco de su pedagogía: FERRARI, Helena: *Schinca Teatro de Movimiento*, Universidad Rey Juan Carlos, 2014, y PÉREZ DE AMÉZAGA, Ana: *Estudio del Método Schinca de EC en la Escuela Superior de Arte Dramático de Asturias*, Universidad de Oviedo, 2015.

³⁰ PELEGRÍN, Ana: «Gesto, juego, cultura», *Revista de Educación*, 311 (1996), pp. 77-99.

del bloque de contenidos de Expresión Corporal en el Diseño Curricular Base de la EF de la LOGSE de 1990.

A esa punta de lanza se iban a sumar entonces los nacientes Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y sus avances hacia el cambio educativo.

La llegada de la década de los 80 supone un período de tiempo idóneo para desarrollar esos nuevos planes renovadores en todos los niveles educativos. En el ámbito de la enseñanza universitaria se dará luz a la creación de nuevos INEF (Institutos Nacionales de Educación Física, poco a poco renombrados como Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte), lo que dará pie a una claridad mucho mayor en las salidas profesionales de la actividad física³¹.

Las novedades legislativas seguirán abriendo camino al progreso y a la reforma y de ello darán testimonio las nuevas leyes socialistas promulgadas en 1985 –Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, LODE– y en 1990 –Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE–.

4. La EC entra en el sistema educativo (1990-2021)

La llegada de la LOGSE (R. D. 1006/1991) ofrece un rotundo impulso a la Educación Física para situarse como una asignatura más, y propone un nuevo diseño curricular más variado y abierto del que tenía hasta entonces. El desembarco de la LOGSE³² vino precedido, por utilizar un ejemplo de la enseñanza secundaria que vivimos en primera persona, de un tiempo de preparación previa con la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias y el denominado Bachillerato General Polivalente, que supuso una apuesta de transición para ir llegando a la configuración final de la Enseñanza Secundaria. La Reforma, aparte de los cambios en las etapas y edades, buscaba revisar en profundidad sus bases, tender más hacia una educación para la vida, promoviendo el desarrollo de capacidades fundamentales de la persona y de actitudes para la convivencia en un mundo más complejo. Sin duda, para quienes lo vivimos como docentes, fue un período de enorme motivación.

Podemos afirmar que el recorrido que se hizo en la etapa secundaria y de Formación Profesional fue un trabajo arduo y novedoso elaborado de abajo arriba, insólito por su carácter abierto, participativo e innovador, que contó con una colaboración masiva del profesorado, conformando grupos de trabajo en todas las asignaturas, denominados *Equipos de reforma*, con reuniones periódicas para

³¹ Hasta 1980 solo existían INEF de Madrid y de Barcelona. En la década de los 80 se ampliarán a Lérida (1982), Granada (1983), Vitoria (1986), Valencia, La Coruña, Las Palmas y León (1987).

³² MARCHESI ULLASTRES, Álvaro: «La LOGSE en la educación española. Breve relato de un cambio histórico», *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 33 (2020), pp. 1-34.

recoger las aportaciones y generar los materiales que se llevaron finalmente a los Libros Blancos. Un verdadero laboratorio de múltiple participación de la comunidad educativa que buscaba la calidad, la equidad y el respeto a la diversidad. De esta manera, se llegó a los diseños curriculares de cada área. Por medio de los centros de profesores se divulgaron los materiales y se llevaron a cabo multitud de convocatorias de formación con una participación muy alta de profesores de base que daban fe de sus experiencias innovadoras.

En el área de Educación Física se establecieron los bloques de contenido tanto en el nivel de primaria como en el de secundaria y con ello se dejó atrás una definición confusa y tradicional de la asignatura. Se marcaron los objetivos de etapa y de área y se indicaron los criterios de evaluación. Se ofreció una libertad amplia de enfoque y organización de la asignatura y, en especial, se facilitó desde los centros de profesores un apoyo paralelo para adquirir nuevas herramientas y afrontar con mayor éxito el nuevo plan de estudios.

TABLA I. *Bloques de contenido de la Educación Física en la LOGSE (R. D. 1006/1991)*

EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA
El cuerpo: imagen y percepción	Condición física
El cuerpo: habilidades y destrezas	Juegos y deportes
El cuerpo: expresión y comunicación	Cualidades motrices básicas
Salud corporal	Actividades en el medio natural
Los juegos	Expresión corporal

Fuente: Elaboración propia.

Para Cuevas Campos:

Una de las aportaciones más significativas de la Reforma Educativa fue la de plantear una amplia concepción de los contenidos que abarcaban tres grandes ámbitos: 1. contenidos conceptuales (hechos, conceptos y sistemas conceptuales), 2. contenidos procedimentales (habilidades, procedimientos, estrategias, técnicas y destrezas) y 3. contenidos actitudinales (actitudes, hábitos, valores y normas); de este modo se produjo un distanciamiento de la concepción tradicional de la EF como materia exclusivamente práctica o procedimental, lo que significó la apertura de nuevos caminos para la evolución del área³³.

³³ CUEVAS CAMPOS, Ricardo: «Análisis de la nueva organización de los bloques de contenidos de la EF en Educación Secundaria», APUNTS, 67 (2002), pp. 18-26.

En la enseñanza secundaria se abrió un espacio de optatividad («las cajas rojas») y entre la oferta cabe destacar la asignatura de *Expresión Corporal*, encargada por el MEC a los profesores Marta Schinca y Leonardo Riveiro, bajo la coordinación de Juan Luis Hernández Álvarez.

A la par, se fueron poniendo las bases para la mejora del acceso a la docencia universitaria y la normativa para la creación de las nuevas especialidades del Magisterio. Con la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 25 de agosto de 1983) y con la necesidad de adecuar los estudios universitarios a las instituciones europeas tras la incorporación a la CEE, se inicia un largo período de transformación de las universidades, promoviéndose la modificación y la creación de nuevos planes de estudios más actualizados a la exigencia social que culmina en abril de 1991 con la aprobación por el Consejo de Universidades de las directrices de las nuevas titulaciones de maestro con las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Especial, Educación Musical, Lenguas extranjeras y Trastornos de Audición y Lenguaje y Logopedia.

La incorporación de la especialidad de EF a los estudios de maestro va a suponer particularmente un verdadero revulsivo³⁴ y, en paralelo, la apertura de los centros a la contratación de nuevos perfiles de profesorado formados en los INEF, con arreglo a pedagogías más actuales. La aplicación progresiva de la LOGSE transforma poco a poco la realidad educativa hasta distanciarse por completo del anquilosado conservadurismo franquista. El cuerpo docente se va asentando a lo largo de la década y ello produce una progresiva absorción de los MRP por las instituciones. Tanto el denominado *territorio* MEC como las primeras comunidades autónomas con traspaso de competencias educativas desarrollan una estructura de formación permanente con el objetivo de cubrir las nuevas necesidades e integrar todas las iniciativas que puedan surgir en el seno de las bases educativas.

En cuanto a la Educación Física, como se ha dicho, la LOGSE supone su afianzamiento en el sistema educativo y el salto definitivo de la Expresión Corporal al contexto escolar a través del currículum oficial. Entendida como la parte más expresiva y creativa del movimiento, su incorporación conlleva, por un lado, el triunfo de una visión más abierta de la EF, con nuevas ideas sobre el valor educativo que le aporta el enfoque artístico de la actividad motriz; y, por otro, plantea un enorme desafío para muchos docentes, en particular todos aquellos que han permanecido ajenos a dicha evolución y que, o bien se consideran poco preparados para impartir sus contenidos, o directamente en contra de su inclusión.

Quienes reclaman una formación inicial que no tuvieron en sus estudios universitarios solicitan la organización de cursos y seminarios a nivel institucional para poder afrontar con ciertas garantías esa novedosa parte del currículum de la EF. Una reivindicación que supone un creciente interés y un respaldo decidido por parte de las administraciones educativas que favorecen la organización

³⁴ Es preciso señalar que las nuevas especialidades «resucitaron» algunas de las Escuelas de Magisterio de su lenta decadencia.

de actividades formativas en los Centros de Profesores y en los propios centros educativos. Entre los años 1988 y 2003, se producen innumerables convocatorias abiertas a la participación del profesorado de todos los niveles, aunque la respuesta es siempre mucho más significativa entre el colectivo de maestros de infantil y primaria que entre los docentes de secundaria.

El final de los años 80 y la década de los 90³⁵ constituyen un período fecundo, de gran estímulo para el nuevo profesorado de EF que ve colmadas muchas de las aspiraciones que se venían arrastrando desde tiempo atrás. Por fin se reconoce al colectivo de profesores de EF como iguales que el resto; en el nivel de secundaria las oposiciones para el acceso a la función pública son convocadas en el año 1985 y ello supone el asentamiento progresivo de un profesorado joven, con conocimientos actualizados en los nuevos contenidos y renovadoras pedagogías, dejando atrás con razonable rapidez una etapa de tardofranquismo y de vieja guardia del Frente de Juventudes que suponía ya un período educativo retrógrado con una bochornosa emergencia a superar.

Ese nuevo contexto genera un ánimo colectivo de progresismo, una apuesta decidida por la renovación y la apertura a nuevas experiencias, que permita dar por superada la rémora del término *gimnasia* y que suponga el olvido definitivo del rancio perfil de un profesorado anómalo, de baja cualificación y con una mentalidad antigua en necesaria extinción. Se abre así una etapa de gran curiosidad gremial por aprender metodologías de enseñanza activa sobre nuevos contenidos como los juegos alternativos, los juegos cooperativos, la EC o las actividades en la naturaleza con el ineludible rechazo de las actividades gimnásticas con ecos del pasado y los aparatos y materiales procedentes de la gimnasia sueca como el potro, el plinto, el caballo, que van arrinconándose en los gimnasios a medida que otros nuevos contenidos de carácter más lúdico y menos competitivo van apareciendo³⁶.

En el campo disciplinar de la EC, los docentes más implicados beben de las fuentes que llegan a España en las diversas editoriales, especialmente Paidós, que abre un fondo de *Técnicas Corporales*. En la EC convergen muchas de las metodologías expresivas y creativas que van a alimentar las bases teóricas de su incorporación a la EF. Se convierten en libros de referencia los publicados en Francia

³⁵ El MEC organizó cursos de formación para responsables de Área de los nuevos Centros de Profesores que en el caso de Educación Física se celebraron en varias etapas, en Soria. En él se dieron cita más de 60 profesores de primaria y de secundaria que serían los encargados de promover la formación en cada provincia. El equipo docente estuvo compuesto por pedagogos y especialistas de gran nivel y reconocimiento como Pierre Parlebas, Maurice Pieron, Domingo Blázquez, Dino Salinas, entre otros muchos, y fue dirigido con enorme acierto por el profesor Miguel Ángel Gómez Carramiñana.

³⁶ A las publicaciones oficiales del MEC le siguen numerosos materiales de carácter metodológico publicados por profesores de los INEF y las Escuelas de Magisterio que brindan a los docentes muchos recursos para la práctica. Se convierten en fundamentales los libros de la colección Kiné de la editorial Miñón, las publicaciones de la editorial Gymnos, Paidotribo, Wanceulen e INDE, o los novedosos vídeos del CEPID de Zaragoza.

por Salzer, Bossu y Chaleguier con un enfoque orientado a la EC y la animación sociocultural; los libros de la argentina Patricia Stokoe³⁷ como material básico que ofrece la visión de la EC-danza educativa, y se recupera la visión global y dinámica del profesor Motos Teruel³⁸, cuyas obras contienen un enfoque hacia el teatro y la dramatización, pero que vertebran con gran rigor la estructura disciplinar de la EC educativa.

Hay dos libros que nos parece muy conveniente resaltar como ejemplo de los esfuerzos por plantear un enfoque más global de la EF. El primero se publica en 1996 con el título *Personalización en la Educación Física*, coordinado por Víctor García Hoz, con la colaboración de profesores de INEF y de Escuelas de Magisterio como son José Antonio Ceccini, Benilde Vázquez, Luis Miguel Ruiz, Onofre Contreras y Ana Pelegrín³⁹, entre otros. Se trata de una miscelánea de capítulos en los que cada autor ofrece referencias sobre la actualidad del tema que aborda. El segundo libro se titula *Los lenguajes de la expresión* y está editado por el Ministerio de Educación en 2003. Recoge varios capítulos relacionados con la presencia del lenguaje corporal en el marco de la EF y el sentido que tiene la pedagogía de la EC en la asignatura. Es importante resaltar la participación en este caso tanto de profesores con una formación muy sólida en Teoría, Historia y Epistemología de la Educación Física como Pastor Pradillo y Vizuet Carrizosa; y de especialistas en el área de la Didáctica de la Expresión Corporal específica como Miguel Ángel Sierra Zamorano, Purificación Villada Hurtado y Carmen Padilla Moledo. Entre todos, apuntalan la necesaria incorporación efectiva de los contenidos de EC en el currículum de la EF escolar⁴⁰.

De la LOGSE a la LOE de 2006⁴¹ hay cambios de matices, sobre todo el paso de los objetivos educativos a las competencias básicas⁴², que en el caso de la EF en la etapa de primaria significa una apertura de la mirada del maestro especialista a la contribución desde su área a la educación general de sus alumnos por medio del tratamiento de todas las competencias básicas.

Con el paso de los años, la EC en la EF se ha estabilizado como un contenido más, siendo el espacio más idóneo para que los alumnos vivan experiencias motrices de expresividad; compartan el trabajo con los demás creando dinámicas de

³⁷ No citaremos aquí la amplia bibliografía de la profesora Stokoe (1919-1996), pero sí dos obras que hacen justicia a su prolífico trayecto vital: CARDONA LINARES, ANTONIO: *La vida de Patricia Stokoe*, Sevilla, Wanceulen, 2011; KALMAR, Deborah: *¿Qué es la expresión corporal? A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*, Buenos Aires, Lumen, 2006.

³⁸ MOTOS TERUEL, Tomás: *Iniciación a la expresión corporal*, Barcelona, Humanitas, 1983; MOTOS TERUEL, Tomás: *Juegos y experiencias de expresión corporal*, Barcelona, Humanitas, 1985.

³⁹ PELEGRÍN, Ana: «Expresión Corporal», en GARCÍA HOZ, V. (ed.): *Personalización en la EF*, Madrid, Rialp, 1996, pp. 337-353.

⁴⁰ VV. AA.: *Los lenguajes de la expresión*, Madrid, MECyD, 2003.

⁴¹ LOE, Orden ECI/2211/200, que, aun teniendo un marco teórico más reflexivo, redujo las horas de Educación Artística y Educación Física para aumentar las de las asignaturas «más importantes».

⁴² Las competencias básicas son ocho: comunicación lingüística; matemática; conocimiento e interacción con el medio físico; social y ciudadana; cultural y artística; para aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal.

movimiento colectivas, y representen con ellas, a través del lenguaje simbólico, un argumento elaborado ya sea en el formato de la dramática creativa o en el de la danza educativa.

De la LOE a la LOCE de 2002 o a la LOMCE de 2013 no han variado los fundamentos de la EF como asignatura escolar. La llegada de la pandemia en 2020, no obstante, ha obligado al profesorado a dejar a un lado formas de trabajo habituales y a repensar nuevos modelos de prácticas de menor presencialidad, lo que los ha llevado a apoyarse más en contenidos de trabajo cognitivo, creativo y expresivo.

5. El valor educativo de la EC en la EF hoy

A lo largo de estos 50 años de progresiva expansión de la EC en el sistema educativo, ha habido luces y sombras que conviene analizar. A nivel general, hay que valorar muy positivamente la incorporación de sus contenidos al área de EF porque la comprensión de esta como una disciplina científica, y no solo como un bloque de experiencias prácticas, ha perfilado una visión de conjunto sobre el movimiento humano y la actividad física mucho más amplia de la que se tenía en el pasado. La investigación científica ha demostrado sobradamente la pertinencia de su enfoque fisiológico, agonístico, psicológico, deportivo, recreativo y lúdico, pero tiene una deuda pendiente con su dimensión expresiva, estética, artística y comunicativa hasta situarla en el lugar que le corresponde en la educación obligatoria. Y esto supone todavía un largo camino por recorrer.

Y es que, a pesar del paso de los años y de las sucesivas leyes educativas, de la importante tarea realizada por los profesores universitarios responsables de la formación inicial de la EC, de los profesores y maestros de EF en activo, de los cursos de formación organizados por las Centros de Profesores y otras variadas entidades, existe un desconocimiento significativo de los docentes de EF tanto en el nivel de primaria como en el de secundaria sobre cómo abordar los contenidos expresivos. Principalmente, como ya se dijo, porque en la formación inicial recibida por el profesorado el volumen de créditos impartidos es muy pequeño y no se llega al umbral necesario de asimilación como para poder llevar a cabo un trabajo posterior bien enfocado a la práctica escolar. Muchos profesores y maestros se sienten incapaces de abordar unos contenidos que son obligatorios por ley y para cuya puesta en acción no cuentan con recursos sólidos que les ayuden a afrontar un trabajo con garantías. Algo que no pasa con otros contenidos como la condición física, los juegos o los deportes, donde, sin duda, los profesores han sido formados con más tiempo y profundidad. Hay que acabar por comprender que, solo cuando la EF abarque todos sus contenidos con igual competencia, estaremos ante una materia escolar completa e integral orientada al desarrollo de la conducta motriz de niños y jóvenes.

Por otro lado, la larga tradición mecanicista, competitiva y deportiva de la EF determina muchas veces un escaso interés de algunos docentes por abordar unos contenidos más próximos a la libertad de movimiento y a la creación artística

colectiva, que escapan a su control por entrañar otra metodología y modificar en gran parte el rol del profesor. En esos casos, la singularidad de la EC exige de cada docente una revisión personal de sus ideas previas y de la servidumbre a un estilo de enseñanza directivo y poco democrático.

Dicho todo lo anterior, es una contrariedad que la EF escolar de hoy, de la del siglo XXI, no haya encontrado aún las vías para enseñar las habilidades expresivas, creativas y comunicativas que se requiere saber. Y con su ausencia en la práctica, se esté hurtando el derecho de los niños y niñas de este país a unas experiencias plenas de EC en su formación básica. Creemos que la EF como asignatura debe abrirse con más generosidad a este ámbito. El discurso más potenciado es sin duda el del deporte, pero es obvio que se necesita una revisión conceptual que incorpore más a menudo la dimensión expresiva al discurso hegemónico de la EF. Los especialistas en la materia sabemos que, con una práctica regular, se observan en las clases mayores dosis de «sinceridad corporal», en el sentido de una superación de las inhibiciones y una comprensión mayor de las potencialidades del individuo y del grupo, lo que se consigue por medio de la mejora en la relación interpersonal y el respeto a la creatividad en el trabajo de cada persona.

No podemos olvidar que una educación que se plantea formar al ser humano en su globalidad tiene que incidir en aspectos como la imaginación, la simbolización, la creatividad, las sensaciones internas, la emocionalidad del movimiento, la representación de historias, la dramatización, la imitación, el mimo, el baile como actividad rítmica, etc.

Como indica Zagalaz:

Aunque todos los bloques de contenidos a través de los que se desarrolla la Educación Física son susceptibles de contener elementos creativos, es especialmente mediante la expresión y la comunicación corporal donde se pueden trabajar con mayor incidencia, porque en este apartado hemos de conseguir desarrollar la imaginación de los alumnos, su creatividad y su sensibilidad, así como afianzar comportamientos cívicos y éticos, conceptos todos, indispensables para la convivencia, supervivencia, aumento de su autoestima y socialización⁴³.

Quizá porque conocía todas las dificultades que se ciernen sobre la EC, la profesora Ana Pelegrín supo entender que su responsabilidad iba más allá de impartir una asignatura a los futuros profesores de EF, y por ello creó en el año 1996 el *Seminario Permanente de EC*, al que incorporó no solo alumnos de los que tenía entonces cursando la carrera, sino también a un grupo de antiguos alumnos que ella misma recuperó considerando que ya disponían de cierto recorrido profesional y un potencial suficiente para asegurar el mantenimiento de su semilla en el sistema educativo.

⁴³ ZAGALAZ SÁNCHEZ, M.^a Luisa: «La creatividad en el ámbito de la Educación Física», en PARRAGA, A. y ZAGALAZ, M.^a L. (coords.): *Reflexiones sobre Educación Física y deporte en la edad escolar*, Jaén, Universidad de Jaén, 2000, p. 82.

Ese seminario de reuniones periódicas y de formación tutelada⁴⁴ dio lugar en el año 1997 a la creación de la asociación AFYEC (Actividad Física y Expresión Corporal), auténtico motor de promoción del movimiento expresivo en el área de EF en España en los últimos 20 años. AFYEC ha desarrollado múltiples iniciativas de carácter universitario y no universitario que aspiran a ofrecer experiencias de participación y creación colectiva tanto a los estudiantes de institutos como a los de Magisterio en la especialidad de EF y de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFYD), por medio de los *Encuentros anuales de Expresión Corporal de Secundaria* en Madrid y los *Encuentros interuniversitarios de EC y danza* realizados en las sedes universitarias organizadoras⁴⁵. AFYEC ha promovido también, en colaboración con la Universidad de Salamanca, las Escuelas de Verano *Expresión, Creatividad y Movimiento* celebradas en el campus universitario de Zamora entre los años 1999 y 2012, así como los dos únicos congresos internacionales realizados en España hasta la fecha sobre la Expresión Corporal Educativa (2003 y 2008). Más recientemente ha tenido una presencia muy relevante en la organización del XIII Congreso internacional sobre la enseñanza de la EF y el deporte de Sevilla (2019) y el XIV Congreso Europeo FIEP «Performing Arts and creativity to transform society and education» de Barcelona (2019).

La importancia del trabajo colaborativo ha supuesto un cierto consenso sobre el enfoque de las asignaturas de EC en los planes de estudio universitarios y una línea de acción coherente para abordar la formación inicial del profesorado. Afortunadamente, el nivel científico despertado por la EC como disciplina de la EF ha dado fértiles resultados y así lo testimonian las numerosas tesis defendidas en este campo⁴⁶. Igualmente, cada año se incorporan al mercado editorial novedades

⁴⁴ Ana Pelegrín puso mucho esfuerzo en ofrecer a los alumnos del seminario una formación complementaria con la participación de grandes especialistas como Mercè Mateu, Berta Vishnivetz, María Fux, Marta Schinca, Carlos Herans, Susana Kesselman, etc.

⁴⁵ VV. AA.: «Diez años de Encuentros interuniversitarios de grupos de EC y danza», en GIL, Javier; PADILLA, Carmen y TORRENTS, Carlota: *Artes escénicas y creatividad para transformar la sociedad y la educación*, Madrid, AFYEC, 2020, pp. 147-166.

⁴⁶ SIERRA ZAMORANO, Miguel Ángel: *La EC desde la perspectiva del alumnado de EF*, Madrid, UNED, 2001; LÓPEZ TEJEDA, Antonio: *El desarrollo de la creatividad a través de la EC*, UNED, 2002; CACHADIÑA CASCO, Pilar: *Expresión Corporal y creatividad: métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral*, Universidad Politécnica de Madrid, 2004; LEARRETA RAMOS, Begoña: *Los contenidos de EC en el área de EF en enseñanza primaria*, Universidad Complutense de Madrid, 2004; RUANO ARRIAGADA, Kiki: *La influencia de la EC sobre las emociones: un estudio experimental*, Universidad Politécnica de Madrid, 2004; VILLADA HURTADO, Purificación: *La EC en la formación inicial del profesorado. Estudio y análisis de los currícula de las universidades españolas*, Universidad de Oviedo, 2006; CANALES LACRUZ, Inma: *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la EC*, Universidad de Lleida, 2006; COTERÓN LÓPEZ, Javier: *Los contenidos de EF en los manuales escolares: la EC en la primera etapa de EGB (1970-1980)*, Universidad Politécnica de Madrid, 2007; CARDONA LINARES, Antonio José: *Patricia Stokoe: vida y obra. La creadora de la expresión corporal-danza*, Universidad de Granada, 2009; MATEU SERRA, Mercè: *Observación y análisis de la expresión motriz escénica. Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: Cirque du soleil (1986-2005)*, Universidad de Barcelona, 2010; MONTÁVEZ MARTÍN, Mar: *La EC en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en*

sobre la EC en la EF que van llenando lagunas epistemológicas y metodológicas. Obras que surgen ya del conocimiento y la práctica de profesionales de nuestro país con propuestas experimentadas y que son recursos prácticos para el aprendizaje cooperativo de la comunidad investigadora. Gracias a la labor decidida de muchas de las revistas profesionales de la EF⁴⁷ ha ido aumentando de forma constante la presencia de estudios, revisiones, monográficos, etc., en torno a la didáctica de la EC. Las incesantes investigaciones y prácticas docentes realizadas por profesores y maestros que trabajan en la realidad escolar ofrecen una visión mucho más amplia y detallada del trabajo y sus metodologías. Los centros de interés son muy diversos y van desde el análisis historiográfico, pasando por los contenidos específicos de enseñanza, las formas de evaluación más eficaces o las propuestas didácticas⁴⁸.

los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba, Universidad de Córdoba, 2011; VILLARD AJÓN, Manuel: *Percepciones del profesorado de EF de educación secundaria sobre el papel de la EC en el currículum de Andalucía*, Universidad de Huelva, 2014; GIL ARES, Javier: *Los contenidos de la EC en el título de Grado en Ciencias del Deporte*, Universidad Politécnica de Madrid, 2016; ARMADA CRESPO, José Manuel: *La EC como herramienta para el desarrollo de habilidades socio-afectivas en el alumnado de educación secundaria obligatoria*, Universidad de Córdoba, 2017.

⁴⁷ APUNTS, EF y deportes; RETOS, *Nuevas Tendencias en EF, Deportes y Recreación; Tándem; AGORA para la EF y el Deporte*; RICYDEE, *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*; *EmásF, Revista Digital de EF*; SPORTIS; *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*; *Acción Motriz; Arte y Movimiento*; entre otras.

⁴⁸ Son muchas las aportaciones en el campo disciplinar de la EC. Algunos ejemplos de mayor relevancia: CUÉLLAR MORENO, M.^a Jesús y PESTANO PÉREZ, Avelino: «Formación del Profesorado en Expresión Corporal: planes de estudio y Educación Física», *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24 (2013), pp. 123-128; COTERÓN, Javier; SÁNCHEZ, Galo; MONTÁVEZ, Mar; LLOPIS, Aurora y PADILLA, Carmen: «Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento», en SÁNCHEZ, Galo et al. (coords.): *Expresión Corporal. Investigación y Acción Pedagógica*, Salamanca, Amarú, 2008, pp. 145-155; MONTESINOS, Diego: *La expresión corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo*, Barcelona, INDE, 2004; RUANO, Kiki: «Perspectiva cronológica en la intervención de la expresión corporal sobre la dimensión emocional», en RUANO, Kiki y SÁNCHEZ, Galo (coords.): *Expresión Corporal y educación*, Sevilla, Wanceulen, 2009, pp. 107-148; SÁNCHEZ, Galo; COTERÓN, Javier; PADILLA, Carmen; LLOPIS, Aurora y MONTÁVEZ, Mar: «La Expresión Corporal en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Un proyecto de consolidación», en SÁNCHEZ, Galo et al. (coords.): *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación*, Salamanca, Amarú, 2008, pp. 17-28; CABALLERO JULIA, Daniel; CUÉLLAR MORENO, M.^a Jesús y GARCÍA, Marie Carmen: «Génesis sociohistórica de la EC en España», *Movimiento, Revista de EF da UFRGS*, 25 (2019), pp. 1-14; SÁNCHEZ, Galo y LÓPEZ, Marga: «Análisis de los contenidos de EC impartidos en la formación inicial de los docentes de primaria», *Educación XXI*, 22(1) (2019), pp. 425-447; SÁNCHEZ, Galo y LÓPEZ, Marga: «El método Schinca de EC para desarrollar la creatividad expresiva en los centros de primaria», *Quaders Digitalis*, 85 (2017), pp. 1-16; SÁNCHEZ, Galo y COTERÓN, Javier: «Enseñar expresión corporal, aprender para la vida», en COTERÓN, Javier y GIL, Javier (eds.): *Expresión Corporal. Arte, salud y creatividad*, Madrid, AFYEC, 2017, pp. 47-66; SÁNCHEZ, Galo y COTERÓN, Javier: «El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la EC», *TÁNDEM, Didáctica de la Educación Física*, 47 (2015), pp. 15-25; ÁLVAREZ BARRIO, M.^a José: «La cooperación en EC como medio y como fin educativo», *TÁNDEM, Didáctica de la Educación Física*, 73 (2021), pp. 13-20; LEARRETA, Begoña y RUANO, Kiki: *El cuerpo entra en la clase. Presencia del movimiento en las aulas para mejorar el aprendizaje*, Madrid, Narcea, 2021.

6. Trazando líneas de futuro, a modo de conclusión

La mirada crítica nos obliga a reconocer que, aunque las propuestas que se publican inciden en un mayor conocimiento disciplinar, la incorporación de la EC a la realidad cotidiana de la EF no resulta tan inmediata. Muchísimos docentes son aún reacios a su introducción pues no se atreven a enfrentar unos contenidos que no les merecen confianza. Para propiciar la elaboración y puesta en marcha de unidades didácticas y sesiones, los profesores y maestros deben estar seguros de que merece la pena plantear situaciones específicas de aprendizaje a sus alumnos.

Por eso creemos importante establecer las bases de la EC en EF que hoy día se podrían considerar como plataformas compartidas por la gran parte de los docentes especialistas. Empezando por ofrecer una definición de la disciplina como «una parte más de la EF que aporta a los alumnos una mayor profundización en la vivencia del propio cuerpo y sus posibilidades de expresividad hacia uno mismo y hacia los demás; que se fundamenta en el trabajo físico, el conocimiento técnico y la mirada artística que desemboca en un mayor dominio de los mecanismos de conciencia corporal y de comunicación».

Sobre esta definición cabe situar las cuatro dimensiones en las que se apoya su lógica interna y su metodología:

TABLA II. *Dimensiones de la Expresión Corporal*

Expresividad	Toma de conciencia y manifestación del mundo interno. Exteriorización de ideas, estados de ánimo, sentimientos y emociones.
Comunicación	Proceso intencional de interrelación con los demás a través del lenguaje corporal.
Creatividad	Procesos de construcción basados en el pensamiento asociativo y divergente y enfocados al logro de resultados originales y elaborados.
Estética-artística	Materialización del proceso creativo colectivo a través de un producto con rasgos reconocibles de equilibrio, composición y armonía.

Fuente: MONTÁVEZ, 2011 adaptado de Sánchez *et al.*, 2008, p. 21.

Las cuatro dimensiones sostienen la didáctica de la EC y dan coherencia a las acciones docentes a realizar, ya que poseen una importancia equivalente y buscan construir un equilibrado sistema de experiencias en los alumnos que aprenden. Así, es destacable la enorme capacidad de la EC para incidir en el desarrollo de la expresividad y la creatividad individual. Pero es igualmente importante su potencial colectivo en el campo de la comunicación y de la educación artística como valores más grupales, destilados de la observación y la experiencia del trabajo cooperativo.

Esa lógica interna de la que hablamos se inicia con el esfuerzo que el docente debe realizar para brindar un espacio al cuerpo significativo de cada alumno, donde se perciba un clima favorable a la libre participación y se ponga el acento en el proceso de movimiento consciente que facilite un mayor conocimiento del yo. Poco a poco las sesiones de clase irán promoviendo la exteriorización de la riqueza interior de cada participante en un ejercicio de autoconocimiento que consolidará la percepción de una mejora psicofísica. Un circuito que se abre cada vez más a la espontaneidad motriz, la fluidez de la imaginación y la comprensión de los disparadores creativos individuales.

Ese progreso personal se alimenta de manera continua con la presencia de los demás y sus interacciones, lo que favorece una mayor apertura hacia la relación interpersonal y una comunicación más profunda con los demás. El manejo constante del lenguaje simbólico traza puentes entre la imaginación y la realidad y ofrece consistencia a los *procesos creativos*⁴⁹ que se llevan a cabo en los contenidos propios de la EC: lenguaje corporal, dramatización, danza.

Podemos destacar algunos objetivos que son comunes a la práctica de la EC en EF y que ponen el foco en el valor de los siguientes aspectos:

FIGURA I. *El proceso creativo*



⁴⁹ SÁNCHEZ, Galo y COTERÓN, Javier: «Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa», TÁNDEM, *Didáctica de la EF*, 39 (2012), pp. 37-47.

Para terminar, remarcamos que la EC aporta a la enseñanza de la EF una metodología peculiar que se centra en la vitalidad del grupo clase. El grupo como escenario, como contexto donde se produce el crecimiento emocional de todos los componentes. El grupo como testimonio de las vivencias, de los éxitos y los fracasos, de la asimilación de los momentos y sus resultados. El grupo como depositario de una responsabilidad, de un compromiso que se va asumiendo a medida que se sabe creciendo, animado, vivo. El grupo como micromundo donde las personas se mueven por intereses, por deseos, buscando logros, aprobación, comprensión y respaldo. Pero también donde se depuran los desaciertos, las dificultades y las luchas. El educador tiene que proyectar toda su energía en el grupo. Lanzarla hacia él y reconducirla constantemente. Apreciar sus valores, reconocer sus limitaciones, empeñarse en su evolución continua, en su crecimiento. Creando un ambiente positivo, de debate, crítico y provocador donde se ponen en juego las herramientas verdaderas de la vida real, donde no se venden sucedáneos, artificialismos de laboratorio que luego casan mal con el mundo real y provocan desconcierto. Porque todos los alumnos, sean de la edad que sean, tienen un mundo palpable, de tamaño real. Y es desde ahí desde donde deben nacer las inquietudes y las búsquedas.

Todo ello en un proceso de trabajo que se orienta en dos niveles de acción:

- Se apoya en aprendizajes básicos y se dirige hacia la adquisición progresiva de recursos expresivos de dramatización, mimo, calidades del movimiento y danzas.
- Se inicia por medio de una importante conducción en el proceso de enseñanza/aprendizaje y se dirige hacia una progresiva autonomía de los alumnos en el dominio de las fases de la creación colectiva.

Es preciso seguir invirtiendo esfuerzos en dar la mejor formación a nuestros alumnos en el campo expresivo, comunicativo y creativo de la Educación Física como asignatura obligatoria del sistema educativo español.

SEMIOLÓGIA DE LA DANZA ESCÉNICA. APORTACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN SUPERIOR

The Semiology of Scenic Dance. A Contribution of Knowledge in the Higher Studies Curriculum

Natalia OLLORA TRIANA
Universidad de La Rioja (España)
Correo-e: naollot@unirioja.es

Eva María LÓPEZ PEREA
Universidad de Burgos
Correo-e: emlperea@ubu.es

Juan Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL
Universidad de Burgos
Correo-e: ajea@ubu.es

Recibido: 20 de noviembre de 2021
Envío a informantes: 10 de diciembre de 2021
Aceptación definitiva: 28 de enero de 2022

RESUMEN: La formación en danza se incorpora al Espacio Europeo de Educación Superior con la publicación del RD 1614/2009 que ordena las Enseñanzas Artísticas Superiores. Un año más tarde, con idéntica orientación, el RD 632/2010 define los planes de estudio. Proceso de integración que origina profundas transformaciones en la formación, especialmente en lo relacionado con el desarrollo del aprendizaje autónomo y la adquisición de competencias. Desde el paradigma de investigación plural, análisis cualitativo e investigación basada en el arte, nos proponemos como objetivos analizar la escena y definir los signos con significación que construyen la creación como parte de la semiología dancística, para después concretar la contribución de esta delimitación teórica en el desarrollo de las competencias y como herramienta para el aprendizaje autónomo. Entre las conclusiones destacamos cómo conocer y delimitar estos signos coexistentes en la escena

favorece lograr las competencias específicas asignadas a la danza, aportando calidad y evolución como estudios superiores.

PALABRAS CLAVE: danza; semiología de la danza; formación superior danza; elementos con significación; danza y Espacio Europeo de Estudios Superiores.

ABSTRACT: Studies in dance are incorporated into the European Higher Education Area with the publication of Royal Decree 1614/2009, which governs Higher Arts Studies. On the basis of the latter, Royal Decree 632/2010 is drawn up, which sets the framework for the definition of study plans. This integration gives rise to profound transformations which have repercussions in the study processes, such as those related to the development of autonomous learning and the acquisition of competences. From the paradigm of pluralistic research, qualitative analysis and Arts-based research, we set ourselves the objectives of analysing the scene and defining the signs with signification which construct the creation as a part of dance semiology, in order, subsequently, to objectify the contribution of this theoretical delimitation in the development of competences and as a tool for autonomous learning. Among the conclusions, we highlight how knowing and delimiting these coexisting signs in the scene favours the achievement of the specific competences assigned to dance, providing quality and evolution as higher studies.

KEYWORDS: dance; semiology of dance; higher dance studies; elements with signification; dance and the European Higher Studies Area.

1. Introducción

EN ESPAÑA, los estudios de danza se incorporan al sistema educativo como formación especializada e independiente de otras artes, con el desarrollo de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Bajo el prisma de las Enseñanzas Artísticas Superiores, la LOGSE supone un avance formativo en su ordenación al otorgarles el carácter de Estudios Superiores. Con posterioridad, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) definirá estas enseñanzas artísticas como «enseñanzas escolares de régimen especial» (Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas, 2012). Por último, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), consagra las Enseñanzas Artísticas Superiores como un conjunto de Enseñanzas de Educación Superior con identidad propia y dentro del régimen especial de las enseñanzas de Educación Secundaria, pero cuya definición y desarrollo deberá hacerse en el marco de la convergencia europea y dentro del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Ministerio de Educación, 2010; ACESEA, 2012; Vieites, 2016a).

En el avance de este marco jurídico-administrativo, una fase de despegue arranca con el RD 1614/2009, que establece las líneas maestras de esta nueva organización para estos estudios, regulando y estructurando estas enseñanzas de acuerdo con el marco europeo de grados y posgrados. Referencia legal que se completa con el Real Decreto 632/2010, que regula el contenido básico de las Enseñanzas Superiores en Danza establecidas en la mencionada Ley Orgánica 2/2006 de Educación y que conllevan la titulación de graduado o graduada en danza, seguido de la especialidad correspondiente: Coreografía e Interpretación y Pedagogía de la Danza. En coherencia con estos documentos, las administraciones territoriales afrontarán, con distinto grado de desarrollo, la competencia de elaborar y poner en marcha planes de estudio de acuerdo con las líneas de cambio establecidas dentro del EEES en relación a tres direcciones simultáneas: flexibilidad en la organización de las enseñanzas, renovación de las metodologías docentes y autonomía de los centros (Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, 2010).

Bajo el estímulo del cambio, transformación e integración en la educación superior, se propone crear un marco teórico que aporte conocimientos que favorezcan el análisis de las obras ya creadas, la construcción de nuevas creaciones y la interpretación. Se abre paso el análisis de la danza como acto de comunicación, en el que los elementos de creación implicados en el momento de la representación conllevan un significado como signos que debe ser construido por el receptor (Toro y López-Aparicio, 2018). Constataciones que advierten que, en este proceso de comunicación, el momento de la representación es una situación completa y compleja (Gutiérrez, 1989; Vieites, 2016b), compuesta por una suma de signos escogidos y construidos por el autor o autora, cuyo conjunto constituye un sistema de naturaleza diversa de emisores diferentes estrechamente relacionados (Fernández y Jácome, 2018; Ollora-Triana y Corbí, 2021), por lo que, consecuentemente, el sentido que cada obra adquiera será el resultado de la construcción, por un lado, de toda esta diversidad de elementos que componen la creación y su emisión e interpretación y, por otro, del trasfondo social y cultural en un momento histórico concreto, al contemplar de manera necesaria la participación del nivel del público o espectador, que siempre posee un carácter social (Toro y López-Aparicio, 2018; Ollora-Triana y Corbí, 2021).

Además, el conocimiento de estos elementos como signos que generan significación para la construcción de las obras y de su significado va a definir los estilos o paradigmas artísticos de la escena en danza con una doble finalidad. De una parte, generar un camino conocido, estable y predecible dentro de un género que facilitará la comprensión, por lo tanto, la comunicación entre el emisor o emisores y el público (Preston-Dunlop y Sánchez-Coldberg, 2002; Pérez, 2008; Rojo, 2020). Y, por otro lado, ofrecer información al creador o coreógrafo para la selección y configuración de la obra y una expresión e interpretación para la comunicación con plenitud y libertad dentro de los paradigmas estéticos y conceptuales escogidos por todos los autores (Rojo, 2020; Abad, 2012).

Este análisis de la escena, desde la perspectiva de la comunicación y como constitución de signos, propicia un carácter semiológico que exige generar sentido, equiparándose como acto de comunicación a cualquier construcción discursiva (Mangieri, 2010; Toro y López-Aparicio, 2018). Así la propuesta de análisis se sitúa dentro de la semiótica, definida por Eco como la «ciencia que estudia todos los procesos culturales como actos de comunicación» (Eco, 1986, p. 69, como se citó en Suárez *et al.*, 2020), término utilizado a veces como equivalente al de semiología definida como «el estudio de los principios generales que rigen el funcionamiento de los sistemas constituidos por señales susceptibles de interpretación y que, entonces, pasan a llamarse signos» (Marcos, 2018, p. 65).

La necesidad de romper con marcos estructurales rígidos nos conduce a apoyarnos en la semiología, cuyo objeto es la significación (Marcos, 2018), para realizar una aproximación a la danza con el propósito de establecer no solo los diversos signos presentes en esta disciplina escénica en su generalidad, sino también descubrir aquellos elementos de significación que caracterizan cada paradigma y estilo, y cómo estos elementos son portadores de significado. Se consideran las obras como universos heterogéneos con elementos de diferente naturaleza que son signos variados, desde el movimiento, las imágenes, el sonido, los colores, la palabra, entre otros, y que posibilitan diversos universos de significación que influirán en la comprensión (Farabello, 2012). Este entramado de signos refuerza la noción de *danzalidad* como concepto vinculado al de *teatralidad* (Grumann, 2008) y que aborda los elementos con significado que van a formar parte de la estética.

Nuestro estudio, pues, propone considerar la semiología de la danza como un sistema de signos portadores de significado y delimitadores de los estilos de danza o paradigmas, cuyo conocimiento ofrece una herramienta para la formación de creadores e intérpretes a la luz de la Formación Superior dentro del EEES, planteando los siguientes objetivos:

- Analizar la escena en danza y definir los elementos y signos de significación que construyen la creación.
- Proponer la semiología de la danza como recurso de análisis para el desarrollo de las competencias dentro de los estudios superiores de danza.
- Aportar un marco teórico de análisis para la creación y la interpretación y para el conocimiento de las diferentes estéticas a lo largo de la historia de la escena en danza.

2. Semiología de la danza. Elementos con significación para la creación

La perspectiva del análisis semiológico realizada tiene como objeto la significación, dirigida a conocer los elementos o signos que tiene en su mano el creador para favorecer en último término la comunicación (Marcos, 2018). Para el análisis de estos signos, es necesario tener en consideración el hecho de que todas las obras, por pertenecer al conjunto de artes escénicas, poseen una condición

estética, además de darse en un espacio y un tiempo cultural. Esta idiosincrasia hace que cada creación (contenido/mensaje) adquiera un significado en el receptor únicamente como símbolo exterior (*significante*, *signifiant*) según la terminología de Saussure (Mukarovsky, 1977). Este lingüista define una estructura dual en los signos constituida por *significante*, como unidad que puede ofrecer diferentes formas (visual, acústica, olorosa, etc.), y *significado*, como la idea o concepto evocado en la mente, ambos se unen por un vínculo arbitrario que es creado por el receptor y corresponde a la conciencia colectiva (Zecchetto, 2002). Bajo estas perspectivas, se estima la existencia de elementos configurados por el creador, que pueden ser objetivados como signos de significación por encontrarse en el colectivo tanto del emisor como del receptor y pueden aportar un significado objetivo y una asociación subjetiva a las obras.

En el contexto escénico actual se encuentran elementos de creación que, para el desarrollo de nuevos estilos, se mezclan y añaden nociones o signos que generan nuevas tendencias escénicas (Ollora, 2017; Rojo, 2020), lo que dificulta la identificación de paradigmas. Surgen diferentes formas de crear que rompen con los parámetros y signos reconocidos del ballet o danza clásica (Toro y López-Aparicio, 2018). Según la bailarina Tamara Rojo, el paradigma como estilo «se ha desarrollado históricamente fundamentado en normas relativas a la forma, la composición y la expresión dentro del contexto de cada obra» (Rojo, 2020, p. 129).

Con estos fundamentos, el análisis de la escena a lo largo de la historia para la delimitación de estos estilos y sus elementos comienza considerando el total de una creación dentro del proceso de comunicación completo, en el que existen varios momentos que intervienen en la construcción de la obra y la posterior creación de significado. Teniendo en cuenta el estudio de la comunicación escénica realizado por Vieites (Vieites, 2016b) y los niveles sucedidos dentro de este proceso, se analiza el momento de la representación que corresponde a la aparición de otros emisores y receptores. En este nivel, junto a los intérpretes cobran relevancia un conjunto de signos de diferente tipo configurados para favorecer la recepción, pero que están dentro del proceso de creación. Es el conjunto escénico integrado por el ornamento y la acción y los componentes que la estructuran: decoración, iluminación, vestuario, lenguaje corporal dancístico, composición o coreografía, pantomima, trama, música, interpretación, tensión dramática, etc., que van a configurar un lenguaje comprensible para el público (Vieites, 2016; Ollora, 2017; Rojo, 2020).

Nuestro análisis parte de los fundamentos de la propuesta realizada por Kowzan (Kowzan, 1997) en su modelo de sistematización desarrollado dentro del teatro y su aportación a la semiótica del espectáculo (Carrasquero y Finol, 2007). Con esta apoyatura, se diseña una tabla donde aparecen estos signos y su configuración en un espectáculo de danza. Se proponen cinco grandes apartados, en cada uno existen elementos específicos cuya delimitación concreta facilita el estudio de las obras y de sus elementos de significación para configurar la *danzalidad*:

TABLA I. *El signo en danza a partir de Kowzan (Kowzan, 1997)*

SIGNO	FORMA QUE ADQUIERE	DE QUIÉN DEPENDE LA EMISIÓN	MARCO	TIPO DE SIGNO
1. Libreto	Texto de la dramaturgia	Músico coreógrafo dramaturgo	Mundo dramático	Signos múltiples: coreógrafo, bailarín músico, escenógrafo...
2. Maquillaje 3. Peinado 4. Indumentaria	Aparencia externa del bailarín	Externos al bailarín	Espacio y tiempo	Signos visuales
5. Mímica 6. Gesto 7. Movimiento 8. Baile/danza 9. Kinesfera	Expresión danzada	Propios del bailarín	Espacio y tiempo	
10. Accesorios 11. Decorado 12. Iluminación	Características del espacio escénico	Externos al bailarín	Espacio y tiempo	Signos visuales
13. Música 14. Espacio sonoro	Efectos sonoros		Tiempo	Signos auditivos

Fuente: Elaboración propia a partir de Kowzan (1997).

Desarrollo categórico que propicia la agrupación de los signos y sus elementos en diferentes parámetros (Ollora y Palmero, 2019).

En primer plano, el parámetro libreto implica diferentes elementos en su configuración y otorga significado de manera principal. El ubicarse dentro de algunos paradigmas de danza, especialmente en danza clásica, y dentro el estilo del romanticismo e imperialismo y en danza española, conlleva que detrás de los movimientos coreográficos, gestuales y mímicos exista una intencionalidad concreta y estos movimientos sean las palabras de este argumento dibujadas en el espacio (Rojo, 2020). La característica principal de un libreto no es solo la narrativa o texto de la obra (De Toro, 2008), el coreógrafo busca en él una guía de acción tratada, en la que se den situaciones diversas e impactantes y con un ritmo apropiado al lenguaje de la danza. Sobre este documento confluyen otros elementos, así en los ballets del siglo XIX se definían el argumento, la música y los personajes, y la creación de movimientos del coreógrafo acorde con este argumento y composición musical (Abad, 2004; Rojo, 2020). Además, se han encontrado libretos en los que el coreógrafo define otros muchos aspectos que hacen referencia a las entradas y salidas de bailarines y su ubicación en el escenario, movimientos codificados de bailarines principales y del cuerpo de baile, incluso escenografía lumínica

(Ollora, 2017). Este elemento ha servido, según el contexto histórico, geográfico e ideológico, como medio de fomento de ideales estéticos, pensamientos ideológicos o para resaltar posturas políticas (Araiza, 2017), experimentando los libertistas un exceso de presión ideológica que provocaba creaciones descriptivas e ilustrativas (Kabachek, 2019).

En segundo término, el maquillaje, peinado e indumentaria constituyen los signos de máscara/figura y determinan una caracterización externa. El objetivo del maquillaje es el de resaltar el rostro del intérprete en concordancia con la iluminación espacial y junto con la mímica contribuye a aportar expresión al personaje. La mímica, gracias a la movilidad de la cara, crea signos móviles y el maquillaje signos inmóviles que pueden durar en la expresión (Carrasquero y Finol, 2007). El peinado se corresponde con la misma caracterización y está vinculado a la vestimenta, así en las obras clásicas se busca estilizar a la bailarina a través de los recogidos, modelo mitificado por Marius Petipa (1818-1912)¹ que creaba una figura estética desarrollada en la concepción de inmortalidad, tanto del arte como de la belleza de la artista; la caracterización de los personajes de las bailarinas se construía con la significación de inmortalidad (Rojo, 2020). En los nuevos estilos se busca la naturalidad y la ruptura con la perfección y el romanticismo desarrollado por la danza clásica (Ollora, 2017).

La indumentaria o vestuario es uno de los elementos que en la génesis de un proyecto escénico genera importancia por su significación (Suárez *et al.*, 2020). Descubrimos un elemento simbólico portador de sentido que contiene el rasgo de influir en la interpretación (Santillán, 2018), además de aportar información en relación a lo que se quiere transmitir (Suárez *et al.*, 2020). Los orígenes del vestuario en danza son de carácter histórico y social y se remontan al s. XV con los espectáculos cortesanos denominados «balletti» (Santillán, 2018, p. 2), evolucionando hasta implantarse el tutú en sus diferentes formas unido al uso de las puntas como apoyo corporal, buscando facilitar la visión de figura estilizada, etérea e inmortal. Esta estética en el vestuario de danza clásica surge en la primera mitad del s. XIX y parte del romanticismo como estilo en el que la bailarina es idolatrada y se convierte en el ideal de belleza de la época. A partir de obras como *La Sylphide* (1832)², primer ballet en el que aparece una bailarina sobre las puntas de forma prolongada, y más tarde *Giselle*, se impone este vestuario y apoyo corporal, característico de la danza de estilo clásico, y se convierten en elementos estéticos que determinan con precisión las características de las obras en diferentes aspectos, visuales, técnicos y de creación coreográfica, ya que integran factores relativos a la comodidad, resistencia y funcionalidad (Medrano, 2011). El vestuario en algunos estilos, como en la danza clásica y la danza española, constituyen hechos simbólicos, sociales y culturales que

¹ Alphonse Victor Marius Petipa (Marsella, Francia, 1818-Crimea, Rusia, 1910), fue un maestro de ballet, coreógrafo y bailarín. Creador de importantes ballets de estilo clásico (*vid.* MARTÍNEZ, 2017).

² *La Sylphide* es un ballet emblemático del romanticismo, estrenado en la Ópera de París en 1832 con coreografía de Filippo Taglioni (*vid.* ABAD, 2004).

se integran en el imaginario de las personas y, en el caso de la danza española, se presenta como una proyección de la identidad propia y cultura de un país (Suárez *et al.*, 2020). El diseño de este signo está íntimamente ligado al diseño del personaje ayudando a construirlo y contextualizarlo, siendo necesario para definir los rasgos propios de cada estilo, al igual que el apoyo corporal, que transita desde las ya nombradas puntas que obligan a una ejecución técnica específica y virtuosa (Rojo, 2020) hasta observar diferentes apoyos corporales e incluso los pies descalzos durante los siglos XX y XXI (Ollora, 2017).

En cuanto a los signos propios de la expresión danzada del bailarín y su análisis semiológico, en su análisis se apela a la condición intrínseca del ser humano de significar (Guzmán, 2008), ya que las estructuras corpóreas y la gestualidad son fundamentales para la creación de significado (Leigh, 1995). Desde los intérpretes, su cuerpo y su movimiento se obtiene un signo cargado de significado, es un componente caracterizado como portador del «rasgo humano» que no es susceptible de una sistematización completa (Gutiérrez, 1989) y, junto con la coreografía como conjunto de pasos, se contempla una estructura completa de signos dentro de la semiología (Wright y Lemos, 2018; Carloni, 2018).

La gestualidad o mímica está considerada como un signo de construcción de significado para la comunicación (Guzmán, 2008) y puede estar definida en la creación por algo impuesto por el personaje como configuración más o menos dramatizada y con pantomima o formar parte de la propia expresividad del bailarín (Pérez, 2009). Dentro del paradigma clásico el objetivo buscado es el de contar una historia a nivel gestual con una narrativa ya conocida (Abad, 2004), no es así en danza moderna, ya que este signo se define a partir de la gestualidad expresiva no ligada a la narrativa de la palabra, sino creativa y propia del intérprete (De la Rosa, 2017; Pérez, 2009).

Los signos que corresponden al movimiento danzado, propio de técnicas concretas, llevan a referencias de movimientos que se encuentran dentro de los códigos de danza clásica y los propios de danza moderna, todos ellos han sido definidos dentro de diferentes tratados creados y registrados por maestros de estos estilos. En las creaciones de cualquier momento histórico se encuentran movimientos codificados dentro de los tratados de danza clásica, por ser el primer código creado, con más antigüedad y la base de la danza escénica. En el caso de la danza moderna este código está sometido a cambios y a una continua evolución y ampliación, al tratarse de un estilo contemporáneo en el tiempo (Ollora-Triana y Corbí, 2021). En relación a los signos cinéticos y como parte de estos, existen algunos movimientos que tienen intencionalidad. Así, como movimientos corporales, se pueden encontrar movimientos abstractos o concretos (Merleau, 1953), movimientos codificados y registrados (Vaganova, 1969; Laban, 1975; Pasi y Alfio, 1987) y según el carácter existen los movimientos transitivos, todos ellos aportan intención, por lo tanto, generan significado (Le Boulch, 1992).

Por último y dentro de este grupo de signos aportados por el bailarín, el movimiento surgido de su cuerpo tiene un diseño temporal, ya que se desarrolla en un tiempo y un diseño espacial que se evidencia en su forma visual (Farabello, 2012).

Este espacio de actuación del intérprete relaciona diferentes conceptos como el espacio personal o kinesfera (Laban, 1966) y el espacio interpersonal, además de delimitar el diseño de grupo o intérpretes dentro del espacio de actuación (Sampedro y Botana, 2010).

El siguiente elemento a analizar se constituye por los signos visuales característicos del espacio escénico o signos espaciales. Dentro de estos se encuentra el espacio virtual donde la iluminación constituye uno de los elementos de configuración responsables de la construcción a partir de la visualización de un fenómeno escénico (Abarza *et al.*, 2013), este elemento logra aunar todas las propuestas de diseño para convertirla en una composición intencional. Aporta particularidades como la creación de atmósferas y genera y modifica espacios virtuales. Este espacio y sus posibilidades ya fueron investigados por la artista Loïe Fuller (1862-1928)³, que abordaba toda su creación a partir de la iluminación. El signo espacial estaría relacionado con el espacio de acción donde se ubica la escenografía y con el entorno escénico o lugar donde se representa la obra. En la elaboración y definición de todo este elemento se establece el concepto de toda la creación, el lenguaje y los objetivos que se buscan, así se crea una estrategia para una configuración concreta (Abarza *et al.*, 2013; Jiménez y Ollora, 2020).

Finalmente, los signos de tipo auditivo o signos acústicos como efectos sonoros aportan significación, tanto la música como los sonidos de la voz emitidos por los intérpretes (Carillo, 2015). La música como elemento de significación adquiere importancia ya que es capaz de materializarse en el escenario y no solo transmitir significados, sino también delimitar la duración temporal (Appia, 2014). Su configuración se puede convertir en un refuerzo para la comunicación a través de la presentación de motivos musicales en relación a personajes, hechos, lugares, objetos, o lo que el creador defina complementándose el hecho dramático o leitmotiv⁴ (Carillo Aparicio, 2015).

Desde la creación del ballet romántico *La Sylphide* (1832), los compositores y coreógrafos trabajarán juntos dentro del estilo clásico, conjugando la música compuesta para la narración y la coreografía (Rojo, 2020), así surge el género musical para ballet, dando lugar a una estructura en la composición similar a la

³ Mary Louise FULLER (Illinois, 1862-París, 1928). Bailarina, actriz, dramaturga y productora norteamericana. Creó en París en los años noventa un nuevo tipo de danza basada en los efectos de la luz y el movimiento que logró la admiración de los artistas de vanguardia europeos. No tuvo ninguna formación como bailarina, su danza se basa en los efectos visuales y no en un trabajo disciplinado y virtuoso (*vid.* SÁNCHEZ, 1999).

⁴ Leitmotiv: el diccionario panhispánico de dudas señala que esta palabra puede sustituirse por las voces españolas motivo o tema, a menudo acompañadas de los adjetivos dominantes, central, principal o recurrente, cuando se refiere a una composición musical [...]. También se utiliza para referirse a «motivo central, asunto, palabra, expresión, idea, figura o imagen retórica que se repite e intervalos en un texto» (*vid.* BURGUEÑO, DOMÉNECH Y LEÓN, 2020, p. 395). «Leit motiv o leitmotiv: es aquella propiedad que puede obtener un tema musical al aparecer repetidas veces y servir de vehículo hacia un motivo extra-musical que aparecerá de forma recurrente y simultánea al uso del motivo musical» (*vid.* CARILLO, 2015, p. 42).

estructura coreográfica y que es propia de las composiciones de danza clásica, que a su vez está relacionada íntimamente con el libreto.

Tanto los signos acústicos generados por los bailarines como las palabras y la música son parte del lenguaje comunicativo y tienen en común su transcurrir en el tiempo. Este elemento se puede analizar de forma que, por un lado, lo sonoro o acústico y la entonación de la palabra pueden contener significación semántica y, por otro, los sonidos paralingüísticos y la música ofrecen una carga expresiva y emotiva (Calle, 2008). Los signos acústicos como elemento están conformados por la música y su configuración concreta y los sonidos lingüísticos y paralingüísticos.

Finalmente, dentro de los aspectos a considerar, en el caso de algunas creaciones experimentales estaría la improvisación del intérprete, que a su vez está contemplada dentro de las competencias a alcanzar en la formación de los profesionales de la danza. Este elemento para algunos coreógrafos está determinado por el azar (Jordan, 2000) y comienza a desarrollarse en la escena a partir del interés por el abandono y la ruptura de símbolos artísticos convencionales que se asocian a la estructura narrativa y jerárquica de los paradigmas clásicos (Jordan, 2000).

3. Metodología de investigación

La investigación se realiza desde un paradigma plural que integra lo cualitativo o interpretativo y la investigación basada en el arte (Arts Based Research). Por un lado, intenta comprender el proceso mediante el cual el creador configura las obras y crea los elementos para su delimitación e interpretación y, por otra parte, se basa en recursos visuales, no lingüísticos y con cualidades estéticas asociadas a las actividades artísticas. Desde este paradigma plural y a partir de la metodología observacional, se examinan los documentos audiovisuales y se describe qué elementos forman parte de la escena y qué signos conforman cada uno de los elementos (Ollora-Triana, 2021). Se realiza a través del análisis inductivo mediante la observación y el estudio de las especificidades que suceden a lo largo de las obras ya creadas y consideradas representativas por un grupo de expertos.

Adoptamos una perspectiva holística, estudiando los elementos dentro del fenómeno de la representación como un todo que está constituido por unos signos propios para la definición de los estilos (Ollora-Triana y Corbí, 2021). Se tiene en cuenta que el sistema estudiado es dinámico y los signos varían en su carácter y tratamiento, por lo que este dinamismo permite la coexistencia de varios estilos a la vez en algunos de los elementos de configuración.

El estudio se desarrolla en los siguientes pasos:

- Primero se realiza la fundamentación a través de la revisión documental, tanto de investigaciones desarrolladas en el teatro como arte escénica con la que comparte aspectos teóricos, como de estudios realizados dentro de la danza. Igualmente se tienen en cuenta aportaciones desde las ciencias sociales en cuanto a los aspectos de la semiología para el análisis de los signos.
- Se definen los elementos fundamentales de significación basándonos en la tabla de Kowzan, estos elementos se denominan parámetros.

Una vez definidos estos elementos/parámetros fundamentales se realiza una selección de las obras ya creadas en danza como muestra audiovisual para la observación y el análisis de los signos que conforman estos elementos. La selección de las obras la realiza un comité de 5 expertos, creadores nacionales e internacionales de danza en activo; dentro de estas obras se escogen fragmentos específicos que serán los analizados. Para la recopilación se tendrá en cuenta la consideración de los paradigmas artísticos siguiendo las propuestas de Markessiinis (1995), Sánchez (1999), Preckler (2003), Abad (2004), Pérez (2008), Vilar (2011), Muñoz y Pérez (2011), De la Rosa (2017), Ollora (2017), hasta llegar a cinco grandes paradigmas definidos por el grupo de expertos que resumen lo que ha sido el desarrollo y la evolución de la danza desde el siglo XIX hasta la actualidad: danza clásica, neoclásica, moderna, postmoderna-contemporánea y danza-teatro. Es importante añadir que la danza española no se encuentra dentro del análisis de las obras, por estar constituida con unos elementos claros con identidad propia (Suárez *et al.*, 2020). Las obras seleccionadas para la observación y el análisis de los elementos son las siguientes:

TABLA II. Selección de obras por el comité de expertos para realizar el análisis

OBRA	COREÓGRAFO	COMPAÑÍA/INTÉRPRETES REPRESENTACIÓN	AÑO GRABACIÓN
PARADIGMA CLÁSICO			
<i>Giselle</i>	Jean Coralli y Jules Perrot	Ballet Ópera de París	1979
<i>El lago de los cisnes</i>	Marius Petipa y Lev Ivanov	Ballet Bolshoi The Royal Ballet	¿? 1980
<i>Romeo y Julieta</i>	Kenneth Macmillan	Alessandra Ferri y Julio Bocca	¿?
PARADIGMA MODERNO			
<i>Le sacre du Printemps</i>	Vaslav Nijinsky	Millicent Hudson Marie-Calude Pietragallo	1987
<i>The green table</i>	Kurt Jooss	The joffrey Ballet	¿?
<i>Errand into maze</i>	Martha Graham	Terese capucilli Young-Ha Yoo	1990
PARADIGMA NEOCLÁSICO			
<i>El lago de los cisnes</i>	Mats Ek	Cullberg Ballet	1987
<i>Petite mort</i>	Jiří Kylián	Nederland dans Theater	1991
<i>In the middle of somewhat elevated</i>	William Forsythe	Marta Romagna, Roberto Bolle, Zenaida Yanovsky	2013

PARADIGMA POSMODERNO-CONTEMPORÁNEO			
<i>Korper</i>	Sasha Waltz	Sasha Waltz and Guest	2009
<i>Pygmalion</i>	Trisha Brown	Trisha Brown dance Company	2010
<i>Out of context-for Pina</i>	Alain Platel	Les ballets C de la B	2009
PARADIGMA TEATRO-DANZA			
<i>Le sacre du Printemps</i>	Pina Bausch	Tanztheaterf Wuppertal	1975
<i>To be straight with you</i>	Lloyd Newson y los intérpretes	DV8	2008
<i>En el desierto</i>	Chevi Muraday	Losdedae	2013

3. El visionado de los fragmentos de las obras escogidas se realiza dos veces, se concretan los signos que se observan como configuradores de los elementos ya definidos. Esta observación es realizada por alumnado de último curso de la Escuela Profesional de danza de la ciudad de Burgos y por los expertos del comité. Para el análisis deben observar los signos que conforman cada uno de los siguientes parámetros:

Parámetro I: *Libreto*

Parámetro II: *Máscara/figura*

Parámetro III: *Signos acústicos*

Parámetro IV: *Signos espaciales*

Parámetro V: *Signos del bailarín*

4. Por último, se realiza un registro de los signos observados y descritos en cada parámetro.

4. Análisis de resultados

El análisis realizado genera como resultados la delimitación y la configuración de la semiología de la danza en torno a los siguientes parámetros y dentro de estos se encuentran sus signos específicos y dinámicos según las creaciones analizadas que se configuran en cada paradigma:

TABLA III. *Parámetros y signos de significación.*

LIBRETO		
Estructura canon (según paradigma)		
Estructura libre		
Ubicación espacial bailarines		
Entradas y salidas bailarines		
MÁSCARA/FIGURA		
<i>VESTIMENTA</i>	<i>APOYO CORPORAL</i>	<i>PEINADO Y MAQUILLAJE</i>
Leotardos-mallas	Puntas	Pelo recogido (mostrando cara)
Tutú romántico	Media-punta	Maquillaje
Tutú de plato	Calzado de metatarso	Ausencia de maquillaje
Tutú variado	Calzado liberado de apoyo plantar	Otros
Corsé	Zapato carácter	
Pantalón ancho	Zapato de jazz	
Vestimenta amplia	Calzado de calle	
Vestimenta estrecha	Pies desnudos	
Falda		
Accesorios		
Colores vivos		
Colores apagados		
ACÚSTICOS		
<i>MÚSICA</i>		<i>LINGÜÍSTICOS/PARALINGÜÍSTICOS</i>
Música para ballet		Sonidos lingüísticos
Música de fondo		Sonidos paralingüísticos
Música guía de la coreografía		Ruidos materiales
ESPACIO		
<i>VIRTUAL</i>	<i>ESCÉNICO DE ACCIÓN</i>	<i>ENTORNO ESCÉNICO</i>
Muestra/acenta el espacio de creación	Escenografía	Perspectiva frontal
No interacciona	Escenografía realista	Teatro tradicional a la italiana
Diseña el espacio	Escenografía minimalista	Interior
Interacciona en el movimiento	Escenografía vacía	Exterior
SIGNOS DEL BAILARÍN		
<i>ESPACIO DE ACTUACIÓN</i>		
<i>KINESFERA</i>		<i>INTERPERSONAL</i>

Verticalidad equilibrada	Invasión mínima entre bailarines
Verticalidad en saltos	Invasión máxima entre bailarines
No verticalidad (desequilibrio)	Rol (entre bailarines) definido
No verticalidad en salto	Roles entre bailarines intercambiables
Nivel bajo	Tensión espacial con o sin invasión
Nivel medio	Empatía máxima
Nivel alto	
Utiliza todos los niveles espaciales	
Base reducida	
Base amplia	
Importa proyección espacial	
<i>ESPACIO DE ACTUACIÓN</i>	
<i>DISEÑO DE GRUPO</i>	
Simetría	
Asimetría	
Desigualdad formal	
Formación espacial equilibrada visualmente	
Disposición espacial jerarquizada	
CINÉTICO	
<i>GESTUALIDAD/MÍMICA</i>	<i>PROXÉMICOS</i>
Con pantomima	Posiciones codificadas de danza clásica
Con gestualidad propia	Movimientos codificados de danza clásica
Gestualidad significativa	Combinación de movimientos codificados de danza clásica
	Posiciones codificadas de danza moderna
	Movimientos codificados de danza moderna
	Combinación de movimientos codificados de danza moderna

Nota: Elaboración propia a partir de OLLORA y PALMERO (2019).

5. Discusión

Los resultados logrados a partir del análisis se obtienen en el fenómeno de la representación escogida dentro del proceso metodológico, por lo que se encuentran activa y creativamente insertos en contextos temporales y espaciales múltiples, de naturaleza pragmática: histórica, cultural, política y social (Carrasquero y Finol, 2007). El estudio descriptivo ha tenido en cuenta el hecho de considerarse

expresión artística, por lo tanto, sometida a una estética y social (Carrasquero y Finol, 2007).

El análisis de los espectáculos desde la semiología ha abierto una línea de investigación dentro de un marco teórico que favorece la adquisición de conocimientos a tener en cuenta para la creación, la interpretación y la pedagogía (Carrasquero y Finol, 2007), favoreciendo el fomento de la investigación científica y técnica propia de la disciplina como una de las acciones de cambio que ha supuesto la ubicación de las enseñanzas de danza dentro del EEES (Vieites, 2016).

Los resultados han logrado configurar en cierta manera los signos ya definidos por Kowzan (Kowzan, 1997), pero en la especificidad de las creaciones de danza. Ciertamente, el hecho de la escena como acto de comunicación es complejo, se trata de una realidad múltiple, cambiante y variada (Carrasquero y Finol, 2007), este análisis se ha llevado a cabo bajo criterios coherentes y sistemáticos, lo que desde el punto de vista semiótico se puede llamar semiología de la danza, a partir de la cual, los creadores e intérpretes pueden construir y configurar los elementos con el objetivo final de comunicar. Se ha tenido en cuenta que, como fenómeno semiótico, no solo es el producto de uno o varios códigos como signos y sus normas (Carrasquero y Finol, 2007), pero sí se han encontrado signos que pueden ser sistematizables y agrupables en parámetros, por lo tanto, configurables, y otros, los caracterizados como portadores del rasgo humano, que no son susceptibles de una sistematización completa (Gutiérrez, 1989).

Teniendo en cuenta que, en la educación superior, el aprendizaje autónomo cobra un valor importante y en el RD 1614/2009 se consideran las horas de trabajo tanto las lectivas como no lectivas, el conocimiento de los elementos básicos dentro de la semiología como marco teórico de análisis y construcción de las obras favorece la implicación personal y el trabajo autónomo, desarrollando la interpretación y reflexión sobre el arte y fomentando las competencias de autonomía personal que permiten elegir de manera activa los rasgos de identidad artística como profesionales, decidiendo de manera reflexiva y con pensamiento crítico (Rué, 2009). El enfoque de análisis ha sido considerado como una forma de estructurar el estudio de las obras y de las estéticas encontradas en la escena a lo largo de la historia y de nueva creación, valorándose como un recurso nuevo para la docencia y para el aprendizaje autónomo que renueva las metodologías educativas utilizadas y genera un nuevo marco para la acción docente (Rué, 2009).

Otro de los cambios planteados desde el EEES es la concreción de competencias vinculadas con el saber hacer y que confieren a las asignaturas una dimensión esencialmente práctica (CSEA, 2010). Así, el plan de estudios de Formación Superior para alcanzar el Grado en Danza plantea competencias transversales, generales y específicas para cada una de las especialidades (RD 632/2010). Se puede afirmar que, a partir del análisis semiológico y utilizando los conocimientos que este análisis aporta, se favorece alcanzar las competencias específicas de la especialidad de Coreografía e Interpretación. De manera concreta aporta un marco teórico para el conocimiento de diferentes técnicas y de diferentes lenguajes o disciplinas corporales; el conocimiento de técnicas de creación y composición

coreográfica desde diferentes puntos, creación e interpretación; el conocimiento de lenguajes y disciplinas escénicas, artísticas, musicales y visuales, y el desarrollo de la capacidad de interrelacionarlos; desarrollar la capacidad de reflexión y crítica para analizar y valorar obras de danza, de repertorio o nueva creación, atendiendo a los diferentes períodos y bajo perspectivas que integren aspectos históricos, artísticos y sociales y, por último, favorece el saber diseñar, organizar, planificar, realizar y evaluar proyectos artísticos (RD 632/2010).

En relación a las competencias específicas para el graduado en Danza de la especialidad de Pedagogía el análisis favorece de igual forma el conocimiento de diferentes técnicas de danza; conocimiento del repertorio en profundidad para poder transmitirlo a los alumnos y ayuda al desarrollo de la capacidad de reflexión y crítica para analizar y valorar las obras de danza (RD 632/2010).

Desde el punto de vista de la implantación de un nuevo modelo docente, aporta un recurso metodológico que facilita el aprendizaje autónomo al ofrecer una línea de estudio reflexiva y de conocimiento profundo dentro de los propósitos de la enseñanza superior, enseña a los alumnos a analizar críticamente ideas, promueve los hábitos intelectuales y de pensamiento crítico y enseña a comprender los principios y las generalizaciones de la construcción e interpretación de las obras (Rué, 2009). Se ofrece una plantilla de análisis de elementos como recurso didáctico, que solo requiere la descripción de los signos de creación o de análisis de estilos para definir la propia creación o el paradigma analizado (Ollora y Palmero, 2019).

6. Conclusiones

Hemos pretendido analizar la escena y aportar conocimiento en torno a la definición de los elementos básicos de significación que serán utilizados por los creadores e intérpretes dentro de la construcción de la obra y que finalmente van a favorecer el objetivo de la comunicación (Rojo, 2020; Ollora-Triana y Corbí, 2021). Nuestro análisis apoya la semiología de la danza como un marco de referencia teórica cuya definición ya ha sido propuesta para el análisis de espectáculos con objetivos en la recepción (Toro y López-Aparicio, 2018), adquiriendo importancia como un recurso para el desarrollo de las competencias, tanto generales como específicas, planteadas para ser graduado en Danza dentro de los estudios superiores. Por otro lado, en un plano formativo incentiva la investigación desde la disciplina como cambio de gran importancia para considerarse estudios superiores y aporta conocimientos para la formación del profesorado, mejorando la actividad docente e investigadora.

Como aportación teórico-práctica de relevancia, se crea un marco teórico que encuadra, además de la creación y la interpretación, el conocimiento, la identificación y el registro de las diferentes estéticas a lo largo de la historia de la danza para las obras de repertorio y para las de nueva creación. La comprensión de los principios estéticos y culturales de los fenómenos artísticos y la estética de los

diferentes estilos y su configuración es un aspecto destacado dentro del documento prescriptivo desarrollado para la formación superior en la disciplina.

En esta ubicación de cambio metodológico para la transformación e integración como estudios superiores, la creación de nuevas herramientas y recursos favorece el proceso al cambio. Desde esta perspectiva, apoyarse en la semiología para el análisis y el logro de conocimientos ofrece un camino desde la reflexión y el pensamiento crítico tanto para los estudiantes como para los formadores. La semiología de la danza como recurso de análisis favorece en los profesionales la mirada crítica y reflexiva de las obras, que les capacita para la delimitación y la valoración de la escena actual y aporta un marco de estudio de la disciplina, dinámico y constructivo, en el que las nuevas indagaciones solo pueden aportar para seguir creando una teoría de la danza desde esta perspectiva.

Se considera interesante como línea de investigación futura continuar en la construcción de la semiología mediante la práctica del análisis utilizando la herramienta creada con la colaboración de profesionales, tanto formadores como estudiantes de grado superior, y a través de un profundo análisis cualitativo establecer las redes entre la construcción de los elementos codificables y la creación de significado.

7. Bibliografía

- ABAD, A.: *La contribución de la mujer al desarrollo del ballet y los cambios de paradigmas en la transición al s. XXI*. Universitat Politècnica de Valencia, 2012.
- ABAD, A.: *Historia del ballet y de la danza moderna*, Madrid, Alianza editorial, 2004. ISBN: 978-84-206-5666-3.
- ABARZA, B.; CIFUENTES, J. L. y GARCÍA, T.: *El diseño teatral, iluminación, vestuario y escenografía*, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Gobierno de Chile, 2013. ISBN: 978-956-352-048-4.
- APPÍA, A.: *La música y la puesta en escena. La obra de arte viva. Teoría y práctica*, vol. 14, Asociación de Directores de Escena, 2014. ISBN: 978-84-92639-56-4.
- ARAIZA, E.: «El 'libreto' y sus problemas, o todo lo que usted quiso saber sobre el texto», *Alteridades*, 27(54) (2017), pp. 41-53.
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE CENTROS SUPERIORES DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS (ACESEA): *Las enseñanzas artísticas en el Espacio Europeo de Educación Superior, situaciones y perspectivas*. Valencia, 1 y 2 de junio 2012. https://www.acesea.es/wp-content/uploads/2017/12/Jornadas_ACESEA_2012_DocTrabajo.pdf
- BURGUENO, A.; DOMÉNECH, F. y LEÓN, V.: *Artes escénicas. 2.º Bachillerato*. Paraninfo, 2020. ISBN: 8428341982.
- CALLE, Q.: «Lenguaje verbal y lenguaje musical. Hijos gemelos del sonido», en AGUILERA, M.; ADELL, J. E. y SEDEÑO, A.: *Comunicación y música I. Lenguaje y medios*, Barcelona, 2008, pp. 51-78. ISBN: 978-84-9788-720-5
- CARILLO, S.: *LA MÚSICA EN LAS ARTES ESCÉNICAS: Inmaculada Almendral y la Compañía Teatro del Velador*, Universidad de Málaga, 2015, <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/9706>
- CARLONI, K.: «Dança e identidade nacional na imprensa carioca do início do século XX: diálogos culturais e relações étnicas e de gênero. Trinta anos da 'Constituição cidadã'»:

- contribuições da História e da Ciência Política», *Revista Estudos Iberoamericanos*, 44 (2018), pp. 365-379, <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2018.2.29096>
- CARRASQUERO, A. y FINOL, J. E.: «Semiótica del espectáculo: contribución a una clasificación de los elementos no lingüísticos del teatro», *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 18 (2007), pp. 281-309. ISSN: 1317-102X.
- CONSEJO SUPERIOR DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS (CSEA): *Informe sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas*, Ministerio de Educación, 2010, <http://www.escuelasdearte.es/recursos/2010csea.pdf>
- DE LA ROSA, C. I.: «¿La danza clásica contemporánea, un estilo coreográfico del siglo XXI?», *Escena, Revista de las Artes*, 77(1) (2017), pp. 63-90. ISSN: 1409-2522.
- DE TORO, F.: *Semiótica del teatro. Del texto a la puesta en escena*, Buenos Aires, Galerna, 2008.
- FARABELLO, M. L.: «Textura en la danza, una perspectiva posible», en F. DE ARTES (ed.): *VI Jornadas de investigación en disciplinas artísticas y proyectuales*. La Plata, 2012. ISSN: 1850-6011.
- FERNÁNDEZ, D. Y JÁCOME, D.: *Vestir al personaje. Vestuario escénico: de la historia a la ficción dramática*, Madrid, Ediciones Cumbres, 2018. ISBN: 978-84-947063-2-5.
- GRUMANN, A.: «Estética de la ‘danzalidad’ o el giro corporal de la ‘teatralidad’». Pontificia Universidad, Chile. *Aisthesis*, 43, (2008), pp. 50-70.
- GUTIÉRREZ, F.: «Aspectos del análisis semiótico teatral», *Estudios de Literatura*, 14, (1989), pp. 75-92. ISSN: 1133-3820.
- GUZMÁN, A.: *Revelación del cuerpo. La elocuencia del gesto*, Ciudad de México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2008.
- JIMÉNEZ, J. A. Y OLLORA, N.: «Los elementos audiovisuales en la danza actual», *Ciencias Pedagógicas. Revista Electrónica Científico-Pedagógica*, 2(2) (2020), pp. 17-28. ISSN: 1605-5888. https://www.academia.edu/43780143/CIENCIAS_PEDAGOGICAS_Revista_electr%C3%B3nica_cient%C3%ADfico_pedag%C3%B3gica_LOS_ELEMENTOS_AUDIOVISUALES_EN_LA_DANZA_ACTUAL_AUDIOVISUAL_ELEMENTS_IN_CONTEMPORARY_DANCING_AUTORES
- JORDAN, S.: «Freedom from Music: Cunningham, Cage & Collaborations». *Merce Cunningham*. Milano, Charta, Ed. Germano Celant, 2000, pp. 61-67.
- KABACHEK, N. L.: «Yuri Slonimsky. Librettology in the service of ideology: dramatic experience», *University Journal of Cultural Studies and Art History*, 36 (2019).
- KOWZAN, T.: *El signo y el teatro*, Madrid, Arco libros, 1997. ISBN: 84-7635-265-4.
- LABAN, R.: *Laban's Principles of Dance and Movements Notacion*, London, Macdonald & Evans, 1975.
- LABAN, R.: *Choreutics*, London, MacDonald and Evans, 1966.
- LE BOULCH, J.: *Hacia una ciencia del movimiento. Introducción a la Psicokinética*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1992. ISBN: 84-7509-271-3.
- LEIGH, S.: *Choreographing History*, Indiana University Press, 1995, pp. 3-21.
- «LEY ORGÁNICA 1/1999, DE 4 DE OCTUBRE, DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO», *BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO*, 238, 4 DE OCTUBRE DE 1999, pp. 28927-28942, [HTTPS://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172](https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172)
- «LEY ORGÁNICA 10/2002, DE 23 DE DICIEMBRE, DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN», *BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO*, 307, 24 DE DICIEMBRE DE 2002, pp. 45188-45220, [HTTPS://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037](https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037)
- «LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN», *BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO*, 106, 4 DE MAYO, pp. 17158-17207, [HTTPS://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899](https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899)
- MANGIERI, R.: «Continuo y discontinuo: elementos para una semiótica de la danza y el movimiento», *Cuerpo(s): Sexos, Sentidos, Semiosis*, Buenos Aires, 16 (2010), pp. 15-21.
- MARCOS, F.: *Humanidades Hispánicas*, New York, Peter Lang, 2018. ISBN: 9781433144622.

- MARKESSINIS, A.: *Historia de la Danza desde sus orígenes*, Madrid, Librerías deportivas Esteban Sanz Martier, S. L., 1995.
- MARTÍNEZ, J. C.: Marius Petipa. *Cuadernos Educativos de La CND*, (2017). <https://cndanza.mcu.es/wp-content/uploads/2020/03/cuaderno-educativo-marius-petipa-jovenes.pdf>
- MEDRANO, M. J.: *Construyendo personajes. Creación de vestuarios escénicos*, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, 2011, <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/4470>
- MERLEAU, M.: *La estructura del comportamiento*, Buenos Aires, Hachette, 1953.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE ESPAÑA (MEC): *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Secretaría General Técnica, 2010. ISBN: 978-84-369-4891-2. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15140.pdf&area=E>
- MUKAROVSKY, J.: «El arte como hecho semiológico», En TORO, D.: *Escritos de estética y semiótica del arte*, Barcelona, Gustavo Gili, S. A., 1977.
- MUÑOZ, P. Y PÉREZ, E.: *Primas hermanas. Proyecto de investigación en danza moderna y contemporánea*, Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura, 2011. ISBN 978-9974-98-278-9.
- OLLORA, N.: *Fundamentos históricos, teóricos y pragmáticos en la construcción del significado en la danza contemporánea. Aplicación a la pedagogía de la creación escénica*, Universidad de Burgos, 2017, https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/166250/OLLORA_Natalia_Tesis.pdf?sequence=2
- OLLORA-TRIANA, N.: «La comunicación en danza. Principios para la semiótica», *Tsantsa. Revista de Investigaciones Artísticas*, 11 (2021), pp. 25-35. ISSN: 1390-8448.
- OLLORA-TRIANA, N. Y PALMERO, C.: «Danza, comunicación y creatividad. Diseño de una herramienta para el análisis de su significado», en *Vicente Castro, F. y Padilla, D. (eds.): Del mérito al prestigio*, Badajoz, Crecimiento Humano, 2019, pp. 195-201. ISBN: 978-84-121187-0-4.
- OLLORA-TRIANA, N. Y CORBÍ, M.: « El bailarín y su configuración como categoría en una obra de danza», *ArtsEduca*, 26 (2021), pp. 210-227, <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.28.15>
- PASI, M. Y ALFIO, A.: *El ballet, enciclopedia del arte coreográfico*, Madrid, Aguilar, 1987.
- PÉREZ, C.: *Proposiciones en torno a la Historia de la danza*, Santiago de Chile, LOM Ediciones, 2008. ISBN: 978-956-00-0007-1.
- PÉREZ, M. M.: «La composición en danza: estructura compositiva de las frases coreográficas y estructura de la acción dramática», *Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Málaga*, 5, (2009), pp. 62-70. ISSN-e 1886-0559, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2955326>
- PRECKLER, A. M.: *Historia del arte universal de los siglos XIX y XX*, tomos I y II. Madrid, Complutense, S. A., 2003.
- PRESTON-DUNLOP, V. Y SÁNCHEZ-COLDBERG, A.: *Dance and the performative: a choreological perspective: Laban and Beyond*, London, Verve, 2002. ISBN:1852731427 9781852731427.
- «REAL DECRETO 1614/2009, DE 26 DE OCTUBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORDENACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES REGULADAS POR LA LEY ORGÁNICA 2/2006», BOE, 259, 27 DE OCTUBRE DE 2009, [HTTPS://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2009-17005](https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2009-17005)
- «REAL DECRETO 632/2010, DE 14 DE MAYO, POR EL QUE SE REGULA EL CONTENIDO BÁSICO DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES DE GRADO EN DANZA ESTABLECIDAS EN LA LEY ORGÁNICA 2/2006», BOE, 137, 5 DE JUNIO DE 2010, [HTTPS://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-8956](https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-8956)
- ROJO, T.: *Perfil psicológico de un bailarín de alto nivel*, Madrid, Caligrama ediciones, 2020. ISBN: 978-84-18435-55-3.

- RUÉ, J.: *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*, Narcea, S. A., 2009, <http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0295.%20El%20aprendizaje%20aut%C3%B3nomo%20en%20educaci%C3%B3n%20superior.pdf>
- SAMPEDRO, J. Y BOTANA, M.: «Danza, arquitectura del movimiento», *Apunts, Educación Física y Deportes*, 8(101) (2010), pp. 99-107. ISSN-1577-4015.
- SÁNCHEZ, J. A.: *La escena moderna. Manifiestos y textos sobre teatro de la época de vanguardias*, Madrid, Akal, 1999. ISBN: 978-84-460-1021-0.
- SANTILLÁN, V. L.: «Un acercamiento a la evolución del vestuario para ballet y su relación con otros aspectos estructurales de este género teatral», *Escenauno*, 8 (2018), <http://escenauno.org/wp-content/uploads/2018/08/UN-ACERCAMIENTO-A-LA-EVOLUCI%C3%93N-DEL-VESTUARIO-PARA-BALLET....pdf>
- SUÁREZ, R. M.; ORTIZ, M. DEL M. Y BAENA, A.: «El traje escénico en la Danza Española: importancia y simbolismo», *Revista de Humanidades*, 41 (2020), pp. 11-36. ISSN: 1130-5029.
- TORO, A. y LÓPEZ-APARICIO, I.: «Narrativas corporales: la danza como creación de sentido», *Revista de Comunicación*, 143 (2018), pp. 61-84. <https://doi.org/10.15178/va.2018.143.61-84>
- VAGANOVA, A.: *Basic principles of classical ballet: Russian ballet technique*, New York; Dover Publications, 1969.
- VIEITES, M. F.: «Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica», *Revista Complutense de Educación*, 27(2) (2016a), pp. 499-516. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46540
- VIEITES, M.: «Teatro y comunicación», *Sigma*, 25 (2016b), pp. 1153-1178.
- VILAR, J.: *Viaje a través de la Historia de la danza*, Bloomington, Paidotribo, 2011. ISBN: 1463306075.
- WRIGHT, M. Y LEMOS, J.: «Embodied signs: reading gesture and posture in classic maya dance», *Latin American Antiquity*, 29(2) (2018), pp. 368-358, <https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/4322>
- ZECCHETTO, V.: *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*, Quito-Ecuador, Abya-Yala, 2002. ISBN: 9978-22-234. <https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=abya%5Fyala>

LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE ARTE DRAMÁTICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: MIRANDO AL PASADO PARA CONSTRUIR FUTUROS

Higher Education and Dramatic Art in the Spanish Education System: Looking at the Past to Build Futures

José Antonio CARIDE
Universidade de Santiago de Compostela
Correo-e: joseantonio.caride@uvigo.es

Manuel F. VIEITES
Universidade de Vigo
Correo-e: mvieites@uvigo.es

Recibido: 10 de diciembre de 2021
Envío a informantes: 19 de diciembre de 2021
Aceptación definitiva: 16 de febrero de 2022

RESUMEN: La primera propuesta orientada a organizar la educación teatral superior en España data de 1769, aunque habrá que esperar hasta 1830 para que se ponga en marcha el Real Conservatorio de Música de María Cristina, o para que, un año más tarde, en 1831, inicien su desarrollo académico los estudios de Declamación. Desde entonces las enseñanzas superiores de Arte Dramático han experimentado múltiples vicisitudes, asociadas a su progresiva implantación y presencia social, con avances y retrocesos de distinta naturaleza y alcance. Tratando de situarnos en algunas de sus circunstancias del pasado, argumentaremos sobre su estado de cuestión en el tiempo histórico que transcurre desde los primeros años del siglo XIX hasta la actualidad. Lo haremos poniendo énfasis en el marco normativo-legislativo que le es aplicable y en las coordenadas sociopolíticas en las que se inscribe, sin obviar –con una perspectiva comparada– algunas de sus principales señas de identidad relativas a su estatuto, organización y desarrollo, tanto en el contexto español como en el europeo y mundial. Recurriendo, metodológicamente, a una revisión bibliográfica y al análisis documental, además de dar respuesta a algunas preguntas

o cuestiones clave, reivindicaremos niveles de formación y profesionalización que posibiliten dotar a las enseñanzas superiores de Arte Dramático del reconocimiento que sus saberes y prácticas requieren. Su trayectoria histórica obliga a construir más y mejores futuros.

PALABRAS CLAVE: Enseñanzas Artísticas; universidad; educación superior; convergencia europea; sistema educativo español.

ABSTRACT: The first proposal to establish a Higher Theatre Education in Spain dates from 1769, although it was necessary to wait until 1830 for the creation of the Royal Conservatory of Music of María Cristina. One year later, in 1831, the Declamation studies were organized within it, and since then Higher Education in Dramatic Art has experienced multiple vicissitudes, associated with its progressive implantation and social presence, with advances and setbacks of different nature and scope. Trying to place ourselves in some of its past circumstances, we will consider its state of the art in the historical period that elapses from the first years of the 19th century to the present. We will do so by putting an emphasis on the applicable normative and legislative framework and also on the socio-political coordinates in which Dramatic Art Education is incardinated, without forgetting –with a comparative perspective– some main hallmarks related to its status, organization and development, in the Spanish, European and world contexts. After a review of literature and document analysis, besides answering some key issues, we will appeal for levels of training and professionalization in order to provide Higher Education in Dramatic Art with the recognition that its scientific status and artistic practices require. Its historical trajectory demands to build more and better futures.

PALABRAS CLAVE: Arts Education; University; Higher Education; European Convergence; Spanish Education System.

i. Introducción

INICIÁNDOSE EL MES DE SEPTIEMBRE DE 2021, pocas semanas después de tomar posesión como ministra de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, Pilar Alegría anunciaba la puesta en marcha de una ley para regular las Enseñanzas Artísticas, reconociendo su transcendencia: «Un país avanza cuando mejora su capacidad científica, pero también cuando mejora su capacidad humanística y artística»¹. En su reclamo se evidencia una vieja problemática del sistema educativo español, agudizada en los últimos cincuenta años sin que, tras variadas y dispares propuestas realizadas por los sectores y colectivos interesados en su regulación, se hayan alcanzado avances significativos sobre la naturaleza, el alcance y las finalidades de estas enseñanzas. Con todo, dos posiciones han mar-

¹ Declaraciones al programa «Más de uno», *Onda Cero*, disponibles en: <https://bit.ly/3nUbZ4z>; también al grupo Antena 3, disponibles en: <https://bit.ly/3I77Su3>

cado los debates en torno al ordenamiento de su oferta formativa en la educación superior: de un lado, quienes defienden su plena incorporación al sistema universitario, como ya establecía la Ley General de Educación de 1970²; de otro, quienes abogan por dotarlas de un estatuto diferenciado en un ecosistema propio³. Dos tendencias que iremos desgranando en lo que sigue.

Con ese propósito, entendemos que en la concreción de lo que debiera ser el estatuto académico –y, en cierto modo, también epistemológico y pedagógico– de las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS), donde se sitúan las de Arte Dramático, interesan al menos tres líneas de reflexión y acción, con las que dimensionar adecuadamente las propuestas que se hagan, orientando la correspondiente toma de decisiones. Con ellas, mirando al pasado, pero con una decidida vocación de futuro, no solo se trata de evitar las vías unilaterales, ajenas al ordenamiento académico internacional, sino también de superar los endemismos, a los que han sido especialmente propensos el pensar y el quehacer hispano en los últimos dos siglos, tras la primera restauración del absolutismo⁴. Por ello insistimos en la necesidad de trazar nuevas opciones para un debate que no puede ni debe demorarse, pero que tampoco podrá ser, una vez más, un viaje al desasosiego, la frustración o la renuncia a esa actuación debidamente informada que corresponde a los responsables políticos en este ámbito. En lo fundamental tales líneas remiten a:

- El análisis de la trayectoria histórica de las Enseñanzas Artísticas, de cómo han llegado a ser lo que son, lo que implica un recorrido por su marco normativo, sus culturas⁵, los procesos de reforma educativa y sus encuentros o desencuentros con lo establecido y su pretendida innovación. Esta línea, en su tramo final, nos sitúa en su estado de cuestión actual, entre la educación que nos damos y la que necesitamos, queremos o reivindicamos, con sus singularidades y perspectivas. Interesan los discursos a favor y en contra

² Vid. PASTOR GORDERO, P.: «La música a la universidad: por la integración en la universidad de las enseñanzas artísticas superiores», *Eufonía. Didáctica de la música*, n.º 56 (2012), pp. 52-70; LUNA, C.: «La adscripción de los centros de enseñanzas artísticas superiores en la Universidad», *Danzararte*, n.º 8 (2014), pp. 94-103; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, F.: «Conservatorios superiores de música: el drama de la memoria en un escenario de crisis globalizada», *Revista Internacional de Educación Musical*, n.º 3 (2015), pp. 51-58; VIEITES, M. F.: «Las enseñanzas artísticas superiores en la ordenación educativa en España. Una visión crítica», *Foro de Educación*, vol. 18, n.º 1 (2020), pp. 209-232.

³ Vid. ZALDÍVAR, Á.: «Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y performativa», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 52 (2005), pp. 95-122; PASTOR GARCÍA, V.: «Informe sobre los posibles modelos de gestión y organización de las EEAASS», en SERRANO MASEGOSO, J. Á. (ed.): *Las enseñanzas artísticas en el espacio europeo de educación superior, situación y perspectivas*, Murcia, ACESEA, 2012, pp. 59-67. Disponible en: <https://bit.ly/32BKV1Z>; PASTOR GARCÍA, V.: «Estudio y análisis de los posibles modelos de gestión y organización de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España», *Artseduca*, n.º 11 (2015), pp. 46-71.

⁴ Vid. ESCOLANO, A.: *La educación en la España Contemporánea*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.

⁵ Sobre el concepto de cultura escolar, vid. ESCOLANO, A.: «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación*, n.º extra (2000), pp. 201-218; VIÑAO, A.: «Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas», *Con-Ciencia Social*, n.º 5 (2001), pp. 27-45.

de una u otra ordenación, pues no solo informan de alternativas diferentes, sino de las razones académicas, culturales, sociales, profesionales, e incluso políticas, que las inspiran.

- Un estudio comparado con una doble orientación. De un lado, y en el plano estatal, en relación a otras enseñanzas superiores con especificidades tanto o más relevantes que las de Arte Dramático. Del otro, su organización en los países que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en Iberoamérica y otros escenarios internacionales, cada vez más proclives a intercambios académicos, movibilidades de profesorado y alumnado o reconocimiento mutuo de titulaciones. Conocerlas y valorar sus circunstancias, además de posibilitar saber dónde estamos, contribuye a desvelar hacia dónde debemos transitar.
- Concretar algunas obligaciones que impone, o al menos sugiere, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, y que en España y en el caso de las EEAASS se han ignorado. Esa dimensión europea demanda favorecer la movilidad, sea desde las instituciones educativas, sea en la transición a la vida activa (al mundo de las profesiones y el sistema laboral), lo que exige titulaciones no tanto homologables cuanto homologadas de partida en términos de «competencias». También se ha de valorar lo que implica la dimensión «superior» de estas enseñanzas, en lo que suponga cumplir con funciones muy específicas, entre ellas la generación, difusión y transferencia de conocimiento, y el fomento de una cultura investigadora que, en el caso de la educación artística, debiera tener una dimensión aplicada a la innovación y/en la creación, lo que hemos definido como I+i+C⁶. También cabe considerar si la vindicación de un «nicho ecológico» comporta, o no, la creación de cotos cerrados y exclusivos que limitan e impiden la circulación de ideas, transmitiendo una idea ciertamente antigua, cuando no corporativa, de lo que pueda o deba ser el conocimiento. Una prevención atávica ante el poder que suelen activar determinadas tribus y territorios académicos en la indagación intelectual y los saberes disciplinares⁷.

Se trata, en definitiva, de poner en valor las posibilidades que ofrecen, tanto desde una perspectiva histórica como prospectiva, las enseñanzas de Arte Dramático en función de una serie de premisas básicas y pensando en el bien común, sin dejar a un lado la calidad exigible a sus procesos de enseñanza y aprendizaje, los vínculos que se establecen entre formación y profesión o la relevancia que deben tener las prácticas artísticas en las sociedades del siglo XXI. Más aún cuando la oferta de estudios de grado en Arte Dramático que ofrecen universidades públicas y privadas se amplía, lo que puede convertir las Escuelas Superiores de

⁶ Vid. VIEITES, M. F.: «Ni churras, ni xaldas, ni merinas... Mejor, la Ley», *ADE/Teatro*, n.º 122 (2008), pp. 9-13.

⁷ Vid. BECHER, T.: *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa, 2001.

Arte Dramático existentes, centros públicos de educación, en reductos de una formación artesanal y acientífica, ajena a la evolución de campos profesionales más plurales y cambiantes, y que no se circunscriben en exclusiva a lo escénico.

Partimos de una revisión de literatura (científica, divulgativa, programática) para determinar lo que las Enseñanzas Artísticas deben estar en condiciones de proponer y hacer a favor de la formación de un amplio y diversificado conjunto de profesionales que actúan en diferentes contextos institucionales, sociales, culturales, educativos o artísticos. Complementariamente, propondremos líneas de acción para que problemas heredados históricamente, y que afectan a su ordenación y regulación, se resuelvan respetando lo que la razón académica, nacional e internacional, aconseja. Finalmente, aunque con un carácter transversal a nuestro discurso, adoptamos una posición crítica al entender que en Historia de la Educación, más allá de describir, explicar e interpretar el pasado, debemos darnos la oportunidad de desvelar el presente para proyectar un futuro que lo transforme. No puede ser de otro modo si lo deseable y estimable ha de concretarse en realidades que, individual y colectivamente, nos mejoren como personas y sociedades.

2. La ordenación de los estudios superiores de Arte Dramático en clave histórica

Procurando situar en la línea del tiempo algunos de los principales acontecimientos que han marcado del devenir histórico –puede que, sobre todo, cronológico– de los estudios superiores de Arte Dramático y de las Enseñanzas Artísticas en España, en su convergencia con las realidades de otros países, nos detendremos –de un modo sintético– en su evolución desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad, diferenciando tres etapas principales: desde sus orígenes hasta la transición del siglo XIX al XX; desde los inicios del siglo XX hasta la transición democrática española, sin minusvalorar la promulgación de la Ley General de Educación (1970) en el tardofranquismo; desde la Constitución de 1978 hasta las primeras décadas del siglo XXI, con el importante papel que en este período adquieren las leyes de Reforma del Sistema Educativo, de las Universidades y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

2.1. *Los orígenes o la necesidad de formar para un sistema teatral en auge*

Si bien los estudios oficiales de Declamación se instauran en España en 1831, existen propuestas y experiencias anteriores⁸. Entre las primeras, la debida a Nipho

⁸ Vid. ÁLVAREZ BARRIENTOS, J.: *El actor borbónico (1700-1831)*, Madrid, Asociación de Directores de Escena de España, 2019; VIEITES, M. F. y SOLVEIRA, R.: «Los inicios de la educación teatral superior en España. Primeras formulaciones y experiencias», *Historia y Memoria de la Educación*, n.º 7 (2018), pp. 533-572.

y Cagigal en 1769, a petición del corregidor de Madrid, Alonso Pérez Delgado, que permanece inédita al serle denegado permiso de impresión; entre las segundas, la que pone en marcha, en Sevilla, Pablo de Olavide en torno a 1767⁹. La propuesta de Nipho y Cajigal se concibe como informe para el «arreglo» de los teatros, que, además de ser una de las primeras ideaciones de un sistema teatral con patrocinio público, también se situará en la vanguardia de la formación de los comediantes, para los que llega a concebir un interesante *practicum* como medio de aprendizaje e inserción laboral¹⁰.

Son proyectos imbuidos del espíritu ilustrado, y del valor creciente de la educación en ámbitos profesionales como las artes escénicas, que a finales del XVIII se convierte en tema de actualidad y controversia¹¹. De sus primeras formulaciones, situadas en el ámbito de las enseñanzas «no formales», carentes de una regulación explícita, se pasará a las que irán adquiriendo un perfil más institucional y reglado. Así, el Informe Quintana ya establece la creación de escuelas especiales para la enseñanza de Medicina y Cirugía, Nobles Artes o Música, entre otras especialidades¹². Años después, el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 establece la ordenación de un incipiente sistema educativo, en el que «la enseñanza se divide en primera, segunda y tercera»¹³; en esta última se incluyen las escuelas especiales, con una orientación profesional. Todavía hoy instituciones como Yale University denominan Professional Schools a facultades como las de Medicina, Arquitectura o Drama. El reglamento establecía la creación de dos escuelas de Música, en Madrid y Barcelona, además de seis de Nobles Artes¹⁴, pero nada dice de los estudios de Declamación.

Habrà que esperar a 1831 para que, en el Real Conservatorio de Música de María Cristina, creado en julio de 1830¹⁵, se establezca la sección denominada Escuela de Declamación Española. A partir de entonces, los estudios de Música¹⁶ o Declamación se convierten en una suerte de Guadiana, que aparece y desaparece de la legislación según el momento político, siendo una muestra de ello el Plan General de Instrucción Pública de 1836 o el Plan General de Estudios de 1845. No

⁹ Vid. BOLAÑOS DONOSO, P.: «La escuela-seminario teatral sevillana. Nuevas aportaciones documentales», *Crotalón, Anuario de Filología Española*, n.º 1 (1984), pp. 749-767; RUBIO JIMÉNEZ, J.: *El Conde de Aranda y el Teatro*, Zaragoza, IberCaja, 1998.

¹⁰ Vid. NIPHÓ, F. M.: *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España y conducirle en pocos años al estado de perfección que desea el Magistrado y pueda constituirse por modelo de todos los de Europa*, Christiane España (ed.), Alcañiz, Centro de Estudios Bajoaragoneses, 1994.

¹¹ Vid. SORIA TOMÁS, G.: «La Junta de Reforma de Teatros y la instrucción actoral (1799-1804)», *Actaciones*, n.º 23 (2009), pp. 9-32.

¹² Vid. ARAQUE, N.: *Manuel José Quintana y la instrucción pública*, Getafe, Universidad Carlos III, 2013, p. 205.

¹³ Vid. ARAQUE, 2013, p. 279.

¹⁴ Vid. ARAQUE, 2013, p. 285.

¹⁵ Vid. SORIA TOMÁS, G.: *La formación teatral en España. La Real Escuela Superior de Arte Dramático (1831-1957)*, Madrid, Fundamentos, 2010.

¹⁶ Vid. SOPENA IBÁÑEZ, F.: *Historia Crítica del Conservatorio de Madrid*, Valencia, Artes Gráficas Soler, 1967.

así los de Bellas Artes o de Artes y Oficios, ubicados en el apartado de la tercera enseñanza. Esa condición de Guadiana, que acompaña a los estudios superiores de Arte Dramático desde 1821, la expresa Gil y Zárate recordando problemas padecidos en su gestión pública, al denunciar la «ojeriza» con que «ha visto su existencia amenazada» el Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, «bajo el pretexto de que no debe el Gobierno malgastar los fondos del Estado en crear cómicos, músicos y cantantes»¹⁷.

Con la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano, los estudios de Música y Declamación se estabilizan en la tercera enseñanza, formado parte, con Arquitectura, Pintura o Escultura, del ámbito de las Bellas Artes, como consta en el título III, capítulo II, artículo 55. El artículo 58 remite a un reglamento especial para determinar la organización de los estudios de Música vocal e instrumental y Declamación¹⁸. Un capítulo en el que se incluían otras enseñanzas como Ingeniería, Notariado o Diplomática, al que se sumaría un tercer capítulo con enseñanzas profesionales y entre ellas las de Maestro de Primera Enseñanza. Aunque las escuelas especiales presentaban organización y características propias, y requisitos de acceso diferentes a los de facultades o escuelas universitarias, jamás abandonaron el espacio de la tercera enseñanza o educación superior.

Se inicia entonces en España la creación de conservatorios (Liceo de Barcelona, 1837; Pontevedra, 1863; Compostela, 1877; Valencia, 1879; Málaga, 1880; Municipal de Barcelona, 1886; Sevilla, 1889; Zaragoza, 1890; Córdoba, 1902). En algunos existirá una sección de Declamación que dará lugar, aunque no siempre, a la creación de Escuelas Superiores de Arte Dramático (ESAD), como en el caso de Córdoba, Málaga, Valencia, Sevilla o Murcia. A su impulso contribuyen instituciones públicas y privadas, presentando una cierta diversidad, por lo que el Real Decreto de 17 de junio de 1905 regula su organización y los dota de reconocimiento oficial, en dependencia del Real Conservatorio de Madrid (RCM), también en lo concerniente a la organización curricular¹⁹. Y, así, los aspectos organizativos o curriculares en los estudios de Música y Declamación, a partir de la Ley Moyano, se toman del RCM, siguiendo el ejemplo de la Escuela Normal Central o la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio.

2.2. *La continuidad o la obligación de dotarse de una ley educativa integral y racional*

La necesidad, casi obligación, de consolidar en España un sistema educativo de corte liberal mediante una ley de bases con vocación de permanencia, hasta el punto de mantenerse en vigor más de un siglo, determinaría que la ley impulsada por Claudio Moyano, promulgada en 1857 como Ley de Instrucción Pública,

¹⁷ Vid. GIL Y ZÁRATE, A.: *Historia de la instrucción pública en España (III)*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, 1855, p. 353.

¹⁸ Vid. *Gaceta de Madrid*, n.º 1710, 10 de septiembre, 1857, pp. 1-3.

¹⁹ Vid. *Gaceta de Madrid*, n.º 168, 17 de junio, 1905, pp. 1107-1108.

fuese relevante por varias cuestiones: desde la denominación de los centros y su gobierno, hasta la regulación del profesorado y sus tipologías. En ese proceso interesa, para las enseñanzas de Arte Dramático, la progresiva ordenación y ampliación del currículo, como ocurre en el Real Decreto de 30 de agosto de 1917, que define el de la sección de Declamación en los siguientes términos: «Comprenderá las enseñanzas de Declamación práctica, Indumentaria, Historia de la literatura dramática e Historia antigua y moderna de la Esgrima y su práctica»²⁰. Se abre aquí un campo de investigación en torno a las culturas normativa o científica en diferentes líneas: ordenación de estudios y currículo, organización de los centros, formación y desempeño del profesorado, acceso del alumnado o programación de las enseñanzas. En cuanto a esa cultura científica naciente, cabe señalar que, entre finales del siglo XVIII y principios del XX, se publica un número importante de tratados y manuales de declamación y de estudios sobre el Arte Dramático, en ocasiones traducidos de otras lenguas (francés, alemán, italiano), pero también escritos por maestros españoles. Contienen, además, elementos para analizar la cultura empírica y práctica desarrollada²¹.

Décadas más tarde, en los primeros años de la dictadura franquista, tendrá interés especial el Decreto de 15 de junio de 1942, que regula la organización de los Conservatorios de Música y Declamación, mediante el que se establece que sus enseñanzas serán de grado elemental, profesional y superior, siendo estas últimas las impartidas en el Real Conservatorio de Madrid (RCM). Los conservatorios autorizados a impartir el grado profesional, además del elemental como mecanismo de acceso, y que ofrecen enseñanzas de Declamación, otorgan el título de Actor Teatral²², cuyo currículo se establece para el RCM, constando de formación en Dicción y lectura expresiva, Declamación práctica, Indumentaria y caracterización, Historia de la Literatura y Arte dramático²³; áreas o asignaturas que podrían dar lugar a materias diferentes o integrarse en una sola, y así ocurre con la denominada Declamación para el caso de los conservatorios profesionales²⁴, en función de criterios diversos como la existencia de matrícula suficiente o profesorado cualificado.

En 1952 las enseñanzas de Declamación se segregan de las de Música, mediante Decreto de 11 de marzo, que establece la creación de Escuelas de Arte Dramático, clasificadas en superiores, profesionales y elementales, teniendo la categoría de superior la Real Escuela de Madrid y la que derivaría de la sección de Declama-

²⁰ Vid. *Gaceta de Madrid*, n.º 242, 30 de agosto, 1917, p. 546.

²¹ RUBIO JIMÉNEZ, J.: «Los tratados de declamación y las enseñanzas teatrales en los siglos XVIII y XIX», *ADE/Teatro*, n.º 92 (2002), pp. 120-129.

²² Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 185, 4 de julio, 1942, pp. 4838-4840.

²³ *Ibid.* BOE, n.º 185, 1942, p. 4839.

²⁴ El mismo decreto también establece que entre las «clases especiales» del RCM se podrá impartir docencia de Coreografía clásica y folklórica española, que en los conservatorios profesionales serán de Coreografía, con lo que se establece el germen de lo que hoy son los estudios superiores de Danza. *Ibid.* BOE, n.º 185, 1942, p. 4839.

ción del Conservatorio de Barcelona, integrada en el Institut del Teatre²⁵. En tales escuelas se organizan los estudios de Declamación y Baile²⁶. También se crea la Real Escuela Superior de Arte Dramático (de Madrid), que en 1967 pasa a denominarse Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza, «con el fin de que el citado Centro Superior responda a su pleno contenido docente y pueda servir de cauce a un más amplio desarrollo de las últimas enseñanzas citadas»²⁷.

Como ocurriría en los estudios de Música, la Real Escuela de Madrid se convertirá en el modelo a seguir en Arte Dramático y Danza. Cabe señalar que el Decreto de 11 de marzo de 1952 incluía un artículo que regulaba el concurso oposición para la provisión de plazas de profesorado, estableciendo que «se regirán, por lo que a la constitución de Tribunales se refiere, por las normas que establece el Decreto de siete de septiembre de mil novecientos cincuenta y uno para la provisión de cátedras universitarias»²⁸, con lo que se mantenía su pertenencia a la tercera enseñanza o educación superior. En 1952 también se actualizan los estudios de Arte Dramático, que serán superiores en las escuelas de Madrid y Barcelona y profesionales en las restantes²⁹, en función de la naturaleza de los conservatorios que sigan ofreciendo enseñanzas de Música y Declamación, pues en estos no se produce aún la segregación institucional que se da en Madrid entre el CSM y la Real Escuela³⁰.

Su currículum formativo perdurará varios años, sumándose en 1960 una cátedra en Dirección Escénica³¹, hasta que en 1974 se publique un nuevo modelo, con el que se dará respuesta a dos cuestiones fundamentales: la primera se ajusta a la necesidad de establecer «un plan de estudios completo y actualizado»; la segunda vendrá dada por la incorporación anunciada a la universidad, en la Ley General de Educación de 1970. En el preámbulo del Decreto 2607/1974 se dice que «conviene determinar un nuevo plan de estudios..., en la sección de Arte Dramático con el objeto de que los alumnos de la misma puedan más fácilmente incorporarse a la Educación Universitaria en el momento que oportunamente se disponga»³². El plan de estudios, actualizado en contenidos y nomenclatura, se establecía para la Real Escuela, y constaba de tres cursos académicos más uno voluntario de ampliación y perfeccionamiento.

²⁵ Vid. GRAELLS, G.-J.: *L'Institut del Teatre. 1913-1988. Historia gràfica*, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1990.

²⁶ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 92, 1 de abril, 1952, pp. 1484-1485.

²⁷ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 78, 1 de abril, 1967, p. 4365.

²⁸ *Ibid.* BOE, n.º 92, 1952, p. 1485.

²⁹ Cada una de las escuelas seguirá su propio camino. Así, en Murcia, el Conservatorio Provincial de Música y Declamación se crea en 1918, dependiente del Conservatorio de Madrid, siendo desde 1931 un centro ya dependiente del Estado, con rango profesional desde 1942, pasando a rango superior en 1972. En 1982 se crea la Escuela Superior de Arte Dramático y Danza, y en 1993 la sección de danza da lugar a un conservatorio profesional, continuando la ESAD su trayectoria en solitario.

³⁰ A diferencia de Música o Danza, en Arte Dramático jamás se regularon estudios elementales o profesionales.

³¹ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 49, 26 de febrero, 1960, p. 2332.

³² Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 222, 16 de septiembre, 1974, p. 19037.

2.3. *La democratización de la educación y su incidencia en las enseñanzas superiores de Arte Dramático*

La Ley General de Educación de 1970 había establecido, en efecto, la incorporación a las enseñanzas universitarias de las Escuelas de Arte Dramático en la disposición final segunda, apartado cuarto, además de las Escuelas Superiores de Bellas Artes o los Conservatorios de Música. Igualmente, entre otras enseñanzas superiores, se proponía el tránsito para las Escuelas Normales o los estudios de Periodismo³³. Para el caso de las de Arte Dramático, el informe *La educación en España* contenía una adecuada diagnosis y las situaba de forma inequívoca en la enseñanza superior³⁴. Su capítulo 6 se centra en las Enseñanzas Artísticas, señalando tres cuestiones importantes para su mejora: una adecuada ratio entre profesorado-alumnado, dada la atención individualizada que requieren; la necesidad de actualizar las plantillas de profesorado; y la importancia de la formación pedagógica del profesorado³⁵.

Si bien, en Madrid y Barcelona, directores como Guillermo Díaz-Plaja o Hermann Bonnin intentaron desarrollar iniciativas orientadas a la incorporación a la universidad de la Real Escuela y del Institut, en los estudios de Música, Arte Dramático o Danza no se dio ese paso, a pesar de ser muchas las voces que lo reclamaban³⁶. Incluso pese a que normas educativas posteriores, como la Ley de Reforma Universitaria (LRU de 1983), mantenían tal posibilidad para centros docentes de educación superior y la LRU lo hacía en su disposición adicional quinta³⁷. Mientras los centros citados y otras escuelas (Valencia, Murcia, Sevilla, Málaga o Córdoba) exploraban el desarrollo curricular propuesto en 1974, la voluntad y el deseo de situar estos estudios en el espacio universitario se convertía en clamor, especialmente en los Conservatorios de Música³⁸, con ocasión de los debates que habrían de desembocar en la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. En los debates en el Congreso de los Diputados o en el Senado se esgrimieron razones –que señalaremos–, interesándonos ahora mostrar lo que supuso la nueva norma.

La LOGSE promueve avances evidentes en el diseño de los estudios, al contemplar tres especialidades (dirección escénica y dramaturgia; interpretación con varios itinerarios³⁹; o escenografía), pero supone un claro retroceso al situar procesos formativos, centros, alumnado y profesorado en el ámbito de las Enseñanzas

³³ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 187, 6 de agosto, 1970, pp. 12543-12544.

³⁴ Vid. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, MEC, 1969, p. 81.

³⁵ *Ibid.* MEC, 1969, p. III.

³⁶ Son interesantes algunos testimonios. Vid. VEGA, D.: *14 años de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas*, 2010, disponible en: <https://bit.ly/3rxVxJ9>

³⁷ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 209, 1 de septiembre, 1983, p. 209.

³⁸ Un trabajo pionero es el de CASTRO, R.: «Incorporación de los conservatorios o escuelas superiores de música a la universidad», *Cuadernos de Actualidad Artística*, n.º 6 (1969), pp. 42-52.

³⁹ Los de interpretación textual, gestual, musical y de objetos.

de Régimen Especial, con equivalencia a efectos de organización y funcionamiento con la Segunda Enseñanza, y tal ocurre con el Cuerpo de Catedráticos y Profesores de Música y Artes Escénicas, equivalente en nivel y complementos al del Catedráticos y Profesores de Educación Secundaria. Del mismo modo, avances supuestos como la equivalencia de los títulos a una licenciatura universitaria o la posibilidad de organizar estudios de tercer ciclo se desdibujan pues ni la equivalencia se reconocía fácilmente ni se implementó esa última medida⁴⁰. Pero tampoco fueron de aplicación muchos de los criterios establecidos en el Real Decreto 389/1992 en relación a los requisitos mínimos de los centros en cuanto a infraestructuras, equipamientos, dotaciones o recursos⁴¹.

Con todo, la LOGSE mantenía, de forma explícita, el carácter superior de los estudios al otorgarles la equivalencia a una licenciatura o abrir la posibilidad de establecer estudios de tercer ciclo, en colaboración con las universidades, lo que también suponía reconocer la importancia de una investigación específica y autónoma. Un hecho sobre el que insistirá la Ley Orgánica 9/1995, o LOPEG, en su disposición adicional cuarta, al señalar que «los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán los programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias»⁴². Igualmente, el citado RD 389/1992 reconocía sobre el papel necesidades materiales substantivas, como bibliotecas de investigación, que no se crearon salvo excepciones, y una ratio profesorado alumnado adecuada a la naturaleza de las enseñanzas, que se mantiene en la actualidad, aportación de la LOGSE que ya proponía la LGE.

A finales de los noventa, se constituía en el Ministerio de Educación y Cultura, siendo ministra Esperanza Aguirre, una comisión técnica para el estudio de las problemáticas de las Enseñanzas Artísticas, presidida por Francisco López Rupérez, en la que opera una subcomisión de estudio de modelos de centros, que emite un informe con fecha de 27 de mayo de 1999. En él se presentan idénticos argumentos a los esgrimidos por Embid Irujo en otro informe al que aludiremos más adelante, y conclusiones similares, en donde se empieza a formular la idea de un ecosistema propio⁴³, en función de supuestos rasgos singulares de las enseñanzas, que exigirían un modelo específico de organización, ajeno al marco universitario pero equivalente. Se propone entonces que la futura Ley Orgánica de Edu-

⁴⁰ Se podría aducir que algunas escuelas pactaron con departamentos y facultades la organización de estudios de tercer ciclo, pero las experiencias mostraron que en realidad el rol de las escuelas era el de entidad colaboradora y fuente básica de alumnado. La gestión y dirección de tales iniciativas era de la universidad, que otorgaba los títulos.

⁴¹ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 102, 28 de abril, 1992, pp. 15153, 14156.

⁴² Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 278, 21 de noviembre, 1995, p. 33661.

⁴³ Ese ecosistema propio se quiso generar, siguiendo el Informe Embid Irujo, con la creación de Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas, y así se crearon los de Valencia (2007) o Andalucía (2007), si bien en sus funciones y organización equivalen a una Dirección General para la coordinación y supervisión de centros superiores, y sin capacidad para funcionar como una institución universitaria que dé cobertura académica a los mismos. Vid. VIEITES, M. F.: «Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica», *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, n.º 2 (2016), pp. 499-516.

cación (LOCE) mantenga los avances de la LOGSE, y se solicita «de la Conferencia de Educación que se inste al gobierno a presentar al Congreso de los Diputados un Proyecto de Ley comprensivo de las Enseñanzas Artísticas en su totalidad»⁴⁴, con el que se demandaba una organización plenamente universitaria fuera de la norma universitaria. Una idea que ACESEA ha defendido en estos años, recoge el Partido Popular atendiendo a la letra de la LOCE, y en 2021 retoma la ministra de Educación como se señalaba al inicio de este artículo.

2.4. *Las reformas del siglo XXI: problemas viejos sin soluciones nuevas*

La Ley Orgánica 10/2002, o LOCE, establecía el carácter de «régimen especial» para las Enseñanzas Artísticas en su artículo 7 o en el 65 y en relación a la tipología de centros⁴⁵, pero nada más. Un hecho que tal vez se debiese a que desde mediados los noventa se venían realizando propuestas orientadas a lograr una nueva ordenación de las enseñanzas, constatadas en la práctica las contradicciones contenidas en la LOGSE, fundamentalmente el hecho de que un centro con la equivalencia de un Instituto de Secundaria impartiese enseñanzas equivalentes a las universitarias. En la ideación de tales propuestas jugará un rol determinante la denominada Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA)⁴⁶, que solicita un informe al profesor Embid Irujo que lo presenta en 1997 con el título de *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España*. Ahí toma cuerpo la idea de que en la ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores se apueste por la creación de Universidades de las Artes o Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas, a semejanza de las/los que existen en algunos países de Europa. En el año 2002 ACESEA celebra en Murcia un Congreso con el lema *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España*, en el que Embid Irujo pronunciaba la conferencia inaugural, insistiendo en la idea de una ordenación similar a la universitaria, pero fuera de la universidad, con una norma paralela a la universitaria, llegando a proponer «la consideración como universidades de los centros superiores de enseñanzas artísticas»⁴⁷.

Con el anuncio de la Ley Orgánica 2/2006 (LOE), las posiciones en torno al viejo contencioso se afianzan. De un lado ACESEA, reclamando al Ministerio o al

⁴⁴ COMISIÓN DE ESTUDIO PARA LA REGULACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS Y DE LOS CENTROS SUPERIORES DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS: *Informe de la subcomisión de estudio de los modelos de centros superiores*, pp. 1-64. Documento inédito fotocopiado.

⁴⁵ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 307, 24 de diciembre, 2002, pp. 45194, 45205.

⁴⁶ En realidad, la asociación la conforman los directores y las directoras que en cada momento están al frente de los centros.

⁴⁷ Vid. EMBID IRUJO, A.: «Problemática actual de las enseñanzas superiores artísticas en España», en SERRANO MASEGOSO, J. Á. (ed.): *Actas del Congreso Internacional de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas*, Murcia, ACESEA, 2002, p. 57.

Congreso ese tratamiento específico⁴⁸, y del otro viejas y nuevas voces⁴⁹ que desde los debates que acompañaron la elaboración de la LOGSE vuelven a reclamar la incorporación de las enseñanzas a la universidad antes y después de que la Ley se promulgue⁵⁰. Finalmente, las EEAASS quedan fuera de la universidad, y la LOE, en su modelo de organización, repetía postulados de la LOGSE en cuanto a titulación (equivalente a un grado) o posibilidades de estudios de postgrado e investigación⁵¹, pero manteniendo el estatuto de centros, profesorado y alumnado en la segunda enseñanza, o secundaria.

No obstante, en el desarrollo posterior, el Real Decreto 1614/2009, que establecía la ordenación de las artísticas superiores, y el Real Decreto 630/2009, que regulaba el contenido básico de las enseñanzas de Arte Dramático, introducían novedades, entre ellas la denominación de Título de Grado⁵² para lo que en la LOE era Título Superior, «equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente»⁵³. Pero, además, el RD 1614/2009 establecía no solo enseñanzas de grado, sino igualmente de postgrado, a través del Máster en Enseñanzas Artísticas⁵⁴. Igualmente, el artículo 10 señalaba la posibilidad de organizar, mediante convenios con las universidades, «estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas»⁵⁵.

Si bien la consecución de la denominación de grado para sus estudios fue celebrada como una victoria importante, poco después el Tribunal Supremo, a raíz de la denuncia de varias universidades en relación al uso de la denominación de estudios de grado y máster en enseñanzas no universitarias, en una sentencia de 2012 declaró ilícito el uso del título de grado⁵⁶, si bien mantenía el de máster, en tanto en su denominación especificaba su condición, «en enseñanzas artísticas», y ser, por tanto, un máster no universitario⁵⁷. A raíz de la sentencia se publican manifiestos en contra⁵⁸ de la misma, pero también a favor de la solución que esta adelantaba de forma implícita para resolver el problema, y que no era otra que la

⁴⁸ Los argumentos esgrimidos por ACESEA, en su negativa a la incorporación a la universidad, fueron recogidos por el entonces director del Institut del Teatre. Vid. FONT, J.: «Por un espacio autónomo de la Universidad», *El País*, 26 de julio, 2004, disponible en: <https://bit.ly/3G0hJ2T>

⁴⁹ A diferencia de lo que ocurriera en los años de 1988 o 1989, en esta ocasión las redes sociales se hacían eco de las peticiones y demandas de colectivos que demandaban la incorporación a la universidad de las artísticas superiores, más concretamente de las actividades de una coordinadora creada al efecto. Vid. <https://oysiao.jlmirall.es/?p=546>

⁵⁰ Vid. HERVÁS, V.: «El problema de la educación superior no universitaria», *Música y Educación*, n.º 83 (2010), pp. 182-185.

⁵¹ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 106, 4 de mayo, 2006, p. 17177.

⁵² Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 137, 5 de junio, 2010, p. 48467.

⁵³ *Ibid.* BOE, n.º 106, p. 17176.

⁵⁴ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 259, 27 de octubre, 2009, p. 89749.

⁵⁵ *Ibid.* BOE, n.º 259, p. 89747.

⁵⁶ Vid. OYOLA PÉREZ, J. M. y GATÓN LASHERAS, C.: «El sistema de educación superior musical en Andalucía. Realidad y aspiraciones», *Hoquet*, vol. 3, n.º 13 (2015), pp. 94-110.

⁵⁷ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 71, 23 de marzo, 2012, p. 25282.

⁵⁸ Disponible en: <https://oysiao.jlmirall.es/?p=2670>

incorporación a la universidad⁵⁹. ACESEA celebraría unas jornadas en Valencia⁶⁰, en defensa de sus presupuestos, e insistiendo en la restitución de la denominación de grado para los estudios, y la promulgación de una Ley de Enseñanzas Artísticas para adquirir rango universitario, pero al margen de la norma universitaria⁶¹. Pero al mismo tiempo se genera y publica literatura científica en revistas arbitradas⁶², a favor de la integración universitaria, o alguna tesis doctoral especialmente relevante, que luego referiremos. Y al tiempo se crea una Plataforma en defensa de la incorporación a la universidad⁶³, que presenta un programa alternativo⁶⁴ al de ACESEA⁶⁵ y que en su negociación con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte logra que la Ley Orgánica 8/2013, o LOMCE, incluya un nuevo apartado en el artículo 58 de la LOE, el 7, que señala: «Las Administraciones educativas podrán adscribir centros de Enseñanzas Artísticas Superiores mediante convenio a las Universidades, según lo indicado en el artículo 11 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades»⁶⁶. No obstante, esa oportunidad no sería implementada debido a la inacción de las administraciones educativas, incapaces desde 1970 en hacer frente a las necesidades urgentes de unas enseñanzas que en otros muchos países gozan de enorme prestigio y legitimidad. Atendiendo al Shanghai Ranking de 2021 se comprueba que, de entre las 20 primeras universidades del mundo, un total de 12 tiene programas de grado y postgrado propios del Arte Dramático⁶⁷.

En paralelo, se incrementan de forma relevante el número de universidades públicas (Girona), privadas (Internacional de La Rioja) y centros adscritos (TAI-Escuela Universitaria de Artes, dependiente de la Universidad Rey Juan Carlos) que ofertan estudios de Arte Dramático en la última década, o con denominaciones similares, si bien tal oferta implica un título universitario de grado y

⁵⁹ Disponible en: <https://bit.ly/2ZQ9cQB>

⁶⁰ Vid. SERRANO MASEGOSO, J. Á. (ed.): *Las enseñanzas artísticas en el Espacio Europeo de Educación Superior, situación y perspectivas*, Murcia, ACESEA, 2012. Disponible en: <https://bit.ly/32BK-V1z>

⁶¹ El clima de aquellas jornadas de urgencia se traslada al lector en la crónica objetiva e informada de una asistente a las mismas, disponible en: <https://bit.ly/3cVmsGB>

⁶² Es especialmente reseñable que la literatura generada desde los proponentes de una ley específica en muy escasas ocasiones se publica en revistas arbitradas, es decir, las tesis que en ella se defienden no se someten a evaluación externa e imparcial.

⁶³ Vid. CARRERA RAMÍREZ, F.: «Una plataforma muy estable», *Danzararte*, n.º 8 (2014), pp. 77-93.

⁶⁴ La plataforma estaba integrada por diferentes entidades (sindicatos, asociaciones profesionales, asociaciones culturales) y además centros superiores de enseñanzas artísticas que habían aprobado en Consejo Escolar su incorporación a la universidad. En una campaña en Change.org consiguió sumar más de 24.000 firmas (<https://bit.ly/3IrAsq6>). Los defensores de la vía no universitaria también lanzaron una campaña en Change.org, en la que no superaron las 7.000 firmas (<https://bit.ly/3okw18p>). Pese a la diferencia numérica el Ministerio de Educación (gobernando PP, PSOE y también con PODEMOS) siempre privilegió la última posición.

⁶⁵ Disponible en: <https://bit.ly/32Ma4qo>

⁶⁶ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 295, 10 de diciembre, 2013, p. 97893.

⁶⁷ Y son las de Stanford, California Berkeley, Princeton, Columbia, Chicago, Yale, Cornell, California Los Angeles, Pennsylvania, Johns Hopkins, California San Diego y Washington.

la posibilidad de continuar la formación de postgrado, doctorado incluido. Una posibilidad que no disfruta el alumnado de las Escuelas públicas y Superiores de Arte Dramático.

Y en esto llega la Ley Orgánica 3/2020, o LOMLOE, que nos devuelve al punto de partida, pues las Enseñanzas Artísticas conducen a un Título de Grado en Enseñanzas Artísticas, equivalente al título universitario de Grado⁶⁸. Y en ese contexto hay que situar las declaraciones de la ministra de Educación en relación a la necesidad de regular las Enseñanzas Artísticas Superiores, y, si bien tal necesidad es evidente, en función de todo lo escrito, la clave está en considerar el mejor camino en tal regulación, con lo que tal vez no esté de más una mirada comparada al interior y al exterior, pero también tener en cuenta las disfunciones y problemáticas derivadas de esa costumbre tan hispana de resolver los problemas desde el adanismo y el unilateralismo⁶⁹. Aunque antes hemos de reproducir un documento gráfico hecho público por la plataforma en 2012, en el que se analizaban las implicaciones de las dos posiciones confrontadas, muy especialmente en la perspectiva del alumnado:

⁶⁸ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 340, 30 de diciembre, 2020, p. 122906.

⁶⁹ Un recuento más elaborado del conflicto se puede ver en: VIEITES, M. F.: *El teatro vacío. Manual de política teatral*, Madrid, Publicaciones de la ADE, 2017, pp. 304-346.



ILUSTRACIÓN I. Dos modelos de organización de las EEAASS. Elaboración: Plataforma.

3. Los ejemplos de otros títulos y profesiones en España, Europa y el mundo

La promulgación de la Ley General de Educación en 1970, reformando el sistema educativo con la intención de adecuarlo a nuevas demandas y necesidades de la sociedad española, en convergencia con los procesos de modernización que se estaban produciendo a nivel nacional e internacional, daría paso a una transformación progresiva en la organización de las enseñanzas, desde la educación preescolar hasta la educación de adultos, pasando por las universidades y las titulaciones impartidas en sus escuelas y facultades. Se trataba, como diría Díez Hochleitner, uno de los principales inspiradores de la ley, de darle un giro sustancial a una educación sustentada en una Ley de 1857⁷⁰.

Eran cambios que llegaban tardíamente a España, que en otras realidades europeas y americanas se habían producido años y décadas antes, evidenciando el

⁷⁰ Vid. Díez HOCHLEITNER, R.: «La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica», *Revista de Educación*, número extraordinario (1992), pp. 261-278; PUELLES, M. de: «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación*, número extraordinario (1992), pp. 13-29.

potencial formativo y profesional que habían atesorado los saberes científicos, académicos y profesionales en distintos campos, buena parte de ellos ligados a las Ciencias Sociales, las Artes y las Humanidades. Eran y son ejemplos a tener en cuenta para cualquier propuesta que se haga en relación con las Enseñanzas Artísticas y, más en particular, con las de Arte Dramático. En ellas se ha de valorar el esfuerzo realizado para la incorporación al sistema universitario de numerosas especialidades de estudio, con la puerta siempre abierta a nuevas integraciones.

3.1. *El caso español: entre otros, los estudios de Magisterio, Trabajo Social y Educación Física*

La LGE incluyó cambios significativos en la renovación de los estudios de Magisterio, modificando densa e intensamente la formación inicial de la función docente, en su reconversión como título universitario de primer ciclo: una Diplomatura acogida a la denominación de Profesor de Enseñanza General Básica, siendo necesario en el acceso a la misma haber superado el Curso de Orientación Universitaria. Las antiguas Escuelas de Magisterio se integraron en los distritos universitarios adoptando institucionalmente la identidad de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica⁷¹, permitiendo a sus titulados acceder a varios títulos de segundo ciclo mediante la realización de un curso de adaptación. En las motivaciones explícitas se expresaría que con ello se pretendía prestigiar a los docentes, renovar su formación y contribuir a mejorar su rol social⁷². Con otra perspectiva, pero con una proyección similar, cabe aludir a la transición de la llamada Asistencia Social al Trabajo Social, con la aprobación en 1980, en el Congreso de los Diputados, de una proposición no de ley el 21 de febrero, sobre transformación y clasificación como universitarios, de sus estudios, la creación del título de Diplomado en Trabajo Social y la conversión de las Escuelas de Asistentes Sociales en centros universitarios, mediante el Real Decreto 1850 de 20 de agosto de 1981.

También merece aludirse, con posterioridad, a la integración de los estudios que toman como referencia la Educación Física, las Ciencias del Deporte y de la Actividad Física, desde los Institutos Nacionales de Educación Física, que se incorporan con el Real Decreto 1423/1992, tras años adscritos a universidades. Los resultados fueron analizados en varios trabajos, y en todos se destaca que la integración universitaria supuso abandonar un espacio de marginalidad académica

⁷¹ Decreto 1381/1972, de 25 de mayo (BOE 7 de junio), sobre integración de las antiguas Escuelas Normales en la Universidad; Decreto 2293/1973, de 17 de agosto (BOE 26 de septiembre), de regulación de las Escuelas Universitarias.

⁷² Vid. ÁVILA, A. y HOLGADO, J. A.: *Formación del magisterio en España: la legislación normalista como instrumento de poder y control (1934-2007)*, Madrid, MEC, 2008; BEAS, M.: «Formación del magisterio y reformas educativas en España (1960-1970)», *Revista de Profesorado*, vol. 14, n.º 1 (2010), pp. 397-414, disponible en: <https://bit.ly/3F3PS1t>

y profesional⁷³, además de aumentar la legitimación de los estudios y de las profesiones a que dan lugar, en el ámbito del deporte, la enseñanza o la alta competición, pero también en la investigación. Es este último un campo especialmente relevante si atendemos al hecho de que en el portal DICE, de Calidad y Difusión Editorial de Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, la Educación Física y Deportiva figura como área de conocimiento, con un total de 30 registros. No ocurre lo mismo en el caso del Arte Dramático, el Teatro o la Danza. Analizando las causas de la productividad investigadora en el campo, Valenciano, Devís y Beltrán señalaban tres factores y, entre ellos, «el reconocimiento del carácter universitario de los estudios» y la creación de «programas de doctorado expresamente dedicados a la actividad física y el deporte»⁷⁴. Son perspectivas y trayectorias que nos señalan cómo aquella idea integradora contenida en la Ley General de Educación de 1970 buscaba adecuar el sistema español de educación superior a lo que hoy es el EEES, y que nos informan de resultados relevantes en direcciones diversas.

En España, actualmente y entre las enseñanzas consideradas superiores, solo las denominadas artísticas siguen fuera del sistema universitario⁷⁵, y solo desde ellas un sector del profesorado reclama un estatuto privativo y diferenciado, pese a que muchas otras enseñanzas universitarias presentan sus propias especificidades que en ningún caso han aconsejado tratamientos unilaterales. Son titulaciones que presentan singularidades debidas a su naturaleza, en los procesos de enseñanza, en los aprendizajes teórico-prácticos y aplicados que comportan, en la investigación o en los escenarios socioprofesionales en los que se desarrollan y para las que la incorporación a la universidad supuso nuevas posibilidades de mejora y desarrollo, legitimidad y apertura de nuevos horizontes y oportunidades. Las evidencias a la vista están.

3.2. *Los ejemplos europeos y americanos*

En su informe, Embid Irujo trazaba una breve comparativa con la ordenación de las enseñanzas artísticas en Alemania, país en el que, decía, existían tres tipos de universidad: *Hochschulen*, *Kunsthochschulen* y *Pädagogische Schulen*, sin más diferencias que las derivadas de las titulaciones, y que, más allá de las

⁷³ Vid. LÓPEZ FERNÁNDEZ, I.: *La educación física en España: Un proceso de incorporación de los estudios de educación física a la universidad (1961-1992)*, tesis doctoral con dirección de M. Vico Monteoliva, Universidad de Málaga, 2001, disponible en: <https://bit.ly/3xxoqGB>

⁷⁴ Vid. VALENCIANO, J.; DEVÍS, J. y BELTRÁN, V.: «La investigación y las revistas científicas de la actividad física y el deporte en España», *Fuentes*, n.º 8 (2008), pp. 208-2018.

⁷⁵ Esa voluntad de unificar la regulación de la educación superior en su conjunto se manifiesta en el hecho de que incluso se ha integrado en la universidad una parte de las enseñanzas superiores que ofrecen los centros de formación del Ejército. Vid. ROMERO SERRANO, J.: «El Proceso de Bolonia y la integración de la enseñanza militar en el sistema educativo general: un nuevo paso», *Arbor*, n.º 765 (2014), pp. 1-7.

denominaciones, se rigen por «la misma legislación»⁷⁶. En resumen, universidades o academias (como en Polonia) de artes, pero universidades, según la norma universitaria, justo lo contrario de lo que él propondrá en su informe.

No observó Embid Irujo la tendencia que se estaba generando, con la Declaración de Bolonia de 1988 (Magna Charta Universitatum Europaeum), en relación a un espacio formativo común, que implicaba una ordenación de las enseñanzas que permitiese y favoreciese la libre circulación de quienes como estudiantes y docentes están vinculados a las instituciones educativas «superiores». Pues desde entonces en Europa se produce un proceso similar, salvando las distancias, al que se inicia en España con la reforma educativa de 1970. En un estudio tan riguroso como documentado, Marzal Raga daba cuenta en 2008 de esa tendencia en su análisis del régimen jurídico de las enseñanzas de Música⁷⁷, pues, como señalaba Hervás, «en casi toda Europa se ha aprovechado el Proceso de Bolonia para normalizar estas enseñanzas dotándolas de estatus universitario»⁷⁸. Ya entonces, nos situamos en el año 2010, la inmensa mayoría de los centros superiores de enseñanzas artísticas en Europa o bien formaban parte de una universidad o bien estaban adscritos⁷⁹, y tan solo España e Italia mantenían una estructura organizativa diferente⁸⁰. Lo cual quiere decir que, en casi toda Europa, el alumnado que finaliza sus estudios de Arte Dramático obtiene un BA en Dramatic Art, siendo un hecho que facilita la movilidad estudiantil, docente y/o profesional.

Recientemente, Grau⁸¹ presentaba un informe sobre la situación de las Enseñanzas Artísticas en varios países europeos, reflejando la estructura académica y organizativa de 156 instituciones (muchas de ellas integradas en la European League of Institutes of the Arts, ELIA), para concluir que la inmensa mayoría forma parte de una universidad, o que las universidades de artes, en Alemania, Austria o Finlandia, son instituciones que se rigen por una normativa universitaria común. Una consulta paciente y completa de las más de 300 instituciones asociadas dará cuenta de que, casi en su totalidad pues España o Italia son excepción, ofrecen titulaciones de Grado (BA) y Máster (MA), y un número creciente e importante de Doctorado (PhD). También se observará que la incorporación del ciclo completo de estudios genera programas de investigación aplicada a la creación (Arts Based

⁷⁶ *Ibid.* EMBID IRUJO, 1997, p. 26.

⁷⁷ *Vid.* MARZAL RAGA, R.: *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales en España*, tesis doctoral con dirección de M. J. Alonso Mas, Universidad de Valencia, 2008; MARZAL RAGA, Reyes: *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales*, Valencia, Institución Alfonso el Magnánimo, 2010.

⁷⁸ *Vid.* HERVÁS, V.: «El manifiesto de la Coordinadora de Enseñanzas Artísticas Superiores sigue sumando apoyos», *Música y Educación*, n.º 84 (2010), p. 196.

⁷⁹ *Vid.* VIEITES, M. F.: «Arte dramático y universidad pública. Hacia una integración necesaria», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, n.º 1 (2015), pp. 555-573.

⁸⁰ Especial relevancia tiene el hecho de que en 2010 se cree en París la Université de Recherche Paris Sciences et Lettres (Université PSL), en la que se integran centros como el Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique de París, que en función de tal pertenencia puede ofrecer estudios que van del BA al PhD.

⁸¹ *Vid.* GRAU, F. X.: *L'educació superior en l'àmbit artístic a Catalunya. Estudi i proposta d'organització*, Barcelona, Consell Nacional de la Cultura i de les Arts, 2018.

Research o Performative Research), proponiendo diseños metodológicos, incluso de corte experimental, focalizados en formación y creación. Un caso ejemplar es la Royal Central School of Speech and Drama, que, tras su integración en la University of London en 2004, aumenta de forma exponencial su oferta formativa, su capacidad investigadora y sus resultados en términos de generación y transferencia de conocimiento a la sociedad y a los campos profesionales asociados que se han diversificado de forma exponencial para, además de los específicamente teatrales, incluir los propios de la educación y la animación teatral, las terapias expresivas o la investigación aplicada.

En lo que genéricamente identificamos como América, la situación es similar: las enseñanzas de Arte Dramático suelen ser universitarias, salvo excepciones, muchas vinculadas con centros que tienen naturaleza superior, como la Julliard School de Nueva York⁸². Tras un análisis minucioso de la situación de las enseñanzas en diferentes países, cabe formular la siguiente tipología:

- Centros que ofrecen titulaciones de Grado (BA), Máster (MA) y Doctorado (PhD) en Arte Dramático (Teatro o Artes Escénicas), y forman parte una universidad generalista. Así, la School of Music, Dance and Theatre de la Arizona State University.
- Centros que están vinculados a Universidades de Artes, como la Stockholm University of the Arts, que ofrece estudios de BA, MA y PhD. Son universidades con oferta diversa, pero siempre ofrecen estudios de BA y MA, incorporando de forma progresiva los de PhD.
- Centros que están integrados en instituciones superiores de naturaleza universitaria, con títulos universitarios (BA y MA), pero sin oferta investigadora. Como ejemplo los Institutos Politécnicos en Portugal.
- Centros que están adscritos a universidades, que otorgan titulaciones de BA y MA, como la Royal Academy of Dramatic Art de Londres, cuyos títulos valida el King's College de esa ciudad.
- Centros que ofrecen títulos equivalentes a un BA, pero con convenios con universidades para que el alumnado obtenga un BA. Es el caso de la École Supérieur d'Art Dramatique de París, pues, además del Diplôme National Supérieur Professionnel de Comédien, su alumnado puede obtener un BA (Licence en Arts du Spectacle) mediante acuerdo con la Université Sorbonne Nouvelle.
- Centros que ofrecen títulos equivalentes a un BA, siendo esta equivalencia nacional y no europea o internacional, como sucede en España e Italia.
- Tal es la situación global, y la española, donde las ESAD ofrecen una titulación no equiparable de forma inmediata en Europa, en tanto la equivalencia establecida a nivel estatal no implica su reconocimiento internacional, lo que exige convalidarla. Ello supone trabas reales a la libre circulación e igualmente a la convergencia europea. Tal vez por ello Grau en su docu-

82 Sus títulos están acreditados por la Middle States Commission on Higher Education (MSCHE), equivalente a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

mentado informe, y valorando posibles líneas de acción en Cataluña para la ordenación adecuada de las enseñanzas, propone dos vías: la creación de una Universidad de las Artes, atendiendo a la normativa universitaria actual, o bien la creación de una Facultad de Artes en la Universidad de Barcelona, en la que incluir los centros de Enseñanzas Artísticas, sean de Música, Danza, Diseño, Moda, Conservación y Restauración o Arte Dramático. Una opción, esta última, razonable en términos de costos, evitando crear instituciones redundantes, y con abundantes sinergias en la colaboración intercentros en una misma facultad⁸³.

4. La situación actual: disfunciones y problemas heredados, casi crónicos

Como se puede ver, España es una excepción: uno de los pocos países en los que la educación teatral (general y superior) ocupa un lugar periférico en el sistema educativo, ajeno por completo a los desarrollos de los países de su entorno⁸⁴. De casi nada ha servido invocar ejemplos como el de Universidades como Yale o Princeton, pues la razón académica en España tiene crédito escaso. El problema fundamental reside en el hecho de que titulaciones equivalentes a todos los efectos a los de un grado o máster universitario se impartan en centros que, en su organización, funcionamiento, financiación, recursos o infraestructuras son equivalentes a un Instituto de Educación Secundaria. Y el problema aumenta y genera otros nuevos atendiendo a las demandas o exigencias que la norma traslada a centros, profesorado y alumnado, avalada por una legislación que hasta ahora ha sido incapaz de ser congruente con las (auto)exigencias que emergen de una formación y profesionalización que deben alcanzar los máximos estándares científicos y académicos. Eso provoca contradicciones entre la naturaleza de los centros y las funciones que deben cumplir, o la que se traslada a un profesorado con perfil docente, al que se demanda, de forma implícita, perfil investigador. Veamos un ejemplo significativo. El RD 630/2010 establece, en el apartado 4 del artículo 2, que:

Los centros de enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático fomentarán programas de investigación científica y técnica propios de esta disciplina, para contribuir a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito. Las Administraciones educativas establecerán los mecanismos adecuados

83 En buena medida esto fue lo que se quiso articular con los Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas obviando que la legislación universitaria no permite que centros no universitarios funcionen como universidades encubiertas, pues no dejan de ser entidades para la gestión y supervisión de centros.

84 Vid. VIEITES, M. F.: «Teatro y educación en la Ley General de 1970. Avances y retrocesos», *Cuestiones Pedagógicas*, vol. 29, n.º 2 (2020), pp. 50-63.

para que estos centros puedan realizar o dar soporte a la investigación científica y técnica, que les permita integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología⁸⁵.

Es difícil imaginar cómo llevar a cabo las acciones que se señalan no solo por la naturaleza de los centros y el perfil de su profesorado, sino también por el hecho de que ni la Administración Central ni la Autonómica han diseñado e implementado medidas para que estas instituciones puedan dar un soporte real a la investigación, a la generación y transmisión del conocimiento; lo cual dificulta el logro de los objetivos que se explicitan en relación con los planes Autonómicos y Estatal de I+D+i, de la Investigación Científica y Técnica y de Innovación, del Sistema Español de Ciencia y Tecnología y el marco normativo en el que se sustenta.

En un artículo programático de la posición de ACESEA, Font señalaba que el profesorado de Enseñanzas Artísticas, «en muchos casos, extrae sus saberes de la creación artística y no sólo de la investigación, cosa que hace inadecuada la exigencia generalizada del título de doctor a todo el profesorado»⁸⁶. Una percepción que consideramos errónea porque también en el ámbito de la creación cabe la investigación, siendo además uno de los ámbitos estratégicos de la investigación teatral, con diseños muy próximos al enfoque experimental en tanto se manipulan variables para obtener resultados artísticos⁸⁷, y por ahí se han de entender propuestas vinculadas con el sintagma Arts Based Research, pero igualmente con el Action Research. Como recordaba Zabala Vidiella, al igual que Schön⁸⁸, un buen profesional docente construye su competencia en el conocimiento, «aquél que proviene de la investigación», y del «análisis de lo que hacemos, de nuestra práctica y del contraste con otras prácticas»⁸⁹.

4.1. *Algunas demandas del Espacio Europeo de Educación Superior*

Cuando aludimos a una vía unilateral referimos el hecho de que en España una parte de los directores y de las directoras de centros educativos, de los claustros y la clase política ha decidido no seguir el ejemplo europeo y no caminar hacia un espacio de convergencia, optando por una vía unilateral, que en ningún caso favorece la idea de un espacio educativo común, a nivel europeo o internacional. Una cuestión que se planteó en los debates de la LOGSE cuando algunas voces reclamaban la incorporación de las Enseñanzas Artísticas a la universidad con un discurso lúcido. Moldes Fontán, diputado del CDS, reclamando la incorporación

⁸⁵ Vid. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 137, 5 de junio, 2010, p. 48468.

⁸⁶ *Ibid.* FONT, J.: *El País*, 26 de julio, 2004.

⁸⁷ Vid. VIEITES, M. F. y CARIDE, J. A.: «Creación teatral e interdisciplinariedad en la educación superior hacia un proyecto formativo integrado en arte dramático», *Foro de Educación*, n.º 22 (2017), pp. 1-28.

⁸⁸ Vid. SCHÖN, D. A.: *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós, 1992.

⁸⁹ Vid. ZABALA VIDIELLA, A.: *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó, 1995, p. 11.

de los Conservatorios Superiores de Música a la universidad, dirá que «la próxima entrada en vigor del Acta Única Europea, en 1992, descubrirá la disfuncionalidad comparativa de nuestras titulaciones musicales con las de Europa, con perjuicios evidentes para nuestros profesionales»⁹⁰. Del mismo modo, Ruiz Gallardón, senador del PP, en una interpelación al ministro de Educación y Ciencia, sobre la educación musical, recordaba que «en toda Europa los estudios superiores de música tienen rango universitario y están incorporados a la Universidad»⁹¹.

Así llegamos a una disfunción sistémica, pues España incumple de forma flagrante la necesidad de contar con una equivalencia precisa y clara de titulaciones; lo cual tiene numerosas implicaciones, también para el alumnado que pudiese decidir hacer sus estudios de Arte Dramático en España, especialmente el iberoamericano, pues en el retorno a su país de origen el título expedido en España no tendría validez como un BA, y habría de convalidarlo, lo cual no siempre es posible. Del mismo modo, el alumnado de las ESAD no disfruta de los mismos derechos que el universitario en relación a becas, residencias, otras ayudas al estudio o bibliotecas. Se da la paradoja de que el alumnado que desde España participa en el programa Erasmus visita en Europa centros con una organización plenamente universitaria y disfruta de unas condiciones sensiblemente mejores que las que se ofrece al alumnado que visita una ESAD en España, y que en la mayoría de los casos no dispone de los recursos para el estudio de su país de origen.

4.2. *Los peligros de la razón «artesanal» y del «ecosistema propio»*

En el artículo citado, Font⁹² reclamaba para las enseñanzas artísticas «un espacio autónomo de la Universidad», debido a su «especificidad» y a la «singularidad de su naturaleza»⁹³, refiriendo además «el conocimiento que atesoran algunos oficios», invocando incluso una «excepción artística» para generar un espacio similar al universitario fuera de la universidad. Un discurso en el que más allá de obviar las especificidades y singularidades que también puedan tener otras titulaciones integradas en la universidad, invoca supuestos especialmente preocupantes.

La referencia a los oficios del teatro supone nombrar un modelo de formación que, asentado en la relación maestro-aprendiz, recibe en teatro el nombre de «meritoriaje», pues el oficio se aprendía en la práctica escénica, en familia y en la compañía, como relató Fernán Gómez en su novela *El viaje a ninguna parte* (1995). Avanzado el siglo XIX los oficios fueron dejando paso a las profesiones y

⁹⁰ Vid. *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*, n.º 372, 1988, p. 12878.

⁹¹ Vid. *Boletín de Sesiones del Senado*, n.º 115, 1989, p. 5410.

⁹² *Ibid.* FONT, J.: *El País*, 26 de julio, 2004.

⁹³ Argumentos similares pueden encontrarse en: MONTERDE, P.: «Por una Autonomía de los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas», en SERRANO MASEGOSO, J. Á. (ed.): *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España*, Murcia, ACESEA, 2002, pp. 259-266; GARCÍA MAY, I.: «El problema de los problemas», en SERRANO MASEGOSO, J. Á. (ed.): *ibid.*, pp. 267-281.

adquieren relevancia conceptos como profesionalización, profesionalidad y profesionalismo⁹⁴. Se trata de un tránsito en el que tiene mucho que ver la emergencia de la sociedad industrial y la consolidación del quehacer científico, con diferentes paradigmas en la generación y usos del conocimiento⁹⁵. En teatro ese tránsito se inicia con la publicación en 1830 de la obra de Diderot *Paradoxe sur le comédien* (ca. 1769), que tendrá continuidad en los trabajos de Stanislavski, Craig, Meyerhold o Brecht, que proponen una mirada científica a la praxis escénica y una profunda sistematización del saber y del hacer, alentando su dimensión más experimental, en tanto cada espectáculo puede ser un cuasi-experimento. En España este tránsito ha sido especialmente difícil pues los defensores de meritoriaje y oficio mantienen desde finales del siglo XVIII hasta mediado el siglo XX una frontal oposición a la enseñanza reglada del arte dramático⁹⁶.

Aprender el hacer mecánico, mimético, y en ocasiones irreflexivo, que propone el meritoriaje también se relaciona con una forma de trabajo bastante frecuente en el aula, que implica la repetición constante de ejercicios y la realización de ensayos, lo que supone la substitución de procesos de enseñanza y aprendizaje por procesos de supuesta creación, en los que el alumnado no construye técnicas, procedimientos o estrategias, sino que sigue y ejecuta instrucciones. Una «instrucción» asentada en la razón instrumental y centrada en el hacer, en ningún caso en construir el hacer, y menos en la construcción de un hacer fundamentado en el saber y en saber hacer el hacer, sin olvidar el ser. Una apuesta por un paradigma tecnológico, ajeno a la importancia del enfoque constructivista en el desarrollo de profesiones para las que son especialmente relevantes la originalidad, la creatividad y el pensamiento divergente. Considerando, además, los cuatro modelos de docente que propone Pérez Gómez, en la apuesta por lo artesanal predomina la perspectiva más técnica renunciando a perspectivas tan interesantes como la académica comprensiva, la práctica reflexiva o la sociocrítica, que se orienta a la reconstrucción del conocimiento en una tarea continua de investigación en la acción⁹⁷.

La reivindicación de lo artesanal, contraria a la idea kantiana del *sapere aude* y deudora del viejo pupilaje que impide transitar entre la heteronomía y la autonomía, se combina con la idea de un ecosistema propio para la formación teatral. Con ello se obvian algunas connotaciones inherentes al concepto de ecosistema, que en el ámbito de lo social y de los ecosistemas sociales puede derivar en un sistema cerrado, clausurado, sin relaciones con el exterior, con lo que si bien tiende a la homeóstasis también puede producir altos niveles de endogamia. Son muchos

⁹⁴ Vid. CARIDE, J. A.; TRILLO, F. y VIEITES, M. F.: *Arte dramática e función docente*, Santiago, Consello da Cultura Galega, 2004, disponible en: <https://bit.ly/3Do58EG>

⁹⁵ Vid. HABERMAS, J.: «Conocimiento en interés», en HABERMAS, J., *Ciencia y tecnología como ideología*, Madrid, Tecnos, 1984, pp. 159-181.

⁹⁶ Vid. GRANDA, J.: *Historia de una escuela centenaria*, Madrid, RESAD, 2000.

⁹⁷ Vid. PÉREZ GÓMEZ, Á. I.: «La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas», en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993, pp. 398-429.

los males que tal ecosistema puede traer a la enseñanza teatral, impidiendo o limitando la libre circulación del conocimiento y su articulación interdisciplinar. Tales males pueden constatarse cuando los planes de estudios en Arte Dramático se decantan por eliminar o minorar enseñanzas que, de forma unilateral y científica, se consideran ajenas a lo teatral como Antropología, Filosofía, Psicología o Sociología, aun siendo disciplinas fundamentales a la práctica escénica pues se ocupan del estudio de la persona, siendo el teatro el arte de construir en la escena mundos habitados por personas, y lo que las propias personas sean individual y colectivamente.

De igual modo, resulta sorprendente la visión negativa y las reticencias a la presencia curricular de materias como Pedagogía Teatral en centros cuyos titulados y tituladas tienen en la educación teatral formal y no formal⁹⁸ o en la animación teatral⁹⁹ sus principales fuentes de empleo, planteadas, paradójicamente, desde un espacio docente y por profesionales de la docencia. Una circunstancia de la que emerge otra cuestión relevante, pues Font, al decir que los profesionales de la educación «necesitan conjugar la actividad docente con el ejercicio de la creación», olvida que en la actividad docente tan importante como la creación ha de ser la investigación, con una triple perspectiva: la disciplinar, de naturaleza interpretativa y comprensiva; la docente, inseparable de los procesos de innovación y mejora de su calidad; y, finalmente, la que afecta a los procesos creativos¹⁰⁰. Siendo así, la formación de los docentes como investigadores es primordial, como lo será la formación del alumnado en tanto la investigación los acompaña en su desempeño profesional cotidiano.

Nicho artesanal y ecosistema, reclamados por Font, acaban siendo cotos cerrados y privados, ajenos al control externo, deudores de sí mismos, que en nada benefician el progreso de la enseñanza, ni los aprendizajes que dice procurar, como quehacer conjunto, incluso en sintonía con el tejido productivo a través de un *practicum* sólido y riguroso, en el que es trascendental y, por tanto irrenunciable, promover la autonomía de un alumnado que ha de tomar decisiones por sí mismo y en las circunstancias en las que ejercerá su futura práctica profesional. Tales males y problemas ya se señalaban, curiosamente, en 1969, en el *Libro Blanco* de la LGE, al señalar, entre otras cuestiones, que los estudios de Arte Dramático necesitaban de un «sistema docente suficientemente diversificado», para que, «junto al plan de estudios regulares», «se haga posible la asistencia del alumnado a la enseñanza flexible de materias concretas» con el fin de obtener un «máximo rendimiento formativo»¹⁰¹. Una necesidad que la incorporación a la universidad y la concurrencia de nuevos saberes a los títulos podrá satisfacer. En

⁹⁸ Vid. VIEITES, M. F.: «La Pedagogía Teatral como ciencia de la Educación Teatral», *Educação & Realidade*, vol. 42, n.º 4 (2017), pp. 1521-1544.

⁹⁹ Vid. CARIDE, J. A. y VIEITES, M. F. (eds.): *De la educación social a la animación teatral*, Gijón, Trea, 2006.

¹⁰⁰ Vid. VIEITES, M. F.: «La investigación teatral en una perspectiva educativa. Retos y posibilidades», *Educatio siglo XXI*, vol. 33, n.º 2 (2015), pp. 11-30.

¹⁰¹ Vid. MEC, 1969, p. 110.

la actualidad en una ESAD se forman profesionales en Dirección Escénica, Dramaturgia, Escenografía o Interpretación, y en el futuro debieran formarse también en Dirección y Gestión Teatral o Pedagogía Teatral; retos en los que algunas facultades universitarias mucho podrían aportar, también en estudios específicos de postgrado.

Finalmente, convendría hacer una reflexión en profundidad sobre las pretendidas dicotomías entre artes y ciencias, que aquí no cabe abordar. Se trata de un cisma que obedece a una mentalidad antigua, escolástica, que durante demasiados años ha intentado separar teoría y práctica, conocimiento científico y competencia artística, o los saberes teóricos y, por serlo, prescindibles, de los saberes prácticos, y, por tanto, los únicos necesarios. Una deriva que se deja sentir en los planes de estudio actuales, tan deudores del enfoque tecnológico y tan centrados en el hacer, ni siquiera en saber hacer el hacer. El ejemplo de Leonardo da Vinci debiera ser motivo de reflexión.

5. A modo de conclusión, con la mirada puesta en un mejor futuro

La mirada al pasado nos señala los límites del modelo actual, por el que se ha optado en España desde hace décadas. A pesar de reconocer sus carencias e insuficiencias continuamos instalados en modos de enseñar y aprender que contrarían no solo la lógica de una formación abierta a los saberes y al mundo, sino también a una práctica profesional más colaborativa e innovadora, capaz de conciliar los valores de la tradición heredada con los que se exigen para participar plenamente de una sociedad de redes, en los que la información, el conocimiento o el diálogo inter-trans-disciplinar forman parte del regreso a la razón a la que nos convocaba, iniciándose el siglo XXI, Stephen Toulmin, no con ideologías inflexibles y teorías abstractas, sino de un modo humano, inteligente y compasivo, aceptando el reto de lo incierto e impredecible, la variabilidad y la complejidad de la naturaleza humana como punto de partida esencial para toda búsqueda de sentido, intelectual y emocional¹⁰². Las universidades pueden y deben ser el espacio-tiempo en el que todo eso debiera concretarse.

Cuando en las intenciones ministeriales, expresadas por su titular, se analiza cuál o cuáles deben ser los mejores caminos para la plena regularización de las Enseñanzas Artísticas, bueno sería, al menos por una vez, mirar a Europa y compartir sus realidades. Hace más de un siglo esa mirada y los «viajes» al exterior que propició, para conocer otras realidades y sociedades, constituyeron una fuente de renovación importante para la educación del país, como muestra y demuestra el trabajo desarrollado en su día por la Junta de Ampliación de Estudios. Bueno será tomar conciencia de la importancia de facilitar la convergencia con Europa y con otros países, superando anacronismos decimonónicos que afectan gravemente el desarrollo de titulaciones, el reconocimiento y legitimidad de profesiones, el futuro de centros públicos o la igualdad de derechos de alumnado y

¹⁰² Vid. TOULMIN, S.: *El regreso a la razón*, Barcelona, Península, 2003.

profesorado. Bueno será atender razones que justifican el por qué y el para qué de cualquier formación que se precie en su afán, que debe ser inequívoco, por contribuir a agrandar la libertad, sea en la circulación de personas, en las oportunidades para formarse y/o para ejercer su práctica profesional.

No podrá ser de cualquier modo, por lo que será necesario que en el tránsito a la universidad de los estudios de Arte Dramático se aseguren –al igual que sucede con otras enseñanzas de grado y postgrado– mediante los correspondientes sistemas de garantía de la calidad, que los procesos de Verificación, Seguimiento y Acreditación de títulos sean congruentes y convergentes con lo que está permitiendo la construcción –siempre mejorable– del Espacio Europeo de Educación Superior. Esto es, promoviendo la diversificación curricular y posibilitando que estas enseñanzas contribuyan a innovar las universidades, con propuestas y respuestas ante las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en continua transformación, y las ESAD podrán aportar elementos de su cultura empírica que conviene preservar como una ratio adecuada entre alumnado y profesorado, o con un necesario perfil docente, investigador y creador. Como se reconoce en los textos ministeriales¹⁰³, se trata de que las enseñanzas universitarias respondan «no sólo a un cambio estructural» sino que además impulsen «un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida. Para conseguir estos objetivos, en el diseño de un título deben reflejarse más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos». Sea y hágase, como ya hemos reivindicado en otros textos, con una marcada vocación multi-, inter- y transdisciplinar.

¹⁰³ Vid. Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad (BOE-A-2021-15781).

APROXIMACIÓN HISTÓRICA DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN ESPAÑA, DESDE 1857 HASTA 2006. UN PERIODO DE CAMBIO SOCIAL, EDUCATIVO Y POLÍTICO

*Historical Approach of Artistic Education
in Spain, from 1857 to 2006. A Period of Social,
Educational and Political Change*

Leopoldo CALLEALTA OÑA
Universidad Nebrija
Correo-e: lcallealta@nebrija.es

Recibido: 29 de septiembre de 2021
Envío a informantes: 7 de octubre de 2021
Aceptación definitiva: 9 de diciembre de 2021

RESUMEN: Las enseñanzas artísticas son una materia que no siempre ha sido reconocida por la sociedad intelectual. La evolución social, política y educativa repercuten en el avance del proceso de esta enseñanza por abrirse un hueco en lo educativo. Las autoridades y organismos competentes se han volcado en incluir las enseñanzas artísticas en el paradigma constructivista desarrollado en las diferentes etapas educativas, dando un valor sustancial a la trayectoria de las diferentes áreas que se componen dicha enseñanza. De este modo, el objetivo de este trabajo es analizar la evolución histórica que tienen las enseñanzas artísticas en el sistema educativo español desde 1857 hasta 2006. Tras realizar una investigación bibliográfica-documental, de tipo descriptivo, podemos concluir la existencia evolutiva que han padecido las llamadas Enseñanzas Artísticas a lo largo de un periodo en constante cambio. Esto conlleva la visibilización de las enseñanzas artísticas a través no solo del marco histórico, sino del aprendizaje legislativo que nos muestra la propia escuela.

PALABRAS CLAVE: Enseñanzas Artísticas; legislación; arte; evolución histórica; aprendizaje legislativo.

ABSTRACT: Artistic teachings are a subject that has not always been recognized by intellectual society. The social, political and educational evolution have an impact on the advancement of the process of this teaching by opening a gap in education. The competent authorities and agencies have turned to include artistic teachings in the constructivist paradigm developed in the different educational stages, giving substantial value to the trajectory of the different areas that make up such teaching. In this way, the objective of this work is to analyze the historical evolution of artistic education in the Spanish educational system. After carrying out a descriptive bibliographic-documentary research, we can conclude the evolutionary existence that the so-called Artistic Teachings have suffered throughout a period in constant change. This entails the visibility of artistic teachings through, not only the historical framework, but also the legislative learning that the school itself shows us.

KEYWORDS: Artistic Teachings; legislation; art; historical evolution; legislative learning.

1. Introducción

EL ARTE ha formado parte de la educación del hombre desde la Antigüedad. Autores como Piaget, Freud, Erickson y Miller utilizaban la formación emocional tanto para dar coherencia a las etapas del desarrollo del niño/a como para «argumentar las habilidades, destrezas y conocimientos técnicos que se adquirirían de las artes»¹.

De alguna manera, las materias que comprenden el conjunto de Enseñanzas Artísticas no conformaban asignaturas regladas. Para poder llegar al concepto de enseñanza artística, hemos de analizar términos por separado. Comenzamos por el segundo de ellos, entendiendo por artístico/a «lo perteneciente o relativo a las artes, especialmente a las que se denominan bellas». A su vez, por arte, se entiende: «cada una de las que tienen por objeto expresar la belleza, especialmente la pintura, la escultura, la arquitectura y la música».

Para introducir la palabra arte como formación o enseñanza, hemos definido primero el término educación como «la acción y efecto de educar. Ciencia, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes, con la instrucción por medio de una acción docente».

Los datos que nos proporcionan escritos, libros y cartillas de las enseñanzas profesionales destinadas al oficio del artesano descubren el uso de las artes en la formación de las personas. La palabra «arte» o «artista» hace referencia a la palabra *téchne*, utilizada como la formación técnica que los medievales trasladaron a las escuelas de oficios o artesanos².

¹ Bernardo GONZÁLEZ LEÓN, C.: «La función del arte en la educación», (*Pensamiento*), (*Palabra*)... y *Obra*, 9(9) (2013), p. 73.

² FONTÁN DEL JUNCO, M.: «Arraigos personales portátiles o formación de la subjetividad. Educar en la época tecnoartística del mundo», en GARCÍA HOZ, V. (ed.), *Enseñanzas Artísticas y Técnicas*, Madrid, Ediciones RIALP, 1996, p. 35.

Se asemeja el arte a lo que los filósofos denominan Belleza. La belleza hace mención, según definiciones platónicas, al amor, al alma y a la importancia del hombre bello y bueno³. Pero la utilidad del arte en las escuelas y oficios artesanos no se apreció hasta la Edad Media, cuando se formaron instituciones que implicaban las artes en la formación de las personas. Los ideales y filósofos medievales aplicaron la palabra «arte» a la de «técnica», como producción y aplicación del saber de las personas. Técnica como creación y actividad moral⁴.

San Agustín (pensamiento filosófico) concebía el arte como un conocimiento de lo humano, como producto de la industria y del propio artesano. No obstante, diferenciaba el arte producto de lo bello, la producción material ante la acción humana, siendo esta primera inferior e inconcebible al «hacer arte» y llegar a la belleza más pura.

De este modo, san Agustín hablaba del «fin del arte». El arte llega a su fin concreto no cuando terminamos y perfilamos una obra acabada, este concepto es aún más profundo. El fin del arte se consigue con la belleza, cuando extrapolamos el sentido de lo bello ante la captación estética de una Verdad, no como una ilusión o sensación⁵.

Otros autores como Bacon (1994) se acercan al concepto del arte a través de la música, entendida como un sistema de armonías, donde su punto de inflexión está en el propio cuerpo-alma que esta desprende y transmite. El hacer música es crear arte⁶. Los krausistas valoran el arte, desde el punto de vista filosófico, como «parte fundamental de la cultura general humana»⁷. Ayuda a entender el arte, incorporando materias de *Estética e Historia del Arte* en los planes de estudios del momento. Para los krausistas, el arte es formar parte de lo bello, de lo estético y del desarrollo del humano⁸. Cabe destacar la introducción de materias de artes en los planes de estudio del Sexenio Revolucionario⁹, periodo presidido por la libertad de enseñanza más absoluta. La enseñanza artística se implantó en la modalidad de bachillerato, con formación de los «estudios en los principios del arte y de su Historia en España...»¹⁰.

El vocablo «arte» tiene varios significados que, ante el pensamiento actual, se contraponen a lo que en párrafos anteriores hemos definido como arte o belleza. Los aspectos como artesanía, producción o técnica son derivados del «hacer»,

³ CAPITÁN DÍAZ, A.: *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*, Madrid, Editorial Dykinson, 1984, p. 78.

⁴ FONTÁN DEL JUNCO, M.: 1996, *op. cit.*, p. 35.

⁵ MORENO URBANEJA, J. A.: *Historia Universal del Pensamiento Filosófico*, Bilbao, Liber Distribuciones Educativas, 2007, vol. II, p. 244.

⁶ *Ibidem*, p. 521.

⁷ SÁNCHEZ DE ANDRÉS, L.: «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*, 187(749) (2011), pp. 535-545.

⁸ *Ibidem*, pp. 535-536.

⁹ CAPITÁN DÍAZ, A.: *Historia de la educación en España. Pedagogía Contemporánea*, vol. II, Madrid, Editorial Dykinson, pp. 170-171.

¹⁰ «Decreto del 25 de octubre de 1868», en *Colección Legislativa de España*, tomo C, p. 454.

pero la realidad es más bien distinta. En primer lugar, el arte como producción se refiere a obras arquitectónicas expuestas en las grandes ciudades, como edificios o esculturas monumentales. En segundo lugar, el arte como técnica está destinado a los escultores o los llamados «artistas». Y, en tercer lugar, el arte como artesanía es una técnica popular de creación de productos elaborados por el hombre. Este nos hace ver el gran abanico que las enseñanzas del arte tienen, como las diferentes maneras de llegar a ellas¹¹. No obstante, en la actualidad, no todas son consideradas como «artes», más bien, estos conceptos son una forma de trabajar y producir.

A medida que nos aproximamos a significados más actuales, el término «arte» se va distanciando del concepto de «educación». Según Bernardo González León (2010), la concepción del arte ha ido evolucionando de acuerdo con las circunstancias sociales e históricas de cada época, y en función del gobierno del momento, la polis. Así, «[...] El concepto mismo del arte es polémico y esquivo, lo entendemos por su fenomenología social e histórica de las manifestaciones sublimadas de la sensibilidad...»¹².

De lo contrario, para Díez del Corral (2009), el término «arte», en su acepción más actual, concierne a las prácticas o ejercicios que lleguen a lo artístico, a lo sensitivo, lo cultural y, sobre todo, al desarrollo humano. Prácticas artísticas que son ejercitadas por el ámbito social y profesional, como puede ser en la enseñanza o la propia psicología teatral¹³.

En el término «enseñanzas artísticas» se «involucran lo sensitivo, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético»¹⁴. Una concepción que en párrafos anteriores hacía referencia tanto a pensamientos filosóficos como a metodologías por descubrir. Una denominación que atraviesa el portal de la creatividad y el concepto de crear¹⁵.

La finalidad de las enseñanzas artísticas en la formación reglada, expuesto en el artículo 45 de la Ley Orgánica de Educación (LOE), es la de capacitar al alumnado para desarrollar profesiones derivadas de las artes. Una educación de calidad ha de ser capaz de obtener unos futuros profesionales de la música, danza, arte dramático y las artes plásticas y diseño¹⁶. De esta manera, y para concluir proponemos un concepto propio de enseñanzas artísticas, entendiéndola como

¹¹ FONTÁN DEL JUNCO, M.: 1996, *op. cit.*, p. 23.

¹² BERNARDO GONZÁLEZ LEÓN, C. (2010), «El mito. Contenido y método de la pedagogía del arte», (*Pensamiento*), (*Palabra*)... y *Obra*, 4(4), pp. 6-7.

¹³ DÍEZ DEL CORRAL, P.: «Educación artística: lugar de vecindad para el desarrollo humano», *Pulso*, 32 (2009), pp. 123-145.

¹⁴ «Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Anexo I Educación artística», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 293, 8 de diciembre de 2006, p. 43070.

¹⁵ «Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 293, 8 de diciembre de 2006, p. 43070.

¹⁶ «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 106, 4 de mayo de 2006, p. 17175.

la formación y/o enseñanza del arte. Una enseñanza que conecta lo bello y lo emocional, lo sensible con la artesanía y lo complejo con lo sencillo; desarrollando, de este modo, la creatividad y la inteligencia emocional. Es la formación del «artista», con efectos sociales y culturales, obteniendo de la fabricación del arte lo estético de un producto (entendiendo producto la creación acabada de una pintura, un diseño gráfico, una partitura y/o una obra de teatro, entre otros). La enseñanza artística libera los conocimientos necesarios para conectar con el desarrollo del humano y con la evolución emocional de los niños/as.

2. Las enseñanzas artísticas en la historia de la educación hasta 1857

La consideración de lo artístico como elemento formativo está presente en la historia de la educación desde las culturas arcaicas. A principios del siglo VI y VII a. de C., Esparta es la capital del arte musical en toda Grecia¹⁷, despertando el interés artístico en ciudadanos extranjeros. En Esparta, la práctica musical¹⁸ se utiliza como exhibición y participación social en fiestas y banquetes. La exposición de las cualidades musicales y artísticas muestran al resto, por ejemplo, la adoración a los dioses o el conocimiento por lo bello, sin olvidar su carácter militar y autoritario¹⁹. De esta formación, florecen dos escuelas espartanas: la primera es la de Terpando (destinada a lo vocal e instrumental) y la segunda la escuela Coral (destinada al canto y recitales canónicos). De este modo, «se iniciaban en el aprendizaje de las artes, sobre todo en el canto y la música»²⁰.

Por otro lado, la antigua educación ateniense acentúa el «arte plástico y musical» para destacar la belleza física y espiritual de la sociedad griega. El arte se recrea en obras teatrales (tragedias griegas), como un ideal de fuerzas artísticas («lo apolíneo» y «lo dionisiaco»). Así se originan formas «[...] que brotan del seno mismo de la Naturaleza sin intermediación del artista humano, fuerzas por las cuales los instintos del Arte de la Naturaleza se satisfacen inmediatamente y directamente: por un lado, como el mundo de imágenes del ensueño, [...], por otro lado, como una realidad plena de embriaguez, que a su vez, no se preocupa del individuo, y aun persigue el aniquilamiento del individuo mismo y su disolución liberadora por un sentimiento de identificación mística»²¹.

Este carácter educacional se cimienta en los ideales de la *KALOKAGATHÍA*, reconociendo la cultura espiritual de la educación como «lo bueno, sobre lo bello»²². Como puede verse, la educación musical es el punto de unión y preeminencia en las creencias de los dioses. La educación ateniense es «más artística que literaria y

¹⁷ MARROU, H. I.: *Historia de la* 1984, *op. cit.*, *educación en la antigüedad*, Madrid, Akal, 1985, p. 36.

¹⁸ CAPITÁN DÍAZ, A.: p. 60.

¹⁹ *Ibidem*, p. 58.

²⁰ *Ibidem*, p. 59.

²¹ CAPITÁN DÍAZ, A.: 1984, *op. cit.*, p. 61.

²² *Ibidem*, p. 66.

más deportiva que intelectual»²³. No obstante, el valor de esta educación es eminentemente ético, resumiendo la esencia del hombre bello y bueno²⁴. Este ideal utiliza el cuerpo físico para representar la verdadera razón de la existencia del ser humano.

El ideal educativo de Platón refleja la educación política de la polis. Platón propone una educación basada en dos fundamentos: la música y la gimnasia. Estos fundamentos son aplicados a lo que Platón denominó: «La educación de los guerreros». Centrándonos en unos de los fundamentos, la música, Platón transmitió una educación espiritual, donde obtiene más importancia el alma que el propio cuerpo físico. Esta formación musical se apoya en la enseñanza de la «lógica» (el discurso) y de la rítmica (armonía y canto). La importancia del discurso da sentido a la educación de los guerreros, en cuanto a la creación de su propio «yo» y de lo personal, es decir, es el ideal educativo al que debe aspirar para ser un buen guerrero y defender su Estado. Platón defiende una de las tres clases de discurso que se aplican en la educación de los guerreros: *la narración simple*, de esta manera «el poeta relata los hechos personalmente»²⁵. El uso correcto de la palabra o discurso hacen al guerrero descubrir su propia naturaleza, su propio «yo» y su función en la sociedad.

No obstante, la música «perfecciona al guerrero con cánticos que ha de entonar para no caer en el desánimo o en el miedo en la fila del combate (cánticos dónicos), y para encontrar la paz y el sosiego en el campamento (cánticos frigios)...»²⁶. Se forman en instrumentos como la lira, la cítara y la caramilla pastoril.

En el periodo helenista, Aristóteles propone una educación²⁷ basada en la naturaleza, el hábito y la razón. La música obtiene un papel importante en las diferentes etapas (sobre todo en la pubertad) de aprendizaje que propone Aristóteles. La formación musical (ritmo y armonía), como contenido curricular de las asignaturas impartidas, realza el estado de ánimo del ciudadano, libera tensiones y conduce la conducta del «hombre virtuoso»²⁸. Los «humanistas», ideal educativo de la educación romana, conciben la música esencial para el desarrollo del hombre en la sociedad del momento, aspirando a ser tanto guerreros como intelectuales.

En este periodo hay que destacar la labor de «Varrón»²⁹, incorporando saberes y conocimientos imprescindibles para la formación del romano, en las llamadas artes liberales, reorganizándolas en materias, que, con posterioridad, Cicerón recopila en el *Trivium* (Gramática, Retórica y Dialéctica) y el *Quadrivium* (Aritmética, Geometría, Música y Astronomía).

²³ MARROU, H. I.: 1985, *op. cit.*, p. 67.

²⁴ *Ibidem*, p. 68.

²⁵ CAPITÁN DÍAZ, A.: 1984, *op. cit.*, p. 77.

²⁶ *Ibidem*, pp. 78.

²⁷ *Ibidem*, p. 101.

²⁸ *Ibidem*, p. 100.

²⁹ *Ibidem*, p. 120.

En constante evolución, lo artístico pasa a ser una materia esencial para la formación del ciudadano. Así, en el largo periodo que ocupa la Edad Media, san Isidoro de Sevilla, en su obra *Las Etimologías*³⁰, incorpora de nuevo la música en su contenido enciclopédico, valorando y aceptando la distribución, en los tres primeros volúmenes, de las Artes liberales (*Trivium* y *Quadrivium*). Aunque esta obra isidoriana ocasiona un impacto en la educación medieval, el propio autor no contempla su obra como un referente, a pesar de su buena distribución y/o recopilación en materias. Sin embargo, «la huella isidoriana es colosal en la Alta Edad Media y profunda en la Baja»³¹.

En este periodo, los monasterios y las catedrales juegan un papel primordial. No obstante, dicha enseñanza no se encontrará hasta el siglo XX³², momento en el que la legislación se ocupa de ellas y adopta un papel curricular dentro de los centros escolares. Las escuelas monacales, catedralicias y municipales son las que albergan e impulsan estas enseñanzas en la sociedad medieval. De manera altruista y sin ser consideradas todavía enseñanzas, se cantan, se oran y recitan cancioneros en teatros y conventos, llegándose a formar una escuela de coros de niños, como veremos más adelante. Este recorrido por la época medieval hace cobrar vida a las enseñanzas artísticas, entendiendo su historia y evolución tras el paso de estas escuelas religiosas³³.

Además de las escuelas monacales podemos encontrar otras, como son las escuelas parroquiales, las escuelas catedralicias y las escuelas de los niños de coro. Esta última tendrá un sentido relevante para nuestra investigación, ya que las enseñanzas artísticas tuvieron origen en estas instituciones compuestas por obispos, monjes y sacerdotes clericales. En estas escuelas, la disciplina y la formalidad religiosa eran el orden prioritario para los ingresados en los monasterios o conventos. La disciplina religiosa hacía de ellos unos niños más inteligentes y útiles³⁴.

Los cantos y los recitales poéticos son la muestra de la creciente evolución de las artes en esa época. Pero además del coro y de los recitales canónicos, no podemos omitir el papel que juegan las artes liberales en la formación de la época, que se estudian en instituciones como las «escuelas poéticas y una famosa biblioteca y escritorio»³⁵.

Las necesidades culturales y el gusto por las artes fueron hasta el siglo XV³⁶ generando intelectuales y niños que se dedicaban a las enseñanzas en los mismos centros. El obispado reúne colaboradores para regentar las escuelas, para su or-

³⁰ *Ibidem*, p. 173.

³¹ *Ibidem*.

³² «Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Preámbulo», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 238, 4 de octubre de 1990, p. 28929.

³³ GALINO, Á.: «Educación estamental: la educación de artesanos», en DELGADO CRIADO, B. (coord.): *Historia de la Educación en España y América, V. I: La educación en la Hispania Antigua y Medieval*, Madrid, Editorial SM, D.L., 1992, p. 516-525.

³⁴ *Ibidem*, p. 531.

³⁵ *Ibidem*, p. 529.

³⁶ *Ibidem*, p. 531.

ganización y ejecución de las leyes o reglas, por ejemplo, de san Agustín, san Isidoro o san Fructuoso³⁷. De este modo, en el siglo XII, aparece la figura del capiscol o *chantre* como el responsable de los cantos corales de las escuelas superiores catedralicias o universidades, como también de las escuelas de niños de coro. La finalidad de esta última es que los alumnos aprendan tanto las técnicas musicales como sus disciplinas, para promover las liturgias y «salmos corales». Esta modalidad hace alusión a las enseñanzas artísticas del momento. No son escuelas regladas, pero hacen uso de las artes como modelo pedagógico de formación para personas, a través de técnicas artísticas como son el canto y la música³⁸.

De las escuelas catedralicias superiores, no se han encontrado muchos documentos que arrojen información sobre el uso de las enseñanzas artísticas o la formación del arte como oficio. No obstante, el canto y la música siempre están presentes en estas instituciones religiosas, reflejando su automatismo y hábito. Sin embargo, en las escuelas municipales, este tipo de artes influye en la creación de las llamadas «Escuelas de arte». Estas instituciones despiertan en la sociedad la necesidad de progreso y/o avance en el país. El crecimiento de los gremios es un referente para que los niños depositados en este tipo de escuelas salieran con los conocimientos necesarios para poder dedicarse a un oficio. Las llamadas «Artes» se refieren más bien a la artesanía, a lo manual, a la creación. No se asemeja a la conceptualización que hoy día se tiene de las enseñanzas artísticas. A pesar de todo, la Música (materia incluida en la enseñanza del *Quadrivium*) está presente en estas escuelas, al igual que la Retórica se recoge en las asignaturas comprendidas en el *Trivium*³⁹.

Aunque existen escuelas, como las citadas anteriormente, que reflejan el uso de las enseñanzas artísticas de la época, la educación de los artesanos es la que asume el concepto de arte como enseñanza, a pesar de su poca concepción terminológica. Según Galino (2000), las investigaciones realizadas sobre la educación de los artesanos, se asemeja a lo que hoy conocemos como la formación de «Bellas Artes». Esta formación se destina a la manipulación de objetos y su producción en las pequeñas y medianas industrias, llegándose a afianzar aún más la concepción de «artesanos». Las escuelas encargadas de las enseñanzas de los artesanos son las denominadas *cofradías y gremios*. Las primeras, de carácter rural o urbano, son reconocidas por su carácter religioso. A pesar de la formación obtenida, nunca se consideran escuelas profesionales, aunque fueron muy importantes en el momento. Los gremios, sin embargo, tienen un poder más definido para la formación de los artesanos. Destacan, según Galino (2000), «por su carácter estamental, propio de la época». Se definen como agrupaciones surgidas por los movimientos municipales, ya sea por el crecimiento de las ciudades como su industrialización. La

³⁷ *Ibidem*, p. 533.

³⁸ *Ibidem*, p. 534.

³⁹ *Ibidem*, p. 540.

formación de los artesanos es un referente para las demás escuelas colaborativas con esta enseñanza, llegando a ser definida como la más creativa⁴⁰.

En aquel momento surgen escuelas por todas las comunidades y villas del país, destacando las fundadas en Barcelona en 1200, cuando gobierna el rey Pedro II de Aragón, y otra situada en Sevilla⁴¹. Esta última es propulsada por la influencia de los catalanes y gallegos en la ciudad. En Valencia, se origina un gremio de artesanos, formado por herreros, albéitares y plateros. El gremio de libreros pasa a considerarse como la enseñanza de artesanos que se puede considerar como centro de formación o, lo que es lo mismo, como *colegio de artesanos*⁴². Estos centros, dedicados al oficio del artesano, son considerados como escuela-taller o casa-taller⁴³. El educador tiene la categoría de maestro de oficio y el alumno la de aprendiz. Su estrecha relación es el ejemplo más exacto de cómo debe ser la formación en estas escuelas. El aprendiz reside en la casa o taller de los maestros, llegando a ser el vínculo familiar destacable para su aprendizaje. No solo se enseña el oficio, sino también la convivencia y hábitos del hogar⁴⁴. La edad de los ingresados oscila entre los doce y los catorce años de edad, aunque a veces con menos. La duración de su aprendizaje no la rige la mayoría de edad, sino, más bien, por la cualidad y habilidad del aprendiz en el oficio⁴⁵.

Los ejemplos de las escuelas mencionadas nos abren camino para continuar en el estudio de cómo es la formación en artes, inscritas como asignaturas curriculares. Dicho de otro modo, la evolución de las enseñanzas artísticas se incluye en el currículo de los centros. De alguna manera, se hace mención de dichas enseñanzas cuando se habla de dibujo, aunque el fin sea otro distinto en la actualidad.

Ya en los planes de estudios de 1836 la asignatura de Dibujo se considera como obligatoria en la Segunda enseñanza⁴⁶, fundando Escuelas Especiales de Bellas Artes⁴⁷. Podemos considerar que, al incluir la materia de Artes en el currículo de los centros, el valor por las mencionadas enseñanzas se incrementa, llegando a fortalecerse como producto curricular en 1990⁴⁸, donde es un hecho que las Enseñanzas Artísticas son un modelo reglado y regido por la Ley de Educación del momento (LOGSE).

Tras muchos planes de estudios formulados y llevados a cabo, la única apreciación con lo relativo a las enseñanzas artísticas es la inclusión de la asignatura

⁴⁰ *Ibidem*, p. 519.

⁴¹ *Ibidem*, p. 518.

⁴² GALINO, Á.: 2000, *op. cit.*, p. 519.

⁴³ López Castán, Á.: «Arte e industria en el Madrid del siglo XVIII», *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte* (UAM), vol. IV (1992), p. 255.

⁴⁴ GALINO, Á.: 2000, *op. cit.*, p. 524.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 521.

⁴⁶ «Plan General de Instrucción Pública de 1836, en su artículo 5.º», en UTANDE IGUALADA, M.: *Planes de Estudios de Enseñanza Media*, Madrid, Dirección General de Enseñanza Media, 1964, p. 17.

⁴⁷ *Ibidem* en el artículo 42.º, p. 23.

⁴⁸ «Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación general del sistema educativo», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 238, p. 4 de octubre de 1990, 28929.

de Dibujo dentro del plan curricular. Sin embargo, hasta 1857 no se consolida, de alguna manera, la formación de las Artes⁴⁹. Es entonces, con esta ley cuando las enseñanzas artísticas son consideradas como enseñanza y/o formación para los ciudadanos. No obstante, su evolución es paralizada por los acontecimientos sociales que ocurren años más adelante.

3. Las enseñanzas artísticas desde 1857 hasta 1970

Con el fin del Antiguo Régimen, se aprueba el 19 de marzo de 1812 la primera Constitución en España y con ella la entrada del liberalismo democrático⁵⁰. Introduce algunos derechos dispuestos entre sus 384 artículos, como la libertad personal y el derecho a la propiedad. El Título IX, referido a la *Instrucción Pública*, marca el camino del cambio en la educación española. Trata de restaurar el sistema educativo y de establecer principios que el Estado tiene que seguir.

La Constitución de 1812 es la primera creación legislativa «en respuesta del pueblo español»⁵¹, aprobándose en el marco de la guerra de Independencia (1808-1814), donde los ciudadanos españoles aprovechan los distanciamientos y las disputas de Carlos IV y Fernando VII para manifestarse. Este acontecimiento ofrece una estructura firme y solvente para ejecutar y legislar de manera uniforme el Estado español. A pesar de su corta edad⁵², es un marco de referencia para las siguientes constituciones españolas. En referencia a la educación, es la impulsora de una educación pública y gratuita, aunque, hasta 1857, la educación no es reconocida con la importancia que se le otorga actualmente.

Por otro lado, las corrientes europeas propician la evolución para la formación artística en España. En 1857, el ministro de Fomento Claudio Moyano Samaniego⁵³ dicta la Ley de Instrucción Pública reguladora de la educación, conocida popularmente por el nombre de su autor. Concretamente, sus artículos 47 y 55 consideran como enseñanza superior las enseñanzas de Bellas Artes, englobando en esta carrera los estudios «de Pintura, Escultura, Arquitectura y Música»⁵⁴. Además, cita en su artículo 137 la construcción de la Escuela de Bellas Artes en Madrid, para los estudios superiores de Pintura, Escultura y Grabado.

⁴⁹ *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*, por Claudio Moyano Samaniego. Recuperado de http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley_Moyano_de_Instruccion_Publica_1857_.pdf

⁵⁰ Congreso de los Diputados. Recuperado en http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Hist_Normas/ConstEsp1812_1978/Const1812, visto el 3 de agosto de 2021.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² *Ibidem*.

⁵³ *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*, por C. Moyano Samaniego, pp. 8, 11 y 20. Recuperado en http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley_Moyano_de_Instruccion_Publica_1857_.pdf

⁵⁴ *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*. Artículo 55. *Ibidem*.

Posteriormente, en los Planes de Estudios de 1858, aparece registrado el Dibujo Lineal como una asignatura con uso para los estudios de Mecánica Industrial y Química Aplicadas a las Artes⁵⁵. El afianzamiento de las enseñanzas artísticas da un giro hacia la modernización, ya que la formación en arte se está viendo alejada por el avance industrial. Esto supone un esfuerzo por su aplicación y gestión, aunque su fin no sea destinado a la aplicación artística que hoy en día se conoce. A pesar de ello, el dibujo lineal hace alusión a las asignaturas de las llamadas Artes Plásticas y Diseño⁵⁶.

En los planes de estudios de 1866, se comienza a hablar de Bachillerato en Artes⁵⁷. Entendiéndose el arte como herramienta mecánica o manual para la industrialización. El bachiller en arte va destinado a la obtención del título de Perito Mecánico y Perito Químico⁵⁸. Se habla de artes en asignaturas como Lengua, Retóricas y Dibujo. En estos Planes, y por primera vez, se convoca a los catedráticos de Dibujo⁵⁹, obteniendo una concepción superior al avance de dichas enseñanzas.

El primer intento republicano en la Historia de España es una experiencia muy corta, caracterizada por la profunda inestabilidad política y social y la violencia civil, gobernada por cuatro presidentes hasta que, tan solo once meses después de su proclamación, se produce el golpe de Estado y la vuelta a la Monarquía. A pesar de esto, y siendo ministro de Fomento E. Chao (1873), incorpora en sus planes de estudios⁶⁰ más elementos de las artes en la educación, incluyendo la Música y el Dibujo como materias optativas.

De igual modo, años después A. Groizard (1894) incluye en los estudios preparatorios para el acceso a la Universidad asignaturas como Estética y Teoría del Arte⁶¹.

No obstante, en 1898, integra en sus planes de estudios materias que atienden al sentido estético y la belleza. Las materias son «Dibujo con la Literatura y Teoría e Historia del Arte»⁶², reconocida esta última como Ciencias Históricas. Además, se puede apreciar en su artículo 1.º la expresión «Educación Artística», haciendo alusión al temario recuperado dentro del ámbito de Educación Física. Los próximos

⁵⁵ «Plan de Estudios de 26 de agosto de 1858. Real decreto, aprobando el Programa General de Estudios de Segunda Enseñanza. En su artículo 7.º», en UTANDE IGUALADA, M.: *Planes de Estudios de Enseñanza Media*, n.º 425, Dirección General de Enseñanza Media, 1964, p. 177.

⁵⁶ «Ley Orgánica 1/1900 de 3 de octubre, de Ordenación general del sistema educativo», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 238, 4 de octubre de 1900, p. 28934.

⁵⁷ «Plan de Estudio de 9 de octubre de 1866», en el Capítulo X. UTANDE IGUALADA, M.: 1964, *op. cit.*, p. 212.

⁵⁸ *Ibidem*. Artículo 118.º, p. 214.

⁵⁹ *Ibidem*. Capítulo II, artículo 167.º.

⁶⁰ «Planes de Estudios de 3 de junio de 1873, en el artículo 2º», en UTANDE IGUALADA, M.: 1964, *op. cit.*, p. 259.

⁶¹ «Planes de Estudios de 16 de septiembre de 1894, en el artículo 6º», en UTANDE IGUALADA, M.: 1964, *op. cit.*, p. 292.

⁶² «Planes de Estudios de 13 de septiembre de 1898», en UTANDE IGUALADA, M.: 1964, *op. cit.*, pp. 323-324.

tres planes de estudios hacen de las asignaturas de Dibujo y Música una realidad constante en el planteamiento curricular del desarrollo en el curso escolar.

Al comienzo del siglo XX, las enseñanzas artísticas obtienen un papel importante en las enseñanzas medias. En los planes de estudios de 1938⁶³, siendo ministro de Educación Nacional Sainz Rodríguez, la Música y el Canto, como los trabajos manuales y las visitas de arte, son el ejemplo por el cual obtienen esa gran importancia, produciendo un apoyo en el aprendizaje del niño/a. Su presencia en todos los cursos de las Enseñanzas Medias hace concienciar a los alumnos/as que las enseñanzas artísticas son válidas y útiles para el uso cotidiano. De igual manera, el ministro Ruiz Jiménez, en los planes de estudios de 1953⁶⁴, incorpora asignaturas comunes como Historia del Arte y de la Cultura, además de las enseñanzas artísticas como Dibujo y Música con un carácter obligatorio:

- Enseñanza del Dibujo:
 - Bachillerato Elemental: obligatoria en 1.º, 2.º y 3.º curso.
 - Bachillerato Superior (en opciones de Ciencias): aparecen asignaturas como Dibujo técnico, Dibujo artístico y enseñanza de la Música.

- Enseñanza de la Música:
 - Bachillerato Elemental: aparece la formación del gusto musical y las canciones populares.
 - Bachillerato Superior: se hace más hincapié en las obras representativas de la Historia de la Música y estilos musicales de la época.

A pesar de los grandes avances y cambios producidos sobre la implantación de las enseñanzas artísticas en el currículo de los centros escolares de Primera Enseñanza, hasta 1970 no se promueve el progreso característico en su forma legislativa.

4. Las enseñanzas artísticas en la Ley General de Educación de 1970

La reforma está inspirada en el análisis de nuestra propia realidad educativa y contrastada con experiencias de otros países. La flexibilidad que caracteriza a esta Ley permitirá las reorientaciones e innovaciones necesarias no ya sólo para la aplicación de la reforma que ella implica, sino también para la ordenación de la misma a las circunstancias cambiantes de una sociedad como la actual, profundamente dinámica⁶⁵.

⁶³ «Planes de Estudios de 20 de septiembre de 1938», en *ibidem*, p. 457.

⁶⁴ «Planes de Estudios de 12 de junio de 1953. Educación Nacional-Decreto de 12 de junio de 1953», *Boletín Oficial del Estado*, 2 de julio de 1953. *Ibidem*, p. 470.

⁶⁵ «Ley 14/1970 de 4 de agosto General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 187, 6 de agosto de 1970, p. 12526.

Recuperada en <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Este párrafo refleja la importancia que suscita la educación para la reforma de una sociedad. El apoyo de los ciudadanos por una reforma firme en la educación suscita su propia creación, fijando cimientos en una transformación efectiva e innovadora. Además, dicha ley fomenta las relaciones entre profesor-alumno/a, la importancia del maestro, como es así, la productividad de los alumnos/as para una mejora en sus vidas. Así, «[...] será necesaria una reorganización profunda de la administración educativa, y así se prevé en esta Ley, pero será necesario, sobre todo, que cada docente se sienta solidario de esa acción renovadora y contribuya con su competencia profesional, imaginación y entusiasmo a prever y solventar los problemas nuevos que surgirán en esta etapa de transformación...»⁶⁶.

La Ley 14/1970 de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)* es la precursora de estos acontecimientos. En ella se incluyen las enseñanzas artísticas al aprendizaje tanto desde el punto de vista artístico como cultural para todos los niños/as. Además de la inclusión nombrada antes, aparecen denominaciones que anteriormente no se consideran: *niveles, ciclos y modalidades educativas*⁶⁷. En la Educación Preescolar, el objetivo es que el alumno/a descubra la expresión rítmica y plástica. En la Educación General Básica, la formación se dirige al aprendizaje tanto en la valoración como en la expresión estética y artística. Además, en el Bachillerato, dentro de sus materias comunes, se hace mención a las asignaturas de Dibujo y Música (según modalidad)⁶⁸ como materias obligatorias y optativas.

La Ley General de Educación es la primera en incluir aspectos artísticos en el currículo de los centros escolares. La aparición de la Música y el Dibujo es el ejemplo más claro para indicar que la ley aplica en su reforma legislativa una importancia a las enseñanzas artísticas para los niños y las niñas. Esta ley significa el inicio de la regulación de las enseñanzas artísticas. A pesar de su incorporación en la LGE, estas todavía no se ven como una materia prioritaria en su conjunto, aunque se impartan en los centros educativos.

En la lectura minuciosa de la normativa, se puede apreciar la regulación de las enseñanzas artísticas en los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica y en Bachillerato. Los contenidos de la etapa Preescolar se dirigen hacia el aprendizaje de juegos expresivos y rítmicos, para así potenciar y preparar a los alumnos a interiorizar conceptos que benefician su propio cuerpo y mente. La Educación General Básica se orienta «a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística»⁶⁹, donde el niño/a se convierte en el llamado «artista», como reflejamos en el apartado «concepto de enseñanzas artísticas». El estudiante de Educación General Básica debe aspirar a reconocer la importancia de las artes en

⁶⁶ *Ibidem*, p. 12527.

⁶⁷ «Ley 14/1970 de 4 de agosto General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, artículos 9.º (2.a) y 16.º», pp. 12528-12529. Recuperada en <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

⁶⁸ *Ibidem*. Artículos 24 y 26.1, p. 12530.

⁶⁹ *Ibidem*. Artículo 16, p. 12529.

su aprendizaje, implantando materias como la Música o el Dibujo, para recoger el contenido artístico necesario en su formación. En cuanto a la etapa de Bachillerato, la formación estética entra a formar parte también de las materias comunes impartidas en los Institutos Nacionales de Bachillerato o en los homologados. No obstante, y por su naturaleza, las materias artísticas no serán tratadas de igual manera que las otras impuestas en el programa.

La LGE ha tratado de incorporar las enseñanzas artísticas en su currículo general, aunque de manera muy escasa, pero efectiva. Hace de la Música y el Dibujo el único aporte del arte en la escuela. Seguido a esto, la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)* no trata las enseñanzas artísticas. Se centra en la calidad de la educación, en su derecho funcional y organizador. Posteriormente, la LOGSE se encargará de desglosar las enseñanzas artísticas en su conjunto, siendo pionera en aportar al sistema educativo la regulación de los conservatorios y sus diferentes aspectos.

5. Las enseñanzas artísticas en la LOGSE (1990) y la LOE (2006)

A finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI entran en vigor dos leyes que hacen de las enseñanzas artísticas una actividad académica regulada y consistente. Por primera vez, y en Régimen Especial⁷⁰ en el marco legal de las Enseñanzas obligatorias, se depositan las enseñanzas artísticas en todo su conjunto. La *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, genera y regula las materias artísticas como un aprendizaje autónomo y necesario ante la demanda social y fomento de futuras profesiones.

Esta enseñanza tiene una doble orientación, según en qué institución se encuentre. La primera de ella es la *profesional*. Los conservatorios y centros de formación profesional son los encargados de impartir la enseñanza académica específica de Arte. La segunda orientación, *no profesional*, está destinada a las instituciones de Régimen General Básico⁷¹. Esta última se denomina no profesional, debido a que son materias que se imparten en los centros educativos con una finalidad generalista y acorde a las necesidades de obtener un título diferente a los específicos. Como su propio nombre indica, son enseñanzas de Régimen General Básico, donde las asignaturas comprendidas en las materias artísticas no cobran la misma importancia que en las de Régimen Especial. No obstante, la calidad de la enseñanza se rige también por el conocimiento que los alumnos/as obtienen de las instrucciones artísticas que se imparten en los centros de Primaria. Tal y como se cita en el Preámbulo de la LOGSE: «El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno

⁷⁰ «Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo», *Boletín Oficial del Estado*, p. 28929.

⁷¹ *Las enseñanzas Artísticas. XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*, Conselleria d'Educació i Cultura, CEIB, n.º 238, 4 de octubre de 1990, 2007, p. 18.

y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma»⁷².

En las Enseñanzas de Régimen General aparecen las enseñanzas artísticas como modelo impulsor de nuevas creaciones en los distintos niveles educativos, pasando desde la Educación Preescolar hasta el Bachillerato. Las enseñanzas artísticas ofrecen el desarrollo de los movimientos corporales, manifestaciones en la comunicación y el lenguaje, sensibilización musical, etc. Estas son las diversas capacidades integradoras que los alumnos/as van a recibir por la asignatura de Música, que será impartida por un profesor especialista en la materia⁷³. Sin embargo, la asignatura de Plástica y Visual será impartida por los mismos maestros de Primaria, ya que su titulación contiene conocimientos suficientes para el desarrollo de esta formación.

Esta inclusión dará paso a la globalización en temas educativos, siendo prioritaria la maduración en el alumnado, el interés social y laboral, la eclosión económica y el avance en las materias de educación, así como en la investigación universitaria⁷⁴.

En la Formación Profesional, las enseñanzas artísticas también tienen cabida, concretamente en la titulación de Artes Plásticas y de Diseño⁷⁵. A pesar de ser recogida por la LOGSE como una titulación en Técnico Medio o Superior, dichas enseñanzas están dentro de las Enseñanzas de Régimen Especial. El fácil acceso y la coordinación entre las enseñanzas de Régimen Especial y de Régimen General hacen de la LOGSE un camino para que los alumnos/as no vean la enseñanza básica como una restricción y, por consiguiente, se disfrute con ella. La disposición y el control en esta aplicación redundan en interés social y público, ya que, por primera vez, se deja fluir el sentido artístico de los estudiantes en Artes, sin dejar la obligatoriedad de la Enseñanza de Régimen General, que es *gratuita y obligatoria*.

Las Administraciones educativas, facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música o danza y las de régimen general. A este fin se adoptarán las oportunas medidas de coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios...⁷⁶.

Con la entrada en vigor de la LOE⁷⁷ en 2006, las enseñanzas artísticas recuperan fuerza y poder en el ámbito educativo.

⁷² «Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Preámbulo», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 238, 4 de octubre de 1990, p. 28927.

⁷³ *Ibidem*. Artículo 16.º, p. 28931.

⁷⁴ *Ibidem*. Título IV (De la Calidad de la Enseñanza), artículo 55.º, p. 28936.

⁷⁵ *Ibidem*. Artículo 47.º, p. 28935.

⁷⁶ *Ibidem*. Artículo 41.º, p. 28934.

⁷⁷ «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 106, 4 de mayo de 2006, p. 17158.

Se aprueban dos reales decretos, estableciendo las enseñanzas mínimas correspondientes a Primaria⁷⁸ y la Educación Secundaria Obligatoria⁷⁹. De esta manera, se puede apreciar la incorporación de las enseñanzas artísticas a los distintos tipos de niveles educativos existentes:

- En Educación Infantil, los objetivos principales en relación a las enseñanzas artísticas son que los niños/as desarrollen habilidades comunitarias y distintas formas de expresión, como es también el aprendizaje de su propio cuerpo.
- En Educación Primaria, las enseñanzas artísticas configuran un área específica, dentro del marco reglamentario del sistema educativo. Los tres ciclos que determinan la educación Primaria incluyen las asignaturas de Música y Plástica y Visual. Estas dos materias artísticas forman parte del aprendizaje generalista de los niños, para así mejorar su desarrollo motriz y creativo.
- En Educación Secundaria, las asignaturas de Educación Musical y Educación Plástica y Visual son las protagonistas en los tres primeros cursos de la ESO. Sin embargo, no tienen un carácter obligatorio en todos y en cada uno de los niveles impartidos.
- En cuanto al Bachillerato, se aprueba la modalidad de Arte, que permite el acceso a las enseñanzas artísticas superiores⁸⁰.
- La atención y comprensión de la LOE, como engranaje de su materia educativa y legal, recae en un nuevo concepto, «las competencias». El contenido artístico recuperado en la LOE se comprende en la sexta competencia básica, regulada para la Educación Primaria y la ESO: «Competencia cultural y artística»⁸¹.

Con esta competencia se intenta que el alumnado aprecie y comprenda los hechos culturales y artísticos, como el material dinámico; y así el aprendizaje de las habilidades perceptivas y comunicativas; además, su sentido estético y la proyección de las emociones. No obstante, las enseñanzas artísticas se comprenden como una herramienta de uso para el lenguaje artístico, para revelaciones del patrimonio cultural, como los códigos del arte popular. Se hace de esta competencia

⁷⁸ «Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 293, 8 de diciembre de 2006, p. 43053.

⁷⁹ «Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 5, 5 de enero de 2007, p. 677.

⁸⁰ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Artículo 34.4º. *Boletín Oficial del Estado*. N.º 106,

p. 17172.

⁸¹ «Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Anexos I Competencias Básicas, punto 6 (Competencia Cultural y Artística)», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 293, 8 de diciembre de 2006, p. 43061.

un aprendizaje sustancial y con sentimiento propio, donde el enriquecimiento personal y el uso de sus fuentes son la finalidad de esta⁸².

Como conclusión a esta aproximación legislativa, las enseñanzas artísticas han tenido muchas sacudidas sociales y educativas, desmejorando su calidad y entusiasmo. Pero es entonces, y como se ha podido comprobar con la legislación del momento, como estas enseñanzas han resurgido y cobrado vida, después de épocas de olvidos.

6. Conclusión

Tras el análisis de documentos históricos y legislativos podemos señalar la existencia de una evolución conceptual, terminológica y educativa en cuanto a las enseñanzas artísticas nos referimos. Los valores históricos de dicha enseñanza propician el decaimiento de la materia de Arte. No obstante, la sociedad va evolucionando y sesgando los paradigmas emergentes que no tienen respuestas positivas. Este enfoque reconoce el potencial de las materias de arte, demostrando, una vez más, como desde la época espartana hasta la actualidad se habla de arte, música y belleza. En lo referente a la formación, la enseñanza artística nos ha mostrado como en cada legislación creada y aplicada no aparecía en un primer plano, pero siempre se mostraba en los pensamientos de los gobernantes. Estos conocimientos se hicieron valiosos con la llegada de las últimas legislaciones educativas, como es la LOGSE y LOE, denotando en todos los planes de estudios revisados una cierta estructura y coherencia en aplicabilidad y sustento educativo de la materia.

Las enseñanzas artísticas se construyen a través del tiempo y no de un papel escrito. En cierta medida, se crearía a través del pensamiento de grandes filósofos e historiadores, obteniendo gran relevancia en su última etapa, haciendo de las enseñanzas artística una asignatura, modulo o competencias más. A pesar de ello, los nuevos paradigmas sociales y educativos nos muestran que aún tenemos que avanzar más en la evolución y obtener otro tipo de reconocimiento, no tanto la materia en sí, sino los que la componen.

⁸² *Ibidem*, p. 43061.

ESTUDIOS

Estudies

¿CÓMO SE HACE INTELIGIBLE EL CURRÍCULUM SUECO?¹

How is the Swedish Curriculum Made Intelligible?

Daniel PETERSSON

Universidad de Gävle (Suecia)

Correo-e: daniel.pettersson@hig.se

Ulf P. LUNDGREN

Universidad de Uppsala (Suecia)

Correo-e: Ulf_P.Lundgren@edu.uu.se

Eva FORSBERG

Universidad de Uppsala (Suecia)

Correo-e: generaleditor and eva.forsberg@edu.uu.se

Recibido: 20 de febrero de 2021

Envío a informantes: 3 de marzo de 2021

Aceptación definitiva: 19 de octubre de 2021

1. Introducción

LAS TEORÍAS CURRICULARES se toman en serio las cuestiones relativas a los objetivos educativos, a lo que cuenta como conocimiento y a la selección y organización del conocimiento. En consecuencia, las teorías curriculares se construyen dentro de una perspectiva histórica (Lundgren, 1991). Como tal, la educación es en parte también una reproducción cultural. Citando a Émile Durkheim

La educación es la influencia que ejercen las generaciones adultas sobre las que aún no están preparadas para la vida social. Su objetivo es estimular y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que le son exigidos. (Durkheim, 1972, p. 204)

¹ Testimonio del pensamiento curricular de Ulf P. Lundgren históricamente contextualizado: un estudio original especialmente escrito para *Historia de Educación. Revista Interuniversitaria*.

La entrada de la modernidad en Suecia cambió drásticamente la concepción de la educación, que pasó de conservar el *statu quo* a estar más orientada hacia el futuro; un giro del ser al devenir, instaurado a través de las medidas educativas para gestionar la incertidumbre de la sociedad (cf. Hacking, 1990). Las primeras nociones suecas de modernidad se inspiraron en la Ilustración. En este periodo inicial se formó la educación como ciencia y se recopilaron y desarrollaron interrogantes fundamentales sobre educación. La diferencia entre currículum y didáctica cobró gran importancia (como señala Lundgren, 2015). El currículum se refería a la selección y organización de los contenidos educativos que debían transmitirse, mientras que la didáctica se centraba en cómo enseñar dichos contenidos, que a su vez estaban predeterminados por los principios científicos y filosóficos del aprendizaje y la memoria. En consecuencia, el currículum y la didáctica se cruzaban a la hora de comprender cuándo y cómo había que organizar los contenidos en relación con las capacidades, experiencias e intereses del alumno. En los primeros tiempos, este encuentro fue visible en la obra del filósofo y psicólogo alemán Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que fue el primero en organizar la educación (o *Pädagogik*) como una ciencia basándose en sus ideas para organizar el contenido a la luz de los intereses y las leyes de la psicología de la percepción (Herbart, 1806). Herbart expuso tres formas diferentes de enseñar y estableció una clara distinción entre educación y enseñanza. La educación se convirtió en el proceso global a través del cual se socializaba y cultivaba al individuo. La enseñanza, en cambio, era el proceso práctico cotidiano. Las tres vías eran la «educación sin enseñanza» (*Erziehung ohne Unterricht*), que consistía en que los maestros y profesores educaban con métodos disciplinarios; la «enseñanza sin educación» (*Unterricht ohne Erziehung*), con los alumnos como receptores pasivos, y la «educación mediante la enseñanza» (*Erziehung durch Unterricht*), en la que la enseñanza se integraba en el proceso educativo. Este proceso se entendía como la formación o autocultivo (*Bildung*) del niño dirigida al encuentro de un futuro desconocido. Esto significaba no solo tener una actitud crítica hacia el conocimiento, sino también la adquisición de una forma de plasticidad (que Herbart llamaba *Bildsamkeit*).

Nos permitimos mencionar que este concepto de *Bildsamkeit* se aproxima a la famosa definición de *Bildung* desarrollada por Wilhelm von Humboldt. Jean-Jacques Rousseau expresó ideas similares y utilizó el término *perfectibilité* para la capacidad de los seres humanos de aprender en todos los ámbitos de la vida. La clave aquí consiste en que si el currículum, como una selección y organización del conocimiento, se encuentra en armonía con la forma en que se enseña, podría conducir a una percepción de propiedad del conocimiento y a un marco de referencia para que los individuos puedan compartir y conocer el futuro (Lundgren, 2015).

En relación con esta discusión, cabe destacar la distinción de John Dewey entre lo que él llamó los aspectos psicológicos y los aspectos lógicos de la experiencia (por ejemplo, Dewey, 1902), que puede entenderse como una elaboración de una distinción entre el currículum y la didáctica. En este caso, el aspecto

psicológico significa la adaptación a la enseñanza de la selección de contenidos y su organización, mientras que el aspecto lógico tiene que ver con el dominio de las relaciones internas y los conceptos que construyen un tema curricular. Estos dos aspectos están entrelazados y el profesor, idealmente, tiene que dominar ambos. El proceso de enseñanza parte de los intereses del alumnado y tiene como objetivo que aprenda la asignatura. En definitiva, esta relación o encuentro entre educación y enseñanza, o currículum y didáctica, es el eje que conecta los diferentes modelos y teorías dentro de la educación como actividad científica.

La pretensión de formular leyes generales del comportamiento humano llegó con el desarrollo de la psicología como ciencia. Al mismo tiempo, la investigación sobre el aprendizaje se convirtió en una cuestión de encontrar leyes universales. Esta pretensión conductista puso fin al encuentro entre el aspecto psicológico y el lógico. La parte triste de la historia fue la ignorancia del importante cruce entre los aspectos lógicos y psicológicos o, para ser más específicos, entre el currículum y la didáctica. Los métodos de enseñanza pasaron a derivarse únicamente de las teorías sobre el aprendizaje, y se sucedieron diferentes razonamientos contra la reducción del aprendizaje a leyes generales. Un ejemplo de ello es el debate que se produjo en la década de 1920 sobre la teoría y el contenido del aprendizaje entre los psicólogos estadounidenses Charles H. Judd y Edward L. Thorndike. Thorndike defendía la noción de leyes generales para el aprendizaje, mientras que la opinión de Judd era que el contenido de lo que se iba a aprender siempre influía en cómo se formaban los procesos de aprendizaje. La posición de Thorndike ganó la «batalla» científica, lo que dio lugar a que la idea de la teoría del aprendizaje como base de la metodología de la enseñanza dominara durante un siglo. La consecuencia de esta línea de pensamiento ha sido que las políticas educativas se han centrado en la búsqueda de mejores estrategias y métodos de instrucción sobre cómo se forma y enmarca la educación en el contexto sueco, independientemente del contenido curricular. Desarrollaremos este aspecto más adelante.

En la siguiente sección presentamos, en primer lugar, cómo se puede pensar y utilizar la teoría del currículum para comprender el orden social y el papel que desempeña el pensamiento educativo dentro del mismo. Esta discusión se basa en el trabajo de Ulf P. Lundgren. Posteriormente, mostramos el caso de Suecia para ilustrar cómo la teoría del currículum puede utilizarse como una profundización del trabajo curricular y de la historia de la educación y como una herramienta para hacer inteligibles los cambios, los giros y las transformaciones del discurso educativo. Por último, elaboramos las nociones teóricas relativas a la teoría del currículum y presentamos lo que denominamos un *código curricular comparativo* que consideramos relevante para comprender el pensamiento contemporáneo sobre la educación. De este modo, destacamos algunas ideas importantes sobre por qué la teoría del currículum sigue siendo relevante para comprender las actividades educativas en el marco de las necesidades y los avances de la sociedad.

2. Algunas notas sobre la teoría del currículum

La base del pensamiento de Ulf P. Lundgren sobre el currículum se encuentra, sintéticamente escrito, en que el contenido de nuestros pensamientos refleja nuestro contexto social y cultural. Simultáneamente, nuestras reconstrucciones conceptuales subjetivas del mundo que nos rodea intervienen en nuestras acciones y, al hacerlo, cambian las condiciones objetivas de nuestro contexto social y cultural (Lundgren, 1983). Esto puede considerarse, en muchos sentidos, como el pensamiento teórico central en torno al cual prevalece la teoría del currículum. La dualidad entre nuestros pensamientos y nuestro contexto social y cultural y cómo se afectan mutuamente y se entienden como «naturales» se construye mediante la socialización humana. Esta socialización no solo forma el contenido de nuestro pensamiento, sino que también influye en cómo pensamos sobre la cognición. Muchas de nuestras concepciones del fenómeno aparecen como perfectamente «naturales», como creadas por la propia naturaleza. Por un lado, la relación entre los modos de producción y el contenido del pensamiento humano se ve transformada por las condiciones de nuestro contexto social y cultural fruto de los procesos de producción y, por otro lado, se ve modificada por el modo en que la educación y la crianza (la reproducción cultural) están configuradas por estas condiciones. La producción social no solo implica la producción de necesidades vitales y objetos materiales. La producción social también implica la producción de símbolos, del orden y la valoración de los objetos y, simultáneamente, la creación de las condiciones bajo las que continúa la producción dentro de la sociedad. La producción incluye tanto el trabajo mental como el manual. Por lo tanto, la reproducción social consiste en diversos procesos a través de los cuales las bases materiales y culturales existentes se reproducen; lo que implica la reproducción de conocimientos, habilidades y valores y la reproducción del poder en un sentido amplio. La educación y la instrucción son procesos de transmisión a través de los cuales la cultura se reproduce y se transmite a la siguiente generación.

La manera en que la transmisión pedagógica forma una *gestalt* está necesariamente relacionada con la estructura económica, social y cultural. En una sociedad histórica caracterizada por una división del trabajo limitada y una cultura homogénea, la crianza del niño en el hogar es suficiente para la reproducción de la sociedad. Al imitar a sus padres, la infancia aprende a identificarse con la cultura y a manejar su mundo. En una sociedad así, la crianza se basa en el consenso y la relación directa con el mundo natural. Por ello, la reproducción de los conocimientos y las habilidades para la producción está íntimamente entrelazada con la recreación de los valores culturales y las ideas consideradas esenciales para la educación moral. En este contexto no es necesario un lenguaje especial para la educación ni pensar en términos de objetivos, metas o métodos de enseñanza. El problema del aprendizaje se considera, en parte, como un problema de producción. Sin embargo, en sociedades más avanzadas, en cuanto se separan los procesos de producción de los de reproducción, surge un problema de representación. Dicho problema consiste en cómo representar los procesos de producción para

que puedan ser reproducidos continuamente. Este problema de representación es crucial para el discurso educativo (cf. Foucault, 1976), pudiendo considerarse y entenderse como el fundamento y el problema de la pedagogía como campo de estudio.

Cuando los procesos de producción y reproducción están unidos, se forma un solo contexto social. En cuanto los procesos de producción se separan de los de reproducción, se forman dos contextos sociales diferentes: uno para la producción y otro para la reproducción. Con la constitución de dos contextos sociales, se establece una división social del trabajo entre las esferas de la producción y la reproducción.

Aunque lo que ocurra en estos procesos seguirá estando interrelacionado, la relación será indirecta y la comunicación dependerá principalmente de los textos, lo que significa que el problema de la representación tiene que ser resuelto por los textos.

Cuando un niño no participa en la producción, los conocimientos y las habilidades necesarios para la producción tienen que ser clasificados, seleccionados y transformados en textos que puedan ser utilizados en el contexto de la reproducción (Lundgren, 1983).

Este debate nos lleva a cuestionarnos sobre aquello que puede entenderse por *currículum*. Este término se ha utilizado de muchas maneras diferentes; por ejemplo, para referirse a un plan detallado para el año escolar junto con el término «plan de estudios». Este es también el caso en los primeros escritos (cf. Dottrens, 1962) y de otros tantos históricamente relevantes en diversos países europeos (por ejemplo, Lundgren, 1981). Básicamente, el concepto de currículum abarca los textos que se producen para resolver el problema de la representación y se refiere a:

- Una *selección* de contenidos y objetivos para la reproducción social, es decir, una selección de los conocimientos y habilidades que se van a transmitir a través de la educación.
- Una *organización* de conocimientos y habilidades.
- Una indicación de los *métodos* que deben utilizarse para la enseñanza del contenido seleccionado y cómo este contenido debe ser secuenciado y controlado (Lundgren, 1983).

Por lo tanto, un currículum se basa en un conjunto de principios que muestran cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse los conocimientos y las competencias. Además, detrás de cualquier currículum siempre hay un conjunto de principios sobre cómo se seleccionan, organizan y transmiten los contenidos de estudio. Lundgren nombra a estos principios como *códigos curriculares* (1989, 1991). Cuando se establece un currículum, el contexto de reproducción se divide en dos contextos sociales distintos: el contexto de formulación y el contexto de realización (Lindensjö y Lundgren, 2000). Es decir, *un contexto en el que se elabora y se decide el currículum y otro en el que se realiza*. La relación entre

estos dos contextos es también de poder y control. Encontramos en esta idea un vínculo con el trabajo de Basil Bernstein (*cf.* Bernstein y Lundgren, 1983).

Hasta aquí se ha esbozado un esquema conceptual que permite identificar y definir el concepto básico de currículum. En él, el currículum se define como la solución necesaria del problema de la representación y el problema de la representación como el objeto mismo del discurso de la pedagogía. Según Lundgren (*cf.* Lundgren, 1983), esto abre un ámbito para pensar en la construcción de realidades sociales específicas, donde la producción y la reproducción social están separadas entre sí. Para elaborar esta aproximación como un método de indagación sobre el currículum es necesario desarrollar más este análisis.

Lo que se ha presentado anteriormente es el problema básico de la representación y la necesidad de los textos para la reproducción, pero la formación de los códigos curriculares y el poder y el control que se implican en el proceso son igual de importantes. El uso de estos conceptos permite realizar debates más ajustados sobre cómo se establecen los diferentes códigos curriculares. A su vez, estos análisis facilitan las discusiones sobre cómo los textos se descontextualizan desde la producción y se recontextualizan en la reproducción y cómo los contextos de formulación y realización se regulan y relacionan entre sí (Lundgren, 1983).

Como ya se ha dicho, cuando la producción y la reproducción social fueron separadas para la mayoría de la sociedad, el problema de la representación debía solucionarse, lo que dio lugar al nacimiento de la pedagogía como campo de indagación en la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, las ideas sobre la pedagogía surgieron mucho antes de la educación de masas. El problema de la representación se refería inicialmente a estratos sociales específicos. Por tanto, cuando la producción y la reproducción fueron separadas para la mayoría de la sociedad, ya existían «estilos de pensamiento» pedagógicos (*cf.* Fleck, 1989) para resolver el problema. Lundgren llama a estos «estilos de pensamiento» códigos curriculares y sostiene que es importante analizar cómo se establecen y desarrollan estos códigos para discernir cómo influyen en las soluciones educativas y en los currículos a lo largo de diferentes épocas. En este caso, la atención se centra no solo en los cambios históricos que pueden identificarse en puntos concretos de la historia, sino también en:

- Las transformaciones de la sociedad que cambian lentamente la estructura y los modos de producción
- las condiciones que regulan los distintos contextos sociales y
- la creación de textos pedagógicos (currículum) (Lundgren, 1983 p. 15).

Para representar estos procesos, nos vemos obligados a trabajar con aproximaciones sucesivas que refinan y elaboran paso a paso los conceptos en uso. Un primer paso en este proceso es introducir una distinción entre Estado y sociedad. Por Estado, nos referimos a las instituciones que tienen el poder de introducir programas políticos específicos en la sociedad y tienen el poder legítimo de controlarlos. Por sociedad, nos referimos a las clases sociales, los grupos o los individuos que viven en un determinado territorio delimitado geográficamente.

Aunque estos conceptos deben formularse de forma abstracta, proporcionan un instrumento conceptual para una primera aproximación a una teoría del currículum y la pedagogía. En este contexto, Lundgren (1983) discute la historia del pensamiento educativo como si consistiera en cinco códigos curriculares diferentes, cada uno con sus propias motivaciones y causas para un desarrollo educativo específico. Estas discusiones deben ser amplias y tener como objetivo identificar los elementos básicos para posteriores aproximaciones más refinadas. Lundgren (1983) llama a estos códigos: a) el código curricular clásico, b) el código curricular realista, c) el código curricular moral, d) el código curricular racional y e) el surgimiento del código curricular invisible o el código curricular neoliberal.

A continuación, profundizamos en esta división clásica de los diferentes códigos curriculares para aclarar cómo se hizo inteligible el currículum sueco. En este sentido, destacamos las racionalidades y los argumentos vinculados a cada código curricular. Dividimos provisionalmente nuestra descripción de la historia de la educación sueca en las siguientes tres secciones: i) el gobierno del cuerpo y la mente de los sujetos: la educación sueca hasta el s. xx; ii) la creación de ciudadanos para «el futuro»: la educación sueca en el s. xx; y iii) la educación sueca para el nuevo milenio.

Aunque estas tres secciones «hablan» en conjunto para una mayor comprensión del desarrollo de la educación sueca, esta separación es útil para discernir algunas de las trayectorias y cambios que han tenido y siguen teniendo lugar.

3. Gobernar el cuerpo y la mente de los sujetos: la educación sueca hasta el siglo xx

Todos los sistemas educativos tienen algo que puede llamarse currículum, es decir, un plan en el que se describen los objetivos educativos, los contenidos, las transmisiones y los resultados. El término currículum procede de la palabra latina «currere» (conducir, avanzar). El término también está relacionado con «cursus», que significa «pista». El filósofo francés Petrus Ramus (1515-1572) fue probablemente el primero en utilizar la palabra currículum para designar los objetivos y contenidos de la enseñanza. Ramus defendía una lógica del funcionamiento de los procesos cognitivos, con la idea básica de que la lógica se basa en el lenguaje y que, por tanto, la lógica y la retórica están unificadas (*cf.* Ong, 2004). Las ideas de Ramus influyeron en el pensamiento educativo de la Alemania protestante y de Inglaterra, así como en los primeros debates curriculares en Suecia. La educación en Suecia ya estaba regulada durante la época católica, pero dentro del dominio de la Iglesia sueca. Durante esta época, un capítulo específico de la ley eclesiástica regulaba la educación dentro de las escuelas catedralicias y conventuales, pero también comentaba lo que podría percibirse como educación pública general en relación con la importancia del bautismo y la confirmación. Más tarde, durante la Reforma a principios del s. xvi, la proclamación de Lutero sobre la importancia de tener contacto directo con la palabra de Dios llevó a centrarse en la capacidad

e importancia de la lectura. Una consecuencia de la Reforma fue que la enseñanza de la lectura a los fieles se convirtió gradualmente en una cuestión importante tanto para la Iglesia como para el Estado. El Parlamento de 1527 estableció una nueva ley eclesiástica protestante que incluía un capítulo sobre la regulación de las escuelas. El texto fue, en parte, importado de los reglamentos de las escuelas de Sajonia, Hamburgo y Mecklemburgo (Hall, 1921). En 1572 se introdujo otra ley eclesiástica que también se ocupaba de la educación, y a partir de entonces la educación fue dirigida por las leyes eclesiásticas con un enfoque específico en poder leer la palabra de Dios. Esta situación duró hasta bien entrado el siglo XIX, hasta que se impugnó el papel de la Iglesia en la educación.

Uno de los primeros ejemplos de separación entre la Iglesia y la educación pública fue la creación del Comité de *Enseñanza* en 1825. Este comité recibió el nombre popular de «Comité de Genios», porque estaba formado por los intelectuales más destacados y conocidos de la época. Al comité se le encomendó la tarea de reestructurar el sistema educativo, pero pronto se hizo evidente que existían en su seno diferentes perspectivas sobre lo que se consideraba como la educación más adecuada. Una perspectiva defendía la importancia de la formación clásica, en la que el aprendizaje del latín tenía un papel central en el currículum como fomento y agudización del intelecto. Otra perspectiva defendía la modernización del currículum mediante la inclusión de las ciencias naturales, las matemáticas y las lenguas modernas. Para uno de los delegados, Erik Gustaf Geijer (1783-1847) de la Universidad de Uppsala, la educación clásica era esencial y así dejó por escrito que «No es importante lo que él (el joven) aprenda, mientras aprenda, mientras su mente se agudice y se fomente en la escuela de la academia» (en *Aquilonius*, 1942, p. 26, traducción de los autores). En este debate, Geijer sostenía que la sociedad estaba dividida en dos clases: una clase superior educada y una clase inferior menos educada. La educación era importante para la clase superior, que asumía los deberes básicos en la sociedad, se ocupaba de las leyes, la ciencia académica y las bellas artes. Para la clase baja, formada por los trabajadores de la producción, los agricultores, los artesanos y los comerciantes, consideraba suficiente educarles en conocimientos prácticos combinados con la enseñanza impartida por la Iglesia. En conclusión, Geijer afirma que es importante que las clases «superiores» no obliguen a las «inferiores» a aprender más de lo necesario para mantener sus posiciones como productores. Dividido entre «los clásicos» y «los progresistas», el comité no pudo llegar a ninguna conclusión conjunta y la brecha de opiniones resultó ser demasiado grande como para salvarla.

Doce años después del informe del comité, el nuevo arzobispo de Suecia, Johan Olof Wallin (1779-1839), inauguró la Escuela Catedralicia de Uppsala. Wallin era conocido por su oposición a las reformas de la escuela pública en cualquier dirección progresista. Geijer escribió una reseña del discurso de Wallin (Geijer, 1838), en el que sorprendentemente había cambiado de opinión y adoptado un punto de vista más liberal sobre la educación. Geijer se disculpó por sus puntos de vista anteriores y en su lugar abogó por una educación para todos, independientemente de la clase social. Este cambio no pasó desapercibido, e incluso se

percibió como algo impresionante. La deserción de Geijer hacia el liberalismo se ha discutido como un cambio hacia una sociedad sueca más moderna (por ejemplo, Landquist, 1924), que afectó a la educación y al currículum. Este ejemplo histórico pone de manifiesto lo intensa que puede ser una creencia educativa en su entorno contemporáneo, haciéndonos «ciegos» al hecho de lo que llegan a suponer las nuevas posibilidades. En aquel contexto, y en aquella época, otra forma de ver la educación era un signo de locura, aunque poco a poco el código curricular dominante cambió. En junio de 1842, se tomó la decisión en el Parlamento sueco, «[...] en cada parroquia de la ciudad y en cada parroquia del campo debe haber al menos una escuela, preferiblemente permanente, con un maestro debidamente aprobado» (Kongl. Maj:t, 1842, p. 4, traducido por los autores). Con esta decisión, se institucionalizó en Suecia un sistema escolar integral, señalando que la educación para todos formaba parte de la transformación de una sociedad de clases agrícolas a una sociedad industrializada y democrática.

Como se ha mencionado, la educación pública había sido antes tarea de la Iglesia. En la Ley de la Iglesia de 1686 se regulaba que el párroco debía tomar notas sobre el progreso religioso de la congregación. Estos protocolos informaban sobre la capacidad de los miembros de la congregación para leer y comprender la *Catequesis* de Lutero, que entonces se consideraba el texto más importante. La ley también regulaba las obligaciones del secretario y organista de la parroquia, que debía enseñar a leer a los niños. En 1723 se reforzaron los requisitos de alfabetización, por lo que el cabeza de familia debía enseñar a leer a sus propios hijos para que pudieran pasar el examen reglamentario. Si no se conseguía, el cabeza de familia tenía que pagar una multa. La medida tuvo éxito y ya a finales del s. XVIII casi todos los ciudadanos suecos sabían leer. La reforma escolar de 1842 no fue, por tanto, una reforma de alfabetización. Las razones de esta reforma se derivan de la Ilustración y del hecho de que los ciudadanos ya sabían leer. La impresión de libros también se hizo más rentable, lo que permitió un mayor acceso a los textos y la difusión de nuevas ideas políticas y religiosas. Varias reformas agrarias también cambiaron la estructura social de los pueblos y estimularon la economía y una industria creciente. Todos estos cambios sociales y económicos provocaron una agitación social y política que obligó a estabilizar el orden social. Por lo tanto, la reforma de 1842 debe entenderse como una reforma activa y reactiva, en la que el código para el posterior establecimiento de la escuela integral se formula bajo el lema «Dios y la Patria» (Tingsten, 1969).

4. Crear ciudadanos para «el futuro»: la educación sueca en el siglo XX

La industrialización llegó bastante tarde a Suecia, en comparación con otros países europeos, por lo que la sociedad fue predominantemente agraria hasta el siglo XX. Cuando los empresarios empezaron por fin a invertir en la industria, el desarrollo fue bastante rápido y universal. Una de las explicaciones del rápido cambio de la sociedad es el nivel relativamente alto de capital humano educado (la

capacidad de leer) en combinación con una importante inversión financiera en la industria (por ejemplo, Ljungberg y Nilsson, 2009). El crecimiento de la industria dio lugar a nuevas demandas educativas, como la creación de escuelas de ingeniería y diferentes tipos de institutos de formación profesional (Olofsson, 2005). Se desarrolló un nuevo código curricular, más acorde con las ideas de Geijer para una educación más «moderna». Paralelamente al desarrollo de las escuelas de formación profesional, se reconoció la educación como elemento clave para el éxito en el mercado laboral. En conjunto, estos cambios potenciaban el papel político de la educación como instrumento de desarrollo social, cultural y económico, así como el desarrollo de una escolarización integral. La escuela «para todos» comenzó a articularse como una tecnología para dominar el orden y el cambio social. Un ejemplo de cómo se formuló este nuevo papel de la educación es el discurso pronunciado en una reunión del sindicato de maestros en 1903 por Fridtjuf Berg, que pronto sería ministro de Iglesia y Educación (1851-1916). Berg se centró en el nuevo siglo, en el que se formaba una nueva sociedad, concebida como una sociedad basada en la educación de *todos los* ciudadanos:

[...] el nuevo siglo [...] será el siglo del industrialismo. [...] Pero esto requerirá la mayor asimilación posible de inteligencia humana, no sólo del inventor y del supervisor, sino también del trabajador, y en esto la escuela municipal tiene un papel importante. (Berg, 1903, traducido por los autores)

Había que crear un nuevo sistema educativo que se adaptase a las necesidades de la industria y ampliara el número de años de escolarización. También había que relacionarlo con el sistema escolar dual existente: uno de menor duración para las clases «bajas» y otro de mayor duración y orientación académica para las clases «altas». En consecuencia, las políticas educativas de principios de siglo giraron en gran medida en torno a la duración de la enseñanza y a la cuestión de la agrupación de capacidades para resolver el problema de alineación entre estas dos trayectorias educativas. Más tarde, estas cuestiones se integraron en el debate sobre la «cuestión de la diferenciación», que se convirtió en el tema clave del discurso educativo. Explicado de forma sencilla, las preguntas se referían a cuánto tiempo se podían mantener las clases heterogéneas sin diferenciación según la capacidad, a la escala de tiempo y a los criterios de diferenciación. Una especie de solución a esta «eterna» cuestión se institucionalizó en la década de 1930, cuando el sistema escolar se organizó de tal manera que los niños del sistema escolar municipal (*folkskola*), después de los cuatro y seis años, podían pasar al sistema escolar académico (*realskola*). Sin embargo, la cuestión de la «diferenciación» no se resolvió, sino que siguió siendo un tema de debate.

A raíz de la discusión para una nueva educación, se formularon nuevos requisitos curriculares con un enfoque en las matemáticas y las ciencias naturales. El «credo» aquí era un «conocimiento pragmático» orientado a los niños. Un ejemplo de este «credo» fue la publicación del famoso libro de Ellen Key *El siglo del niño* en 1900 (Key, 1909, publicado en inglés). Estas ideas progresistas y un sector

industrial en rápido desarrollo exigían un capital humano refinado y educado y, en consecuencia, una expansión de la educación: de los estudiantes y de las diferentes escuelas.

En la década de 1940 había ocho tipos diferentes de escuelas en el primer ciclo de secundaria y cinco en el segundo. Todo el sistema escolar estaba adaptado a las diferentes clases sociales. En esta situación, con una gran variedad de escuelas, los debates políticos reflejaban en gran medida un discurso sobre cómo coordinar los distintos exámenes y garantizar la progresión y la equidad de los alumnos en un sistema de opciones y oportunidades tan complejo y, quizás lo más importante, cómo se podía hacer más seguro el sistema para seleccionar a los alumnos adecuados y promover a los más dotados para la educación posterior. Como consecuencia, en los años 40 se formaron comités y comisiones para el desarrollo de un sistema escolar más cohesionado. En estos años los comités de educación tenían varios motivos para reformar la educación. En primer lugar, el sistema vigente era difícil de administrar. En segundo lugar, se consideraba que el sistema heterogéneo no daba las mismas oportunidades a todos los estudiantes, ya que se basaba en gran medida en el capital social y cultural, y no en las habilidades y el talento. En tercer lugar, la educación empezaba a considerarse una inversión tanto para el individuo como para la sociedad. Como resultado, se aceptó la importancia de la educación para «todos». Por último, entre los políticos, la educación pasó a ser percibida como una tecnología importante para crear una sociedad democrática. En uno de los informes elaborados por la Comisión Escolar de 1940, esto se expresaba de la siguiente manera:

Con el continuo cambio de la democratización, se hace más latente la necesidad de organizar el sistema escolar de tal manera que cada tipo y cada grado de formación sea accesible para cada joven ciudadano, independientemente del sexo, el lugar de residencia, la clase y las condiciones económicas. (SOU 1944:23, p. 41, traducido por los autores)

El intenso movimiento de reforma que nació durante la Segunda Guerra Mundial comenzó en términos institucionales con «la Comisión Escolar de 1940», formada por expertos en educación. La Comisión comenzó su trabajo realizando una investigación exhaustiva del sistema existente, que dio lugar a 20 informes que contenían más de 10000 páginas de texto impreso. Sin embargo, la Comisión no pudo presentar un modelo organizativo que fuera aceptable para todos. El mayor obstáculo era, una vez más, la cuestión de la diferenciación y la forma de organizar según la capacidad. Algunos de los miembros pensaban que la agrupación por capacidades tardías era lo mejor para el individuo y para la sociedad, mientras que otros sostenían la opinión contraria. En consecuencia, en 1946 se creó una nueva Comisión Escolar, un año antes de que la Comisión previa concluyera sus trabajos.

La Comisión de 1946 tuvo un impacto duradero en la política educativa sueca y en el desarrollo del sector. En la Comisión participaron varios expertos, entre

ellos profesores que habían participado previamente en el movimiento progresista educativo inspirado por John Dewey. La educación progresista y la obra e ideas de Dewey habían llegado a Suecia a principios de siglo (Lundgren, 1987). Una primera señal de influencia progresista pudo verse en el currículum de 1919, junto con el trabajo continuado de Ester Hermansson (1901-1989) y Elsa Köhler (1879-1940), que trabajaron en Suecia durante la década de 1930. Muchas de las ideas progresistas procedentes de diversos países, como Austria, Francia, Países Bajos, Alemania y Estados Unidos, denominadas «pedagogía de la actividad», también empezaron a adoptarse y utilizarse en Suecia. Hermansson fue contratado como experto en la Comisión. Un aspecto importante de su trabajo con la «pedagogía de la actividad» fue que la Comisión se centró en la documentación, la observación y la evaluación como instrumentos cruciales y racionales para la planificación educativa. Otra influencia importante fue el libro publicado en 1947 por algunos de los alumnos suecos de Köhler (Falk, Glanzelius, Hammarstrand, Hermansson y Skåringer-Larsson, 1947), que tuvo un gran impacto en la formación del profesorado y, especialmente, en la enseñanza de la educación infantil. Otra influencia importante fue la de la política socialdemócrata Alva Myrdal. Un libro publicado junto con su marido, Gunnar (Myrdal y Myrdal, 1941), contenía una sección sobre cómo se organizaba y pensaba la educación en los Estados Unidos. Esta parte del libro destaca la importancia del pensamiento progresista para la construcción del «futuro». Más tarde, Alva Myrdal fue nombrada delegada de la Comisión y tuvo un papel importante al hacer hincapié en la evaluación como instrumento rector del desarrollo educativo y en la construcción del conocimiento a partir de la práctica. La influencia de las ideas progresistas, sobre todo de la obra de John Dewey, hizo que disminuyera entre los pedagogos suecos la influencia tradicional de la educación alemana y de filósofos como Humboldt. En cambio, las principales influencias de los años 40 y 50 procedían del mundo anglosajón. Esta evolución se refleja también en la construcción de toda la «sociedad del bienestar» sueca.

La Comisión tuvo los mismos problemas que la anterior a la hora de dar una respuesta cohesionada sobre el agrupamiento por capacidades, es decir, sobre el hecho de cuándo habría que dividir un sistema escolar global en diferentes ramas. Una forma de resolver esta indecisión fue la de dejar espacio para un amplio periodo experimental, que comenzó en 1950, donde evaluar diferentes alternativas sobre cuándo y cómo organizar el agrupamiento por capacidades. A pesar de la intención, nunca se llevó a cabo una gran *evaluación sumativa*, aunque algunos estudios críticos investigaron los efectos de la agrupación temprana o tardía. La más importante de estas investigaciones fue el llamado «estudio de Estocolmo» (Svensson, 1962), que fue decisivo para el establecimiento y la gestión del sistema escolar integral o comprensivo de nueve años [en ese mismo año se había aprobado en Suecia la pionera ley en Europa de establecer inicialmente un sistema comprensivo o integral para la enseñanza obligatoria y la secundaria en particular]. Otra cuestión que se examinó fue la individualización dentro del aula escolar ordinaria (véase Bengtsson y Lundgren, 1969; Lundgren, 1972). Esta se relacionó

más tarde con la idea de la tecnología educativa y se materializó en diferentes herramientas basadas en una idea estricta y sencilla sobre el gobierno de los objetivos, realizado mediante metas específicas en términos de comportamiento y mediante la evaluación y el refuerzo de cada paso del proceso de aprendizaje. Mediante la aplicación de la tecnología educativa, se consideraba que el proceso educativo podía racionalizarse. Sin embargo, las ideas sobre la tecnología educativa nunca estuvieron totalmente arraigadas dentro de las escuelas ni entre los profesores, sino que fueron adoptadas por los administradores centrales y, como tales, tuvieron un impacto en la forma de construir y llevar a cabo la evaluación educativa. La tecnología educativa también respondió bien a la necesidad de ganar legitimidad para las reformas implementadas. En ese momento, la legitimidad se basaba principalmente en la ciencia y en un «enfoque sistémico» (Kaijser y Tiberberg, 2000). Por ello, las evaluaciones subjetivas realizadas, por ejemplo, por los inspectores ya no eran populares; en cambio, el sistema escolar basado en la idea de igualdad tenía que encontrar objetividad y una nueva legitimidad «racional» (cf. Habermas, 1971).

En 1962 se estableció el sistema escolar comprensivo, y más tarde se reformó la escuela secundaria superior que quedó unificada en un sistema único. Sin embargo, los cambios sociales condujeron a un desarrollo diferente del esperado. Los compromisos en la construcción de la escuela comprensiva hicieron que se organizaran muchas líneas de estudio individuales para los últimos tres años de escolarización. Para ofrecer alternativas que pudieran dar cabida a los grupos de capacidad dentro de una misma escuela, se necesitaban unidades de gran tamaño. En combinación con una creciente urbanización, las nuevas unidades escolares se ubicaron en zonas densamente pobladas. De ahí que el nuevo sistema escolar pareciera cada vez más como lo que se consideraba una *descent education* («educación de bajada») con graves problemas para crear orden. Estas dificultades llevaron a la introducción de nuevas reformas en la década de 1970.

Los años 70 fueron una década de cambios en las condiciones económicas y políticas. Por primera vez desde los años 30, la economía cayó, provocando una recesión en Suecia. En ese mismo periodo, los movimientos estudiantiles criticaron al Gobierno por su incapacidad para crear una educación igualitaria. El movimiento ecologista también influyó (Miller, 2004). Todos estos aspectos –la recesión económica, el aumento de las demandas de igualdad educativa y un pensamiento embrionario sobre la sostenibilidad– cambiaron el panorama político en Suecia. Esto se notó especialmente en las elecciones de 1976, en las que por primera vez en cuarenta años los socialdemócratas perdieron el poder. Una de las explicaciones de este cambio en el panorama político fue la crítica dirigida a la incapacidad de los socialdemócratas para gobernar el cambiante Estado del bienestar. La relación entre la elaboración de las políticas y el control de la economía nacional cambió debido al cambio productivo que supuso la introducción de las nuevas tecnologías. El capital pasó a localizarse gradualmente en la competencia humana, en detrimento de las herramientas y la maquinaria. Evidentemente, era mucho más fácil hacer avanzar a las empresas con la competencia humana como

sustancia principal que las empresas tradicionales limitadas por grandes inversiones en fábricas, herramientas y tecnología. A lo largo de los años 70 creció la necesidad de reformar la sociedad y la industria suecas. Sin embargo, la recesión impedía la financiación de las reformas mediante el aumento de los impuestos. La emergente sociedad del conocimiento exigía más de la educación, pero la expansión debía ser financiada de nuevas maneras. Esto exigía unos objetivos bien articulados y una dirección constante y firme.

Pero en los años 70 y 80 el Gobierno y su administración se debilitaron. Una de las explicaciones es que las sociedades occidentales se habían vuelto cada vez más heterogéneas, creando así discrepancias en las prioridades de los distintos grupos sociales existentes en sus naciones. Un ejemplo de ello fue la división de los grandes partidos en facciones políticas más pequeñas, forzando así la creación de coaliciones políticas más frágiles. Se ha afirmado que la capacidad de un gobierno para ser fuerte y rechazar demandas se perdió en la década de 1970 y nunca se recuperó del todo (por ejemplo, Crozier, 1977). Esto, a su vez, creó una creciente sensibilidad a los grupos de presión, la presión política y los *spin-doctors* políticos (cf. Garsten, Rothstein y Svallfors, 2015); lo que llevó a una sobrecarga de demandas a los responsables de la toma de decisiones. La autoridad política de un gobierno y de su administración parece derivar de su eficacia y del consentimiento público. Estos aspectos están relacionados, pero también pueden ser conflictivos. Para garantizar el consentimiento del electorado, se formaron más grupos de interés y asociaciones, lo que exigió más negociaciones para conseguir el apoyo a una u otra línea de acción o reforma. En esta situación, se formó un contexto de negociación cooperativa, aunque al mismo tiempo los ciudadanos corrían el riesgo de estar menos motivados para participar (cf. Rose, 1980). Los documentos de gobierno, como el currículum, también se volvieron más abstractos, lo que permitió diversas interpretaciones. Así, los problemas de legitimación de las reformas y de gobernar, en una situación de menor control económico, se convirtieron en el impulso para que las reformas estatales pasaran de ser iniciativas costosas a una reconstrucción simbólica de las instituciones existentes.

Durante los años ochenta y principios de los noventa se hizo cada vez más evidente que los modelos de planificación anteriores ya no podían utilizarse. Durante un periodo de expansión, la administración especializada era una solución práctica, aunque ante la necesidad de tomar nuevas decisiones en un contexto social diferente, la organización existente parecía incapaz de actuar racionalmente. Varios sectores se vieron obligados a competir entre sí para la asignación de los limitados recursos existentes. Para hacer parecer al sector educativo tan importante, o incluso más, que otros sectores, y para satisfacer las variadas y a menudo muy diferentes demandas, los objetivos de la educación se ampliaron y se hicieron más abstractos, cuando en realidad se necesitaban objetivos más concisos. Ya en los años 70, los politólogos (por ejemplo, Wildaysky, 1976) habían señalado que los dirigentes políticos tenían problemas para tomar la iniciativa para una reforma activa. Desde los años 70 y hasta los 80 y 90, la Administración educativa estaba fragmentada, lo que creaba problemas para la planificación general y la

capacidad de gestionar grupos complejos de problemas interrelacionados. También hubo una tendencia a que la propia Administración se encargara cada vez más de la propia elaboración de políticas.

A principios de la década de 1980, después de que Margaret Thatcher se convirtiera en primera ministra de la Gran Bretaña y, un par de años más tarde, Ronald Reagan se convirtiera en presidente de EE. UU., podemos observar signos de un punto de inflexión en el discurso educativo sueco. Estos dos políticos dominaron la década de 1980 con ideas que cambiaron en gran medida el discurso sobre la relación entre la sociedad y el Estado. Esto también cambió la forma de pensar en la educación. Hasta ahora, la educación se había considerado una parte importante del desarrollo del Estado del bienestar sueco y se percibía como un ejemplo destacado del mismo. Esto empezó a cambiar cuando se alzaron voces a favor de una educación con más participación de la de carácter y financiación privada, debido a que la educación pública no había cumplido lo que había prometido. Además, en gran medida, el objetivo de la igualdad social a través de la igualdad de oportunidades educativas seguía sin cumplirse. Las diferencias entre alumnos de distintos orígenes sociales se mantuvieron y, en algunos casos, aumentaron. Además, los estudiantes parecían haber aprendido la *subordinación*, en lugar de la deseada *ciudadanía democrática*.

En conclusión, la educación como instrumento de cambio social parecía ser un instrumento bastante contundente y difícil de controlar de forma centralizada. Aunque las reformas aumentaron el acceso a la educación desde el punto de vista social y geográfico, el origen social seguía siendo el mejor indicador del nivel educativo (Härnkvist, 1992). Todos estos problemas se tomaron en serio y, como resultado, dos comisiones nacionales recomendaron importantes cambios en la gestión del sistema de bienestar sueco (SOU 1990:44; SOU 1993:16). En este orden de cosas, en la década de 1990 la política educativa sueca pasó de ser un sistema organizado de forma centralizada a un sistema descentralizado con orientación de mercado (por ejemplo, Lindensjö y Lundgren, 2000; cf. Telhaug, 1994). Esta tendencia era coherente con la de muchos otros países de la época, e incorporaba elementos de desarrollo local, proyectos de mejora escolar, evaluaciones basadas en las escuelas y cambios en las funciones de los directores de los centros. El partido socialdemócrata y otros partidos no socialistas contribuyeron a estos cambios, varios de los cuales fueron introducidos por los socialdemócratas, pero fueron desarrollados y perfeccionados por otros partidos. La motivación de cada actor era diferente. Mientras que los socialdemócratas, al menos al principio, consideraban la nueva forma de gobierno como una forma de alcanzar la igualdad y de gobernar el desarrollo escolar mediante la evaluación, los partidos no socialistas querían introducir nuevos objetivos y nuevos instrumentos para promover la elección individual (Englund, 1995).

La reestructuración del sistema escolar sueco se produjo en los años 90 en tres etapas:

i) aumento de la descentralización y la desregulación; ii) revisión de los objetivos y contenidos educativos; y iii) aumento de la coherencia de los sistemas

legales, financieros, ideológicos y de evaluación para responder a los cambios anteriores. También se emprendió un conjunto de reformas: un cambio en el gobierno hacia la descentralización; un cambio en la estructura de los organismos con una nueva autoridad estatal, la *Agencia Nacional de Educación (Skolverket)*; un nuevo currículum y nuevos planes de estudio; un cambio en el sistema de calificaciones; la introducción de un programa obligatorio de tres años y una escuela secundaria superior basada en cursos que permite a todos los estudiantes con calificaciones aprobadas presentarse a la universidad; la introducción de un sistema más generoso de escuelas independientes financiado por el Estado, que permite obtener beneficios económicos sin ninguna limitación establecida por el Estado; un programa nacional para la educación de adultos; una alineación de los centros de educación infantil con el resto del sector educativo, y, por último, una nueva forma escolar dirigida a todos los niños de seis años y un nuevo currículum vinculado a esta forma escolar y al centro de educación infantil. La reestructuración del sistema educativo fue, pues, masiva y continuó en el nuevo siglo en el que nos encontramos.

5. La educación sueca para el nuevo milenio

Resumiendo las últimas décadas del s. xx para adentrarnos en el nuevo milenio, se puede concluir que a finales de los años 80 se iniciaron varias reformas con un claro cambio de política que afectó a la estructura, la distribución y el contenido de la educación, así como a su gobernanza y control. El objetivo de estas reformas era un aumento de la democracia, la profesionalidad y la eficiencia (por ejemplo, Forsberg y Lundgren, 2004, 2010; Lindblad y Popkewitz, 2001). Durante los últimos años de la década de 1990 y la primera década del nuevo milenio, Suecia vivió otro intenso periodo de reformas educativas. La línea de actuación puede describirse como bidireccional, en el sentido de que el Estado central seguía siendo importante como fuente de acción y cambio, pero que los políticos locales, los burócratas escolares, los directores, los profesores, los padres y otros actores locales tenían ahora oportunidades de influir en la educación. El Estado dejó una serie de mecanismos de gobierno para que los municipios y las escuelas decidieran, como lo relativo a las decisiones sobre la asignación de recursos y la organización interna de las escuelas. Sin embargo, el control nacional se mantuvo y se hizo aún más importante, por ejemplo, con la Ley de Educación, los objetivos del currículum nacional y los programas de estudio y el sistema nacional de exámenes y calificaciones. Estos artefactos de gobernanza dura se han combinado desde entonces con medios de control más centrales, como los planes de desarrollo gubernamentales para la educación y un sistema nacional de garantía de calidad y evaluaciones (Lundahl, 2006; Forsberg *et al.*, 2017). En consecuencia, el Estado central cambió el enfoque de la gobernanza hacia un discurso más centrado en la evaluación, la supervisión y la inspección tanto a nivel individual como del sistema. El currículum y el

sistema de evaluación también se alinearon más y las pruebas comparativas internacionales a gran escala permearon el discurso nacional sobre la evaluación y la valoración (Pettersson, 2008). En definitiva, los cambios en la gobernanza, el currículum y las evaluaciones crearon un nuevo marco para la educación (Forsberg y Pettersson, 2016).

Aunque el Estado de Suecia sigue siendo el centro del sistema educativo, el Estado y sus instituciones están ahora explícita y firmemente integrados en el ámbito mundial. Organizaciones internacionales como la UE y la OCDE destacan la importancia de la educación en la sociedad del conocimiento y la posibilidad de que naciones y regiones compitan en un mercado global. Se hace hincapié en la empleabilidad y la movilidad de estudiantes y trabajadores. La normalización y la formalización se consiguen mediante reglamentos y actividades de consenso. Esto último es importante en este contexto, ya que la educación primaria y la secundaria se consideran formalmente como una preocupación nacional. Sin embargo, las herramientas de gobernanza blanda, como el método abierto de coordinación de la UE, han contribuido a la introducción de políticas y programas a nivel nacional y local. Se han desarrollado una serie de indicadores, mediciones, revisiones, inspecciones, listas de clasificación y asociaciones de colaboración para seguir la implicación, la clasificación y la progresión de los distintos Estados. A nivel mundial, la educación se enmarca principalmente como un valor económico, en el sentido de que el rendimiento económico de la educación para las regiones, las naciones y los individuos ocupa un lugar destacado en el debate político. Todo esto es también visible en el caso sueco.

En definitiva, la educación del siglo XXI es muy diferente del mundo en el que se formó y manifestó por primera vez el currículum sueco. Aunque los conceptos clave siguen siendo visibles, es necesario aclarar sus significados específicos para que sean relevantes. En el nuevo contexto de la educación, se han producido de hecho cambios en la gobernanza, tanto en el eje vertical como en el horizontal, con respecto a cómo se formula y se realiza la educación. El panorama actual de la gobernanza educativa es polifacético y complejo. Podemos identificar un cambio de *input* y procesos de *outputs*. Los cambios en la gobernanza van acompañados de movimientos en todos los marcos de la gobernanza educativa. De este modo, la Ley de Educación sueca vigente y los currículums hacen hincapié en los diferentes valores y conocimientos democráticos que se espera que las escuelas salvaguarden, empleen y promuevan. Sin embargo, ahora está claro que los sistemas de mensajes curriculares y pedagógicos son menos importantes que el sistema de mensajes de evaluación y la cultura general de evaluación. La asignación de recursos es una cuestión que compete principalmente a los consejos escolares, aunque el establecimiento de un mercado escolar y un sistema de bonos han aumentado la vulnerabilidad de las escuelas suecas. En el peor de los casos, una reputación dañada o cuestionada podría de hecho llevar al cierre de una escuela. La educación también se ha judicializado cada vez más en los últimos tiempos, lo que ha provocado un número creciente de conflictos resueltos en los tribunales, la posibilidad de que las escuelas sean multadas y un aumento de las directrices

generales (Forsberg, 2014; Novak, 2018). La complejidad también está relacionada con una interacción entre diferentes niveles dentro y fuera de la nación, con un incremento de la valoración de una búsqueda general de garantía de calidad y desarrollo (Bergh, 2010).

6. Un código curricular comparativo

Sobre la base de la revisión anterior del contexto educativo sueco, pensamos que mantener la tradición de la teoría curricular sueca es crucial para seguir teorizando sobre bases empíricas, seguir de cerca los cambios en el sistema educativo y desarrollar nuevas preguntas críticas de investigación. La clave consiste en seguir elaborando los conceptos clave de la época clásica y añadir otros nuevos cuando y donde sea necesario. También es importante continuar planteando preguntas sobre la reproducción de la sociedad, la cultura y la escuela y su relación con los cambios en la producción.

¿Cuáles son las implicaciones que creemos que tiene el nuevo contexto educativo sueco, desde el marco de la política, la práctica y la investigación educativas y del sistema de dirección para la codificación de los conocimientos, las normas y también los valores educativos? Además de los códigos curriculares elaborados anteriormente, argumentamos la necesidad de introducir un nuevo código, el *código curricular comparativo*. Se han producido importantes cambios en las prácticas curriculares, en los sistemas de mensajes, en los niveles y en los ámbitos, y ha aumentado el número de responsables del currículum. Se han producido cambios en los límites y las relaciones entre los distintos tipos de conocimiento, prácticas y actores. Parafraseando a Bernstein (1971, 1990, 2000), se pueden identificar cambios tanto en la clasificación como en los marcos, la (in)visibilidad de la pedagogía y en la recontextualización de los campos.

Al igual que los códigos curriculares de todas las sociedades modernas, el nuevo código está anclado en un ideal meritocrático. Este ideal se emplea en los individuos, las escuelas, los organizadores de las escuelas, las naciones y las regiones.

Aunque la legitimación básica en una meritocracia es el rendimiento de los estudiantes, este no está necesariamente prescrito en términos de contenido, forma o evaluación. Esto conlleva la imposibilidad de legitimar las oportunidades de vida de los individuos haciendo referencia a la ascendencia o al rango social, debido a que las diferencias sociales tienen que ser concebidas como justas. El ideal meritocrático ha surgido como un símbolo importante de la distribución justa de las oportunidades educativas y profesionales en relación con el rendimiento de los estudiantes, entendido como una combinación de inteligencia/capacidad y esfuerzo/rendimiento (Forsberg y Pettersson, 2016).

Aunque las comparaciones tienen una larga historia en el sistema educativo sueco, especialmente en relación con la valoración y la evaluación, el modo en que se desarrollan las cosas en la actualidad pone la comparación en primer plano, independientemente de la posición o la función de un actor o de cómo o dónde

actúa en el sistema educativo. Varios factores han contribuido a que las comparaciones estén en el centro del sistema, entre ellos, los problemas de legitimidad relacionados con la eficacia del Estado del bienestar y de la escuela sueca. Es importante reconocer las deficiencias del sistema, así como el rendimiento de los centros y de los individuos con diferentes antecedentes. En un sistema educativo cuestionado, la política ha señalado la necesidad de reducir la complejidad y cambiar la distribución de la autoridad, la responsabilidad y la rendición de cuentas. Un aspecto contextual crucial es también la naturaleza competitiva de la sociedad global del conocimiento y el carácter, el propósito y la actividad educativa de organizaciones internacionales como la UE y la OCDE.

En el panorama educativo sueco, la mercantilización de la educación contribuye en gran medida a un encuadre comparativo y competitivo del sistema. El movimiento basado en la evidencia y el giro empírico de la investigación, junto con los desarrollos tecnológicos que permiten la recopilación, la selección, el análisis y la difusión de grandes cantidades de datos y hallazgos, han hecho posible nuevas formas de comparación. Además, la cultura de la evaluación aporta técnicas para la documentación, la evaluación, la clasificación y la mediación del rendimiento y los resultados. Las comparaciones basadas principalmente en los datos relativos al rendimiento de los alumnos tienen fuertes implicaciones para la normalización y la formalización de la educación. Asimismo, la cuantificación, la jerarquización, los objetivos claros, concretos y evaluables, los estándares y los currículos se han convertido en herramientas políticas populares para el liderazgo educativo. Para ayudar a los profesionales a orientarse, se ofrecen atajos al conocimiento del sistema educativo a través de revisiones de investigación sobre áreas identificadas como importantes para los profesionales. En este sentido, han aparecido diferentes agentes de conocimiento y «nuevas» prácticas educativas (véase, por ejemplo, Adolfsson, Forsberg y Sundberg, 2019; Elde Mølstad y Pettersson, 2019).

¿Cómo se perciben en el presente en Suecia el currículo, la pedagogía y la evaluación dentro del código de los planes de estudio comparados? En primer lugar, el sistema de mensajes de evaluación es primordial a la hora de seguir la comparación como principio rector para codificar la selección, la transferencia y la evaluación de los conocimientos. El currículo acaba en un segundo plano, obviándose los riesgos de considerar el conocimiento y los valores como entidades separadas y de la reducción del conocimiento a un saber prescrito y medible. Además, se ve afectado el sistema de pedagogía y transferencia. En los últimos años los diagnósticos, el seguimiento y la documentación se han convertido en aspectos más destacados del proceso de transferencia. Básicamente, no solo cambian los mensajes, sino también los portadores de los mismos. Además de la comparación, los elementos clave del código curricular comparativo son la legitimidad, la normalización y la formalización, que constituyen tres de los conceptos clave en la educación comparativa y en el campo de la investigación, la política y la práctica educativas. En consecuencia, los actores educativos de varios niveles empiezan a actuar y reaccionar de forma «numérica», debido a que varios de los

elementos del código curricular comparativo se basan en «números». Aquí hay que decir que las actividades «numéricas-inteligentes» no siempre son lo mismo que las acciones «educativas-inteligentes» para elevar el nivel educativo de una nación (Elde Mølstad y Pettersson, 2019).

En este estudio hemos presentado el pensamiento de Ulf P. Lundgren sobre cómo la teoría del currículum puede utilizarse para entender los discursos sobre la educación, es decir, cómo pensamos, hablamos y escribimos sobre la educación en diferentes lugares y épocas. Hemos utilizado el ejemplo de Suecia para ilustrar cómo las ideas educativas reflejan el contexto social y cultural, pero simultáneamente cómo también contribuyen a cambiar las condiciones contextuales. La teoría del currículum puede, como tal, entenderse como un enfoque y una técnica para arrojar luz sobre cómo los contextos sociales y culturales reflejan, entrelazan y coproducen el orden social dentro del currículum. Para profundizar en las tendencias más recientes dentro de la educación, también hemos introducido el código curricular comparativo.

7. Bibliografía

- ADOLFSSON, C-H., FORSBERG, E. y SUNDBERG, D.: «Evidently, the broker appears as the new whizz-kid on the educational Agora», en Elde Mølstad, C. y Pettersson, D. (eds.): *New Practices of Comparison, Quantification and Expertise in Education: Conducting Empirically Based Research*, Nueva York & Londres, Routledge, 2019.
- AQUILONIUS, K.: «Det svenska folkundervisningsväsendet 1809-1860» [«El sistema sueco de educación primaria 1809-1860»], en Fredriksson, V. (ed.): *Svenska folkskolans historia. Andra delen [Historia de la escuela primaria sueca. Segunda parte]*, Estocolmo, Albert Bonniers förlag, 1942.
- BENGTSSON, J. y LUNDGREN, U. P.: (1969). *Utbildningsplanering och jämförelser av skolsystem [Planificación educativa y comparación de sistemas escolares]*, Lund, Studentlitteratur, 1969 (2.ª ed. 1970).
- BERG, F.: (1903). *Det svenska utbildningssystemet i början av 1900-talet*. [El sistema educativo sueco a principios del siglo XX]. Public speech held at the teachers' union annual meeting.
- BERGH, A.: *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning [¿Qué hace la calidad en la educación? Sobre los diferentes significados del concepto de calidad y sus implicaciones para la educación]*, Örebro, Örebro universitet, 2010.
- BERNSTEIN, B.: «On the Classification and Framing of Educational Knowledge», en Young, M. (ed.): *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan, 1971, pp. 47-69.
- BERNSTEIN, B.: *The Structuring of Pedagogic Discourse*, vol. 4, London, Routledge & Keegan Paul, 1990. [Clases, códigos y control. 4. La estructura del discurso pedagógico, Madrid, Morata, 1993].
- BERNSTEIN, B.: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Oxford, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2000. [Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica, Madrid, Morata, 1998].

- BERNSTEIN, B. y LUNDGREN, U. P.: *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen [Poder, control y pedagogía. Estudios sobre la reproducción cultural]*, Lund, Liber Förlag, 1983.
- CROZIER, M.: *The Governability of West European Society*, Essex, University of Essex, 1977.
- DEWEY, J.: (1902). *The Child and the Curriculum*, Chicago, University of Chicago Press, 1902. [*El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico* (traducido al español por Lorenzo Luzuriaga), Buenos Aires: Losada, 1999].
- DOTTRENS, R.: *The Primary School Curriculum*, Paris, Unesco, 1962. [*Didáctica para la escuela primaria*, Buenos Aires, EUDEBA/Unesco, 1977].
- DURKHEIM, E.: *Selected writings*, London, Cambridge University Press, 1972.
- ELDE MÖLSTAD, C. y PETERSSON, D.: *Quantification and Expertise in Education: Conducting Empirically Based Research*, New York & London, Routledge, 2019.
- ENGLUND, T. (ED.): *Utbildningspolitiskt systemskifte? Utbildningspolitiskt systemskifte? [¿Cambio sistémico en la política educativa?]*, Stockholm, HLS Förlag, 1995.
- FALK, K.; Ganzelius, M.; Hammarstrand, A.; Hermansson, E. y Skäringer-Larsson, E.: *Vårt arbetssätt. Aktivitetspedagogik i praktisk utformning [Nuestra forma de trabajar. La educación basada en la actividad en la práctica]*, Stockholm, Kooperativa förbundets förlag, 1947.
- FLECK, L.: *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv [El surgimiento y desarrollo de un hecho científico: Introducción a la doctrina del estilo de pensamiento y del colectivo de pensamiento]*, Stockholm/Stehag, Symposium, 1989.
- FORSBERG, E.: «Styrningen av den obligatoriska skolan: mellan stabilitet och förändring» [«La gobernanza de la enseñanza obligatoria: entre la estabilidad y el cambio»], en Lundgren, U. P.; Säljö, R. y Liberg, C. (ed.): *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare [Aprendizaje, escolarización, educación: libro básico para profesores]*, Estocolmo, Natur & Kultur, 2014.
- FORSBERG, E. Y LUNDGREN, U. P.: «Sweden: A Welfare State in Transition», en Rotberg, C. (ed.): *Change and Tradition in Global Education Reform*, Lanham, Scarecrow Education, 2004.
- FORSBERG, E. Y LUNDGREN, U. P.: «Addendum Sweden: to Sweden a Welfare State in Transition», en Rotberg, I. C. (ed.): *Change and Tradition in Global Education Reform*, Lanham, Scarecrow Education, 2010.
- FORSBERG, E.; NIHLFORS, E.; PETERSSON, D. Y SKOTT, P.: «Curriculum, Code and Context – The Case of Sweden», en Uljens, M. y Ylimaki, R.: *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education*, Nueva York, Springer, 2017.
- FORSBERG, E. Y PETERSSON, D.: «Meritokratin och jämförande kunskapsmätningar» [«Meritocracia y medición comparativa de conocimientos»], en Wärvik, G-B.; Runesdotter, C.; Forsberg, E.; Hasselgren, B. y Sahlström, F. (ed.): *Skola, lärare, samhälle: Vänbok till Sverker Lindblad [Escuela, profesor, sociedad: un libro de amistad para Sverker Lindblad]*, Gotemburgo, Universitet Göteborg, 2016.
- FOUCAULT, M.: *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*, New York, Harper & Row, 1976. [*Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2020].
- GARSTEN, C.; ROTHSTEIN, B. Y SVALLFORS, S.: *Makt utan mandate: De policyprofessionella I svensk politik [Poder sin mandato: los profesionales de la política en Suecia]*, Estocolmo, Dialogos förlag, 2015.
- GEIJER, E. G.: *Tal vid invigningen af nya Katedral-Skole-huset I Upsala d. 21 Okt. 1837 – Uti H. M. Konungens och H. K. H. Kronprinsens höga öfvervaro as J. O. Wallin Erke-Biskop*

- [Discurso en la inauguración de la nueva Casa-Catedral de Uppsala el 21 de octubre de 1837...], Litteratur-bladet, 1838, <http://srt-bin.com/art/ogeijsr.html>
- HABERMAS, J.: *Toward a Rational Society*, London, Heineman, 1971. [Ciencia y técnica como ideología, Tecnos, Madrid, 1984].
- HACKING, I.: *The Taming of Chance*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990. [La domesticación del azar: la erosión del determinismo y el nacimiento de las ciencias del caos, Barcelona, Gedisa, 2007].
- HALL, B.: *Om Sveriges första läroverksstadga. Studier rörande reformationstidens skola och skolförhållanden* [Estudios sobre las escuelas y el discurso sobre temas escolares en la época de la Reforma], Uppsala, Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1921.
- HÄRNKVIST, K.: «Utbildningsreformer och social selektion» [«Reformas educativas y selección social»], en Åberg, R. (ed.): *Social bakgrund, utbildning, livschanser* [Origen social, educación, oportunidades de vida], Estocolmo, Carlsson, 1992.
- HERBART, J. F.: *Allgemeine pädagogik*, Gotinga, J. F. Röwer, 1806. [Pedagogía General, Barcelona, Ed. Humanitas, 1983].
- KAIJSER, A. Y TIBERG, J.: «From operational research to future studies: the establishment, diffusion, and transformation of the systems approach in Sweden, 1945-1980», en Hughes, A. C. y Hughes, T. P. (eds.): *Systems, Experts, and Computers: The Systems Approach in Management and Engineering, World War II and After*, Cambridge & Londres, The MIT Press, 2000.
- KEY, E.: *The Century of the Child*, New York & Londres, G. P. Putnam's Sons, 1909. [El siglo de los niños, con estudio introductorio por Juan Luis Rubio Mayoral y Carmen Sanchidrián Blanco, Madrid, Morata/SEDHE, 2021].
- KONGL. MAJ:t (1842). Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folk-undervisningen i Riket; Gifwen Stockholms Slott den 18 Juni 1842 [Carta sobre la educación popular en el Reino].
- LANDQUIST, J.: *Erik Gustaf Geijer, hans levnad och verk* [Erik Gustaf Geijer, su vida y su obra], Estocolmo, Norstedt, 1924.
- LINDBLAD, S. Y POPKEWITZ, T. S.: *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power: A report from the EGSIE project*, Uppsala Reports on Education, 39, Uppsala, 2001.
- LINDENSJÖ, B. Y LUNDGREN, U. P.: *Utbildningsreformer och politisk styrning* [Reformas educativas y gobernanza política], Estocolmo, HLS förlag, 2000.
- LJUNGBERG, J. Y NILSSON, A.: «Human capital and economic growth: Sweden 1870-2000», *Cliometrica*, 3(2) (2009).
- LUNDAHL, C.: *Viljan att veta vad andra vet* [El deseo de saber lo que otros saben], Estocolmo, Arbetslivsinstitutet, 2006.
- LUNDGREN, U. P.: *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*, Estocolmo, Almqvist & Wiksell, 1972.
- LUNDGREN, U. P.: *Model Analysis of Pedagogical Processes*, Lund, Gleerup, 1981.
- LUNDGREN, U. P.: *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*, Victoria (Australia), Deakin University, 1983.
- LUNDGREN, U. P.: «John Dewey in Sweden: Notes on Progressivism in Swedish Education 1900-1945», en Goodson, I. (ed.): *International Perspectives in Curriculum History*, Londres, Croom Helm, 1987.
- LUNDGREN, U. P.: *Att organisera omvärlden: En introduction till läroplansteori* [Organizar el mundo: una introducción a la teoría del currículum], Estocolmo, Utbildningsförlaget, 1989.
- LUNDGREN, U. P.: *Between education and schooling: Outlines of a diachronic curriculum theory*, Estocolmo, Stockholm Institute of Education, 1991.

- LUNDGREN, U. P.: «What's in a name? That which we call a crisis? A commentary on Michael Young's article «Overcoming the crisis in curriculum theory»», *Journal of Curriculum Studies*, 47(6) (2015), pp. 787-801.
- MILLER, C. A.: «Climate science and the making of a global political order», en Jasanoff, S. (ed.): *States of Knowledge: The co-production of science and social order*, Londres & Nueva York, Routledge, 2004.
- MYRDAL, A. y MYRDAL, G.: *Kontakt med Amerika [Contacto con América]*, Estocolmo, Bonniers, 1941.
- NOVAK, J.: *Juridification of Educational Spheres: The Case of Swedish School Inspection*, Diss. (sammanfattning), Uppsala, Uppsala universitet, 2018.
- OLOFSSON, J.: *Svensk yrkesutbildning: Vägval I internationell belysning. [Educación y formación profesional en Suecia: opciones en una perspectiva internacional]*, Estocolmo, SNS Förlag, 2005.
- ONG, W. J.: *Ramus, Method, and the Decay of Dialogue: From the art of discourse to the art of reason*, Chicago, University of Chicago Press, 2004.
- PETERSSON, D.: *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan [La evaluación internacional como elemento de la gobernanza escolar nacional]*, Uppsala, Uppsala University, 2008.
- ROSE, R.: «The nature of challenge», en Rose, R. (ed.): *Challenge to Governance: Studies in Overloaded Politics*, Londres, Sage, 1980.
- SOU 1944:23. *Skolan i samhällets tjänst [La escuela al servicio de la sociedad]*, Estocolmo, Eclesiastikdepartementet.
- SOU 1990:44. *Demokrati i Sverige: Maktutredningens huvudrapport [La democracia en Suecia: el informe principal del Maktutredning]*, Estocolmo, Allmänna förlaget.
- SOU 1993:16. *Nya villkor för ekonomi och politik: Ekonomikommisionens förslag [Nuevas condiciones para la economía y la política: las propuestas de la Comisión Económica]*, Estocolmo, Allmänna förlaget.
- SVENSSON, N-E.: *Ability Grouping and Scholastic Achievement*, Estocolmo, Almqvist & Wiksell, 1962.
- TELHAUG, A. O.: *Den nye utdanningspolitiske retorikken: Bilder av internasjonal skoleutvikling [La nueva retórica de la política educativa: imágenes del desarrollo escolar internacional]*, Oslo: Universitetsforlaget, 1994.
- TINGSTEN, H.: *Gud och fosterlandet. Studier I hundra års skolpropaganda [Dios y la patria. Estudios sobre cien años de propaganda escolar]*, Estocolmo, P. A. Norstedts & söners förlag, 1969.
- WILDAYSKY, A.: *Speaking Truth to Power: The Art and the Craft of Policy Analysis*, Boston, Little, Brown and Company, 1976.

Traducción de Luis Martínez (Universidad de Granada)

D. DOMINGO SÁEZ MONTEJO: DE PORTERO DE CÁMARA A MAESTRO DE PRIMERAS LETRAS IMPURIFICADO

Mr. Domingo Sáez Montejo: from Doorman of Chamber to Impurified First Letters Teacher

José Luis MANRIQUE SANZ
Universidad de Valladolid
Correo-e: manriquin@yahoo.es

Recibido: 5 de febrero de 2021

Envío a informantes: 18 de marzo de 2021

Aceptación definitiva: 29 de noviembre de 2021

RESUMEN: D. Diego Ochoa de Hondategui falleció en Segovia en 1751. En su testamento ordenó la creación de unas escuelas de primeras letras gratuitas para niños pobres. Especificaba las cualidades del maestro, un ejemplo para sus discípulos y para la sociedad. D. Domingo Sáez Montejo, antes de dedicarse al magisterio, fue portero de cámara y fiel del Registro de los Arbitrios de Sisas de la Puerta del Mercado. Como maestro vivió las alegrías y las penas económicas de un patronato de fundaciones, envidia de las instituciones segovianas, hasta que terminó en quiebra a causa de la llamada «desamortización» de Godoy. El maestro Montejo pasó de ser un fiel defensor de la Constitución de 1812 a ser considerado como un «negro» liberal; tuvo que huir al finalizar el Trienio Constitucional y esconderse en la Corte, donde terminó sus días siendo aún un maestro «impurificado».

PALABRAS CLAVE: Hondategui; maestro; impurificado; liberal; portero de cámara.

ABSTRACT: Mr. Diego Ochoa de Hondategui died in Segovia in 1751. In his will he ordered the creation of free first letter schools for poor children. He specified the qualities of the teacher, an example for his disciples and for society. Mr. Domingo Sáez Montejo, before dedicating himself to teaching, was a Chamber Doorman and Faithful of the Registry of Arbitrary of Sisas of the Market Gate. As a teacher, he lived the joys and economic pains of a board of foundations, envy of Segovian institutions, until he ended up bankrupt due to the so-called «confiscation» of Godoy. The teacher Montejo went from being a faithful defender of the Consti-

tution of 1812 to being considered a «black» liberal; he had to flee at the end of the Constitutional Triennium and hide in court, where he ended his days still being a «defiled» teacher.

KEYWORDS: Hondategui; teacher; unclean; liberal; doorman of chamber.

I. El patronato de Hondategui

En EL SIGLO XVI EN LA CIUDAD DE SEGOVIA Y EN TODOS LOS PUEBLOS DE LA COMARCA se hacían más de tres mil piezas de paños de distintas clases, los de mejor calidad eran conocidos como *segovias*. Llegaron en esa época muchas familias nuevas, segundones, santanderinos y vascos principalmente, que buscaban riqueza alrededor del comercio de la lana y la fabricación de paños. No ansiaban la nobleza. Querían ser «mercaderes»¹, «tratantes en lanas y fabricantes de paños, que impropriadamente nombra el vulgo Mercaderes; verdaderos padres de familias, que dentro de sus casas y fuera, sustentan gran número de gentes; muchos de ellos a doscientas y muchos a trescientas personas; fabricando por manos ajenas tanta diversidad de finísimos paños».

Una de estas familias, instalada en el barrio de Santa Eulalia, fue la de Hondategui.

Diego Ochoa de Hondategui, el Menor, acudía con frecuencia ante los escribanos; sus numerosos negocios lo exigían. También lo hizo en momentos importantes de su vida; gracias a ello se conservan cuatro testamentos protocolizados en distintas fechas; en 1721, cuando contrajo matrimonio con Catalina de la Cruz Berrio y Salinas²; en 1728, cuando se creó una Compañía de paños con tres socios: su padre, su mujer y él mismo³; en 1742, al fallecimiento de su mujer⁴; y, por último, el 5 de marzo de 1751, meses antes de su fallecimiento a los 69 años de edad⁵.

Había heredado de su abuelo materno Joseph Benito una casa en la parroquia del Salvador, extramuros de la ciudad de Segovia, el barrio de los fabricantes de paños, de tintoreros, pelaires, tundidores y tejedores en la que instaló su Compañía de paños. En 1751, cuando dispuso su último testamento se encontraba en su sano juicio y, aparentemente, con buena salud «... por la misericordia de Dios». No difería este testamento mucho del anterior de 1742. Enumeraba a familiares y también todos aquellos trabajos que estaban relacionados con sus negocios, una fuente de inestimable valor junto con el posterior inventario de bienes, que nos demuestra la magnitud de la empresa familiar: capataces de tinte, percha, tundir, zurcir, molino de papel, tejedores, oficiales y aprendices, mayorales, rabadanes y

¹ COLMENARES (1984: 296).

² Archivo Histórico Provincial de Segovia (AHPS), Protocolo 1965, ff. 584-585.

³ AHPS, Protocolo 2666, ff. 26-27.

⁴ AHPS, Protocolo 2729, ff. 776-787.

⁵ AHPS, Protocolo 2752, ff. 203-219.

pastores, criados y criadas de su casa, todos ellos recibieron una buena cantidad de reales a su fallecimiento.

Además de las habituales fundaciones piadosas dispuso la creación de unas fundaciones educativas, la principal que «se haga una casa para Escuela y enseñanza de niños huérfanos y generalmente de padres pobres oficiales y de los que ttengan conveniencia de todos ejercicios de estos arrabales, llevando los niños [] cartillas, hasta saber escribir y contar y cuyo sitio tengo comprado en la calle que llaman del Romero frente a los Arcos del Puente, con los linderos que muestra la bentta».

Porque, pensaba Hondategui, «... la primera escuela es la piedra fundamental para nuestra salvación». Quizá en esa época, él tenía ya una idea del valor social de la educación⁶.

Especificaba las características que debía tener el maestro de las escuelas de primeras letras, gratuitas y especialmente dirigidas a los niños pobres, maestro que ya aparecía mencionado en el testamento de 1742, «... y asigno al maestro que yo eligiese y mis testamentarios y patronos, 2500 reales de vellón anualmente pagados por mitad en San Juan y Navidad de cada un año, con las condiciones siguientes». Debía ser «bien intencionado, [...] timoratto...» y sin vicios, para dar buen ejemplo a los discípulos. Podía ser amonestado si no cumplía con su obligación; si se llegaba a una tercera queja, los patronos podían quitarle el empleo y nombrar a otro. Además, tenía que vivir en la Casa Escuela sin admitir a otros vecinos, excepto pupilos: «... sobre el nombramiento de maestro de primeras letras y salario sobredicho, es mi voluntad se debe entender que los 2000 reales son por su trabajo y educación, y los quinientos para que los emplee y de de balde a los niños que se consideran hijos de padres pobres y huérfanos, en cartillas, cattones, tinta, papel, reservando para sí los pliegos escriptos».

En su último testamento D. Diego Ochoa de Hondategui nombró por albaceas, testamentarios y patronos para sus fundaciones y memorias al cura que fuese de la parroquia del Salvador; al padre guardián del convento de San Francisco, y a dos fabricantes de paños, D. Juan de Arróniz y Velasco y D. Antonio Sacristán, al que también nombró como administrador para sí y para sus hijos y nietos siendo éstos «... capaces, ábiles e idóneos para la buena administración puedan subzederle en ella, siendo varones» y legos.

El inventario de sus bienes comenzó el mismo día de su fallecimiento, el 14 de agosto de 1751 y acabó el 20 de noviembre del mismo año. Dejaba constancia el escribano D. Lorenzo de Sierras:

se han juntado a las seis de la mañana, poco más o menos los ocho testigos y los patronos tuvieron todas las llaves de los escritorios, baúles, arcas y demás oficinas de la casa y [] encontraron plata, vellón, y 128.137 reales [] pasan a hacer inventario y discrepzión de todos los bienes, hacienda y efectos que ha dejado y a un mismo tiempo tasación de ellos por personas inteligentes en cada especie...

⁶ VIÑAO (1986).

que determinó un total de 3.651.241 reales repartidos en partidas como las casas, la cabaña lanar, el libro de mercaderes, el libro de ganaderos, las deudas contra la Hacienda, el libro del molino o las lanas que tenían por vender.

La creación del Real Patronato de Fundaciones debió ser un acontecimiento notable en la ciudad de Segovia. La muerte de D. Diego Ochoa de Hondategui, fabricante de paños, industrial, mecenas de la enseñanza de las primeras letras, considerado para algunos estudiosos como el primer ilustrado cuando la Ilustración no había llegado aún a Segovia, fue un hecho digno de mención. Esos casi 4.000.000 de reales atraieron la atención de muchas instituciones, especialmente la del pobre y deficitario Ayuntamiento de la ciudad, pero nadie pudo acercarse al capital y a los bienes de las fundaciones, siempre protegidos con celo por los patronos.

Hasta que llegó Godoy. La orden de vender los bienes de las fundaciones y obras pías para intentar salvar la bancarrota del Estado y la obligación de poner el dinero conseguido con la venta en la Real Caja de Consolidación⁷, esperando cobrar unos intereses al 3% que nunca llegaron, llevó al patronato a la ruina. Concepción Arenal expresaba esta situación con una frase ilustrativa: «si preguntáis desde cuándo no se cumple la voluntad del fundador de tal obra pía, o de este cerrado tal hospital, etc., etc., es muy común oír: desde el tiempo de Godoy»⁸.

2. La familia Sáez Montejo

A pesar de que los años iban pasando, Segovia continuaba anclada en la Edad Media. Vivía de gloriosos tiempos pasados, ciudad populosa, fabril, importante en la fabricación de paños y exportadora a nivel mundial, pero deficitaria en todo lo demás. María Asenjo describe esta situación en los siguientes términos:

Resulta frecuente encontrar en la documentación relativa a Segovia, durante el siglo xv, este calificativo de ciudad de acarreo, que confirma un obligado carácter comercial del que dependía la ciudad para su avituallamiento. Un texto del año 1501 dice expresamente que la ciudad es estéril y necesita llevar a ella muchos productos. La mayoría de las veces refieren esta escasez a la deficiente producción de cereales panificables en una zona de corto radio y por consiguiente a la necesaria importación de granos desde otros lugares⁹.

Todos esos productos que entraban a la ciudad para atender la actividad comercial de los mercados lo hacían por los cuatro pesos que existían: intramuros

⁷ *Novísima Recopilación de las Leyes de España*, libro I, Madrid, 1805. Real Decreto de 19 de septiembre de 1798, «Venta de bienes de Hospitales, Hospicios, Casas de Misericordia, Cofradías, Memorias, Obras pías y Patronatos de Legos».

⁸ ARENAL (1894).

⁹ ASEÑO (1986: 219).

en la parroquia de San Miguel (el azogue mayor), en los arrabales en Santa Coloma (el azogue menor o azoguejo), en Santa Olalla y también en la Puente castellana¹⁰. En esos pesos se gravaban los productos de primera necesidad, vino, carne, aceite, vinagre, telas, etc.; a este impuesto se le denominaba *sisas*¹¹; la gestión de este impuesto a veces salía públicamente a subasta y se arrendaba; otras, como en el caso de Segovia, era la ciudad la que se hacía garante del orden, vigilando los pesos y las medidas, y para eso nombraba empleos.

Los empleos y el funcionamiento del Ayuntamiento de Segovia estaban regulados desde el siglo XVII¹²; entre los empleos municipales existían dos categorías de porteros de ayuntamiento: «... porteros de Bara o alguaciles [...] los cuales acuden a notificar mandamientos y otras ejecuciones de la justicia y acompañar al Corregidor o Tenientes y a los Cavalleros meseros quando los llaman, los cuales nombra el Ayuntamiento como van vacando», en número de cuatro, y dos porteros de Ayuntamiento o porteros de cámara, «los cuales sirven de acompañar a la Ciudad con sus ropas, cottas y mazas cuando va en actos públicos y de citar y llamar a los ayuntamientos».

El primer Montejo que obtuvo esos empleos fue Manuel Sáez Montejo, portero de cámara y fiel del Registro de la Sisa de la Puerta del Mercado.

El cura propio de la pequeña parroquia de San Román, el licenciado D. Dámaso Cascajo, escribió de su puño y letra la partida de defunción de Manuel Sáez Montejo, fallecido el 3 de enero de 1785. Feligrés de la parroquia de San Juan de los Caballeros, era viudo de Isabel de Laguna y dejaba testamento ante escribano público, en el que nombraba como únicos y universales herederos a su primogénito D. Juan Sáez Montejo y a su hija Mariana¹³.

El mismo día del fallecimiento, su hijo Juan Sáez presentaba un memorial ante el Ayuntamiento de la ciudad exponiendo las cualidades de su padre, Manuel Sáez Montejo, que había sido portero de cámara durante más de veinte años; en esa fecha llevaba ya una temporada enfermo y dada su avanzada edad, decía el hijo, no iba a poder seguir ejerciendo dicho empleo. De tal manera que Juan Sáez solicitaba a los regidores que le concediesen el empleo de su padre.

La ciudad acordó, ese mismo día 3 de enero de 1785, casi en el mismo momento y sin ningún otro tipo de votación, dar el empleo de portero de cámara y fiel del Registro de los Arbitrios de Sisas de la Puerta del Mercado a Juan Sáez, con «... todos los agregados, salario, gajes y emolumentos que lo obtenía el ya citado Manuel Sáez Montejo su Padre y que para ello y que conste en la Contaduría se le dé testimonio».

¹⁰ MARTIN (1956: 497-502).

¹¹ Prácticas consistentes en entregar a los compradores cantidades menores de las correspondientes a medidas que solicitaban, destinando la parte sisada a su venta para la obtención de dinero con el que se pagaban determinados impuestos o se satisfacían algunos gastos locales: vino, la octava y la reoctava, es decir, 1/8 del total primero y 1/8 de los 7/8 después. También sucedía con el aceite, vinagre, telas.

¹² ARIAS (1611).

¹³ AHPS, Protocolo 3194, 1 de abril de 1780, ff. 129-130.

La paga no era corta, 941 reales y 6 maravedís al año¹⁴.

Cinco años tuvo el empleo Juan Sáez. El cura propio de la iglesia parroquial de san Facundo y Primitivo escribía la anotación de su fallecimiento en el libro de difuntos:

En la Ciudad de Segovia a diez y ocho de Diciembre de mil setecientos ochenta y nueve falleció en esta Feligresía de edad de cuarenta y tres años D. Juan Sáez Montejo natural de esta Ciudad a la Parroquial de San Juan y conjunta persona de D^a Theresa Gómez. Solamente recibió el Santo Sacramento de la Extremaunción y no recibió los demás ni pudo hacer testamento por haber estado con continuo delirio; pero por disposición de su expresada mujer se le hizo funeral de entierro mediano, y su cuerpo fue amortajado con el hábito de S. Francisco.

La noticia del fallecimiento corrió como la pólvora por las calles de la ciudad y al día siguiente ya habían presentado los memoriales algunos pretendientes al puesto de portero de cámara¹⁵:

- Fernando Díez Merino, natural de León, lo presentó el 19 de diciembre de 1789.
- Josef Calisto Moreno, natural de Segovia, era portero de vara en el Ayuntamiento de Segovia, y presentó su memorial el 19 de diciembre de 1789.
- Josef Carnerero, natural de Segovia, también empleado municipal, lo presentó el 19 de diciembre de 1789.
- Juan Joseph Sánchez, de Segovia, diputado en la parroquia de San Clemente, presentó el memorial el 21 de diciembre de 1789.
- Francisco Rubio, natural de Segovia, que también había trabajado para el Ayuntamiento, lo presentó el 22 de diciembre de ese año.
- Vitorio Sánchez, natural de Segovia, lo presentó el 26 de diciembre de 1789.
- Baltasar Escarabajosa y Olmedo.
- Domingo Sáez Montejo, natural de Segovia, presentó el memorial el 23 de diciembre de 1789.

Domingo, el hijo de Juan Sáez, creía hallarse «con la actitud suficiente para el desempeño» de una de las dos Porterías de Cámara, vacante por el fallecimiento de su padre. Suplicaba que¹⁶:

atendiendo a los méritos de su difunto Padre y Abuelo que lo han obtenido de más de treinta años a esta parte, se digne tener a bien conferirla a el expone con los mismos Salarios y emolumentos que sus antecesores obligándose a mantener a su Madre política y Hermanos, y en el caso de que aquella en lo sucesivo por alguna otra razón no la acomodase a permanecer en su compañía la contribuirá diariamente con aquel estipendio que la consideración de V.S.

¹⁴ Archivo Municipal de Segovia (AMS), 1184-30.

¹⁵ AMS, 1422-6.

¹⁶ AMS, 1422-6.

tuviese a bien señalar por vía de pensión ahora o entonces, que todo ello cumplirá como lo expone y a lo que se obliga en forma

Cuando Montejo mencionaba a su madre política y sus hermanos, se refería a la segunda mujer de su padre, Theresa Gómez, y los hijos habidos en esa segunda relación, que fueron Ramona Thomasa, nacida el 31 de agosto de 1786, y Juan Bautista María, hijo póstumo de Juan Sáez, nacido el 10 de febrero de 1790.

La contraprestación económica que ofrecía Domingo Montejo a su madrastra no fue la única que apareció en un memorial. También la realizó otro de los pretendientes al puesto de portero, Baltasar Escarabajosa, que decía «... daría un real a la pobre viuda todos los días ».

Por continuar con la información que aparece en los memoriales, algunos de ellos denominaban y daban características o funciones diferentes al puesto que pretendían: unos hablaban de Portería de Cámara con la Correduría y demás condiciones a ella agregadas; corredor de los Reales Pesos según Vitorio Sánchez, que también decía que estaba a cargo de la sobrestantía de la obra del Puente, o macero de la ciudad, según Baltasar Escarabajosa.

Sea como fuere, en el ayuntamiento celebrado el 2 de enero de 1790¹⁷, se nombró por uno de los porteros de cámara de esta ciudad a «... Domingo Sáez Montejo, en lugar de su Padre Juan Sáez, con los mismos sueldos, gajes y emolumentos que aquel tenía y corresponden a dicha plaza ». El escribano dio fe y transmitió la información a la contaduría de propios y arbitrios.

Domingo Sáez Montejo, ya con empleo, tardó poco tiempo en formar una familia. Se casó en la parroquia de San Salvador con Theodora de Nieva el 12 de febrero de 1791. Sin embargo, vivían en el casco antiguo de la ciudad, intramuros, en la pequeña parroquia de San Nicolás, donde fueron bautizando a sus hijos: Donato (nacido el 12/12/1793, fallecido el 18/10/1794), Gerónimo Remigio (nacido el 4/10/1795, fallecido el 4/12/1813), Celedonia (nacida el 3/3/1798), Leona (nacida el 28/6/1800) y, más tarde, cuando vivían ya en el barrio del Salvador y ejercía como maestro de primeras letras, la familia se amplió con la llegada de María (nacida el 17/10/1807) y Domingo (nacido el 11/5/1810)¹⁸.

Parecía que el salario, cerca de 1000 reales anuales, y los otros posibles beneficios extraordinarios que tenía el empleo de fiel de la sisa de la Puerta del Mercado no eran suficientes para mantener a una familia tan crecida como la de Domingo Sáez Montejo.

Puede que tuviese otras inquietudes más elevadas, o buscase otro ingreso extra para la familia, aunque los leccionistas, aquellos que tenían escuela abierta en su casa, no estaban muy bien vistos por otros compañeros del gremio del Arte de Escribir. El caso es que, en 1799, contando ya con 28 años de edad, siendo padre

¹⁷ AMS, 1184-30.

¹⁸ Libros de bautismos de las parroquias de San Nicolás y San Salvador de Segovia.

de familia numerosa y teniendo un empleo municipal fijo, heredado y bien remunerado, Domingo Sáez Montejo se preparó, se examinó y aprobó el examen de maestro de primeras letras.

Comenzaba otra etapa, mucho más convulsa, de su vida.

3. El maestro de primeras letras Domingo Sáez Montejo¹⁹

Nacido en Segovia el 3 de agosto de 1771 y bautizado el día 9 del mismo mes en la parroquia de San Juan de los Caballeros, intramuros de la ciudad. Su padre, Juan Sáez Montejo, natural de la misma ciudad, y su madre, Antonia González de León, de la villa de Santa María de Nieva, provincia de Segovia²⁰.

Conocemos estos datos y alguno más que iremos desgranando en estas líneas, porque son los que aparecen en el expediente que se formó con las solicitudes para ser examinados de maestros de primeras letras²¹. Si tomamos como ejemplo el de Montejo, podemos encontrar los siguientes apartados²²:

- Carta de presentación al corregidor, en la que se hacen saber las intenciones del solicitante.
- Informe del examen de Doctrina Cristiana.
- En el caso de Montejo fue el párroco de la Santísima Trinidad y su anejo San Nicolás quien le examinó y aprobó el 20 de septiembre de 1799.
- Copia de la partida de bautismo.
- Son los datos referidos anteriormente, incluyendo también los de los abuelos paternos y maternos, así como la persona que le acompañó a la pila bautismal, su padrino, D. Luis González de León, vecino y escribano de la villa de Santa María de Nieva.

¹⁹ El expediente de Domingo SÁEZ MONTEJO no solo tiene una versión que consta en el Archivo Municipal de Segovia, sino también otra en el Archivo Diocesano de Segovia, donde se encuentran los papeles del Patronato de Hondategui, aunque aquí no tienen una catalogación determinada. Una de las referencias a la existencia de este expediente, con toda seguridad las cartas y documentos que conservaron los patronos de las fundaciones, es la que aparece en un Inventario General, efectuado el 24 de diciembre de 1842, fecha en la que se entregan todos los títulos de propiedad y papeles a D. Felipe Pardo y García, canónigo de la Catedral de Segovia y encargado de la Beneficencia por orden del jefe político de la provincia. Dice así: «Legajos en corto que se hallan en el archivo de la fundación Ondategui. A saber: ... Cuentas de D. Domingo Sáez Montejo, maestro que fue de la escuela; cuentas que le formaron los Sres. Patronos; oficios y exposiciones sobre este punto».

²⁰ AMS, leg. 599.

²¹ Los futuros maestros eran examinados de las mismas materias que iban a enseñar a sus alumnos, Doctrina Cristiana tal y como especificaba la Cartilla de Valladolid; la lectura a través del método silábico en las tres etapas de aprender las letras, las sílabas y las palabras, y, por último, la escritura y las cuentas.

²² Cumplen exactamente todos los apartados de la Real Cédula de 11 de julio de 1771 en la que se especifican los «Requisitos para el ejercicio del magisterio de Primeras letras». *Novísima Recopilación de las Leyes de España*, tomo IV, libro VIII. «De las Ciencias, Artes y Oficios», título I. «De las escuelas y maestros de Primeras letras, y de educación de niñas».

- Comprobación de los datos hasta ahora expuestos que realizó el propio escribano de Segovia, D. Bernardo Gila.
- Testimonios de varias personas, a favor de Montejo.
- Son testigos a los que tomó declaración el síndico del común, y parece que en el caso que nos ocupa eran personas de cierta posición en la ciudad:
 - Alfonso Hernando Navas.
 - Antonio Ortiz, profesor de Arquitectura.
 - Ángel Pascual, procurador de causas en el Juzgado de Segovia.

Todos los testimonios solían ser idénticos, como ejemplo el que presta a favor del futuro maestro Ramón Delgado, que pagó los derechos de examen de Montejo, que decía lo siguiente:

Ramón Delgado, vecino de la parroquia de San Juan [...] conoce los datos de los padres y de los abuelos paternos y maternos y demás ascendientes [...] fueron y proceden de cristianos viejos, limpios de toda mala raza de moros, judíos, erejes, sin mezcla de otra nuevamente conversos a nuestra Santa fe católica; que no fueron presos, procesados ni castigados por el Santo Oficio de la Inquisición ni otro tribunal, secreta ni afrentosamente...

Una vez tomada la declaración a los testigos, sin que hubiese problema alguno para el solicitante, este pudo realizar el examen, al que debía presentar unas muestras, generalmente de tipos de letras y ejemplos de cuentas.

- Muestras.
- Montejo presentó cuatro hojas de muestras de escribir.
- Testimonio de examen de leer, escribir y contar.

Domingo Sáez Montejo resultó aprobado como maestro de primeras letras el 22 de noviembre de 1799²³:

Bernardo Gila, Escribano por S.M. público, perpetuo del Número de esta Ciudad de Segovia y su tierra Doy fe Que en conformidad de lo prevenido en el Artículo tercero de la Real Provisión de onze de Julio del año pasado de mil setecientos setenta y uno que trata sobre los exámenes de Maestros en los tres Nobles Artes de Leer, Escribir y Contar. Este día de la fecha en presencia del Señor D. Francisco Durán de la Rocha [...], Marquez de Prado, Cavallero Profeso del Avito de Alcántara, vezino y rexidor perpetuo del Ylustre Ayuntamiento de esta Ciudad como comisionado por el mismo y de mi dicho Escribano D. Lucas María Romero y Serrano, Maestro de primeras letras por S.M. en el Real Sitio de San Yldefonso, y D. Jerónimo Arce Preceptor de Gramática en el Real Seminario Conciliar de esta Ciudad examinaron y aprobaron en dichos tres Artes a Domingo Saez Montexo

²³ Unos años más tarde, el nombre de Domingo Sáez Montejo apareció citado con el calificativo de «buen calígrafo» en dos de los libros de D. Torcuato Torio de la Riva, *El arte de escribir por reglas y también en Ortología y Diálogos de Caligrafía, Aritmética, Gramática y Ortografía Castellana* (Madrid, Imprenta de Ibarra, 1818).

vezino de la misma y de ello se le dio testimonio según lo previene el Artículo cuarto de dicha Real Provisión y para que conste en el Archivo del mencionado Ayuntamiento donde an de quedar la información de vida y costumbres de examinado, con los demas documentos que citan el primero y segundo Artículo, como lo ordena el cuarto, pongo el presente testimonio que signo y firmo en esta foxa del sello mayor de cuarenta maravedis oy Veinte y dos de Noviembre de mil setecientos noventa y nueve.

Aunque lo curioso del documento son las personas que componían el Tribunal. En otros exámenes de maestros, algunos de pueblos de la provincia, quienes actuaban como tribunal solían ser los propios maestros de las escuelas de la capital, de las Temporalidades, de Hondategui, alguno que tenía escuela particular. Sin embargo, nuestro maestro Montejo parecía que tenía un poco más de «categoría»; quizá durante todos los años trabajados por su abuelo y su padre como porteros de cámara en el Ayuntamiento de la ciudad habían trabado amistad con gentes de cierta posición social y el apellido Sáez Montejo era conocido, familiar, ya que, aparte del comisionado por el Ayuntamiento, D. Francisco Durán de la Rocha, regidor perpetuo de la ciudad, componían el tribunal el maestro de primeras letras en el Real Sitio de San Ildefonso D. Lucas M.^a Romero y Serrano y, también, el preceptor de Gramática en el Real Seminario Conciliar de la ciudad, D. Gerónimo de Arce. No eran unos simples maestros de primeras letras.

Casi al mismo tiempo que Montejo aprobaba su examen de maestro, D. Antonio Urueña, maestro de primeras letras de la Escuela de Santa Bárbara y rector del colegio de San Diego, propios del patronato de fundaciones de D. Diego Ochoa de Hondategui, tenía serios problemas con los patronos, tanto que llegaron a las más altas instancias del Consejo de Castilla.

Al poco tiempo, Montejo fue nombrado maestro de las escuelas de Hondategui, oficialmente el 24 de abril de 1801, aunque, según los patronos, llevaba dando clase desde el 18 de febrero del mismo año²⁴. Sin embargo, no le nombraron rector del colegio. Para evitar el tipo de problemas que causó el maestro Urueña, su antecesor en el cargo, los patronos decidieron que ese cargo, retribuido, fuese a parar a una persona de su confianza, y qué mejor que uno de sus compatronos, el entonces párroco del Salvador, D. Santiago García Urrieta.

En una de las cartas que envió el maestro Montejo a los patronos de Hondategui, recordaba el tema del Rectorado del Colegio. Acudió entonces, año 1804, al Consejo de Castilla, reclamando el reintegro del Rectorado (y de la dotación que eso suponía), que según Montejo era inseparable del Magisterio, aduciendo para ello alguna cláusula de la fundación y estimaba que los «... Patronos me usurparon para aumentar la congrua del cura del Salvador, su compatrono...».

²⁴ Archivo Diocesano de Segovia (ADS), Armario 12, Fundaciones, Capellanías, Cabildos, Libro de Acuerdos, f. 105.

Estas declaraciones del maestro no fueron bien acogidas por los patronos de Hondategui. A pesar de ello continuó sin el Rectorado, que siguió en manos del párroco del Salvador.

Unos años más tarde algunos maestros de primeras letras formularon una queja al presidente y Sres. del Ilustre Ayuntamiento de Segovia²⁵. Era el año 1815, y los maestros de primeras letras «... aprobados por el Real y Supremo Consejo de Castilla que ejercen en las Escuelas públicas de esta ciudad...» mandaron un oficio al Ayuntamiento, exponiendo un tema del que, pensaban, no se podía dar ningún caso en una ciudad tan pequeña como Segovia. Y era el de la competencia desleal, los leccionistas, aquellas personas que tenían escuela en su casa.

Los exponentes hablaban de la causa principal que, a su juicio, había originado este fenómeno: la pasada guerra de la Independencia, que había hecho sufrir muchas privaciones a la población, tantas que «... una porción de hombres ignorantes están ejerciendo, sin más autoridad que su antojo, tan importante facultad...».

Esta misma guerra había conseguido que la población, en este caso estas personas que ejercían de maestros, no hiciesen caso a las órdenes del rey sobre la materia, ya que estaban actuando «... sin ninguno de los exámenes y aprobaciones competentes para poder pública ni privadamente enseñar las primeras letras...». El perjuicio, explicaban los maestros exponentes, se lo estaban causando a ellos, pero principalmente a la infancia, «... privando a esta de un método uniformado»²⁶.

El tema era nuevo en Segovia, pero era el mismo que había tenido lugar muchos años antes en las grandes poblaciones, en ciudades como Madrid y Barcelona. En ellas, en el siglo XVII, para defender los intereses de los maestros de primeras letras, nació la «Hermandad de San Casiano»²⁷, un gremio, una corporación que en definitiva lo que pretendía era asegurar el trabajo de sus asociados; gracias a eso, consiguieron años más tarde el permiso del rey para realizar los exámenes de maestros de primeras letras, que después controló el Consejo de Castilla. En definitiva, se trataba de que hubiese dinero para todos, intentando no molestarse los unos a los otros. No en vano, el oficio de maestro era un oficio más, a veces mal visto, especialmente por lo corto de los salarios, que obligaba a realizar trabajos de los más variados como fiel de hechos e incluso enterrador o maestro de coro, generalmente más lucrativos que el oficio de maestro: «son tan cortos

²⁵ AMS, 1197-26.

²⁶ Ni el Estado ni los ayuntamientos tenían suficiente dinero para organizar y costear una educación «uniforme». La instrucción de la juventud quedó en manos de la Iglesia, concretamente en las escuelas de los escolapios, orden religiosa que se dedicaba en exclusividad a la enseñanza; esto era más rentable para el Estado. Pretendían implantar un método similar en todas las escuelas del reino. Los escolapios redactaron 4 métodos uniformes, 1754, 1762, 1780 y 1796. El de 1780 lo escribió el segoviano Felipe Scio.

²⁷ AMS, 1447-99. Los hermanos mayores de la «Hermandad de San Casiano de Madrid del Arte de Leer, Escribir y Contar de la Corte» solicitaron al Ayuntamiento de Segovia un informe relativo al «estado de la Enseñanza» en Segovia el 30 de julio de 1764, con la intención de asentarse en la ciudad y aplicar las mismas normas que en otras ciudades. Sin embargo, una vez recibieron el documento que redactaron los comisionados de la ciudad, casi un año más tarde, el 23 de julio de 1765, se olvidaron de lo que sucedía en esta población tan pequeña y desamparada.

sus sueldos y salarios que aún apenas pueden mantenerse y son muy pocos los pueblos en donde hay un maestro con buena forma de letra ». Tenían que cobrar unos reales para poder sobrevivir. Lo que no podían admitir era personas ajenas al oficio.

En el caso que nos ocupa, nuestros tres maestros firmantes, Domingo Sáez Montejo, José Baquero de la Cruz y Santiago García, no dudaron en identificar a estos «intrusos» en la enseñanza de las primeras letras, con el objeto de que el alguacil mayor les reprendiera para que dejaran de tener escuela abierta en sus casas y, por tanto, ejercer la enseñanza de la juventud²⁸. Los intrusos eran «un tal Gregorio Cros, el sacristán de San Clemente y el sacristán de San Justo».

No fue la única vez que Domingo Sáez Montejo presentó reclamaciones y memoriales ante instancias superiores. En 1816 solicitó al Crédito Público que entregase a los patronos de Hondategui media anualidad de réditos para que le pudiesen pagar sus servicios como maestro²⁹. Tomó parte en el asunto la Dirección General de Estudios, que comunicó que los patronos «... se habían excusado de cobrar ». Sin embargo, el maestro Montejo lo tenía todo muy claro, y se expresó duramente, de la siguiente forma: «pero los Patronos de todos se han burlado [...] y todos se desentienden de poner mano en un negocio manejado y amañado por los Patronos mismos [] y más en un establecimiento cuyos réditos pueden hacer no solo la felicidad de Segovia ».

El 17 de enero de 1816 Montejo envió un memorial a los patronos de la obra pía de Hondategui «... suplicando la competente licencia para dejar la escuela e ir donde le convenga...», y estos le reiteraron lo que el administrador interino, D. Toribio Sacristán, ya le había manifestado, a saber, que «... quedaba V. en entera libertad y sin dependencia alguna para poder buscar los medios que tuviese por oportunos para su subsistencia...».

El 10 de agosto de ese mismo año 1816, estando la escuela cerrada por falta de fondos para pagar al maestro, el administrador le pidió a Montejo la llave de la escuela. Este se negó. Los Sres. patronos se reunieron para escribir un oficio requiriéndole la llave, ya que ese parecía ser el requisito del maestro para entregarla, que hubiese de por medio una carta de los patronos³⁰.

Sin embargo, al finalizar el año, el 30 de diciembre, los patronos le enviaron una carta en la que le comunicaban la apertura, de nuevo, de la escuela de Santa Bárbara para el primer día de trabajo del próximo enero de 1817, ya que «mediante nuestra orden despidió a V. el Administrador por no poder continuar la paga de sus sueldos, le nombramos ahora de nuevo por maestro de ella, con el sueldo de

²⁸ Unos años más tarde, en 1825, un maestro de la fundación Hondategui, compañero por tanto de Montejo, Fco. de Frutos Illanas, después del cierre de la escuela presentó un memorial al rey protestando por el mismo tema, entre otros motivos, sintiéndose agraviado porque otros tenían abierta escuela en su casa y a él no le dejaban, por estar todavía «impurificado».

²⁹ La media anualidad eran 73.604 reales, intereses que la Caja de Amortización no pagaba oportunamente y se correspondían con lo que el Patronato de Hondategui debía cobrar por la venta de bienes y fincas efectuada en los años 1803-1804.

³⁰ ADS, Armario 12, Fundaciones, Capellanías, Cabildos, Libro de Acuerdos, f. 127.

15 reales diarios que antes disfrutó, y que empezará a gozar desde el día en que se ponga en uso...».

Además, aunque oficialmente estaba nombrado por acuerdo de la junta desde el 17 de noviembre del mismo año³¹, recordaban al maestro Montejo que para poder volver a ocupar la plaza debería presentar la oportuna escritura al administrador del patronato. Le impusieron, más bien le recordaron, las condiciones para conservar su puesto de maestro. Y también realizaron una «entrevista» a uno de sus compatronos, el cura de la iglesia del Salvador D. Santiago García Urrieta, que ostentaba el cargo de rector del colegio y de las escuelas, cargo e ingresos que había pretendido Domingo Sáez Montejo desde el año 1801 en que le contrataron y motivo de numerosos conflictos entre el maestro y los patronos desde que en 1804 decidió presentar una reclamación ante el Supremo Consejo de Castilla. A la vista de las declaraciones del párroco del Salvador, la animadversión entre estos dos personajes no dejaba lugar a dudas.

4. El Trienio Constitucional

El Trienio Constitucional llegó a Segovia con la misma calma y parsimonia con la que transcurrían todas las tareas cotidianas.

El mismo día 8 de marzo de 1820 en el que Fernando VII, «... siendo la voluntad general del pueblo, me he decidido a jurar la constitución promulgada por las cortes generales y extraordinarias en el año de 1812 »³², en Segovia se proclamaba la Constitución. Se eligió a los miembros del Ayuntamiento constitucional entre los días 16 y 17, y el 18 de marzo juraron sus cargos los nuevos ediles³³. La rancia nobleza perdía el poder en manos de una burguesía abúlica y desesperanzada. El 12 de mayo se daba la orden a los curas de explicar la Constitución desde los púlpitos³⁴, y como en casi todas las ciudades surgió una Sociedad Patriótica³⁵; de los 136 miembros que aparecían en la lista de la sociedad de Segovia la inmensa mayoría eran militares de alta graduación, funcionarios de la Administración del Estado o miembros del clero catedralicio, algunos de ellos exaltados constitucionalistas³⁶. Un librero, D. Domingo Alejandro, fue nombrado regidor constitucional de la ciudad de Segovia.

Los maestros de primeras letras de la ciudad seguían con las mismas rutinas de siempre. Continuaron los exámenes públicos³⁷, con alternancia anual entre las

³¹ ADS, Armario 12, Fundaciones, Capellanías, Cabildos, Libro de Acuerdos, f. 128.

³² *Gaceta de Madrid*, 8 de marzo de 1820.

³³ AMS, Libro de acuerdos de la Ciudad, AC-1148, f. 189.

³⁴ AMS. Libro de acuerdos de la Ciudad. AC-1148, ff. 236-239

³⁵ Archivo de la Catedral de Segovia, Lista de miembros de la Sociedad Patriótica, Colección Baeza.

³⁶ GARCÍA (1978).

³⁷ FAUBELL en BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, Bernabé, *Historia de la Acción educadora de la Iglesia en España*, Madrid, Ed. Biblioteca de Autores cristianos, 1995, pp. 165-166. «Los exámenes públicos

escuelas de la capital, esto es, el colegio conocido como de la Compañía o las antiguas Temporalidades, las escuelas del convento de San Francisco y las escuelas de Santa Bárbara del patronato de fundaciones de D. Diego Ochoa de Hondategui.

El 9 de octubre de 1820 el maestro de escribir de estas escuelas, Domingo Sáez Montejo, y el maestro de leer, Francisco de Frutos Illanas, enviaron una carta al jefe político de la ciudad y provincia en la que solicitaban el juicio, la censura, la opinión que se habían formado los Sres. examinadores acerca de los exámenes públicos que habían tenido lugar el 2 de octubre de ese año. Y la opinión que pedían incluía a todos, a los alumnos y a los mismos maestros, «... para los efectos que convenga».

Los maestros y profesores que realizaron los exámenes públicos, D. Gerónimo de Arce y D. Santiago García y García, profesores de Latinidad; D. Gregorio de Cros como maestro de las Temporalidades, y D. Ángel Giménez y D. Francisco Serra, maestros con escuelas particulares, contestaron al día siguiente por escrito. Recordaron algunas de las palabras que el mismo maestro Montejo había expuesto en el discurso inicial, antes de dar comienzo los exámenes públicos³⁸: «los exámenes públicos, si se practican ingenuamente, son un poderoso estímulo para ejercitar la aplicación de los niños durante el año; también lo es que faltando esta ingenuidad y llegando éstos a persuadirse de la parcialidad y mala fe con que muchos de estos actos suelen celebrarse, no solo desconfían de los maestros».

No eligió las palabras acertadas el maestro Montejo, y sus compañeros de oficio se lo recordaron con dureza:

... por eso tomando nosotros la palabra, sorprendimos al expresado Sr. Maestro y manifestamos al público el verdadero estado de la aplicación y conocimientos de sus discípulos en los ramos que abraza la primera educación.

Jamás tuvimos motivos para sospechar que en tantos años de maestro, y bajo las ventajosas disposiciones con que abrazó tan penosa carrera, faltasen en su escuela niños bien instruidos y educados; pero no nos persuadimos que pudiese aspirar a tanto una porción de indigentes que por necesidad o por vicio prestan poca asistencia, carecen de la educación paterna y corrompen unos con otros sus sentimientos, como mejor manifestó que le sucedía con la mayor parte de ellos, de cuya verdad no nos deja de tocar a nosotros bastante parte [] a pesar de eso están [] instruidos completamente en la doctrina del P. Astete y Fleurí, lo mismo en la ortografía de la lengua poniendo ejemplos y explicando en la lectura con bastante propiedad los signos ortográficos, el uso de las letras y demás que abraza; analizaron varios periodos de lectura distinguiendo las partes de la oración, y explicándolas separadamente, declinando y conjugando a nuestra satisfacción.

no son pues, otra cosa que la repetición pública de la clase, el testimonio de la labor del alumno y del maestro, el mejor memorial de métodos y procedimientos y las publicaciones o manuscritos que los contienen, el testigo de todo ello. Consiguientemente, no se encuentra mejor ni más fehaciente documentación que pueda reproducir el acontecer educativo en los centros escolapios».

³⁸ ADS, Armario 12, Fundaciones, Capellanías, Cabildos, Expediente de Domingo Sáez Montejo.

La lectura fue variada en libros que de repente se les presentó para el caso, lo ejecutaron corriente y exactamente, como asimismo lo verificaron en un fragmento antiguo del siglo xv por lo útil y necesarias que son estas ideas y trabajos para la instrucción pública.

Manifestaron una instrucción completa en la Constitución Política de la Monarquía Española, que recitaron de memoria a satisfacción y contento del público.

Y finalmente tanto en la Aritmética, como en una porción de planas de 30 niños se hizo ver igual instrucción, quedando todos complacidos de la igualdad de ellos y del poco artificio con que fueron manejados.

Nos sirvió de igual complacencia los practicados por la tarde por el segundo maestro D. Francisco Frutos Illanas, en la que niños tiernos manifestaron el conocimiento de las letras, el modo de juntarlas en sílabas y de leer con mucha gracia y desembarazo, diciendo bastante Doctrina del P. Astete los niños de todas aquellas clases hasta el grado que se puede esperar de niños de 4 a 6 años.

Dos cosas interesantes. La primera es que Montejo mencionaba la parcialidad y mala fe que solía haber en estos actos, como si fuese una norma habitual y no escrita en la realización de los exámenes públicos. Sí sorprende el reproche de los examinadores al maestro Montejo y también a ellos mismos, respecto a la poca aceptación que tenían las escuelas, al absentismo escolar, especialmente referido a los niños pobres, a aquellos que no esperaban nada de la escuela, quizá porque lo único que necesitaban era trabajar para ayudar a sus familias a sobrevivir.

La segunda es la dedicación que tenían para que sus alumnos aprendiesen y respondiesen de memoria la Constitución vigente en el momento, la de 1812. Y bien que presumían los maestros de realizar esa enseñanza de manera intachable, con aprovechamiento de la juventud.

El maestro Montejo estaba más comprometido de lo que parecía con el sistema constitucional. No se limitaba a enviar los informes mensuales acerca del estado de la enseñanza en las escuelas del patronato de Hondategui. No solo enseñaba la constitución y los derechos civiles a los niños. Él los ponía en práctica.

La Constitución de 1812 tuvo como uno de los elementos fundamentales la libertad de prensa y, más concretamente, la libertad de imprenta. El artículo 371 disponía: «Todos los españoles tienen la libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes». Curiosamente, ese artículo se encontraba incluido dentro del título IX dedicado a la Instrucción Pública, donde el artículo 366 determinaba el establecimiento de escuelas de primeras letras en todos los pueblos de la Monarquía.

El 22 de octubre de 1820 surgió una nueva Ley de Imprenta que fijó distintas modalidades de abuso: escritos subversivos, sediciosos, incitadores a la desobediencia, escritos obscenos y libelos infamatorios³⁹. Los delitos de imprenta se sometían a una jurisdicción específica, el juicio por jurados; jueces de hecho,

³⁹ MARCUELLO (1999: 65-92).

elegidos anualmente por los Ayuntamientos constitucionales de las capitales de provincia, con los únicos requisitos de ser ciudadano en ejercicio de sus derechos, mayores de 25 años y residir en la capital.

En 1822 Domingo Sáez Montejo, maestro de primeras letras, participó en el juicio de jurados presentado por el coronel capitán de la compañía de cadetes del Cuerpo de Artillería del colegio establecido en Segovia, D. Joaquín de Góngora, por dos impresos escritos por los cadetes contra la conducta política del referido capitán. Se reunió el jurado, en el que participaba uno de los nobles de la ciudad, D. Julián Tomé de la Infanta, y determinó que sí había lugar a la formación de la causa⁴⁰. Esta declaración positiva abría el proceso, se recogían o se suspendía la venta de ejemplares y comenzaba el juicio propiamente dicho, que podía dar lugar a las condenas previstas en la ley. El maestro Montejo y otros dos miembros del jurado no estuvieron de acuerdo con los demás en su voto particular.

Participar en esa institución sí que era llevar la defensa de la causa liberal hasta las últimas consecuencias. Montejo sí que creía verdaderamente en la Constitución de 1812.

El Ayuntamiento constitucional decidió durante el Trienio solicitar informes mensuales a todas las escuelas de primeras letras de la ciudad. En ellos los maestros debían indicar si estaban al corriente de pago, de dónde provenía el dinero para pagar su dotación, su sueldo, los alumnos con que contaba la escuela y qué era lo que enseñaban.

Los dos maestros de las escuelas del patronato de Hondategui, el de escribir, Domingo Sáez Montejo, y el de leer, Francisco de Frutos Illanas⁴¹, enviaban su informe de forma conjunta, los dos firmaban el escrito y especificaban lo anteriormente comentado. El 5 de julio de 1821 decían al Ayuntamiento⁴²:

a pesar de que durante el trimestre ha habido que despedir a casi todos los huérfanos colegiales de este establecimiento por no tener recursos sus Patronos para sostenerlos ni menos para pagar a los maestros a quienes están debiendo tres mesadas cumplidas; existen en dicha escuela 162 niños, de los que escriben y estudian el catecismo de Fleuri y Astete 52, 15 cuentan y además estudian la Constitución. Y

⁴⁰ *Gaceta de Madrid*, n.º 176, viernes 20 de septiembre de 1822.

⁴¹ Francisco de Frutos Illanas fue nombrado como 2.º ayudante de la escuela el 12 de mayo de 1818. Varias personas presentaron la solicitud para la plaza. Sin embargo, ninguno de ellos tenía todavía, según los patronos, el «... título de maestro aprobado por el real y Supremo Consejo de Castilla...». Los patronos pensaron que dos de los candidatos estaban mejor preparados, D. Francisco de Frutos Illanas y D. Pedro Cos, y no decidiéndose por ninguno «... determinaron que lo hiciese la suerte y habiéndose verificado el que estos dos entrasen en cántaro en dos cédulas en que estaban escritos sus nombres y apellidos, sacando una de ellas recayó la suerte de tal Maestro en D. Francisco de Frutos Illanas [...] más con la precisa condición de haber de ser examinado y aprobado para el Magisterio y de presentar el Título de Maestro por el Supremo Consejo de Castilla, como nos lo ofrece en su memorial...».

⁴² AMS, 1199-81.

los restantes leen, silabea y aprenden el abecedario, notándose en los más de ellos bastante buena disposición y en muchos adelantamiento conocido

Con idénticos términos y en ese mismo mes, también enviaba su informe el maestro Gregorio de Cros⁴³: «... sigo instruyendo a mis Discípulos cuanto me es posible en la Constitución y Catecismo de la misma como igualmente me está mandado».

Mientras tanto, los problemas económicos del patronato, la falta de pago de los intereses de la deuda perpetua, se fueron incrementando en la misma medida que los reales menguaban en los bolsillos de los maestros, que seguían sin cobrar sus sueldos.

Los dos maestros, Montejo y De Frutos, habían acudido al rey y este, o su ministro, les había respondido el 26 de julio de 1822. Recomendaba a la Junta Nacional del Crédito Público la solicitud de Montejo para que se les proporcionase socorro económico a los maestros, de tal forma que tanto el colegio como la escuela continuasen abiertos, aunque con pocos niños y que «se active el expediente, que parece se ha formado, sobre retención de rentas de aquel Colegio, con cuyo auxilio se cuenta para el pago completo de lo sueldos que se reclaman».

Poco después, en agosto de 1822, desde la Dirección General de Estudios se disponía la orden para que pasasen un despacho a los comisionados del Crédito Público para que «... satisfagan inmediatamente a este interesado y sus ayudantes los sueldos que tengan devengados y que se les paguen puntualmente los que devenguen en lo sucesivo, entendiéndose V.S. con esta Corporación [Dirección General de Estudios] y no con los Patronos de la obra pía de Ondategui en lo demás que tenga relación con este asunto ».

Eran tantos los apuros que pasaban los maestros que al principio del año 1823 solicitaron al Ayuntamiento, insistiendo en su adhesión al sistema constitucional, que les diese algún auxilio, con calidad de reintegro, pues llevaban 14 meses sin cobrar. El Ayuntamiento pretendía dar 1500 reales al maestro de escribir, Montejo, y 700 al maestro de leer, Francisco de Frutos, procedentes de la Junta de Nobles Linajes, con el informe previo y favorable del jefe político. Este finalmente se echó atrás y no les dieron la ayuda solicitada⁴⁴.

Como es de suponer, todas estas maniobras de los maestros no eran del agrado de los patronos de las fundaciones de D. Diego Ochoa de Hondategui. De todas formas, poco importaba ya.

⁴³ AMS, 1199-81.

⁴⁴ AMS, Libro de Acuerdos AC-1153, f. 84, 4 de febrero de 1823.

5. 1823. La huida y estancia en Madrid

La vuelta al sistema absolutista fue rápida, pero no tan tranquila como era de prever.

El primer ayuntamiento «realista» se celebró en Segovia el 30 de junio de 1823. Volvían a reunirse las bancadas de la nobleza, los linajes de Día Sanz y Fernán García, herederos de los conquistadores de Madrid. Ejemplo del rencor realista puede ser uno de los asuntos tratados. Decía así: «Que los Voticarios que se hallan retenidos en el Real Alcázar de ésta Ciudad pongan inmediatamente un regente aprobado en Farmacia y de no verificarlo en obsequio de la salud pública, se suspenda el despacho de toda receta en ellos».

No debieron ser los únicos en estar presos en el Alcázar. En la misma sesión se daba cuenta de la incautación de un impreso con los nombres de los individuos que componían la Sociedad llamada Patriótica de 30 de mayo de 1820. Muchos de ellos visitaron las celdas del Alcázar; a otros, nada menos que 15 miembros del clero catedralicio, se les formó expediente sobre su conducta política, expedientes de «purificación»⁴⁵.

No fue el caso del maestro Montejo. Los patronos de Hondategui en su reunión de 4 de junio de 1823, anotada en el Libro de Acuerdos, dejaron reflejados los hechos que habían sucedido⁴⁶; se los habían narrado el maestro de leer Francisco de Frutos Illanas y el administrador del patronato D. Toribio Sacristán y Entero:

que D. Domingo Sáez Montejo, maestro que era de la Escuela de Escribir de Santa Bárbara había abandonado la enseñanza de los niños colegiales del Colegio de San Diego y demás niños que asistían a ella desde el día 15 del mes de mayo próximo pasado, sin haber estado con ninguno de los Patronos ni con dicho Administrador para hacerles presente esta su determinación en perjuicio de la enseñanza de los enunciados niños

Años más tarde el maestro Montejo en una carta fechada en Madrid el 20 de junio de 1835, carta que enviaba al intendente de la ciudad de Segovia⁴⁷, decía que «desde 1823 en que salió huyendo de Segovia con la nota de liberal y después del único y más completo saqueo, no ha podido proporcionarse en parte alguna su subsistencia; pues dependiendo ésta de su purificación, estaba bien seguro que para conseguirla no tenía que tocar las aldabas de los Patronos ».

Para unos abandonó la enseñanza; sin embargo, él reconocía que salió huyendo, quizá temiendo por su vida y la de su familia al ser un convencido defensor del sistema constitucional.

En esa misma reunión del 4 de junio de 1823 los patronos tomaron decisiones sobre la plaza y dotación del maestro Montejo:

⁴⁵ GARCIA (1978).

⁴⁶ ADS, Armario 12, Fundaciones, Capellanías, Cabildos, Libro de Acuerdos, f. 136.

⁴⁷ ADS, Armario 12, Fundaciones, Capellanías, Cabildos, Libro de Acuerdos, f. 137.

... ni antes de ausentarse de esta ciudad, ni después que salió de ella, aunque han corrido 20 días desde su ausencia [...] determinaron y resolvieron que se tuviese por vacante la plaza de maestro de escribir y que las fundaciones le abonen sus sueldos hasta el día 15 de mayo en que abandonó la escuela [...] sin que tenga opción alguna en adelante para obtener dicha Escuela en atención a la conducta que ha observado en ausentarse de ella

Montejo no podía hacer nada. Los patronos, tres días más tarde, el 7 de junio de 1823 decidieron cerrar la escuela y el colegio⁴⁸.

El 1 de julio de 1823 se firmaba el decreto de la Regencia sobre el tránsito de personas sospechosas⁴⁹. Aquellos que caminasen sin pasaporte, los que hubiesen seguido a los llamados constitucionales y se dirigiesen hacia Madrid iban a ser tenidos por sospechosos. Debían presentarse en unos «depósitos» que estaban a cargo de comisarios de vigilancia pública. No solo los empleados públicos, también los particulares que por la notoriedad de su conducta inspirasen desconfianza, debían ser detenidos. La represión había comenzado.

Todo aquello que había tenido un toque de liberalismo debía pasar por el control del Gobierno: funcionarios, militares, prelados, sacerdotes, profesores de Universidad, de Latinidad y, cómo no, maestros de primeras letras. Había que investigar y depurar la «conducta política» de aquellos a los que llamaban «negros», que habían apoyado y todavía apoyaban la Constitución, liberales en general, en claro contraste con los «blancos» realistas⁵⁰.

El maestro Montejo, dentro de la desgracia de salir huyendo de su casa, tuvo suerte. Se refugió en Madrid antes de que se dictasen medidas contra los liberales.

Mientras tanto, en la pequeña ciudad de Segovia, venida a menos en todos los aspectos, cesaron a los maestros de la escuela de la Compañía, D. Ángel Giménez y D. Gregorio de Cros, y se convocaron las plazas vacantes, incluso con anuncios en la Corte⁵¹, no dejando a los maestros otra solución, para poder sobrevivir, que abrir escuelas en sus casas. En las escuelas gratuitas del convento de San Francisco los maestros, frailes, fueron cambiados de destino e incluso alguno dejó los hábitos⁵².

En cuanto a los maestros del patronato de Hondategui, Francisco de Frutos Illanas, maestro de leer, abrió escuela en su casa aún estando impurificado; no

⁴⁸ ADS, Armario 12, Fundaciones, Capellanías, Cabildos, Libro de Acuerdos, f. 137. El colegio y escuela, actual instituto Mariano Quintanilla, fue ocupado por las tropas suizas francesas y las españolas de la Guardia Real de S. M. que acompañaban a los llamados «Cien Mil hijos de San Luis» desde 1823 hasta 1826. El edificio fue inaugurado en 1756 y siempre ha estado dedicado a la educación, bien con las escuelas de primeras letras del patronato de D. Diego OCHOA DE HONDATEGUI, bien con el Instituto de Segunda Enseñanza, después el Instituto General y Técnico y en la actualidad Instituto de Enseñanza Secundaria.

⁴⁹ «Decreto de la Regencia disponiendo lo conveniente en razón del tránsito de personas sospechosas», *Gaceta de Madrid*, martes 1 de julio de 1823.

⁵⁰ CANAL (2008: 19-36).

⁵¹ AMS, Libro de Acuerdos AC-1153, f. 261, 11 de julio de 1823.

⁵² AMS, 1205-105.

tenía otra forma de ganar unos reales. El maestro de escribir, Montejo, huido de Segovia y refugiado en la Corte, tenido por liberal, ni siquiera se planteó su purificación. Tras la firma del Real Decreto de 26 de octubre de 1823 que suspendía las purificaciones, estas fueron instauradas de nuevo por la Real Cédula de 1 de abril de 1824.

En lo referente al magisterio de primeras letras volvió a tener vigencia la Real Disposición de 16 de julio de 1825⁵³. Todos aquellos maestros de primeras letras que hubiesen obtenido su título antes del 7 de marzo de 1820 debían «... presentarse a ser purificados ante la Junta Inspector de la Provincia a que correspondan sus respectivos domicilios, en el término de dos meses contados desde su publicación».

Estos maestros sometidos a proceso de purificación debían presentar una nota, por duplicado, de los pueblos en los que habían residido desde el primero de enero de 1820 hasta la fecha, especificando el tiempo que estuvieron en cada uno de ellos y los establecimientos de educación que habían tenido a su cargo. A los que resultaban impurificados se les retenía el título de maestro; a los purificados se les devolvía el título con la nota de estar purificado, requisito obligatorio para poder desempeñar el magisterio.

Domingo Sáez Montejo estaba impurificado. Necesitaba un informe de los lugares en que ejerció como maestro. Un solo lugar. Las escuelas de Hondategui. Suponía, quizá con certeza, que los patronos no iban a facilitarle un expediente favorable sobre su gestión como maestro. Habían sido muchos años de conflictos, quejas, memoriales y presentaciones a instancias superiores que ahora se volvían en su contra.

Esperó nada menos que diez años para volver a dar señales de vida. A principios de 1833 el *Diario de Avisos de Madrid* publicaba el siguiente anuncio⁵⁴: «D. Domingo Sáez Montejo, antiguo maestro del colegio y escuela de primeras letras titulado de Ondategui, actualmente extinguido, ha abierto la suya en esta corte calle de Jardines, num 56, cuarto principal. Ofrece a los padres que gusten confiarle sus hijos el mayor esmero y sencillez en todos los ramos que abraza la primera educación».

También escribió numerosas cartas y oficios a los patronos de Hondategui y también al gobernador civil de Segovia desde su domicilio en la calle Cantarranas de Madrid. El motivo no podía ser otro que la petición de los haberes que le debían como maestro de escribir en las escuelas del patronato⁵⁵.

El maestro Montejo en una de las cartas que envió a los patronos les recordaba que durante 34 años había servido con honradez como maestro en el patronato, «de los cuales veinte al menos hayan sido Notables, por la época en que los sirvió y por la escasez de fondos que suponía el Administrador». En ese momento, un

⁵³ Archivo Municipal de Murcia (AMM), Libro de Cartas Reales de 1825, p. 298.

⁵⁴ *Diario de Avisos de Madrid*, 1 de enero de 1833.

⁵⁵ AMS, 1332-42.

maestro ingenuo y esperanzado con la nueva situación política, creía que iba a poder cobrar los reales que le debían⁵⁶. O incluso obtener una jubilación.

Montejo pidió que se le abonase la deuda. En su primera carta la cuantificaba en más de 30.000 reales. En la misiva recordaba las malas relaciones que había tenido con los patronos; creía que le odiaban por haber solicitado lo que le debían y no terminaba de entender que, después de tantos padecimientos sufridos junto a ellos, hubiesen llegado a esta situación tan vergonzosa.

Ya no podía trabajar como antes; tenía 64 años, se consideraba a sí mismo un anciano y, además, tenía que mantener a una dilatada familia consumida por las deudas y se sentía defraudado por el trato que estaba recibiendo de aquellos para los que trabajó tantos años. Acusaba a los patronos ante el gobernador civil de Segovia de actuar con mala fe, «... resulta un rencor tan envejecido como mal tramado contra el maestro, a quien no pudiendo destruir en más de veinte años que estuvo en sus manos, lo consiguieron por último en 1823, haciéndole abandonar su Patria después del único y más cruel saqueo...».

Los patronos, no podía ser de otra manera, no reconocieron la deuda que solicitaba Montejo. De los 30.000 reales solicitados asumían como deuda 11.382 reales⁵⁷. Incluso cuando enviaron las cuentas al gobernador civil⁵⁸, el administrador, los patronos o ambos, las hicieron mal.

El salario anual del maestro Montejo era de 5.475 reales de vellón; se suponía que era pagadero mensualmente, o en el mejor de los casos por San Juan y en Navidad, como determinó en su testamento D. Diego Ochoa de Hondategui. Pero eso era una suposición.

Según la cuenta del maestro, le debían el salario desde el año 1817 hasta 1822 y la parte correspondiente al de 1823, además de unas gratificaciones por ayudar en la escuela de leer y también por el gasto de plumas, papel y tinta (el salario mensual era el establecido para el maestro de las clases de escribir y contar, 15 reales diarios).

⁵⁶ 34 años de magisterio parecen muchos. Según Montejo ya había empezado con sus clases antes del año 1800. Según los patronos se le nombró maestro el 24 de abril de 1801. Además, la escuela fue cerrada pocos días después de que él huyese de Segovia tachado de «liberal» en mayo de 1823. Por lo tanto, no estuvo 34 años de maestro en el patronato. Por otro lado, Montejo era buen conocedor de los entresijos económicos de las fundaciones. Tuvo que conocer que el patronato esperaba recibir alguna cantidad económica del concurso de acreedores del administrador D. Tomás Sacristán, fallecido en 1813, que dejó una deuda a favor del patronato de 350.000 reales, y no tenía visos de llegar a una solución favorable.

⁵⁷ AMS, 1332-42.

⁵⁸ El 25 de febrero de 1834 el gobernador civil de Segovia ya envió una carta a los patronos de las fundaciones de Hondategui requiriéndoles para que «... no puedan disponer de fondo alguno correspondiente a la memoria de Ondategui, de que son patronos, sin mi previo permiso y consentimiento...», dando a entender, como también comprendería el maestro Montejo, que las finanzas del patronato estaban intervenidas.

AÑO	CONCEPTO	SALARIO
1817	Clase de Escribir y contar	5.475,00
1818	Clase de Escribir y contar	5.475,00
1819	Clase de Escribir y contar	5.475,00
1820	Clase de Escribir y contar	5.475,00
1821	Clase de Escribir y contar	5.475,00
1822	Clase de Escribir y contar	5.475,00
1823	Hasta el cierre del colegio	2.032,00
	Escuela de leer	2.000,00
	Plumas, papel y tinta	900,00
	TOTAL	37.782,00

I. Salarios de D. Domingo Sáez Montejo

Parece que la deuda estaba perfectamente contabilizada y justificada.

Sin embargo, los patronos y el administrador, cuando enviaron las cuentas de la fundación al gobernador civil, insistían en que la deuda no era tal, pero cometieron el error de explicar «... que la cuenta se liquidó con él (Montejo) en 27 de octubre de 1816 y quedó pagado hasta aquel día...».

Por tanto, a partir de 1817 no le habían pagado nada y Montejo había continuado ejerciendo su labor como maestro. No era posible que los patronos presentasen una cuenta con Montejo desde los años 1817 a 1821, ambos incluidos, por importe de 1.675 reales frente a los 27.375 que reclamaba él por esos 5 años de magisterio.

Algo no funcionaba bien en la administración de las fundaciones.

El asunto de la fundación, intervenida por el jefe político, pasó a mayores. El gobernador civil de Segovia envió una carta dirigida al Excmo. Sr. Secretario de Estado y del Despacho de lo Interior en noviembre de 1834, en la que explicaba los problemas de la fundación y especialmente el problema del maestro Montejo, que había llegado a instancias más altas.

El gobernador, poseedor de las cuentas que le había entregado el administrador de la fundación, D. Luis Tomé de la Infanta, repasaba punto por punto las vicisitudes que había ido padeciendo la fundación piadosa de D. Diego Ochoa Hondategui.

Recordaba que en 1821 cobraron los patronos «en dinero y grano» media anualidad de intereses de la deuda perpetua; mencionaba también que tenían unos ingresos de 1.250 reales anuales de cuatro casas alquiladas, teniendo que gastar 13.000 reales al año para sostener un colegio de niños huérfanos con 14 residentes, eso sin contar con las numerosas cargas de otro tipo que tenía la fundación. De hecho, el colegio y escuela estuvieron cerrados varios años. También explicaba

que el 22 de noviembre de 1833 vendieron 2 láminas de papel sin interés y, con lo que obtuvieron, reabrieron el colegio y pagaron diferentes deudas.

Terminaba el gobernador diciendo: «... si tratase de pagar a sus acreedores, éstos no percibirían su milésima parte respectiva, la fundación quedaría extinguida y lo que es más sensible, 14 a 17 niños huérfanos que está alimentando, vistiendo y educando, se verían abandonados, llenos de miseria y con los vicios consiguientes a tan fatal situación...».

Aun cuando el gobernador reconocía que la administración había sido mala, en cuanto tuvo noticia de que la fundación había recibido algo de dinero por la venta de las láminas, «... mandó a los patronos no hiciesen gasto alguno sin su consentimiento».

Al final, el maestro Montejo, sin más ganas de luchar, terminó aceptando las cantidades que indicaban los patronos, 11.382 reales, pero solicitó –muchos debían ser sus problemas y sus deudas– que le abonasen 3.000 reales rápidamente, para salir del apuro.

En sus últimas cartas al gobernador civil de Segovia, el maestro Montejo, ya mayor, hizo otra petición, algo inusual: «... se le reconociese la jubilación como maestro de primeras letras».

Debemos recordar aquí el Reglamento de Escuelas de Primeras Letras de 1825. En el título XVI, artículo 172 y siguientes, se hace referencia a las jubilaciones de los maestros de primeras letras. Disponía que los maestros de 1.^a y 2.^a clase (los de la capital, es decir, Madrid) serían acreedores de la jubilación con dos terceras partes del sueldo cuando acreditasen haber enseñando treinta y cinco años.

En el artículo 175, referente a los maestros de 3.^a y 4.^a clase, capitales de provincia, en las que estaría incluido nuestro maestro Montejo, que hubiesen contraído alguna imposibilidad física o moral, serían asistidos por los pueblos donde hubiesen enseñado:

- 10 años de servicio, 1/3 de la dotación.
- 20 años de servicio, 1/2 de la dotación.
- 30 años de servicio, 2/3 de la dotación.

Cuando el maestro pasase de una escuela a otra perdería el derecho a que se le socorriese con la parte de dotación del pueblo donde enseñaba y de cuya escuela se había separado.

Ante estos datos, frente a la pretensión de Montejo de percibir jubilación, el gobernador civil de Segovia consideró que su solicitud era inoportuna por tres motivos:

- Estaba terminantemente contra lo establecido por el fundador (D. Diego Ochoa no estableció en su testamento nada respecto a la jubilación de los maestros, al igual que tampoco lo hicieron los albaceas testamentarios y patronos en la escritura de declaración y fundaciones de diciembre de 1751).
- Un aspecto que deberíamos considerar es si la escuela de la fundación era «privada» o «pública».

- La orden que citaba a su favor el maestro Montejo (el Reglamento de Escuelas de primeras letras de 1825) era posterior a su salida de Segovia, que, recordemos, se efectuó en 1823.
- En el caso de que le correspondiese jubilación, esta saldría del fondo de donde salían las jubilaciones de los demás maestros, es decir, de las ciudades, de los ayuntamientos..., «... pero nunca de la Fundación», concluía el gobernador civil de Segovia.

Por tanto, de las dos pretensiones que tenía Domingo Sáez Montejo, maestro de primeras letras en la fundación, parece que ninguna se llegó a cumplir. No consiguió su jubilación soñada, tampoco consiguió cobrar la deuda de 37.000 reales que le debían los patronos y la «intervención» de las cuentas y fondos de la fundación por parte del gobernador civil también le dejó sin los 11.382 reales que le ofrecían.

6. Conclusión

Portero de cámara y fiel del Registro de la Sisa de la Puerta del Mercado, oficio heredado durante tres generaciones, mudó el destino de la familia al prepararse, aprobar y conseguir empleo como maestro de primeras letras en las escuelas gratuitas del patronato de fundaciones de D. Diego Ochoa de Hondategui, las más populosas y mejor pagadas de la ciudad.

Maestro reconocido por D. Torcuato Torio de la Riva como un gran calígrafo, su magisterio estuvo influido por dos hechos principales, las dificultades económicas del patronato a causa de la desamortización de Godoy y la instauración del Trienio Constitucional, con la consiguiente defensa a ultranza por parte del maestro Montejo de la Constitución de 1812. Esto último, su profundo sentido liberal, hizo que tuviese que huir de la ciudad al ser calificado como «negro» refugiándose, más bien escondiéndose, en la Corte donde se mantuvo «impurificado» por su conducta política durante el Trienio Liberal.

Nada menos que diez años después de su huida de Segovia, en 1833, tuvo la osadía de anunciar en la *Gaceta de Madrid* que había abierto una escuela. Por esas fechas también se puso en contacto con los patronos de Hondategui con la esperanza de cobrar los salarios que le debían e incluso conseguir los certificados obligatorios suficientes para lograr una merecida jubilación después de tantos años dedicado al magisterio de primeras letras.

No consiguió ninguno de sus propósitos. Ni siquiera la «purificación» de su conducta política.

7. Bibliografía

- ARENAL, C.: *La beneficencia, la filantropía y la caridad*, Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1894.
- ARIAS DE VERASTEGUI, F.: *Libro Verde: costumbres de Segovia y sus preeminencias y iuridiction*. Segovia, Imprenta de la Viuda de Alba a cargo de Santiuste, 1880.
- ASENJO GONZALEZ, M.ª: *Segovia. La ciudad y su tierra a fines del Medievo*, Segovia, Ed. Diputación Provincial de Segovia y Ayuntamiento de Segovia, 1986.
- BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, B.: «Las purificaciones de maestros de primeras letras y preceptores de Gramática en la reforma de Fernando VII», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, 2 (1983), pp. 249-254.
- BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, B.: *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. I. Edades Antigua, Media y Moderna*, Madrid, Ed. Biblioteca de Autores Cristianos, 1995.
- CANAL, J.: «Matar negros y hacer blancos: los colores y los nombres del enemigo en las guerras civiles de la España contemporánea», *Espacio, Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea*, Madrid, UNED, 20 (2008), pp. 19-36.
- DE COLMENARES, D.: *Historia de la insigne ciudad de Segovia y compendio de las historias de Castilla*. II, Segovia, Academia de Historia y Arte de San Quirce, 1984.
- FAUBELL ZAPATA, V.: *Acción educativa de los Escolapios en España (1733-1845)*, Madrid, Ed. Instituto Universitario «Domingo Lázaro», 1987.
- FAUBELL ZAPATA, V.: «Los Escolapios en España», *Analecta Calasanciana*, Madrid, 99 (2008), pp. 57-65.
- GARCÍA SANZ, Á.: «Cambio institucional y actitudes políticas en Segovia durante el trienio liberal», *Estudios Segovianos*, Segovia, Ed. Real Academia de Historia y Arte de San Quirce, 85, (1978-1988), pp. 7-35.
- GARCÍA SANZ, Á.: *Desarrollo y crisis del Antiguo Régimen en Castilla la Vieja: economía y sociedad en tierras de Segovia de 1500 a 1814*, Madrid, Ed. Akal Universitaria, 1986.
- JOVELLANOS, M. G. DE: *Memoria sobre educación pública. Su tratado teórico-práctico de enseñanza con aplicación a las escuelas y colegios de niños*, Madrid, BAE, 1858.
- LASPALAS PEREZ, J.: «Una alternativa para la educación popular en la España del siglo XVIII: el método uniforme del Padre Felipe Scio», *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, año LII, 199 (septiembre-diciembre 1994), pp. 485-500.
- MARCELLO BENEDICTO, J. I.: «La libertad de imprenta y su marco legal en la España liberal», *Ayer*, Madrid, 34 (1999), pp. 65-92.
- MARTÍN POSTIGO, M.ª S.: «Ordenanzas del peso de la ciudad de Segovia, 5 de abril de 1486», *Estudios Segovianos Documentos*, Segovia, Ed. Real Academia de Historia y Arte de San Quirce, 8(22-24) (1956), pp. 497-503.
- NOVÍSIMA RECOPILACIÓN DE LAS LEYES DE ESPAÑA, LIBRO I, MADRID, 1805.
- NOVÍSIMA RECOPILACIÓN DE LAS LEYES DE ESPAÑA, LIBRO VIII, MADRID, 1805.
- PESET REIG, M. Y PESET REIG, J. L.: «Legislación contra liberales en los comienzos de la década absolutista (1823-1825)», *Anuario de Historia del Derecho Español*, Madrid, 37 (1967). Pp. 437-485.
- RESINES LLORENTE, L.: *La catedral de papel. Historia de las Cartillas de Valladolid*, Valladolid, Diputación de Valladolid, 2007.
- RUIZ BERRIO, J.: *La educación en España. Textos y documentos*, Madrid, Actas Editorial, 1996.
- RUIZ BERRIO, J.: «El oficio de maestro en tiempos de Cervantes», *Revista de Educación*, Madrid, número extraordinario (2004), pp. 11-26.
- RUIZ HERNANDO, J. A.: *La ciudad de Segovia*, Segovia, Ed. Ayuntamiento de Segovia, 1986.
- SARMIENTO, M.: «Digresión sobre la educación de la juventud española», en *La educación en España. Textos y Documentos*, Madrid, Actos Editorial, 1996, pp. 131-135.

- SCIO RIAZA, F.: *Método uniforme para las escuelas de Cartilla, Deletrear, Leer, Escribir, Aritmética, Gramática Castellana y Ejercicio de Doctrina Christiana, como se practica por los Padres de las Escuelas Pías*, Madrid, Imprenta de Pedro Marín, 1780.
- VICENTE JARA, F.: *La enseñanza primaria en Murcia en el siglo XIX (1800-1857)*, Murcia, Editora Regional de Murcia, 1989.
- VIÑAO FRAGO, A.: «Filantropía y Educación. Fundaciones Docentes y Enseñanza elemental (siglos XVIII-XIX)», en *L'enseignement en Espagne et Amérique latine du XVIII siècle a nos jours*, Tours, CIREMIA, 1986, pp. 65-79.

LA PRIMERA EDUCACIÓN EN CASTILLA Y LEÓN A MEDIADOS DEL SIGLO XIX A TRAVÉS DEL *DICCIONARIO DE MADOZ*¹

Primary Education in Mid-Nineteenth-Century Castilla y León according to Madoz's Dictionary

Juan José MARTÍN GARCÍA
Universidad de Burgos
Correo-e: jjmgarcia@ubu.es

Recepción: 16 de marzo de 2021
Envío a informantes: 25 de marzo de 2021
Aceptación definitiva: 29 de octubre de 2021

RESUMEN: A pesar de situarse en puestos sobresalientes a nivel nacional, la educación primaria en Castilla y León a mediados del siglo XIX adoleció de evidentes taras cuantitativas y cualitativas: escasez de escuelas, principalmente en las zonas rurales; escolarización limitada, con fuertes contrastes interprovinciales, escorada por sexos y poco atractiva para gran parte de familias; deficiente y parcial formación del profesorado, con una dotación económica totalmente insuficiente; y metodologías anticuadas que consolidaron posturas retardatarias. A pesar de los años transcurridos desde los ideales postulados educativos del primer liberalismo, mediante el *Diccionario de Madoz* visualizaremos un cuadro decepcionante que tardará décadas en modernizarse y convertirse en pilar básico del desarrollo socioeconómico regional.

PALABRAS CLAVE: primera educación; Castilla y León; siglo XIX; *Diccionario de Madoz*; frustración.

ABSTRACT: Although significantly better than in many other Spanish regions, primary education in mid-nineteenth-century Castilla y León suffered a range of

¹ Este artículo se enmarca en una de las vertientes científicas del proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, «La estructura de la ocupación y el ingreso en el largo plazo. Redefiniendo la modernización económica y los niveles de vida en España, 1750-1975» (HAR2017-85601-C2-1-P), dirigido por la profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona Carmen Sarasúa. El autor agradece las observaciones de los evaluadores anónimos de la revista.

limitations: a lack of schools, above all in rural areas; limited assistance, with marked provincial differences, often conditioned by gender and domestic opposition to schooling; a poorly trained and woefully funded teaching cadre; and old-fashioned methodologies that tended to entrench backward-looking mentalities. Despite the educational ideals long espoused by the early liberal movement, in *Maddoz's Dictionary* we observe a depressing situation that would still take decades to modernise and develop into one of the pillars of regional social-economic advance.

KEYWORDS: primary education; Castilla y León; nineteenth-century; *Maddoz's Dictionary*; frustration.

1. Introducción

EN ESPAÑA la transición desde el Antiguo Régimen al Liberalismo, renqueante desde sus inicios, se fue afianzando tras el Trienio Liberal (1820-1823) y la muerte de Fernando VII en 1833. Para los liberales, la educación –principalmente la primaria– jugaba un papel fundamental en la consolidación de su pensamiento, ya que sus planteamientos políticos serían inalcanzables si no se profundizaba en la instrucción básica de la población. Así, el discurso pedagógico liberal de la primera mitad decimonónica vino influenciado por el naturalismo roussoniano, el intuicionismo pestalozziano y el reformismo social-educativo inglés, con la difusión del lancasterianismo y de los postulados de Robert Owen².

Aunque en el periodo se suceden planes, programas y reglamentos que intentan solucionar progresivamente carencias seculares³, y a pesar de las primeras declaraciones maximalistas liberales en torno a una enseñanza primaria universal y gratuita, indudablemente durante la primera mitad del siglo –tampoco después– la instrucción pública no fue suficientemente protegida en España⁴. La incuria de las administraciones a todos sus niveles –principalmente del Gobierno central–, la tacañería de los fondos y la escasa comprensión de lo que significaba la educación para la construcción del Estado liberal se reflejaron en la frustración de los primeros planteamientos⁵. Un fracaso que, creemos, vino dado fundamentalmente por la responsabilidad de unas elites que, tras amoldarse a los

² SUREDA GARCÍA, Bernat: «El Boletín Oficial de Instrucción Pública y su importancia en la difusión del pensamiento educativo liberal en España», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 2 (1983), pp. 68-69.

³ ÁVILA FERNÁNDEZ, Alejandro: «La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares de la legislación española durante el siglo XIX», *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 6-7 (1989-1990), pp. 215-224. Las disposiciones legales más importantes de la época fueron la *Instrucción para el régimen y gobierno de las escuelas de primeras letras* (1834); el *Plan General de Instrucción Pública* o *Plan Duque de Rivas* (1836); el *Plan de enseñanza primaria* y el *Reglamento provisional de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental* (1838); y el *Plan Pidal* (1845).

⁴ VIÑO FRAGO, Antonio: «¿Existió una revolución educativa liberal en la España del siglo XIX? Discursos y realidades», *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 37 (2018), pp. 129-143.

⁵ DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Estado y educación en la España liberal (1809-1857): un sistema educativo nacional frustrado*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2004; DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel:

cambios, no estaban interesadas en fomentar transformaciones socioeconómicas que cuestionasen su estatus⁶. Por último, la formación del profesorado fue otro problema acuciante que no se abordó seriamente hasta la creación de las escuelas normales en la década de los cuarenta⁷.

En cuanto a las elaboraciones estadísticas, imprescindibles para un correcto funcionamiento de la maquinaria educativa, no se implantó un sistema solvente hasta la segunda mitad del siglo –básicamente con las operaciones generales de primera enseñanza de 1855, 1870, 1880 y 1885–⁸, mientras que en plena construcción del Estado liberal las estadísticas fueron insuficientes. Por ello, una fuente de interés para examinar un cuadro de la primera enseñanza durante los años cuarenta del Ochocientos –en concreto entre 1843 y 1848–, la constituye el *Diccionario de Madoz*⁹.

Son muchas las críticas que se pueden hacer a la fuente al adolecer de una metodología totalmente moderna, pero, inequívocamente, es una herramienta útil para visibilizar un contexto educativo sincrónico¹⁰. Jean-Louis Guereña y Antonio Viñao indicaron que *el Madoz* recoge prioritariamente los datos de la estadística de 1846¹¹, aunque también vislumbra cuestiones anteriores y posteriores. A la hora de comparar diferencias internas en cuanto a dotaciones, grado de escolarización o situación del profesorado, *el Madoz* supone un instrumento eficaz que introduce elementos de análisis cualitativo que permitirán apreciar hasta donde llegó el sistema liberal, comprobar las actitudes de los protagonistas y confirmar

«Grandeza y miseria de los liberales españoles ante la educación secundaria (1834-1857)», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 17 (1998), pp. 54-55.

⁶ Un aspecto que se acentuó más si cabe respecto a la segunda enseñanza y el acceso a la Universidad.

⁷ MELCÓN BELTRÁN, Julia: *La formación del profesorado en España (1837-1914)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992; REAL APOLO, Carmelo: «La escuela normal de maestros de Badajoz. Su primer periodo histórico (1844-1849)», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 37 (2018), p. 304; HERNÁNDEZ DÍAZ, José M.ª: «El sistema educativo liberal y la formación de maestros. Origen y primer desarrollo de la Escuela Normal de Salamanca (1842-1868)», *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 4 (1986), pp. 7-31.

⁸ GUEREÑA, Jean-Louis: «La estadística escolar en el siglo XIX», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 7 (1988), p. 137.

⁹ MADDOZ, Pascual: *Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico de España y sus posesiones de ultramar*, Madrid, Imprenta de Madoz, 1845-1850, 16 vols., 11.688 pp. (n adelante, *DM*).

¹⁰ ORTEGA BERENGUER, Emilio: «La enseñanza en Andalucía contemporánea, I. La primera enseñanza entre 1840-1850 y Pascual Madoz», *Baética: Estudios de Arte, Geografía e Historia*, 8 (1985), pp. 489-514; RUIZ DE AZÚA, Estíbaliz: «La enseñanza pública primaria en Madrid a mediados del siglo XIX», en OTERO CARVAJAL, Luis y BAHAMONDE MAGRO, Ángel (eds.): *Madrid en la sociedad del siglo XIX. I Coloquio de Historia madrileña*, Madrid, Comunidad de Madrid, 1986, pp. 413-434; GÓMEZ MORENO, Ángel: *Educación primaria y sociedad en la provincia de Zaragoza (1838-1857)*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1991; OJEDA SAN MIGUEL, Ramón: «Aproximación al estado de la educación a mediados del siglo XIX a través del Diccionario de Madoz: el caso de La Rioja», *Berceo*, 136 (1999), pp. 139-150.

¹¹ VIÑAO FRAGO, Antonio y GUEREÑA, Jean-Louis: «Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)», *Revista de Demografía Histórica*, 17(2) (1999), pp. 117-118. Para las provincias alfabéticamente anteriores a Cuenca utilizaría los de 1843, lo que en nuestro caso afectaría a Ávila y Burgos. Para Valladolid y Zamora, de 1848.

el lamentable panorama de gran parte de las escuelas de una de las, por otro lado, regiones más adelantadas en este sentido de la época.

Volviendo a las estadísticas, hubo acercamientos inexactos en 1835 –*Comisión para el Plan de Instrucción Primaria*– y 1836. La *Dirección General de Instrucción Pública* impulsada en 1846 por Antonio Gil de Zárate elaboró otra, siendo más completa la de 1850, cuando la Dirección General ya disponía de inspectores. Una incapacidad definida como «querer y no poder o incluso el no saber lo que se quiere», con contradicciones y parcialidades¹², lo que lógicamente se trasladó a la enseñanza primaria¹³. No será hasta 1856 con la *Comisión de Estadística General del Reino* cuando se elaboren estadísticas fiables, por lo que, con anterioridad, *el Madoz* cobra relevancia.

Los estudios sobre la educación primaria en España durante la primera mitad del siglo XIX han sido innumerables y variados¹⁴. Sin ningún ánimo de exhaustividad y centrándonos en el contexto espaciotemporal del artículo, algunos valoran las implicaciones con la sociedad del momento¹⁵, otros abordan el marco regional¹⁶ o local¹⁷, la perspectiva de género¹⁸, las ideologías¹⁹ o la formación del profesorado²⁰.

¹² VIÑAO FRAGO, Antonio y GUERENA, Jean-Louis: «Estadística escolar, proceso de escolarización...», *op. cit.*, p. 121.

¹³ SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España (1838-1870)», *Cuadernos de Investigación Histórica*, 4 (1980), pp. 229-268.

¹⁴ A pesar del tiempo transcurrido continúan siendo una referencia fundamental: GUERENA, Jean-Louis; TIANA FERRER, Alejandro y RUIZ BERRIO, Julio (coords.): *Historia de la educación en la España contemporánea: diez años de investigación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1994; y VEGA GIL, Leoncio (coord.): *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*, Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo, 1998.

¹⁵ Escolano Benito, Agustín: «Escuela y sociedad en la revolución liberal española», en VEGA GIL, Leoncio (coord.): *Pablo Montesino y la modernización...*, *op. cit.*, pp. 15-22; VIÑAO FRAGO, Antonio: «La génesis del sistema educativo español y su consolidación (1808-1875)», en VEGA GIL, Leoncio (coord.): *Pablo Montesino y la modernización educativa...*, *op. cit.*, pp. 23-36.

¹⁶ HERNÁNDEZ DÍAZ, José M.ª: «Implantación del sistema escolar en Castilla y León. Impulso de la primaria y nacimiento de la Segunda Enseñanza y reformas en la Universidad (1834-1868)», en VEGA GIL, Leoncio (coord.): *Pablo Montesino y la modernización educativa...*, *op. cit.*, pp. 37-56.

¹⁷ ORTEGA GUTIÉRREZ, Domingo: *Las instituciones docentes de la Iglesia en Burgos (1820-1923)*, tesis doctoral inédita, Universidad de Valladolid, 1987; SANTAMARTA REGUERA, Josefa: *La enseñanza primaria en Burgos (1875-1931)*, Burgos, Universidad de Burgos, 2000; GONZALO GOZALO, Ángel: *El Colegio Saldaña de Burgos*, Burgos, Colvi, 1998.

¹⁸ BALLARÍN DOMINGO, Pilar: *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*, Madrid, Síntesis, 2001; GIRÓ MIRANDA, Joaquín: *Mujer y educación. Las maestras. Un análisis sobre identidad de género y trabajo*, Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, 2009; SAN ROMÁN GAGO, Sonsolés: *Las primeras maestras: Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, Ariel, 2011.

¹⁹ DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 1999.

²⁰ HERNÁNDEZ DÍAZ, José M.ª: «El sistema educativo liberal y la formación de maestros...», *op. cit.*; HERNÁNDEZ DÍAZ, José M.ª: «La escuela Normal de Ávila en el origen del sistema liberal de educación (1843-1868)», en VEGA GIL, Leoncio (coord.): *Pablo Montesino y la modernización educati-*

Por nuestra parte pretendemos encarar el estado de la educación primaria en un momento clave como el de mediados del siglo XIX en una de las regiones más extensas de Europa: Castilla y León²¹. Por fuerza, este tamaño conlleva una serie de contrastes evidentes no solo entre las orlas montañosas y las zonas llanas, sino entre ciudades y pueblos, en un marco diferenciado del actual, con un sistema urbano escuálido y un dinamismo rural que no se compadece con la actual quintaesencia de la España vaciada. Y aunque la enciclopedia madoziana introduce elementos analíticos individualizados, el espacio de este trabajo nos obligará a centrarnos en las circunscripciones provinciales.

Por último, la visión crítica del político progresista es otra aportación al debate que por entonces se mantenía en el seno del liberalismo español sobre la carencia de ambición de las reformas administrativas. Los casos concretos que expone Madoz en torno a la condición de las escuelas, la asistencia a clase, la escasa preparación y pobre dotación de los maestros, lo retardatario de los métodos y materias impartidas, etcétera, nos permitirán constatar un escenario que se encontraba muy lejos de constituir la base de la necesaria modernización socioeconómica castellana y leonesa, y española.

- En el país de los ciegos: la incompleta red de escuelas de educación primaria
- Hasta la creación del Ministerio de Fomento en 1832 no fragua la centralización administrativa española propiamente dicha, acompañada de la figura de los subdelegados de Fomento, consolidada mediante la división provincial de Javier de Burgos un año después, el restablecimiento de la *Dirección General de Estudios* y la creación de las comisiones provinciales y locales de instrucción primaria en 1834. Sin embargo, a nivel educativo la consolidación del proceso se demoró, permaneciendo distintas tipologías de establecimientos docentes, cátedras, seminarios, etcétera. En cuanto al marco legal, en 1838 se dictaron el *Plan de enseñanza primaria* y el *Reglamento provisional de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental*. Varias voces pidieron la centralización en el Ministerio de la Gobernación y, tras la creación en 1841 del *Boletín Oficial de Instrucción Pública* y la *Dirección General de Instrucción Pública* en 1846, solidificó progresivamente un sistema integral que, hasta cierto punto, se consolidaría con la, ni tan innovadora ni tan salvífica, Ley Moyano de 1857²², ya que supuso una

va..., *op. cit.*, pp. 143-164; MELCÓN BELTRÁN, Julia: *La Formación Del Profesorado En España...*, *Op. Cit.*; ROMÁN SÁNCHEZ, José M.³ y CANO GONZÁLEZ, Rufino: «La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio», *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación de la UNED*, II (2008), pp. 73-101.

²¹ Con 94.226 km², también es la región más extensa de España.

²² SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación...», *op. cit.*, p. 234. Esta ley fijó una escuela elemental completa de niños y otra de niñas –que podía ser incompleta– en los municipios de más de 500 habitantes y una más de cada sexo por cada 2.000 habitantes. En las poblaciones de menos de 500 que no pudieran formar un distrito educativo, debía haber una escuela incompleta mixta o al menos de temporada. En las poblaciones con más de 10.000 habitantes se obligaba a implantar al menos una escuela superior, así como otras de párvulos y de adultos.

excusa por la que el Estado dejaba la educación primaria en manos de los estrechos presupuestos municipales. Hasta entonces, permaneció el panorama que describe Madoz en su obra.

Una característica fundamental para entender la capacidad de la educación primaria a mediados del siglo XIX en Castilla y León es la distribución provincial de las escuelas, determinada por un sistema de poblamiento diferenciado históricamente que claramente se plasma en León, Burgos, y zonas de Palencia y Soria, donde la existencia de más de 3.000 entidades se traducían en una mayor diseminación de escuelas, principalmente en sus comarcas montañosas. Así se explica que las aulas leonesas y burgalesas supusieran más de un tercio de las 4.351 existentes en toda la región.

Esta distribución también aclara en buena medida las ratios de escuelas por poblaciones, sin olvidar las variaciones introducidas por las actitudes de cada corporación municipal. Con una media de 0,74 escuelas por pueblo, el calibre más deseable lo disfrutaba Palencia con 1,48, seguida de Valladolid con 1,08, mientras que las ratios más bajas correspondían a Burgos con 0,57 y Ávila y León con 0,59. A pesar de ello, Madoz alababa en el caso abulense la elevada proporción de escuelas afirmando que, «la primaria, ese primer elemento de sociabilidad se halla en mejor estado que en ninguna otra de las provincias de que hasta el día nos hemos ocupado»²³.

A nivel interno sucedía lo propio en cada provincia. Un ejemplo es León, donde se comprueban diferencias comarcales con cifras altas en los partidos de Sahagún y Valencia de Don Juan, cuya estructura se basaba en pueblos de mayor tamaño. No obstante, la ratio por habitantes es más interesante, ofreciendo los peores datos las comarcas del Bierzo, con 503 y 445 habitantes por escuela en Villafranca y Ponferrada.

En el caso abulense Madoz no se explicaba por qué el número de escuelas era inverso al de concurrentes —«anomalía en verdad inconcebible y que no es fácil de explicar ni aún por la moralidad relativa de los mismos partidos judiciales»—, siendo Cebreros con 1,15 escuelas por ayuntamiento el más alto acudiendo 13,84 alumnos por escuela, mientras que El Barco o Arenas de San Pedro con 1 presentaban 17,75 y 15,32²⁴.

En cuanto a la distribución por población, aunque hay evidentes problemas sobre su correcta cuantificación hasta 1860²⁵, las provincias de Castilla y León se encontraban en la mejor de las situaciones a nivel nacional, ya que, seis de ellas

²³ *DM*, tomo III, p. 134. Debemos tener en cuenta que a esas alturas eran solo cuatro las tratadas: Álava, Albacete, Alicante y Almería.

²⁴ *DM*, tomo III, p. 134. Lo más probable es que en esta circunstancia interviniese el citado sistema de población diferenciado y, por tanto, la densidad divergente, pero no deja de ser sugerente que la lógica madoziana incida en la relevancia dada a la cantidad de escuelas por localidad.

²⁵ MARTÍN GARCÍA, Juan José: «Ocultando cantidades de mucha consideración: población y riqueza en el Diccionario de Madoz. El caso de Burgos (1845-1850)», *Alcores: Revista de Historia Contemporánea*, 23 (2019), pp. 105-136; MARTÍN GARCÍA, Juan José: «El pecado y la penitencia del Dic-

–León, Palencia, Burgos, Soria, Segovia y Salamanca– tenían una escuela por menos de 100 vecinos, lo que para el resto de España ocurría tan solo en Santander y Guadalajara²⁶.

TABLA I. *Número y ratios de escuelas primarias de León a mediados del siglo XIX*

Partido judicial	N.º pueblos	Habitantes	N.º escuelas	1	2
Astorga	157	33.523	81	0,52	414
La Bañeza	116	26.570	77	0,66	345
León	176	28.860	125	0,71	231
Murias de Paredes	158	19.289	64	0,41	301
Ponferrada	161	39.133	88	0,55	445
Riaño	113	20.708	80	0,71	259
Sahagún	99	18.979	88	0,89	216
Valencia de Don Juan	86	29.951	70	0,81	428
La Vecilla	148	18.238	70	0,47	261
Villafranca del Bierzo	144	32.187	64	0,44	503
Total	1.358	267.438	807	0,59	331

Fuente: Elaboración propia a partir del *Diccionario de Madoz*. 1: Ratio de escuelas por pueblo; 2: Ratio de habitantes por escuela.

TABLA II. *Número y ratio de escuelas elementales de Castilla y León a mediados del siglo XIX*

Provincia	N.º pueblos	Completas	Incompletas	Públicas	Privadas	Total	Ratio
Ávila	399	99	136	234	1	235	0,59
Burgos	1.214	694	-	634	60	694	0,57
León	1.358	73	732	791	14	805	0,59
Palencia	450	155	512	472	195	667	1,48
Salamanca	750	201	273	441	33	474	0,63
Segovia	395	92	226	297	21	318	0,80
Soria	531	90	399	486	3	489	0,92
Valladolid	279	229	73	259	43	302	1,08
Zamora	499	170	197	337	30	367	0,73
Total	5.875	1.803	2.548	3.951	400	4.351	0,74

Fuente: Elaboración propia a partir del *Diccionario de Madoz*.

cionario de Madoz: la utilización obligada de la población de la Matrícula Catastral y las alternativas a sus ocultaciones», *Revista de Demografía Histórica*, 38(2) (2020), pp. 107-134.

²⁶ SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación...», *op. cit.*, p. 235. Valores intermedios se apreciaban en Asturias, País Vasco, Navarra y Aragón –con la excepción de Zaragoza–, mientras que los peores índices los mostraban las regiones centrales, del sur y levante, así como Galicia, Baleares y Canarias.

Aunque habría que matizar, es abrumador el carácter público de las escuelas de la primera enseñanza. Con un 90,81 %²⁷ del total, su grueso son las mantenidas –mal que bien– por la aportación prioritaria de los ayuntamientos, aunque con distintas formas de financiación. El 9,19 % de las privadas eran fundamentalmente las abiertas en poblaciones crecidas por maestros que impartían clases en sus casas y que respondían a la inquietud de sectores urbanos preocupados por la educación de sus vástagos. Aunque teóricamente la educación liberal se basaba en los principios de libertad, gratuidad y obligatoriedad, no se pusieron trabas a la enseñanza privada por el evidente ahorro presupuestario. Como cabría suponer por su grado de urbanización, el mayor índice de escuelas privadas se hallaba en Palencia, Valladolid y Burgos y el menor, en Ávila y Soria.

La enseñanza primaria se estructuró en dos niveles: elemental –la inmensa mayoría– y superior. Dentro del primer tipo las escuelas podían ser completas –se impartía la primera enseñanza elemental completa– e incompletas, que a su vez podían ser mixtas de niños y niñas. No se fijaba un número concreto de cursos y las materias eran ciertamente básicas. Las escuelas se solían dividir por sexos, aunque en buena parte de las zonas rurales castellanas el tamaño de muchas poblaciones obligó a que fueran mixtas. En invierno las clases solían durar tres horas por la mañana y otras tres por la tarde –menos los jueves–. En verano las de la tarde se reducían a una o dos y, en el contexto rural, podía haber mes y medio de vacaciones para recoger la cosecha²⁸.

En cuanto a las escuelas superiores se establecieron fundamentalmente en las capitales de provincia o núcleos urbanos de cierta importancia, precisamente los lugares en los que vivían las clases burguesas acomodadas a cuyos hijos iban destinadas. Como señala el Preámbulo del *Reglamento de las Escuelas Elementales* de 1838:

Las escuelas elementales se establecen para la masa general del pueblo, y tienen por objeto desarrollar las facultades mentales del hombre, suministrando los conocimientos necesarios a todas las clases sin distinción. Las superiores no se establecen para todos; se destinan a una clase determinada, aunque numerosa, cual es la clase media; y los conocimientos que en ellas se comunican, no son indispensables para las clases pobres²⁹.

En esencia, los ayuntamientos eran quienes sufragaban los gastos: sueldos de maestros, material escolar, alquiler o disposición de escuelas y alquiler de la vivienda del maestro. Por su parte, las diputaciones corrían con los gastos de las escuelas normales, inspección y juntas provinciales de instrucción pública, así como los aumentos salariales que se fueron aplicando. Por último, teóricamente,

²⁷ SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación...», *op. cit.*, p. 254. En el global español el porcentaje de públicas en 1846 era menor –79 %–.

²⁸ SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación...», *op. cit.*, p. 233.

²⁹ Citado en SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación...», *op. cit.*, p. 238.

el Estado debía ayudar a aquellos municipios que no podían sufragar estos dispendios, aunque no siempre lo cumplió³⁰. Aunque en el conjunto nacional predominaban las escuelas «incompletas» –63 %– frente a las «elementales completas» –37 %–, el porcentaje era más aceptable en Castilla y León, donde, para 1846, era del 58,56 % y el 41,44 % respectivamente. Incluso presentaba mejores cifras en 1850, ya que en el total español las completas habían ascendido tan solo 3 puntos porcentuales. Hasta 1860, con un 43 %, no mejora la cifra general española frente a las cifras que quince años antes mostraba Castilla y León³¹.

Los pueblos que debían implementar las escuelas elementales completas eran aquellos que tenían al menos 100 vecinos –unos 450-500 habitantes– «o permitirlo sus recursos». Sin embargo, en León existían 21 pueblos que no cumplían con ese deber y exceptuando «en las poblaciones de alguna nota y capitales de partido», donde se contaba con escuelas «regularmente montadas, servidas y concurridas», se producía un fuerte contraste con el resto, donde tan solo figuraban «los nombres de los maestros y sus dotaciones»³². Aunque cuando Madoz recopila los datos todavía restaba una década para la aprobación de la Ley Moyano, la red de escuelas era ciertamente insuficiente.

El carácter rudimentario y provisional se agravaba precisamente en León –por cada escuela elemental completa había diez incompletas–, Soria –donde las incompletas cuadruplicaban a las completas– o Palencia –en la que se triplicaban–³³. En esta última, Madoz recordaba que el número de escuelas era «suficiente para que la juventud pudiese ser instruida, si estas se hallasen bien dotadas», introduciendo un matiz que se olvida en ocasiones, como es el de la calidad de estas infraestructuras. En el polo opuesto, como reflejo de un desarrollo económico superior, la provincia de Valladolid contaba con un 75,83 % de completas y Salamanca con un 42,41 %. Por último, los datos de Burgos –100 % de completas– habría que valorarlos con prudencia, al menos en zonas rurales de poblamiento disperso como las Merindades, los páramos noroccidentales o la Sierra.

Evidentemente, el término *escuela* no respondía a un criterio uniforme ni, mucho menos, equiparable a su concepción ideal. En ocasiones, las aulas de León se encontraban dentro de las casas de concejo, «donde si hay asientos, falta luz, abrigo y mesas para escribir». Otras, se localizaban bajo los pórticos de las iglesias, haciendo de pupitres los poyos corridos, o incluso «a campo raso en algún sitio abrigado». En muchas aldeas las clases eran cuartuchos junto a los corrales de los sementales del ganado vacuno y porcino. Y, aunque en el caso de Salamanca, Madoz hablaba de mejoras llevadas a cabo antes de 1849 por su jefe de Fomento

³⁰ DE GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso: «Financiación de la escuela pública en la España del siglo XIX. El caso gallego», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 7 (1988), p. 163.

³¹ SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación...», *op. cit.*, p. 252.

³² *DM*, tomo X, p. 146.

³³ *DM*, tomo XII, p. 538.

señor Cambronero y por su jefe político José Marugim³⁴, quien «con la mayor actividad hizo levantar infinidad de escuelas, reformar otras y plantear la normal de la provincia, que está dando resultados palpables de adelante y mejora en la enseñanza»³⁵, en Zamora se criticaba que en las aulas «se ven mezclados ambos sexos, sean de la edad que se quiera, y no pocas veces demuestran su natural desnudez para sufrir un afrentoso castigo que la ira del maestro le impuso»³⁶.

En cuanto a Segovia, el *Diccionario* calificaba como satisfactoria la cantidad de dotaciones, teniendo en cuenta el número de localidades ya que, «contando los muchos barrios que no tienen ayuntamiento», existían 250 que no pasaban de 100 vecinos y, por tanto, no estaban obligadas a su equipamiento. No obstante, afirmaba que «es cosa sabida y natural, que en los pueblos de corto vecindario no hay estímulo para aprender ni para enseñar»³⁷. Para Soria recordaba que, a pesar de ser una provincia «tan pobre y miserable», no por ello se había abandonado «este importante ramo» de la educación primaria, que era la «principal fuente y origen de la felicidad y bienestar de los pueblos». En ello parece que resultó fundamental la labor de jefes políticos –su tendencia política respectiva más o menos cercana a la de Madoz ayudaba a las alabanzas–, como Miguel Antonio Camacho, quien obligó a los maestros a completar su instrucción en la escuela normal al entender que no estaban suficientemente formados³⁸.

2.1. *Escuelas urbanas versus escuelas rurales: el caso burgalés*

Además de las diferencias interprovinciales, eran significativas las habidas entre escuelas urbanas y rurales. Así, según Madoz la instrucción pública en Burgos estaba bastante cuidada, pero distaba mucho «de ser tan satisfactoria como conviviera», sobre todo en pueblos y aldeas, en contraste con la ciudad, dotada de suficientes centros de primaria y secundaria en los que existían «todos los medios necesarios para facilitar el estudio y hacer más comprensible(s) las explicaciones de los maestros». Sin embargo, continuaba, «saliendo del recinto de la capital, admira y no puede menos de deplorarse el descuido que se advierte»³⁹. Con 1.214 entidades poblacionales únicamente existían 694 escuelas de ambos sexos, por lo que la proporción tan solo alcanzaba el 57,17 %.

³⁴ El primero se trataba de José María Cambronero, quien hacia 1834 había destruido los antiguos símbolos jurisdiccionales de la provincia como horcas, rollos y picotas. El segundo, José Marugim o Marugán, ejerció su cargo entre 1841 y 1843.

³⁵ *DM*, tomo XIII, p. 630.

³⁶ *DM*, tomo XVI, p. 463.

³⁷ *DM*, tomo XIV, p. 80. Sobre este aspecto incidiremos más adelante.

³⁸ *DM*, tomo XIV, p. 453. No obstante, como veremos más abajo, también se recordarán las deficiencias del cuerpo docente tanto soriano como castellano y leonés.

³⁹ *DM*, tomo IV, p. 624.

TABLA III. *Escuelas urbanas y rurales en la provincia de Burgos a mediados del siglo XIX*

Escuelas	Localidades	Número	Porcentaje por localidades	Porcentaje del total
Urbanas	4	31	775,00 %	4,47
Rurales	1.210	663	54,79 %	95,53
Total	1.214	694	57,17 %	100

Fuente: Elaboración propia a partir del *Diccionario de Madoz*.

Si, con criterio laxo, considerásemos como urbanas Aranda de Duero, Brieviesca y Miranda de Ebro, con 5.200, 3.800 y 3.000 habitantes respectivamente, el porcentaje de rurales superaría el 95 por ciento. En cuanto al porcentaje de escuelas rurales por localidad sería de poco más de la mitad, aunque habría que tener en cuenta la dispersión de las entidades de la zona norte y este de la provincia, lo que relativizaría esta proporción.

3. Los contrastes interregionales en el grado de escolarización

Al analizar el grado de escolarización debemos tener en cuenta que el Estado liberal fue rebajando progresivamente sus expectativas sobre instrucción universal. Para 1836 quebró el principio de gratuidad, planteado como prioritario en el Trienio Liberal y, poco después –1838–, la escolarización obligatoria. Con ello se difuminaba uno de los primeros niveladores socioeconómicos, la educación primaria, siendo los cambios normativos el principal motivo que explica un grado de escolarización bajo⁴⁰. Y aunque la norma sobre obligatoriedad no hacía distinción de sexos, en la práctica no se cumplió.

Aunque debemos tener en cuenta que el *Diccionario de Madoz* presentó amonordadas de forma universal las cifras de población y riqueza en las entradas de las localidades españolas al basarse en las cifras de la ocultadora *Matrícula Catastral* de 1842⁴¹, podemos conocer mediante sus alternativas una ratio aproximada. Teniendo en cuenta que hacia 1846 la proporción alumno/habitante en España era de 1/17⁴², las cifras de Castilla y León podrían calificarse de excelentes, al ser de aproximadamente 1/11.

Por provincias son elocuentes las diferencias entre el sobresaliente índice de Burgos frente a Ávila, Palencia y Segovia. A pesar de que Madoz señalaba que la concurrencia de los alumnos en Ávila era tan considerable que hacía «desaparecer la mala impresión que el escaso número de establecimientos de instrucción primaria debía hacer esperar», a continuación añadía que sería deseable que la cantidad de niños escolarizados fuera mayor «como lo exige el bien público, (y) el decoro nacional»⁴³. Tras Burgos iban León, Soria y Zamora, quedando en una

⁴⁰ DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: «Grandeza y miseria de los liberales españoles...», *op. cit.*, pp. 55-56.

⁴¹ MARTÍN GARCÍA, Juan José: «El pecado y la penitencia del Diccionario...», *op. cit.*, pp. 113-116.

⁴² SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación...», *op. cit.*, p. 247.

⁴³ *DM*, tomo III, p. 134.

situación intermedia Salamanca y Valladolid. En el caso abulense el *Diccionario* insistía en la importancia de la escolarización infantil:

Convencidos de que una nación no puede ser rica ni poderosa, sino a medida que va dando impulso a la instrucción de los ciudadanos, no podemos dejar de insistir aquí en excitar a las autoridades políticas y civiles de la provincia y a los hombres influyentes de la misma, para que aprovechando la buena predisposición de los padres de familia procuren a la enseñanza primaria el desarrollo de que aún es susceptible⁴⁴.

Y en León, el político progresista alertaba de que, si no se estimulaba la asistencia y no se cumpliesen «con mano fuerte» las determinaciones y órdenes de la comisión provincial de educación, «dentro de pocos años no se hallará en muchos pueblos quien pueda leer el boletín oficial»⁴⁵. En este caso los mejores parámetros de escolarización por habitante los encontraríamos en las comarcas de páramos y vegas de La Bañeza -0,16-, Sahagún y Valencia de Don Juan -0,15- y los peores en las montañosas de la Omaña -0,08- y Riaño y El Bierzo -0,10-⁴⁶.

TABLA IV. *Número, porcentaje y ratio de niños y niñas escolarizados en Castilla y León a mediados del siglo XIX*

Provincia	Niños	Porcentaje	Niñas	Porcentaje	Total	Ratio
Ávila	6.657	77,94 %	1.884	22,06 %	8.541	0,064
Burgos	20.347	59,95 %	13.595	40,05 %	33.942	0,145
León	27.856	87,41 %	4.011	12,59 %	31.867	0,110
Palencia	8.937	74,10 %	3.124	25,90 %	12.061	0,067
Salamanca	15.892	88,90 %	1.984	11,10 %	17.876	0,074
Segovia	7.512	72,34 %	2.872	27,66 %	10.384	0,067
Soria	9.011	72,38 %	3.439	27,62%	12.450	0,089
Valladolid	12.219	80,56 %	2.949	19,44%	15.168	0,072
Zamora	11.799	77,69 %	3.388	22,31%	15.187	0,084
Total	120.230	76,35 %	37.246	23,65%	157.476	0,089

Fuente: Elaboración propia a partir del *Diccionario de Maduz*⁴⁷.

⁴⁴ *DM*, tomo III, p. 134.

⁴⁵ *DM*, tomo X, p. 147.

⁴⁶ *DM*, tomo X, p. 145.

⁴⁷ Hemos eliminado los alumnos que el *Diccionario* anota como asistentes a las escuelas superiores, cátedras de latinidad, etcétera. En las superiores del partido de Arévalo, el *Diccionario* no ofrece su cifra exacta ni en el cuadro de instrucción pública ni en la entrada individual, aunque sumarían aproximadamente 60 alumnos. En el caso de León se han suprimido los 105 alumnos del instituto que llevaba en funcionamiento pocos años, aunque no tenemos datos sobre los que concurrían a la escuela de latinidad de Villafranca del Bierzo. En el caso de Palencia, donde también había empezado su andadura el instituto, se señala que acudían en el curso escolar de 1847-1848 «unos 100 alumnos».

En cuanto a la escolarización por sexos, como cabía esperar en una sociedad que aún no se había deshecho de ciertos mecanismos antiguorregimentales, más de las tres cuartas partes de los alumnos eran niños, en concreto un 76,35 %. Por tanto, no es de extrañar que el grado de analfabetismo afectase mayormente a las niñas. Un contraste que era muy acusado en Salamanca, donde por cada niña que acudía a la escuela lo hacían 9 niños, al igual que sucedía en León; o en Valladolid, donde por cada 8 niños recibían clase tan solo 2 niñas. Nuevamente, los datos más satisfactorios los ofrecía Burgos, donde de cada 10 escolarizados, 6 eran niños y 4 niñas. En el resto los porcentajes mostraban peores datos que en España, si hacemos caso a la *Estadística moderna del territorio español* de 1843, donde el 70,03 % eran niños frente al 29,97 % de niñas⁴⁸.

Un abismo por sexos que tendrá su paralelo en el caso de las maestras. Si bien constituían la punta de lanza del cambio, sus metodologías y fines presentaban diferencias descomunales frente a postulados emancipadores de autoras contemporáneas como Flora Tristán⁴⁹. El *Informe Quintana* de 1813 ya fijaba que era impensable que, por sus distintos destinos sociales, niños y niñas recibiesen la misma educación: la de ellos debiera ser pública y la de ellas, doméstica. El *Reglamento General de Escuelas* de 1825 ampliaba el currículo de las niñas –hasta entonces fundamentalmente catecismo y labores– con lectura, escritura y cálculo, aunque ni tan siquiera a las maestras se les exigían estos conocimientos. El Real Decreto de 4 de agosto de 1836 instaba el establecimiento de escuelas separadas por sexos. Las de niñas se debían «acomodar» solo «en cuanto les sean aplicables, sin perjudicar a las labores propias del sexo». En la Real Orden de 17 de octubre de 1839, las labores propias del sexo se presentaban como cuestión «de inmediata utilidad para las familias pobres», y en 1855 Gil de Zárate justificaba la situación de abandono de la educación de las mujeres ante la necesidad de atender primero la enseñanza de los hombres, «como la parte más activa de la sociedad humana». La Ley Moyano de 1857 confirmaría esta situación⁵⁰.

4. La contradicción entre el alimento corporal y el cerebral

Era muy complicado en la España de mediados del Ochocientos convencer a las familias pobres de los beneficios de escolarizar a sus hijos. Surgía una clara dicotomía entre el sentido práctico que la necesaria mano de obra infantil suponía en las pequeñas células productivas de una economía atrasada y las ventajas

⁴⁸ GUEREÑA, Jean-Louis: «La estadística escolar...», *op. cit.*, p. 147.

⁴⁹ BALLARÍN DOMINGO, Pilar e IGLESIAS GALDO, Ana: «Feminismo y educación. Recorrido de un camino común», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 37 (2018), p. 41.

⁵⁰ BALLARÍN DOMINGO, Pilar: «La escuela de niñas en el siglo XIX. La legitimación de la sociedad de esferas separadas», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 26 (2007), pp. 154-155: «Para la consolidación de la idea de Estado y su unidad política, para el desarrollo económico interno y la efectiva transmisión de la moral burguesa no bastaba con educar honrados productores, era necesario acompañarlos de sumisas domésticas».

invisibles a corto plazo que supuestamente proveerían las primeras letras, principalmente en zonas rurales. Cabe recordar que a ello se unía una dura presión impositiva para sufragar el sueldo del maestro y las dotaciones materiales que recaía desproporcionadamente entre los vecinos más necesitados, provocando que no viesen con buenos ojos la instrucción de sus hijos.

Los niños iban a la escuela desde los 4-5 años hasta los 12-13. La mentalidad subyacente en las comunidades rurales se regía prioritariamente por el sentido pragmático de la supervivencia, lo que venía dado por una cosecha lo suficientemente capaz para costear las omnipresentes deudas y las ineludibles contribuciones, alimentar a la familia dignamente y posibilitar la reproducción del proceso agrícola que exigía el correspondiente remanente. Un planteamiento donde la escuela no aportaba beneficios explícitos, ya que el aprendizaje efectivo se desarrollaba con la praxis del trabajo familiar.

A ello podríamos unir las resoluciones gubernamentales que no favorecieron la universalización de la educación y que dejaron en manos de las administraciones locales un ingrediente básico para el desarrollo nacional. Aspectos negativos que no mejoraron necesariamente con el tiempo. Incluso empeoraron, máxime cuando se centralizó la financiación –1847–⁵¹ o se tornó a facilitar una mayor libertad municipal –1868– que promovió la supresión de partidas económicas. Cuando estas se restablecieron, se manifestaron en el rechazo de escuelas y maestros por parte del grueso de la población⁵².

De esta forma, en muchas localidades de Palencia y León la temporada de apertura de la escuela se reducía al periodo entre octubre y febrero, es decir, «mientras las ocupaciones agrícolas no ofrecen trabajo a los niños». Una vez entrado marzo, se dedicaban a las tareas del campo «olvidando en los meses restantes lo poco que aprendieron en los anteriores». Así asistían a clase durante tres o cuatro años, saliendo, los mejores, «con ligeros conocimientos de doctrina cristiana y cortas nociones de leer, escribir y contar que a poco tiempo desaparecen»⁵³. Este tipo de escuelas *de temporada* solían ser mixtas⁵⁴. La falta de asistencia incrementaba según los contemporáneos no solo el analfabetismo, sino los «vicios, feas costumbres, escandalosos cantares y horrorizantes blasfemias». Según Madoz en Segovia las faenas del campo absorbían la atención de los habitantes rurales «y los padres de familia cuidan más bien de que los niños les ayuden en sus labores que de enviarlos a las escuelas, donde a su entender pierden el tiempo»⁵⁵.

Escasa formación y apreciables diferencias del cuerpo docente.

A pesar de la preocupación de figuras como el zamorano Pablo Montesino –los maestros no debían ser meros transmisores de conocimientos, sino respon-

⁵¹ DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: «Grandeza y miseria de los liberales españoles...», *op. cit.*, p. 59.

⁵² SUÁREZ PAZOS, Mercedes: «El campesinado gallego y su rechazo a la escuela primaria (1868-1874)», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 2 (1983), pp. 317-324.

⁵³ *DM*, tomo XII, p. 539.

⁵⁴ SANZ DÍAZ, Federico: «El proceso de institucionalización e implantación...», *op. cit.*, p. 233.

⁵⁵ *DM*, tomo XIV, p. 80.

sables del desarrollo integral de sus alumnos⁵⁶, la formación del cuerpo docente evidenciaba falta de solvencia. No llegaba a la mitad –43,82%– el número de profesores que poseían algún tipo de *título pedagógico*, y hasta la creación de las escuelas normales los certificados expedidos, de carácter gremial, estuvieron viciados de actitudes clientelares⁵⁷.

Este problema básico constituía un verdadero escándalo en León, donde tan solo un 7,56 % contaba con título. En este caso se recordaba que existía en la capital una escuela normal de la que salieron docentes aventajados, pero que, exceptuando la comarca capitalina, en el resto de partidos judiciales «no se les ha dado colocación, viniendo a ser inútiles los gastos hechos para sostenerlos en el establecimiento, causándose perjuicio hasta a los mismos alumnos que como jóvenes olvidarán fácilmente en la inacción lo que con trabajo aprendieron». Más adelante se describía su cotidianeidad como jornaleros:

Por los meses de noviembre, diciembre y enero, en que las nieves impiden todo trabajo del campo en las montañas, se descuelgan y diseminan por todo el país una porción de labradores que apenas saben deletrear y pintar su nombre; se ajustan en los pueblos regularmente por artículos de comer y una pequeña cantidad en metálico y presiden la escuela hasta febrero; entonces el *maestro*⁵⁸ vuelve a su montaña y sus discípulos a sus faenas de labor que no abandonarán aunque aquel permaneciera⁵⁹.

También era preocupante la situación palentina, con tan solo un 35,57 % de docentes avalados por algún documento acreditativo de su pericia, o de Soria, Segovia y Zamora, donde no se llegaba a la mitad. Los mejores parámetros se cumplían en Valladolid, con más de tres cuartas partes de titulados, seguida de Burgos y Salamanca.

TABLA V. *Número y porcentaje de maestros titulados y ratio por población*

Provincia	N.º maestros	Titulados	Porcentaje	Sin título	Porcentaje	Ratio
Ávila	240	124	51,67 %	116	48,33 %	18,05
Burgos	681	429	63 %	252	37 %	29,10
León	807	61	7,56 %	746	92,44 %	27,94
Palencia	357	127	35,57 %	230	64,43 %	19,83
Salamanca	465	285	61,29 %	180	38,71 %	19,37
Segovia	323	142	43,96 %	181	56,04 %	20,84
Soria	492	211	42,89 %	281	57,11 %	35,14
Valladolid	294	223	75,85 %	71	24,15 %	14,00
Zamora	241	107	44,40 %	134	55,60 %	13,39
Total	3.900	1.709	43,82 %	2.191	56,18 %	22,15

Fuente: Elaboración propia a partir del *Diccionario de Maduz*.

⁵⁶ VEGA GIL, Leoncio: *Las Escuelas Normales en Castilla y León (1838-1900)*, Salamanca, Amarú, 1988; SUREDA GARCÍA, Bernat: «El Boletín Oficial de Instrucción Pública...», *op. cit.*, p. 74.

⁵⁷ HERNÁNDEZ DÍAZ, José M.ª: «El sistema educativo liberal y la formación de maestros...», *op. cit.*, pp. 9-10.

⁵⁸ La cursiva es nuestra.

⁵⁹ *DM*, tomo X, p. 146.

La ratio del número de maestros por cada 10.000 habitantes venía determinada prioritariamente por la divergente distribución poblacional, indicando –caso de Soria y otras– un aspecto interesante: la preocupación de ciertos ayuntamientos por contar con maestro. En Soria la diseminación de entidades conjugada con baja densidad determinaba la ratio más alta –35,14–, casi triplicando valores como los de Zamora o Valladolid. Y, a pesar de que su preparación era manifiestamente mejorable, el cuerpo docente leonés era con mucho el mayor –un 20,7 % del total–, triplicando el abulense o el zamorano.

Eran preocupantes las ratios de estas últimas provincias, que parecen indicar mayor despreocupación de las autoridades locales y que marcan diferencias interregionales motivadas por la estructura socioeconómica y las mentalidades. En Valladolid, donde el tamaño y la homogeneidad de los pueblos eran proporcionalmente los más altos de Castilla, se observa la segunda cifra más baja de la región –14–, aspecto que viene compensado por una preparación adecuada de los maestros vallisoletanos –un 75,85 % frente a la media regional del 43,82 %–. Evidentemente, estos tuvieron que ocuparse de grupos de alumnos más numerosos por aula que el resto de colegas, lo que también se vio reflejado en su dotación económica, con diferencia, la mayor de todas.

Por último, en relación a la formación por sexos *el Madoz* ofrece datos para seis provincias. El porcentaje de titulados es prácticamente idéntico al de tituladas, alrededor del 56 %. La mayor divergencia se daba en Burgos, donde, de los 642 maestros, dos terceras partes poseían título, mientras que, de las 39 maestras, tan solo 8 contaban con él. En Salamanca, de 423 maestros casi el 61 % eran titulados, porcentaje que aumentaba en el caso de las maestras hasta el 67 %. En Valladolid, como era de suponer, de los 258 maestros, unas tres cuartas partes –191– contaban con titulación, cifra que se disparaba en el caso de las maestras hasta cerca del 90 %, debido a la labor de su escuela normal.

TABLA VI. *Porcentaje de la formación de maestros y maestras*

Provincia	N.º maestros	%	% titulados	N.º maestras	%	% tituladas	Total
Ávila	-	-	-	-	-	-	240
Burgos	642	94,27	65,58	39	5,73	20,51	681
León	-	-	-	-	-	-	807
Palencia	-	-	-	-	-	-	357
Salamanca	423	90,97	60,76	42	9,03	66,67	465
Segovia	307	95,05	43,65	16	4,95	50	323
Soria	485	98,58	42,47	7	1,42	71,43	492
Valladolid	258	87,75	74,03	36	12,25	88,89	294
Zamora	217	90,04	44,24	24	9,96	45,83	241
Totales	2.332	93,43	55,96	164	6,57	56,10	3.900

Fuente: Elaboración propia a partir del *Diccionario de Madoz*.

Si bien no contamos con la diferenciación por sexos de Ávila, León y Palencia, es significativo el abrumador porcentaje global de maestros –93,43 %– frente al de maestras –6,57– que, en todo caso, aumentaría si conociéramos los datos, principalmente los leoneses. Las maestras estaban peor preparadas y su sueldo era un tercio menor que el de los maestros. Se favorecía que las propias mujeres de estos o sus sirvientas preparadas por ellos se ocupasen de las niñas. Los datos de masculinidad de Castilla y León presentan peores perspectivas que los de la estadística española de 1843 ya que, de 15.478 maestros contabilizados, un 74,58 % eran hombres y un 25,42 % mujeres⁶⁰.

Por provincias sobresale negativamente el caso soriano –tan solo 7 de 492 eran maestras– y únicamente Valladolid bajaba por poco del 90 % de masculinidad, destacando la buena preparación de ambos sexos –74,03 % los hombres y 88,89 % las mujeres–, la más positiva junto a Salamanca en ambos criterios. Aun así, Madoz recordaba que en Valladolid muchos maestros no poseían título, «efecto en unos de su insuficiencia, y en otros de lo poco que les produce su noble profesión y del cortísimo estímulo que hasta ahora les ha ofrecido», finalizando con una ironía dirigida al Gobierno moderado: «Sin embargo, nos cabe la mayor complacencia el considerar que está el Gobierno ocupándose con un celo que verdaderamente le honra, en mejorar este ramo que tanto conduce a dulcificar las costumbres y, por consecuencia, a producir la verdadera felicidad»⁶¹.

En Soria, a pesar de que los maestros habían sido obligados a mejorar su instrucción en la escuela normal, y que pocos pueblos carecían de escuela, el *Diccionario* se dolía de que no estuviesen dirigidas por profesionales de mayor ilustración, «o al menos dotados de la suficiente para poder iniciar a sus alumnos con sólidos fundamentos, en las primeras bases de la educación civil y religiosa»⁶². Y continuaba resaltando la importancia de la formación pedagógica ya que, «forman la de la prosperidad o desgracia del hombre, considerado tal, desde que empieza a raciocinar hasta que baja al sepulcro».

Condiciones deficientes se adivinaban en Zamora, donde se hablaba de la «triste imagen» de la instrucción pública, «tan esencial en la moral y progresos de los pueblos». Aunque en algunos núcleos impartían sus clases maestros «dotados de suficiencia», en otros era «doloroso fijar la vista en los que desempeñan [...] tan noble magisterio». En los pueblos de las comarcas de Bermillo, Alcañices, Puebla de Sanabria y «la parte allende del río Órbigo que pertenece al de Benavente», los maestros eran «hombres faltos de la instrucción y demás cualidades necesarias al buen desempeño de su instituto»⁶³.

No debemos olvidar que el maestro debía ser no solo un profesional formado técnicamente, sino un ejemplo personal y modelo para la comunidad en la que

⁶⁰ GUEREÑA, Jean-Louis: «La estadística escolar...», *op. cit.*, p. 147.

⁶¹ *DM*, tomo XV, p. 528.

⁶² *DM*, tomo XIV, p. 453.

⁶³ *DM*, tomo XVI, p. 463.

trabajaba por sus cualidades físicas, morales e intelectuales, aspectos que mejoraron desde 1839 con el establecimiento progresivo de las Escuelas Normales⁶⁴; de maestros en 1841 en Segovia, Soria y Zamora; en 1842 en Salamanca; 1843, Ávila; 1844, Burgos y León; 1845, Valladolid, y 1860, Palencia. Desde 1858 a 1896 se establecieron las de maestras⁶⁵. Sin embargo, no es hasta la segunda mitad del siglo XIX cuando cuajarán a través de manuales y textos específicos las nuevas metodologías pedagógicas, sistemas organizativos y disciplina de la escuela normalista que bebe de las influencias europeas⁶⁶.

En ese sentido, Pablo Montesino publicaba en 1840 su *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos*, que pensó que se podía aplicar también en las de instrucción primaria y que fue promovido por el Gobierno, recomendándolo junto con el *Manual de enseñanza simultánea, mutua y mixta*, de Laureano Figuerola. Desde 1841 a 1845 no se encuentran títulos pedagógicos específicamente dedicados a las Escuelas Normales o al profesorado, aunque se aprueban ejercicios de lectura como *Educación de la juventud*, de Rollín, o *Educación de la infancia y El libro de mis hijos*. En 1845, se declaraba útil para profesores y directores la obra *Ensayo general de educación física, moral e intelectual*, de Marco Antonio Jullien de París y, en 1847, el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* se hacía eco de la traducción de la obra *Pedagogía*, de J. H. Schwarz⁶⁷.

6. Más hambre que un maestro de escuela: la misérrima dotación económica

La financiación de la enseñanza primaria por el Estado liberal fue muy deficiente. Hasta la Restauración el gasto en educación fue inferior al 1 % de los presupuestos estatales⁶⁸. Además, su formulación bebía en modos antiguorregimentales, ya que los liberales aún tenían puestas sus esperanzas en las rentas de fundaciones benéficas, legados y obras pías que hasta entonces la financiaban, pero que ya eran mínimas por mor de las propias actuaciones liberales. Y, aunque teóricamente los ayuntamientos solo intervendrían con sus fondos si dichas

⁶⁴ SUREDA GARCÍA, Bernat: «El Boletín Oficial de Instrucción Pública...», *op. cit.*, p. 74; LORENZO VICENTE, Juan Antonio: «Una experiencia de formación de profesores de segunda enseñanza. La Escuela Normal de Filosofía (1846-1852)», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 2 (1983), p. 97.

⁶⁵ VEGA GIL, Leoncio: «Pablo Montesino y los primeros desarrollos de las escuelas normales en Castilla y León», en VEGA GIL, Leoncio (coord.): *Pablo Montesino y la modernización...*, *op. cit.*, p. 91.

⁶⁶ VEGA GIL, Leoncio: «Las corrientes pedagógicas europeas a la luz del movimiento normalista español del XIX», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 4 (1985), pp. 119-138.

⁶⁷ Soler Balaba, M.ª Ángeles: «Textos pedagógicos aprobados para su utilización en las escuelas normales desde su creación hasta 1868», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 2 (1983), p. 90.

⁶⁸ ROBLEDO HERNÁNDEZ, Ricardo: *La universidad española, de Ramón Salas a la Guerra Civil. Ilustración, liberalismo y financiación (1770-1936)*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 2014, p. 368. La Iglesia y el Ejército recibían porcentajes diez o doce veces superiores.

aportaciones resultarían insuficientes⁶⁹, debieron aplicar para ello porcentajes sumamente considerables de sus escuálidos presupuestos.

La dotación de los maestros venía fijada mediante tres fórmulas diferenciadas de ingresos: en metálico –en reales–, en *frutos* –es decir, en especie– y *por retribución*, en la que se conjugaban las dos anteriores. A pesar de encontrarnos a mediados del siglo XIX, perviven procedimientos de una economía fundamentalmente agropecuaria traducida en una escasa monetización. Es decir, escaseaba el dinero, resintiéndose las transacciones y pagos cotidianos que debía soportar toda economía doméstica. Por otro lado, ya hemos adelantado que el teórico principio de gratuidad universal, aplicado independientemente de la fortuna de cada niño, suponía que las únicas que no pagaban en metálico al maestro fuesen las familias más pobres, otra razón por la que continuaban teniendo peso los pagos mixtos o en especie. Unos pagos que complementaban la menguada economía familiar de los maestros.

Como comprobamos en la Tabla VII, tan solo el 57,27 % de los reales devengados se establecía en pagos monetizados. Destacan las retribuciones en especie de Soria –nada menos que un tercio–, como corresponde a la economía provincial menos desarrollada de la región. No obstante, entre los pagos destacadamente monetizados aparecen Zamora y Ávila, cuya diversificación sectorial tampoco era destacada, pero que abonaban en metálico un 80 y un 65 por ciento respectivamente. Lo explicaba el propio *Diccionario*, que se mostraba satisfecho sobre la educación primaria de la última, «porque vemos que a pocos esfuerzos que las autoridades hiciesen podían conseguirse grandes ventajas en este país; porque conociéndole esencialmente agrícola y poco rico hallamos más desarrollada la instrucción pública que en otros más favorecidos por la naturaleza y donde la industria y el comercio fomentan los capitales de los habitantes»⁷⁰.

En cuanto a la ratio por habitante, los que más desembolsaban eran los vallisoletanos –2,45 reales al año– seguidos de sorianos, segovianos y zamoranos –1,98 y 1,91–, prácticamente el doble que leoneses y salmantinos. Para Salamanca, Maduz afirmaba que a pesar de que las autoridades provinciales habían erigido numerosas escuelas sin gravar las economías municipales, no por ello debieran acomodarse estas, «vigilando las omisiones y condescendencias de los ayuntamientos que por una economía mal entendida toleran profesores ineptos y sin los requisitos tan necesarios para un cargo de no escasa importancia»⁷¹. Parecida situación se verificaba en Soria, donde se hablaba de su «frugal y miserable subsistencia» –a pesar de que los sorianos pagaban en mayor medida que los de otras provincias, ello no se traducía en sueldos altos– y que en la mayor parte de su zona rural los maestros eran a su vez sacristanes, organistas o secretarios de ayuntamiento. Con

⁶⁹ De Puelles Benítez, Manuel: «Grandeza y miseria de los liberales españoles...», *op. cit.*, p. 56.

⁷⁰ *DM*, tomo III, p. 134.

⁷¹ *DM*, tomo XIII, p. 630.

tono irónico, resaltaba que en algunos pueblos los «celosos curas párrocos» se habían convertido en maestros «de los hijos de sus feligreses»⁷².

TABLA VII. *Dotación y tipología de los salarios de los maestros (en reales)*

Provincia	Metálico	%	Especie	%	Mixta	%	Total	Ratio	Salario medio
Ávila	171.010	64,60	58.650	22,16	35.036	13,24	264.696	1,55	1.103
Burgos	-	-	-	-	-	-	-	-	-
León	159.216	56,97	18.985	6,69	105.730	37,24	283.931	0,98	352
Palencia	147.761	48,41	33.807	11,08	123.641	40,51	305.209	1,70	855
Salamanca	-	-	-	-	-	-	275.416	1,15	592
Segovia	175.441	59,11	31.100	10,48	90.275	30,41	296.816	1,91	919
Soria	104.505	37,68	91.922	33,14	80.928	29,18	277.355	1,98	564
Valladolid	277.173	53,93	44.463	8,65	192.338	37,42	513.974	2,45	1.748
Zamora	274.282	79,63	1.125	0,33	69.041	20,04	344.448	1,91	1.429
Totales	1.309.388	57,27	280.052	12,25	696.989	30,48	2.561.845	1,68	796

Fuente: Elaboración propia a partir del *Diccionario de Maduz*. Nota: Datos disminuidos por las carencias de Burgos y Salamanca. Otros se han corregido al presentar errores.

Un dato de interés es el salario medio. Con todas las prevenciones de este tipo de cálculos, refleja tendencias que explican diferencias internas del cuerpo docente castellano y leonés, teniendo en cuenta su preparación, media de alumnos atendidos y desarrollo del sistema educativo en cada circunscripción. Aunque hablar de salarios medios en esta época pueda constituir un análisis extemporáneo –al ser la mayor parte de los pagadores pequeños concejos rurales, se explicarían las acusadas diferencias–, con las ratios obtenidas se puede afirmar que los peor pagados eran los maestros leoneses, tanto por su escasa preparación como por la dispersión poblacional. Su media, inferior a un real por día –352–, no podía sustentar los mínimos imprescindibles para la supervivencia, por lo que estos docentes debían ocuparse en otros trabajos complementarios, desde jornaleros de campo hasta variados servicios municipales. En el mismo grupo de maestros muy pobres entrarían sorianos y salmantinos, con poco más de real y medio diario⁷³.

En el caso de Palencia, Maduz recordaba que estos educadores debían redondear su sueldo con otras ocupaciones y que se veían «obligados a buscarse la subsistencia por otros medios que los del fiel desempeño de su magisterio». Señalaba que debían desempeñar infinidad de cargos que, «distrayéndoles de la enseñanza les proporcionen recursos para vivir», y se lamentaba del ejercicio de otros oficios como el de sacristán, sangrador, *fiel de fechos* y otros

⁷² *DM*, tomo XIV, p. 453.

⁷³ VIÑAO FRAGO, Antonio: «La génesis del sistema educativo español...», *op. cit.*, p. 31. Un panorama muy alejado de las pretensiones de los liberales gaditanos.

empleos «poco honoríficos de república», es decir, servicios municipales nada apetecibles, como podían ser los de alguacil, guarda de campo o enterrador. Por tanto, no era de extrañar que los profesores careciesen de la instrucción necesaria, quizás con la excepción de los que trabajaban en pueblos crecidos quienes, «contando con una retribución mediana se entregan completamente al cumplimiento de su deber, tienen un interés verdadero en enseñar y adoptar los métodos más ventajosos»⁷⁴.

Madoz razonaba que una buena dotación económica era imprescindible, «porque el mayor adelanto de sus alumnos les proporciona el aprecio de los padres de estos, su conservación y el respecto (sic) que tanto influye en la aplicación de los niños». Sin embargo, hasta el decenio 1855-1865 no hubo un verdadero aumento presupuestario por parte de la Administración –fundamentalmente la local–, si bien continuaron durante decenios –al estar basada la financiación en los no progresivos impuestos territoriales y de consumos– los retrasos en los pagos, la insuficiente dotación y las diferencias internas. Teniendo en cuenta que la presión fiscal recaía fundamentalmente sobre los más pobres, las contribuciones y derramas destinadas a la instrucción eran impopulares, aspecto que no se solucionaría parcialmente hasta que la financiación pasase a manos del Estado⁷⁵.

En el polo opuesto de León, los mejor pagados eran los maestros de Valladolid. Los 1.748 reales que percibían de media suponían cerca de 146 reales mensuales, lo que al menos permitía la supervivencia –con ciertas estrecheces– de una unidad familiar. Exceptuando este caso y, a cierta distancia Zamora y Ávila⁷⁶, la media de 796 reales anuales o, lo que era lo mismo, dos reales y seis maravedís diarios, confirma las enormes carencias de estos profesionales y las derivadas negativas que suponían.

7. Ralentización de la modernización pedagógica

Con el liberalismo surgieron ejemplos puntuales de modernización pedagógica como los teorizadores y autores que daban importancia al potencial educativo de espacios abiertos o de la prensa periódica⁷⁷. Para Segovia, Madoz recordaba lo interesante que sería introducir en el mundo rural el conocimiento de los periódicos, «ese sublime medio de acción de los pueblos modernos». Según él, con la prensa todas las clases se interesarían por la lectura mediante diarios «de cortas dimensiones y bajo precio» que, si bien podrían incluir habitualmente artículos

⁷⁴ *DM*, tomo XII, p. 538.

⁷⁵ DE GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso: «Financiación de la escuela pública en la España...», *op. cit.*, pp. 165-172. Los maestros no representaban pues una figura amable en aquellos pueblos donde parecían constituir el destino de la mayor parte de las contribuciones vecinales.

⁷⁶ *DM*, tomo I, p. 134. Zamora y Ávila fundamentalmente.

⁷⁷ SUREDA GARCÍA, Bernat: «El Boletín Oficial de Instrucción Pública...», *op. cit.*, p. 70.

de política general, también se ocupasen de los «intereses materiales» de carácter práctico⁷⁸.

Sin embargo, y aunque hacia 1845-1850 quedaban lejos ciertos métodos y estructuras de los primeros compases decimonónicos, en los que primaba el carácter del maestro como vigilante de comportamientos inadecuados de los alumnos mediante el sistema de premios y castigos, adobados por el calendario litúrgico y las nociones repetitivas de lectura y escritura, nos encontramos ante una metodología pedagógica anticuada con puntuales excepciones⁷⁹.

Así, el *Diccionario* recordaba que, todavía en León, «niños se ven que llevan por libro las Aventuras de Bertoldo⁸⁰, o el Despertador del alma descuidada⁸¹», empezando a leer mediante libros antiguos e inaplicables «si no perniciosos a la instrucción primaria». No solo era inexistente cualquier método o planteamiento pedagógico, sino que predominaba la confusión de autores y materias. Tras analizar los pagos que satisfacían los vecinos leoneses, afirmaba:

Cualquiera al comparar los anteriores datos formará la idea más ventajosa, la más sublime del estado de esta parte del saber humano [...]; no hay duda que por ellos pudiera sentarse la proposición de ser la provincia de León la más ilustrada, la principal en el orbe literario de España; pero no nos hagamos ilusiones, no nos dejemos llevar de meras apariencias [...]: la educación primaria en la provincia de que tratamos, se halla en un estado lamentable, (y) presenta la perspectiva más desconsoladora⁸².

Incluso, reprochaba a las trabas del plan de estudios de 1845 la desaparición de la enseñanza secundaria en algunas poblaciones crecidas de León y Palencia que estaban acabando con las cátedras de latinidad, o con las clases superiores de filosofía y matemáticas, lo que había reducido el margen para que miembros de las clases medias, e incluso bajas, ascendiesen socialmente. No era de extrañar que todos estos factores condujesen a que en 1860 siete de cada diez niños mayores de 7 años no supieran leer ni escribir⁸³.

⁷⁸ *DM*, tomo XIV, p. 80.

⁷⁹ ESTEBAN MATEO, León: «Un manuscrito inédito en torno a las constituciones para el preceptor de gramática y maestros de primeras letras de la ciudad de Lorca de 1800», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 16, (1997), pp. 411-427. Libros de texto seguidos por entonces eran el *Tratado sobre el modo de enseñar el conocimiento de las letras*, de las Reales Escuelas de San Ildefonso; el *Libro segundo de los niños*, de la Real Academia; *El amigo de los niños*, del abate Sabatier; las *Lecciones elementales de Historia natural*, del mismo; *Tratado de las obligaciones del hombre*, de Juan de Escóquíz; el *Compendio de la Gramática y Ortografía*, de la Real Academia; el *Compendio del Arte de escribir por reglas*, de José Anduaga; las *Lecciones de Aritmética*, de la Real Academia; el *Compendio histórico de la religión*, de Pintón, o los *Catecismos* de Fleury y Ripalda.

⁸⁰ Cuentos morales escritos por el italiano Julio César Croce hacia 1620.

⁸¹ Con consejos esencialmente doctrinales escrito por el capellán Ildefonso Bereterra en 1766.

⁸² *DM*, tomo X, p. 146.

⁸³ RABATÉ, Colette: «Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XIX», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 12-13 (1993-1994), p. 368.

La cotidianeidad de la educación primaria era frustrante. Al hablar de Zamora, Madoz aseguraba que los libros elementales utilizados eran «los que cada uno adquiere», sin orden ni concierto, y utilizaba el sarcasmo: «Unos leen en procesos; otros recitan la tabla de contar, dando a la vez tan descompasadas voces, que apenas se entra en la población desde luego se sabe dónde está la escuela». Con este panorama no se podía valorar el progreso de la enseñanza en estos niños, «pues los que más, llegan a leer malamente y escribir sin arte ni ortografía»⁸⁴.

8. Conclusiones

La Historia de la Educación valora no solo los caracteres cuantitativos que miden fríamente la situación de la enseñanza en cada época, sino que atiende a los resortes estructurales que influyeron decisivamente en la vida cotidiana de los sectores a los que se debe –alumnos, maestros, sociedad circundante– y a la concreción práctica de las infraestructuras y superestructuras –escuelas, métodos pedagógicos, ideologías políticas, gobiernos– a las que se ciñe. Así, la legislación del primer liberalismo en torno a los principios de universalidad y gratuidad, que cumplía con las más altas aspiraciones sobre la función salvífica de la educación contra la ignorancia y a favor del desarrollo humano y social, básicas en un país atrasado como la España decimonónica, no cumplió totalmente lo que prometía sobre el papel. Incluso, a medida que transcurrió el siglo XIX, no se apreciaron avances en algunos aspectos dotacionales. Lo mismo cabría decir respecto a los avances metodológicos, formación pedagógica y conocimiento de la literatura especializada, que quedaron relegados a una parte minoritaria del cuerpo docente a pesar de los esfuerzos de eximios maestros por su difusión y puesta en marcha.

El análisis sobre una de las regiones españolas más avanzadas respecto a los criterios esenciales que determinan el estado de la educación primaria, como era Castilla y León a mediados del siglo XIX, presenta un diagnóstico perfectible. El *Diccionario de Madoz* –a pesar de sus carencias– permite visualizar una imagen sincrónica, global y a su vez diferenciada sobre los caracteres cuantitativos y cualitativos de sus nueve provincias en un momento clave del moderantismo –1843-1848– al objeto de valorar la difícil implantación de las mejoras educativas por parte del naciente Estado liberal.

Ciertamente, el número de escuelas en Castilla y León contaba con los porcentajes más altos del país –seis de sus provincias formaban parte del grupo puntero a nivel nacional–, pero no alcanzó las cifras ideales, aspecto agravado en las zonas rurales. Espacios en ocasiones deficientes, en otras se encontraban masificados o con condiciones materiales insuficientes. Respecto al grado de escolarización, si bien junto a otras regiones del norte peninsular era de los más altos de España

⁸⁴ *DM*, tomo XVI, p. 463. Empero, recordaba que se estaban introduciendo mejoras gracias a la intervención del gobernador Valentín de los Ríos –por entonces en plena consolidación de su carrera política– y de la Diputación provincial.

–superando positivamente en más de un 35 % la media nacional por habitante–, aún era parcial, divergente por comarcas y poco atractivo para extensos sectores sociales –sobre todo en ámbitos agropecuarios y urbanos marginales– que no encontraban beneficios tangibles ni inmediatos en la educación de sus hijos. Por contra, los porcentajes de escolarización de las niñas castellanas y leonesas fueron algo peores que la media nacional, aspecto que, elocuentemente, se repetirá en el número de maestras, quienes ejercían su labor de forma precaria con respecto a sus colegas masculinos.

En cuanto a la formación pedagógica se intuye progresivamente la mejora que supusieron las escuelas normales, si bien la implantación de los conocimientos teóricos y prácticos tardó en materializarse. El cuerpo docente estaba aún poco profesionalizado –más de la mitad aún no contaba con ningún tipo de titulación–, se encontraba anquilosado en fórmulas anticuadas y, al menos en sus dos terceras partes, su nivel adquisitivo rayaba peligrosamente en la pobreza –la media para toda la región era de poco más de 66 reales mensuales–, provocando la pluriactividad. Las políticas estatales dejaron en manos de los municipios la financiación del sistema, lo que reprodujo el problema de la infradotación, agravado por las divergencias territoriales señaladas, aspecto que empezó a atemperarse tras la aprobación de la Ley Moyano de 1857.

Parece indudable que, valorando la foto fija que nos ofrece Madoz para mediados del siglo XIX, las teóricas pretensiones sobre la educación universal, gratuita y de calidad planteadas por parte de los padres del liberalismo español no habían cuajado totalmente en sus planteamientos ideales. Aunque a nivel teórico el liberalismo moderado pretendió mejorar las condiciones de la educación básica, hubo sectores influyentes que no estuvieron realmente interesados en dotarla de la financiación necesaria, ya que ello suponía poner en cuestión su propio estatus socioeconómico. Sin embargo, a partir de 1857 y, sobre todo, desde el último cuarto del siglo en adelante, se irán clarificando los problemas señalados, manteniendo a las provincias de Castilla y León en los indicadores educativos más positivos de la nación.

LOS PRIMEROS COLEGIOS DEL SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS Y LA ENSEÑANZA DE NIÑAS EN CUBA DURANTE EL SIGLO XIX¹

The First Schools Of The Sacred Heart Of Jesus And The Teaching Of Girls In Cuba During The 19th Century

Francisco José GARCÍA PÉREZ
Universitat de les Illes Balears-IEHM
Correo-e: f.garcia@uib.es

Recibido: 31 de agosto de 2020

Envío a informantes: 20 de septiembre de 2020

Aceptación definitiva: 17 de noviembre de 2021

RESUMEN: La Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús tiene una larga trayectoria en lo que se refiere al ámbito educativo y cuenta con una influencia que llega hasta nuestros días. En el caso concreto de Cuba, el siglo XIX constató una importante expansión de la educación femenina. De hecho, numerosas órdenes religiosas abrieron colegios allí. Entre todas ellas, destacan los de la Congregación del Sagrado Corazón, fundados concretamente en La Habana y Sancti Spiritu. A lo largo de estas líneas, se analizarán distintas cuestiones que afectaban directamente a ambos centros. Por un lado, se estudiará su funcionamiento, el tipo de alumnas que eran admitidas, el plan de estudios diseñado y los beneficios de estos centros en la educación femenina. Por otro lado, es importante también poner énfasis en los distintos obstáculos que atravesaron ambos centros, especialmente en un momento en el que la isla de Cuba se veía azotada por una insurrección armada que alteraba la vida escolar. Actualmente contamos con numerosa documentación de archivo, generada por el antiguo Ministerio de Ultramar, que proporciona datos que ayudarán a comprender el papel desempeñado por el Sagrado Corazón de Jesús en la isla.

¹ Este artículo ha podido llevarse a cabo gracias al apoyo de una beca posdoctoral Vicenç Mut Estabilitat concedida por el Govern de les Illes Balears a través del Pla de Ciència, Tecnologia i Innovació de les Illes Balears 2018-2022.

PALABRAS CLAVE: Sagrado Corazón de Jesús; Cuba; educación de niñas; colegios religiosos.

ABSTRACT: The Society of the Sacred Heart of Jesus has a long history in the field of education and has an influence that extends to the present day. In the specific case of Cuba, the 19th century saw a significant expansion of female education. In fact, numerous religious orders opened schools there. Among all of them, those of the Congregation of the Sacred Heart, founded concretely in Havana and Sancti Spiritu, stand out. Along these lines, different issues that directly affected both centres will be analysed. On the one hand, we will study their functioning, the type of students that were admitted, the designed curriculum and the benefits of these centers in women's education. On the other hand, it is also important to emphasize the different obstacles that both schools went through, especially at a time when the island of Cuba was being hit by an armed insurrection that was disrupting school life. We now have many archival documents, generated by the former Overseas Ministry, which provide data that will help to understand the role played by the Sacred Heart of Jesus on the island.

KEYWORDS: Sacred Heart of Jesus; Cuba; education of girls; religious schools.

1. La enseñanza de niñas en colegios religiosos: una tendencia en aumento

DURANTE PRÁCTICAMENTE TODA LA EDAD MODERNA, los monasterios de monjas se habían regido por una vida contemplativa y de clausura². Las disposiciones tridentinas así lo habían establecido. De hecho, se esperaba que las comunidades de religiosas programasen su existencia intramuros, reservando todo contacto con el exterior únicamente a aquellos agentes que tenían autorización para entrar en los cenobios, es decir, el capellán, el confesor o el médico de turno³. Sin embargo, durante el siglo XVIII, y en consonancia con las ideas ilustradas que cada vez ganaban mayor fuerza en Europa, empezó a debatirse el papel que las órdenes religiosas podían desempeñar en la sociedad⁴. En la España de Carlos III, los ministros reformistas alrededor del trono plantearon la posibilidad de que las monjas pasasen a ejercer algún servicio activo, como era, por ejemplo, la enseñanza de niñas⁵. La educación se había convertido en una

² LAVRIN, A.: *Las esposas de Cristo. La vida conventual en la Nueva España*, México D. F., Fondo de Cultura Económica, 2016, p. 121.

³ GARCÍA PÉREZ, F. J.: «Solicitud y abusos en los monasterios femeninos de Indias a inicios del siglo XVII: una aproximación», *Hipogrifo*, 7.2 (2019), p. 397.

⁴ GARCÍA PÉREZ, F. J.: «La resistencia a la clausura en los monasterios femeninos de Mallorca durante el siglo XVIII», *Espacio, Tiempo y Forma. Serie IV Historia Moderna*, 30 (2017), p. 226.

⁵ Es necesario aclarar que en el siglo XVII hubo ya conventos que contribuyeron, en mayor o menor medida, a instruir a las niñas. A partir de la centuria siguiente aumentó el número de conventos-colegios, que funcionaban muchas veces como internados e iban a influenciar los futuros

prioridad para aquella Monarquía carolina, y eso incumbía también al ámbito femenino, aunque esta instrucción estuviese mayormente dirigida hacia una vida familiar y religiosa⁶. De hecho, el famoso ministro Campomanes recomendaba en su *Discurso sobre la educación popular* que, «encargadas de la enseñanza de las niñas acomodadas, [...] harán gran provecho los conventos de monjas al Reino; y contribuirán eficazmente a la educación del sexo»⁷.

En este ambiente de transformaciones dentro del clero femenino, con numerosas órdenes religiosas que abandonaban voluntariamente la clausura estricta para dedicarse por entero a la enseñanza de niñas, hicieron su aparición en la Francia posrevolucionaria las hermanas del Sagrado Corazón de Jesús. Su fundadora, Sofía Barat, posteriormente canonizada como santa Magdalena Sofía, erigió la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús (SSCJ) en 1800. Esta congregación nacía cargada ya de un espíritu de renovación religiosa que se plegó desde el principio a las necesidades estatales⁸. Precisamente, uno de los pilares más importantes de la Sociedad, y que iba a hacerla tan carismática a nivel internacional, fue su papel en el ámbito educativo. Desde sus inicios, la fundadora insistió una y otra vez en la idea de que «lo que ha determinado la fundación de la Sociedad ha sido el vacío que dejaban después de la Revolución la falta de una educación cristiana y la vista de los males que esta falta producía»⁹. La SSCJ pretendía ofrecer un servicio activo enseñando a las niñas francesas. De hecho, el plan de estudios que iba a implantarse en los futuros colegios, y que había sido redactado en 1805, era un reflejo de los tiempos que se abrían paso.

En primer lugar, las religiosas eran conscientes de la importancia que empezaba a asumir la educación destinada al sector femenino¹⁰. La Iglesia católica posterior a Napoleón, asediada siempre por la sombra revolucionaria, tuvo muy presente la influencia que las órdenes religiosas podían ejercer en la juventud, convirtiendo a su alumnado en un medio eficaz para transmitir esos mismos valores cristianos a sus futuros hijos¹¹. Pero, además, el propio plan de la SSCJ contemplaba una necesaria reforma en la instrucción de las alumnas de sus colegios. Si anteriormente los conocimientos que estas habían recibido

modelos de enseñanza femenina religiosa. Véase CAPEL MARTÍNEZ, R. M.: «Mujer y educación en el Antiguo Régimen», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (2007), pp. 85-110.

⁶ Véase RODRÍGUEZ ROSALES, I.: «Educación de las mujeres en el siglo XIX o la construcción de la identidad doméstica», *Encuentro*, 73 (2006), pp. 97-108.

⁷ RODRÍGUEZ CAMPOMANES, P.: *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*, Madrid, imp. Antonio de Sancha, 1775, p. 375.

⁸ TAILLE-TRÉNTINVILLE URRUTIA, A. M.: «Una regla para los nuevos tiempos. Las constituciones de la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús: recepción y adaptación en Chile durante el siglo XIX», *Itinerantes. Revista de Historia y Religión*, 9 (2018), p. 147.

⁹ WILLIAMS, M.: *La Sociedad del Sagrado Corazón. Historia de su Espíritu 1800-1975*, Madrid, Ferraz, 1981, p. 87.

¹⁰ SARASÚA, C.: «Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24 (2002), p. 287.

¹¹ DE LA TAILLE, A.: «Ana de Rousier: portadora de la pedagogía del Sagrado Corazón por el mundo», *Pensamiento Educativo*, vol. 34 (2004), p. 361.

se limitaban básicamente al estudio de la doctrina cristiana y rudimentos de tareas domésticas, «hoy, el movimiento que arrastra hacia las ciencias se ha extendido a los dos sexos»¹². La educación que proponía Sofía Barat, contagiada en muchos sentidos por el espíritu jesuítico, era principalmente humanística¹³. La enseñanza de lenguas, aritmética, gramática y nociones básicas de historia y geografía formaban parte de las asignaturas que se impartían en los colegios del Sagrado Corazón. Y, finalmente, había una cuestión que provocó numerosos debates en el seno de la congregación. Desde sus inicios, la SSCJ ambicionaba expandir sus centros por los cinco continentes, pero ¿debía diseñarse un plan de estudios uniforme e inalterable en todos y cada uno de aquellos centros? ¿O era conveniente confeccionar un programa que pudiera adaptarse mejor a las características de cada territorio y, por lo tanto, fuese más fácilmente asumible por las alumnas? La madre Barat había respondido a esto diciendo que «hay que estudiar los usos del país para conformarse a ellos. [...] Es útil conocer el espíritu de un país dado y obrar en consecuencia»¹⁴. Cabe decir, como se verá más adelante, que los colegios de la SSCJ tuvieron muy claro que era en última instancia la superiora general, siempre residente en Francia, quien asumía el papel de faro guía y tomaba las decisiones importantes.

En 1826, el papa León XII dio finalmente su aprobación oficial y la estela de santa Magdalena Sofía se expandió imparable por todo el orbe católico. En España, y gracias a los informes favorables que había presentado el arzobispo de Toledo, Isabel II autorizó en 1858 su «admisión legal en Madrid y en cualquier otro punto de la Península donde se juzgue necesario, destinado a dar una completa y esmerada educación social y religiosa a las niñas de todas clases»¹⁵. Desde el principio, la Corona dejó muy claro que tanto la financiación como los costes de fundación correrían por cuenta de las religiosas, puesto que aquellos colegios se planteaban inicialmente como privados. Asimismo, la supervisión de dichos centros quedaba bajo la autoridad directa del cardenal primado, teniendo presente que el lugar en el que se abrió el primer colegio de la SSCJ era Madrid¹⁶. En lo que se refiere a la formación de las monjas designadas como maestras, el decreto

¹² WILLIAMS, M.: *La Sociedad del Sagrado Corazón...*, *op. cit.*, p. 89.

¹³ ESPINO MARTÍN, J.: «La pedagogía jesuita de las «religiosas» entre los siglos XVI y XIX: de las Ursulinas a la Sociedad del Sacré Coeur», *Sincronía: Revista de Filosofía y Letras*, 72 (2017), p. 321.

¹⁴ WILLIAMS, M.: *La Sociedad del Sagrado Corazón...*, *op. cit.*, p. 84.

¹⁵ Archivo Histórico Nacional [en adelante AHN], Ultramar, 251, Exp.4. Toda la documentación consultada procede del antiguo Ministerio de Ultramar, que perduraría hasta su disolución en 1899, y cuyo fondo se encuentra actualmente en el Archivo Histórico Nacional (Madrid). Se trata, en su mayoría, de expedientes relacionados con cuestiones de índole educativa que afectaban a todos los territorios que componían las denominadas provincias de ultramar, entre las que estaba la isla de Cuba.

¹⁶ La SSCJ había fundado sus primeros colegios en Madrid unos años antes, concretamente en 1846, pero la congregación necesitaba el permiso regio no solo para consolidar su presencia en la Corte, sino también para continuar abriendo nuevos centros en otros puntos de la península. WILLIAMS, M.: *La Sociedad del Sagrado Corazón...*, *op. cit.*, p. 411.

estipulaba que estas «podrán ejercer el profesorado en su convento sin necesidad de título»¹⁷.

Entre la entrada en la península de las hermanas del Corazón de Jesús y la solicitud que hicieron para aprobar la fundación de sus centros en Cuba pasaron algunos años. A lo largo de ese tiempo, las religiosas consiguieron introducirse también en otros territorios de Hispanoamérica¹⁸. Aprovechando las constantes dificultades que atravesaban las nuevas repúblicas en su objetivo de mejorar la educación general, y habiendo cosechado ya una fama reseñable en lo que se refería a su sistema de enseñanza, las hijas del Sagrado Corazón se instalaron en Chile en 1853 y harían lo propio en Argentina en 1874 por invitación expresa del mismísimo arzobispo de Buenos Aires¹⁹. Como no podía ser de otro modo, pusieron también sus ojos en Cuba, uno de los pocos territorios en el orbe americano que todavía permanecía en manos españolas. De hecho, el momento se presentaba del todo oportuno para extender sus redes en la isla y fundar nuevos colegios. Por aquel entonces, se estaba viviendo un acalorado debate en las sesiones del Ministerio de Ultramar sobre las evidentes necesidades que manifestaba la educación primaria.

Pese a los reiterados intentos por parte de las autoridades españolas de implantar una red de escuelas municipales en la isla de Cuba, lo cierto es que las congregaciones religiosas seguían gozando de mayor reputación en lo que se refiere a su labor educativa²⁰. El Concordato firmado con la Santa Sede en 1851 reforzó todavía más esta circunstancia que, de hecho, se hacía extensible a prácticamente todo el territorio iberoamericano²¹. Muchas de las nuevas repúblicas independientes, como es el caso de Venezuela o Chile, habían depositado esfuerzos enormes en institucionalizar una educación supeditada a los intereses del Estado. Sin embargo, se habían dado de bruces con una realidad incómoda: la falta de medios. Este vacío fue pronto llenado por el establecimiento constante de centros gestionados por órdenes religiosas²². Pues bien, en Cuba ocurría algo parecido. En 1817, una real cédula había ordenado que se abrieran escuelas de niños y niñas pobres en los distintos conventos y monasterios establecidos en la isla. El obispo de La Habana en aquel momento supervisó, junto con los superiores de las distintas órdenes,

¹⁷ AHN, Ultramar, 251, Exp. 4.

¹⁸ Sobre el papel que desempeñaron las congregaciones femeninas francesas durante el siglo XIX, véase LANGLOIS, C.: *Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIXe siècle*, París, Éditions du Cerf, 1984.

¹⁹ ALVARADO, A.: «Las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús (Societas Sororum Sacratissimi Cordis Jesu) en Argentina y las Hermanas Marguerite y Lucie de Léotoing d'Anjony», *Itinerantes. Revista de Historia y Religión*, 1 (2011), p. 188.

²⁰ Sobre los proyectos de fundar escuelas de educación primaria para niñas en la Cuba del siglo XVIII véase PROVENCIO GARRIGÓS, L.: «Proyecto de escuelas primarias femeninas en Santiago de Cuba (1788): educación útil y productiva», *Contrastes. Revista de Historia*, 12 (2001-2003), pp. 119-141.

²¹ MELCÓN BELTRÁN, J.: «La instrucción en las posesiones españolas de Ultramar (1838-1898)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17 (1998), p. 184.

²² TERÁN MAJAS, R.: «La Emancipada: las primeras letras y las mujeres en el Ecuador decimonónico», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (2020), p. 40.

la apertura de dichos centros en la ciudad. De ese modo, los conventos de San Francisco, San Agustín y Santo Domingo incorporaron aulas para la enseñanza de niños²³. Además, en el caso concreto de la instrucción de niñas, cabe destacar el impulso ejercido por las ursulinas y las monjas de San Vicente de Paul. Cuando Isabel II recibió en 1851 informes alarmantes sobre el mal estado en que se hallaba la educación primaria, reiteró su deseo de que, «teniendo asimismo en cuenta que ninguna medida puede contribuir a este fin tan poderosamente como la buena dirección de la enseñanza primaria, ha fijado su atención en el pensamiento de dar en ella alguna participación al clero del país»²⁴.

Sin embargo, no debemos engañarnos demasiado. Esta expansión de nuevos colegios religiosos, que venía a compensar las limitaciones que se daban en las escuelas municipales, no terminaba de solucionar el problema, puesto que «ni dichas maestras se hallan en gran número ni aquella preparación es otra por regla general que la meritoria y de alta utilidad»²⁵. Además, en muchos centros privados que reservaban plazas para la enseñanza de niños pobres, cuyo coste sufragaba el Estado, se vivían también excesos por parte del profesorado. En numerosas ocasiones, los maestros veían con malos ojos enseñar en una misma aula a ambos grupos de alumnos, «sin que por esto sean considerados [los alumnos pobres] en esas casas de pensión más que como simples sirvientes de los profesores y de los alumnos pensionistas»²⁶. Pero es que, incluso en las escuelas públicas repartidas por toda la isla, se hacía verdaderamente difícil controlar la asistencia de los niños y las niñas de familias necesitadas, a veces porque debían recorrer largas distancias para acudir a clase o porque sus padres los necesitaban en otros quehaceres²⁷.

Lo importante es que aquellos objetivos incluidos en el régimen liberal de extender la educación a todos los sectores sociales no se estaban cumpliendo como se esperaba y todo intento por mejorar la instrucción primaria terminaba fracasando. Así que, en 1861, el Ministerio de Ultramar empezó a debatir distintas medidas que contemplaba como necesarias para solucionar de una vez por todas el problema de la educación primaria. Y entre las soluciones que se proponían, hubo una que iba a tener una repercusión directa en la fundación de centros de la SSCJ en Cuba: la posibilidad de admitir «maestras extranjeras, [...] acreditando buenas dotes morales para también abrir establecimientos de enseñanza a las principales poblaciones de la Isla»²⁸.

²³ HUERTA MARTÍNEZ, A.: *La enseñanza primaria en Cuba en el siglo XIX (1812-1868)*, Sevilla, Diputación Provincial de Sevilla, 1992, p. 142.

²⁴ AHN, Ultramar, 24, ex. 1.

²⁵ AHN, Ultramar, 142, ex. 3.

²⁶ AHN, Ultramar, 24, ex.1.

²⁷ Véase AVALO VIAMONTES, V.: «Evolución histórica de la escuela rural en Cuba en los siglos XIX y XX», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26) (2016), pp. 91-112.

²⁸ AHN, Ultramar, 142, ex. 3.

Hasta la fecha, el Gobierno español había vigilado de cerca el currículum y procedencia de los profesores que iban a enseñar a los niños y niñas cubanos²⁹. Las autoridades españolas vivían obsesionadas por controlar la «correcta» enseñanza, o más bien evitar la entrada de ideas consideradas como peligrosas o incluso revolucionarias, por lo que era indispensable que su profesorado fuese, ante todo, de origen español. Así establecía en su Plan General de Instrucción Pública: «Pues la educación en Cuba debe ser católica y española, no puede sin peligro confiarse a maestros mercenarios, que, aunque católicos, no sean españoles»³⁰. Pero, como se viene diciendo, en esa fecha la realidad era ya evidente y el número de profesoras españolas o cubanas parecía del todo insuficiente. Claro está que una de las soluciones inmediatas y urgentes que se habían propuesto era estimular «la emigración a aquel país de maestras españolas, y si para ello no bastase la retribución que ofrezcan las educandas, el gobierno debe consignarse en el presupuesto de gastos de la isla la cantidad que sea necesaria»³¹. Sin embargo, esta medida no terminaba de solucionar el problema.

Por otro lado, el Gobierno español necesitaba urgentemente fundar nuevos colegios para frenar la tan extendida tradición de que las clases acomodadas de la isla enviasen a sus hijas a estudiar a los Estados Unidos o contratasen directamente a maestras inglesas o francesas, a imitación de las institutrices privadas que tanto proliferaban en Inglaterra. «Al regresar de aquel país [Estados Unidos] venían, como era natural, dominados por ideas y sentimientos contrarios al interés nacional y opuestos por consiguiente a los que el gobierno debe procurar que se les imprime»³². En este sentido, la apertura gradual de colegios religiosos había paliado la emigración de aquella juventud acomodada. Como corroboraba Miguel Zorrilla, secretario general del Ministerio de Ultramar, «la emigración, antes tan general a los Estados Unidos, y que tan funestos efectos producía para los intereses españoles, ha cesado, si no del todo, en gran parte desde que se establecieron en la Isla comunidades religiosas dedicadas a la enseñanza»³³. Teniendo presente la buena impresión que generaba la educación anglosajona o francesa en la burguesía criolla, la idea de que se permitiese a profesoras extranjeras enseñar en la isla cobraba mayor sentido y hacía aquellos centros más atractivos.

Además, se proponían algunas directrices para vigilar con mayor celo la participación de estas profesoras. Algunas asignaturas debían quedar necesariamente

²⁹ Durante el siglo XIX se dio una preocupación importante sobre la formación del profesorado, por lo que se fundaron las llamadas Escuelas Normales, dedicadas precisamente a preparar a los futuros docentes. Allí recibían diversas asignaturas, que después ellos deberían impartir a sus alumnos, como principios de Geografía, nociones de Aritmética, Lectura, Escritura, Poética o Literatura. RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. y BASNUEVA CANTILLO, I.: «La formación de maestros para la enseñanza primaria en Cuba y los programas literarios en sus planes de estudio», *EduSol*, 15(50) (2015), p. 77.

³⁰ AHN, Ultramar, 142, ex. 3.

³¹ *Ídem.*

³² *Ídem.*

³³ *Ídem.*

bajo la competencia del profesorado español³⁴. Por ejemplo, se consideraba «que la enseñanza de las primeras letras, geografía e historia de España haya de darse en textos castellanos, y por maestros españoles de uno u otro sexo»³⁵. Las autoridades de la metrópoli vieron siempre la enseñanza de la historia de España y su geografía como asignaturas prioritarias y muy necesarias para construir un discurso acorde con sus intereses patrióticos. De hecho, hubo un control sistemático de los libros de texto, que eran previamente examinados por el Consejo de Instrucción Pública antes de su distribución³⁶. A lo anterior, se añadían también otras especificaciones igualmente necesarias para permitir que profesoras extranjeras pudiesen enseñar en la isla. Estaba, por ejemplo, el hecho de que los obispos y su equipo diocesano debían vigilar de cerca el establecimiento de estos centros religiosos gestionados por profesoras extranjeras. Esta idea es importante, puesto que iba a provocar algunas fricciones entre los centros educativos de ámbito religioso y las autoridades cubanas tras el derrocamiento de Isabel II. Por el momento, lo único claro en 1861 era que la inspección anual de dichos centros quedaba supeditada al prelado, que era el encargado de vigilar su correcto funcionamiento y el bienestar de las niñas que allí se educaban.

Como se viene diciendo, la cuestión de permitir que profesoras extranjeras diesen clases en Cuba es importante de cara a este artículo. Principalmente porque las hermanas del Sagrado Corazón de Jesús provenían de una orden francesa. De hecho, la superiora general residía permanentemente en Francia y era, de facto, el indiscutible faro guía del resto de religiosas. Con lo cual, el hecho de que el Gobierno español diese su autorización motivó a las monjas del Sagrado Corazón para fundar un colegio en la ciudad de La Habana, extendiendo definitivamente su estela también al resto de Cuba.

2. Los colegios del Sagrado Corazón de Jesús: ¿un nuevo impulso en la educación femenina?

En 1863, mientras se debatía la conveniencia de permitir a profesoras extranjeras el poder enseñar a niñas cubanas, el capitán general de la isla envió a Madrid un informe en el que describía pormenorizadamente la situación que atravesaba la instrucción primaria de niñas. Curiosamente, todo parecían malas noticias. Hablando concretamente de La Habana, las escuelas municipales establecidas allí no terminaban de funcionar como se esperaba y los locales particulares habilitados para la enseñanza de niñas resultaban «insuficientes por su escasa capacidad y por la limitada instrucción que en ellos se recibe»³⁷. Sin embargo, había un cole-

³⁴ MELCÓN BELTRÁN, J.: «La instrucción en las posesiones», *op. cit.*, p. 185.

³⁵ AHN, Ultramar, 142, ex. 3.

³⁶ Sobre esta institución, véase PESET, J. L.: «El Real Consejo de Instrucción Pública y la restauración canovista», *Hispania*, 48(170) (1989), pp. 989-1030.

³⁷ AHN, Ultramar, 142, ex. 3.

gio situado en el barrio de El Cerro que parecía crecer con cada año que pasaba: «Prescindiendo de las escuelas gratuitas municipales destinadas a la clase pobre y a la enseñanza de las nociones más rudimentales, no había en La Habana sino un establecimiento de esta clase que goza de algún crédito, dirigido por las monjas del Sagrado Corazón»³⁸. Tras la autorización concedida por Isabel II para que la SSCJ pudiese fundar nuevos colegios en la península, algunas religiosas de la congregación se trasladaron a Cuba para continuar con la misión que les había encomendado su fundadora. De ese modo, en 1858, abrieron ya su primer centro en La Habana.

En el colegio eran admitidas dos clases de niñas. Por un lado, había un número de plazas reservadas a pensionistas, es decir, alumnas que pagaban treinta pesos mensuales por su estancia en el centro³⁹. Estas eran internas, por lo que dormían allí. Al mismo tiempo, y coincidiendo con los proyectos de extender la educación a las familias más humildes de la sociedad cubana, las religiosas destinaron un número importante de plazas para niñas pobres que de ningún modo podían costearse su mantenimiento en el centro. De hecho, en sus Constituciones, se había establecido que el número de niñas sin recursos admitidas fuese superior, «para glorificar al Corazón de Jesús trabajando en la santificación del prójimo»⁴⁰. Las difíciles circunstancias políticas y sociales que atravesaría la isla durante las últimas décadas del siglo XIX iban a hacer muy complicado mantener esta escuela gratuita permanentemente abierta. La vigilancia de estas alumnas dependía de las instituciones educativas públicas, con lo cual los colegios del Sagrado Corazón no eran privados al cien por cien. Sobre quién sufragaba los gastos que generaban estas niñas sin recursos, la superiora del colegio de La Habana mencionaba que su educación estaba «costeada por una asociación de Señoras llamada Hijas de María»⁴¹. Esta congregación, fundada en Lyon en 1832, tenía la misión de «ayudar a las jóvenes y a las señoritas del mundo a perseverar en la fe, en la piedad, en la caridad y en la modestia: estimularlas en el cumplimiento de los deberes de su estado»⁴². La rápida expansión de los colegios del SSCJ implicaba necesariamente la fundación de estas asociaciones, que se ocuparían de buscar fondos con los que mantener las escuelas de niñas pobres en funcionamiento.

Como puede suponerse, existían diferencias entre la educación que unas y otras recibían, lo que, en ocasiones, repercutía en la convivencia diaria de las propias alumnas. Como reconocía la superiora del colegio de La Habana, las niñas pobres recibían «una educación más sencilla y conforme a su estado, pero fundada siempre en los principios de religión»⁴³. En el caso de las pensionistas, se nutrían de la formación religiosa inherente a los colegios del Sagrado Corazón,

³⁸ *Ídem*.

³⁹ TAILLE-TRÉNTINVILLE URRUTIA, A. M.: «Una nueva Regla para los nuevos tiempos...», *op. cit.*, p. 152.

⁴⁰ Citado por WILLIAMS, M.: *La Sociedad del Sagrado Corazón...*, *op. cit.*, p. 93.

⁴¹ AHN, Ultramar, 251, ex. 4.

⁴² Citado por WILLIAMS, M.: *La Sociedad del Sagrado Corazón...*, *op. cit.*, p. 97.

⁴³ AHN, Ultramar, 251, ex. 4.

«sin desentenderse de los demás ramos que constituyen la educación social de una señorita, tales son los estudios de su propio idioma y del de los extranjeros, con toda clase de labores naturales de su sexo»⁴⁴. El estudio de lenguas era muy importante en el currículum escolar de las clases pudientes. El inglés y el francés estaban siendo consideradas en pleno siglo XIX como las dos lenguas más demandadas⁴⁵. Además, allí residían monjas extranjeras que contaban ya con el beneplácito del Gobierno español para poder impartir clases. Por eso mismo, las hijas de la élite criolla recibían rudimentos de lenguas extranjeras, además de otras asignaturas que enriquecían su cultura, aunque siempre de cara a convertirse en perfectas esposas y madres⁴⁶. Junto con lo anterior, se les enseñaba a leer, escribir y, por supuesto, recibían nociones de geografía, gramática castellana e historia de España que, como había quedado establecido por ley, debían impartirse en castellano, por lo que «las religiosas profesoras de dichas asignaturas son españolas»⁴⁷.

El peso de la religión era abrumador en el colegio del Sagrado Corazón, como lo era en prácticamente todas las escuelas de Cuba. Las alumnas disponían de un pequeño libro de catecismos, que las profesoras utilizaban como base para hacer memorizar la doctrina cristiana⁴⁸. Por supuesto, era obligatoria la asistencia y la participación de las alumnas en las numerosas ceremonias religiosas que se tenían programadas diariamente y se intercalaban entre clases y durante el tiempo de descanso. Además, se incluían también algunas actividades de asistencialismo que desempeñaban las propias alumnas. Estas dinámicas se repetían en todos los colegios religiosos en general. Cuando las Hermanas del Amor de Dios fundaron su primer centro en Cuba en 1871, establecieron unas pautas de rutina diaria que pueden ayudarnos a ver más claramente el modo en el que debían conducirse las alumnas de un centro religioso al uso. «Durante las clases y fuera de ellas rezarán o cantarán el Ave María. [...] Entonces también, y si la maestra que presidiese lo juzgase oportuno y sin perjuicio de la enseñanza podrán cantar, rezar u oír, leer algo instructivo y edificante»⁴⁹.

En las escuelas femeninas también se daba una atención especial a las denominadas «labores naturales de su sexo»⁵⁰. Entre el currículum escolar dirigido a la enseñanza de niñas, se incluían nociones de bordado, costura y otras técnicas de

⁴⁴ *Ídem*.

⁴⁵ CORVO SÁNCHEZ, M. J.: «Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (IX): siglo XIX, hacia el presente de la didáctica de lenguas modernas», *Babel: Aspectos de Filología Inglesa y Alemana*, 13 (2004), p. 138.

⁴⁶ Los colegios de «señoritas», como tradicionalmente se llamaba a las niñas pensionistas, programaron un currículum de estudios que incluía una formación humanística, religiosa y también doméstica. Véase AGUADO, M. E.: «Un colegio para niñas de honor. El monasterio de Bernardas recoletas en Casarrubios del Monte (1804)», *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*, 52 (2019), pp. 517-534.

⁴⁷ AHN, Ultramar, 251, ex. 4.

⁴⁸ HUERTA MARTÍNEZ, A.: *La enseñanza primaria en Cuba...*, op. cit., p. 337.

⁴⁹ AHN, Ultramar, 150, ex. 38.

⁵⁰ Sobre la educación doméstica femenina y su inclusión en el currículum educativo de los colegios de niñas véase BALLARÍN DOMINGO, P.: «La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación

tejido. A fin de cuentas, en aquella sociedad decimonónica, el papel prioritario de la mujer adulta se reservaba al hogar⁵¹. Las labores de manos eran consideradas la principal ocupación de toda mujer, una práctica que se remontaba a siglos atrás y que continuaría teniendo un papel importantísimo en la educación femenina de todo el siglo XIX⁵².

El éxito del colegio del Sagrado Corazón de La Habana fue desde el principio evidente, y esto queda demostrado por el hecho de que, pocos meses después, las religiosas decidieron establecer otra escuela de niñas en la ciudad de Sancti Spiritu, supuestamente «solicitada por los vecinos de aquella villa»⁵³. En estas circunstancias, comenzó el largo camino para conseguir la aprobación regia. De hecho, la superiora del colegio de La Habana, doña Justina Lay, escribió en 1863 a Madrid. Contando en todo momento con el permiso de la superiora general, suplicó a Isabel II «en nombre del Sagrado Corazón de Jesús, se digne conceder su Real aprobación a dichos establecimientos, gracia que espera recibir del ánimo benéfico de V.M.»⁵⁴. Las religiosas estuvieron también asistidas por una de las mujeres con mayor influencia social en los círculos de la élite cubana, doña Natividad Iznaga del Valle. Criada en una de poderosa familia de terratenientes, Natividad había recibido una esmerada educación en Estados Unidos⁵⁵. Quizás esto explique mejor su interés por incentivar la educación de las niñas. Lo que queda claro es que apoyó ciegamente la fundación del colegio del Sagrado Corazón en Sancti Spiritu y escribió a la Corte suplicando a la reina que validase la obra que aquellas religiosas estaban llevando a cabo en Cuba. Además, el capitán general de la isla se dirigió también a Madrid avalando los beneficios que suponían los colegios del Sagrado Corazón, sobre todo en un momento en el que la red de escuelas públicas destinadas a niñas no conseguía los objetivos programados y algunos de los conventos dedicados a la instrucción femenina no funcionaban como antes.

Aunque pasaron algunos años antes de que la Corona terminase de tomar una decisión, Isabel II dio definitivamente su beneplácito en 1867 y escribió a los obispos de Cuba, Puerto Rico y Filipinas para determinar las circunstancias en que quedarían aprobadas las fundaciones de colegios del Sagrado Corazón. Como ya se ha comentado, la enseñanza de asignaturas como geografía o historia de España debían impartirse obligatoriamente en castellano, utilizando libros de texto adecuados. Asimismo, y como ocurría con los colegios establecidos en España, la inspección quedaba bajo la autoridad del arzobispo de Cuba, aunque se

de la sociedad de esferas separadas», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (2007), pp. 134-168.

⁵¹ CRUZ-REYES, V. C.: «Educación y papel de la mujer en el período de transición del siglo XVIII al XIX en Mesoamérica», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 4 (2002), p. 217.

⁵² SARASÚA, C.: «Aprendiendo a ser mujeres...», *op. cit.*, p. 292.

⁵³ AHN, Ultramar, 251, ex. 4.

⁵⁴ *Ídem.*

⁵⁵ MARTÍN, L. J.: «Herencia, testamento y parentesco: la familia Del Valle Iznaga», *Perfiles de la Cultura Cubana*, 8 (2012). [Disponible en: <http://www.perfiles.cult.cu/index.php?r=site/articulo&id=256>].

exigía la colaboración del capitán general, que ejercería las funciones de vicerreal patrono⁵⁶. A partir de ese momento, mientras las hermanas del Sagrado Corazón de Jesús consolidaban ya su presencia en la isla, continuó la llegada de nuevas órdenes. Pero todavía más importante, los trascendentales cambios políticos que se fraguaron en España, iniciados con el derrocamiento de Isabel II, iban a traducirse en novedades importantes en el ámbito educativo, y más concretamente en lo que se refiere a los colegios religiosos.

El Plan de Estudios de 1863, reflejo en la isla de Cuba de la famosa Ley Moyano, dejaba muy clara la dependencia a la que estaban sometidos los distintos colegios. En el caso de los centros religiosos, como los del Sagrado Corazón de Jesús, Isabel II había establecido que la vigilancia directa de estos quedaba bajo el prelado diocesano, quien debía estar siempre asistido por el otro vicerreal patrono, es decir, el capitán general. A esto había que sumarle otra situación muy típica en lo que se refería a centros administrados por órdenes religiosas: la autoridad de sus superiores. En el caso de las monjas rectoras de los colegios de La Habana y Sancti Spiritu, se dirigían primeramente hacia la superiora general, que tenía su sede en Francia. A continuación, si la situación lo requería, ponían sus ojos en el ordinario diocesano. Difícilmente funcionaba a la inversa. Con esto, queda clara la idea de que el clero en general intentó resistirse cuanto pudo a la intromisión de las autoridades civiles en lo que se refiere a la gestión de sus centros. Sin embargo, estos intentos de autonomía y, en ocasiones, insubordinación, se vieron potenciados todavía más tras la Revolución Gloriosa y la caída de Isabel II.

La entrada de Amadeo I en España sentó las bases de una monarquía totalmente sometida a los sectores más radicales del liberalismo político. La figura del rey había quedado desprovista de los márgenes de autoridad que había gozado durante el período isabelino⁵⁷. De hecho, durante esta época, las relaciones Iglesia-Estado volvieron a entrar en senderos complicados debido, principalmente, a las leyes secularizadoras recogidas en la nueva Constitución. En el ámbito educativo, el ministro Ruiz Zorrilla se destacó por reformas tímidas, pero siempre encaminadas hacia un mayor intervencionismo estatal⁵⁸. De hecho, se retomó la cuestión de la enseñanza primaria pública, potenciando la dotación de nuevas escuelas con mejores maestros y maestras. Pero estos intentos desesperados por reformar la educación pública escondían también otro fin, y era el de limitar el número de colegios religiosos, que habían continuado fundándose⁵⁹.

En el caso de Cuba, se preparó un plan de reforma en 1871 destinado a «satisfacer debidamente la situación, necesidades y porvenir de la isla»⁶⁰. Las nuevas

⁵⁶ MELCÓN BELTRÁN, J.: «La instrucción en las posesiones españolas...», *op. cit.*, p. 183.

⁵⁷ MAS HESSE, M. y TRONCOSO RAMON, R.: «La práctica del poder moderador durante el reinado de Amadeo I de Saboya», *Revista de Estudios Políticos*, 55 (1987), p. 238.

⁵⁸ VIÑAO FRAGO, A.: «La educación en el sexenio (1868-1874). Libertades formales y libertades reales», *Anales de Pedagogía*, 3 (1985), p. 91.

⁵⁹ ESPAÑA FUENTES, R.: «La educación en Extremadura en el siglo XIX. Reformas introducidas durante el sexenio democrático», *Revista de Estudios Extremeños*, vol. 57, nº 1 (2001), p. 152.

⁶⁰ AHN, Ultramar, 251, ex. II.

autoridades regularon el perfil que se exigía al profesorado de educación primaria y, todavía más importante, reforzaron el papel de la Junta Superior de Instrucción Pública, institución que iba a asesorar al capitán general como responsable último de la dirección educativa de la isla⁶¹. Entre sus funciones, la Junta debía supervisar la creación, supervisión y mantenimiento de escuelas públicas o la aprobación de libros de texto, y para ejercer mejor sus funciones estaba apoyada por juntas locales repartidas por toda la isla⁶². Pero lo que más interesa de cara a este artículo es analizar cuáles fueron las consecuencias inmediatas de la nueva situación política en los colegios religiosos, y más concretamente en los dependientes de la SSCJ.

Aquellos no fueron años fáciles. Mientras llegaban noticias sobre los planes de reforma que se estaban proyectando desde Madrid, Cuba se veía azotada por un levantamiento militar que ponía en jaque nuevamente al Gobierno español en las Antillas. El Grito de Yara convulsionaba la situación política y económica, lo que iba a tener también repercusiones en la educación primaria⁶³. En el caso de los colegios del Sagrado Corazón, las religiosas se vieron forzadas, primero, a rebajar la cantidad que cobraban a las pensionistas: «atendiendo a circunstancias particulares, y a juicio de la R.M. Superiora vicaria, de relajar a menor cantidad, veinte y un pesos»⁶⁴. Además, las provincias de Ultramar quedaron seriamente afectadas por distintas epidemias, que alteraban el día a día de las estudiantes. Por ejemplo, en 1867 se había extendido un brote de cólera en La Habana, y dos años después todavía seguía activo⁶⁵. Esto explica el hecho de que, en 1872, debido a «la alteración en la salud pública, se ha reducido el número a cincuenta y una alumnas internas»⁶⁶. Pero el cambio más drástico y significativo, consecuencia seguramente de las dificultades económicas que atravesaban ambos centros, era que «el colegio de niñas pobres o externas no existe hace un año»⁶⁷. Las razones no quedan del todo claras, aunque todo apunta a que las asociaciones benéficas destinadas a recaudar fondos, es decir, la Sociedad de Hijas de María, debió de tener problemas serios para continuar en funcionamiento. Pero a este se le sumaron otros problemas.

Como se viene diciendo, la Gloriosa se había traducido en un mayor intervencionismo estatal en lo que se refiere al ámbito educativo⁶⁸. Ya en el Plan de Estudios de 1863 implantado en Cuba, habían quedado perfectamente definidas

⁶¹ *Ídem*.

⁶² HUERTA MARTÍNEZ, A.: *La enseñanza primaria en Cuba...*, op. cit., p. 367.

⁶³ Sobre las repercusiones sociales y económicas que tuvo el conflicto armado en Cuba durante el último tercio del siglo XIX, véase PASCUAL, P.: «Las expediciones militares españolas en las guerras de Cuba y la respuesta de la sociedad civil», en *Maintien de la paix de 1815 à aujourd'hui. Colloque de la Commission internationale d'histoire militaire*, Ottawa, Défense nationale, 1995, pp. 133-145.

⁶⁴ AHN, Ultramar, 251, ex. 4.

⁶⁵ AHN, Ultramar, 4713, ex. 12.

⁶⁶ AHN, Ultramar, 251, ex. 4.

⁶⁷ *Ídem*.

⁶⁸ ÁLVAREZ TARDÍO, M.: «Política y secularización en la Europa contemporánea», *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 16 (1998), p. 146.

las instituciones que se ocuparían de supervisar todos los centros que afectasen a la enseñanza pública en la isla⁶⁹. En el caso de los colegios religiosos de niñas, estos no quedaban desligados del todo de ese espectro público, ya que admitían alumnas pobres que no podían costearse su plaza y todo indica que el Estado se había adjudicado la supervisión de su funcionamiento. Por lo tanto, los colegios del Sagrado Corazón de Jesús también dependían de dichas instituciones. La Junta Local de Instrucción Pública en La Habana estaba compuesta por distintos miembros, entre ellos un catedrático, un regidor, un eclesiástico nombrado por el obispo, un integrante de la Junta Local de Fomento, dos padres de familia y un secretario⁷⁰. Por lo tanto, aunque también la integraban miembros eclesiásticos, esta institución era eminentemente secular. Esto, por supuesto, no hizo demasiada gracia a los colegios religiosos. Además, se daba otra circunstancia que provocó mayores contratiempos. Cuando Isabel II dio en 1867 su autorización para regular el estatuto de los colegios del Sagrado Corazón fundados en Cuba, había dejado las tareas de inspección de dichos centros en manos del prelado diocesano. Aunque el obispo de La Habana, por hablar del primero de los colegios de la orden abiertos en la isla, debía apoyarse siempre en el capitán general como vicerreal patrono, lo cierto es que la mayoría de las veces solía actuar independientemente. Tras el cambio de régimen, esta situación había cambiado.

El 28 de enero de 1872, dos vocales de la Junta Local se presentaron a las puertas del colegio del Sagrado Corazón de Jesús en La Habana solicitando permiso de entrada para realizar la inspección anual del centro. Contra todo pronóstico, la superiora se negó a dejarles entrar. Cuando se le advirtió que debía colaborar con las autoridades educativas y que las inspecciones eran obligatorias, esta les respondió que «no dependen del gobierno; y así se consideran excusadas de dar cuenta de sus actos como profesoras. Que solo dependen del Obispado»⁷¹. Una de las razones por las que la Junta Local tenía tanto interés en revisar a fondo el colegio era por la actitud que habían asumido las monjas del Sagrado Corazón desde su llegada a Cuba. Asistidas en todo momento por los prelados, tenían mayormente presente la autoridad que ejercía la superiora general en Francia. Además, el ser extranjeras, un hecho que durante los debates de 1863 había sido considerado como no necesariamente negativo para la enseñanza, ahora se observaba con auténtico recelo por las nuevas autoridades educativas: «pues, como extranjeras, [...] aún se ignora el sistema de enseñanza que tienen establecido lo que, si bien bajo el punto de vista religioso no habrá que temer como religiosas, tal vez no será conveniente su sistema bajo el orden político»⁷². Cuando los vocales de la Junta le preguntaron sobre los libros de texto que utilizaban y el modo de examinar a las alumnas –desde su fundación, la Junta Local debía enviar vocales para la celebración de exámenes públicos, aunque en el caso de los colegios de la

⁶⁹ OSSENBACH SAUTER, G.: «Política educativa para la isla de Cuba...», *op. cit.*, p. 270.

⁷⁰ HUERTA MARTÍNEZ, A.: *La enseñanza primaria en Cuba...*, *op. cit.*, p. 369.

⁷¹ AHN, Ultramar, 251, ex. 4.

⁷² *Ídem.*

SSCJ no lo había hecho—, la superiora solo les dio evasivas: «Ni en sus exámenes tomaban parte las Juntas, ni autoridades ni aun los padres de familia; los cuales se enteraban del estado de instrucción de sus hijas, examinándolas ellos en privado, cuando se hallan en sus casas, en épocas de vacaciones»⁷³.

Rápidamente, el Ministerio de Ultramar escribió al obispo de La Habana, puesto que las religiosas se declaraban únicamente dependientes de su autoridad. La situación en Cuba era lo suficientemente problemática y delicada como para evitar todavía mayores contratiempos. Por ello, se solicitó al prelado que ofreciese todo tipo de datos sobre el colegio, incluyendo una descripción de sus constituciones y reglas, «si ese Gobierno eclesiástico ejerce la vigilancia sobre la enseñanza que en él se da, [...] sobre el personal que lo constituye, cual es la naturalidad de sus profesoras y en virtud de qué disposiciones supremas se halla establecida la Congregación»⁷⁴. El obispo envió un informe detallado que nos proporciona información realmente útil para conocer cuál era el estado del centro en los convulsos años que precedieron a la restauración borbónica. En 1872 continuaban en ejercicio dieciséis profesoras, «la mayor parte españolas, cuatro de La Habana, dos de Matanzas, una de Puerto Rico, otra de Canarias, y la última de Santi Spiritus, las cuales están encargadas de las clases españolas»⁷⁵. A estas, se les sumaban religiosas procedentes de Francia, Inglaterra, Escocia e Irlanda, responsables de aquellas asignaturas que, por currículum, no debían impartirse necesariamente en castellano, como eran, por ejemplo, la enseñanza de lenguas extranjeras, aritmética o labores manuales. Es importante constatar también que, en aquellos tiempos, únicamente eran admitidas niñas internas, es decir, que pagaban su estancia en el centro. Además, los brotes epidémicos habían limitado todavía más su número, con lo cual, podemos suponer que la situación económica que atravesaba el colegio era, cuando menos, difícil.

Es lógico pensar que, en un momento tan complicado para la Iglesia cubana, los prelados defendiesen con mayor ahínco las congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza, puesto que, en el siglo XIX, la educación se había convertido en uno de los canales más importantes con los que contaba el clero para mantener su influencia social. En lo que respecta a las monjas del Sagrado Corazón de Jesús, aunque es cierto que miraron siempre hacia su superiora general, sentían un respeto reverencial hacia la autoridad episcopal. Y esto era algo que beneficiaba al obispo. Por ello, este no dudó en afirmar que «me merecen el mejor concepto por su verdadera religiosidad, por sus virtudes, por su celo en la enseñanza, por los sentimientos religiosos, sociales y patrióticos que inspiran a sus alumnas»⁷⁶. Además, hablaba en nombre de las monjas del Sagrado Corazón al afirmar que «estamos dispuestas a cumplir lo que se nos previene en el Real decreto con respecto a la vigilancia que se le encomienda al obispo diocesano, ora bajo el punto

⁷³ *Ídem.*

⁷⁴ *Ídem.*

⁷⁵ *Ídem.*

⁷⁶ *Ídem.*

de vista religioso, ora con respecto a las condiciones y arreglo de la enseñanza»⁷⁷. Como puede notarse, seguían sin someterse del todo a las instituciones públicas.

La estabilización de la isla tras la entronización de Alfonso XII y la Paz de Zanjón puso un punto y aparte a los difíciles años precedentes y sentó las bases de una nueva época para las congregaciones religiosas que se dedicaban a la enseñanza de niños y niñas. La Constitución canovista de 1876 restauraba la confesionalidad del Estado, por lo que la Iglesia volvió a asumir un papel importantísimo en el ámbito educativo⁷⁸. En este sentido, cabe decir que, en el caso de Cuba, las deficiencias que experimentaba la instrucción pública repercutían siempre en beneficio de los centros religiosos. Los colegios del Sagrado Corazón continuaron abiertos durante los años siguientes, coincidiendo con el período revolucionario y la guerra que terminó con la independencia de la isla en 1898. Todo ello se vería finalmente truncado en 1961, cuando el ejército guerrillero se hizo con el poder y expulsó a numerosas órdenes religiosas de la isla, incluyendo la congregación del Sagrado Corazón de Jesús, que se vio obligada a cerrar sus centros⁷⁹. A continuación, estos edificios quedaron expropiados y pasaron a ser propiedad del Gobierno revolucionario⁸⁰.

3. Conclusiones

La Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús se encuadra perfectamente en ese nuevo espíritu de renovación católica y pedagógica que se respiraba en la Europa de principios del siglo XIX. La labor educativa que llevaron a cabo las religiosas tuvo repercusiones significativas, especialmente en lo que se refiere a la instrucción de las niñas. Como ha podido comprobarse, hubo intentos serios en este sentido que intentaban reformar los conocimientos que debía recibir el sector femenino, aunque estuviesen todavía encaminados a una vida familiar y hogareña. Lo importante es que la SSCJ tuvo muy presente esta circunstancia y, en su plan de estudios, preparó un programa didáctico que incluía una diversa gama de asignaturas que iban más allá de aquellas «propias de su sexo», como comúnmente se las mencionaba. Quizás esto explique el éxito que tuvieron los colegios de la congregación y su rápida expansión internacional. Y un ejemplo paradigmático es, precisamente, su llegada a Cuba.

Una conclusión importante es que las circunstancias para que el Sagrado Corazón abriese un colegio en la isla eran, por aquel entonces, muy adecuadas. Primero, porque las órdenes religiosas llevaban muchos años dedicadas por entero

⁷⁷ *Ídem*.

⁷⁸ AMORES CORREDANO, J. B.: «La Iglesia en Cuba al final del período colonial», *Anuario de Historia de la Iglesia*, 7 (1998), p. 74.

⁷⁹ WILLIAMS, M.: *La Sociedad del Sagrado Corazón...*, *op. cit.*, p. 412.

⁸⁰ Véase LÓPEZ OLIVA, E.: «La Iglesia Católica y la Revolución Cubana», *The Latin Americanist*, 53(3) (2009), pp. 103-124.

a la educación de las juventudes cubanas, contando además con el crédito y admiración de las autoridades españolas para ese fin. Por otro lado, la educación primaria sufragada por el Estado no terminaba de funcionar como se esperaba. Las escuelas públicas eran insuficientes para el número de niños y niñas contabilizados y, al mismo tiempo, el profesorado muchas veces no tenía la formación necesaria. De modo que la llegada de la SSCJ a Cuba fue vista, desde el principio, en términos muy positivos. Prueba de ello fueron los informes que envió el capitán general a Madrid alabando las labores que estaban llevando a cabo las religiosas en su primer colegio fundado en La Habana. De hecho, pronto se hicieron evidentes las ventajas que supuso la llegada de estas religiosas, sobre todo en lo que se refiere a la educación de niñas.

En lo que se refiere a las hijas de la élite criolla, a inicios del siglo XIX, solían ser enviadas al extranjero, especialmente a Estados Unidos, donde recibían una esmerada y completa educación. Como ha podido comprobarse, las autoridades españolas querían acabar con esta tendencia, y una manera de hacerlo era ampliando las oportunidades de formación para las clases acomodadas. El Sagrado Corazón, que incluía un internado para niñas pensionistas, fue uno de los distintos colegios que frenaron la tendencia. Y puede suponerse que las religiosas vigilaban muy de cerca la educación que recibían aquellas «señoritas», como ellas mismas las llamaban, puesto que una parte importante de los ingresos que mantenían abierto el colegio salían de sus familias. Por otro lado, el hecho de que reservasen numerosas plazas para niñas sin recursos ayudó en el objetivo de hacer extensible la educación a un número más importante de jóvenes. Aunque intentaron mantenerse al margen de las autoridades educativas públicas, las monjas del Sagrado Corazón aportaban su grano de arena a extender la educación primaria, que era uno de los objetivos planteados en el programa del liberalismo político. Con lo cual, por lo menos en apariencia, todo parecían ventajas. Incluso el hecho de que la Congregación fuese extranjera, en el sentido de que su superiora general residía permanentemente en Francia y su modelo educativo era eminentemente francés, no supuso un problema. A fin de cuentas, el Ministerio de Ultramar terminó de ver con buenos ojos el hecho de que profesoras extranjeras pudiesen impartir clases en Cuba. Todo esto hace ver que la fundación de colegios del Sagrado Corazón de Jesús tuvo repercusiones importantes y muy positivas en la enseñanza femenina. Aquellos centros ofrecían una completa educación, al mismo tiempo que introducían a las alumnas en labores asistenciales y las preparaban para el objetivo último y prioritario que aquella sociedad patriarcal reservaba a la mayoría de las mujeres: convertirlas en futuras esposas y madres.

Uno de los principales contratiempos por los que atravesó la SSCJ y, supongamos, la mayoría de los colegios católicos de la isla fue la situación convulsa que experimentó Cuba durante el último tercio del siglo XIX. Las diferentes insurrecciones armadas y el escenario de guerra abierta que iba a terminar con la independencia en 1898 debieron de afectar a la vida diaria del pueblo cubano. En nuestro caso de estudio, ya se han comprobado las consecuencias a corto plazo que tuvo el inicio de la guerra de los Diez años. Los canales de financiación de la escuela

gratuita de niñas pobres abierta en los colegios de La Habana y Sancti Spiritu se vieron alterados o definitivamente interrumpidos y la Sociedad de Hijas de María quedó imposibilitada para continuar recaudando fondos. Al mismo tiempo, los distintos brotes epidémicos activos en la isla obligaron a que fuesen admitidas menos niñas pensionistas en los centros. Y si a esto le sumamos las tensiones que se vivieron entre los colegios religiosos y las juntas locales de Instrucción Pública tras el inicio del Sexenio Democrático, podremos ver fácilmente que la SSCJ lo tenía muy difícil para llevar a cabo con normalidad su plan de estudios. Lo importante es que la sombra de las Hijas del Sagrado Corazón de Jesús estuvo muy presente en la Cuba independiente. Por lo menos hasta la Revolución de 1961, las religiosas enseñaron ininterrumpidamente a generaciones de niñas, reforzando así la educación femenina y consolidándose como uno de los centros de referencia en las principales ciudades cubanas.

En definitiva, lo que puede constatarse es que la SSCJ ejerció una labor activa y ciertamente beneficiosa en lo que se refiere a la instrucción femenina en Cuba. Sus colegios contribuyeron a aportar una educación muy completa que combinaba asignaturas variadas, la mayoría de ellas de índole humanístico, que se combinaban con las denominadas «tareas de su sexo». Sin entrar a juzgar las finalidades y circunstancias de aquel plan de estudios, lo que sí está claro es que ayudaron a expandir la educación femenina y fueron adaptándose a las cambiantes circunstancias del siglo XX. De hecho, el número de colegios del Sagrado Corazón continuaría creciendo y extendiéndose internacionalmente, llegando hasta la actualidad.

LAS PRIMERAS MUJERES EN LA UNIVERSIDAD GRIEGA: EL OLVIDO MÁS ALLÁ DE LA GRECIA CLÁSICA

The First Women in the Greek University: The Oblivion beyond Classical Greece

Marcos MEDRANO DUQUE
Universidad de Salamanca
Correo: marcos97md@usal.es

Recibido: 6 de abril de 2021

Envío a informantes: 14 de abril de 2021

Aceptación definitiva: 21 de julio de 2021

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo exponer la situación, evolución y éxito de las mujeres griegas en su lucha por conseguir igualdad de derechos y oportunidades, concretamente en el sistema universitario griego. Para ello, se realizará una búsqueda exhaustiva por los documentos legales y testimonios personales de la época de modo que se configure una imagen precisa y detallada del panorama social de las mujeres griegas a finales del s. XIX y principios del XX. Grecia fue un país de vital trascendencia para el desarrollo de la civilización en la Antigüedad; sin embargo, actualmente en nuestro entorno se conoce relativamente poco sobre el acceso de las mujeres griegas a los niveles superiores de enseñanza. Por tanto, una aproximación científica a ello, con su correspondiente contexto histórico y social, contribuirá con seguridad a estudiar desde el método comparativo los logros de la lucha feminista en distintos puntos del mundo. Además, también se dedicará un apartado a las primeras mujeres griegas que alcanzaron una posición como profesoras en universidades griegas o extranjeras, con el fin de completar el análisis del panorama universitario de la época.

PALABRAS CLAVE: mujeres; Grecia moderna; igualdad; feminismo; universidad; coeducación.

ABSTRACT: The aim of this article is to expose the situation, evolution and success of Greek women in their struggle to achieve equality in rights and opportunities, specifically in the Greek university system. By presenting a research through legal documents and personal testimonies of the time, the analyses will

reveal a precise and detailed depiction of the social outlook of Greek women at the end of the XIX century and early XX is formed. Greece was a country of vital importance for the development of civilization in ancient times; however, at present in our environment little is known about the access of Greek women to higher levels of education. Thereupon, a scientific approach to it will certainly contribute to studying from the perspective of the comparative method the achievements of the feminist struggle in different parts of the world. In addition, a section will be dedicated as well to the first Greek women that reached a position as professors in Greek or foreign universities to complete the analysis of the university outlook of the time.

KEYWORDS: women; modern Greece; equality; feminism; university; coeducation.

1. Introducción¹

EN LA ACTUALIDAD tanto la academia española como la internacional se encuentran en pleno proceso de recabar y analizar la información pertinente a la llegada de las mujeres a los diferentes planos sociales de los que han sido históricamente privadas. Los estudios feministas están poniendo de manifiesto una cara de la Historia Universal que es complicada de abordar, pero, sin duda, muy necesaria.

Ser conocedores del transcurso de esta parte de la historia nos hará, con total seguridad, más conscientes del valor de las diversas luchas que han perforado transversalmente la férrea estructura patriarcal que hasta hace poco menos de un siglo se consideraba impenetrable. Cuando aludimos a estas luchas nos referimos concretamente no solo al movimiento feminista, sino también a LGTB, al antirracismo, al anticapacitismo² y a la lucha obrera. Gracias a ellos, hoy en día los espacios educativos –y, por lo general, todos los demás– son lugares más justos, seguros e inclusivos.

Grecia, por norma general, suele ser traída a colación en la Historia de la Educación por el sistema educativo que estructuró Atenas –y otras ciudades estado– en épocas tempranas. Es muy extensa la literatura científica dedicada a la

¹ Puesto que en este artículo se trabajará principalmente con onomástica griega, he optado por dar la transcripción más inteligible para quienes no sean hablantes de griego moderno. Por ejemplo, las cinco grafías que pueden representar el fonema /i/ (<ι, υ, ου, ει, η>) son transcritas indiferentemente como <i>; las antiguas vocales largas abiertas (ω, η) se marcarán como sus correspondientes breves (<o, ε>), esto es <o> y <e>; las antiguas vocales largas cerradas (<ου, ει>) se transcriben como <ou, ei>, aunque en griego moderno se leen como /u, i/; la fricativa velar sorda (<χ>) se nota como <h>; y la oposición entre bilabial oclusiva (<μπ>) y fricativa (<β>) se refleja como y <v> respectivamente. Por otra parte, se marcan las tildes siguiendo la convención ortográfica castellana con el fin de facilitar la lectura correcta de los antropónimos.

² Neologismo proveniente del inglés *anti-ableism*. Actualmente se prefiere en contextos de reivindicación en lugar de la tradicional «educación inclusiva».

educación en la Antigua Grecia, desde sus estadios peor documentados, como la Época Arcaica (800-490 a. e. c.)³, hasta aquellos que conocemos con relativo detalle, como la Clásica (490-323 a. e. c.) y la Helenística (323-31 a. e. c.). Sin embargo, al menos en el occidente europeo, existe un gran vacío de documentación e información en lo que refiere a la educación de las mujeres griegas en los últimos siglos. Este hecho, a mi juicio, responde parcialmente a la naturaleza y grado de participación del país en la economía y en la política europeas.

Por supuesto, son muchas las mujeres de las que tenemos constancia en épocas pretéritas, como es el Imperio bizantino (667-1453 e. c.)⁴, la Ocupación Otomana (1453-1821 e. c.) y los años posteriores tan convulsos políticamente; con todo, la estabilización e igualdad de derechos tardará varios siglos todavía en llegar. Este es el cuadro histórico que trataremos en las siguientes páginas.

Por estos motivos, consideramos de vital importancia tender un puente entre los primeros sistemas educativos implantados en la Grecia Clásica y aquellos de la actualidad, con el fin de que se establezca un continuum de documentación sólido.

En cuanto a la estructura del presente trabajo, primeramente, se proporcionará el estado general de la cuestión y el contexto sociohistórico de este país en los años previos a la llegada de las mujeres a los estudios superiores, con el fin de crear una visión más precisa de la situación. A continuación, se procederá a la exposición de los hechos históricos, los marcos legales que los ampararon y algunas de las reacciones sociales que suscitaron. Habida cuenta de todo esto, damos paso a la exposición de la empresa de las mujeres griegas para acceder a los entramados de educación superior.

2. Contexto sociohistórico

La incorporación de las mujeres a la universidad en Europa fue relativamente paralela en diversos países. Las primeras profesiones que ocuparon las mujeres y, por ende, los primeros estudios a los que estas pudieron acceder fueron el magisterio y la enfermería. A mediados del s. XIX en Londres se dedicaron espacios para la formación de aquellas en estas disciplinas, a pesar de que no tuvieron derecho a títulos oficiales hasta décadas después; más adelante, a finales de este siglo y principios del siguiente, otros países europeos fueron sumándose a la nómina de universidades con coeducación, a saber, Alemania, Finlandia, Noruega, España y Francia (Ballarín *et al.*, 2010: 28-30).

Uno de los efectos de esta empresa a nivel académico es la implantación y el desarrollo de los estudios de la mujer y feministas en múltiples disciplinas y áreas de

³ En este trabajo se ha empleado la nomenclatura universal e.c. (era común) y a.e.c. (antes de era común), tal y como se viene haciendo en gran parte de la literatura científica contemporánea (aceptada por la Real Academia de la Lengua Española desde 2016 y revalidada en 2018).

⁴ Sobre la posición de las mujeres durante el Imperio bizantino *vid.* Garland, 1999.

conocimiento en las universidades desde los años setenta (Flecha García, 1999 *passim*). Este tipo de estudios son la base formal para la comprensión y la crítica científica de la historia de las mujeres y, sin duda, ayudan sobremanera a la captación y entendimiento de antiguos y nuevos problemas sociales. En territorio español son cuantiosos los estudios académicos dedicados a la historia de las mujeres en el sistema educativo y, de manera progresiva, estos van abarcando un mayor número de campos científicos con el fin de que, con base en la interdisciplinariedad, se alcance una perspectiva más detallada de la situación histórica y actual.

Grecia tuvo un lugar de especial relevancia entre las naciones que permitieron el acceso a las mujeres en sus universidades, puesto que partió principalmente del movimiento feminista francés, pero bebía indiscutiblemente de una tradición educativa milenaria propia que había impregnado gran parte de la educación europea y, al mismo tiempo, intentaba evitar este progreso que ya se daba en otros países del continente.

En primer lugar, para entender la entrada de las primeras mujeres en la universidad griega, es preciso dar unas pinceladas sobre la situación sociohistórica que vivía el país en los albores del siglo XIX. El acceso a la universidad, como resulta lógico, fue uno de los últimos logros conseguidos por las mujeres griegas en la escala educativa como alumnas. Antes de ello, debieron luchar por su derecho a una educación primaria y secundaria oficial y regulada.

Durante la guerra de Independencia entre los griegos y los otomanos (1821-1829), en determinadas regiones periféricas, como Creta y otras islas, se llegó a la decisión de permitir la entrada de algunas mujeres en escuelas masculinas. Esto se debe a la ausencia prácticamente total de hombres en las poblaciones, ya que la mayoría de ellos en edad de servir en el ejército pasaban gran parte de sus vidas fuera de casa. De este modo, los hijos de estas familias no permanecerían analfabetos y podrían acceder a mejores puestos de trabajo⁵.

Así pues, a lo largo de la primera mitad del siglo XIX un número reducido de niñas acceden a colegios concebidos anteriormente como exclusivos para hombres⁶. Por otra parte, fue también importante la presencia de agentes externos, como los americanos, quienes fundaron la primera escuela para mujeres en 1831 (Hill Memorial School de Atenas). Después de la liberación del Imperio otomano (1830) el porcentaje de niñas escolarizadas aumentó, tanto en colegios con configuración coeducativa como en centros segregados por sexo. Este hecho supuso una ruptura en la mentalidad griega del momento, dado que su Estado empezaba a florecer tras muchos años de encarnizadas batallas contra los turcos. La población adulta, con todo, no recibió sistemáticamente una educación para intentar paliar la ingente tasa

⁵ Es importante, no obstante, hacer hincapié en la excepcionalidad y el carácter utilitarista de este acontecimiento: la mujer no era un sujeto educable *sensu stricto*, sino el catalizador de educación enfocado a sus hijos.

⁶ Para una mejor comprensión de la estructura del sistema educativo griego, aclaro que la primera enseñanza o *scholéio* (σχολείο) abarca desde los 6 a los 12 años y la segunda enseñanza desde los 13 a los 18 años, dividida en Gimnasio (Γυμνάσιο) –de los 13 a los 15– y Likeío (Λύκειο) –de los 16 a los 18–.

de analfabetismo con la que el país contaba en aquel momento, por lo que este fue un proceso que bebió principalmente de la población joven⁷.

Sin embargo, para presenciar la 1. Introducción de la primera mujer en la educación superior, esto es, la universidad, debemos esperar casi medio siglo. En la Grecia de las primeras décadas del s. XIX las mujeres tenían prohibido entrar en la universidad. Esta prohibición no derivaba explícitamente de una ley o de un decreto, sino, en primer lugar, de la inexistencia de una enseñanza secundaria y, por ende, de la imposibilidad de formarse en los niveles medios; más adelante, de la ausencia de oficialidad de la enseñanza media a la hora de acceder a los niveles superiores de educación; y, por último, de las universidades individualmente, puesto que la decisión dependía finalmente de los órganos de gobierno de cada facultad. Con todo, algunas de ellas, aun así, decidieron tentar a la suerte y enviar sus documentos de inscripción a las administraciones públicas. Estos documentos llegaban al Parlamento, donde eran rechazados de manera automática.

En uno de estos conatos frustrados, el senador Zerbós consiguió un importante avance: dar un estatus oficial a la escuela independiente Arsakeio – una fundación paralela al sistema educativo fundada en 1836 para escolarizar a las niñas griegas y que dependía de la Sociedad de Amigos de la Educación (Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία)⁸. Esto supuso la regularización de la segunda enseñanza de las mujeres algunos años más tarde, en 1842, cuando todavía estaba relegada al sector privado.

El número de alumnas matriculadas o becadas era generalmente bajo, ya que la decisión final sobre su educación recaía en las familias y estas consideraban suficiente la escolarización de sus hijas durante solo dos años. Por otro lado, el título obtenido tras finalizar los estudios en los centros de esta sociedad permitía a las estudiantes dirigir los centros de educación femenina llamados *parthenogogeía* (παρθεναγωγεία) y ser maestras tanto en familias adineradas como en instituciones privadas de enseñanza reglada (Kourkouta y Samará, 2018: 16).

A partir de este momento, la llegada de solicitudes de inscripciones aumentó considerablemente y, aunque los poderes patriarcales no claudicaron en primer lugar, esto acrecentó la presión político-social que acabaría convirtiéndose en el caldo de cultivo idóneo para la reclamación de igualdad de derechos.

⁷ En Creta fue precisamente una mujer, Diamanta Dalabela, quien en 1837 cedió parte de su residencia para fundar la primera escuela griega en Rétimo (Ρέθυμνο) después de la ocupación otomana. Antes de este acontecimiento, en la isla funcionaban algunas escuelas y maestros privados a los que pocas niñas tuvieron acceso (Delaki, 2007: 34, 42 y ss.).

⁸ El artículo dos del reglamento de esta fundación (Organización de la Sociedad de Amigos de la Educación) expone que «[el] objetivo de esta Sociedad es el desarrollo de los colegios públicos y la educación elemental del pueblo» (Kourkouta y Samará, 2018: 14). En estas premisas, podemos ver claramente ciertas reminiscencias con el surgimiento de la conciencia de educación pública y universal en España.

3. La llegada de las primeras mujeres griegas a la universidad

Más adelante en el tiempo, debido a aquella presión ejercida ya durante décadas, en 1884 reaparece en el Parlamento el debate de las mujeres en la educación superior. No obstante, tanto la petición como sus defensores son tachados de «locos»⁹. Algunos años antes de la primera mujer matriculada oficialmente en la universidad, se tiene constancia de la contribución de autoras en publicaciones de renombre, como *Artemis* (1866), *Thaleia* (1867) o *Eurydice* (1870-1873) (Pantziara, 2003: 28).

Por otro lado, la lucha feminista también tomaba voz en otros espacios, como los medios de comunicación. Kallirroï Parrén —educada en el mencionado Ar-sakeio— crea en 1887 *El Periódico de las Señoras* (*Η Εφημερίς των κυριών*), en cuyas páginas hasta 1917 se defendió y alentó desde una óptica abiertamente feminista la lucha de las mujeres¹⁰.



IMAGEN I. Detalle del número 22 de *El Periódico de las Señoras* (1887).

Será Sebastí Kallisperi la primera griega en obtener un diploma universitario, aunque, por supuesto, no ocurrió en territorio griego. Nacida en el seno de una familia docta, Sebastí consiguió que la sometieran en solitario a los exámenes

⁹ El término griego *trellós* (τρελλός), «insano, demente», posee una fuerte carga peyorativa e informal para el contexto en el que se encontraban.

¹⁰ Sobre la biografía de Parrén y su impacto en la lucha feminista, *vid.* Psarra y Fournaraki (2006: 402-407).

oficiales de la segunda enseñanza, los cuales aprobó y, de este modo, se hizo con el graduado escolar. Kallisperi recibió su educación secundaria en el colegio para mujeres denominado *parthenagogeío* y, como apunté anteriormente, precisó del apoyo de profesores particulares que la formaran en aquellas materias que no eran concebidas para mujeres, pero que eran prescriptivas para acceder a la universidad (Protogeraki, 2011: 13)¹¹.

En 1885 fue admitida en la Facultad de Filosofía de París. Allí terminó su licenciatura en Filología y pasó a formar parte del Consejo de Gobierno de la ya mencionada Sociedad de Amigos de la Educación¹². Otras mujeres griegas siguieron sus pasos en los años venideros también en la Sorbona, como María Kalapothaki en la Facultad de Medicina.

Los detractores de este movimiento que ostentaban cargos políticos enarbolaban como argumento más potente que una mujer no podía acceder a la universidad dado que su educación no había comprendido asignaturas de vital trascendencia –como el latín–, pues su currículo no estaba confeccionado como preparación para niveles educativos superiores. No obstante, esto no fue óbice para que aquellas mujeres que consiguieron un diploma universitario gracias a su ímproba lucha y tesón alcanzaran algunos puestos de poder en el entramado educativo, aunque todavía no como miembros del personal docente.

Algunos casos paradigmáticos son el de la conocida Kallisperi, supervisora de los centros de primera enseñanza en 1895; Kalliopi Kehagiá, supervisora de los colegios de la Sociedad de Amigos de la Educación en 1898, o María Amariotou, quien llegó a ser consejera del Ministerio de Educación durante el gobierno de E. Venizelou (1830) varias décadas antes (Dalakoura y Ziogou, 2015: 310).

Por ello, durante las siguientes décadas de lucha política, feminista y estudiantil el objetivo principal fue conseguir que la educación privada –y única– de las mujeres se reconociera legal y administrativamente y, por ende, también sus títulos¹³. Así, en el curso escolar 1910–1911 más de un millar de niñas se escolarizaron en primera enseñanza y más de un centenar en la segunda (aún concebida exclusivamente para hombres).

Por fin, un lustro más tarde que Kallisperi, la primera mujer se matricula en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas (cincuenta y tres años más tarde de la fundación de esta institución). Esta mujer fue Ioanna Stefanópoli, hija de un importante periodista de formación francesa, y

¹¹ Sobre el currículo escolar de estos centros, *vid.* Ziogou-Karastergíou, 1986: 90.

¹² La propia Kallisperi presentó al Congreso dos peticiones o memorias en 1899 para la creación de centros superiores para mujeres (Dalakoura y Ziogou, 2015: 307–308). Sin embargo, estas fueron desestimadas y durante la siguiente década las mujeres se vieron obligadas a participar de aquel sistema educativo paralelo al masculino para poder acceder a los estudios universitarios fuera del país.

¹³ La primera referencia legal a la educación superior de las mujeres fue la Ley 1.^a BTB del 12 de julio de 1895 «Sobre los exámenes en los colegios y las escuelas griegas», la cual manifiesta que «[...] de esta disposición [la general para los hombres] quedan exentas las estudiantes que hayan sido formadas particularmente por maestros de escuela reconocidos como testigos en las materias de la escuela y que hayan sido elegidas para optar al examen de graduación...» (traducción propia) (*Anuario del Ministerio de Asuntos Eclesiásticos y de Educación Pública*, 1910–1911).

pocos años después siguieron sus pasos las hermanas Panagiostatou en la Facultad de Medicina, quienes se graduaron con matrícula de honor (Kourti, 2015: 19). Veinte años más tarde el número de mujeres matriculadas en la universidad aumentó ininterrumpidamente. La diferencia entre cifras era todavía abismal, pues, de casi treinta mil estudiantes matriculados en treinta años, solo 392 fueron mujeres. A continuación, presento un ilustrador cuadro donde se reflejan de manera pormenorizada los datos mencionados más arriba.

CUADRO I. *Número de alumnas griegas matriculadas desde 1890 hasta 1920*
(Fuente: S. Ziogou-Karastergíou, *Γυναίκες και ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα. Οι πρώτες φοιτήτριες στο Πανεπιστήμιο Αθηνών 1890-1920*, p. 50).

Año académico	Alumnas matriculadas
1890-1891	1
1891-1892	¿?
1892-1893	(4)
1893-1894	¿?
1894-1895	(1)
1895-1896	7
1896-1897	2
1898-1899	1
1899-1900	6
1900-1901	---
1901-1902	---
1902-1903	2
1903-1904	3
1904-1905	6
1905-1906	4
1906-1907	2
1907-1908	5
1908-1909	7
1909-1910	6
1910-1911	12
1911-1912	7
1912-1913	11
1913-1914	20
1914-1915	22
1915-1916	22
1916-1917	37
1917-1918	43
1918-1919	72
1919-1920	77
Total	392/29.696

Afortunadamente, estas alumnas contaban con algunos apoyos masculinos dentro de la universidad desde el principio. Uno de ellos y quizás el más influyente

fue el rector Giorgos Mistriotis (1840-1916), un filólogo clásico que promovió la llegada de las mujeres a la educación superior. De hecho, este clasicista luchó con tenacidad para que la primera estudiante, Stefanópoli, fuera aceptada en su universidad. También un afamado pedagogo, G. G. Papadóπουλος (1819-1873), en su obra *Sobre la mujer griega* (1866, *Περί γυναικός Ελληνίδος*), defiende que «las mujeres son iguales en lo que refiere a las cualidades psíquicas e intelectuales, pero diferentes en cuanto a la fisiología, la cual es determinada por su especial misión biológica, la maternidad [...]», así como que su educación sistemática en el colegio era una necesidad básica (Paleoseliti, 2014: 57). A pesar de los palmarios tintes biologicistas que se aperciben en la anterior afirmación, estos fueron los primeros atisbos de defensa de la coeducación real en Grecia por parte de varones con gran relevancia política y social. Otros defensores de la coeducación fueron, obviamente, estudiantes, quienes también participaron en la inclusión de aquellas en el sistema educativo¹⁴ (Dalakoura y Ziogou, 2015: 185-189).

No obstante, consideramos necesario apuntar que esta inexorable lucha no se desarrolló uniformemente por todo el territorio griego, sino que, por un lado, los territorios continentales y, por otro, las islas individualmente fueron avanzando hacia la igualdad de manera independiente. El panorama social, religioso y político de las diferentes provincias griegas era muy diverso y, como nos ilustra el caso de Creta, no solo se pugnaba por una coeducación entre mujeres y hombres, sino también entre cristianos y musulmanes (Delaki, 2007: 32-33).

Vale la pena hacer notar que la trayectoria de las mujeres griegas pioneras en la universidad resulta excepcionalmente paralela, ya que las dos primeras que se matricularon en la educación superior –en París y Atenas respectivamente– estudiaron Filosofía y las dos segundas, también en estas dos ciudades, Medicina.

4. Las primeras profesoras universitarias en Grecia

En tercer lugar, consideramos de vital importancia dedicar unas líneas a la llegada de las mujeres a la universidad en Grecia en calidad de profesoras, quienes, tras terminar sus estudios superiores –tanto en el mismo país como en el extranjero–, accedieron al claustro de profesores universitarios. Por supuesto, esta empresa era heredera directa de aquella emprendida por las estudiantes unas décadas atrás, pero también entrañaba otras dificultades de naturaleza diversa.

La década de los 30 en el s. XX fue decisiva para la culminación exitosa de este objetivo, ya que el número de alumnas matriculadas en las universidades

¹⁴ Conservamos la declaración de Z. PAPANTONÍΟΥ, compañero de clase de Aggelikí, una de las hermanas Panagiotatou matriculada en Medicina: «Yo era compañero de la señorita Panagiotatou. Recuerdo que para evitar conflictos entraban en la clase al mismo tiempo que el profesor. Pero los alumnos eran incapaces de contenerse y el demonio de la barbarie griega provocaba siempre un acuerdo instantáneo de fustigarlas. Esta muchacha, en cambio, tuvo la valentía de estudiar abucheada durante cuatro años» (traducción propia).

aumentó diacrónicamente y las propuestas de docencia por parte de mujeres comenzaban a llegar a los despachos. En un primer momento, estas eran rechazadas sistemáticamente por el mero hecho de ser mujeres. La primera de ellas fue la arqueóloga y bizantinista Venetía Kotta, profesora doctora¹⁵ en la Universidad de París, cuya solicitud fue denegada en dos ocasiones en 1933 por la Junta de la Universidad de Tesalónica. Su incesante lucha merece la pena ser relatada brevemente en las siguientes líneas.

La arqueóloga Kotta –a posteriori curadora del Museo Bizantino– presentó en primer lugar, el 21 de mayo, una candidatura para la asignatura de «Filología griega medieval» que fue rechazada de inmediato por la Junta de Facultad. Más adelante, en junio de ese mismo año, se postuló para el curso de «Vida pública y privada de los bizantinos». Esta petición fue acogida con tremendo desprecio por parte de algunos profesores en el claustro convocado *ad hoc* (Kokkinidou, 2016: 31-34). Por suerte conservamos el acta de aquella junta y las intervenciones de cada profesor, realizadas en un perfecto griego katharévousa, y, debido a la importancia que suponen aquellas a efectos sociohistóricos, he decidido adjuntar al final de este artículo la traducción del documento para que se tomen en consideración los instrumentos dialécticos y administrativos mediante los cuales se manipula la situación y se alcanza su objetivo final: prohibir a una mujer ocupar un puesto docente¹⁶ (*vid.* Texto I).

En 1937 Sofía Gedeón-Karanikola es la primera mujer en conseguir una plaza en la universidad, siendo esta curadora de Pedagogía en la Facultad de Filosofía de Tesalónica. Al año siguiente entra en la Facultad de Medicina como profesora temporal de enfermedades tropicales la ya nombrada Aggelikí Panagiotatou. En esta misma facultad ejercerá su magisterio en 1949, también como profesora temporal de farmacología, Elli Sotiriadou (Dalakoura y Ziogou, 2015: 204-206). A principios de este siglo (1908 y 1911 respectivamente), dos mujeres, A. Panagiotatou y A. Katsigra, lograron ocupar un puesto de docencia en la universidad, aunque no se encontraban en igualdad de condiciones, ya que ni siquiera recibían un salario como el resto de compañeros masculinos¹⁷.

Así pues, las mujeres griegas fueron accediendo a los cuerpos docentes universitarios incansablemente de manera gradual pero ininterrumpida durante las

¹⁵ La jerarquía griega de docentes universitarios durante el s. XX era la siguiente (de menor categoría a mayor): profesor ayudante (βοηθός), curador o lector (επιμελετής), profesor numerario (εντεταλμένος υφηγητής), profesor temporal (έκτακτος καθηγητής), profesor contratado (αναπληρωτής καθηγητής) y profesor fijo (τακτικός καθηγητής).

¹⁶ Este texto supone un gran interés no solo a nivel social, sino también organizativo e institucional en cuanto que el rechazo a las profesoras viene dado directamente por las votaciones internas de los miembros de la facultad. Por ello, recomiendo encarecidamente su lectura y análisis.

¹⁷ PARRÉN, en un artículo de su periódico, *Las griegas y las ciencias políticas*, apunta que Panagiotatou mostraba magistralmente sangre fría y templanza a la hora de impartir sus lecciones, dado que los alumnos la interrumpían y atacaban de manera continua. A pesar de todo esto, comenta la periodista, nunca abandonó una clase antes de tiempo.

siguientes décadas hasta el día de hoy, tal y como podemos observar en la tabla que se expone a continuación.

CUADRO II. *Primeras profesoras universitarias en Grecia (elaboración propia)*

Académica	Año escolar	Universidad	Materia
Sofía Gedeón-Karanikola	1937-1938	Universidad Aristóteles de Tesalónica	Pedagogía
Aggelikí Panagiotatou	1938-1939	Universidad de Atenas	Medicina
María Marketou-Pilarinoú	1947-1948	Universidad Aristóteles de Tesalónica	Física
Elli Sotiriadou	1949-1959	Universidad de Atenas	Farmacología
Ekaterini Striftoú-Kriará	1956-1957	Universidad de Macedonia (Tesalónica)	Psicología
Eleni Papadimitraki-Hlilia	1965-1966	Universidad Aristóteles de Tesalónica	Física
Tereza Pentzopoulou-Balalá	1973-1974	Universidad Aristóteles de Tesalónica	Filosofía
Aliki Kiriakidou Néstoros	1976-1977	Universidad Aristóteles de Tesalónica	Antropología cultural
Mika Haritou-Fatourou	1976-1977	Universidad Aristóteles de Tesalónica	Psicología

Finalmente, termino este trabajo con un fragmento del discurso pronunciado por B. Kiriazópoulos –profesor de Meteorología en la Universidad Aristóteles de Tesalónica– con motivo de la elección como profesora de Física de María Marketou-Pilarinoú (1947):

Desde este punto de vista, debemos estar orgullosos puesto que en la Grecia actual la mujer compite con el hombre con bastante éxito en casi todas las especialidades del trabajo intelectual [...]. Tras Sofía Antoniadou del Pireo, la cual desde hace más de cinco años es profesora fija de Filología Neohelénica en la universidad holandesa de Leiden [...] y la doctora Aggelikí Panagiotatou de Egipto elegida profesora honoraria de la Universidad de Atenas [...], de cuantas conocemos ninguna otra griega hasta el día de hoy ha llegado hasta la categoría de profesora fija. He considerado necesario este breve apunte para llamar la atención de la Facultad sobre la importancia general de la crisis actual, puesto que, en efecto, hoy debemos tomar una decisión sobre la elección de la primera griega que ocupará verdaderamente una plaza en la universidad griega (traducción propia)¹⁸.

¹⁸ De igual modo resulta de supina relevancia el discurso de G. VÁRVOGLIS, profesor también de Tesalónica, respecto a la llegada de esta primera profesora universitaria: «Me alegro aún más particularmente puesto que nuestra universidad, pionera en la materia y más progresista debido a su

Además de ser la primera en ejercer su magisterio en la universidad, Marketou-Pilarinouú fue la única decana de una facultad de ciencias de la época y también desempeñó importantes cargos de representación, como la dirección de la Asociación de Mujeres Griegas Científicas (Kimourtzis y Sigountou, 2020: 11).

Con María Marketou-Pilarinouú se completa el inmenso abismo que separó a las mujeres griegas de los estudios de ciencias exactas –y de las demás ramas de conocimiento– desde los dos últimos siglos antes de nuestra era, cuando la astrónoma Aglaonice de Tesalia estudió los movimientos lunares y los eclipses. Esta mujer en la literatura posterior fue tratada con tintes tremendamente peyorativos, siendo acusada de brujería y hechicería por el simple hecho de ser una mujer docta¹⁹. Por ello, la lucha heredera de Marketou-Pilarinouú y de Aglaonice continúa infatigablemente hoy en día en busca de la igualdad.

5. Conclusiones

En un trabajo de estas características el apartado de conclusiones deviene sumamente complicado, puesto que se han de abordar diversas esferas de poder y estratos sociales que se comunican entre sí multilateralmente. Por este motivo, a continuación, trataré de esbozar algunas de las conclusiones más relevantes inferidas a partir de estas páginas.

En primer lugar, hemos de volver sobre el concepto de sociedad y la repercusión práctica de su ideología. Las mujeres, en el caso de Grecia, no tuvieron la oportunidad de formarse oficialmente hasta que la estructura patriarcal no se vio en una tesitura de necesidad. Esto no significa que la sociedad griega de mediados del s. XIX propugnara la coeducación y la igualdad de derechos. Se trata simplemente de una estrategia de planificación social para la cual las mujeres eran el único recurso. Sin embargo, estas concesiones patriarcales sentaron un precedente en la sociedad griega y permitieron proporcionar un primer espacio de lucha en el sistema educativo. Además, tal y como sucedió en España con las escuelas dependientes de órdenes religiosas, las primeras niñas griegas accedieron a instituciones privadas, de origen extranjero generalmente, antes de que el Estado y el Ministerio de Asuntos Eclesiásticos y Educación aprobase la coeducación.

En segundo lugar, las decisiones o premisas emitidas por la sociedad suelen tener un correlato bastante claro en las instituciones tanto públicas como privadas. Así es el caso de los órganos de gobierno de las diferentes universidades griegas,

edad, destaca en la persona de la señora M. MARKETOU-PILARINOÚ a la primera profesora griega». Y finaliza otro docente, K. KAVVASIADIS: «Estoy, en efecto, seguro de que la señora M. MARKETOU-PILARINOÚ, la primera profesora de universidad en Grecia, justificará no solo la opinión de la Facultad, sino también los argumentos del sexo femenino acerca de la igualdad intelectual de los dos sexos» (traducciones propias) (Registro de la U.A.T., 1947: 113-115).

¹⁹ Cf. Plut. *Conjug.* 48 «[...] y sabiendo de antemano el momento en el que la luna debía ser alcanzada por la sombra de la Tierra, [Aglaonice] se imponía sobre las mujeres y les hacía creer a todas que estaba bajando la luna»; y Plut. *Mor.* 417a.

los cuales votaron en contra de la presencia de mujeres docentes por puro prejuicio y desprecio misóginos. También fueron activos partícipes de esta misoginia los alumnos y profesores que obstaculizaron la ardua lucha diaria de las primeras estudiantes y profesoras. El odio a las mujeres llegó a tal punto que, en la Junta de Facultad de 1930 más abajo traducida, se optó por eliminar la asignatura para la que se había postulado una profesora, aduciendo la falta de utilidad e importancia del curso en cuestión. Por ende, aquellas mujeres no solo lucharon contra un entramado patriarcal que las rechazaba, sino también contra sus propios iguales en los diferentes niveles que no las consideraban dignas de una formación de calidad.

En tercer lugar, hemos incidido en varias ocasiones a lo largo del texto en la permanente asimetría que caracterizó la llegada de las mujeres griegas a las universidades, puesto que el germen de esta empresa se originó en los territorios periféricos del país, en contra de lo que ocurrió por lo general en las demás naciones europeas, y su desarrollo fue relativamente independiente, a pesar de que, como es evidente, las diferentes universidades recibieron influencias de otras del mismo Estado y extranjeras. Asimismo, de manera paralela la presencia de profesoras en las universidades también se desarrolló asimétricamente en toda Grecia, partió de la educación privada y encontró opositores tanto en el sector de estudiantes como de profesores.

Por último, el motor principal de lucha en cualquier reivindicación no se encuentra en las cátedras ni en los parlamentos, sino en el combativo espíritu de justicia de cada persona oprimida. La lucha de las mujeres, el feminismo, les pertenece exclusivamente a ellas, así como sus innumerables triunfos conseguidos. Los ataques que recibió en su día Aglaonice se enraízan, sin duda, en las mismas consideraciones y conductas que manifestaban los compañeros de lección de las hermanas Panagiotatou y los profesores que desestimaron en dos ocasiones la candidatura de V. Kotta.

6. Bibliografía

- AGUILAR, R. M.^a: *Plutarco. Obras morales y de costumbres (Moralia)*, vol. VIII, Madrid, Gredos, 1996.
- BALLARÍN, P.; BIRRIEL, M. M.; MARTÍNEZ, C. Y ORTIZ, T.: *Las mujeres y la historia de Europa*, Granada, Universidad de Granada, 2010.
- ΑΡΧΕΙΟ Α.Π.Θ. ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΚΛΟΓΩΝ ΦΥΣΙΚΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ 459 (6 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 1947), ΤΕΣΑΛΟΝΙΚΑ, UNIVERSITY ARISTÓTELES DE ΤΕΣΑΛΟΝΙΚΑ, pp. 113-115.
- DALAKOURA, K. Y ZIOGOU-KARASTERGIOU, S.: *Η εκπαίδευση των γυναικών. Οι γυναίκες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί, ιδεολογικοί, εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση (18^{ος}-29^{ος} αι.)*, Atenas, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 2015.
- DELAKI, M.: *Η γυναικεία εκπαίδευση στην Κρήτη από αρχές του 19 αιώνα έως την Ένωση με το επίσημο Ελληνικό Κράτος*, Tesalónica, Universidad Aristóteles de Tesalónica, 2007.
- FLECHA GARCÍA, C.: «Género y ciencia. A propósito de los ‘estudios de la mujer’ en las universidades», *Educación XXI*, 2 (1999), pp. 223-244.

- GARLAND, L.: *Byzantine Empresses. Women and Power in Byzantium, AD 527-1204*, Londres, Routledge, 1999.
- KIMOURTZIS, P. Y SIGOUNTU, V.: «When protons were gendered: women in the School of Physics and Mathematics of the University of Athens (1922-1967)», *Paedagogica Historica*, 56(6) (2020), pp. 1-20.
- KOKKINIDOU, D.: «Από την ιστορία των πρώτων ελληνίδων αρχαιολόγων». *Προ-Ιστορήματα*, 7 (2016), pp. 1-106.
- KOURKOUTA, A. Y SAMARÁ, E.: *Η εκπαίδευση των γυναικών στην Ελλάδα κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα: απόψεις γυναικών*, Alejandrópolis, Universidad Demócrito de Tracia, 2018.
- KOURTI, I. A.: *Η θέση της γυναίκας στα παιδικά λογοτεχνικά αναγνώσματα. Συγκριτική μελέτη των περιόδων 1975-1980 και 2005-2010*, Ιοάνινα, Universidad de Ιοάνινα, 2015.
- PALEOSELITI, A.: *Η εκπαίδευση των κοριτσιών κατά τον 19ο αιώνα: στόχοι, οράματα και πραγματικότητα*, Volos, Universidad de Tesalia, 2014.
- PANTZIARA, N.: «From Ancient to Modern: Greek Women's Struggle for Equality», *Social Education*, 67(1) (2003), pp. 28-31.
- PROTOGERAKI, E. M.: *Φύλο και εκπαίδευση*, Atenas, Universidad Politécnica Nacional de Atenas, 2011.
- PSARRA, A. Y FOURNARAKI, E.: «Parren, Callirhoe (born Siganou) (1859-1940)», en Haan, F. de; Daskalova, K. y Loufti, A. (eds.): *Biographical dictionary of women's movements and feminisms in Central, Eastern, and South Eastern Europe: 19th and 20th centuries*, 2006, pp. 402-407.
- ZIOGOU-KARASTERGÍΟΥ, S.: *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*, Atenas, Archivo histórico de la Juventud Griega, Secretaría General de Nueva Generación, 1986.
- ZIOGOU-KARASTERGÍΟΥ, S.: *Γυναίκες και ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα. Οι πρώτες φοιτήτριες στο Πανεπιστήμιο Αθηνών 1890-1920*, Tesalónica, Universidad Aristóteles de Tesalónica, 1988.

7. Anexos

El señor Pelekidis propone que, antes de toda discusión relativa al tema, se someta al juicio de la Facultad el examen de la cuestión: si, para empezar, se permite a una mujer ser profesora en la Facultad.

El señor Kiriakidis considera que la Facultad, a través de la decisión del 3 de junio tras el debate sobre la primera petición de la señora Kotta, ya resolvió pragmáticamente la cuestión sobre el profesorado femenino, en cuanto que, habiendo recibido su candidatura, determinó un relator sobre los trabajos científicos presentados por la solicitante. Después de la cuestión sobre si es posible que sea elegida profesora la señora Kotta como candidata para la asignatura de «Vida pública y privada de los bizantinos», dado que a través de su segunda solicitud complementaria del 20 de junio cambió de opinión, ella pide enseñar esta asignatura, hecho que la Facultad no tuvo en cuenta entonces.

El señor Apostolakis piensa que, ya que la señora Kotta cambió de opinión respecto a la asignatura, la Facultad puede volver a abordar la cuestión del sexo.

El señor Decano propone una votación para retomar la conversación acerca del debate sobre el sexo. El señor Papadakis considera esta discusión ya resuelta conforme a la junta del 8 de junio. En ese momento abandona la reunión el señor Apostolakis.

El señor Delmouzos considera apropiada una conversación desde cero en cuanto la candidata ha cambiado la asignatura.

No habiendo sido aceptada la propuesta por mayoría, comienza el debate sobre la candidatura para la nueva asignatura.

El señor Vogiatzidis dice que, respecto a la aceptación de la candidatura de la señora Kotta, consiente en dar su voto en favor del título de profesora, pero no si implica la asignación mandataria de la docencia de una asignatura en la Facultad.

El señor Kiriakidis recupera el artículo 2.2 sobre el profesorado y docentes de la Universidad de Tesalónica del 26 de febrero de 1930 y sugiere que se debata el tema de la utilidad de la enseñanza o de la importancia científica de la asignatura «Vida pública y privada de los bizantinos» (la cual ahora se ha suprimido), una vez presentó la interesada, la señora Kotta, esta solicitud en período de prueba como docente.

El señor Theodorakópulos dice que, puesto que la Facultad ha pronunciado su opinión y ha suprimido la cátedra de Vida Pública y Privada de los Bizantinos, ya se ha dado una respuesta negativa acerca de la utilidad de la asignatura.

El señor Euggelidis considera que, dado que la cátedra no es necesaria, no hay razón para decir que la asignatura es necesaria.

El señor Delmouzos no acepta la utilidad de la enseñanza de esta asignatura de manera independiente y autónoma.

El señor Haritonidis dice que, como promotor de la supresión de la cátedra, considera superficial también la discusión sobre la utilidad de la asignatura.

El señor Pelekidis supone que la supresión de la cátedra prosperó a causa de la ausencia de un profesor especialista.

El señor Triantafíllidis dice que el asunto es confuso. Se suprimió la cátedra puesto que la asignatura habría absorbido otra más importante. Y ahora es difícil ignorar la asignatura, dado que la cátedra se ha suprimido. Una vez a la semana podría enseñarse.

El señor Delmouzos dice que, tras proponer la supresión de la cátedra, era seguro que no era posible que se mantuviese la asignatura, la cual no puede desligarse de la Filología Bizantina y convertirse en una asignatura propia. La candidatura de la señora Kotta se aceptaría para la Filología Bizantina.

El señor Vogiatzidis dice que no puede negarse la importancia de la asignatura. El señor Theodoridis no encuentra ninguna utilidad en la asignatura. También el señor Kiriakidis y el señor Gratsiatos no ven ni utilidad ni importancia en la asignatura.

De este modo, por mayoría la Facultad se manifiesta acerca de la no utilidad y no importancia de la asignatura suprimida por esta cátedra de Vida pública y privada de los bizantinos y rechaza la solicitud de la señora Kotta para un período de prueba como profesora para la asignatura mencionada.

Después de esto, tiene lugar una conversación sobre el registro incompleto de la solicitud, habiendo entrado también Apostolakis. (Traducción propia) (Πρακτικά συνεδριάσεων της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, συνεδρίες 213η, 3 Ιουνίου 1933, 214η, 10 Ιουνίου 1933, 215η, 16 Ιουνίου 1933, 217η, 16 Νοεμβρίου 1933, τόμ. 2: 307-308, 312, 315, 318-320).

LA RELACIÓN ENTRE ALUMNO Y PROFESOR DESDE EL PUNTO DE VISTA DE MIGUEL DE UNAMUNO

The Relationship between Student and Teacher from Miguel de Unamuno's Point of View

Sergio Ángel VARELA
Universidad de Málaga
Correo-e: sergioangelvarela@hotmail.com

Recibido: 19 de noviembre de 2021
Envío a informantes: 18 de noviembre de 2021
Aceptación definitiva: 8 de abril de 2022

RESUMEN: Una de las facetas en la que menos se ha profundizado en la trayectoria vital de Miguel de Unamuno es la de profesor, aunque ejerció su magisterio durante más de cuatro décadas en diferentes puestos dentro de la estructura universitaria e incluso en enseñanzas medias. A pesar de sus propias experiencias como alumno, que bien podría haber imitado cuando fue él el encargado de impartir clase, el Unamuno profesor buscó distanciarse de los usos didácticos de su época y, casi desde el primer día, sorprendió a su alumnado con un enfoque diferente de la enseñanza de la lengua que ponía el foco en la práctica y, sobre todo, en la relación que debía haber, a su juicio, entre el profesor y el alumno.

Esta relación debía basarse en dos pilares: la potenciación del componente humano, y para ello era necesario romper la barrera invisible entre el catedrático y el alumno; y la necesidad de que el profesor fuese ejemplo para sus discípulos, tanto en el hábito de trabajo como en sus conocimientos.

PALABRAS CLAVE: Miguel de Unamuno; educación; profesorado; alumnado; didáctica; enseñanza de la lengua.

ABSTRACT: One of the least studied facets of Miguel de Unamuno's life is that of a teacher, despite the fact that he taught for more than four decades in different positions within the university structure and even in secondary education. Despite his own experiences as a student, which he could well have imitated when he was in charge of teaching, Unamuno the teacher sought to distance himself from the

didactic practices of his time and, almost from the first day, surprised his students with a different approach to language teaching that focused on practice and, above all, on the relationship that should exist, in his opinion, between teacher and student.

This relationship had to be based on two pillars: the empowerment of the human component, and for this it was necessary to break the invisible barrier between the professor and the student; and the need for the teacher to be an example for his disciples, both in his work habit and in his knowledge.

KEYWORDS: Miguel de Unamuno; education; professorship; students; didactics; language teaching.

1. Introducción

UNA DE LAS FACETAS MENOS ESTUDIADAS DE MIGUEL DE UNAMUNO (Bilbao, 29 de septiembre de 1864-Salamanca, 31 de diciembre de 1936) es su desempeño como profesor, a pesar de que fue, sin duda, la que más le ocupó y aquella que desarrolló de manera más constante en su agitada trayectoria vital. De hecho, sus primeros contactos con la docencia se produjeron ya en 1884, con apenas veinte años, cuando regresa a su Bilbao natal después de licenciarse y doctorarse en Filosofía y Letras en la Universidad Central de Madrid. Esta primera experiencia como profesor (en escuelas y también impartiendo clases particulares) la compagina con la preparación de sus oposiciones y le deja un mal sabor de boca: «Su primera experiencia pedagógica en los colegios de Bilbao lo conduce a emitir un juicio muy crítico sobre el sistema educativo de la Restauración y escribe en sus cuadernillos que la enseñanza pública y oficial en España está entregada a espíritus cobardes y encogidos»¹.

Así, durante los siete años que Unamuno prepara las distintas oposiciones a las que se presenta seguirá impartiendo clases en varios centros educativos bilbaínos y, fruto de esa preparación opositora, tendrá que ir decidiendo qué tipo de profesor quiere ser. Recordemos que el proceso selectivo para la cátedra incluía la confección de un plan de estudio de la materia para la que se opositaba, y en este sentido el Unamuno opositor y sus convicciones personales podían no casar con los métodos de su época, como bien señala Rivero: «El positivismo y la psicología moderna eran dos de las corrientes que estaban en la base de sus planteamientos filosóficos, lo cual no podía sino chocar con las mentalidades que componían los tribunales de oposición»².

En cualquier caso, el proceso opositor del intelectual bilbaíno llegará a su fin el 5 de junio de 1891, cuando el tribunal lo propone como ganador de la cátedra

¹ RABATÉ, C. y RABATÉ, J. C.: *Miguel de Unamuno (1864-1936). Convencer hasta la muerte*, Madrid, Galaxia Gutemberg, 2019, p. 58.

² RIVERO, M. Á.: *El joven Miguel de Unamuno. Vida, obra, pensamiento (1864-1892)*, tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 2014, p. 220.

de Griego de la Universidad de Salamanca³. Comenzará así un periplo de 43 años como catedrático (con los vaivenes conocidos de su exilio durante la dictadura de Primo de Rivera, lo que le obligó a faltar a sus clases seis años, de 1924 a 1930).

El panorama general que el joven catedrático Unamuno se encuentra en Salamanca (y que se habría encontrado en cualquier otra universidad española) no dejaba, a priori, mucho espacio para la innovación:

En general, la Universidad española tuvo un nivel bastante bajo en el siglo XIX, y la producción científica universitaria española fue entonces relativamente escasa. Se expedían títulos y se difundía ideología, en general católica, no sin ciertas contradicciones. La enseñanza solía realizarse demasiado con compendios generales, en clases fundamentalmente teóricas y memorísticas, siguiendo con la práctica del temario, herencia de la enseñanza catequística, y las asignaturas y los programas no incorporaban los conocimientos modernos, sobre todo los científicos, y especialmente los venidos desde fuera. Del monopolio de los títulos académicos como uno de los mayores obstáculos para el progreso de la enseñanza científica y técnica, se quejaría Unamuno en 1895. [...] El caso bien conocido de Miguel de Unamuno representa desde luego una más que notable excepción en el panorama universitario salmantino por su rica personalidad y su amplia proyección nacional e internacional que supera con creces la de sus colegas y viene reflejada por ejemplo en su epistolario o en su inmensa y diversa producción bibliográfica⁴.

Esa singularidad unamuniana hace que, casi desde su llegada, sea motivo de comentario y escrutinio, como bien apunta Emilio Salcedo: «Todos se preguntan quién es ese Unamuno, ese vasco recién venido que se hace amigo de Pedro Dorado Montero, que vive en las afueras de las Carmelitas, que escribe también en «El diario de Salamanca» y en «El fomento», que no va a misa pero entra en las iglesias, que conversa con algunos curas, que parece prestar una especial atención a los estudiantes y éstos se interesan por él»⁵.

Debemos hacer notar que, concretamente en Salamanca, el ambiente previo para proponer innovaciones o nuevos enfoques docentes en el ámbito universitario era peor que en otras ciudades, como bien señala José María Hernández:

Si un Unamuno o un Dorado Montero hubieran ejercido en una Universidad mayor, más abierta y plural, sin obviar su indudable y respectiva calidad científica y humana, posiblemente hubieran pasado más desapercibidos. Queremos indicar que el sector integrista ofrece en la Salamanca de estas fechas una imagen de mayor firmeza que en otros ámbitos geográficos e institucionales del Estado, y obliga a los

³ Para una completa visión de la Salamanca de Unamuno, véase FRANCIA, I. y RODRÍGUEZ, A. (coords.): *El tiempo de Miguel de Unamuno y Salamanca*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1998.

⁴ GUERENA, J. L.: «El profesorado universitario en el tránsito de los siglos XIX-XX», en RODRÍGUEZ-SAN PEDRO, L. E. (coord.): *Historia de la Universidad de Salamanca, vol. II, Estructuras y flujos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2004, pp. 819-821.

⁵ SALCEDO, E.: «Biografía completa de Miguel de Unamuno», en *Los protagonistas de la Historia*, Madrid, n. 43 (1970), p. 10.

conservadores a escorarse a su terreno, y a los liberales o profesores independientes críticos a ser primero blanco de atención y más tarde a tomar partido en antagonismos que resultan ya ineludibles⁶.

A pesar de esta perspectiva, pronto Unamuno (y otros compañeros catedráticos) va a posicionarse para, desde su magisterio, cambiar una realidad docente que no le parecía aceptable y que dejaba a España (y en su caso concreto a la Universidad de Salamanca) lejos de las corrientes que se hacían hueco en Europa:

El modelo de Universidad que implantan los liberales desde 1845, en términos pedagógicos, también debe acomodarse a los objetivos pedagógicos de la reforma [...]: centralización, uniformismo, secularización. Eso nos explica que Salamanca no pueda extralimitarse ni un ápice de las propuestas que establecen los reglamentos centrales en materia universitaria, y en concreto en asuntos de disciplina, control, tipología docente empleada, aprobación previa por el Gobierno de los libros recomendado y luego utilizados por los profesores en sus disciplinas, sistemas de exámenes utilizados, modelo de actuación de la *lectio* diaria, distribución del tiempo escolar, respeto escrupuloso de los profesores al ideario liberal. [...] Frente a este modelo de Universidad tan controlado y decadente, que contraviene el núcleo de la tarea prioritaria de una Universidad viva, como es la creación, la originalidad, la difusión libre de la ciencia, va a alzar su voz en Salamanca, como en otros lugares, una minoría de representantes inconformistas como los de orientación krausista o positivista, o simplemente intelectuales de propio cuño como un Miguel de Unamuno. Lo harán casi siempre en desventaja, en contra del sector dominante, con frecuencia sostenido por la Iglesia en su versión de clero, obispo o de otros profesores católicos y comprometidos con el ideario eclesiástico⁷.

En este sentido, debemos mencionar que Unamuno, al igual que otros compañeros de generación, siempre pensó que en la formación y educación del pueblo estaría la solución para muchos de los males que aquejaban a la España de su época:

Unamuno, como reacción al célebre *Desastre del 98*, consideró (y, en este aspecto más general de su posición, no se denota un alejamiento de su postura hacia los ideales políticos y antropológicos de su época histórica) que sólo podría haber una regeneración de su España finisecular si el pueblo, inculto y analfabeto, fuese educado. Todos los problemas de España, y ésta es la íntima convicción de todos los intelectuales finiseculares, se solucionarían si se combatiesen las altas tasas de analfabetismo, que afectaban a dos tercios de la población⁸.

⁶ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.ª: «La libertad de enseñanza en la Restauración y su incidencia en la Universidad de Salamanca», *Revista Historia de la Educación*, Salamanca, 3 (1984), p. 126.

⁷ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.ª: «Del Decreto Pidal al primer rectorado de Unamuno, 1845-1900», en RODRÍGUEZ-SAN PEDRO, L. E. (coord.): *Historia de la Universidad de Salamanca, vol. I, Trayectoria y vinculaciones*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2002, pp. 261-262.

⁸ MAROCO, E. J.: «Unamuno: el maestro y su misión educativa», *Revista de educación PUC Campinas*, Campinas, 22 (2017), p. 153.

Muy pronto el quehacer del intelectual vasco irá calando no solo en sus discípulos, sino también en otros sectores de la sociedad salmantina. Esto será posible por su intensa implicación en la vida de la ciudad:

Tendría gran interés conocer y comprender el compromiso social y político de profesores y líderes estudiantiles, las relaciones con el movimiento obrero y sus instituciones de cultura, con las asociaciones católicas (por ejemplo, con el Círculo Católico de Obreros), el Frente de Juventudes y otras asociaciones juveniles. Caso de especial relieve fue Miguel de Unamuno, que supone un revulsivo para la Universidad, y sobre todo para la ciudad, durante la primera mitad del siglo XX⁹.

En cualquier caso, es con su magisterio en Salamanca como podemos comprobar qué tipo de profesor quería ser, y fue, Unamuno. En primer lugar, daremos voz a sus propios alumnos, que nos hablarán de las clases del catedrático, y luego comprobaremos las propias reflexiones del catedrático vasco, contrastándolas con las que se han vertido en algunos de los trabajos de investigación que se han realizado sobre la faceta educadora del intelectual vasco.

2. La Opinión de sus alumnos

Nos resulta imprescindible, si queremos acercarnos acertadamente a la silueta del Unamuno profesor, y especialmente a sus reflexiones acerca de la relación entre el educador y el alumno, plasmar algunas de las opiniones que nos han llegado de los propios alumnos del profesor salmantino. El catedrático José Balcázar y Sabariego nos deja una primera impresión en su obra *Memorias de un estudiante de Salamanca*, de 1935:

No llevaba yo en Salamanca tres días cuando conocí a Victoriano Zurdo, aventajadísimo alumno de griego, y aunque esta asignatura no estaba en el plan que me había trazado para los próximos exámenes, me instó a que me preparase también en ella y fue mi profesor particular y en pocos días aprendí a declinar y a conjugar, y conocí las enclíticas y proclíticas y la teoría de los verbos polirricos, y cuando en la práctica del análisis comprendió que estaba en condiciones hizo que asistiese a la clase de D. Miguel de Unamuno, que era el catedrático de Griego. Unamuno tenía entonces 28 años y acababa de ganar la cátedra en reñidas oposiciones. [...] D. Miguel apenas permanecía sentado. Parecía un adepto de la escuela peripatética; o paseaba por la plataforma o actuaba en el encerado, pero sus explicaciones eran tan claras y tan amenas que la clase se nos hacía muy corta y desde el primer momento quedamos entusiasmados por las enseñanzas del maestro. [...] En la cátedra de Unamuno se aprendía de todo: técnica gramatical, filología comparada, medicina, ciencias naturales, historia, literatura. Su *causerie*

⁹ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.ª: «Estudiantes de los siglos XIX-XX. Aspectos sociales», en RODRÍGUEZ-SAN PEDRO, L. E. (coord.): *Historia de la Universidad de Salamanca, vol. II, Estructuras y flujos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2004, p. 699.

siempre admirable era un surtidor de conocimientos, una sembradora de ideas. Y su complacencia y afecto hacia sus alumnos se exteriorizaba en todos los sitios, en clase y fuera de ella, en la calle cuando paseábamos con él, y en su casa cuando le visitábamos¹⁰.

Dejaremos al margen los comentarios elogiosos para centrarnos en dos aspectos que nos parecen relevantes, por salirse de la norma establecida en el magisterio de las universidades españolas a finales del s. XIX y comienzos del s. XX. En primer lugar, la flexibilidad de la lección magistral en Unamuno, que al parecer saltaba de la materia que reunía al alumnado en clase (en este caso el Griego) para tocar otras disciplinas; y en segundo lugar la supresión de la línea divisoria entre el profesor y el estudiante, que se constata no solo en lo obvio (esas visitas de sus estudiantes a la casa de Unamuno o los paseos con él), sino en la eliminación progresiva del estrado o púlpito desde el que el catedrático miraba al alumnado y dictaba unos contenidos, por otra parte, incontestables.

Por su parte, el catedrático del instituto Fray Luis de León Gabriel Espino Gutiérrez, también antiguo alumno del intelectual bilbaíno, refleja algunos de sus recuerdos en clase en el artículo «El magisterio de Unamuno»:

Tuve el honor y la fortuna de ser alumno oficial de don Miguel en su cátedra de Lengua y Literatura griega, durante el curso 1915 a 1916, y en la misma disciplina, más la de Historia de la Lengua castellana, el siguiente año académico 1916 a 1917. Y constituye para mí, como para todos los que fueron discípulos suyos, un verdadero gozo evocar el recuerdo del insigne maestro en su diaria labor de clase. [...] Reunidos ya los contados alumnos, éramos seis en mi curso (entre ellos el hoy académico de la Española don José María Cossío) más un oyente de excepción, nuestro catedrático de árabe y hebreo Dr. D. Pascual Meneu, que asistía, a diario, con nosotros a las clases de don Miguel, comenzaba éste su maravillosa lección, todavía sin entrar en el aula, mediante el diálogo, nunca mejor llamado socrático, con sus discípulos. En efecto, como el padre de la filosofía griega el maestro Unamuno gozaba del don preciadísimo de cautivar y avivar la mente de sus alumnos «obrando, como él dice, sobre cada uno de ellos», que es la suprema pedagogía. [...] Así pues, la tarea magistral comenzaba desde que con él cruzábamos el saludo. Una vez ya en el aula, don Miguel continuaba entre nosotros, pues singular en todo, no subía nunca a la cátedra, sino que acercaba el sillón profesoral a nuestros pupitres; y enfrente de mí, leyendo el griego, al revés, por mi propio texto, comenzaba la enseñanza de la primera disciplina que tenía a su cargo, la de Lengua y Literatura griega¹¹.

Podemos comprobar de nuevo esa intención de eliminar barreras superfluas entre el profesor y los estudiantes. No parece que se trate de equiparar las figuras, sino de romper ese halo de superioridad que el catedrático de la época se esforza-

¹⁰ BALCÁZAR, J.: *Memorias de un estudiante de Salamanca*, Madrid, Librería de Enrique Prieto, 1935, pp. 10-II.

¹¹ ESPINO, G.: «El magisterio de Unamuno», *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, Salamanca, 16 (1966), pp. 99-100.

ba en imponer, haciendo de su figura un ente inalcanzable en muchas ocasiones. Y en esta cita ya no se trata, como hemos comprobado en la anterior de Balcázar, de pasarse sobre la plataforma, sino que el catedrático «baja» a la clase y comparte libro con su alumnado, con el que ya ha empezado la lección en el pasillo.

Otra de las características que, según sus propios alumnos, tenía el Unamuno profesor era su capacidad para mostrarse conjuntamente como docente y consejero, tal y como afirmaba el escritor y filósofo Casimiro González Trilla: «Más que de profesor, oficiaba de director espiritual de los estudiantes. Le abríamos de par en par nuestras conciencias y aprendíamos de él a vivir la vida con hondura»¹².

Anotaremos una última opinión sobre las clases de Unamuno, y es la del catedrático y miembro de la Real Academia de la Lengua Francisco Ynduráin Hernández, que en 1987 escribió estas líneas, pertenecientes a su artículo «Sobre Unamuno: precisiones y recuerdo»:

Unamuno se hizo cargo de la Gramática histórica que antes había también profesado. A ella asistí más por gusto y curiosidad que por obligación: don Miguel daba vida y acento personales a lo ya sistematizado por Menéndez Pidal y por él mismo. Ni terminaba su contacto con los alumnos al terminar la hora lectiva, pues se hacía el enconadizo a la salida para acompañarse de alguno o algunos en paseo demorado hasta su casa¹³.

Comprobamos, de nuevo, la intención del catedrático por entablar relación social con sus alumnos, más allá de las clases, en una concepción de la relación entre educador y educando que difuminara las líneas divisorias que eran la pauta habitual de la época.

No podemos dejar pasar este apunte sin mencionar un aspecto bien conocido de la personalidad de Unamuno, y es que el intelectual bilbaíno siempre parecía dispuesto a encontrar un público que oyese sus diatribas y reflexiones sobre muy determinados temas. Por ello, no es del todo descabellado pensar que ese acercamiento a su alumnado no tuviera solo como único objetivo limar las diferencias de estatus y mostrarse como un profesor cercano, sino que bien podría deberse también a ese afán de publicidad y notoriedad que Unamuno nunca desdeñó y que en muchas épocas de su vida incluso buscó. En este sentido podemos enmarcar las palabras de María Zambrano:

En Unamuno su pasión fue de ser, de existir, él, Miguel de Unamuno; de realizarse en su total individualidad. Mas esta individualidad pedía ávidamente existir en el otro, en los otros [...]. La actuación de Unamuno como maestro, como padre, como ciudadano, su pasión por intervenir en los destinos de su patria, su pasión de escritor, todo fue movido por ese afán de verse al fin, de ver su rostro, de identificarse¹⁴.

¹² BENÍTEZ, H.: «Nuevo paliq ue unamuniano», *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, año IV, 16 (1950), p. 529.

¹³ YNDURÁIN, F.: «Sobre Unamuno: precisiones y recuerdo», *Cuenta y Razón*, 26 (1987), p. 24.

¹⁴ ZAMBRANO, M.: *Unamuno*, Barcelona, Debate, 2003, pp. 196-197.

Podríamos anotar, pues, que esa necesidad de dejar huella en la sociedad la llegó el catedrático salmantino a volcar en sus propios alumnos. Zambrano alude a la incapacidad de Unamuno para no pasar desapercibido en ninguna de sus facetas vitales como modo de autoafirmarse individualmente.

3. Las reflexiones de los estudios previos y del propio Unamuno acerca de la relación entre el profesor y el alumno

En este punto, y tras haber rescatado algunos recuerdos de su alumnado en relación con las clases del catedrático y el trato del mismo, anotaremos varias aportaciones sobre este tema buscándolas en una doble fuente: las reflexiones del propio Unamuno en varios de sus textos públicos y la opinión de algunos estudios previos que han abordado la función didáctica del intelectual bilbaíno.

En su ensayo *La enseñanza del latín en España*, publicado en 1894 y más tarde recogido en las *Obras completas* de la Fundación Castro, Unamuno se muestra bastante claro sobre la contribución del profesor en España: «Las obligaciones verdaderas del profesor público son para con la sociedad a cuyo servicio la enseñanza se endereza»¹⁵. Así, podemos colegir que para el catedrático salmantino el profesor se debe a la sociedad para la que trabaja, por lo que la relación con su alumnado, su magisterio, debe perseguir un fin social más alto que el que puedan tener tanto profesor como alumno. Así, parece entender la enseñanza como una herramienta social, más que individual.

Este componente social de la enseñanza en general, y de la universitaria en particular, será un lugar común en las reflexiones unamunianas sobre la docencia y la labor de las universidades:

¿Cuál puede ser el oficio de la Universidad en este hacer patria? Desde luego no en el ejército o con la bandera que ondea en el cruento combate; no hay que morir por la patria, sino vivir por ella. Hay que enseñar el heroísmo del trabajo y el culto a la verdad. [...] Unos cuantos sabios hacen más por la patria que algunos batallones. Critica la Universidad: los exámenes, que nada enseñan, son amarguras, memorismo de repetición de un manual. La ciencia no es algo mágico que se enseña, sino un hambre de saber, un espíritu, no unos títulos...¹⁶.

En este sentido, el catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid Ramiro Flórez Flórez comenta esa dimensión social de la enseñanza en Unamuno en su artículo «Sistema de pensamiento y razón educativa en Unamuno»: «Toda la vida y escritos de Unamuno pueden verse como una gran obra de Pedagogía

¹⁵ UNAMUNO, M. de: *La enseñanza del latín en España*, en *Obras completas*, vol. VIII, Madrid, Fundación Castro, 2007, p. 204.

¹⁶ GARCÍA, P. y PESET, M.: «El siglo XX. I. Introducción panorámica», en RODRÍGUEZ-SAN PEDRO, L. E. (coord.): *Historia de la Universidad de Salamanca, vol. I, Trayectoria y vinculaciones*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2002, p. 265.

individual y social: educar hombres concretos mediante la labor de su cátedra, y educar a un pueblo, su «España universal y eterna», mediante la labor de publicista, de conferenciante y hombre público»¹⁷.

Vemos cómo esta opinión refleja el interés social que debe tener, según Unamuno, la educación, y de esta manera Flórez añade a esa labor didáctica la faceta del rector como hombre público, lo que conformaría una silueta de pedagogo «a tiempo completo», incluso cercana también a lo que hoy conocemos como divulgador.

Centrándonos de nuevo en la relación profesor-alumno, el artículo del catedrático de Lengua y Literatura Española Rafael Rubio Latorre «Unamuno, educador» se acerca a esa conexión que buscaba siempre el catedrático:

Es cierto que sus alumnos no fueron masa, porque no podían serlo, y porque quizá tampoco lo hubiera aceptado Unamuno, pero no se puede negar que salvados ambos extremos, la postura del maestro fue ejercer la educación «de voce et de scripto», a todo el que quiso escucharle, aunque prefiriera siempre el magisterio de la acción personal. [...] Una de las mejores cualidades de Unamuno educador es su prestación personal en la empresa que juzgó suya y que cumplió con escrupuloso dinamismo. El amor al discípulo fue, sin rodeos, la obsesión de toda su vida y hasta llegó a hacerse sólo y siempre maestro¹⁸.

En estas líneas podemos entrever la importancia de la dimensión humana cercana en la relación entre alumno y profesor, y en cierta medida es posible apreciar que la pedagogía unamuniana puso al alumno en el centro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. El propio catedrático insiste en varias ocasiones en esa dedicación plena hacia el alumnado, como asegura en la conferencia que ofreció en la Sociedad de Ciencias de Málaga el 22 de agosto de 1906: «No hay tarea más noble que la de moldear almas de niños, despertar sus gérmenes de bondad, ahogar los de malicia. Y para ello hace falta constancia, hija del amor. El amor es lo más constante que hay, lo más fuerte. El amor es la única pedagogía fecunda. Amad a los niños y sabréis enseñarlos»¹⁹.

Cierto es que la cita bien puede relacionarse con la educación general del niño y no exclusivamente con la enseñanza reglada, pero nos pone sobre la pista de las bases que el intelectual vasco cree imprescindibles en la formación de los más jóvenes. En cualquier caso, comienzan a aparecer términos y expresiones como «constancia», «acción personal» o «prestación personal», que nos van dando pistas sobre la necesidad de que el profesor, según Unamuno, se entregue plenamente a la tarea de formar al discípulo.

¹⁷ FLÓREZ, R.: «Sistema de pensamiento y razón educativa en Unamuno», *Cuadernos Hispano-americanos*, Madrid, 440 (1987), p. 199.

¹⁸ RUBIO, R.: «Unamuno, educador», *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, Salamanca, 23 (1973), pp. 29 y 36.

¹⁹ UNAMUNO, M. de: *Conferencia en la Sociedad de Ciencias de Málaga*, en *Obras completas*, vol. IX, Madrid, Fundación Castro, 2008, p. 807.

La necesidad, en la concepción unamuniana de la pedagogía, de que el alumno sea el centro de todo el proceso ha sido investigada por el historiador y pedagogo Buenaventura Criado:

Se revuelve [Unamuno] contra quienes creen que a los educandos hay que meterlos en las estructuras pedagógicas que el educador lleva consigo apriorísticamente. El proceso es inverso: partir del educando, de cada uno en concreto y en particular, para después educarle de acuerdo con sus propias posibilidades. A mi juicio, esta postura es la correcta y tiene plena vigencia actual. No se puede educar en serie ni se debe masificar; a lo más que se llega con ello es a instruir, pero no a educar. [...] Unamuno es partidario de una pedagogía individualizada. El educador ayuda a que cada uno se descubra a sí mismo, partiendo del hombre concreto, con sus límites y posibilidades. [...] Da el primer impulso en la autoformación, exige disciplina, obliga a reflexionar y a crear las propias ideas. Es un transmisor de actitudes, de autorresponsabilidades. [...] Difícilmente puede reducirse esta dicotomía maestro-alumno a fórmulas matemáticas. La interacción de ambos es algo vital, inefable, que escapa a las recetas. Supone un testimonio personal paradigmático que el alumno intenta aprehender incluso inconscientemente. La calidad humana del maestro, el don magistral es más innato que adquirido en los tratados de pedagogía²⁰.

Vemos que, si la docencia debe ser individualizada y singular, centrada en el alumno, la relación entre educador y educando tiene que ser estrecha y cercana, puesto que el docente debe conocer al alumno para tener claras sus características y circunstancias. Por esto mismo, como bien apunta Delgado, la masificación no podía ser una opción. Además, esta concepción de la pedagogía, en la que el centro es el alumno y el profesor marca el camino del autoconocimiento, entronca con la tradición socrática, tal y como apuntaba Miguel Cruz Hernández:

En aquella España trágicamente cómica del 98, en medio de la sofistería krauista y de la falsa patriotería de «los empalagosos lugares comunes de nuestra historia», que dijo Menéndez Pelayo, la misión de Unamuno es absolutamente socrática. Ante su obra caben, pues (como sucedió con Sócrates), dos posturas: o atenerse a la letra muerta de un unamunismo de vía estrecha, como hicieron Euclides, Antístenes y Aristipo con Sócrates, o hacer lo que Platón: partir del maestro para actuar, conforme a su espíritu, dentro de los nuevos problemas y las nuevas circunstancias²¹.

Cierto es que esta reflexión no se circunscribe específicamente a la labor docente de Unamuno, pero es significativa de la misión que el propio intelectual vasco se autoimpuso como educador social o excitador de las conciencias de la España de su época.

En 2001 el doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación Ernesto Ladrón de Guevara profundiza en esta misión pedagógica de Unamuno y en la relación que

²⁰ DELGADO, B.: *Unamuno educador*, Madrid, Editorial Magisterio español, 1973, pp. 166-168.

²¹ CRUZ, M.: «La misión socrática de Don Miguel de Unamuno», *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, Salamanca, 3 (1952), p. 52.

debía haber entre el maestro y el estudiante en el artículo «El pensamiento pedagógico de Miguel de Unamuno»:

Unamuno, desde su honradez intelectual, alumbraba muchos de los problemas que aquejan a la enseñanza hoy, más centrada en los medios que en los fines. El único objeto que debe centrar su atención es el alumno y su desarrollo y preocuparse en la dimensión humana de la relación maestro-alumno, desde la profunda traslación de los aspectos formales de la educación, la disciplina con afecto, el esfuerzo, los hábitos y la sabiduría contenida en los buenos maestros que saben establecer la escala de prioridades en la fijación de los objetivos²².

Así, vuelve a ponerse el foco en la dimensión humana que debe primar en la relación alumno-profesor, por encima de consideraciones eminentemente técnicas o teóricas, o más, si quiere decirse, específicamente de contenido. El propio Unamuno lo deja claro en su artículo «Más sobre los pedagogos», aunque centrado en los profesores de los primeros niveles académicos: «Lo que necesita el maestro es menos pedagogía, mucha menos pedagogía, y más filosofía, mucha más filosofía, y más humanidades, muchas más humanidades. El maestro de primeras letras no puede ser, como no puede ser el padre, un especialista»²³.

En este punto debemos detenernos para acercarnos un poco más a la concepción que Unamuno tuvo sobre el concepto «pedagogía». Resulta necesario profundizar en cómo pensó el catedrático que debían ser las clases. El punto de partida podemos encontrarlo en estas palabras de Arturo Barea: «Convirtió sus lecciones filológicas en experiencias apasionantes para los estudiantes, infundiéndoles el amor y el respeto que sentía por el verbo creador»²⁴. Por lo tanto, el comienzo es el apasionamiento del profesor, la entrega a la materia y su docencia. Esto no quiere decir, como ya hemos comprobado mediante las experiencias de sus alumnos, que las clases se centren exclusivamente en el componente teórico:

A sus alumnos de Salamanca les hacía trabajar una y otra vez, en clase, sobre el canto sexto de la *Iliada*, su preferido, glosándolo él con las observaciones gramaticales y métricas que le parecían oportunas. No los agobiaba con el estudio sistemático de la gramática griega, concedía mucha importancia a la etimología, y salpicaba sus lecciones de digresiones lingüísticas y filosóficas. No formó especialistas, pero sus estudiantes aprendieron de él a amar la lengua y la literatura de los griegos. [...] Los estudiantes le agradecían su dedicación (daba todas sus clases, lo que no era costumbre entre los catedráticos), explicaba las lecciones con rigor y claridad, y era con ellos atento y justo²⁵.

²² LADRÓN DE GUEVARA, E.: «El pensamiento pedagógico de Miguel de Unamuno», *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, 59(22) (2001), p. 409.

²³ UNAMUNO, M. de: «Más sobre los pedagogos», en *Obras completas*, tomo IX, Madrid, Escelicer, 1971, pp. 1329-1330.

²⁴ BAREA, A.: *Unamuno*, Barcelona, Planeta, 2020, pp. 43-44.

²⁵ JUARISTI, J.: *Miguel de Unamuno*, Barcelona, Taurus, 2012, p. 204.

Vemos cómo las clases de Unamuno entremezclaban el necesario conocimiento de la lengua griega con las disquisiciones de otra índole, y también volvemos a encontrarnos con un profesor bien valorado por sus alumnos, que lo estiman por su motivación para con ellos. El ensayista salmantino Luciano González Egido añade una característica más de la docencia de Unamuno:

De la seriedad y de la constancia con que Unamuno desempeñó esta tarea docente quedan abundantes pruebas en su Epistolario con Menéndez Pidal y en los abundantes testimonios de sus discípulos y alumnos. Pero esta obligación académica, a la que incorporaba sus observaciones filológicas sobre el habla de Salamanca, no es más que una parte de su gozosa inmersión en la lengua hablada salmantina²⁶.

Así, la pedagogía unamuniana acercaba a sus alumnos al habla propia de Salamanca. En definitiva, la cátedra de Unamuno, fuese de Griego o de Filología Comparada, terminaba siendo una rica miscelánea cultural enfocada a sus alumnos.

Llegados a este punto, observamos que existe en Unamuno una característica del docente que es, a su juicio, innegociable. En muchos de sus textos públicos (artículos, discursos, ensayos y conferencias) encontramos que, frente al alumnado, el profesor debe ser un ejemplo de entrega y sacrificio. Así lo expresa en el artículo «Nuestros pedagogos», publicado en 1915, cuando afirma: «El maestro debe enseñar todo lo que sepa y debe saber todo lo que pueda»²⁷ o en «Diccionario diferencial catalán-castellano», en el que sostiene: «Con nuestros jóvenes estudiantes, aun con los más aplicados, hay que hacer que venzan el primer esfuerzo. Nuestra pedagogía tiene que luchar con la pereza de la raza. Aquí se quiere la conciencia infusa, con fruto y sin trabajo, como decía el místico»²⁸.

De este modo, el afán de superación en el profesor debería servir de ejemplo a su alumnado, por lo que en la relación entre docente y discípulo no parecen caber altibajos en el esfuerzo. Además, la ejemplaridad del profesor podría servir como freno a esa pereza que el propio Unamuno considera como consustancial a «la raza». Sobre algunos de estos aspectos el profesor de la Universidad de Salamanca Serafín Taberero del Río profundizó en su estudio «Don Miguel de Unamuno y la educación», poniendo el foco en la importancia de la constancia como método docente:

Con no menos estima que del niño D. Miguel habla del maestro. Pero tal palabra no se la aplica al mecánico enseñante ni al experimentador pedagógico a ultranza, no. D. Miguel sólo llama maestro al que pone toda su alma en perfeccionar seres

²⁶ GONZÁLEZ, L.: *Salamanca, la gran metáfora de Unamuno*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1983, p. 222.

²⁷ UNAMUNO, M. de: «Nuestros pedagogos», en *Obras completas*, tomo IX, Madrid, Escelicer, 1971, p. 1310.

²⁸ UNAMUNO, M. de: «Diccionario diferencial catalán-castellano», en *Obras completas*, tomo IV, Madrid, Escelicer, 1968, p. 542.

humanos, en encender el fuego espiritual de los alumnos, en educarlos en suma. Su estima por el maestro no está motivada, por tanto, por el qué, sino por el cómo de la enseñanza. [...] Unamuno se da perfecta cuenta de la influencia poderosa de la labor callada de los maestros en la forja de grandes personalidades y prestigios. Y es que, para alcanzar metas egregias en el arte o en la cultura, se precisa estar poseído por un sagrado entusiasmo, que de ordinario no se da sino en contacto con un auténtico maestro. Por el contrario, si el maestro no lo es de verdad, suelen formarse en el discípulo condicionamientos que lo colocan frente a la cultura en una actitud de repulsa²⁹.

En efecto, la interpretación que podemos dar es que resulta imprescindible que sea el maestro, primero, el que ofrezca el ejemplo del trabajo constante y la predilección hacia el conocimiento y la ciencia. Se explican así las frecuentes críticas del intelectual bilbaíno a algunos de sus compañeros catedráticos que, a su juicio, buscaban excusas varias para no impartir sus clases o que las impartiese algún sustituto. En esta misma línea encontramos las reflexiones de la profesora de Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español de la Universidad Autónoma de Madrid Juana Sánchez-Gey en su artículo «La Educación en pensadores españoles contemporáneos»:

Unamuno concedía una gran importancia al maestro como ejemplo en todo acto educativo. Considera que el entusiasmo del maestro que pone todo su interés en transmitir la verdad es la mejor herencia que se puede proporcionar al alumno tanto en el aprendizaje como en su formación humana. [...] Considera al maestro, fundamentalmente, como un hombre sabio y dador de amor. Respecto a la sabiduría, critica la falta de reflexión y rechaza una pedagogía que se convierta sólo en táctica o estrategia³⁰.

Parece claro que, en opinión de Unamuno, si se quiere que el alumnado ofrezca lo máximo de sus posibilidades es el profesor el primero que debe hacerlo. Todo lo anteriormente dicho no significa que el intelectual bilbaíno quiera que sus alumnos, mediante su ejemplo, se conviertan en réplicas suyas. Al contrario, el ejemplo del profesor sirve como guía, pero es el alumno el que debe encontrar, necesariamente, su propia individualidad y singularidad:

El maestro no administra dosis de ciencia hecha, sino que la hace junto con el discípulo. El maestro no crea a imagen y semejanza suya, no multiplica su yo en cada uno de sus discípulos, sino que ayuda a que cada uno se cree a sí mismo, como hacía Sócrates. No se impone como modelo a imitar, sino que posibilita que cada uno agote sus caminos sabiendo elegir bien sin equivocarse. Explica su cosmovisión, establece su axiología; pero los alumnos le obligan a una perenne revisión, a un

²⁹ TABERNERO, S. M.: «Don Miguel de Unamuno y la educación», *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, 2 (1989), pp. 134-135.

³⁰ SÁNCHEZ-GEY, J.: «La Educación en pensadores españoles contemporáneos», *Bajo Palabra, Revista de Filosofía*, Madrid, 6 (2011), p. 158.

continuo juicio crítico. Una objeción, una observación, una sugerencia del alumno enriquecen de manera sensible el pensamiento del maestro³¹.

Volvemos a encontrarnos con esa relación entre la pedagogía de Unamuno y la concepción socrática de la docencia, y además vemos cómo alumno y profesor se «retroalimentan».

Por otra parte, debemos hacer notar que no solo se trata de la iniciativa del maestro, el ejemplo puede, y debe darse, desde el propio conocimiento. Además de la actitud es también importante la aptitud. Sobre ello insisten las profesoras y doctoras en Filosofía Clara Fernández Díaz-Rincón y Alicia Villar Ezcurra en su estudio «Miguel de Unamuno y la educación»:

Hay sin duda en la visión de la educación en Unamuno una prevalencia por la motivación, por despertar el amor por el conocimiento. Para ello, considera que no hace falta más que el mismo saber. No hay que «perderse» en metodologías: la sabiduría misma genera ese deseo profundo de saber más. Así, buscará una enseñanza que configura un sujeto –persona o pueblo– insatisfecho, el sujeto al que se turba y trastorna, el sujeto vivo, que será protagonista de un camino para el que necesita y quiere ciencia viva³².

Anotaremos en este momento que Unamuno realiza estas reflexiones y consideraciones en consonancia al sistema educativo de su época, hijo de la sociedad de su época (tal y como apuntábamos al comienzo de este artículo). Resulta obvio que mucho se ha hablado y estudiado acerca de cómo puede motivarse al alumnado, y que el ejemplo del profesorado puede ser una forma, pero no puede darse como única ni, por supuesto, como infalible.

Otra de las características que para Unamuno debe tener la relación entre el profesor y el alumno es que debe basarse en el respeto mutuo, pero nunca en la sumisión o la obediencia ciega:

La misión sagrada del estudiante [...] consiste en poner sobre todo la razón, que dicta la obediencia razonada a la ley, que debe ser razón, y a la justicia y que rechaza la ciega obediencia jesuítica y castrense. La razón dicta a las veces la santa rebeldía. No se debe obedecer órdenes injustas. Y todo discípulo debe examinar libremente las razones del maestro. Y el «¡orden y mando» es peor que el «¡lo dijo el maestro!» Ni la ordenanza es siempre orden, sino muchas veces desorden e injusticia, y por lo tanto, indisciplina para con la razón y el Derecho³³.

³¹ DELGADO, B.: *Unamuno educador*, Madrid, Editorial Magisterio español, 1973, p. 177.

³² FERNÁNDEZ, C. y VILLAR, A.: «Miguel de Unamuno y la educación», *Padres y Maestros*, Madrid, 377 (2019), p. 66.

³³ UNAMUNO, M. de: «A El Estudiante», en *Obras completas*, tomo IX, Madrid, Escelicer, 1971, p. 1200.

Estas palabras, de su artículo «A El Estudiante», publicado en 1925, confirman que la relación entre alumno y profesor, aunque ambos se sitúen en planos diferentes, debe estar regida siempre por los criterios de justicia y sensatez.

El vínculo entre el educador y el discípulo preocupó e interesó a Unamuno durante toda su etapa como docente, que es casi como decir toda su vida. Buena muestra de ello, y con estas palabras cerraremos este punto, es el discurso que pronunció el 20 de septiembre de 1934, cuando la apertura del año académico salmantino coincidió con la jubilación del catedrático bilbaíno:

Al enseñar (y aprendiendo al enseñarlas) la lengua y las letras del pueblo heleno, eternamente joven y eternamente anciano (la antigüedad es la niñez de los pueblos y la niñez es la antigüedad del alma), fui retemplando mi espíritu rebelde a disciplina. Tenía que disciplinar a discípulos. Y así llegó a asistirme el ánimo simbólico de Sócrates, el hijo de la partera, el gran partero que se llamó a sí mismo, el que asistía a la mocedad ateniense a que se diera a luz, a propia clara conciencia, la visión del mundo y así la recreara recreándose en ella. [...] Y he aquí por qué, estudiantes salmantinos, he venido estos años esforzándome, socráticamente en enseñaros a aprender la misma lengua que hablabais, a daros, clara conciencia de ella, a que la dierais a luz y aprenderla yo así de vosotros³⁴.

Sirva esta postrera reflexión de Unamuno para aportar una última característica a la debida relación entre el profesor y el alumno: ambos deben aprender el uno del otro. El esfuerzo del docente será recompensado no solo en el progreso del discípulo, sino en el crecimiento profesional y personal del propio maestro. Y todo ello desde la disciplina bien entendida, no aquella basada en la sumisión, sino esa que, según el catedrático salmantino, «retempla el espíritu».

4. Conclusiones

Con todo lo anteriormente expuesto, podemos decir que las principales características que, en opinión de Unamuno y fundamentadas por los diferentes estudios que hemos recopilado, debe tener la relación entre el profesor y el alumno son las siguientes:

En primer lugar, la concepción unamuniana de la pedagogía pone al alumno en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. La docencia debe ser, en opinión del catedrático salmantino, totalmente individual. Por eso es el profesor el que debe adaptarse a las circunstancias y a las características del alumno, y por esta misma razón no cabe masificación en el aula, ya que impediría esa atención individualizada. Obviamente la figura del profesor es imprescindible, pero los

³⁴ UNAMUNO, M. de: *Discurso leído en la solemne inauguración del curso académico de 1934 a 1935, en la Universidad de Salamanca, el día 20 de septiembre de 1934, al ser jubilado como catedrático*, en *Obras completas*, vol. IX, Madrid, Fundación Castro, 2008, pp. 1118 y 1123.

recursos del sistema deben estar centrados en el avance del alumnado y para ello no pueden escatimarse esfuerzos.

El vínculo entre alumno y profesor debe estar basado en la confianza mutua y en reforzar, en la medida de las posibilidades, el componente humano de la relación. En este sentido, Unamuno se esforzó especialmente (y así lo corroboran los propios estudiantes) en romper esa barrera invisible que existía en su época entre el catedrático (o la mayoría de ellos) y su alumnado. En este sentido, esa potenciación de la relación personal llevó a que parte de su alumnado viese al Unamuno profesor como un confidente o incluso como un «director espiritual».

Por otra parte, el concepto de profesor ideal en el catedrático salmantino está muy emparentado con la visión socrática de la pedagogía. Así, la relación profesor-alumno debería servir para que el educando se autoconozca y rebase sus límites. El maestro es un guía que ayuda al discípulo a alcanzar su máximo.

A todo esto debe unirse que el profesor debe ser, indefectiblemente, ejemplo para sus discípulos. Esta ejemplaridad la basa Unamuno en dos aspectos: por un lado, el maestro debe ser reflejo de constancia, entrega, trabajo y afán de superación (y en este sentido hemos comprobado cómo el intelectual bilbaíno cumplía escrupulosamente con sus obligaciones docentes, práctica no tan habitual en la España de su época); por otro, la sabiduría del docente debe servir como modelo a imitar. Así, el doble ejemplo en el saber y en el hacer serviría, según el catedrático salmantino, para motivar a su alumnado.

Este necesario ejemplo que el profesor debe dar al alumno no significa, en el ideario unamuniano, que el objetivo del docente sea multiplicar su imagen en sus alumnos. El ejemplo debe servir solo como motivación, pero el objetivo último del proceso de enseñanza y aprendizaje es formar hombres independientes, singulares e individuales, que sepan encontrar sus limitaciones y, sobre todo, superarlas con espíritu crítico.

La relación entre el maestro y el estudiante debe basarse siempre en el respeto mutuo, pero nunca en la sumisión y la obediencia acrítica del alumnado hacia el docente.

Y, por último, el vínculo profesor-alumno es completo si ambos aprenden juntos el uno del otro. Por ello, Unamuno defiende que la predisposición debe ser la de estar dispuesto a la sorpresa y al cambio de criterio. Así, una de las máximas que el intelectual bilbaíno destacó en su despedida como catedrático fue la importancia de haber aprendido de su alumnado durante las más de cuatro décadas que ejerció como profesor en Salamanca.

5. Bibliografía

- BALCÁZAR Y SABARIEGOS, J.: *Memorias de un estudiante de Salamanca*, Madrid, Librería de Enrique Prieto, 1935.
- BAREA, A.: *Unamuno*, Barcelona, Planeta, 2020.

- BENÍTEZ, H.: «Nuevo palique unamuniano», *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, año IV, 16 (1950).
- CRUZ, M.: «La misión socrática de Don Miguel de Unamuno», *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, Salamanca, 3 (1952), pp. 41-53.
- DELGADO CRIADO, B.: *Unamuno educador*, Madrid, Editorial Magisterio Español, 1973.
- ESPINO, G.: «El magisterio de Unamuno», *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, Salamanca, 16 (1966), pp. 99-106. Recuperado de <https://bit.ly/3v9HqYM>
- FERNÁNDEZ, C. Y VILLAR, A.: «Miguel de Unamuno y la educación», *Padres y Maestros*, Madrid, 377 (2019), pp. 65-68. DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i377.y2019.011>
- FLÓREZ, R.: «Sistema de pensamiento y razón educativa en Unamuno», *Cuadernos Hispanoamericanos*, Madrid, 440 (1987), pp. 187-204. Recuperado de <https://bit.ly/3cvtJgy>
- FRANCIA, I. Y RODRÍGUEZ, A. (COORDS.): *El tiempo de Miguel de Unamuno y Salamanca*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1998.
- GARCÍA TROBAT, P. Y PESET, M.: «El siglo XX. 1. Introducción panorámica», en RODRÍGUEZ-SAN PEDRO, L. E. (COORD.): *Historia de la Universidad de Salamanca, vol. I, Trayectoria y vinculaciones*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2002.
- GONZÁLEZ EGIDO, L.: *Salamanca, la gran metáfora de Unamuno*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1983.
- GUERENA, J. L.: «El profesorado universitario en el tránsito de los siglos XIX-XX», en RODRÍGUEZ-SAN PEDRO, L. E. (COORD.): *Historia de la Universidad de Salamanca, vol. II, Estructuras y flujos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2004.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.ª: «La libertad de enseñanza en la Restauración y su incidencia en la Universidad de Salamanca», *Revista Historia de la Educación*, Salamanca, 3 (1984), pp. 109-126.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, JOSÉ MARÍA: «Del Decreto Pidal al primer rectorado de Unamuno, 1845-1900», en RODRÍGUEZ-SAN PEDRO, L. E. (COORD.): *Historia de la Universidad de Salamanca, vol. I, Trayectoria y vinculaciones*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2002.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.ª: «Estudiantes de los siglos XIX-XX. Aspectos sociales», en RODRÍGUEZ-SAN PEDRO, L. E. (COORD.): *Historia de la Universidad de Salamanca, vol. II, Estructuras y flujos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2004.
- JUARISTI, J.: *Miguel de Unamuno*, Barcelona, Taurus, 2012.
- LADRÓN DE GUEVARA, E.: «El pensamiento pedagógico de Miguel de Unamuno», *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, 59(220) (2001), pp. 403-419. Recuperado de <https://bit.ly/353EMsT>
- MAROCO, E. J.: «Unamuno: el maestro y su misión educativa», *Revista de Educación de la Universidad Católica Pontificia de Campinas*, Campinas (Brasil), 22 (2017), pp. 151-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.24220/P1519-3993-2017220100010>
- RABATÉ, C. Y RABATÉ, J. C.: *Miguel de Unamuno (1864-1936). Convencer hasta la muerte*, Madrid, Galaxia Gutemberg, 2019.
- RIVERO, M. A.: *El joven Miguel de Unamuno. Vida, obra, pensamiento (1864-1892)*, tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14201/gredos.127859>
- RUBIO, R.: «Unamuno, educador», *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, Salamanca, 23 (1973), pp. 27-47. Recuperado de <https://bit.ly/2TjTj7x>
- SALCEDO, E.: «Biografía completa de Miguel de Unamuno», en *Los protagonistas de la Historia*, Madrid, n. 43 (1970).
- SÁNCHEZ-GEY, J.: «La Educación en pensadores españoles contemporáneos», *Bajo Palabra, Revista de Filosofía*, Madrid, 6 (2011), pp. 155-166. Recuperado de <https://bit.ly/3vbGoeK>
- TABERNERO, S. M.: «Don Miguel de Unamuno y la educación», *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, 2 (1989), pp. 125-143. Recuperado de <https://bit.ly/3xdpjCW>

UNAMUNO, M. DE: *Obras completas. Tomo IV*, Madrid, Escelicer, 1968.

UNAMUNO, M. DE: *Obras completas. Tomo IX*, Madrid, Escelicer, 1971.

UNAMUNO, M. DE: *Obras completas. Volumen VIII*, Madrid, Fundación Castro, 2007.

UNAMUNO, M. DE: *Obras completas. Volumen IX*, Madrid, Fundación Castro, 2008.

YNDURÁIN, F.: «Sobre Unamuno: precisiones y recuerdo», *Cuenta y Razón*, 26 (1987), pp. 19-27. Recuperado de <https://bit.ly/3g9SyRm>

ZAMBRANO, M.ª: *Unamuno*, Barcelona, Debate, 2003.

HIGIENISMO Y EDUCACIÓN EN ESPAÑA ENTRE LOS SIGLOS XIX-XX. ENRIQUE SALCEDO, APORTACIONES DE HIGIENE INFANTIL Y ESCOLAR

*Hygienism and Education in Spain
in the XIX-XX Centuries. Enrique Salcedo,
Contributions to Child and School Hygiene*

Juan Luis GÓMEZ GUTIÉRREZ
Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)
Correo-e: juanluis.gomez@ufv.es

Recepción: 15 de abril de 2021.

Envío a informantes: 30 de abril de 2021

Aceptación definitiva: 10 de abril de 2022

RESUMEN: Durante el último tercio del siglo XIX y primero del XX nos encontramos con el auge del movimiento higienista y una parte importante de él vinculado al higienismo infantil y educativo. Desde dicho movimiento se aprecia el apoyo hacia las iniciativas y medidas que van dirigidas a la mejora de las condiciones de la vida escolar y educativa de los niños y las niñas, ante todo de la de aquellos que padecen unas peores condiciones. Las colonias de vacaciones, la nueva política de mejora de las condiciones de los edificios escolares, la incorporación de programas de higiene escolar, la i. Introducción de la actividad física y de las actividades en la naturaleza son algunas de las mejoras logradas gracias a este movimiento.

De todos los higienistas que fueron adalides de las nuevas ideas en higiene y educación, queremos resaltar hoy la figura y obra del doctor Salcedo y Ginestal, quien, además de su labor divulgativa, suma su importante participación en el fomento de la higiene escolar desde la estela institucionista.

PALABRAS CLAVE: higienismo; higiene escolar; educación; naturaleza; colonias de vacaciones.

ABSTRACT: During the final third of the XIX century and the first of the XX, there was a boom in the hygiene movement and a large part of it was aimed at child hygiene and education. Since that movement there has been noticeable support for initiatives and measures directed towards the improvement of conditions in school life and in children's education, above all for those suffering from worse conditions. The Holiday camps, the new policies to improve school building conditions, the incorporation of school hygiene programs, the introduction of physical activity and outdoor activities are some of the improvements achieved thanks to this movement.

Of all the hygienists who were champions of these new ideas regarding hygiene and education, we would like to highlight, together with his work, the figure of doctor Salcedo y Ginestal. In addition to his informative work we must add his important participation in the promotion of school hygiene in the wake of institutionalism.

KEYWORDS: hygienism; school hygiene; education; nature; holiday camps.

1. El movimiento higienista y su aportación a la mejora de las condiciones educativas de la infancia

A LO LARGO DEL SIGLO XIX Y COMIENZOS DEL XX, surge en Occidente una progresiva y creciente preocupación médico-pedagógica por contribuir de manera multidisciplinar a la mejora de las condiciones higiénico-sanitarias en las que vivía la infancia en general y con mayor ahínco en aquellos que por sus circunstancias económicas, familiares y sociales padecían situaciones de riesgo para su salud y crecimiento.

La educación de los más pequeños era el espacio de inquietud de los que, desde sus diferentes campos disciplinares, buscaban el cambio a mejor de las condiciones de vida de la infancia. El higienismo va a aportar las claves higiénico-sanitarias para la mejora de dichas condiciones de vida; la pedagogía, por su parte, pondrá el conocimiento acerca de las necesidades educativas de la infancia, y los centros escolares y su entorno serán el escenario en el que se llevará a cabo la acción transformadora. La mejora de las condiciones higiénico-sanitarias de los locales y estancias escolares, la vigilancia médica de las variables de crecimiento y desarrollo físico de los niños y niñas, el aumento del ejercicio físico y del contacto directo con la naturaleza, así como la mejora de la alimentación y el mejor acondicionamiento (ventilación, iluminación, etc.) de los espacios escolares, son algunos de los principales aspectos abordados desde el movimiento higienista.

Una auténtica avalancha de profesionales llegados desde distintas áreas del conocimiento (Medicina, Pedagogía, Arquitectura, etc.) incidieron en la necesidad de optimizar las condiciones de vida y educación de los niños y niñas. Congresos, publicaciones, reuniones científicas, comisiones se centraron en esta temática consiguiendo que los signos de alarma llegaran con nitidez a los poderes públicos responsables de las diferentes áreas vinculadas a la infancia. Clara muestra de ello

son las abundantes publicaciones científicas y divulgativas aparecidas en los últimos veinte años del siglo XIX y los primeros del XX¹.

El 28 de mayo de 1882, el rey Alfonso XII pronunciaba las siguientes palabras en el acto de inauguración del I Congreso Nacional de Pedagogía (Madrid), dejando bien a las claras lo que se acaba de exponer:

Aún no hace muchos días que, en este mismo sitio, la iniciativa particular reunía el Congreso de los Higienistas, deseosos todos de mejorar las condiciones de vida del pueblo español; hoy la iniciativa particular también, reúne aquí a los representantes del Magisterio docente que más puede contribuir al desarrollo de la inteligencia, de la instrucción y de la cultura nacional ¿No es ésta, señores, una prueba evidente de que estas dos corrientes, hijas del dualismo humano, son los motores que empujan lenta pero seguramente nuestra patria por el camino de la civilización y el progreso?².

Las «Instrucciones técnico-higiénicas» para la construcción de escuelas que el año de 1905 publicaba la *Gaceta de Madrid*³, dictadas por el entonces ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, además de médico, Carlos María Cortezo, trataban de condensar las opiniones más autorizadas y admitidas entre pedagogos e higienistas respecto a los múltiples puntos relacionados con la Escuela Primaria, y especialmente en lo que afectan a la construcción de nuevos edificios escolares, fundamentalmente en lo que se relaciona con las características adecuadas para el emplazamiento, orientación y extensión; condiciones apropiadas para su construcción, características de los locales y clases; iluminación, ventilación, calefacción y mobiliario escolar.

La promiscuidad de alumnos de todas las edades y aun de sexos distintos en un solo local, falto de todo atractivo y sin ninguna condición higiénica, constituye hoy el régimen usual y corriente de la inmensa mayoría de las Escuelas de nuestra Patria; y sin desconocer las enormes dificultades de la transición de este defectuoso sistema de la Escuela unitaria, al cual van unidos estériles y anticuados procedimientos de enseñanza, a las fructíferas prácticas de la moderna Pedagogía, acreditadas ya en otras naciones y ensayadas en la nuestra, ventajosamente, se hace indispensable abandonar la rutina y entrar de lleno, decididamente y sin omitir sacrificios, en derroteros más fecundos.

El hecho de ser el período de la niñez la época más peligrosa para la salud es ya una razón suficiente para pedir que los preceptos higiénicos se apliquen con todo esmero en las escuelas, en las que pasan los niños la mayor parte del día en condiciones especiales, por lo que a la vida física respecta. No debe olvidarse, por otra parte,

¹ MORENO MARTÍNEZ, P. L.: «La educación y la higiene. Patricio Borobio y el primer Concurso de Educación e Higiene Popular (Santiago de Compostela, 1915)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (2009a), pp. 299-320.

² *Congreso Nacional Pedagógico*, Madrid, Librería de Gregorio Hernando, 1883.

³ *Gaceta de Madrid*, 119, 29 de abril de 1905, pp. 406-408.

que la aglomeración de individuos que toda escuela implica, constituye de por sí una causa bastante poderosa para hacer que se redoblen los cuidados higiénicos, así por lo que atañe a los individuos como en lo tocante al medio en que se hallan; individuos y medio que en el caso que nos ocupa, están representados por los alumnos y el local de la escuela, respectivamente⁴.

Gracias al impulso dado desde los diferentes congresos celebrados, se publicaron nuevas instrucciones y subvenciones para la construcción de edificios escolares. En los años sucesivos se irían publicando, entre otros, los modelos constructivos propuestos para las nuevas escuelas; así como la I. Introducción, en el currículum oficial, de los ejercicios corporales para la enseñanza primaria y de la Ley de Protección a la Infancia redactada por el doctor Tolosa Latour y promovida por la Sociedad Española de Higiene de la que era miembro preeminente el doctor Salcedo y Ginestal. Los grandes avances que se producen en el campo científico, y, más concretamente, en el sector médico, conducen a la necesaria mejora de las condiciones higiénico-sanitarias de las clases sociales más desfavorecidas. Como comenta Alcaide González⁵,

Las altas tasas de mortalidad que, por diversas enfermedades y epidemias, afectaban a un gran sector de la población conformado por las grandes bolsas de pobreza, por causas añadidas a la propia enfermedad como el hacinamiento y la desnutrición y el contacto que día a día mantenían los médicos con la población afectada, posibilitó los primeros estudios sobre la mortalidad ocasionada por estas causas, así como la frecuente denuncia de las miserables condiciones de vida de dicha población.

Todo indica que los comienzos del movimiento higienista en nuestro país tuvieron lugar hacia 1847 (Borovio, 1915)⁶ con la publicación de *Elementos de higiene pública* de Pedro F. Monlau, médico y catedrático de segunda enseñanza⁷:

Hay que enderezar la reforma pedagógica de las Escuelas de instrucción primaria en el sentido de la racional graduación de la enseñanza y de la clasificación de los alumnos por edades y grados de cultura, constituyendo grupos homogéneos, a cargo cada uno de un solo Maestro; y como es indudable que ningún edificio, de cualquier género que sea, puede ser útil si no se dispone y construye con arreglo al régimen de vida que dentro de él haya de hacerse, resulta necesario que todo proyecto de construcción para nuevas Escuelas se ajuste en lo sucesivo, en cuanto sea dable, respecto a su disposición, número y dimensiones de las salas de clase, a

⁴ GARCÍA NAVARRO, P.: *Tratado de higiene escolar*, México, Imprenta de las Escalerillas, 1889.

⁵ ALCAIDE GONZÁLEZ, R.: «La I. Introducción y el desarrollo del higienismo en España durante el siglo XIX. Precursores, continuadores y marco legal de un proyecto científico y social», *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 3 (1999), p. 50.

⁶ BOROVIO, P.: «Educación e Higiene», *Pro Infancia*, 76 y 77 (1915), pp. 89-100 y 188-197.

⁷ VIÑAO FRAGO, A.: «Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica», *Areas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 20 (2000), pp. 9-24.

dicho principio pedagógico de la gradual y separada distribución de los alumnos, perfectamente avenida con los preceptos de la más severa higiene. (p. 406).

Hay un punto sobre el cual parece conveniente llamar la atención de los maestros y Comisiones inspectoras, y es el aseo de los niños, por ser desgraciadamente materia muy descuidada entre las gentes pobres, aunque de mayor importancia que la que aparece a primera vista. Importa mucho a la salud del individuo la limpieza y el aseo de la persona, e importa más en España que en otras partes, por razón del clima: este cuidado lo deben los padres a sus hijos, hasta tanto que puedan ellos cuidar de sí mismos. Y al maestro que hace las veces de padre mientras que los niños permanecen en la escuela, le cabe la parte correspondiente al desempeño de esta obligación indispensable. Nadie ignora que muchas enfermedades de las que afligen al pueblo y colman su miseria, provienen de la suciedad en que por absoluta necesidad alguna vez, y frecuentemente por abandono, vive generalmente. Todos saben que la limpieza es necesaria para la salud; mas no todos conocen igualmente su influencia en el carácter moral de los individuos. El cuidado de la persona en lo que toca a la limpieza y decencia, si no es en sí una virtud, puede decirse que conduce a ella. El hombre que no adquiere en la infancia el gusto y la costumbre del aseo muestra poca estimación a su persona; y no pareciendo apreciarse a sí mismo, mal puede esperar que le aprecien los demás. Y es de notar que el que una vez se acomoda a ser tenido en poco o despreciado, carece de un incentivo poderoso para obrar bien, y está más preparado que otros para obrar mal. La pobreza no es incompatible con el aseo; pues, aunque es más difícil conservarse limpio a un pobre que a un rico, como ambos lo necesitan igualmente, lo único que resulta es que aquel tiene que hacer mayores y más repetidos esfuerzos para evitar la suciedad; por donde se demuestra la importancia de hacerle contraer en sus primeros años la costumbre y el deseo de estar limpio⁸.

A esta irrupción de las doctrinas higienistas contribuyó en gran medida el ambiente liberal e ilustrado que presidía el pensamiento de gran parte de las personas de ciencia. La tarea de divulgación y actualización permanente que realizó, desde su fundación en 1876, la Institución Libre de Enseñanza y una pléyade de diversos institucionistas que, desde la medicina, la pedagogía y otros puestos de relevancia en la Administración, hicieron una continua apología de la necesaria aplicación a todos los ámbitos educativos de los principios e ideas del movimiento higienista. Algunos de sus principales representantes, tales como Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío, Ricardo Rubio, Luis Simarro y, sobre todo, Pedro de Alcántara, profesor de Pedagogía de las Escuelas Normales de Maestros y Maestras de Madrid, introductor de las ideas de Fröebel en España y autor de un *Tratado de higiene escolar (1866)*, se convirtieron en apóstoles militantes de la necesidad de introducir nuevas ideas sobre las condiciones higiénico-sanitarias que debían revestir las escuelas no solo en el aspecto de su estructura arquitectónica, sino también en cuanto a la i. Introducción en el quehacer educativo de

⁸ MEC, SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA: *Historia de la Educación en España II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, vol. II, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.

la actividad física y deportiva como vía para el fortalecimiento del cuerpo y del carácter. Así mismo, impulsaron desde el primer momento la necesidad de mantener un contacto vivo y cotidiano de los escolares con el ambiente purificador de la naturaleza. Para ello, impulsaron las excursiones escolares, las mismas colonias de vacaciones y el contacto frecuente e intenso entre los niños y la naturaleza⁹.

En 1915 el médico y profesor Patricio Borobio escribía el ya mencionado trabajo «Educación e Higiene» en el que refería que la «Higiene y la Educación se buscan, atraen y completan. La Higiene educa, la Educación higieniza; sin Educación no hay Higiene, sin Higiene, la Educación es deficiente. La Higiene persigue especialmente la salud, la Educación tiende a poseer la verdad... Si el individuo es sano, instruido y bueno, los pueblos serán fuertes, adelantados, grandes y prósperos»¹⁰. La lenta, aunque inexorable, repercusión de los postulados higienistas fue tomando posiciones en el seno de la sociedad.

Este período de nuestra historia educativa es rico en ejemplos de la vivacidad de las innovaciones que surgen como fruto de la convivencia entre el higienismo, la pedagogía y otras ciencias vinculadas. En este período se estructuran algunas ramas del saber como la pediatría y la psiquiatría infantil; se fortalecen el movimiento de protección a la infancia, la paidología, la paidometría o el eugenismo, y se llevan a la práctica las aportaciones modernizadoras e innovadoras de las metodologías impulsadas desde el llamado Movimiento para la Educación Nueva fortalecidas por los avances en la psicopedagogía científica. Como dice Campos Marín¹¹, «Esta vasta operación de reforma social generó nuevos dispositivos de control y moralización sobre la clase trabajadora, las mujeres –por su condición de madres o futuras madres– y la infancia, establecidos por razones médico-higiénicas con el fin de evitar la degeneración y el vicio, mejorando, al mismo tiempo, la raza y sus capacidades de aprendizaje y trabajo». El trabajo visionario del médico y pedagogo Pablo Montesino, quien en 1850 publicara su famoso *Manual para maestros de escuelas de párvulos*, vendría a propugnar la necesidad de una educación integral que contemplara el desarrollo perfectivo en las tres áreas fundamentales. La *educación físico-corporal* que incorpora el ejercicio físico¹² vigorizante al aire libre, a ser posible en plena naturaleza; una alimentación sana y equilibrada; el cuidado de la indumentaria; un adecuado régimen de sueño y descanso, y un aseo, limpieza e higiene personal que evita el contagio y desarrollo de multitud de enfermedades y contacto con parásitos u otros efectos indeseados; la *educación moral*, que supone la generosidad, el amor a los demás, la caridad,

⁹ GÓMEZ GUTIÉRREZ, J. L.: «Educación versus Naturaleza: Análisis de las experiencias educativas que tuvieron en la naturaleza su principal escenario (siglos XIX y XX)», *HSE Social and Education History*, 8(3) (2018), pp. 249-273.

¹⁰ BOROVIO, P.: *op. cit.*, p. 85.

¹¹ CAMPOS MARÍN, R.: «Lucha antialcohólica, higienismo e ideología en la obra de Arturo Buylla y Alegre», en URÍA, J.: *Institucionismo y reforma social en España. El grupo de Oviedo*, Madrid, Talasa ediciones, 2000, pp. 228-245.

¹² MONTESINO, P.: *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos y Ciegos, 1850.

la bondad, la justicia y cuantas virtudes se consideren necesarias en el desarrollo de las buenas personas y por extensión de los buenos ciudadanos; la *educación intelectual* con el desarrollo de capacidades tales como el buen juicio, el saber, la memoria, la atención, la observación o la lógica como complemento necesario en la formación de la persona bien educada.

2. El doctor Enrique Salcedo y Ginestal: aportaciones a la higiene infantil y escolar

Enrique Salcedo y Ginestal, médico español y uno de los higienistas más activos y reconocidos en el panorama internacional. Caballero de la Real Orden de Carlos III y miembro de las reales Academias de Medicina de Madrid, Barcelona y Valencia, así como de la Sociedad Española de Higiene y de la Academia de Higiene de Cataluña, profesor de Clínica de la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Madrid.

El Dr. Salcedo y Ginestal nació en Valencia el 14 de octubre de 1848 en el seno de una familia humilde. Sus dos progenitores murieron siendo aún muy niño, pasando a quedar bajo los cuidados de la Casa Hospicio de Nuestra Señora de la Misericordia. Con evidente lucidez y valía intelectual, realizó el bachillerato y los estudios de medicina en la Universidad de Valencia, gracias al apoyo de benefactores que se hicieron cargo del coste de sus estudios mientras residía en dicha Casa Hospicio.

Obtuvo el grado de bachiller en 1869 cursando estudios en el Instituto de Segunda Enseñanza «Luis Vives», aún ubicado en el edificio de la Nau, en el mismo recinto de la Universidad de Valencia. Su estancia en el citado instituto fue altamente provechosa para el alumno, aunque las condiciones de estudio no fueran las más adecuadas a la vista de lo que nos dice Cantero¹³, «el excesivo número que se reúne en las más de las clases, lo angustioso de los locales en donde se tienen tanto por la estrechez de algunos como por la forma y mala disposición de los asientos de todos y hasta por la escasez de luz en una buena parte del día y aún del curso escolar», quizá de su experiencia en estos locales pequeños, mal iluminados y peor ventilados nacería su vocación por mejorar las condiciones higiénico-educativas de los escolares.

El mismo año de 1869 ingresó en la Facultad de Medicina de Valencia. Se licenció en junio de 1873. Esta etapa coincide prácticamente con lo que llamamos «Sexenio Revolucionario», época de cambios e incertidumbres que se vivieron de manera especial entre los estudiantes universitarios. La medicina en Valencia inició durante este período un gran florecimiento, que se prolongó hasta finales de siglo. La facultad contaba con un profesorado de primer nivel que aportó al joven

¹³ CANTERO, V. M.: *GeneArthis*, 2019. Recuperado en noviembre de 2020, de <https://geneartis.com/apertura-del-primer-instituto-de-educacion-secundaria-en-valencia/#:~:text=El%20Instituto%20de%20Segunda%20Ense%C3%Banza,noviembre%20del%20curso%201845%2D1846>

estudiante un punto de vista moderno de la medicina y con un enfoque social que marcaría en el futuro parte de sus inquietudes y desvelos profesionales.

El joven médico valenciano se encontraba en la etapa más fructífera de su existencia. Este ambiente influyó en Salcedo, quien tuvo que desplazarse a Madrid para cursar el doctorado. Obtuvo el título de doctor con un trabajo sobre la cremación cadavérica. Los detalles biográficos se hacen mucho más difusos a partir de aquí; solo nos quedan sus obras y las referencias que en ellas se mencionan. Salcedo participó de las ideas reformistas de los institucionistas, a los que estuvo vinculado intelectual, profesional y como benefactor de alguna de sus obras y actividades. Participó en el grupo de médicos higienistas que asesoraron y contribuyeron a hacer realidad el proyecto de las Colonias Escolares de Vacaciones vinculadas al Museo Pedagógico Nacional, siendo uno de los médicos que procedió al estudio de las características físicas y médicas de los niños candidatos a colonos y que contribuyó a la elaboración de las *hojas de registro antropológico, anatómico, fisiológico y patológico* que para tal efecto había creado el Museo Pedagógico Nacional de la mano de Manuel Bartolomé Cossío y Ricardo Rubio, así como el estudio posterior al regreso en el que se analizaba el cambio, si lo había, en las condiciones de salud y crecimiento de los pequeños. La temática principal de su obra, además de la dedicada a recuperar la biografía de distintas personalidades médicas de su época, y a la que más interés prestó, fue, sin duda, la dedicada a la medicina preventiva, materia en la que sus aportaciones y obra son fundamentales en nuestro país durante los años finales del siglo XIX y los primeros del XX.

Viajó de forma habitual por diferentes países europeos, viajes de los que obtuvo un punto de vista amplio y diverso del enfoque social de la medicina, así como de los estudios y avances que en el terreno de la higiene escolar y social se producían en el continente. Participó activamente en la vida intelectual de la capital, concretamente era asiduo de las tertulias, cátedras y conferencias que tenían lugar en el Ateneo. Fue miembro muy activo de la Real Academia de Medicina de Madrid, señal de ello es que actuó como secretario adjunto en el IX Congreso Internacional de Higiene y Demografía¹⁴, celebrado en Madrid entre el 10 y el 17 de abril de 1898, estando bajo su responsabilidad la dirección y redacción de su libro de actas¹⁵. En dicho congreso presentó su comunicación sobre «Las Colonias Escolares de Vacaciones en España entre 1887 a 1897», comunicación que daría pie al libro del mismo título¹⁶. Se estableció definitivamente en Madrid, donde ejerció la especialidad de obstetricia y ginecología. Sus trabajos pueden enmarcarse en dos áreas: la higiene y la historia. Siempre mantuvo relación con su Valencia natal.

¹⁴ IX Congreso Internacional de Higiene y Demografía, celebrado en Madrid entre el 10 y el 17 de abril de 1898, bajo el patronato de SS. MM. el rey D. Alfonso XIII y la reina regente del reino.

¹⁵ SALCEDO GINESTAL, E.: *Actas y Memorias del IX Congreso Internacional de Higiene y Demografía*, Madrid, Imprenta de Ricardo Rojas, 1900a.

¹⁶ SALCEDO GINESTAL, E.: *Las Colonias Escolares de Vacaciones en España durante los años de 1887 a 1897*, Madrid, Imprenta Ricardo Rojas, 1900b.

La tradición histórico-médica valenciana debió dejar huella en Salcedo y, en la opinión de este autor, su obra debe ser incluida en la misma.

Entre los muy diferentes escritos relacionados con el higienismo que nos dejó el Dr. Salcedo y Ginestal, que dan cuenta de la gran influencia que tuvo en su quehacer por la mejora de las condiciones de vida, familiar, laboral, escolar, etc., de la población española, sobre todo de los más desfavorecidos, encontramos:

- Salcedo Ginestal, E.: *Higiene de las industrias, con especialidad de las de España*, Madrid, Imprenta de Ricardo Rojas, 1895a. Memoria premiada en el concurso 1894-1895 por la Real Academia de Medicina de Madrid.
- Salcedo Ginestal, E.: *De la higiene en la escuela y en el régimen de enseñanza*, Madrid, Imprenta Ricardo Rojas, 1895b. Memoria premiada con la medalla de plata en el Certamen literario de la Asamblea del Magisterio de Valencia.
- Salcedo Ginestal, E.: *Condiciones higiénicas que han de reunir las escuelas*, Madrid, Imprenta de Ricardo Rojas, 1897. Memoria premiada en el Certamen Público por la Academia de Higiene de Cataluña.
- Salcedo Ginestal, E.: *Higiene Pedagógica*, Madrid, Imprenta de Ricardo Rojas, 1898. Memoria premiada con el primer *accésit* en el primer Certamen científico-literario nacional de la Academia Calasancia de las Escuelas Pías de Barcelona.
- Salcedo Ginestal, E.: *Sanatorios. Bases para su organización*, Madrid, Imprenta de Ricardo Rojas, 1899. Cartilla popular con el Premio Fernández-Caro en el concurso público de 1899 por la Sociedad Española de Higiene.
- Salcedo Ginestal, E.: *Actas y Memorias del IX Congreso Internacional de Higiene y Demografía*, Madrid, Imprenta de Ricardo Rojas, 1900a.
- Salcedo Ginestal, E.: *Las Colonias Escolares de Vacaciones en España durante los años de 1887 a 1897*, Madrid, Imprenta Ricardo Rojas, 1900b.
- Salcedo Ginestal, E.: *Conceptos elementales de Higiene Industrial*, Madrid, Madrid Médico, 1904a.
- Salcedo Ginestal, E.: *El trabajo de las mujeres y de los niños. Estudio higiénico-social*, Madrid, Imprenta de Ricardo Rojas, 1904b. Memoria premiada por el Instituto Médico Valenciano.
- Salcedo Ginestal, E.: *Cartilla Samaritana*. Primeros Auxilios que pueden prestarse mutuamente los obreros en casos de accidentes del trabajo, Madrid, Imprenta de Ricardo Rojas, 1908.

Como médico higienista estuvo plenamente integrado en el gran esfuerzo de muchos profesionales por lograr concienciar a las autoridades, públicas y privadas, acerca de la necesaria mejora en las condiciones de higiene y salud que había que implementar para lograr, en un esfuerzo colectivo, no solo movido por la voluntad caritativa de unos pocos, la mejora de las condiciones de vida en el panorama educativo.

2.1. *Higiene escolar y colonias de vacaciones en España durante los años 1887 a 1897*

Quizá el aspecto más importante de la fructífera obra escrita y divulgativa del doctor Salcedo en el binomio Higiene y Educación haya sido la ponencia realizada ante el IX Congreso Internacional de Higiene y Demografía en el cual actuó como secretario y responsable del libro de actas y memorias, intervención posteriormente publicada en su libro *Las Colonias Escolares de Vacaciones en España durante los años de 1887 a 1897*¹⁷. Lo que encontramos en esas cuarenta y seis páginas es un canto a las virtudes del encuentro de niños y niñas depauperados y faltos de salud con el medio natural, y con un ambiente ideado para fortalecer sus menguados cuerpos con el fin de devolverles el vigor necesario para continuar con su vida en mejores condiciones. Días de colonia, días de recobrar la salud, días para aumentar la fortaleza necesaria para el aprendizaje escolar. Cuarenta y seis páginas que merecería la pena recuperar completas para los interesados en la presente temática, solo podemos recuperar alguno de los retazos principales para captar la esencia de su aportación al higienismo educativo.

Entre los muchos problemas que surgen en la educación de los niños y niñas, «aparece uno de vital interés en nuestras instituciones pedagógicas, de importancia tal, que dudamos que exista otro ni más humanitario ni de resultados más positivos, por los fines sociales que encierra. Trátese nada menos que de regenerar individuos enclenques en su segunda infancia, y a la vez educar de un modo integral y armónico». Este es el fin de las colonias escolares y que en tan poco tiempo discurrido desde la primera hasta aquel 1898 se habían manifestado tan útiles e interesantes en cuanto a sus resultados prácticos.

Resulta de gran interés el muy exhaustivo relato que realiza el doctor Salcedo acerca del desarrollo de la experiencia de las colonias escolares de vacaciones (lugares, características, número de asistentes, años de celebración, etc.) y otras instituciones alpinas, campestres o marítimas de carácter higiénico-educativo que se llevaron a cabo en España y en otros países, que nos da cuenta de la explosión de popularidad que tenían en aquel momento los planteamientos higienistas vinculados a las actividades educativas y que tanto las instituciones públicas como los benefactores privados, las familias de los colonos y estos mismos han de sentirse obligados los unos y satisfechos los otros al comprobar que aquellos pequeños que marcharon depauperados y enfermizos regresan al seno familiar regenerados de cuerpo y espíritu.

Así lo han comprendido los pedagogos y aprovechando la enseñanza de sus observaciones, han instituido las colonias colectivas fuera de la población de residencia de los escolares, dirigidas por maestros que han probado su suficiencia moral y pedagógica. Tienen sobre otras experiencias similares la ventaja de que en la vida de los alumnos en común se presta a ser una verdad el aseo del cuerpo y a

¹⁷ SALCEDO GINESTAL, E.: 1900b, *op. cit.*, p. 12.

escoger la alimentación a propósito para organismos debilitados por determinadas predisposiciones patológicas; permiten en todos los momentos que la vigilancia sea más eficaz, y el influjo de los preceptores más directos, lo que contribuye a que mutuamente se reconozcan y estrechen los afectos del alma, y a la vez, la enseñanza primaria continua en vacaciones aunque de un modo limitado, por convenir así a la salud del escolar. Por otra parte los juegos en campo abierto, los baños, los paseos y las excursiones, se dirigen mejor y con aprovechamiento de todas las facultades del niño; el constante roce entre maestros y discípulos despierta en los individuos consideraciones recíprocas de respeto y amistad que perduran toda la vida; los alumnos no sienten la nostalgia de la separación temporal del hogar paterno, hállanse alegres, comunicativos y placenteros; aprenden jugando y distrayéndose, a la par que fortifican sus organismos; en una palabra, el influjo de las colonias en colectividad se traduce en la bienhechora progresión educativa psicofisiológica de los niños¹⁸.

Las colonias de vacaciones se encontraron con distintas dificultades para las que los promotores debieron, no sin dificultad y a veces sin éxito, buscar soluciones complejas. Algunas de dichas dificultades son enumeradas por el doctor Salcedo en sus escritos, para quien seguramente la primera y más importante es la búsqueda de fuentes de financiación para la organización de las colonias. Los no pocos gastos derivados del saneamiento de la instalación, la manutención e higiene de los colonos y personal educativo, viajes y desplazamientos y otros fueron en un principio sufragados gracias a las aportaciones de benefactores e instituciones privadas. Era clave a opinión del Salcedo la involucración de los poderes y administraciones públicas que garantizaran la continuidad, año tras año, de las colonias.

Para que las colonias revistieran el carácter permanente debía de elevarse a ley del estado como una de tantas funciones inherentes al Ministerio de Instrucción Pública, ayudándole en su cometido el Ministerio de Gobernación para que de común acuerdo se obligara a las diputaciones provinciales y a los ayuntamientos a que consignaran en sus presupuestos las cantidades indispensables para el sostenimiento de las colonias, según la importancia de cada localidad¹⁹.

En aquel momento las colonias se encontraban a cargo de las Sociedades Económicas de Amigos del País, organismo compuesto por individuos pertenecientes a todos los ramos del saber y de la industria nacional, aun cuando los nobles propósitos que les alentaban para procurar fondos con que cubrir los gastos de la colonia, había veces que no los podían realizar a medida de sus deseos; el doctor Salcedo tenía clara la idea de que una institución necesaria para el bien común, como lo eran las colonias, no debían confiarse solo a la caridad de los particulares. Las colonias desarrolladas en emplazamientos naturales no lo tuvieron fácil para transformar la realidad de los niños y niñas más necesitados, pues los poderes públicos no mostraban preocupación por el número tan alto de niños que se

¹⁸ SALCEDO GINESTAL, E.: 1900a, *op. cit.*, p. 239.

¹⁹ SALCEDO GINESTAL, E.: 1900a, *op. cit.*, p. 246.

encontraban en situaciones deplorables²⁰, y también comenta Moreno Martínez²¹. Entonces, fue la iniciativa privada junto con la solidaridad de las personas más pudientes quienes tomaron las riendas para acabar con la miseria que rodeaba a estos escolares²². Miseria que se encontraba en hogares cubiertos de humedades, poca luz, escaso espacio para familias con muchos integrantes y poca ventilación. Miseria también representada en carencias físicas, higiénicas y nutritivas de los más pequeños, que dieron lugar a dificultades en el desarrollo de sus capacidades intelectuales según los criterios de los pedagogos de la época²³. Miseria en la que se encontraban criaturas con escrófulas, con tuberculosis, con mala y escasa alimentación²⁴. No fue hasta el año 1910 cuando las colonias comenzaron a contar con una financiación pública y periódica por parte del Ministerio de Instrucción Pública²⁵.

Las colonias también se encontraron con la dificultad de mantener las mejoras en salud que conseguían con los niños y niñas a largo plazo, dado el hambre y la falta de cuidados que sufrían los niños más pobres en sus casas. Es cierto que los niños pasaban una temporada en el campo, con buena alimentación y respirando aire fresco²⁶. Sin embargo, los beneficios de estas estancias eran temporales, pues a los niños les esperaba la misma miseria de la que habían salido a la vuelta al hogar y, por lo tanto, volvían a tener la misma apariencia enfermiza en poco tiempo. Los cuidados en el hogar no podían ser los mismos que los cuidados de las colonias, porque muchas familias apenas tenían recursos suficientes para dar de comer a sus hijos²⁷. Cada día, los niños se encontraban con la obligación y necesidad de cuidar de la familia desde una muy temprana edad. Esta situación dio lugar a que los niños no tuvieran un desarrollo pleno de sus vidas, porque no podían asistir a la escuela. En su lugar las horas escolares las dedicaban a trabajar el campo sin descanso²⁸. En el discurso del médico e higienista catalán Felipe Monlau ve-

²⁰ RODRÍGUEZ PÉREZ, J.: *Las colonias escolares municipales madrileñas (1910-1936)*, tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2004.

²¹ MORENO MARTÍNEZ, P. L.: «De la caridad y la filantropía a la protección social del Estado: las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936)», *Historia de la Educación*, 28 (2009b), pp. 135-159.

²² GONZÁLEZ RUCANDIO, V.: «Entrevista con Reginald Brown, catedrático de la Universidad de Leeds (Inglaterra)». *Revista de Educación*, 243 (1976), pp. 93-104.

²³ VIÑES MILLET, C.: «La Renovación Pedagógica del siglo XIX y las Colonias Escolares de Vacaciones», *Revista de Historia Contemporánea*, 2 (1983), pp. 94-124.

²⁴ COSSÍO, M. B.: «Las Colonias Escolares de Vacaciones», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 277 (1888), pp. 205-210.

²⁵ RODRÍGUEZ PÉREZ, J.: «Las Colonias Escolares de la sociedad protectora de los niños (1893-1913)», en *XIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, San Sebastián, 2005.

²⁶ FERNÁNDEZ ANTÓN, E.: «La Institución Libre de Enseñanza, las Misiones Pedagógicas y las Colonias Escolares: sus acciones para la renovación y sus dificultades durante su implantación», *Cabás*, 8 (2017), pp. 53-72.

²⁷ OTERO ÚRTAZA, E.: *Pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

²⁸ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.ª: «La escuela rural en la España del siglo XX», *Revista de Educación*, núm. extraordinario (2000), pp. 113-136.

mos que las consecuencias de esta práctica eran devastadoras para los estudiantes: «Las criaturas se ven plagadas de cicatrices, de tumores y de deformaciones asquerosas. La población de tales manufacturas suele ser endeble, raquítica; criada a la sombra y encorvada sobre el telar, marchítase como una planta sin sol»²⁹.

Otra de las dificultades prácticas que debieron sortear los organizadores de colonias de vacaciones era la elección acertada del lugar de instalación y de la elección del personal educativo que acompañaría a los niños y niñas durante su estancia.

Respecto del primer extremo, caben dos puntos de elección: el mar o la montaña. Lo general es dirigir las miradas hacia el mar, porque la posibilidad de los baños de mar supone una ventaja añadida. Dependiendo del tipo de padecimientos que acompañan a los colonos se hará más adecuado un lugar u otro. Parece que la montaña será más apropiada para aquellos con padecimientos vinculados a su sistema respiratorio, en tanto que el mar abrirá más el apetito a aquellos con déficit de alimentación o de desarrollo.

En cuanto a las condiciones que los maestros han de reunir para la dirección acertada de una colonia, han de ser especialísimas: no les basta poseer un título de maestro o de otra profesión; necesitan ampliar sus estudios de pedagogía, conocer la psicología infantil e identificarse con la misión higiénica e instructiva que se les ha de confiar. Por eso debe tener cuidado la junta organizadora en la elección de personas que sepan acomodar a las exigencias pedagógicas, ya que del acierto depende el éxito feliz de tan filantrópica obra³⁰.

2.2. *Condiciones higiénicas que han de reunir las escuelas*

Un tema de preocupación general de pedagogos, maestros, higienistas y arquitectos entre otros profesionales era el lamentable estado de los edificios destinados a la enseñanza primaria que carecían, por lo regular, de salas y dependencias bien orientadas, con una capacidad apropiada, mala ventilación e iluminación insuficiente. El doctor Salcedo compartía la opinión de la necesidad de cuidar las instalaciones y todo lo que pudiera contribuir al armónico desarrollo físico, intelectual, moral y estético del educando, como el gimnasio, el campo de juegos y el jardín parcelado para los estudios de horticultura, floricultura, agricultura, agrimensura y botánica³¹.

Lo corriente y lo usual, lo que vemos en nuestras escuelas, sobre todo en las grandes poblaciones, es la ausencia de las más indispensables condiciones higiénicas,

²⁹ PEREYRA GARCÍA-CASTRO, M.: «Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España», *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 1 (1982), pp. 145-168.

³⁰ SALCEDO GINESTAL, E.: *op. cit.*, 1900a, pp. 241-242.

³¹ SALCEDO GINESTAL, E.: *Condiciones higiénicas que han de reunir las escuelas*, Madrid, Imprenta de Ricardo Rojas, 1897.

pues en locales pequeños hállanse hacinados los alumnos, sin duda por no encontrar edificio a propósito, y allí, en vez de ambiente puro que respirar, les envuelve una atmósfera mefítica, de olor sui géneris, amen de otros inconvenientes, como la carencia de intermedios de descanso recreativos al aire libre, la gimnasia y otros actos preconizados hoy, por la Pedagogía. Tales deficiencias hacen que la vida escolar resulte sedentaria, sujeta casi a la inanición durante un número determinado de horas, que suele ser de tres por la mañana y de tres por la tarde, y de aquí que los alumnos de constitución robusta, si visiblemente no se nota en ellos que sus fuerzas disminuyen, por lo menos no mejoran sus facultades físicas. Si tal ocurre a los privilegiados por la naturaleza, ¿qué será de aquellos infelices que al ingresar en la escuela llevan el sello de la depauperación orgánica?³²

Comprendiendo los pedagogos modernos que dichos inconvenientes pueden vencerse trabajando para lograr lo que otros pueblos cultos han hecho por conseguir el ideal de una «Escuela Modelo», apartándose en sus enseñanzas del carácter intelectualista que en épocas no muy remotas predominaba. Junto a los institucionalistas colaboró en la concreción de varios anteproyectos para la creación de escuelas de acuerdo con los principios del racionalismo arquitectónico, la higiene escolar y la ciencia de la educación, proyecto que pudo llevarse a cabo en diferentes edificios escolares, salpicados por la geografía nacional³³.

2.3. *Higiene infantil*

Salcedo mostró una preocupación profesional permanente por el tema de la mejora de las condiciones de vida de la infancia. Así mismo, fue un buscador incansable por el necesario entendimiento entre la pedagogía y la higiene escolar, dentro de la propia escuela y en las actividades paraescolares, como en el esfuerzo por la mejora de las condiciones de higiene y salud de los escolares en su vida diaria.

En relación con el primer aspecto, la mejora de las condiciones de vida de la infancia, en el año 1904 aparece publicado su trabajo *El trabajo de las mujeres y los niños: estudio higiénico-social*, publicado en Madrid y que recibiría el reconocimiento del Instituto Médico Valenciano de aquel mismo año³⁴. En el encabezamiento del trabajo, comienza el doctor Salcedo por reconocer que «La protección de seres débiles, contra la codicia del industrialismo es obra de caridad y de justicia, y defensa de la sociedad contra el dolor y la miseria». El punto de partida de su pensamiento queda enmarcado por lo anteriormente dicho y por

³² SALCEDO GINESTAL, E.: *De la higiene en la escuela y en el régimen de enseñanza*, Madrid, Imprenta Ricardo Rojas, 1895.

SALCEDO GINESTALRodríguez Méndez, F. J.: «La Institución Libre de Enseñanza y la arquitectura escolar», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (2006), pp. 467-491.

³⁴ SALCEDO GINESTAL, E.: *El trabajo de las mujeres y de los niños. Estudio higiénico-social*, Madrid, Imprenta de Ricardo Rojas, 1904b.

su constante esfuerzo divulgativo para lograr el mejoramiento social tanto de las mujeres como de la infancia, por entender que a todos ha de interesar el bienestar común, teniendo en cuenta la solidaridad como una característica propia de las sociedades modernas. «El aumento de las necesidades de producción del sector industrial, junto con la merma de los ingresos necesarios para mantener a la familia, ha movido a una gran multitud de niños, de ambos sexos, a incorporarse a los establecimientos fabriles para contribuir, con sus raquíuticos jornales, al sostenimiento de sus familias»³⁵.

El 24 de julio de 1873 se publicó la ley que regulaba el trabajo en fábricas, talleres y minas y que establecía las condiciones laborales de todas las personas, incluidos las mujeres y los niños. No obstante, el doctor Salcedo se hizo eco del hecho de que, aun existiendo las mencionadas normas y regulaciones legales, no siempre se cumplía en todas partes la ley vigente respecto del trabajo de estos últimos. Es evidente que en el marco legal solo se contemplaban las circunstancias en las que se desarrolla el trabajo de los niños en fábricas, talleres y minas, dejando fuera de las normas uno de los principales problemas que asolaba a la infancia. Salcedo y Ginestal nos dice en 1904:

Se deja aparte –de la ley– la actividad de la mendicidad de la que es víctima una gran cantidad de niños que son alquilados por un cesante con cuatro o cinco hijos (cada uno de distinto padre) para implorar la caridad. Lazarillos para ciegos, acompañante de tullidos que piden en las calles o en las puertas de los templos, o de aquellos que rasguean la guitarra desposeída de cuerdas, es decir, falsos pobres que explotan el bolsillo ajeno con ayuda del aditamento infantil para excitar la conmiseración de las personas.

Es evidente que la raíz de los señalados males, comenta Salcedo (1904), dependen de la falta de cultura y del egoísmo de muchas personas que buscan un medio de lucro sin grandes esfuerzos y a costa de inocentes y débiles criaturas. Lo mismo pasa en la vida de los establecimientos manufactureros, en los que los patronos, jefes y encargados de los talleres abusan del trabajo muscular de los niños para obtener un mayor rendimiento en sus producciones a cambio de un exiguo jornal infantil. Con trabajos que exigían esfuerzos superiores a sus fuerzas, mal alimentados y peor atendidos, trabajando en espacios reducidos, faltos de adecuada ventilación y salubridad con condiciones que predisponían a los pequeños a enfermar y a perder su salud, así como a culminar un desarrollo sano, viéndose en una gran cantidad de ocasiones abocados al raquitismo, enfermedades diversas y en gran número de ocasiones, incluso a la muerte. «Con los niños hay que mantener un especial cuidado para que las fábricas o los talleres no los cojan antes de la edad en la que su cuerpo y su alma se hayan fortalecido, después de lo cual ya no será posible dar al niño la educación que le es debida»³⁶.

³⁵ SALCEDO GINESTAL, E.: *ibidem*, p. 283.

³⁶ SALCEDO GINESTAL, E.: *op. cit.*, p. 284.

3. Perspectiva actual: la educación para la salud

En la década de 1930 comenzó la llamada *Educación Sanitaria*, que en la actualidad tendría un cierto paralelismo con lo que se denomina *Educación para la Salud*. Educación que va de la mano de algunas materias escolares, llamadas transversales, tales como *Educación para la Paz*, *Educación Vial*, *Educación para el Consumo*, *Educación Sexual*, etc. Todo ello representa un mosaico interminable de elementos curriculares que ocupan un espacio muy variable en los planes curriculares de los centros educativos y, mucho más variables, en el resultado final educativo de niños y niñas.

La Educación para la Salud se atribuye un triple objetivo: «informar sobre los temas que le conciernen, formar hábitos saludables e influir en la conducta de los sujetos en beneficio de su salud». Los contenidos de Educación para la Salud incluyen aspectos muy variados y con miradas distintas dependiendo de la edad concreta de los destinatarios, algunas con contenido cercano a las preocupaciones del higienismo escolar –alimentación y nutrición, limpieza e higiene personal, prevención de enfermedades, primeros auxilios, peligros del alcohol, ejercicio físico– y otras propias de los tiempos actuales, tales como prevención de drogodependencias, sexualidad y anticoncepción, peligros del tabaco, información sobre el cáncer y el sida, educación vial y accidentes de tráfico³⁷ y ratifica Niedo Oterino³⁸.

Al igual que en el pasado, este constituye un campo pluridisciplinar en el que confluyen profesionales procedentes del mundo de las ciencias de la salud mental –psicología y psiquiatría– y física –medicina–, de las ciencias de la naturaleza y de las ciencias de la educación, además de los docentes de la educación infantil, primaria y secundaria, que son, en definitiva, quienes desarrollan en el medio escolar dichas actividades, ideas y programas. Lo que puede afirmarse es la práctica desaparición de la labor médica en los procesos educativos relacionados con la educación para la salud y en aquellos dirigidos a proporcionar mejores condiciones de vida, tanto para los escolares, como para sus familias. Quedando solo y exclusivamente esta labor en manos del cuerpo docente, lo que le otorga, casi en exclusiva, una dimensión académica-expositiva.

En este desplazamiento semántico desde la Higiene Escolar hasta la Educación para la Salud hay, en efecto, algunas cuestiones que parecen haber desaparecido de la agenda de preocupaciones o, al menos, que no son objeto de un interés específico. Temas como la higiene del edificio, mobiliario y material escolares, los horarios escolares, la distribución semanal y diaria de tareas, la fatiga mental, la higiene específica de determinadas materias, actividades o áreas de enseñanza –desde la lectura y la escritura al estudio o la educación física–, los exámenes, los accidentes más comunes en la escuela, las colonias de vacaciones o la higiene y

³⁷ GARCÍA, A.; SÁEZ, J. y ESCARABAJAL, A.: *Educación para la salud*, Madrid, Arán ediciones, 2000.

³⁸ NIEDA OTERINO, J.: *Transversales. Educación para la salud. Educación sexual*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

enfermedades más comunes de los profesores ocupaban la atención de los higienistas. Desde la higiene se ha pasado, pues, a la salud. La higiene, en efecto, puede ser definida como un «conjunto de principios y prácticas tendentes a preservar la salud» o «a mantener el cuerpo en buen estado físico y a evitar las enfermedades».

Una de las grandes diferencias del actual enfoque de los planes de Educación para la Salud es que se han curricularizado los conocimientos, hábitos y comportamientos que los niños y jóvenes han de obtener del sistema educativo, en contraposición con el enfoque de finales de siglo XIX y comienzos del XX, cuya perspectiva era más curativa, correctora y, sobre todo, práctica y vivencial. Como ejemplo, los niños y niñas con mayor necesidad de ello acudían a las colonias de vacaciones junto a la costa o en la montaña, donde, además de aire saludable, disfrutaban de una dieta calculada para remediar la deficiente alimentación de sus hogares, realizaban actividades físico-deportivas, se les realizaban reconocimientos médicos y, en definitiva, se pretendía que después de dicha experiencia regresaran a sus casas en una condición más saludable que les permitiera superar las deficitarias condiciones en las que vivían y que lastraban la vida, así como la actividad educativa de los pequeños. Hoy el enfoque es más intelectualista que práctico.

En nuestros días, aunque cueste creerlo, hay un número creciente de niños y niñas que, por las condiciones socioeconómicas de su familia, mantienen una alimentación insuficiente y una vida con carencias higiénico-sanitarias. Los informes de entidades como *Save the Children* manifiestan que en 2020 un 28,3 % de los niños y niñas en España están en grave riesgo de pobreza (2,2 millones).

4. Conclusiones

El movimiento higienista representa un claro resultado de las ideas surgidas de la Ilustración y del avance acerca de la necesidad de abordar la mejora de la salud y la educación de los individuos, en general, pero con énfasis en los niños y las niñas que por sus precarias condiciones de vida veían comprometidos ambos procesos fundamentales para su desarrollo. En los años que transcurren desde mediados del siglo XIX a los años 30 del siglo XX, se produce un gran esfuerzo por parte de destacados miembros de las sociedades médicas y pedagógicas por promover iniciativas dirigidas a la mejora de las condiciones de vida de los más pequeños. Se promueven iniciativas en el terreno de la arquitectura e higiene de los edificios escolares, en el contacto directo con la naturaleza, en la creación de actividades vinculadas al aire libre y al ejercicio físico; se plantean iniciativas y normas legales para favorecer mejores condiciones escolares en las aulas y un largo correlato que sin duda contribuyeron a unas mejores condiciones de vida de la infancia, principalmente de la que menos recursos disponía. A esta inmensa labor contribuyó una pléyade de animosos higienistas, aquí se presenta la contribución de uno de los más insignes, el doctor Salcedo Ginestal, de quien se resaltan algunas de sus aportaciones y su obra, para que esta labor no caiga en un inmerecido olvido.

APORTES PARA EL ESTUDIO DE LOS ORÍGENES DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA ARGENTINA

Contributions to the Study of the Origins of University Extension in Argentina

Pablo Gabriel BUCHBINDER
Universidad de Buenos Aires
Correo-e: pbuchbin@retina.ar

Recepción: 8 de octubre de 2021

Envío a informantes: 29 de octubre de 2021

Aceptación definitiva: 8 de abril de 2022

RESUMEN: El objetivo del artículo es proponer una perspectiva de las transformaciones de las prácticas de extensión universitaria en la Argentina durante la primera mitad del siglo XX. Se analiza su surgimiento en organizaciones de la sociedad civil dirigidas por profesores y profesionales universitarios a principios de siglo. Luego se analizan las prácticas de extensión desarrolladas formalmente en las Universidades de La Plata, Litoral, Tucumán y Buenos Aires. Se subraya la transformación desde un modelo de extensión orientado a la formación política de los sectores populares a otro destinado a la difusión masiva de novedades en el campo de la ciencia y la cultura. Se vinculan estos cambios con las transformaciones políticas y el predominio de un clima social cada vez más moderado y conservador sobre todo desde los años 20.

PALABRAS CLAVE: Universidad; extensión; reforma; Buenos Aires; La Plata; Tucumán.

ABSTRACT: The objective of the article is to propose a perspective of the transformations of university extension practices in Argentina during the first half of the 20th century. Its emergence in civil society organizations led by university professors and professionals at the beginning of the century is analyzed. Then, the extension practices formally developed in the Universities of La Plata, Litoral, Tucumán and Buenos Aires are analyzed. The transformation from an extension model aimed at the political formation of the popular sectors to another aimed at

the massive dissemination of news in the field of science and culture is underlined. These changes are linked to political transformations and the prevalence of an increasingly moderate and conservative social climate, especially since the 1920s.

KEYWORDS: University; extension; reform; Buenos Aires; La Plata; Tucumán.

I. Introducción

EL PROPÓSITO DE ESTE TRABAJO reside en proponer una primera lectura de los orígenes de la extensión universitaria en la Argentina. La extensión es considerada hoy una de las tres funciones esenciales del sistema de educación superior junto a la formación y la investigación. En los últimos años se han publicado algunos trabajos que han explorado su desarrollo en particular desde los tiempos previos e inmediatamente posteriores a la Reforma Universitaria¹. Por otro lado, algunas contribuciones han privilegiado el análisis de las dinámicas y actividades de extensión sobre todo en los años sesenta². Es muy limitado, en cambio, el número de trabajos que han explorado el tema desde una perspectiva histórica y en el mediano plazo. Aún quedan numerosos aspectos para explorar de los itinerarios de la extensión en las primeras décadas del siglo. No aspiramos, de ningún modo, a cubrir ese vacío a través de este texto. Nuestra intención es más modesta y tiene como objetivo particular exponer una serie de ideas para pensar los modos en que fue comprendida, en distintos contextos académicos, entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. La extensión, en la Argentina, nace con la misma conformación del sistema universitario moderno, en la última década del siglo XIX y no es un producto específico de la Reforma de 1918. En distintos entornos y a lo largo de las diferentes etapas por las que atravesó la historia universitaria argentina, adquirió características particulares. En este sentido, procuramos presentar aquí algunas perspectivas de los modos en los que fue pensada e implementada, en un recorrido basado en la experiencia de las primeras casas de altos estudios del país.

¹ BECERRA, M.: «De la política socialista a la ‘revolución de la cultura’: un análisis de las relaciones entre extensión universitaria y ciudadanía a principios del siglo XX», en *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007, <https://www.academica.org/000-108/286>, recuperado el 10 de julio de 2019; BUSTELO, N.: «Derecho, extensión universitaria y revolución social. La Reforma Universitaria en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (1918-1930)», *Revista Conflicto Social*, año 9 (2016), pp. 60-90; BARRANCOS, D.: «La extensión universitaria: una raíz dormida de la Reforma», *Pensamiento Universitario*, año I, 1 (1993), pp. 95-96, y BARRANCOS, D.: *La escena iluminada. Ciencias para trabajadores (1890-1930)*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1996.

² BRUSILOVSKY, S.: *Extensión Universitaria y Educación Popular*, Buenos Aires, Libros del Rojas- Eudeba, 2000 y WANSCHELBAUM, C.: «El programa educativo del Departamento de Extensión Universitaria en la Isla Maciel (1955-1966)», *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 (2017), pp. 49-65.

2. Los universitarios y la extensión: los antecedentes

La extensión universitaria nació en 1871 en la Universidad de Cambridge difundiendo desde allí al resto de las universidades británicas. En 1876, un grupo de profesionales universitarios creó la «Sociedad de Extensión Universitaria», que se incorporó posteriormente, y de modo orgánico, a la Universidad de Londres, fundada en 1898. En la década de 1880 las prácticas extensionistas llegaron a los Estados Unidos con el fin de ampliar el ideal universitario a aquellos que no llegaban a recibir la educación formal de las casas de altos estudios³. La Universidad más activa en estas prácticas fue la de Chicago desde su misma fundación en 1890. En el continente europeo la extensión se incorporó rápidamente a la actividad de los centros universitarios alemanes y franceses. En el primero de estos países, el movimiento extensionista se articuló con el esfuerzo de un conjunto de instituciones compenetradas con la «enseñanza superior popular». En España fue sobre todo en el ámbito de la Universidad de Oviedo donde adquirió un peso particular dentro del programa de la casa de estudios⁴.

La extensión incorporó desde sus orígenes europeos y norteamericanos distintas modalidades y significados. Educación popular a través de conferencias públicas a cargo de académicos, divulgación de conocimientos básicos hacia el público en general, formación técnica o cívica y política de los trabajadores y los sectores populares fueron algunas de las prácticas que la caracterizaron en sus inicios.

En este sentido, cabe destacar que el estudio de los orígenes de las iniciativas de extensión no puede desvincularse del surgimiento de las llamadas universidades populares. Debemos aclarar que distinguimos aquí el estudio de las políticas de extensión llevadas a cabo por las estructuras universitarias formales de las llamadas universidades populares surgidas por iniciativa particular de diferentes actores sociales y políticos aun cuando, como han señalado Pedro Luis Moreno Martínez y Ana Sebastián Vicente, se trató de experiencias con objetivos y protagonistas, en muchos casos, muy similares⁵. En países como España o la Argentina los límites entre ambas no siempre estuvieron claros.

Las universidades populares surgieron en Francia por iniciativa de un trabajador tipógrafo de origen anarquista llamado Georges Deherme. En 1899 se creó allí la Sociedad de las Universidades Populares con el propósito de fortalecer la interacción entre los intelectuales y la clase obrera⁶. La formación política de los trabajadores constituía un objetivo central de estas asociaciones. Este movimiento

³ PALACIOS, L.: *Las Universidades populares*, Valencia, Sempere y Compañía editores, 1909.

⁴ SIGAUT, O. y PREMAT, Ch.: «La expansión de las universidades populares en Francia (1898-1914)», en GUEREÑA, J. L. y TIANA FERRER, A. (eds.): *Formas y espacios de la educación popular en la Europa Mediterránea, siglos XIX y XX*, Madrid, UNED-Casa de Velázquez (157), 2016, pp. 209-228.

⁵ MORENO MARTÍNEZ, P. L. y SEBASTIÁN VICENTE, A.: «Un siglo de universidades populares en España (1903-2000)», *Historia de la Educación*, 20 (2001), pp. 159-188.

⁶ SIGAUT, O. y PREMAT, Ch.: «La expansión de las universidades populares en Francia (1898-1914)», en GUEREÑA, J. L. y TIANA FERRER, A. (eds.): *Formas y espacios de la educación popular en la Europa Mediterránea, siglos XIX y XX, op. cit.*, pp. 209-228.

fue dado a conocer poco tiempo después en España. En 1903 se inauguró allí la primera Universidad Popular en la ciudad de Valencia⁷. A diferencia de lo sucedido en Francia, el movimiento de difusión de estas sociedades fue aquí relativamente lento. Entre sus promotores se encontraban estudiantes y profesores universitarios, pero también intelectuales y profesionales liberales pertenecientes a la pequeña burguesía republicana, liberal y reformista. También en este caso, la formación política de los trabajadores conservaba un papel central y su actividad era considerada como una contribución más al desarrollo de las instituciones y la democracia.

3. Las primeras experiencias de extensión en la Argentina: la Sociedad Luz y el Ateneo Popular

En la Argentina las actividades desarrolladas bajo la denominación de extensión universitaria contaron con un temprano desarrollo ya en la primera década del siglo. A menudo estas iniciativas se originaron en grupos de jóvenes graduados y profesores que, a través de sus organizaciones, procuraban definir y transmitir conocimientos de distinta naturaleza entre los sectores populares. Si bien la mayoría de quienes protagonizaron estos ensayos conservaban vínculos estrechos en su carácter de profesor con las casas de altos estudios, estas últimas, finalmente, estuvieron al margen de estas primeras propuestas asemejándose entonces al movimiento de las llamadas universidades populares.

En este contexto pueden situarse, en primer término, las iniciativas de sectores relacionados con el Partido Socialista fundado en 1896 que establecieron, desde la misma constitución de la organización, una estrecha relación entre el acceso masivo a la educación y el ejercicio de la ciudadanía. La formación cultural era central, en este sentido, para los socialistas en el proceso de construcción y adquisición de los derechos cívicos. La educación popular fue asumida en este contexto como una tarea central del partido y en su implementación y desarrollo se comprometieron algunos de sus principales líderes como Enrique del Valle Iberlucea, quien tendría además un papel muy significativo tanto en la vida institucional de la Universidad Nacional de La Plata como en la de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Uno de los mecanismos de educación popular que propusieron los socialistas estuvo centrado en la organización de ciclos de conferencias destinados al público en general y especialmente a los trabajadores. Este era el propósito de la llamada Sociedad Luz que en el ámbito del partido se organizó en 1899. Esta organización vinculada orgánicamente desde sus orígenes con el partido fue impulsada por dos figuras que estarían ligadas estrechamente a la Facultad de Medicina de la UBA, uno de ellos como egresado y profesor, Juan B. Justo, y otro como estudiante, Ángel Jiménez. La Sociedad desarrolló una extensa actividad orientada, entre otros aspectos, al dictado de conferencias sobre temas científicos,

⁷ MORENO MARTÍNEZ, P. L.: «Haciendo memoria: Las Universidades Populares en España», *Tabanque*, 19 (2005), pp. 21-40.

sociales y médicos. Estas dos últimas dimensiones se articulaban estrechamente en las conferencias que, entre otros, pronunciaban destacados dirigentes del partido como Enrique Dickmann, Nicolás Repetto o Alicia Moreau de Justo, quien expuso, entre otros temas, sobre enfermedades venéreas e higiene sexual. Pero también esta organización propuso cursos de otras temáticas incluyendo algunos ciclos regulares sobre cuestiones de política e historia argentina. Varias de las figuras centrales de esta Sociedad, como el ya mencionado Del Valle Iberlucea construyeron en 1909 el Ateneo Popular. Este no tenía la filiación partidaria de la Sociedad Luz y agrupaba a sectores tanto socialistas como liberales. El propósito de esta institución consistía, justamente, en impulsar las actividades de extensión. Nuevamente aquí es preciso subrayar el hecho de que varios de los impulsores de estas actividades conservaban un vínculo estrecho con las casas de altos estudios y ejercían la docencia en forma paralela a sus compromisos y militancia política. Los casos más conocidos se vinculan con personalidades relacionadas con el Partido Socialista como el del mismo Del Valle Iberlucea, pero también podríamos incluir aquí a la ya mencionada Alicia Moreau de Justo.

La similitud de estas actividades con las desarrolladas por el movimiento de las universidades populares en Francia y sobre todo en España es muy clara, aun cuando la denominación de «universidad popular» fuese menos utilizada que en la península. También lo es el perfil de sus organizadores, preocupados por la formación de los trabajadores e inscriptos en las vertientes del reformismo político. De todos modos, en 1917 surgió, en el barrio porteño de La Boca, una organización que adoptó el nombre de Universidad Popular y que ofreció cursos variados, entre ellos de idiomas, oficios y artes⁸. Una experiencia similar tuvo lugar en el otro gran centro universitario argentino situado en la provincia de Córdoba, epicentro en 1918 del movimiento de la Reforma Universitaria. Allí, en agosto de 1894 se había fundado un ateneo de características similares al ya mencionado de Buenos Aires. En 1910, un grupo de estudiantes creó, luego de la visita de uno de los principales dirigentes socialistas a la provincia, un centro de estudios pro-extensión universitaria. Sobre esa base, en 1917 se creó una Universidad Popular de efímera existencia, pero que permitió profundizar el vínculo entre quienes frecuentaban los claustros universitarios y los simpatizantes socialistas⁹.

4. La extensión en las universidades: el caso de la Universidad Nacional de La Plata

Las iniciativas desarrolladas en el seno tanto de la Sociedad Luz como del Ateneo Popular se presentaron a menudo bajo el término de extensión universi-

⁸ YAVEROVSKI, A.: «Universidades populares. La búsqueda de la genealogía propia», *De Signos y Sentidos*, 19 (2008), pp. 29-49.

⁹ VAGLIENTE, P.: *Asociativa, movilizadora, violenta. La vida política en Córdoba, 1850-1930*, tomo II, Villa María, Editorial Universitaria Villa María, 2016, p. 269.

taria. Sin embargo, como ya destacamos, las instituciones de educación superior no estaban involucradas formalmente en estas actividades. Es preciso señalar, de todas formas, que la UBA incluyó la extensión entre sus responsabilidades ya en el inciso séptimo del artículo 14 de su estatuto de 1906, que fue, en gran medida, la respuesta a reclamos del recientemente organizado movimiento estudiantil¹⁰. Sin embargo, fue probablemente la Universidad Nacional de La Plata, fundada en 1905, la primera en incluir explícitamente en su programa institucional la extensión universitaria. Es posible que haya incidido en este aspecto el conocimiento que su fundador, Joaquín V. González, y el secretario de la casa de altos estudios, nuevamente, Enrique del Valle Iberlucea, tenían del papel que la extensión jugaba en las universidades anglosajonas en las que, públicamente, sobre todo J. V. González, sostenía inspirarse. Pero también es muy probable que incidiese la vinculación estrecha con profesores y autoridades de la Universidad de Oviedo, en particular a través de dos de sus más destacadas figuras. Por un lado, Rafael Altamira, quien realizó un extenso viaje por América Latina a finales de la primera década del siglo desarrollando una larga serie de conferencias, varias de ellas en el ámbito platense, y, por otro, Adolfo González Posada, quien en vísperas del centenario ocupó una cátedra como profesor invitado en la misma casa de estudios¹¹.

Es imposible entonces comprender el desarrollo de la extensión en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) prescindiendo del aporte de ambas figuras, en particular de R. Altamira, quien ejerció una influencia relevante en la organización de esta casa de estudios y en particular de sus estrategias extensionistas. En este caso, es importante tener presente que el desarrollo y puesta en marcha de la extensión universitaria, en el marco de la Universidad de Oviedo, fue anterior y en gran medida independiente de las actividades de las universidades populares. Altamira propuso allí adoptar la extensión universitaria en los cursos de 1898-1899. La inscribía, como ha señalado Gustavo Prado, en el marco de una política reformista y modernizadora asociada a la responsabilidad de la Universidad en lo atinente a la elevación del nivel cultural de la población en términos generales. La extensión era comprendida, en este contexto, como parte de un proyecto que aspiraba a integrar a la clase obrera a un Estado nacional moderno. A fines de 1898 se inauguró el primer ciclo extensionista en Oviedo. A lo largo de los años siguientes Altamira haría diversos balances de esa experiencia manifestando su preocupación por la desarticulación de los ciclos de conferencias, la debilidad de los recursos pedagógicos utilizados y la presencia de un auditorio predominantemente burgués.

¹⁰ El artículo enumera las atribuciones del Consejo Superior de la Universidad y el contenido de este inciso es el siguiente: «Fundar o fomentar museos o institutos para la extensión universitaria», en UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES: *La Universidad Nacional de Buenos Aires*, Buenos Aires, Imprenta de la Universidad, 1910, pp. 217-219.

¹¹ Sobre R. ALTAMIRA y su relación con la Argentina, el texto de referencia es PRADO, G.: *Rafael Altamira en América (1909-1910). Historia e Historiografía del proyecto americanista de la Universidad de Oviedo*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2008.

Como ha sostenido G. Prado, R. Altamira promocionó de modo activo la idea de la extensión universitaria durante su viaje a América de los años 1909 y 1910¹². Constituyó así uno de los temas centrales de sus disertaciones. Se refirió a la cuestión en sus conferencias en la Universidad de Chile, de San Marcos, en Lima y en la Escuela Nacional Preparatoria de México. En la Argentina fue el objeto central de las conferencias brindadas en la Asociación Nacional del Profesorado, en la sede de la Asociación de Empleados de Comercio, en el Círculo Asturiano y en la Sociedad Luz. De todos modos, los fundadores de la Universidad Nacional de La Plata habían tomado ya nota, antes incluso de su viaje, de la experiencia extensionista ovetense.

Cabe entonces detenerse en el análisis del papel que la extensión cumplió en el mismo proceso de construcción de la casa de altos estudios platense, surgida como universidad nacional en 1905 sobre la base de una antigua institución de enseñanza provincial. Esta casa de altos estudios fue reorganizada siguiendo un proyecto diseñado por el ya mencionado Joaquín V. González, una de las figuras centrales de la Argentina del Centenario. La idea de González era crear una nueva institución despojada de los vicios de las dos antiguas universidades existentes en la República, Buenos Aires y Córdoba, y que cumpliría, además, con tareas centrales para el desarrollo del país que aquellas casas de estudios no llegaban a ejercer. Estas últimas se caracterizaban por una orientación casi exclusivamente profesionalista, expresando en este sentido un escaso interés por la práctica de la ciencia, por la formación adecuada de las elites políticas y por una limitada preocupación por fortalecer sólidos vínculos con la comunidad.

En ese sentido, la UNLP, desde su fundación, le dio un papel central en su programa de desarrollo a la investigación científica. La labor de investigación debería ser desarrollada sobre todo a través de su Museo y su Observatorio Astronómico. González consideraba necesario que la nueva institución contemplase también la aplicación tecnológica de los conocimientos científicos¹³. En este contexto, su Facultad de Agronomía cumpliría un papel central. Además, se esperaba que la nueva casa de estudios cumpliera adecuadamente la función de formar a la elite dirigente argentina a través de su Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. González pensaba que la Universidad tenía que desempeñar un rol central en la formación de las elites y, en ese sentido, pretendía que ejerciese un papel relevante en la fijación de los rumbos políticos y culturales que debía transitar la Argentina en el futuro. Su modelo, en síntesis, era el desarrollado en las grandes universidades construidas sobre el modelo anglosajón como Oxford, Cambridge o Harvard.

¹² PRADO, G.: «El compromiso de Rafael Altamira con la extensión universitaria ovetense y su difusión en América», *Canelobre*, 59 (2012), pp. 81-91. Las observaciones de Altamira sobre la experiencia extensionista en Oviedo en ALTAMIRA, R.: *Cuestiones obreras*, Valencia, Editorial Prometeo, 1914.

¹³ BUCHBINDER, P.: *Historia de las Universidades Argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana, 2010.

En este marco, la extensión debería conformar una función permanente, sistematizada y organizada, de ser posible, en una nueva facultad. J. V. González también señalaba que esa nueva facultad estaría destinada a crear y difundir la enseñanza propia de sus aulas en la sociedad. Más precisamente, como lo afirmaría en alguno de sus discursos, pensaba que la extensión podría definirse a la vez en tres niveles distintos. El primero de ellos, el menos relevante, estaba centrado en la configuración de instancias de comunicación entre docentes y profesores de distintas facultades a través de ciclos de conferencias. El segundo, el más importante, era la extensión propiamente dicha, es decir, la incorporación del público extrauniversitario en la obra docente de la universidad, participación que podía efectuarse a través de la asistencia a la Biblioteca, al Museo, al Observatorio o a las mismas aulas. En este marco les daba un papel central a los ciclos de conferencias o a las clases especiales de sus profesores. La política editorial también constituía un elemento significativo en esta fase de las actividades de extensión. El tercer factor se relacionaba con la construcción de vínculos con otras instituciones académicas, particularmente extranjeras, a partir del intercambio de obras, publicaciones y profesores y de los resultados de las investigaciones llevadas en su seno.

La extensión constituía, en ese sentido, para González, la forma central a través de la cual la Universidad podía ejercer una influencia significativa en diversos órdenes y en sectores sociales que no estaban en condiciones de incorporarse a los estudios regulares en las aulas. Esa era la forma, sostenía, en la que millones de hombres y mujeres podrían aprender lo que era en realidad la vida de las universidades. Pero, más allá de estas apreciaciones generales sobre la extensión, le atribuía un sentido particular y prioritario que consistía en la educación política de los gobernados. La política virtuosa, desde su perspectiva, estaba relacionada con una ciudadanía formada desde el punto de vista intelectual. El patriotismo y el civismo, sostenía, inspirándose en un publicista inglés, debía cimentarse sobre un entusiasmo inspirado por el saber. Había una dependencia directa entre el porvenir político del país y aquello que denominaba «la vida escolar, colegial y universitaria». En ese sentido, la extensión venía a resolver uno de los problemas más acuciantes de la cultura moderna: transmitir a nivel masivo los elementos de una educación liberal, que consistía en pensar, escribir y desempeñarse correctamente en la vida pública.

La forma en que el fundador de la Universidad concebía la extensión es inseparable entonces del diagnóstico que muchos de los hombres de su generación hacían de los problemas sociales y políticos de la Argentina. Percibían entonces un desfase muy claro y evidente entre el desarrollo material del país y el de sus instituciones y prácticas políticas, a las que evaluaban con una perspectiva claramente negativa. Era en los cambios en el nivel de instrucción de la población donde residían las respuestas fundamentales a este problema y, en ese contexto, atribuía un papel central a la extensión como escuela de ciudadanía. En alguna medida, a través de la política de extensión la Universidad colaboraba en la preservación de los equilibrios sociales. La mayor instrucción del obrero, señalaba González, le permitiría medir y apreciar el alcance de su «propio esfuerzo y su

propio derecho». Con estos argumentos vinculaba de manera estrecha extensión universitaria y cuestión social en una clave cuya familiaridad con la experiencia ovetense era muy clara¹⁴.

La Universidad podía implementar su política de extensión de distintos modos, pero, en el caso de la UNLP, lo hizo sobre todo a través de conferencias dominicales periódicas, destinadas a divulgar aproximaciones y formas de afrontar, entre otros, los fenómenos políticos y sociales. Esto era, fundamentalmente, lo que permitiría fortalecer los principios republicanos. De todas formas, el listado de las conferencias llevadas a cabo durante los primeros años de vigencia de estas políticas (en particular desde 1907) permite advertir cierto grado de diversidad en lo relativo a los temas y de pluralidad en lo que respecta a los enfoques derivados de las distintas perspectivas de quienes participaron en estas actividades. Ernesto Quesada tituló su intervención «La cuestión obrera y su estudio universitario»; Alicia Moreau denominó la suya «La pretendida degeneración de las razas», y el destacado dirigente socialista, ya mencionado, Enrique del Valle Iberlucea se refirió a la «Teoría Materialista de la Historia». También estuvieron presentes temas de naturaleza quizás menos relacionada con la política y más con aspectos sociales como en el caso de Víctor Mercante, que se refirió a «La mujer moderna», o en el de Rodolfo Senet, quien expuso sobre «El niño de esta época». También se incluyeron las temáticas relativas a la salud o a aspectos de las ciencias naturales como las referidas a «El planeta Marte», «La tierra amenazada» o los «Principios de Biología general».

5. La extensión en dos modelos universitarios distintos: los casos de la Universidad de Tucumán y de la Universidad del Litoral

La iniciativa extensionista platense no fue la única que se desarrolló en la Argentina durante los primeros años del siglo XX. Puede compararse este proyecto de extensión ligado, sobre todo, a una política de construcción de ciudadanía, con el que se desarrolló en la Universidad de Tucumán, fundada como organismo provincial en 1912 y nacionalizada en 1921. El proyecto de construcción de esta institución partió de una fuerte diferenciación con el modelo clásico de las tres universidades nacionales existentes entonces y situadas ya en Córdoba, Buenos Aires y, en alguna medida, también de la de La Plata, que terminó asimilándose, con el tiempo, a las instituciones más antiguas. La Universidad de Tucumán se conformó en el marco de un modelo crítico de las antiguas casas de altos estudios que, como ya señalamos, canalizaban los esfuerzos de los jóvenes de una manera predominante hacia el ejercicio de las profesiones liberales clásicas relacionadas con el Derecho y la Medicina. Por el contrario, el plan fundacional de la Universidad de Tucumán inspirado en la obra del publicista y político de esa provincia

¹⁴ GONZÁLEZ, J. V.: «La extensión universitaria», en GONZÁLEZ, J. V.: *Universidades y Colegios*, Buenos Aires, Librería la Facultad, 1919 (1907), pp. 187-225.

Juan B. Terán se sostenía en la idea de que la formación para el ejercicio de actividades técnicas y productivas relacionadas estrechamente con el territorio y la región debía ocupar un papel central. Estas ideas fueron impulsadas también por figuras ligadas estrechamente a la institución desde sus orígenes, que ejercían sus profesiones desde Buenos Aires y que tenían proyección nacional como Gregorio Aráoz Alfaro y Ricardo Rojas. Por otra parte, cabe señalar que esta visión crítica del sistema universitario había encontrado eco en propuestas de transformación del sistema educativo impulsadas sucesivamente por los ministros de Justicia e Instrucción Pública Carlos Saavedra Lamas y Osvaldo Magnasco desde principios de siglo. Ambos, en sus respectivas gestiones, habían sugerido incentivar la creación de escuelas intermedias orientadas a la formación de bachilleres en Ciencias Físico-Matemáticas y Químico-Biológicas.

Estas reformas cristalizadas en la orientación universitaria tucumana, aseguraría Juan B. Terán en sus escritos y discursos, contribuirían a «levantar la situación y capacidad productiva de las clases más numerosas de la sociedad preparando aptitudes prácticas en la escuela primaria y bachilleres técnicos en el colegio secundario»¹⁵. La nueva Universidad, a partir de una vinculación estrecha con su región, desarrollaría actividades y carreras caracterizadas por su fuerte relación con su entorno. Fue así que las carreras de ingeniería vinculadas con el sector productivo de la provincia tuvieron en la primera etapa de organización de la Universidad un papel protagónico.

La estructura de la Universidad de Tucumán fue pensada no solo como una institución relacionada estrechamente con el sector productivo de la provincia, sino también preocupada por la difusión social y democrática del conocimiento universitario. Eso sería posible sobre todo a través de la extensión. Por eso las autoridades de la casa de estudios hicieron de esta una de sus actividades centrales. Poco tiempo después de la nacionalización ocurrida con posterioridad a la Reforma, en 1921, la Universidad contaba con 105 estudiantes universitarios propiamente dichos y 373 en los cursos de extensión¹⁶. Pero a diferencia del caso platense, estos cursos estaban destinados principalmente a formar obreros con capacidades técnicas, capataces o jefes de taller. Preveían auxiliar a empleados y trabajadores con el propósito de mejorar las perspectivas para su porvenir. Cursos de mecánica, de electrotécnica, prácticas comerciales, economía doméstica fueron desarrolladas así en la casa de altos estudios de Tucumán. De este modo se construyó aquí un modo de extensión distinto al que sostuvo por entonces la UNLP y diferente al que se sostendría, por ejemplo, en la UBA después de 1918.

El lugar que J. B. Terán le asignó a la función de extensión en el ámbito universitario abarcaba un núcleo de áreas, disciplinas y funciones mucho más extenso que las que se planificaron, por ejemplo, en las universidades de Santa Fe –luego Universidad Nacional del Litoral– y La Plata. La función de ilustración, forma-

¹⁵ TERÁN, J. B.: «La enseñanza profesional», en TERÁN, J. B.: *La Universidad y la vida. Obras Completas*, tomo I, Serie II, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, 1964 (1917), pp. 125-136.

¹⁶ TERÁN, J. B.: *op. cit.*, pp. 125-136.

ción política y construcción de ciudadanía ocupó un lugar secundario en este caso. En este marco, debe subrayarse también que una de las tareas que asumió la Universidad fue justamente la de la extensión agrícola. El profesor, sostenía J. B. Terán, debía dirigirse a la campaña y a la casa del campesino. En este contexto proponía desarrollar un servicio permanente de información sumado a la instrucción por correspondencia. La enseñanza de la agricultura y la preparación técnica, del «labrador y del granjero», aparecían como tareas ineludibles de la Universidad. También debe notarse que, en el sentido más clásico del término, la casa de estudios editó una serie de documentos sobre agricultura dedicada a cuestiones relacionadas con la implementación de distinto tipo de cultivos y otra de extensión popular que tenía como tema central aspectos asociados a la salud y a la higiene. Ambas estaban dedicadas a sectores populares involucrados con el trabajo de la tierra. De todos modos, cabe destacar también que la difusión cultural no estuvo ausente de las políticas de extensión de la Universidad de Tucumán¹⁷. Los ciclos de conferencias sobre temas científicos o literarios también se desarrollaron en el seno de la casa de altos estudios. Estas conferencias luego cristalizaron en series de publicaciones.

Así, en esta primera etapa de desarrollo de la extensión, en La Plata y Tucumán se desarrollarán dos modelos con características distintas. Uno de ellos privilegió una definida orientación política buscando fortalecer la formación ciudadana de los sectores populares en tanto que el otro, con una impronta práctica, buscaba difundir conocimientos técnicos entre los trabajadores que lograsen impulsar el desarrollo de industrias relacionadas con el medio local. Mientras tanto en la Universidad Provincial de Santa Fe, fundada en 1890 y convertida en 1919 en la Universidad Nacional del Litoral, convivieron a largo plazo los dos modelos, aunque en los inicios predominó el primero. Como sucedió en el caso de Buenos Aires, los orígenes de la extensión se confunden con el desarrollo de núcleos de sociabilidad ajenos formalmente a la institución universitaria, pero impulsados por personajes: profesores y estudiantes, ligados estrechamente a esta. Como en Buenos Aires, es posible que esto se relacione con una densidad del entramado social de mayor complejidad que el de Tucumán. El desarrollo de las bibliotecas populares cumplió en este contexto un papel fundamental. El Ateneo Popular de Rosario y la Biblioteca Cosmopolita de Santa Fe, entre otras instituciones, desempeñaron un papel destacado. Pero, posiblemente, la institución más importante en el desarrollo de estas actividades fue la Universidad Popular de Rosario, organismo similar en muchos aspectos al Ateneo Popular de Buenos Aires y que fue fundada por un reconocido dirigente radical, Agustín Araya, en 1918. En 1928, sobre esa base, el rector de la Universidad Nacional del Litoral, Rafael Araya, creó el llamado Instituto Social que adscribió formalmente a la Universidad y que tenía como propósito principal estructurar y canalizar las actividades de extensión.

¹⁷ UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN: *Compilación de antecedentes desde su fundación hasta el 31 de diciembre de 1936*, Tucumán, Manuel Violetto, 1939.

El propósito del Instituto residía en «vincular a la Universidad con todas las manifestaciones de la vida intelectual y colectiva, imponiéndole un más intenso contacto con la masa social». En la perspectiva de quien fuera su principal impulsor, el ya mencionado rector R. Araya, las dimensiones relativas a la construcción de la idea de nacionalidad y su difusión entre la sociedad argentina ejercían un papel central. Inspirándose en los escritos de Ricardo Rojas –quien sería posteriormente decano y rector de la Universidad de Buenos Aires y uno de los principales impulsores de la extensión en esa casa de estudios–, afirmaba Araya que el problema de la nacionalidad argentina era básicamente un tema de educación y, en este marco, una responsabilidad central cabía a la institución universitaria. Esa responsabilidad sería asumida a través de la extensión.

La particular organización del Instituto Social permitía, en principio, a la Universidad Nacional del Litoral cumplir con las diversas funciones que la extensión comenzaba a explorar desde principios de siglo tanto en la Argentina como en países como España. El Instituto estaría integrado por tres secciones: por un lado, la Universidad Popular, cuya función era completar la formación de los individuos promoviendo y desarrollando el espíritu de solidaridad. Por otro, la sección de extensión universitaria propiamente dicha, a partir de la cual aspiraba a difundir todas las conquistas culturales, filosóficas y científicas que permitirían al público en general acceder a los beneficios derivados de una mayor cultura en términos intelectuales, y, finalmente, el Museo Social que, a partir de la impronta regional que signaba a la Universidad Nacional del Litoral, debería abordar el estudio de los diferentes problemas de índole económica, social y cultural. En la perspectiva de Araya, la extensión le permitía a la Universidad perder su carácter de clase. Además, postuló que estas actividades se realizarían a través de diferentes medios, entre ellos la correspondencia y la radiotelefonía.

En el marco de este Instituto se creó, en agosto de 1931, LT10, la radio de la Universidad Nacional del Litoral que, como en el caso de la Universidad de Córdoba, tendría un papel central en el desarrollo de las actividades de extensión universitaria. Por otro lado, ya unos años antes en vísperas de la Reforma de 1918 fueron fundamentalmente los estudiantes del Litoral quienes proclamaron la necesidad de que la Universidad asumiese un compromiso activo con el desarrollo de las tareas de extensión. La aproximación obrero-estudiantil que tuvo lugar en esta etapa impulsó aún más el desarrollo de esta actividad¹⁸.

6. La extensión en la Universidad de la Reforma

La Reforma de 1918 inauguró una nueva etapa en la historia del sistema universitario y también de la extensión aun cuando los lazos con las prácticas desa-

¹⁸ UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL: *Extensión Universitaria*, tomo 1, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2015, y ARAYA, R.: *El Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral. Su rol universitario*, Rosario, Imp. Ravani, 1930.

rolladas desde principios de siglo son evidentes. El movimiento de la Reforma Universitaria se inició en la Universidad Nacional de Córdoba y se desencadenó a partir de un conflicto entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas y el Consejo de Académicos que gobernaba la institución a raíz de una sanción disciplinaria hacia un grupo de alumnos. Los estudiantes denunciaron entonces el atraso de la Universidad, su control por un grupo reducido de personas –que en parte estaban vinculados con sectores conservadores de la provincia ligados a la estructura jerárquica de la Iglesia católica– caracterizadas además por sus prácticas arbitrarias y sus limitaciones evidentes en términos académicos y científicos. El movimiento reformista se originó además en un contexto particular signado por el proceso de democratización política que se inició con el ascenso de la Unión Cívica Radical al Gobierno nacional. Este proceso fue resistido por grupos de las elites conservadoras en las provincias. Obviamente, debe tenerse en cuenta también, en este contexto, la incidencia del marco internacional signado por la Gran Guerra, el impacto de las movilizaciones sociales y la Revolución rusa. Los estudiantes impulsaron un proceso de democratización del gobierno universitario reclamando –y obteniendo– el derecho a participar en su elección. Desde sus orígenes cordobeses, el movimiento se extendió luego a las Universidades de Buenos Aires, La Plata, Litoral y Tucumán y más tarde a otros países latinoamericanos como Perú y Cuba.

En América Latina, en principio, la Reforma fortaleció, entre gran parte del estudiantado y en muchos países aún más que en la Argentina y a largo plazo, el compromiso social, en particular con la clase trabajadora. Esta aspiración estudiantil se expresó, entre otros aspectos, a partir de la creación de nuevas universidades populares. En Chile los estudiantes fundaron, en 1918, la Universidad Popular José Victoriano Lastarria, que implementó instancias de asesoramiento jurídico y una escuela nocturna para trabajadores. En Perú se fundaron, en 1920, por iniciativa también de los estudiantes, las Universidad Popular González Prada y en 1923 se inauguró en Cuba la Universidad Popular José Martí¹⁹.

En la Argentina, en la primera fase del movimiento reformista, signada por el protagonismo de sectores universitarios, sobre todo estudiantiles, que proclamaron la necesidad de la unión con la clase obrera, la extensión adquirió una serie de rasgos peculiares sostenidos, en alguna medida, en este contexto marcado por la influencia entre determinados grupos de militantes estudiantiles de los movimientos revolucionarios europeos, en particular de la Revolución rusa. Los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA proclamaron que la extensión constituía el modo en que podían devolver a la colectividad una porción de los beneficios que usufructuaban gracias a la posibilidad de acceder a los estudios superiores. Asumían desde su organización gremial la empresa de corregir el divorcio entre la universidad y el pueblo divulgando así los conocimientos obtenidos a lo largo de sus estudios. En este contexto entendían que

¹⁹ MELGAR BAO, R.: «Las Universidades populares en América Latina, 1910-1925», *Estudios*, 11-12 (1999), pp. 41-57.

las actividades de extensión permitirían «fortalecer» la conciencia jurídica de los ciudadanos. De esta manera, sostenían, el pueblo –en particular la clase trabajadora– lograría conocer los mecanismos de la ley y asegurar sus intereses contra los ataques de los privilegiados. Esperaban así difundir conocimientos sobre el sistema legal y fortalecer en la sociedad los principios de igualdad y justicia²⁰.

Nos parece importante señalar que, si bien estos ideales y propósitos en relación con la extensión están presentes en el grueso del movimiento estudiantil reformista, en el período inmediatamente posterior a 1918, las prácticas de extensión fueron asumidas por las organizaciones juveniles y quedaron al margen de la estructura formal de la Universidad. En el caso de la UBA, los estudiantes de la Facultad de Derecho, a través de sus organizaciones, también implementaron cursos de extensión universitaria. Uno de estos grupos, bajo el nombre de Unión Universitaria, organizó un ciclo de charlas y conferencias²¹. También aquí la instrucción dedicada a la formación de los obreros a través de la difusión de conocimientos y valores constituyó una de las misiones fundamentales que se propuso esta organización y otras que compitieron y continuaron sus tareas. Las conferencias se dictaron en la Facultad, pero también en locales de organizaciones obreras y sindicales. En este contexto, las cuestiones jurídicas ocuparon, nuevamente, un lugar central en los cursos de conferencias. La idea era difundir los conocimientos que requiriesen los trabajadores para poder defenderse frente al poder de los patrones y el Estado. En particular durante la gestión del decano reformista, Mario Saénz, la Facultad asumió institucionalmente la responsabilidad por el dictado de estos cursos. En el caso de los universitarios platenses durante los años 20 y 30, un sector reformista que luego se vinculó con el Partido Socialista desarrolló una propuesta orgánica, aunque separada institucionalmente de la institución universitaria. Nuevamente, la formación política de los trabajadores cumplía en este sentido un papel fundamental. La construcción de ateneos culturales e incluso el uso del teatro con el objetivo de llegar a un público amplio cumplieron un papel fundamental²². En este marco, aunque avanzada la década de 1930, los universitarios socialistas crearon una nueva universidad popular a la que denominaron Alejandro Korn en homenaje a uno de sus más destacados dirigentes, quien, además, había ocupado un papel central en la vida universitaria. Como puede advertirse entonces, durante estos años, en la Argentina funcionaron de modo paralelo las actividades de extensión desarrolladas formalmente por las universidades con las implementadas por las denominadas universidades populares.

²⁰ «Manifiesto del Centro de Estudiantes de Derecho al inaugurar los cursos anuales de Extensión Universitaria», en DEL MAZO, G. (comp. y notas): *La Reforma Universitaria*, tomo v, Buenos Aires, Tall. Gral. Ferrari, 1927, pp. 125-129.

²¹ BUSTELO, N.: «Derecho, extensión universitaria y revolución social. La Reforma Universitaria en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (1918-1930)», *Revista Conflicto Social*, año 9 (2016), pp. 60-90.

²² GRACIANO, O.: *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2008.

Pero, sin duda, el cambio sustantivo que trajo la Reforma estuvo relacionado con el compromiso sustantivo que los organismos oficiales de enseñanza superior establecieron desde entonces con la extensión. Los nuevos estatutos sancionados con posterioridad a 1918 en todas las universidades la contemplaron como una de sus actividades centrales. El estatuto de la UBA, en su artículo 14, confirmó así la responsabilidad de la institución en esta actividad, aunque en su redacción formal no innovó en relación con la disposición que ya existía en el de 1906. En definitiva, la apertura de la Universidad hacia la sociedad, en términos generales, principio esgrimido por los reformistas, se cumplía, en gran medida, a través de la extensión.

El caso de la UBA es particularmente interesante en este sentido. La mayor parte de las actividades de extensión que se desarrollaron desde la institución a partir de los años 20 tenían como objetivo central la difusión de conocimientos generales sobre distintos tópicos tanto científicos como humanísticos a través de conferencias públicas, siguiendo una tradición en alguna medida similar a la platense y que venía desde principios de siglo. Pero, en este caso, se trató más de una política de divulgación cultural y científica que de una estrategia orientada hacia la formación política y construcción de ciudadanía como se había propuesto desde la UNLP a principios de siglo. En alguna medida, en tanto las iniciativas revolucionarias de los estudiantes perdieron vigor en el contexto de la prosperidad creciente de los años veinte, las actividades de extensión fueron adquiriendo, en sus prácticas predominantes, una nueva tonalidad.

De todas formas, no todas las facultades de la UBA le otorgaron el mismo papel y le dieron la misma importancia a la extensión. Fue central, por ejemplo, el papel que ocupó al respecto en la Facultad de Filosofía y Letras. Ricardo Rojas, uno de los intelectuales más prestigiosos de la Argentina del centenario, otorgó a las funciones de extensión un papel central durante su decanato, comprendido entre los años 1922 y 1926. En el discurso de inauguración de los cursos de 1924, situó prácticamente en el mismo nivel de importancia la obra de extensión que desarrollaba la Facultad con las científicas y de docencia²³. Desde su perspectiva, se trataba de una tarea normal y cotidiana de la Facultad.

El fomento de la extensión universitaria, en la UBA, fue así particularmente intenso en los años mencionados y se profundizó, en especial cuando el ya mencionado Ricardo Rojas dejó el decanato de la Facultad de Filosofía y Letras para asumir el rectorado en 1926. R. Rojas señaló, en varios de sus escritos y discursos sobre temáticas universitarias, que el pueblo les exigía a las universidades modernas una mayor amplitud de servicios, invocando derechos de «cooperación económica» y de «justicia democrática» que era necesario extender. La extensión, en la perspectiva de R. Rojas, se planteaba entonces en el marco de una reflexión sobre las mismas funciones de la casa de altos estudios que no debía ser solamente

²³ ROJAS, R.: «Informe leído al inaugurar el curso de 1924», en ROJAS, R.: *Facultad de Filosofía y Letras. Documentos del Decanato (1921-1924)*, Buenos Aires, Imprenta de la Universidad, 1924, pp. 29-39.

un seminario de diplomados, sino también un laboratorio de todas las especulaciones espirituales. Tenía que ser, además, el espejo de la nación y un centro de divulgación. Más allá de los matices involucrados en estas definiciones sumamente amplias, para Rojas esta función debía canalizarse a partir de una política que llevase a la masa social aquellos conocimientos susceptibles de difusión, y el medio por excelencia para hacerlo eran, nuevamente, las conferencias públicas²⁴. La política de extensión de la UBA en los años 20 y 30 se expresó entonces sobre todo a partir de una serie de conferencias destinadas a divulgar ante los ciudadanos de Buenos Aires conocimientos de muy distinto tipo.

En 1926, el consejo superior le encargó a R. Rojas que asumiese la tarea de crear en el ámbito de la UBA un instituto de extensión universitaria y servicio social. Un artículo de esta misma disposición lo facultó para incorporar a la Universidad a uno de los organismos más activos en la organización de eventos y conferencias públicas del Buenos Aires de aquella época: el Museo Social Argentino. En agosto de 1927 esta institución fue incorporada formalmente a la casa de estudios para servir de órgano de acción social y extensión universitaria. El Museo debería en este contexto asumir las tareas de coordinación de las tareas de extensión que hasta entonces habían desarrollado de manera independiente las facultades. También debía asumir la organización de congresos internacionales y contribuir a la difusión de la imagen de la Argentina en el exterior.

Es imposible comprender las características de estas políticas de extensión, basadas en los ciclos de conferencias, sin tener presentes los cambios que experimentó la Argentina y, en particular, la sociedad porteña en esa década del 20. Se trataba de una comunidad mucho más prospera en términos generales que la de los primeros años del siglo e integrada por una amplia capa de sectores medios urbanos que disponían de tiempo libre²⁵. Estos grupos sociales fueron los principales destinatarios de la política de conferencias.

Pero deberíamos reiterar aquí algunas observaciones: la primera de ellas es que la política de conferencias fue asumida sobre todo por algunas facultades de la UBA con particular entusiasmo. Fue importante en Derecho, en Medicina, menos relevante en Exactas y en Económicas y particularmente activa, como señalamos, en Filosofía y Letras. Aquí es importante señalar una particularidad, y es que esta última Facultad había sido desde sus orígenes una institución abierta, que había permitido la incorporación a su profesorado de gran parte de los actores del mundo intelectual y político porteño, pero desde principios de la década del 20 ese vínculo activo se quebró ya que el sistema de reclutamiento docente a causa de la Reforma —que creó una carrera académica que facilitó el pase de profesor suplente a titular— y de la creciente profesionalización del profesorado universitario se fue volviendo mucho más endogámico. Por esta razón muchos de los

²⁴ ROJAS, R.: «Extensión Universitaria», en ROJAS, R.: *Discursos del Rector*, Buenos Aires, Imprenta de la Universidad, 1930, pp. 181-221.

²⁵ GUTIÉRREZ, L. y ROMERO, L. A.: *Sectores populares, cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1995.

actores, en algunos casos figuras descolantes de la vida cultural de la ciudad que no podían participar de las actividades formales de la Facultad, se vincularon con ella a partir, justamente, de la extensión. Una segunda cuestión es que, a pesar de la incorporación del Museo Social a la UBA, la extensión no se centralizó a partir de un único organismo, sino a través de la articulación de distintas unidades académicas con instituciones extrauniversitarias. Aquí fue clave, sobre todo, el papel de organismos que representaban a distintas comunidades extranjeras y se ocuparon de financiar, entre otros, los viajes de destacados intelectuales y profesores de distintos países, para que participasen como conferencistas en el ámbito de la UBA. Fue el caso del Instituto de la Universidad de París en Buenos Aires, de la Institución Cultural Argentina Germana, del Instituto de Cultura Itálica y, sobre todo, de la Institución Cultural Española. La actividad de estas organizaciones permitió la visita y las conferencias de figuras reconocidas internacionalmente en sus disciplinas, desde Alberto Einstein hasta personajes como Ramón Menéndez Pidal, José Ortega y Gasset, el historiador francés Raymond Ronze o el antiguo ministro de Educación de Prusia Otto Boelitz. Un tercer y último aspecto que debiera subrayarse nuevamente es la diversidad de las temáticas que se trataron en las políticas de conferencias abiertas que, en el ámbito de la UBA, se desarrollaron durante esos años: problemas vinculados con la salud, reflexiones sobre el desarrollo artístico, temas históricos, tendencias del derecho, problemas de política internacional, cuestiones económicas. Se trató de una política de divulgación cultural muy amplia, que ya no priorizaba, como lo había hecho la UNLP en los primeros años del siglo, la ilustración del pueblo con un sentido predominantemente político. Esa política de extensión, de todos modos, fue perdiendo vigor en los años 30, en parte como resultado de un clima social, signado por una mayor intolerancia, pero también porque los conflictos internacionales como la Guerra Civil española primero y la Segunda Guerra Mundial después, afectaron estas visitas internacionales que eran centrales en el diseño de la política de extensión.

Las iniciativas de extensión de los años 20 estuvieron orientadas a un público que, en diversos aspectos, estaba menos politizado que el de principios de siglo. En tanto el régimen político logró cierto grado de estabilidad al calor también de la acelerada expansión económica de aquella década, las preocupaciones ligadas a las dimensiones de la formación política dejaron lugar a la divulgación de novedades asociadas a problemas científicos, culturales o relacionados con aspectos relativos a la salud física. Reflejaban también las inquietudes de una sociedad en muchos aspectos más conservadora y optimista en relación con su futuro.

Otro rasgo particular que asumió esta política de conferencias en especial desde principio de la década del 40 fue la creciente utilización de la radio como modo de difusión. Esto se verificó en el caso de la UBA, pero también de otras casas de altos estudios como la de Córdoba. En septiembre de 1941, Horacio Rivarola, figura central de la universidad porteña y en ese entonces director de Correos y Telegráfos, invitó a las autoridades de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba para que sus profesores iniciasen ciclos de divulgación cultural sobre temas relacionados con la reforma de la legislación civil. Mas adelante

se organizarían las conferencias por radio en torno a otras cuestiones relacionadas con la salud como la tuberculosis o con la música tradicional argentina. Algo similar ocurría, por ejemplo, en la Universidad Nacional del Litoral, donde, como ya destacamos, en 1931 se creó una radio universitaria en el ámbito del denominado Instituto Social.

6. Reflexiones finales

A fines de 1943, las principales universidades argentinas fueron intervenidas por el Poder Ejecutivo Nacional. Luego de un breve y accidentado proceso de normalización, en 1945, fueron nuevamente intervenidas en abril del año siguiente, poco tiempo después de la victoria de Juan D. Perón en las elecciones presidenciales y unos meses antes de su ascunción como primer magistrado de la nación. El peronismo, ya en el poder, sustituyó los marcos normativos del sistema de educación superior vigentes desde la década de 1880 e impulsó un nuevo esquema legal que limitó los principios de la autonomía y el cogobierno que se habían fortalecido especialmente desde la Reforma de 1918. En este contexto, los principales líderes y responsables de la política universitaria del peronismo esbozaron una perspectiva crítica del orden reformista y de las prácticas y tradiciones imperantes hasta entonces en los claustros. En ese balance incluyeron también a la extensión. Uno de los textos que expresa la visión crítica del peronismo en torno a la Universidad es el de Juan David Nasio que se publicó en la *Revista de la Universidad de Buenos Aires*²⁶. Nasio llevó a cabo una crítica amplia del sistema universitario argentino existente hasta ese entonces. Cuestionó la cerrada orientación universitaria hacia la formación de profesionales liberales, la debilidad de la formación científica y la falta de inquietudes culturales. Pero el principal pecado de la universidad reformista, desde su perspectiva, residía en su carácter elitista. La Universidad se había convertido en un reducto de los hijos del privilegio. La extensión era, en este artículo, mirada en el marco de las políticas de una institución cerrada para los sectores populares. Para Nasio, la extensión universitaria era un pretexto más para exhibir el egocentrismo de los universitarios, que venían «a recitar algunos y a mal memorizar otros conceptos», recientemente leídos ante un auditorio esnobista y orgulloso, como el conferencista, y donde no había «calor de pueblo». La estafa más grande, decía Nasio, que hizo el movimiento estudiantil del 18 había sido conformar todas las inquietudes y políticas sociales, con una pretendida «extensión universitaria».

Durante la primera experiencia peronista, la matrícula universitaria experimentó un crecimiento acelerado. Prácticamente se duplicó en un período de 10 años pasando de 45000 a 145000 estudiantes. Estas circunstancias modificaron también las perspectivas con las que, desde fines del siglo XIX, había sido pensada

²⁶ NASIO, J. D.: «La Universidad y el justicialismo», *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, cuarta época, XI(2) (1952), pp. 363-440.

la extensión universitaria en la Argentina. Sectores hasta entonces excluidos de la educación superior comenzaron a poblar los claustros. Estas transformaciones vinieron acompañadas de fuertes cuestionamientos al carácter elitista de la educación superior y, en este contexto, como señalaría Nasio, las prácticas tradicionales de extensión quedaron, nuevamente, en el centro de las críticas.

La extensión universitaria nació con la misma constitución del sistema universitario moderno en la Argentina a finales del siglo XIX con el propósito de acercar los conocimientos y prácticas del mundo de la educación superior a sectores hasta entonces excluidos de esta. Pero desde sus mismos orígenes se pueden advertir diferentes vertientes. Es posible distinguir entonces una tradición impulsada por universitarios que eran, a su vez, miembros destacados de la vida política que aspiraban a difundir entre los trabajadores la conciencia de sus derechos políticos, sociales y laborales. Por otro lado, también se registra tempranamente una orientación surgida del seno mismo de las universidades destinada a difundir principios de civismo entre la población en general y que se asociaba también a la extensión de los derechos políticos que culminó con la sanción de la Ley Sáenz Peña en 1912, que sancionó el sufragio universal, secreto y obligatorio. Esta fue la tendencia que predominó en el caso de la UNLP donde, además, puede notarse la influencia del modelo extensionista español en particular del desarrollado por la Universidad de Oviedo, difundido, en cierta medida, a través de los viajes y estadías de Rafael Altamira y Adolfo Posada. A fines de esa década se desarrolló, por el contrario, un modelo extensionista que aspiró fortalecer la formación de los trabajadores en un sentido revolucionario y que fue impulsado sobre todo por estudiantes y jóvenes graduados, pero que no involucró formalmente a las universidades.

Al mismo tiempo, junto a las tendencias mencionadas, que interpretaban la extensión en el marco de la formación cívica, es posible encontrar la aparición, en centros universitarios como el de Tucumán, de una corriente que la percibía en estrecha asociación con la formación y divulgación de conocimientos técnicos destinados a obreros y campesinos.

Durante los años 20, en cambio, se consolidó, en la principal institución universitaria de la Argentina, la UBA, un modelo extensionista que aspiró a dejar en un segundo plano las dimensiones cívicas y políticas concentrándose en cambio en la difusión de novedades en relación con un amplio campo de conocimientos que incluían desde el arte y las humanidades hasta novedades científicas o cuestiones médicas. Esta nueva orientación fue consistente con los intereses de una sociedad más próspera signada por el predominio de cierto consenso liberal y en alguna medida también mucho más despolitizada que la de principios de siglo. En cierta medida puede afirmarse que se debía, en parte, a un cambio sustantivo de las condiciones políticas. Hasta 1910 existía un núcleo de origen anarquista con fuerte predicamento entre algunos sectores de las clases populares que ofrecía una oposición frontal al Estado y al orden económico y social. En el clima de los primeros años de posguerra, sobre todo en 1919 y 1920, esa amenaza cobró cierta presencia entre otros episodios en los de la llamada Semana Trágica de enero de

1919. Sin embargo, la Reforma política que comenzó con la ya mencionada ley del sufragio universal, secreto y obligatorio de 1912 y el inicio de un ciclo de prosperidad económica en los años 20 que permitió un acelerado proceso de movilidad e integración social impuso notables cambios, también entre sectores obreros y populares. Se fue imponiendo por entonces un consenso reformista. Los conflictos sociales se atenuaron de manera notable y esta orientación que apuntaba a la aceptación del orden social y al Estado involucró también al Partido Socialista.

En este proceso de integración de los sectores populares tuvo una importancia sustantiva la educación. Tengamos presente que, en la ciudad de Buenos Aires, la tasa de analfabetismo entre los mayores de 10 años cayó del 18 % en 1914 al 7 % en 1938. En este contexto, la incorporación al mundo de la cultura y el conocimiento constituía un factor particularmente significativo de este proceso de integración. El sistema universitario que, en cierta medida, jugaba un papel relevante en este mundo cultural estaba reservado, en sus carreras tradicionales, a una selecta minoría. Pero la extensión posibilitó una forma de acceso amplia que no estuvo restringida por los mecanismos que obstaculizaban el acceso masivo a los estudios formales como eran la educación secundaria previa, los rigurosos exámenes de ingreso o los aranceles, a los que habría que sumar la segregación por género. Aunque con limitaciones, la extensión universitaria, en sus distintas modalidades, permitió, aunque con límites –explicitados por el peronismo desde 1946– una primera incorporación al mundo universitario de sectores hasta entonces excluidos.

EL PAPEL DE LOS SINDICATOS EN LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA (1936-1983)¹

The Role of Trade Unions in Spanish Education (1936-1983)

Carlos SÁNCHEZ MUÑOZ
Universidad de Almería
Correo-e: csm864@ual.es

Recepción: 25 de julio de 2021

Envío a informantes: 12 de septiembre de 2021

Aceptación definitiva: 23 de abril de 2022

RESUMEN: En este artículo se realiza un estudio acerca de la situación educativa en España desde el final de la Guerra Civil hasta la transición a la democracia en los años ochenta. Para ello, se comienza con la contextualización de la situación educativa y las normativas y valores que seguía durante la dictadura franquista partiendo de los pilares fundamentales en ella: Franco, Iglesia y Estado. Tras esta primera toma de contacto con la educación en esta etapa del siglo XX se realiza un estudio acerca de las asociaciones de enseñantes y su evolución, desde los sindicatos impuestos por el franquismo hasta la libre asociación en el proceso democratizador. Concluye este artículo con el papel de la Organización Sindical en los estudios clave para la industrialización del país, los de Formación Profesional, a modo de análisis sobre el papel de los sindicatos en la educación española.

PALABRAS CLAVE: educación; sindicatos; franquismo; Transición; Formación Profesional.

ABSTRACT: This article studies the educational situation in Spain from the end of the Civil War until the transition to democracy in the 1980s. To do so, it begins

¹ Este trabajo se ha realizado en el ámbito del Grupo de Investigación «Estudios del Tiempo Presente» (PAI HUM-756) y del Centro de Investigación «Comunicación y Sociedad» de la Universidad de Almería CySoc y forma parte del proyecto I+D «Políticas sociales e instituciones locales en el tardofranquismo y la Transición. La lucha por la democracia en municipios de Andalucía (1963-1986)», financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (Ref.: HAR2017- 83744-C3-3-P).

with a contextualisation of the educational situation and the regulations and values followed during the Franco dictatorship, starting with the fundamental pillars of the dictatorship: Franco, Church and State. After this first contact with what education was like at this stage of the 20th century, a study is made of teachers' associations and their evolution from the trade unions imposed by Franco's regime to free association in the democratisation process. This article concludes with the role of the Trade Union Organisation in the key studies for the industrialisation of the country, Vocational Training, as a way of analysing the role of the trade unions in Spanish education.

KEYWORDS: education; trade unions; Francoism; Transition; Professional Formation.

1. La Educación en España de 1936 a 1975

LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA acaecida entre 1936-39 supuso la llegada al poder de los franquistas, una situación que modificó por completo el contexto español y sus instituciones. La ruptura con el ideario que había mantenido la República provocó la desaparición de los organismos que lo seguían, así como la creación de nuevos que cumplieran las directrices y estructuras organizativas correspondientes al sistema dictatorial que se había convertido en la forma de gobierno.

El ámbito educativo y sus instituciones se vieron afectados por una ruptura ideológica de amplias magnitudes para sumirse en un nuevo ideario político determinado por la figura de Franco, la Iglesia y el Estado, afianzados como los tres pilares básicos del sistema franquista. Esta sustitución, que tendría consecuencias nefastas, se vio representada en el cambio de denominación del ministerio, de Instrucción Pública republicano a Educación Nacional². Los esfuerzos de la institución educativa franquista estuvieron agrupados dentro de dos propósitos clave: la politización del sistema educativo, según la ideología de la derecha tradicional, y el peso de la religión católica. El primer objetivo fue llevado a cabo a través de la utilización de las lecciones de historia sobre la nobleza y fuerza de España³ y el segundo, promoviendo la obediencia ciega a las máximas católicas al dotar de una posición privilegiada a la Iglesia como institución encargada de desarrollar y controlar el sistema educativo, incluyendo en esto como norma base la segregación de sexos.

La educación durante el franquismo estuvo definida, como ya adelantábamos, en el asentamiento y perpetuación de un modelo único aceptado; un modelo que se denominó «nacional-católico» y que, en su propio nombre, daba

² GROVES, Tamar: *Teachers and the struggle for democracy in Spain, 1970-1985*, Macmillan, 2014.

³ Algunos ejemplos de las lecciones históricas podemos encontrarlos en los Cuestionarios de Enseñanza Primaria recogidos en el texto NAVARRO SALADRINAS, Ramón: «El franquismo, la Escuela y el Maestro (1936-1975)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8 (1989), pp. 167-180.

muestra de la fuerza de la religión, entendida como un sistema de sacrificios y moral autoimpuesta que se hacía patente por un sistema de castigos y premios⁴, y de la importancia del Estado. Sin embargo, aunque la educación supone un factor clave en la conservación de los valores del Estado y, por tanto, es utilizada como herramienta para ello, el franquismo no la dotó de las herramientas y recursos económicos necesarios para su desarrollo. Además de esto, la dura represión y depuración del personal docente provocaron un condicionamiento en los contenidos y servicios de educación pública. A esto se sumó el descenso del número de alumnos en estas; solo las escuelas religiosas se vieron beneficiadas por esta situación con un aumento de entidades, servicios y el crecimiento exponencial del alumnado⁵.

Todas estas cualidades de la educación durante el franquismo estaban recogidas en la Ley de Educación Primaria de 1945⁶, aunque esta, como es de imaginar, solo regulara las enseñanzas homólogas a su nombre y siendo en ella donde quedaban de manifiesto los dogmas de la dictadura franquista de los que ya hablábamos: Franco, Iglesia y Estado. Tras esta legislación, no fue hasta 1950 cuando se pusieron en marcha modificaciones dentro de la política educativa; unas modificaciones que fueron de la mano del nombramiento del ministro Joaquín Ruiz-Giménez, cuyas actividades pretendieron variar la situación educativa presente desde el final del conflicto bélico y unir la realidad educativa con la economía y el desarrollo del país. Una vez más, la falta de medios económicos marcó el rumbo de estas acciones que quedaron relegadas a pequeñas variaciones entre las que se debe destacar la reducción de la retórica nacionalista frente al fortalecimiento de los elementos religiosos⁷.

Desde el punto de vista contextual, en la década de los cincuenta, España comenzaba su tan necesaria industrialización. Un hecho que tuvo su impacto dentro de las instituciones educativas y sus estructuras al ser esencial que estas dieran respuesta a las necesidades de formación para el empleo que surgían al efecto. Los cambios de temática y rumbo resultantes en el ámbito de la educación estuvieron relacionados con el cambio en la ideología al aumentar la presencia de los tecnócratas en el Gobierno, muchos de ellos pertenecientes a la prelatura apostólica del Opus Dei⁸. Estos cambios apostaron por la formación como factor clave en el desarrollo de la economía española que, al igual que ocurriera con el cambio de régimen, del republicano al dictatorial, se vio reflejado en la sustitución de la denominación del ministerio encargado de la educación, de Ministerio de Educación Nacional a Ministerio de Educación y Ciencia. Un hecho que tuvo lugar en

⁴ BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar: «Las Escuelas Normales en tiempo de la Transición», *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 21 (2002), p. 82.

⁵ GROVES, Tamar: *Teachers and the struggle...*, *op. cit.*, p. 43.

⁶ «Ley de Educación Primaria de 1945», *BOE*, n.º 199, 18-07-1945, pp. 385-416.

⁷ CAPITÁN DÍAZ, Alfonso: *La Educación en la España Contemporánea*, Barcelona, Ariel, 2000, p. 266.

⁸ MORGENSTERN DE FINKEL, Sara: «Transición política, práctica educativa y formación del profesorado», *Revista de Educación*, 284 (1987), pp. 77-88.

1966 y que fue el germen inicial de las evoluciones y reformas que llevó a cabo el ministro Manuel Lora Tamayo⁹.

Siguiendo con la línea cronológica, la década de los sesenta supuso el inicio de ciertas modificaciones de índole aperturista que se recogieron en el plan de estabilización económica¹⁰. La represión, que había afectado al personal docente desde el principio de la dictadura, había descendido ligeramente, lo que permitió la aparición de algunas opciones diferentes, aunque, eso sí, siempre dentro de la educación privada. Generalmente, estas opciones iban de la mano de docentes que habían desempeñado la labor pedagógica con anterioridad y que habían superado la depuración, pero que, en ningún caso, podían formar parte de la educación pública que aún estaba y se mantendría, durante décadas, bajo las directrices del régimen y sus partidarios.

Como ya decíamos, la legislación educativa fue modificada en los años cincuenta, especialmente la relativa a la educación primaria, aunque la aplicación práctica de las acciones no fue sencilla. Las razones para esta dificultad en la puesta en marcha estribaron en dos direcciones; la primera de ellas la falta absoluta de estímulos entre el personal de enseñanza, cuya consecuencia directa fue la dilación de la implantación de las nuevas medidas; la segunda, el peso que aún seguían teniendo los valores tradicionales impuestos por el franquismo y cuya desaparición no estuvo exenta de complejidad.

A finales de los años sesenta, el sistema educativo añadió a sus modificaciones la modernización de las Escuelas Normales¹¹, centros dedicados a la formación de docentes cuya actualización estuvo enfocada a la adhesión de los valores tradicionales del Estado y al desarrollo de las aptitudes de los docentes para la realización de programaciones educativas. Pesaba en esta situación especialmente el hecho de que los docentes fueran fieles seguidores del régimen para así mantener el control en las instituciones y trasladar al alumnado las máximas de la dictadura como las únicas válidas.

Las reformas de las décadas de los cincuenta y sesenta supusieron una línea paralela a las directrices que impuso la dictadura en su inicio, por tanto, y aunque puedan parecer cambios de magnitudes pequeñas, abrieron paso a las modificaciones que posteriormente tendrían lugar, de manera más amplia, con la Ley General de Educación (LGE) de 1970¹². Cabe destacar de esta legislación que, además de una ruptura más amplia con la ideología puramente franquista, pretendió regular la educación para que fuese más acorde con el objetivo de industrialización y evolución del país, ambas acciones tan necesarias en la España de los años setenta. La LGE fue así la modificación más rotunda del franquismo en relación con el mundo educativo al establecerse la educación como el elemento fundamental

⁹ GROVES, Tamar: *Teachers and the struggle...*, *op. cit.*, p. 37.

¹⁰ BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar: «Las Escuelas Normales en tiempo de la Transición», *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 21 (2002), pp. 81-90.

¹¹ GROVES, Tamar: *Teachers and the struggle...*, *op. cit.*, p. 50.

¹² «Ley General de Educación», *BOE*, n.º 187, 06-08-1970, pp. 12525-12546.

para el avance social, económico y cultural de la nación. En este sentido, ocupó un lugar destacado la inmersión dentro del sistema educativo de la Formación Profesional hasta entonces no considerada como parte de los estudios formales; esta cuestión la abordaremos más adelante.

Las actividades y labores para el desarrollo educativo fueron dirigidas por el nuevo ministro de Educación y Ciencia José Villar Palasí en conjunción con los acuerdos pactados con la Unesco. Entre estos fue de vital importancia el análisis del sistema educativo que recogió el Libro Blanco¹³ sobre cuyas directrices se acometió la reforma, estructurada a través de la LGE, que modificó todos los niveles de la educación en España, desde preescolar hasta las enseñanzas universitarias.

Es importante señalar que, en la redacción de esta normativa, existe una contención de las expresiones propias del ideario más tradicional y nacionalista vinculado al franquismo. Este hecho se produjo por la necesidad de la dictadura de cambiar su opinión en los gobiernos internacionales mostrando, de esta manera, un ligero aperturismo autodenominado «acto liberal». Pese a esto, el poder de la institución eclesiástica en el mundo educativo se mantuvo intacto, aunque sí se utilizó un discurso pedagógico más tecnócrata que buscaba adaptarse a la sociedad y sus deficiencias a través de técnicas educativas donde se introducía el contexto como pieza clave para su desarrollo, estableciendo así una reciprocidad entre escuela y entorno.

2. Sindicatos y asociaciones docentes durante el franquismo

La dictadura franquista fue muy severa con los sindicatos de enseñanza¹⁴ que fueron eliminados por completo y sustituidos por otro tipo de asociaciones cuyo objetivo fundamental era el control ideológico de los docentes. La sindicalización quedó distribuida de la siguiente manera: los docentes de la enseñanza privada estaban representados por el Sindicato Nacional de Enseñanza (SNE) del sindicato vertical, mientras que los de la pública, tras ser prohibida su pertenencia a esta asociación, se organizaron primero en la Corporación del Magisterio, creada por Falange, y, posteriormente, en el Sindicato Español de Magisterio (SEM), vinculado al Movimiento y con el mismo objetivo¹⁵. Desde 1942 esta organización ya publicará su propia revista *Servicio* y desde la Jefatura Central, en 1945, se editará con carácter cuatrimestral *Revista de Pedagogía Española*¹⁶.

¹³ Se refiere a la publicación en 1969 de un informe sobre la situación del sistema educativo español.

¹⁴ Para una información completa sobre el asociacionismo de maestros véase TERRÓN BAÑUELOS, Aida: «El movimiento asociacionista del Magisterio Nacional. Orígenes y configuración histórica», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 6 (1987), pp. 279-300.

¹⁵ GROVES, Tamar: *Teachers and the struggle...*, op. cit., p. 71.

¹⁶ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Las revistas de los sindicatos de enseñanza en España. Génesis, consolidación y nuevas formas de comunicación a los docentes», *History of Education and Children Literature*, 16(2) (2021), p. 90.

El inicio del Estado franquista resultante de una guerra cruenta y escabrosa hizo que el Estado y sus instituciones quedaran destruidas y, por tanto, fuera necesario volver a crearlas. Para ello, el sistema franquista diseñó unas entidades acordes a su ideario, a la perpetuación de este y que, además, le permitieran el control de la sociedad. El dominio sobre los enseñantes y las escuelas era un factor de vital importancia para la consecución de este objetivo y, por esta razón, se pusieron en marcha todos los mecanismos existentes para ello, entre los que destaca la utilización «del formato de la prensa pedagógica tradicional para defender o afianzar sus intereses ideológicos para la organización escolar y su canon ortodoxo propio del nuevo Estado nacionalcatólico»¹⁷. Asimismo, controlar el tipo de asociacionismo docente y sus sindicatos suponía el control total del cuerpo de enseñantes por parte del Estado. Para ello, como ya adelantábamos, el SEM fue el elemento clave al contar en su haber con los docentes desde su formación hasta el desempeño de la labor didáctica. Esto continuó así hasta la desaparición de este sindicato en los años del proceso democratizador, cuando fue sustituido por la Asociación Nacional de Profesorado Estatal (ANPE) en 1978.

De vuelta a la etapa cronológica franquista, pasemos ahora a describir el recorrido del SEM. En un primer momento, este sindicato seguía las directrices católicas presentes en la ideología franquista; una situación que se vio modificada con el paso de los años, aunque de una forma muy leve. Por esta razón, y tras la desaparición del SEM en pro de ANPE, esta agrupación fue la de carácter más conservador. Por su parte, el SEM estuvo enfocado a la regulación, vigilancia y control de los enseñantes, sus actividades y formación. Este cometido fue variando en conjunción con las modificaciones que en sí se fueron sucediendo en la ideología franquista, pero siempre dentro de la misma línea de acción.

Es necesario aclarar que, al igual que el SEM permitía el control de los maestros de primaria, los de secundaria y universidad tenían agrupaciones homólogas a este, con el mismo objetivo, estando todos los docentes obligados a pertenecer al suyo; nos referimos al Servicio Español de Profesorado de Enseñanzas Medias (SEPEM) y al Servicio de Profesorado de Enseñanza Superior (SEPEs)¹⁸, respectivamente, cuyos objetivos y actuaciones eran muy similares al primero de estos.

Con esta radiografía sobre las agrupaciones de enseñantes hemos querido dejar de manifiesto la absoluta prohibición de la asociación y sindicato libre de este gremio que se estableció desde el régimen. Si bien es cierto que, en la clandestinidad, sí existían organizaciones y grupos de docentes con ideologías de izquierda, que, a modo de asociaciones, primero ocultas con la mayoría de sus miembros en el exilio y, más tarde, a tenor de las normativas de manera menos escondida, buscaban la democratización de la educación española y la libertad del colectivo

¹⁷ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Revistas pedagógicas de divulgación en España», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 27 (2021), p. 37.

¹⁸ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Asociacionismo y sindicalismo docente durante la Transición en España (1970-1983)», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, (2014), pp. 135-158.

de profesionales de la enseñanza. Sobre esta temática es necesario referirse a los estudios de Aida Terrón y Antonio Viñao, que lo explican a través de su afirmación acerca de que:

El expolio político, cultural, económico y social a que fueron sometidos la clase obrera y sus sindicatos y centros educativo-culturales tras la Guerra Civil, junto con el fusilamiento, exilio o cárcel de buena parte de sus dirigentes y afiliados, explica que, aun cuando los trabajadores de los años cincuenta pudieran encontrar una tradición organizativa y de lucha a la que agarrarse, de la que tomar el testigo, sea por memoria colectiva, por lazos familiares o por sociabilidad laboral lo cierto es que las ideologías y las organizaciones obreras que las habían sustentado en el pasado parecían haber periclitado¹⁹.

De vuelta en nuestra investigación, fue en la década de los cincuenta cuando le quedó de manifiesto al Ministerio de Educación Nacional que era necesario contar con la participación de los docentes para la toma de decisiones educativas ya que, de continuar siendo un proceso externo al personal, su implantación y desarrollo no iba a ser el adecuado. Atendiendo a esta situación, se crearon en 1957 los Centros de Colaboración Pedagógica²⁰ que tenían como prioridad solventar esta situación y atender a las demandas hechas desde la realidad educativa. La labor de estos centros se extendió hasta los años de transición a la democracia por la que fueron responsables de poner en marcha la LGE de 1970.

Sin embargo, la realidad de estos centros fue muy diferente de la función por la que se pusieron en marcha; los docentes vieron en estos grupos otra herramienta de control del Estado, lo que no fue bien recibido por los enseñantes de ideas democráticas, ya que estaban supeditados a la inspección y, por tanto, a la poca libertad existente. Como decíamos, estos centros terminaron por desaparecer, pero su importancia radicó en su uso como herramienta para el salto a la transición pedagógica y, por tanto, como antecedente más cercano a los sindicatos representativos en los que era fundamental la participación de los enseñantes y que surgieron al hilo de la ley de libre asociación aprobada en 1976²¹.

Desde la dimensión internacional, la presión por la modificación del sistema educativo español se hizo especialmente patente a finales de los sesenta, siendo un motivo clave para la reforma política y, con ella, la proclamación de la LGE apoyada por el ministro Villar Palasí, tecnócrata miembro del Opus Dei que, en esta etapa, se encontraba en una posición privilegiada dentro del Gobierno de la dictadura tras haber sido este modificado en el año anterior. Como ya adelantábamos, esta nueva normativa educativa fue creada para dar respuesta a las necesidades económicas, sociales y también industriales que existían en España en estos años;

¹⁹ TERRÓN, Aida y VIÑAO, Antonio: «Educación, movimiento obrero y sindicalismo (España, siglo XX)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37 (2018), pp. 69-114.

²⁰ Se trataba de grupos de maestros bajo la dirección de los inspectores de enseñanza que durante estos años se mostraban como el único instrumento de mejora en la educación.

²¹ «Ley 21/1976», *BOE*, n.º 144, 16-06-1976, pp. 11750- 11752.

una necesidad que quería solventarse a través de la formación y especialización del alumnado, adaptando esta al tipo de fábricas y empresas productoras que se desarrollaban en el contexto español, sin olvidarse de las necesidades culturales de una sociedad que comenzaba entonces a despertar sus deseos de participación y toma de decisiones a través de la libertad de expresión.

En el terreno educativo, el establecimiento de la LGE propuso un ambiente de ligera apertura que provocó la aparición de algunas iniciativas de asociación entre los enseñantes, siendo la más conocida la puesta en marcha de los Institutos de Ciencias de la Educación²² formados por enseñantes de todos los niveles educativos con el fin de realizar una investigación pedagógica que permitiese el desarrollo de unos métodos de enseñanza afines a los intereses sociales y homólogos a los llevados a cabo en los países de la Comunidad Europea. Unos institutos que se ubicaban en cada una de las universidades españolas y que tuvieron tres finalidades clave: la formación pedagógica de los universitarios que se dedicaran a la enseñanza, la investigación activa en el dominio de las Ciencias de la Educación y el asesoramiento técnico en los problemas educativos²³. Además, es necesario destacar la labor de *Vida Escolar* que, aunque se trataba de una publicación perteneciente a la Administración franquista, fue un elemento clave como método de difusión de las ideas educativas al tratarse de una revista mensual que llegaba a todos los centros docentes españoles²⁴.

A estos nuevos centros se le añadió la explosión de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), considerados posteriormente como uno de los agentes educativos más dinámicos e influyentes durante la transición democrática²⁵, y que supusieron una modificación en la ceñida línea que había mantenido el franquismo sobre la realidad educativa. Si bien es cierto que en estos movimientos pedagógicos era clave el grado de permisividad que dieran los directivos. A ellos se sumaron los Colegios Profesionales de Doctores y Licenciados para el control de los profesionales de secundaria que realizaban su actividad en centros privados o particulares. El punto álgido de movilización de estas agrupaciones se vio más tarde, en los años de transición a la democracia, cuando fueron una pieza fundamental para la democratización de la escuela pública ya que fue en ellos, por su característica privada, donde se mantuvieron los enseñantes de posturas más a la izquierda. Por tanto, su perspectiva sobre los valores de libertad defendidos por los grupos de oposición al franquismo fue necesaria para el cambio de las estructuras educativas. Fue en estos grupos e institutos donde se realizaron las publicaciones educativas de tintes más libertarios que divulgaron los valores

²² MATA GARRIGA, Marta: «La escuela de Maestros Rosa Sensat de Barcelona», *Perspectivas*, 1 (1985), pp. 129-135.

²³ NAVARRO SALADRINAS, Ramón: «La Ley de Villar y la Formación del Profesorado», *Revista de Educación*, n.º extraordinario (1992), p. 226.

²⁴ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Revistas pedagógicas de divulgación en España», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 27 (2021), p. 41.

²⁵ GONZÁLEZ AGÁPITO, Josep: «Transición democrática y Educación», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21 (2002), p. 18.

defendidos por la izquierda. Un hecho que fue imprescindible para el cambio social y político del país cuando aún estaba prohibida la existencia de sindicatos y partidos políticos de esta tendencia²⁶.

A los movimientos para el cambio del modelo educativo que ya se estaban produciendo se sumaron en 1973 una serie de huelgas y protestas que pusieron de manifiesto las deficiencias del SEM, especialmente las que tenían que ver con el cambio de postura de este en las movilizaciones contra la diferencia salarial, lo que no hizo sino aumentar la desconfianza de los afiliados. Esta desconfianza produjo la crítica del sistema educativo del régimen en sus asambleas, lo que comenzó a ser una liberación del control hasta entonces mantenido desde la postura franquista. Fue un cambio lento y paulatino, primero desde las asambleas y más tarde en los mismos docentes.

Ya finalizando la dictadura, entre 1975-1976, surgió un nuevo modelo de asociación, las Asociaciones de Antiguos Alumnos de las Escuelas Normales. Una forma de agrupación que se extendió por todo el país y donde quedaban legalizadas las reuniones de enseñantes. Estas asociaciones permitían la auténtica representatividad y participación de los docentes, cuya postura y crítica del modelo educativo franquista se estableció como elemento clave en la mejora de la educación en nuestro país.

A la muerte del dictador, el profesorado se dividió en dos grupos ideológicos que estaban representados por diferentes publicaciones pedagógicas. Los miembros del SEM con la revista *El Magisterio Español*, que planteaba la reforma a través de este mismo sindicato con la ampliación en la formación, y, por su parte, una tendencia contraria apoyada en la revista *Escuela Española* que abogaba por la necesidad de representación real²⁷. En contra de esta crítica se llevaron a cabo medidas políticas que terminaron de romper completamente con las normativas franquistas y se unieron a las peticiones de los partidos políticos opuestos y las promesas de cambio y progreso que realizó el nuevo Gobierno.

3. Primeras luchas hacia la libertad: la evolución de los sindicatos y la visibilización de la izquierda

Durante su última etapa, la dictadura franquista recibió diferentes presiones internacionales para que realizara cambios en sus estructuras y se adaptara a los aires de libertad que, por entonces, corrían por la Comunidad Europea. Estas acciones, en un principio, estuvieron destinadas a ser una cortina de humo que no supusiera un cambio real, pero sí a ojos del resto de países. En esta línea estuvo desarrollada e implantada la LGE, cuyo objetivo no era otro que la continuidad

²⁶ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Asociacionismo y sindicalismo docente durante la Transición en España (1970-1983)», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20 (2014), p. 143.

²⁷ GROVES, Tamar: *Teachers and the struggle...*, *op. cit.*, p. 72.

social de la ideología franquista a la que se sumaba el pensamiento tecnócrata alentado por el ministro Villar Palasí.

Las modificaciones en la ideología de la ley abrieron brecha entre los distintos grupos sociales y políticos, aunque la izquierda, la poca que quedaba, aún se mantenía en la clandestinidad. Esta tendencia criticaba la falsedad de los postulados supuestamente democráticos que establecía la ley y los atacaba por ser una tapadera de la organización clasista propia del franquismo. Por su parte, entre los grupos del régimen también existían distintos grupos de opinión. Como puede verse, esta normativa no dejó de tener controversia en todos los sentidos, por lo que los obstáculos para su implementación y funcionamiento se sucedieron; de entre estos destacaría el relativo a los fondos destinados, muy escasos e insuficientes, lo que impidió la consecución de objetivos, aunque estuviera apoyada por el Ministerio de Educación²⁸. Pero la falta de recursos económicos no fue el único condicionante, deben tenerse en cuenta los factores humanos y psicológicos que «dejaban mucho que desear como resultado de treinta años de política educativa»²⁹ y de depuración y represión en el ámbito educativo.

No obstante, no todo lo relativo a la LGE fue erróneo. Esta legislación se postuló como una ruptura con el sistema educativo fascista basado en Franco, Iglesia y Estado que había ocupado la educación durante más de tres décadas. Las pautas dadas desde la Unesco y la OCDE y las acciones de los tecnócratas que habían entrado en el Gobierno, y más específicamente en el Ministerio de Educación, se enfocaron en solventar el problema del analfabetismo imperante en la sociedad del momento; un problema al que se hacía responsable de las carencias y el subdesarrollo del país. Pese a la existencia de estas directrices desde el marco exterior, la izquierda clandestina española aún mostraba sus reticencias basadas en que, aunque recogía valores de libertad, mantenían las bases del pensamiento franquista.

Los objetivos de la LGE no se cumplieron, pero sí dio paso, aunque de forma leve, a las ideas liberales, ya que aún el autoritarismo y el control estaban presentes en los órganos de regulación de las instituciones educativas inspeccionando que no hubiera agrupaciones ni movimientos considerados «peligrosos» para la estabilidad de la dictadura, una situación que afectaba a todos los niveles educativos e, incluso, a las Escuelas Normales.

En este contexto, en los últimos años de la dictadura, comenzó a haber movilizaciones de partidos políticos encubiertos en aras de un cambio de sistema. Estos grupos se formaron bajo asociaciones, pero realmente eran grupos de tendencia liberal y representaban la alternativa democrática. Desde el mundo docente, la formación del profesorado, que recogía la ley de 1970, fue un resquicio por el que empezar a perfilar, dentro de la legalidad, la transición educativa, para la que era clave. Las investigaciones de Pérez Galán hablan de la vinculación entre las movilizaciones docentes y el marco legal, la LGE, que condicionaron la política

²⁸ *Ibid.*, p. 50.

²⁹ NAVARRO SALADRINAS, Ramón: «La Ley de Villar y la Formación del Profesorado», *op. cit.*, 1992, p. 213.

educativa de la transición española y fueron posteriormente integradas en la Constitución, siendo de obligada referencia en la actualidad al hablarse de cambios educativos³⁰.

Sin embargo, esto no fue sencillo debido a la postura reacia de algunos sectores docentes que continuaban siendo defensores de los métodos usados por el régimen. Estos sectores eran una muestra del proceso de politización y religiosidad que había ido inculcando el régimen en el personal educativo, además del sistema de elección y acceso al cuerpo de enseñantes, más interesado en su adhesión al régimen que en su formación, un aspecto que había sido claramente abandonado desde la llegada al poder del régimen franquista³¹. La instrucción de los docentes y su ideología fueron un hándicap a superar, por esta razón, las acciones de cambio se enfocaron en un principio hacia el alumnado.

Sobre el alumnado merece mención aparte lo sucedido con el universitario, que también tenía la obligación de formar parte de un sindicato, establecido, también en esta ocasión, como método de control, el Sindicato Español Universitario (SEU). Esta situación provocó la movilización en contra ya en años muy tempranos, teniendo lugar las primeras protestas entre 1954-1956, precisamente por la obligatoriedad de la afiliación, estas movilizaciones coincidirían con los primeros pasos del movimiento obrero³². Un reducido grupo de los enseñantes que se movilizarían en la transición provenían de los grupos responsables de las primeras protestas universitarias³³.

Tras este inciso, y ocupándonos de nuevo de los enseñantes, es necesario aclarar que los docentes de esta época, en su mayoría, fueron «agentes dinámicos del cambio social y político español»³⁴. Un cambio que comenzó en las Escuelas de Verano que abogaban por la libertad de los individuos sobre la base de unos valores democráticos donde estaba clara la influencia de la izquierda, y que apoyaban la necesidad de modernidad y cambio, ambas cosas muy presentes en el ideario de los enseñantes³⁵.

La década de los setenta fue especialmente de movilización para los docentes. Las asociaciones y colegios de profesores se vieron modificados en su totalidad en línea con los movimientos sociales y cambios políticos que acaecieron en España tras la muerte del dictador. Los cambios educativos estaban destinados a

³⁰ PÉREZ GALÁN, Mariano: «La Ley General de Educación y el Movimiento de Enseñantes», *Revista de Educación*, n.º extraordinario (1992), p. 312.

³¹ Para más información véase NAVARRO SALADRINAS, Ramón: «La Ley de Villar y la Formación del Profesorado», *op. cit.*, 1992, p. 223.

³² TERRÓN BAÑUELOS, Aida: «Coordenadas del asociacionismo profesional de los docentes. Estado de la cuestión en España», *Historia y Memoria de la Educación*, 1 (2015), pp. 93-130.

³³ PÉREZ GALÁN, Mariano: «La Ley General de Educación y el Movimiento de Enseñantes», *op. cit.*, p. 312.

³⁴ GONZÁLEZ AGÁPITO, Josep: «Crisis de identidad en los papeles y en la formación de los profesores. Tradición y reforma», en *Os Professores na História*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, p. 55.

³⁵ GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa: «La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986)», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (2013), p. 39.

romper con la perspectiva impuesta por el franquismo y desarrollar los nuevos valores presentes en el contexto de libertad que trajo consigo el proceso democratizador. Fue entonces cuando llegó el momento álgido de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), cuyas ideas suponían la ruptura con la educación tradicional. Estos grupos de docentes, además de proponer nuevas propuestas, estuvieron al frente de las reivindicaciones sindicales y políticas por la escuela pública. Eran agrupaciones docentes muy heterogéneas donde el punto común era la lucha por la democracia y la libertad de las instituciones educativas en su totalidad. Para ello, se organizaron en asambleas donde se recopilaban las aspiraciones y deseos de los docentes, lo que se convirtió en el ejemplo a seguir tras aprobarse la normativa de sindicatos en 1977³⁶.

En unión a esta situación, tras ser aprobada la LGE, surgieron las secciones de enseñanza como parte de los sindicatos obreros que, en su mayoría, pertenecían a partidos políticos democráticos de izquierdas, aunque esta aún continuaba siendo clandestina. Una situación que, como ya adelantábamos, se vio modificada al ser aprobada la ley de sindicatos en el 1977³⁷, lo que permitió la aparición de organizaciones de todas las tendencias políticas que continuó en pleno apogeo tras aprobarse la Constitución española el 6 de diciembre de 1978.

Pasemos ahora a tratar plenamente la evolución de las asociaciones sindicales en los años de transición a la democracia en España que ubicaremos entre 1976-1983. El fin de la dictadura supuso el final del SEM, que no es suprimido de manera fulminante, sino que se fue extinguiendo hasta su desaparición como tal, pero manteniendo los valores más conservadores y un gran número de sus afiliados a través de la Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza (ANPE), que, en su inicio y por lo numeroso de sus filas, fue un bastión en las fuerzas sindicales de los docentes de primera enseñanza.

Conforme se fueron sucediendo los procesos políticos también se realizaron modificaciones en esta cuestión comenzando por la ruptura entre los afiliados de ANPE más afines a la ideología de Unión de Centro Democrático (UCD) de Adolfo Suárez que, a partir de ese momento, se organizaron en la Federación Estatal de Sindicatos de Profesores Estatales (FESPE). Esta escisión, así como la propia UCD, acabó por desaparecer años después repartiéndose sus miembros entre Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF), Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) y Unión Sindical Obrera (USO)³⁸.

Con respecto a FETE-UGT hay que aclarar que, aunque funcionó en la clandestinidad a través de sus miembros activos en el exterior, no fue hasta 1973 cuando se hizo más presente debido a la situación que comentábamos en epígrafes anterior-

³⁶ SÁENZ DEL CASTILLO, Andrés A.: «El (o)caso de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs)», *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 2 (1999), pp. 785-796.

³⁷ «Ley 19/1977, de 1 de abril, sobre regulación del derecho de asociación sindical», *BOE*, n.º 80, 04-04-77, pp. 7510-7511.

³⁸ MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro: «La Transición a la democracia: educación y desarrollo político», *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 21 (2002), pp. 19-47.

res. Desde el exilio este sindicato funcionó en Francia, a través de las actividades educativas planteadas para los prisioneros de los campos de concentración (Ver-net, Saint Cyprien, Gurs, Montolieu, Bram, Barcarés, Agde, Argelès); en Méxi-co, donde se reorganiza y realiza publicaciones como el *Boletín de Información FETE-UGT* o *Trabajadores de la Enseñanza* que serán imitadas años después en territorio francés con *Bulletin interieur de la Fédération Espagnole des Travailleurs de l'Enseignement*³⁹.

En España, no será hasta la década de los 70 cuando en el inicio de su reagrupamiento y legalización funcionó de manera leve, encubierta y en unión con miembros de Juventudes Socialistas, partido al que se mantuvo vinculado hasta 1988⁴⁰. Algo similar ocurre con Comisiones Obreras (CC. OO.) que fue fundada en 1962 dentro del mundo obrero con la promoción en la clandestinidad del Partido Comunista Español (PCE) y sus acciones muy medidas debido a la grave represión a la que este partido fue sometido por parte del franquismo. Su persecución se debió a su influencia y buena organización, así como al papel fundamental que este partido ocupaba dentro de los sectores obreros de la sociedad. La Federación de enseñanza de CC. OO. se inició oficialmente en 1978, aunque sus afiliados ya estaban en activo de manera encubierta años antes. Tras la legalización del PCE y de CC. OO. en 1977 su objetivo fue defender nuevas soluciones y aprovechar el aire de libertades que presentaba el proceso democratizador.

Asimismo, durante estos años se movilizó la Unión Sindical Obrera (USO) que, aunque no tenía mucho peso en el personal docente, tuvo unas propuestas que ocuparon un lugar relevante al igual que ocurrió con la sección de enseñanza de la Confederación Nacional del Trabajo (CNT), que, tras su casi extinción debido a la represión a la que estuvo sometida durante toda la dictadura, se reorganizó en 1976, pero su reestructuración no duró mucho tiempo y sus estructuras no tuvieron solidez hasta reconstruirse años más tarde, en 1984, bajo la denominación de Confederación General del Trabajo (CGT). El carácter más radical de sus decisiones se vio reflejado en la afiliación minoritaria, a lo que se sumaron las constantes rupturas y la imposibilidad de hacer propuestas sindicales que pudiesen ser puestas en marcha por los docentes.

El sindicato con mayor éxito durante los años de transición fue, sin duda, el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza (STE), cuyas raíces surgieron de las asambleas de enseñantes de primaria, secundaria e incluso universitarios, que se estaban organizando a lo largo de la geografía española a principios de la Transición y como resultado de las ideas progresistas que se tradujeron en la posibilidad de ser representados de manera indirecta⁴¹.

³⁹ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Las revistas de los sindicatos de enseñanza en España. Génesis, consolidación y nuevas formas de comunicación a los docentes», *History of Education and Children Literature*, 16(2) (2021), p. 92.

⁴⁰ DE LUIS MARTÍN, Francisco: *La FETE (1939-1982). De la represión franquista a la transición democrática*, Madrid, Tecnos, 2009.

⁴¹ Para más información sobre los sindicatos de enseñantes durante la Transición española véase HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Las revistas de los sindicatos de enseñanza en España. Génesis,

A modo de balance, tras ser aprobada la normativa de sindicatos en 1977, se formaron distintos grupos y asociaciones de tendencias de izquierdas debido a la imposibilidad de crear una única por las divisiones existentes dentro de esta y tras el debate sobre si lo adecuado era la unidad o la pluralidad sindical. La falta de experiencia en la negociación de los sindicatos, que hasta entonces no se había producido, así como la de sus líderes, hicieron que esta situación fracasara y muchas de las asociaciones desaparecieran poco después. Además de esto, la tardanza en la convocatoria de elecciones sindicales desalentó, en general, a sus miembros ya que no se produjo hasta finales de 1987⁴². La reflexión de Hernández Díaz sobre lo ocurrido en los sindicatos nos ayuda a entender su desarrollo hasta la actualidad: «En estos últimos cuarenta años de historia sindical de los docentes en España (1977-2021) vamos asistiendo a la aparición, y a veces a la salida del tablero, de un elevado número de sindicatos docentes, con señas de identidad diferentes, y con publicaciones periódicas independientes respaldadas por cada uno de ellos»⁴³.

4. El papel del sindicato en la Formación Profesional del franquismo en la LGE pieza clave en la educación⁴⁴

No se puede hacer una radiografía de la situación sindical de la educación en España del siglo XX sin tener en cuenta las labores de la Organización Sindical y la unión entre esta y los estudios que se postularon como la solución para los problemas sociales de las décadas de los años sesenta y setenta, nos referimos a la Formación Profesional. Estos estudios, que no siempre estuvieron dentro del marco de los niveles de educación formal, supusieron la especialización de la sociedad obrera y el salvoconducto entre las necesidades sociales y la educación.

A continuación, se va a realizar un análisis de la relación existente entre la realidad sindical y los estudios de FP que pretende establecer el marco de acción entre las capacidades del mundo obrero, su formación y la situación en la que se encontraba el mundo sindical en este momento. Factores todos ellos que determinaron el desarrollo educativo, social y económico de España en la etapa de transición a la democracia.

La Formación Profesional estuvo vinculada a los planes de estudios y enseñanzas oficiales a partir de la aprobación de la LGE en 1970. Hasta ese momento,

consolidación y nuevas formas de comunicación a los docentes», *History of Education and Children Literature*, 16(2) (2021), pp. 85-108.

⁴² HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Asociacionismo y sindicalismo docente durante la Transición en España (1970-1983)», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20 (2014), p. 146.

⁴³ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «Las revistas de los sindicatos de enseñanza en España. Génesis, consolidación y nuevas formas de comunicación a los docentes», *History of Education and Children Literature*, 16(2) (2021), p. 96.

⁴⁴ Esta información puede ampliarse en SÁNCHEZ MUÑOZ, Carlos: *La Formación Profesional en Almería durante la Transición (1976-1983)*, tesis doctoral, Universidad de Almería, 2019 (inédita).

había sido vista como una opción formativa de segunda destinada únicamente a dar nociones básicas, pero que, al ser tratada de esta forma, se convirtió en una opción poco valorada, de lo que se extrae el motivo principal para que fuese escogida por un porcentaje mínimo de la población. La difícil situación política de los años 70 no contribuyó a que se entendiera la FP como un puente hacia la igualdad de oportunidades y mejora de las condiciones de vida de las clases menos aventajadas, ni se valorase la importancia de la coeducación y escolarización universal que traía consigo⁴⁵.

Además de esto, su vinculación con el mundo obrero⁴⁶ debida al destino principal al que se encontraba enfocada, el aprendizaje de un oficio, marcó su estructura desde los inicios. Surge aquí el debate entre los requisitos necesarios para dos realidades tan diferentes como el sistema productivo (empresarial e industrial del país) y el sistema educativo, donde la primera de ellas debía requerir unas aptitudes para el desempeño de las tareas laborales y la segunda, otorgar estas habilidades. Sobre esta temática Juan José Rodríguez Herrero creó un mapa conceptual en sus investigaciones⁴⁷.

La Formación Profesional estuvo vinculada, por tanto, al desarrollo industrial de la nación y a la evolución social y económica. Para ello fue necesario contar con la especialización de la mano de obra que estaba íntimamente ligada al proceso de modernización. Una evolución social que no solo afectó a las capas sociales superiores, sino que, al depender de la clase obrera, filón principal para este nivel formativo con un porcentaje que, aunque menor, fue de gran importancia (el referido a la presencia de la mujer), se convirtió en agente principal para este desarrollo⁴⁸.

La necesidad de industrialización del país que se veía como la única oportunidad para mejorar la situación económica y social se vio, desde el principio, su-

⁴⁵ FERNÁNDEZ ENGUIITA, Mariano: «Las enseñanzas medias en el sistema de la Ley General de Educación», *Revista de Educación*, n.º extraordinario (1992), p. 78.

⁴⁶ TIANA FERRER, Alejandro: «The concept of popular education revisited – or what do we talk about when we speak of popular education», *Paedagogica Historica*, 47(1-2) (2011), pp. 15-33.

⁴⁷ RODRÍGUEZ HERRERO, Juan José: *La formación profesional en España 1939-1982*, Salamanca, Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 1997.

⁴⁸ Sobre la influencia de la FP en los distintos grupos sociales y la importancia de obreros y mujer existen distintos estudios a nivel global y en un ámbito más localista como queda de manifiesto en los estudios de LOZANO LÓPEZ DE MEDRANO, Celia: *Ideología, política y realidad económica en la formación profesional industrial española (1857-1936)*, Barcelona, Editorial Milenio, 2007; LOZANO LÓPEZ DE MEDRANO, Celia: «Politiques sobre formació profesional a Espanya, 1857-1931: legislació i practiques educatives», *Recerques*, 47-48 (2003-2004), pp. 215-242; LOZANO LÓPEZ DE MEDRANO, Celia: «El gasto público en formación profesional industrial en España (1857-1935)», *Investigaciones de Historia Económica*, 11 (2008), pp. 39-73; RICO, M.^a Luisa: «Mujer, enseñanza profesional y modernización en España (1880-1930)», *Historia Contemporánea*, 41 (2010), pp. 447-480; RICO, M.^a Luisa: «La formación profesional y las clases medias técnicas en España (1924-1931)», *Hispania. Revista Española de Historia*, 240 (2012), pp. 119-146; DÁVILA, Paulí: «Las Escuelas de Artes y Oficios y el proceso de modernización en el País Vasco (1879-1929)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18 (1999), pp. 191-215, y DÁVILA, Paulí: *Las Escuelas de Artes y Oficios y el Proceso de Modernización en el País Vasco, 1879-1929*, Leioa, Ed. UPV/EHU, 1997.

peditada a la cualificación de los obreros y sus servicios. No era posible entender esta evolución sin que fueran los trabajadores y su formación los responsables de este cambio y, por tanto, sin la Formación Profesional de los jóvenes. Asimismo, no se comprende ninguna de estas acciones sin «la relación existente entre la alfabetización y la formación de una mano de obra productiva con cierta cualificación profesional y su relación con el desarrollo de un sistema educativo»⁴⁹.

La puesta en marcha de la Formación Profesional Industrial, antecedente directa de la FP de la LGE, supuso el cambio dentro del tratamiento de la Formación Profesional al obligar a las empresas a estar involucradas dentro del desarrollo de estos estudios y, especialmente, en el punto dedicado a las prácticas, además de los impuestos⁵⁰ que estas debían pagar a modo de inversión en FP que se unió a la necesidad de perfeccionamiento de los oficiales y maestros industriales en las Escuelas de Maestría Industrial; a todo ello se le sumó la norma de tener un número de aprendices en la empresa como parte de los trabajadores contratados.

El empuje que recibió la FP en estas circunstancias se tradujo en la creación del Centro de Estudios Sindicales, donde quedaba de manifiesto la relevancia de la Organización Sindical dentro de la sociedad, especialmente por su posición en el avance de estos estudios. Esta institución tenía una amplia participación en las juntas de organización de estos centros, era parte muy activa en la toma de decisiones, apostaba por los planes de capacitación sindical y se encargaba de otros aspectos⁵¹.

Tal fue la vinculación sindical en la FP que ya en 1957, bajo la ley FPI, creó una nueva línea de acción al inaugurarse la Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada, cuyo objetivo principal no era otro que permitir la cualificación y la especialización de los trabajadores en los distintos aspectos más importantes de su oficio. La rápida aceptación y el buen funcionamiento de esta nueva línea de estudios se consolidó con la puesta en marcha de once centros a lo largo de la geografía española.

Cada uno de estos centros sindicales seguía la estructura proferida por la FPI dividiéndose en tres grados o niveles con objetivos continuos entre uno y otro; el primer grado se enfocaba a la experiencia y desarrollo de las habilidades personales con respecto a una rama de formación, mientras que el segundo grado sí se dibujaba como la formación necesaria para una profesionalización total del alumno, que quedaba formado íntegramente para su inmersión en el mundo laboral.

A estos dos primeros niveles se les unía un tercero que, aunque no se llegó a poner en marcha, tenía como objetivo complementar el primer curso universitario para convalidar asignaturas que permitiesen conseguir el título de primer

⁴⁹ DÁVILA BALSERA, Paulí; NAYA GARMENDIA, Luis M.^a y MURÚA CARTÓN, Hilario: «La Formación Profesional en la España Contemporánea: políticas, agentes e instituciones», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2014), pp. 43-74.

⁵⁰ La tasa a pagar para la Formación Profesional fue regulada según el Decreto de 8 de enero de 1954 como quedó publicado en *BOE*, n.º 28, 28-01-1954.

⁵¹ CENTRO DE ESTUDIOS SINDICALES: *Selecciones de la serie monográfica (La Formación Profesional en España)*, Madrid, Organización Sindical de FET y de las JONS, 1958, p. 42.

ciclo. Tanto las dificultades a la hora de cursar las disciplinas necesarias dentro de este nivel como el problema de compatibilidad con la estructura universitaria acabaron pronto con esta posibilidad.

La Organización Sindical pasó pronto a ser la responsable del desarrollo de la FP, marcando los lugares donde crear centros, así como las principales líneas de acción o disciplinas más útiles dentro de cada ubicación. Los lugares con más incidencia en FP fueron las zonas que habían comenzado con una industrialización más clara. En el País Vasco y Cataluña se encontraban instalados la mayoría de los centros de FP, en línea con su situación laboral dentro del ámbito en el que estamos trabajando⁵²; aunque de esto hablaremos más adelante.

Sobre todas estas cuestiones queda de manifiesto que recayó en la Organización Sindical el desarrollo de la FP, estableciendo desde esta organización los criterios necesarios para la creación de centros y su funcionamiento. El sindicato establecía los centros de manera que dependerían directamente de él, pero que se estructuraban, además, bajo los distintos ministerios (Educación Nacional, Trabajo, Agricultura o Ejército). Fue, como podemos ver, la Organización Sindical el motor de la FP durante las décadas más tempranas, hasta prácticamente la Transición a la democracia, de ahí la importancia de unir la investigación sobre esta organización y el desarrollo de la FP.

Esta potestad total del sindicato con respecto a estos estudios estuvo marcada por la legislación vigente que se puso en marcha en los primeros años del franquismo y que se extendería durante toda su existencia. El sindicato estuvo erigido sobre tres normativas principales que marcarían su esencia y su modo de actuación: el Fuero del Trabajo de 1938, donde se contemplaba la necesidad de una formación educativa para cada trabajador, para lo que se constituía, además, el Sindicato Vertical como «instrumento al servicio del Estado, a través del cual realizaba principalmente su política económica»⁵³; la segunda, la Ley de Unidad Sindical, de enero de 1970, y, por último, la Ley de Bases de la Organización Sindical aprobada el 6 de diciembre de 1940⁵⁴.

La Formación Profesional, como puede verse, estuvo íntimamente ligada al sindicato desde su inicio, marcando este su naturaleza y acciones, aunque no debe pensarse que la potestad acerca de los contenidos y principales actuaciones dentro de este nivel de enseñanza eran decididos por los miembros. La educación siempre ha sido uno de los instrumentos con mayor poder para el adoctrinamiento, y, más aún, en el caso de las actividades o formación que estaban más unidas al grueso de la población como en aquellos momentos era el mundo obrero; es precisamente por el poder y amplitud hacia las masas que el régimen no podía

⁵² DÁVILA BALSERA, Paulí; NAYA GARMENDIA, Luis M.^a y MURÚA CARTÓN, Hilario: «La Formación Profesional en la España Contemporánea...», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2014), p. 63.

⁵³ Declaración XIII del Fuero del Trabajo (1938), confirmada luego por el art. 6.º de la Ley de Bases Organización Sindical, de 6 de diciembre, *BOE*, n.º 342, 07-12-1940, pp. 8388-8392.

⁵⁴ DÁVILA BALSERA, Paulí; NAYA GARMENDIA, Luis M.^a y MURUA CARTÓN, Hilario: «La Formación Profesional en la España Contemporánea...», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2014), p. 63.

dejar de controlar a esta institución, por esta razón, los mandos del sindicato eran fuertes militantes de FET y de las JONS⁵⁵.

Según su propia normativa, el sindicato ponía en la FP la obligación de «procurar el perfeccionamiento profesional y una adecuada distribución de la mano de obra»⁵⁶. Es precisamente para esta adecuación para la que se establece un proyecto de creación de centros de Formación Profesional que debía responder a las necesidades y características de cada zona, que permitiesen aumentar la producción nacional y elevar el nivel económico del país.

Para ello, la Organización Sindical realizó distintos estudios donde aparecían las características de cada zona, los censos profesionales y las necesidades a cubrir; tras esto, se planteó la creación de un centro con las ramas más adecuadas de manera que la FP respondiera al objetivo para el que había sido propuesta. La Obra Sindical tenía la ardua tarea de crear los centros, «multiplicación de las escuelas y la colaboración con las empresas para su sostenimiento», así como la «misión de directriz pedagógica y técnica que es el contenido de más trascendencia que cumple»⁵⁷.

Durante estos primeros años de industrialización, la Obra Sindical, como ha sido llamada, tuvo grandes efectos con respecto a la proliferación de centros de formación, aunque la decisión de crear un servicio no era una tarea sencilla, sino que, como ya comentábamos, debía ser argumentada y asentada bajo unas necesidades sociales y económicas claras. Para la puesta en marcha de un centro se realizaba un estudio previo de las necesidades económicas a nivel local, así como de las localidades que podía cubrir ese mismo si se ampliaba el número de puestos escolares. En la propia ley FPI se enunciaba expresamente la relevancia de la Organización Sindical sobre la FP⁵⁸.

El objetivo de la FP marcó en las Escuelas Sindicales las disciplinas impartidas que durante los años 60 y 70 fueron las propias de las especialidades de Agrícola, Artes Gráficas, Automovilismo, Construcción, Decoración y Pintura, Electricidad y Radio, Formación Comercial y Administrativa, Hostelería, Confección y Juguetería, Muñequería y Telares, Madera, Metalistería, Forja, Minería, Peluquería, Textil y Zapatería⁵⁹. Era, sin duda, una apuesta por la aparición de fábricas y producción en serie que pudiese conseguir el objetivo de empujar la economía española hasta una situación mejor de la que se encontraba, pudiendo así desarrollarse el país económicamente a través del proceso de industrialización.

Con estas disciplinas se conseguía una mano de obra especializada en las faenas y tareas propias de las grandes industrias, a lo que ayudaba la oferta de hora-

⁵⁵ SÁNCHEZ RECIO, Glicerio: «Instituciones y sociedad en el franquismo», *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 1 (2002), p. 10.

⁵⁶ Ley de Bases de la Organización Sindical, art. 6.º, apartado 4; *BOE*, n.º 342, 07-12-1940, pp. 8388- 8392.

⁵⁷ CENTRO DE ESTUDIOS SINDICALES: *Selecciones de la serie...*, *op. cit.*, p. 59.

⁵⁸ *Ibid.*, pp. 45-50.

⁵⁹ DÁVILA BALSERA, Paulí; NAYA GARMENDIA, Luis M.ª y MURUA CARTÓN, Hilario: «La Formación Profesional en la España Contemporánea...», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2014), p. 72.

rios y modalidades que estas escuelas permitían, ya que no solo existían las clases de formación para el oficio, sino también las de actualización de conceptos (que se impartían en horario nocturno para permitir la combinación entre formación y trabajo), a lo que se unía la posibilidad de media pensión o internado en el centro para aquellos alumnos cuya residencia se encontraba alejada del centro de FP.

El sindicato ponía todos los medios para que la especialización se produjese y los trabajadores dejarasen de ser una simple mano de obra que no podía modificar o evolucionar la realidad laboral, social y económica de España. Esta idea se había apoyado claramente en los resultados que estas acciones, salvando las diferencias, ya habían tenido en otros países⁶⁰.

Los nuevas Escuelas Sindicales trajeron con ellas una nueva manera de capacitación, la Formación Profesional Acelerada (FPA), que pretendía dar una formación rápida para poder ejercer un oficio en el menor tiempo posible. Para eso, se dividían los estudios en seis grupos distintos que unían las especialidades y los contenidos más afines.

CUADRO I. *Grupos de especialidades de la FPA*

GRUPO	ESPECIALIDADES
Primero	Torno, Fresa, Maquinaria Agrícola, Ajuste Mecánico y Mecánica del Automóvil
Segundo	Electromecánica, Instaladores Electricistas y Electricidad del Automóvil
Tercero	Soldadura oxiacetilénica, Soldadura Eléctrica por Arco, Cerrajería, Chapistería y Forja
Cuarto	Calefacción Central y Fontanería
Quinto	Albañilería, Carpintería de Armar, Carpintería-Ebanistería y Encofrador-ferrallista
Sexto	Pintura, Enlucido y Solado

Elaboración propia a partir de los datos extraídos de Manuel MORENO⁶¹.

Los distintos grupos y sus especialidades dejan de manifiesto la importancia que el Grupo Sindical otorgó a la FP como punto clave para el desarrollo de los españoles, lo que nos lleva a preguntarnos cuál fue el error entonces para que una estructura así no funcionara de la manera correcta, para que estas enseñanzas no ocupasen una posición más importante dentro del sistema educativo, pero tam-

⁶⁰ FERNÁNDEZ DE PEDRO, Simeón y GONZÁLEZ DE LA FUENTE, Ángel: «Apuntes para una historia de la Formación Profesional en España», *Revista de Educación*, 239 (1973), p. 84.

⁶¹ MORENO BALLESTEROS, Manuel: *Formación Profesional Acelerada*, Colección Temas Españoles, n.º 436, Madrid, Publicaciones Españolas, 1963, p. 3.

bién con respecto a la valoración social de las mismas. El error no fue otro que la selección de los docentes y monitores para la formación y la falta de fondos económicos en los que sustentar una labor con tan amplias miras.

Junto al sindicato surgió el Centro Nacional de Formación de Monitores que tuvo como actividad principal la elección y formación del Cuerpo de Monitores, que quedaría establecido como principales agentes de enseñanza dentro de las Escuelas Sindicales. Sin embargo, y aunque en un primer momento esto puede verse como algo positivo, la ejecución de esta selección estuvo más enfocada a la vinculación de los monitores con el régimen que a las aptitudes, conceptos y conocimientos que pudieran transmitirse al alumnado. Los monitores debían ser «hombres de fe, de conducta ejemplar, ardientes, voluntariosos, justos, buenos, sacrificados, pacientes y perseverantes»⁶². Pero si nos fijamos detenidamente en estas características, la formación pedagógica quedaba algo de lado, se trataba más de estar vinculado con la Organización Sindical y con el sistema en el poder, el franquista, que realmente con la capacidad de enseñanza-aprendizaje de los estudios de Formación Profesional a los que estaban destinados.

Pese a este hecho y las consecuencias directas que pudo tener en la formación de especialistas, la Organización Sindical tuvo un importante papel dentro de la FP, siendo el motor e inicio del potencial que estas enseñanzas podían tener y suponer para el Estado, aunque podemos encontrar opiniones distintas de especialistas en la materia, que aplauden su papel o lo tratan de instrucción política⁶³. Lo cierto es que, aunque con sus limitaciones⁶⁴, el sindicato consiguió formar en distintas especialidades a muchos ciudadanos que, como mínimo y gracias a la FPA, contaron con el título de oficial de tercera.

Si a las limitaciones que hemos comentado y la problemática en la elección de monitores y planes de estudios le sumamos que la FP tardó bastante tiempo en incluirse en el sistema educativo, como unos estudios reglados, podemos entender que tuviera una escasa valoración social que aún se agravó más por la dejadez del Estado frente a esta especialización. Algo que quedaba de manifiesto al ver que dependía de otras instituciones como sindicatos, órdenes, congregaciones religiosas, patronatos o empresas..., la suma de estos factores hizo que no fuese vista como la gran oportunidad que podía suponer para la sociedad y su desarrollo. Una deficiencia que marcaría su destino, aun cuando fue incluida finalmente, como enseñanza reglada, en la LGE de 1970.

⁶² BUNES PORTILLO, Micaela: «Instituciones y programas de formación profesional de adultos en el desarrollo español: la formación profesional acelerada en la Organización Sindical (1957-1972)», *Revista de Educación*, 1 (2000), pp. 368-369.

⁶³ VIÑAO FRAGO, Antonio: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Ed. Marcial Pons, 2004, p. 159.

⁶⁴ Las principales limitaciones fueron el bajo número de alumnos, los costes de mantenimiento de las distintas instituciones creadas, y los problemas acerca de la aceptación social de estas enseñanzas.

5. Conclusiones

Con la llegada al poder de la dictadura franquista la educación se basó en tres pilares fundamentales, Franco, Iglesia y Estado, que se mantuvieron durante toda esta etapa. La represión y el control al que fueron sometidos los docentes de todos los niveles educativos provocaron la existencia de una educación parcial en la que se pretendió adoctrinar y controlar a la comunidad educativa, a la vez que se perpetuaban los ideales del régimen franquista.

La larga duración de este periodo hizo que se produjesen distintos cambios que pretendían conseguir objetivos dispares entre los que destacarían la industrialización del país, tan necesaria en estas décadas, así como los planes de alfabetización. El momento clave en estas modificaciones se produjo en la década de los setenta cuando, siguiendo las directrices de organismos como la Comunidad Europea o la Unesco y a partir del análisis recogido en el Libro Blanco. Como consecuencia, se diseñó la Ley General de Educación que pretendía solventar las deficiencias existentes en el sistema educativo, pero que no llegó a cumplir con su objetivo al ser los fondos destinados a su implantación y desarrollo muy escasos. Sin embargo, sí supuso una mejora en la educación y se convirtió en una de las grandes reformas acometidas en todos los niveles educativos ampliando a estudios formales los denominados de Formación Profesional a la vez que sentó el precedente de que «la inversión de fondos públicos (y privados, pero sobre todo públicos) en los sistemas escolares era considerada como la mejor inversión que un país podía hacer en su futuro»⁶⁵.

Por su parte, el asociacionismo y el sindicalismo docentes estuvieron durante toda la dictadura sometidos a la vertebración y pertenencia a los creados por el propio régimen, por lo que el control sobre los docentes era su función principal y no en sí la calidad de la enseñanza y los medios para ello. Para este control, desde el Gobierno franquista se creó el Sindicato Español de Magisterio, al que se le unirían sindicatos homólogos en conjunción con el tipo de estudios impartidos por los docentes. Desde estas estructuras se buscaba únicamente la perpetuación del régimen y su ideario, hecho que acaeció en detrimento del cuerpo docente que en muchos casos respondía más a la afiliación de sus miembros que a las aptitudes para el desempeño de la actividad pedagógica.

Conforme fue avanzando la dictadura, y a tenor de la poca legalidad vigente, se irían estableciendo pequeñas asociaciones de docentes, primero en la clandestinidad y, posteriormente, en los años del proceso democratizador de manera pública, que lucharían con los medios posibles para intentar solventar la situación imperante. De especial referencia son las publicaciones que cumplieron con la labor de difusión de los idearios tanto del Estado franquista como de las asociaciones en la clandestinidad. El sindicalismo y el asociacionismo de enseñantes tuvieron, por tanto, distintas etapas que irían desarrollándose, teniendo en cuenta

⁶⁵ FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: «Las enseñanzas medias en el sistema de la Ley General de Educación», *op. cit.*, p. 74.

el contexto social, político y económico de la etapa franquista y, posteriormente, en la transición a la democracia.

Asimismo, el sindicalismo tuvo su pieza fundamental en el mundo educativo a través de la Organización Sindical y los estudios de Formación Profesional. Este sindicato, vinculado al mundo obrero desde su inicio, fue el responsable de estructurar la Formación Profesional, primero a través de la instrucción y formación en un oficio, que regentaría en su inicio la denominada Formación Profesional Acelerada (FPA), gran responsable de la especialización de la mano de obra para la industrialización del nuestro país entre los años veinte y sesenta; y, posteriormente, tras la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) como motor principal dentro de los estudios de Formación Profesional al ser estos incluidos en el sistema educativo (enseñanzas formales). Se entendió, por tanto, la FP, por su estructura y combinación de estudios teóricos y prácticos, como la respuesta a los problemas de empleo y alfabetización, a la vez de la clave para la industrialización que España necesitaba.

PARIAS DE LA VIRILIDAD: HOMBRES «AFEMINADOS» EN LOS MANUALES DE HISTORIA DE LA ESPAÑA FRANQUISTA

Pariahs of Virility: «Effeminate» Men in the History Manuals of Franco's Spain

Bertrand NOBLET

Universidad Clermont-Auvergne

Correo-e: Bertrand.noblet@uca.fr

Recibido: 14 de mayo de 2021

Envío a informantes: 6 de junio de 2021

Aceptación definitiva: 30 de abril de 2022

RESUMEN: La llegada al poder en 1939 de miembros de la casta de oficiales apoyados por los sectores más reaccionarios de la sociedad española trajo consigo la represión legal y la violencia simbólica contra los hombres homosexuales. Como parte de una exaltación más amplia de la herencia viril nacional, los manuales de Historia participaron, en su medida, en la estigmatización de los hombres «afeminados». Sin embargo, sus autores se ven enfrentados a la fuerza de la prohibición que los obliga a recurrir a numerosos circunloquios. Es cierto que el riesgo de porosidad entre lo masculino y lo femenino nunca llega a conjurarse del todo, como muestra el análisis de la ambigua figura del moro de al-Ándalus.

PALABRAS CLAVE: Historia; manuales escolares; homosexualidad; España; franquismo.

ABSTRACT: The accession to power, at the head of Spain in 1939, of members of the caste of officers supported by the most reactionary sectors of society, placed legal repression and symbolic violence. In the context of a broader exaltation of the national virile heritage, the history textbooks took part in the stigmatization of the «effeminate» men. Their authors are however confronted with the force of the forbidden, which compels them to many circumlocutions. It is true that the risk of porosity between the masculine and the feminine is an ever-present danger, as evidenced by the analysis of the ambiguous figure of the Moor of Al Andalus.

KEYWORDS: History; school textbooks; homosexualism; Spain; Francoism.

1. Introducción

EL ESTUDIO HISTORIOGRÁFICO DE LOS MANUALES ESCOLARES PUBLICADOS EN ESPAÑA, y más precisamente de aquellos que lo fueron durante la dictadura franquista (1939-1975), primaba en su análisis la cuestión de la orientación ideológica de los libros de texto y su participación en la construcción de la identidad nacional¹, al punto de que algunos autores, como E. Castillejo Cambra, hablan a este respecto de temas «sobredimensionados»². Los historiadores de estas obras piden ahora una renovación de esta historia, en particular adoptando nuevos enfoques y perspectivas³. En esta línea se inscribe nuestro trabajo. En efecto, la cuestión de género se ha mantenido en gran medida fuera del campo de análisis de los historiadores de los libros de texto. Las raras y ocasionales investigaciones que la han abordado específicamente⁴ se han centrado, además, (como los estudios de género en general) en la construcción y transmisión de las identidades femeninas. Así, la cuestión de las masculinidades y, en lo que aquí nos interesa, de la heteronormatividad masculina no ha sido objeto de investigaciones específicas hasta ahora.

Estudiar a los personajes denominados «afeminados» (este es el término utilizado por los autores) en los manuales de Historia de la España franquista significa preguntarse sobre el alcance real del discurso oficial y la política de una dictadura virilista, que había sido fundada por miembros de la casta de oficiales, era apoyada por los sectores más reaccionarios de la sociedad y aspiraba a controlar los espíritus. De hecho, el Nuevo Estado emprendió una política de «revirilización» de la nación, que se tradujo especialmente en la represión y persecución legal de los homosexuales. ¿Hasta qué punto las directivas y los discursos oficiales, pero también el ambiente general de «restauración viril» que, como en otras épocas

¹ Ossenbach, G.: «Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo», *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 28 (2010), p. 125.

² Castillejo Cambra, E.: *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del Franquismo*, Madrid, UNED, 2014, p. 28.

³ Ossenbach Sauter, G.: «¿Está agotada la investigación histórica sobre manuales escolares? Consideraciones críticas sobre la investigación en el campo de la manualística, a 20 años de la fundación del Centro de Investigación MANES», en MEDA, J. y BADANELLI, A. M.: *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, Edizioni Università di Macerata, 2013, pp. 107-108.

⁴ MAHAMUD ANGULO, K.: «Las niñas al servicio de la Patria, análisis de la representación de la maternidad en los manuales escolares», en NAYA GARMENDIA, M. y DÁVILA BALSERA, P.: *La infancia en la historia; espacios y representaciones*, vol. 2, San Sebastián, Erein, 2005, pp. 318-329; BADANELLI RUBIO, A. M.: «Emociones e imágenes en la construcción de las identidades de género», en NAYA GARMENDIA, M. y DÁVILA BALSERA, P.: *La infancia en la historia; espacios y representaciones*, vol. 2, San Sebastián, Erein, 2005, pp. 285-293; RABAZAS ROMERO, T. y RAMOS ZAMORA, S.: «La imagen de las mujeres en las lecturas escolares de la II República y del primer Franquismo», en COMAS RUBÍ, F. y MOTILLAS SALAS, X.: *Actes de les XXIV jornades d'Estudis Històrics Locals*, 2005, pp. 421-434.

y en otros lugares, siguió al final de la guerra⁵, modificaron la visión que transmitían los autores en sus libros de texto acerca de estos «parias de la virilidad»⁶?

Después de haber especificado el corpus y la metodología en que se basa este estudio, así como el contexto de género en el que se inscribe, veremos que los libros de texto de Historia publicados después de 1939 se comprometen a restaurar una virilidad bélica nacional, y al mismo tiempo a condenar y estigmatizar a las figuras «afeminadas» del pasado. El caso más interesante es, sin duda, el de la figura del «moro de al-Ándalus», figura compleja que siempre parece oscilar entre la virilidad exacerbada del guerrero conquistador y el estereotipo del oriental afeminado.

2. ¿Con qué fuentes, y en qué contexto histórico, podemos estudiar las representaciones del «hombre afeminado»?

Para la realización de este estudio se movilizó un corpus de 193 libros de texto destinados a las clases de educación primaria y secundaria que abarca, además del periodo franquista, la Segunda República y la Transición. Esta extensión temporal nos permite abordar el tema desde una perspectiva más amplia y comprender mejor la especificidad de los años de la Dictadura. La cuestión de la representatividad de los libros de texto elegidos es, por supuesto, central. Sabemos cuáles fueron los libros más utilizados en los años cuarenta y cincuenta gracias a una importante encuesta realizada en 1954 entre más de 1.400 maestros de escuela e inspectores de educación primaria⁷; los más utilizados en educación secundaria, por su parte, fueron enumerados por el historiador Valls Montés⁸, cuya labor se relaciona con los fondos de los institutos de la Comunidad Valenciana.

Los profesores que escribieron estos libros de texto no forman una categoría social homogénea y, considerando que cada universo social es capaz de producir sus propias normas de género⁹, la composición del corpus también tuvo como objetivo reflejar esta heterogeneidad en la que se distinguen claramente tres grupos diferentes.

La mayoría de los autores de los libros de texto destinados a las clases secundarias pertenecen a la élite intelectual y social de los «catedráticos de instituto». Es un pequeño cuerpo, compuesto por un centenar de profesores de Historia en la España de los años 50, reclutados por oposición y doctores en Letras. Su pres-

⁵ CAPDEVILA, L.: «L'identité masculine et les fatigues de la guerre (1914-1945)», *Vingtième siècle*, 75 (2002), pp. 97-108.

⁶ MOSSE, G. L.: *L'image de l'homme, l'invention de la virilité moderne*, Paris, éditions Abbeville, 1997, p. 72.

⁷ MONTILLA, F.: *Selección de libros escolares*, Madrid, CSIC, 1954.

⁸ VALLS MONTÉS, R.: *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED, 2007.

⁹ GUTMANN, M. C.: «Machos que no tienen ni madre: la paternidad y la masculinidad en la ciudad de Méjico», *La Ventana*, 6 (1997), pp. 118-162, p. 151.

tigio social es fuerte¹⁰, porque participan de la vida cultural local a través de sus libros, conferencias, etc. Sea por su capital económico (que les hace partícipes de la burguesía), por su capital cultural o por su práctica pedagógica, se acercan más a los profesores universitarios que a los maestros de escuela. Estos últimos, que han redactado la gran mayoría de los manuales destinados a las clases de primaria, pertenecen a otro mundo¹¹: «La rápida feminización del cuerpo de magisterio, su escasa especialización, su penosa formación y sus seculares retribuciones de miseria vinieron a hacer de él una subclase dentro del funcionariado docente, una especie de proletariado intelectual rural»¹². Sus manuales han generado comentarios bastante críticos entre los historiadores, pues tienden a reproducir de forma muy repetitiva la misma doctrina.

Finalmente, la pertenencia al clero regular de los autores de libros de texto destinados a los estudiantes de la educación privada añade un elemento más en este heterogéneo panorama. Aún no se ha realizado ningún trabajo específico sobre este discreto grupo, cuyas obras reflejan una fuerte identidad social y cultural, así como la omnipresencia de concepciones a menudo muy reaccionarias y retrógradas y una clara voluntad moralizadora y catequizadora. Por último, no podemos dejar de destacar que los autores son casi exclusivamente hombres: en todo nuestro corpus, entre 1931 y finales de la década de 1960, solo se cuentan tres autoras.

La movilización de fuentes distintas a los libros de texto de Historia también puede contribuir a la renovación de la historia de los manuales al relacionarla con otros archivos¹³. Es particularmente interesante acercarse a las teorías médicas, campo en el que sobresale, sin duda, la figura del doctor Marañón. Desde la década de 1930 hasta la de 1950, el afamado endocrinólogo fue de hecho una completa autoridad en la opinión médica e ilustrada sobre el tema de la masculinidad. En varias de sus obras, de muy amplia difusión y audiencia, estudió la «virilidad» de diferentes personajes de la historia nacional y ello le valió ser elegido miembro (además de la Real Academia de la Lengua) de las Reales Academias de Medicina y de Historia.

Los libros escolares han sido objeto de estudios profundos desde la década de 1990. Respecto al franquismo, estos trabajos han subrayado el conformismo ideológico de los manuales¹⁴, así como la voluntad de adoctrinar de sus autores¹⁵ que

¹⁰ CUESTA FERNÁNDEZ, R.: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2009, p. 207.

¹¹ MARTÍN JIMÉNEZ, I.: «La educación republicana: un instrumento de reforma social», en Esteban Recio, A. e Izquierdo García, M. J.: *La revolución educativa en la segunda república y la represión franquista*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2014, pp. 53-60, p. 57.

¹² CUESTA FERNÁNDEZ, R.: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2009, p. 203.

¹³ CASTILLEJO CAMBRA, E.: *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo*, Madrid, UNED, 2014, p. 31.

¹⁴ CÁMARA VILLAR, G.: *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo*, Madrid, Hesperia, 1984; Roith, C.: «Representaciones de la Guerra Civil Española en manuales de historia del Franquismo temprano», *Historia de la Educación*, 36 (2017), pp. 321-342.

¹⁵ BADANELLI RUBIO, A. M.: «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*, 27 (2009).

los lleva a manipular la historia (Abós, 2003). Cabe señalar, sin embargo, que, en su mayor parte, los libros de texto del primer franquismo simplemente retoman y amplifican el pensamiento reaccionario y nacionalista que ya existía desde finales del siglo XIX. A partir de mediados de la década de 1950, asistimos a un abandono paulatino de la retórica nacionalista, así como a una despolitización del discurso histórico, a una «amnesia histórica»¹⁶.

Estudiar las representaciones del «afeminado» en estas obras se presenta como un doble desafío. Por un lado, la homosexualidad masculina constituía entonces en las sociedades europeas un tabú, en el sentido en el que lo define Freud en *Tótem y tabú*¹⁷: un objeto prohibido, que descalifica al que entra en contacto con ello (pues se convierte él mismo en sujeto tabú), que genera miedo a la vez que ejerce atracción y cuya prohibición constituye uno de los fundamentos del orden moral de una sociedad. Las menciones que de ella se encuentran no pueden ser sino escasas. Por otra parte, este proyecto supone distinguir, en los manuales, las representaciones profundas de sus autores de lo que sería una simple conformación superficial al discurso oficial. ¿Realmente los manuales de Historia pueden ser una fuente válida para escribir la historia de la homosexualidad masculina?

Para intentar afrontar esta dificultad, nos hemos interesado, más que por el discurso explícito que portan los manuales, por los implícitos que albergan. Para evidenciarlos, nos hemos apoyado en el marco metodológico formulado por C. Brugeille, S. Cromer y T. Locoh, en *Analizar las representaciones de lo masculino y lo femenino en los libros de texto*¹⁸, de manera que, siguiendo este enfoque, hemos conferido un lugar central al estudio de personajes para investigar los estereotipos de género: «Pero, ¿cómo identificar las representaciones? Ellas se encarnan en el personaje, elemento clave de cualquier escrito destinado a la juventud»¹⁹. Estas propuestas coinciden con las de los autores de *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de un sistema de indicadores*²⁰, quienes insisten en el hecho de que los manuales proponen patrones y roles para el aprendizaje social de niños y niñas. Hemos realizado un análisis cuantitativo de las cualidades (positivas y negativas) que los autores atribuyen a estas figuras modélicas, a fin de evidenciar un universo semántico, reflejo de instrucciones ocultas. Se trata, por este medio, de «decir no a la ilusión de la transparencia de los hechos sociales: este mensaje ¿realmente contiene lo que creo ver en ello?»²¹.

El presente estudio de la representación de los hombres llamados «afeminados» en los libros de texto de Historia tiene lugar dentro del desarrollo actual de la

¹⁶ BOYD, C. P.: *Historia Patria, política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Pomades Corredor, 2000, p. 245.

¹⁷ FREUD, S.: *Totem et tabou*, Paris, Payot, 2001.

¹⁸ BRUGELLES, C.; CROMER, S. y LOCOH, T.: *Analyser les représentations sexuelles dans les manuels scolaires*, Paris, CEPED, 2008.

¹⁹ *Ibidem*, p. 20.

²⁰ SUBIRATS, M.: *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de un sistema de indicadores*, Barcelona, Instituto de la Mujer, 1993.

²¹ BARDIN, L.: *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, p. 31.

historia de las masculinidades. Más precisamente, este trabajo ha trazado el marco general de la afirmación progresiva en toda Europa, desde finales del siglo XVIII, de un modelo de hombre burgués y equilibrado²² que no es necesariamente incompatible con la afirmación de una virilidad militar, pero que choca con el héroe guerrero que las dictaduras fascista, nazi²³ o incluso franquista²⁴ exaltan durante los años 1930 y 1940. Es cierto que, en España, el miedo a un posible contagio homosexual, así como la recepción de la psicopatología sexual, se producen con cierto retraso y con menos impacto que en otros países (tal vez por el escaso desarrollo de subculturas homoeróticas). Sin embargo, la segunda mitad del siglo XIX es, tanto en España como en otros lugares, el momento de «la invención del homosexual», es decir, de la reificación de una nueva categoría social. El giro se hace notar con más evidencia a partir de la década de los 1900²⁵. El declive centenario del poder imperial (culminado en 1898 con la pérdida de Cuba) se analiza entonces como consecuencia de la pérdida de la virilidad nacional. Los círculos intelectuales llevan así una narrativa del declive de España como desvirilización y afeminamiento colectivo²⁶. El Regeneracionismo toma una dimensión biopolítica cuando propugna un coherente programa de lucha contra la degeneración, que articula medicina social, psiquiatría y educación²⁷. En el marco de la influencia del desarrollo de las ideas de la eugenesia y de la preocupación por normatizar la sexualidad, se opera entonces una paulatina mutación del «homosexual», del antiguo comportamiento delictivo de sodomía, a una patología, una degeneración que amenaza al conjunto de la nación²⁸. Foucault sintetizó esta idea escribiendo que «El sodomita era un relapso, el homosexual es ahora una especie»²⁹. Si bien los trabajos más recientes tienden a relativizar el carácter lineal de esta mutación, asistimos al progresivo abandono del antiguo discurso que se fundaba en múltiples categorías (maricón, marica, invertido, pasivo, activo, etc.). El análisis de las causas de este mal puede oponer entre sí las distintas especialidades médicas. Su tratamiento moviliza progresivamente a amplios sectores de la

²² MOSSE, G. L.: *L'image de l'homme, l'invention de la virilité moderne*, Paris, éditions Abbeville, 1997.

²³ CHAPOUTOT, J.: «Virilité fasciste», en Corbin, A.; Courtine, J. J. y Vigarello, G.: *Histoire de la virilité, Tome III, La virilité en crise, XIXe-XIXe siècle*, Paris, Seuil, 2012, pp. 277-301.

²⁴ VINCENT, M.: «La reafirmación de la masculinidad en la cruzada franquista», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 28 (2006), pp. 135-151.

²⁵ VÁZQUEZ GARCÍA, F.: «El discurso médico y la invención del homosexual (España 1840-1915)», *Asclepio*, LIII (2001), pp. 143-162.

²⁶ ARESTI, N. y MARTYKÁNOVÁ, D.: «Masculinidades, nación y civilización en la España contemporánea: I. Introducción», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 39 (2017), pp. 11-17, p. 12.

²⁷ CLEMENSON, R.: «En torno a Sexualidad: 'desviación sexual', raza, y la construcción de la nación», *Reverso: Revista de Estudios Lesbianos, Gays, Bisexuales, Transexuales, Transgéneros*, 3 (2000), pp. 41-48.

²⁸ VÁZQUEZ GARCÍA, F. y CLEMENSON, R.: *Los invisibles. Una historia de la homosexualidad masculina en España, 1859-1939*, Madrid, Comares, 2011.

²⁹ FOUCAULT, M.: *Histoire de la sexualité I : La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1994, p. 59.

pedagogía³⁰ que, en el contexto de una fuerte preocupación por la infancia, proponen intervenciones para limitar los riesgos de corrupción de los niños³¹.

La dictadura militar y «nacional-católica»³² que nace entre 1936 y 1939 de la Guerra Civil promueve una vigorosa contrarrevolución del género. Las autoridades se comprometen a hacer volver a las mujeres a un rol llamado «tradicional» de «esposa-madre-ama de casa»³³, pero también a reconstruir a los verdaderos hombres. Deben corresponder, especialmente, al tipo del «monje-soldado»³⁴. Desde el siglo XIX, en España como en el resto de Europa, el deseo de construir una virilidad patriótica ha contribuido a identificar a las virilidades consideradas fracasadas con elementos enemigos de la nación³⁵. La dictadura militar supone un paso más en el rechazo a la homosexualidad (y más aún cuando se toma en consideración que la Segunda República constituyó un periodo de apertura y de «florecimiento» para la cultura homosexual masculina)³⁶. Al contrario de lo que ocurría entonces en Europa, España fue fortaleciendo progresivamente su arsenal legislativo homofóbico³⁷: en 1954, al incluir la homosexualidad entre los delitos perseguidos por la «Ley de vagos y maleantes»; en 1970, mediante la promulgación de una ley sobre peligrosidad y rehabilitación social que, bajo la apariencia de rehabilitación, prevé la posibilidad de prisión por un máximo de tres años y, por lo tanto, coloca a los homosexuales bajo la autoridad discrecional de los jueces³⁸.

En la práctica, más que la homosexualidad en sí misma, la justicia persigue «la inversión»; es decir, el conjunto de rasgos psicológicos y sociales (timidez, voz y maneras «afeminadas»...) y de prácticas sexuales que llevarían al hombre hacia la femineidad, socavando el orden de género³⁹. En opinión de G. Huard⁴⁰, esta

³⁰ VÁZQUEZ GARCÍA, F. y CLEMINSON, R.: *Los invisibles. Una historia de la homosexualidad masculina en España, 1859-1939*, Madrid, Comares, 2011.

³¹ HUERTAS, R.: «Niños degenerados. Medicina mental y regeneracionismo en la España del cambio de siglo», *Dynamis*, 18 (1998), pp. 157-179.

³² CÁMARA VILLAR, G.: *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del Franquismo*, Madrid, editorial Hesperia, 1984.

³³ MUÑOZ RUIZ, M.: «La construcción de las relaciones de género en el franquismo y sus conflictos: los consultorios sentimentales», *Arenal: Revista de Historia de las Mujeres*, 10(2) 2003, pp. 319-339.

³⁴ GONZÁLEZ Ara, T.: «Monje y soldado, la imagen masculina durante el franquismo», *International Journal of Sport Science*, 1 (2005), pp. 64-83, p. 64.

³⁵ HORNE, J.: «Masculinity in politics and war in the age of nation-states and World Wars, 1850-1950», en Dudink, S.; Hagemann, K. y Tosh, J.: *Masculinities in Politics and War*, Manchester, Manchester University press, 2004, p. 22-40, p. 29.

³⁶ VÁZQUEZ GARCÍA, F. y CLEMINSON, R.: *Los invisibles. Una historia de la homosexualidad masculina en España, 1859-1939*, Madrid, Comares, 2011.

³⁷ ARNALTE, A.: *Redada de violetas*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2003, p. 19.

³⁸ TERRASA MATEU, J.: «La legislación represiva», en Ugarte Pérez, J.: *Una discriminación universal, la homosexualidad bajo el franquismo y la transición*, Madrid, Egales, 2012, pp. 79-107, p. 81.

³⁹ DIAZ, A.: «Los invertidos: homosexualidad(es) y género en el primer franquismo», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 41 (2019), pp. 333-353, p. 342.

⁴⁰ HUARD, G.: *Los antisociales: Historia de la homosexualidad en Barcelona y París, 1945-1975*, Madrid, Marcial Pons, 2014, p. 104.

justicia de género es igualmente una justicia de clase, que se ejerce sobre las clases populares. Este autor nos pone así mismo en guardia contra una visión simplista de la situación de los homosexuales bajo el franquismo al subrayar la existencia de una verdadera contracultura gay relativamente visible en Cataluña a partir de los años sesenta, por ejemplo, en Barcelona o en Sitges⁴¹. Precisemos que este artículo no aborda la cuestión de las mujeres lesbianas: no encontramos ninguna mención o alusión en los manuales, que en esto reflejan la invisibilidad frecuentemente enfatizada de las mujeres homosexuales en las sociedades occidentales del pasado y, muy particularmente, en la España franquista⁴².

Las represiones física y jurídica que tienen lugar durante la Dictadura se apoyan en la violencia simbólica y discursiva que justifica las relaciones de poder y exclusión (Foucault, 1976). Los homosexuales habían comenzado a ganar cierta visibilidad social durante la Segunda República. Se convierten después de 1939 en «traidores a Dios, a la patria y a la hombría»⁴³. La psiquiatría oficial, impartida desde la cátedra de Psiquiatría de la Universidad Complutense de Madrid, revive así ideas que se han impuesto a principios del siglo XX. «Lo homosexual» está asociado con la degeneración y la delincuencia⁴⁴. Dentro de este sistema global de representaciones, la figura del «moro» del norte de África ocupa, como en el resto de Europa⁴⁵, un lugar singular. El concepto de interseccionalidad enunciado por K. Crenshaw adquiere aquí todo su significado⁴⁶. En el conjunto del mundo occidental, la construcción de la alteridad colonial desempeña un papel central en la definición de la nación⁴⁷. Los discursos neodarwinista y orientalista entonces en boga en Europa encuentran eco en las dudas que la España de fines del siglo XIX y principios del XX tiene sobre sí misma, subrayando su herencia «oriental»⁴⁸, y haciendo de los españoles un pueblo «semi-africano»⁴⁹. Se hace entonces nece-

⁴¹ *Ibidem*, p. 128.

⁴² ALBARRACÍN, M.: «Identidad(es) lésbica(s) en el primer franquismo», en Osborne, R. (dir.): *Mujeres bajo sospecha. Memoria y sexualidad 1930-1980*, Madrid, Fundamentos, 2012, pp. 69-87, p. 71.

⁴³ MIRA, A.: *De Sodoma a Chueca: Una historia cultural de la homosexualidad en España en el siglo XX*, Madrid, Egales, 2004, p. 287.

⁴⁴ ADAM DONAT, A. y MARTINEZ VIDAL, A.: «‘Infanticidas, violadores, homosexuales y pervertidos de todas las categorías’. La homosexualidad en la psiquiatría del franquismo», en Ugarte Pérez, J.: *Una discriminación universal, la homosexualidad bajo el franquismo y la transición*, Madrid, Egales, 2012, pp. 79-107.

⁴⁵ TARAUD, C.: «La virilité en situation coloniale», en Corbin, A.: *Histoire de la virilité, tome III, La virilité en crise, XIXe-XXe siècle*, Paris, Seuil, 2011, pp. 331-351, p. 342.

⁴⁶ CRENSHAW, K.: «Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color», *Stanford Law Review*, 6 (1991), pp. 1241-1299.

⁴⁷ MRINALI SINHA, M.: «Nations in an Imperial Crucible», en Levine, P. (dir.): *Gender and Empire*, Oxford University Press, 2004, pp. 181-202.

⁴⁸ ARESTI, N.: «A la nación por la masculinidad. Una mirada de género a la crisis del 98», en Nash, M. (dir.): *Feminidades y masculinidades, arquetipos y prácticas de género*, Alianza editorial, 2014, pp. 47-74.

⁴⁹ ANDREU MIRALLES, X.: «La mirada de Carmen: el mite oriental d’Espanya i la identitat nacional», *Afers: Fulls de Recerca i Pensament*, 48 (2004), pp. 347-367.

sario demostrar que España forma parte de las naciones occidentales, civilizadas⁵⁰ y viriles⁵¹, conquistando un imperio. De un modo comparable a lo que ocurre entonces en Francia⁵², la figura del colonizado marroquí encarna una virilidad a la vez primitiva (salvaje) y deficiente. Es un guerrero valiente, pero también un hombre agresivo. Su naturaleza perezosa y apasionada y su sensualismo decadente le condenarían al afeminamiento, a los regímenes despóticos y a la pederastía⁵³. Este discurso remite a un mundo caduco, que pertenece al pasado, y que constituye una ilustración de lo que España debe rehuir para poder pretender al estatuto de nación moderna; dicho de otro modo, permite en contraposición que la nación española se defina explícitamente como perteneciente a los pueblos modernos y civilizados del norte de Europa⁵⁴. Notemos que, a diferencia de lo que ocurre en otras naciones, el colonialismo español presenta la especificidad de afirmar la proximidad (que también puede ser histórica) entre el pueblo colonizador y el pueblo árabe⁵⁵.

El conjunto de las instituciones culturales del franquismo, como la prensa o la producción cinematográfica⁵⁶, colaboraron en la difusión de estas concepciones homófobas, que cada individuo iría interiorizando. «¿Cómo iba el homosexual en aquellos momentos a crear una imagen positiva de sí?»⁵⁷. Estudiar la importancia de los manuales escolares en esta (re)producción de la norma heterosexual y en la estigmatización de la desviación plantea la cuestión de su impacto real en los estudiantes. Los historiadores de los manuales, faltos de fuentes suficientes, han renunciado a la tentación de medir este impacto⁵⁸ y han subrayado que su papel como elemento de socialización no debe sobrevalorarse⁵⁹. Debemos mostrar prudencia en cuanto a una posible «socialización-condicionamiento» que los soció-

⁵⁰ ARCHILÉS, F.: «¿Ni imperio ni imperialismo? El imaginario nacional español y el imperialismo africanista en la España de la Restauración (c.1880-1909)», en Archilés, F.; García, M. y Saz, I.: *Nación y nacionalización. Una perspectiva comparada*, Publicacions de la Universitat de València, 2013.

⁵¹ TORRES DELGADO, G.: «La reivindicación de la nación civilizada española en el discurso colonial sobre Marruecos (1900-1927)», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 39 (2017), pp. 59-74.

⁵² TARAUD, C.: «La virilité en situation coloniale, de la fin du XVIII^e siècle à la Grande Guerre», en Corbin, A. (dir.): *Histoire de la virilité*, tome III, Paris, Seuil, 2011, pp. 331-350.

⁵³ TORRES DELGADO, G.: «La reivindicación de la nación civilizada española en el discurso colonial sobre Marruecos (1900-1927)», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 39 (2017), pp. 59-74.

⁵⁴ TORRES DELGADO, G.: «Arquetipos masculinos en el discurso colonial español sobre Marruecos», en Nash, M.: *Feminidades y masculinidades: arquetipos y prácticas de género*, Madrid, Alianza, 2014, pp. 75-102.

⁵⁵ MATEO DIESTE, J. L.: *El «moro» entre los primitivos. El caso del Protectorado español en Marruecos*, Fundació La Caixa, 1997.

⁵⁶ MELERO SALVADOR, A.: «La homosexualidad bajo el cine franquista: represión, censura y estrategias de representación», *Clepsydra*, 12 (2013), pp. 107-124.

⁵⁷ MIRA, A.: *De Sodoma a Chueca: Una historia cultural de la homosexualidad en España en el siglo XX*, Madrid, Egales, 2004, p. 287.

⁵⁸ OSSENBACH, G.: «Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo», *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 28 (2010), pp. 115-132, p. 126.

⁵⁹ VALLS MONTÉS, R.: *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED, 2007, p. 18.

logos ponen en entredicho. Por esto, nos parece heurístico considerar estas fuentes ante todo como objetos culturales, imperfectos «reflejos» de la sociedad que los ha visto nacer⁶⁰, que se sitúan en el encuentro entre las tradiciones escolares⁶¹, el «código disciplinar» de cada asignatura⁶² y el control institucional —este trabajo se basa igualmente en el estudio de los archivos de los organismos de control de los manuales de Historia—⁶³. Pero también podemos pensar que los manuales son, al menos parcialmente, representativos de lo que se podía oír en las aulas. Además, el discurso histórico posee una capacidad para legitimar las características culturales al ofrecerles un acceso a la esencialización que confiere la profundidad histórica. Así pues, este discurso constituyó, en su medida, un elemento más de la violencia simbólica que la restauración viril franquista ejerció sobre los futuros hombres que no se reconocían en sus valores.

3. La escuela franquista al servicio de la «restauración viril» del guerrero español

Ya en 1926, el liberal y republicano doctor Marañón apelaba a una «pedagogía de la diferenciación de los instintos»⁶⁴. En 1930 explicaba en *La evolución de la sexualidad y los estados intersexuales* que «toda la influencia pedagógica debe encaminarse a desarrollar, desde temprano, la tendencia viril del niño»⁶⁵ y a la lucha contra la tendencia a la afeminación de los caracteres masculinos. Sus conclusiones fueron ampliamente repetidas en obras pedagógicas como *La higiene sexual en las escuelas* (1930)⁶⁶.

La instauración de la dictadura trajo consigo la construcción oficial de una escuela de género, puesta al servicio de la reafirmación de la heteronormatividad. El decreto del 8 de marzo de 1938 sobre enseñanza primaria establecía que «en las escuelas de niñas brillará la feminidad más rotunda», gracias en particular a una educación centrada en las tareas domésticas, mientras que los muchachos deberán entender «que la vida es milicia, o sea sacrificio, disciplina, lucha y austeridad»⁶⁷. Podemos leer en la Ley de Bases de septiembre de 1938 (piedra angular de la educación secundaria franquista) que la escuela se propone, entre otros objetivos,

⁶⁰ ESCOLANO BENITO, A.: «El manual escolar y la cultura profesional de los docentes», *Tendencias Pedagógicas*, 14 (2009), pp. 169-180.

⁶¹ VIÑAO FRAGO, A.: «La historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 25 (2006), pp. 243-269.

⁶² LÓPEZ FACAL, R.: «El nacionalismo español en los manuales de historia», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 2 (1995), pp. 119-128.

⁶³ Archivo General de la Administración, Alcalá de Henares, leg. 20259; leg. 20260; caja (5)1.3, 31/6085; caja 31; (3)50 21/06752; (3)50 21/06753; caja 32.

⁶⁴ MARAÑÓN, G.: *Tres ensayos sobre la vida sexual*, Madrid, Morata, 1926, p. 186.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 259.

⁶⁶ BUGALLO SÁNCHEZ, J.: *La higiene sexual en las escuelas*, Madrid, Morata, 1930, p. 58.

⁶⁷ BOE, 08/03/1938.

luchar contra los «síntomas bien patentes de decadencia: la falta de instrucción fundamental y de formación doctrinal y moral, el mimetismo extranjerizante, la rusofilia y el afeminamiento [...] todo ello en contradicción dolorosa con el viril heroísmo de la juventud en acción, que tan generosa sangre derrama en el frente por el rescate definitivo de la auténtica cultura española»⁶⁸.

Los inspectores transmiten estas directivas, así J. Onieva indica en 1939 en *La nueva escuela española*:

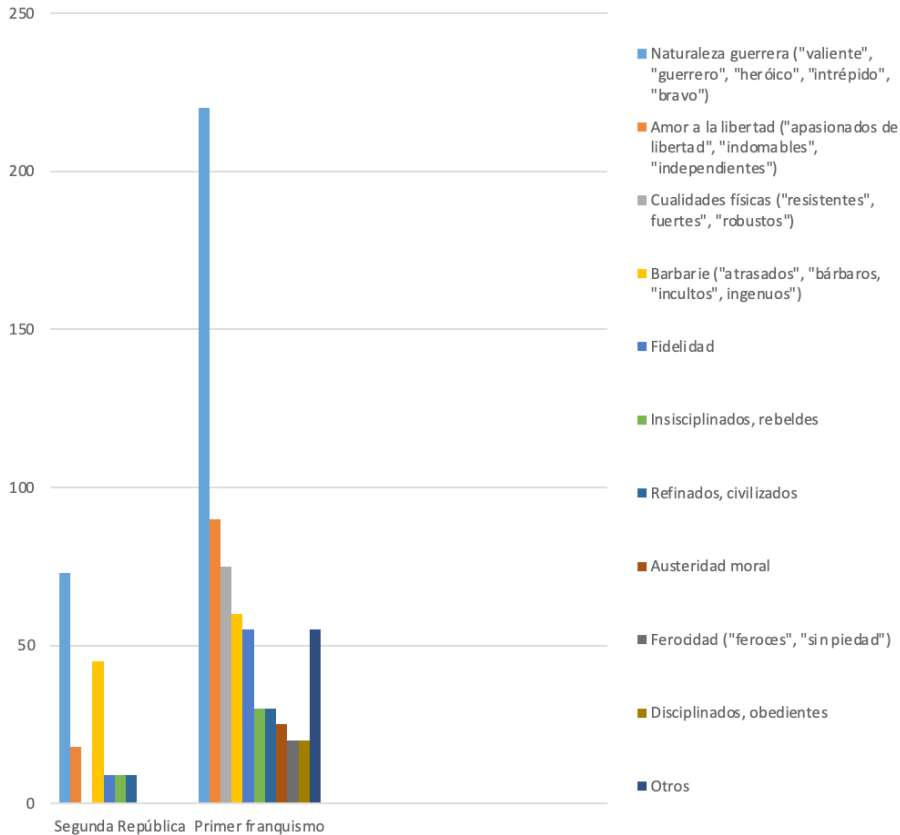
El maestro y la maestra han de procurar que el niño se defina como tal niño, y la niña como tal niña. Como es cosa de temperamento, en aquel ha de combatirse la timidez, que es de propensión femenina, poniéndole en el trance de salvar obstáculos o dificultades para que se acostumbre a vencerlos [...] con razón advierte también el Doctor Marañón el error grave en que incurren algunas madres cuando encantadas con la belleza de sus hijos («¡parecen niñas!») los exornan con lacitos o les entregan juguetes propios del otro sexo⁶⁹.

Los manuales de Historia plasman esta visión de modo inequívoco. En ellos, todos los héroes del pasado están militarizados. Los íberos y los celtíberos de la Antigüedad se convierten en los primeros eslabones de una larga cadena de transmisión de un gusto por la guerra, de una capacidad de soportar el sufrimiento, en definitiva, de atávicas cualidades heroicas:

⁶⁸ BOE, 23/09/1938.

⁶⁹ ONIEVA, A. J.: *La nueva escuela española*, Valladolid, Librería Santarén, 1939, p. 156.

GRÁFICA I. *Cualidades (adjetivos, adverbios, nombres) atribuidas a los «primeros españoles» (íberos, celtas y celtíberos): número de menciones en cien manuales*



Estas virtudes originales irán siendo reforzadas a lo largo de la historia, endu-
 reciéndose durante los siglos de lucha contra los musulmanes y manifestándose
 periódicamente en acontecimientos nacionales, como las guerras napoleónicas. El
 valor de los soldados del bando «nacional» durante la Guerra Civil habría cons-
 tituido la última encarnación de las virtudes guerreras. La exaltación del guerrero
 es un primer aspecto de la virilización de los manuales de Historia. La condena
 de los contramodelos afeminados es su otra cara.

4. ¿Cómo condenar sin nombrar?

La moral se convierte en 1939 en el «motor de la historia». Los manuales escri-
 ben una historia cíclica que alterna épocas de moralidad y de inmoralidad, descri-
 tas según el modelo del relato clásico de la decadencia del Imperio romano. Esta

alternancia explicaría en gran medida la historia de las naciones. La conclusión es obvia: «Las grandes catástrofes de la historia son siempre castigos que Dios envía a los pueblos por sus grandes pecados»⁷⁰. La acusación de afeminación no suele estar lejos de la de decadencia. Así, el «declive moral» de la monarquía francesa iniciado bajo Luis XIV (y que concluyó con la Revolución francesa) se asocia en 1939 a la frecuente dominación de las reinas sobre los reyes, en una época en la que «hombres y mujeres usaban grandes pelucas blancas»⁷¹. Entre los redactores más reaccionarios, la condena que pesa sobre la homosexualidad puede ser lo suficientemente fuerte como para legitimar el regicidio. Los padres maristas que publicaron en 1944 el *Manual de Historia Universal* hablan, en este sentido, del asesinato del rey de Francia Enrique III, «rey frívolo y afeminado»⁷², por «el desdichado jacobino Jacques Clément».

En esta historia cíclica, uno de los momentos de mayor declive nacional coincidiría con el reinado de Enrique IV de Castilla (1454-1474), monarca cuya homosexualidad se ha destacado ampliamente en el relato nacional tradicional. Enrique IV vivió un reinado objetivamente complicado, debido a la rebelión de una parte de la nobleza. Las obras del eminente doctor Marañón, que a menudo se encuentran en un terreno donde confluyen historia y sexología, no podían ignorar a este monarca. *El ensayo biológico sobre Enrique IV y su tiempo* (publicado en 1930) refleja el proceso de cosificación y degradación social del «homosexual» que tuvo lugar en el siglo XIX, ya que asoció a su orientación sexual la totalidad de sus rasgos de carácter. De los retratos que pintores y literatos realizaron del monarca castellano, Marañón deduce que «se trataba, sin duda, de un displásico eunucoide con reacción acromegálica, según la nomenclatura actual». Esto explicaría su incapacidad para ejercer el poder. Pone como ejemplo su falta de reacción cuando los Grandes de España lo acusaron de no ser realmente el padre de su hija: «El hecho de esta increíble mansedumbre es insuperablemente elocuente, porque revela a un hombre no sólo moralmente abyecto sino además, falto de la autoridad subjetiva necesaria para enfadarse con razón»⁷³.

Por lo tanto, no es sorprendente que los autores de libros de texto, utilizando estas representaciones bien establecidas, asocien también la atracción por los hombres y la incapacidad para ejercer el poder. El breve párrafo sobre Enrique IV de un manual publicado en 1965 por Ediciones SM (propiedad de los Padres Maristas) reproduce este razonamiento. Evoca primero la sexualidad del soberano; seguidamente, su falta de fuerza de carácter; por último, las consecuencias políti-

⁷⁰ PEMÁN, J. M.: *La historia de España contada con sencillez*, tomo I, Cádiz, establecimientos Ceron y librería Cervantes, S. L., 1938, p. 79.

⁷¹ Anónimo: *Manual de la historia de España, primer grado*, Santander, Aldus, 1939, p. 75.

⁷² ANÓNIMO: *Historia universal*, Zaragoza, Luis Vives, 1944, p. 389.

⁷³ MARAÑÓN, G.: *Ensayo biológico sobre Enrique de Castilla y su tiempo*, Madrid, Espasa Calpe, 1930, p. 47.

cas: «Enrique IV el impotente (1454-1474). Era abúlico y degenerado. Su reinado es un periodo de anarquía y banderías»⁷⁴.

Sin embargo, en su deseo de ilustrar la estrecha relación que existiría entre el afeminamiento y el declive nacional, los autores de los libros de texto se topan con la importancia de la prohibición que, en el franquismo timorato, rodea a la sexualidad en general, y más particularmente a la homosexualidad. Se ven, pues, atrapados entre la necesidad de condenar el mal y la dificultad de nombrarlo. El catedrático universitario de Historia del Arte Juan de Contreras, encargado de la censura de manuales de Historia, explica en 1939 al catedrático de instituto A. Bermejo de la Rica que «convendría en sucesivas ediciones que el autor atenuase un poco la crudeza de algún pasaje, como por ejemplo, el del reinado de Enrique IV»⁷⁵. La causa fundamental de esta observación debe buscarse en primer lugar en la juventud de los lectores, que no debe arriesgarse a pervertir con malos ejemplos. En efecto, en 1938, en un artículo para la revista *Y* (revista de la sección femenina de la Falange y, por tanto, destinada a mujeres adultas) el propio Juan de Contreras da detalles mucho más precisos que los que se encuentran en los manuales escolares: «Pero en España, los vicios de la decadencia [del Renacimiento] se mezclan con los vicios sutiles de Oriente [...] El rey viste y vive a la morisca y se complace en construcciones de un mudejarismo exaltado. Es un rey romántico y sensual, hundido en los vicios y a quien todo canto triste le daba deleite»⁷⁶.

Frente a esta dificultad, los autores optan por soluciones diversas. No pocos se contentan con calificar de «vergonzosas» las acciones políticas o el reinado en general del monarca Trastámara, evitando hacer referencia, incluso implícitamente, a sus costumbres. Otros, los más numerosos, sortean su dificultad para nombrar el mal indicando solo el apodo del rey (Enrique IV, el Impotente) antes de definirlo como uno de los peores soberanos de la historia nacional. Algunos, finalmente, se atreven a afrontar el tema, pero a costa de circunloquios más o menos explícitos. En 1965, Andrés Zapatero dibuja el retrato de un «hombre huraño e indolente que vivía aislado de todos en su palacio y tenía las más extrañas costumbres»⁷⁷, lo cual a muchos alumnos debía parecerles muy poco claro. En esta misma línea, frecuentemente se utiliza la expresión «costumbres musulmanas» para referirse a la sexualidad del monarca. Así, J. R. Castro explica en 1939 que «los nobles incoan proceso al rey, acusándole de enemigo de la fe y aficionado al traje, costumbres y vida de los moros»⁷⁸. Esta solución presenta además la ventaja de subrayar el carácter exógeno, no español, de tales prácticas.

⁷⁴ ARENAZA LASAGABASTER, J. J. y GASTAMINZA IBARBURU, F.: *Historia universal y de España 4.º curso*, Madrid, SM, 1965, p. 143.

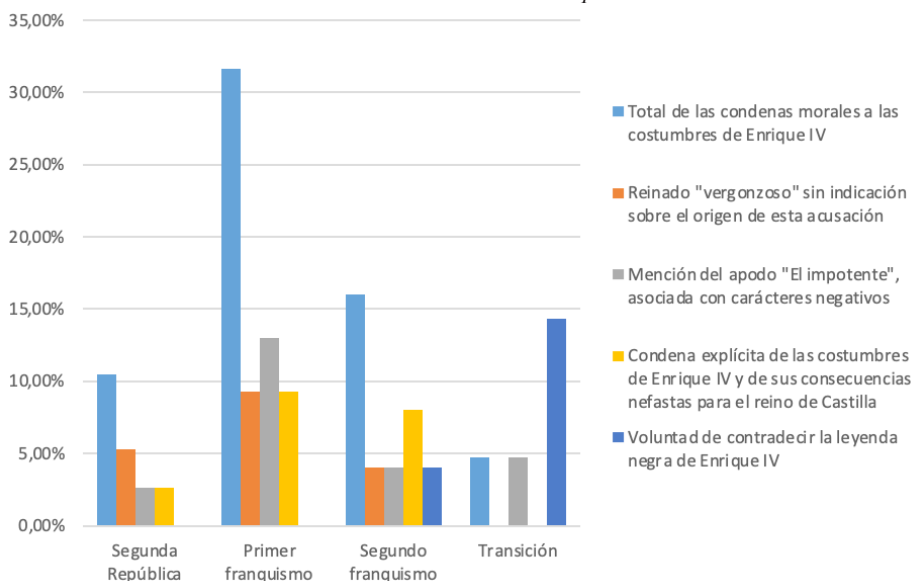
⁷⁵ *Archivo General de la Administración*, Alcalá de Henares, caja (5)1.3, 31/6085.

⁷⁶ DE CONTRERAS, J.: «Escenario real», *Y*, 2 (1938), pp. 46-47, p. 47.

⁷⁷ ANDRÉS ZAPATERO, S.: *Historia de España, preuniversitario*, Barcelona, Librería Élite, 1965, p. 19.

⁷⁸ CASTRO, J. R.: *Geografía e historia 2.º curso de bachillerato*, 1939, p. 193.

GRÁFICA II. *Porcentaje de los manuales que adoptan alguna de estas vías al hablar de Enrique IV*

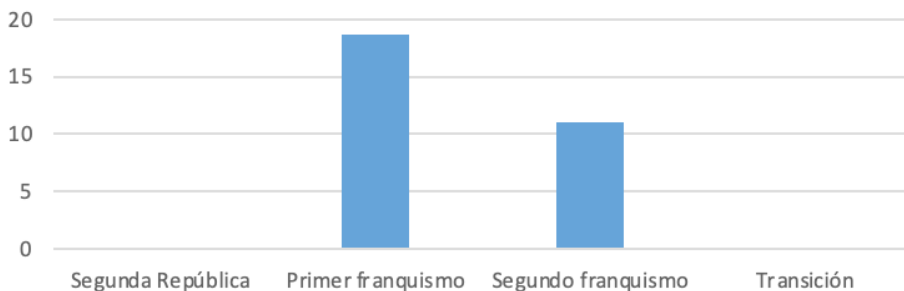


La tentación de eludir la prohibición utilizando un sobrenombre es probablemente parte de la razón de las numerosas menciones que encontramos del político liberal Martínez de la Rosa. Así, la mayoría de ellas parecen destinadas principalmente a dar cabida a su apodo, «Rosita la Pastelera», que ya era usado en vida del político. También permiten extender en los libros de texto la práctica de la invectiva política sexual que marcó la Guerra Civil –buena muestra de ello son los discursos radiofónicos del general Queipo de Llano, quien, por ejemplo, en 1936 anunció en uno de ellos que sus tropas violarían a las mujeres de «los milicianos maricones»⁷⁹. Martínez de la Rosa fue primer ministro tan solo durante 18 meses en 1834-1835. Por tanto, no es su importancia en la historia lo que hace que esté presente en los manuales escolares, sino la oportunidad que proporciona para resaltar la falta de virilidad de los hombres moderados, una proyección de los «políticos» de la República. Podemos leer en 1939 que Isabel II buscó «al más moderado: Martínez de la Rosa. Éste pretende hacer una política de equilibrio, de transigencia. Y el pueblo, con certero instinto, le bautiza con el mote de «Rosita la pastelera»⁸⁰. El estudio estadístico de los manuales muestra que las menciones de su sobrenombre corresponden al periodo de la Dictadura: aparecen con su inicio y desaparecen al finalizar esta.

⁷⁹ Discurso radiodifundido del general Queipo de Llano. Citado por Vincent, M.: «La reafirmación de la masculinidad en la cruzada franquista», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 28 (2006), pp. 135-151, p.136.

⁸⁰ Anonyme: *Manual de la Historia de España Segundo grado*, Santander, Aldus, 1939, p. 241.

GRÁFICA III. *Porcentaje de los manuales que mencionan el sobrenombre «Rosita la pastelera»*



Ciertamente, estos datos estadísticos se deben en parte a la estigmatización del liberalismo político. Pero también nos parecen reflejar un endurecimiento del dominio heterosexual y un cambio real en la forma de pensar sobre la homosexualidad masculina. Daremos el ejemplo de las obras de María Comas de Montañez. Esta autora se encuentra entre las más transgresoras de su época, especialmente en lo relativo a la cuestión de género. Así, en su obra, además de comentarios criptocatalanistas y criptoliberales, leemos pasajes –y este es un caso único– que nos permiten hablar de una «historia mixta» pues los manuales que redacta están poblados en gran parte por heroínas del pasado. Y, a pesar de todo, también esta autora sucumbe, entre 1954 y 1970, a la tentación de mencionar en sus obras a «Rosita la Pastelera», aunque dicha mención no aporte nada a su relato histórico. Vemos, pues, igualmente en ella, la fuerza de las representaciones homófobas que confieren el valor ridiculizante a este sobrenombre.

La homosexualidad presenta, pues, las características del tabú: puede estar en el centro de las miradas, pero no puede nombrarse directamente. Podemos plantear la hipótesis de que la fuerza de esta prohibición encuentra en parte sus orígenes en las amenazas que pesan sobre las fronteras que separan la virilidad de la afeminación. No son estas siempre tan fijas y sólidas como podría pensarse⁸¹ y, menos aún, sin duda, en estos años centrales del siglo XX⁸².

5. La paradójica afeminación del «moro de Al-Ándalus»

El «moro de al-Ándalus» constituye una figura masculina peculiar en los manuales de Historia. No se puede resumir a la figura del hombre norteafricano colonizado, pues tendría talentos suplementarios, que se originarían, en función de los autores, en la influencia del alma española o en el «fondo íbero»

⁸¹ BOURDIEU, P.: *La domination masculine*, Paris, Seuil, 1998, p. 18.

⁸² MOSSE, G. L.: *L'image de l'homme, l'invention de la virilité moderne*, Paris, éditions Abbeville, 1997, p. 85; VÁZQUEZ GARCÍA, F. y CLEMINSON, R.: *Los invisibles. Una historia de la homosexualidad masculina en España, 1859-1939*, Madrid, Comares, 2011, p. 172.

que compartirían con los españoles⁸³. Pero queda claro que, en la lógica naturalizante y «eternizante» de muchos autores, ambos hombres presentan las mismas cualidades atávicas. Así, podemos leer en 1939 en un manual publicado por la muy conservadora editorial Edelvives, una presentación de Franco como sucesor del Cid: como él habría sabido sacar provecho de las cualidades militares naturales de los pueblos árabes; ambos habrían sido para ellos «verdaderos santones a quienes adoran y se dejan matar a gusto... Obediencia y sumisión que estos jefes emplean, luego [...] para hacerles luchar por Dios, por España y por la civilización»⁸⁴. El «moro de al-Ándalus» es especialmente interesante por la complejidad del arquetipo que encarna: porta en sí mismo esas inestables fronteras y ambigüedades a las que aludíamos anteriormente. Es al mismo tiempo un modelo masculino y un contramodelo y, en términos de virilidad, es un ejemplo de «hombre-frontera» único en los libros de texto. De hecho, sus características de género reflejan su complejo lugar en el relato escolar nacional: es el enemigo contra quien se construyó la unidad nacional en 1492; pero legó a España elementos esenciales de su identidad e influencia cultural, y el reconocimiento de su dignidad viril es necesario para la exaltación del vencedor «español».

Así, a veces puede parecer un modelo de integridad masculina, ya que es tanto un luchador como un hombre refinado y culto. Sus virtudes bélicas (coraje, fuerza, energía), presentes ya antes de 1939, se resaltan bajo el franquismo. Los «moros», por ejemplo, son presentados en 1943 como «excelentes guerreros, ágiles jinetes y ardientes luchadores». Asimismo, su alto grado de cultura y refinamiento es objeto de una admiración casi unánime. Con la excepción de algunos libros de texto particularmente tradicionalistas, publicados por editoriales confesionales, los autores aprovechan las potencialidades del esplendor cultural de al-Ándalus para promover una masculinidad compuesta por cultura y erudición (para los autores conservadores) o apertura al mundo (para los autores más liberales). Lee-mos en 1954, sobre Abderrahman II:

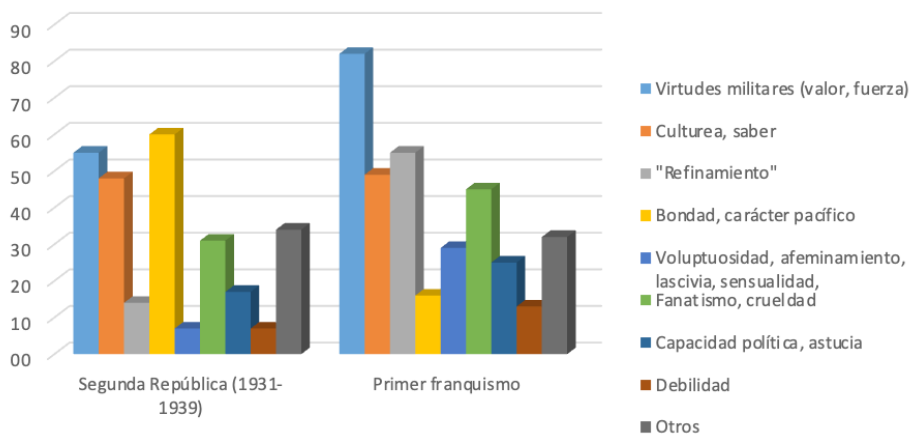
Abderramán II: fue un príncipe refinado y culto que imitó a los califas de Bagdad en su modo de vivir. Se rodeó de un lujo inaudito y de numerosa y brillante servidumbre; embelleció Córdoba y otras ciudades con bellos palacios y costosos monumentos, y amplió la gran mezquita de Córdoba. Sentía gran pasión por la poesía y la música; muchos de sus numerosos hijos fueron poetas alabados y él mismo también versificaba, y vivía rodeado de un coro de músicos y poetas que le prodigaban sus alabanzas⁸⁵.

⁸³ ANÓNIMO: *Historia de España 2.º grado*, Zaragoza, Edelvives, 1944, p. 213.

⁸⁴ ANÓNIMO: *Manual de la historia de España, segundo grado*, Santander, Aldus, 1939, p. 80.

⁸⁵ COMAS DE MONTAÑEZ, M.: *Historia de España y su civilización*, Barcelona, Sócrates, 1954, pp. 121-122.

GRÁFICA IV. *Cualidades (adjetivos y adverbios) atribuidas al «moro de Al-Ándalus» en los manuales, para cien manuales*

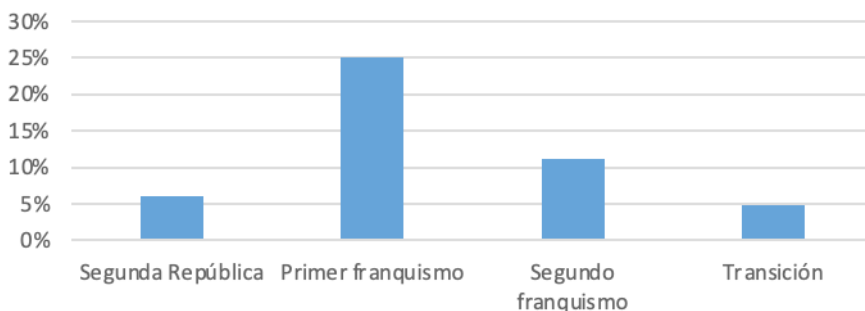


Sin embargo, y como anunciamos, este refinado guerrero no es un modelo masculino total. Su sentido bélico, por no estar atemperado por «la religión de Cristo», por ser «primitivo», puede conducir (aquí en 1965) a un engaño o crueldad oriental poco viril, y asociado a formas de afeminación: «Así por ejemplo, aquellos califas elegantes y perfumados, luego, cuando ganaban una victoria, les cortaban la cabeza a todos los prisioneros y los amontonaban formando una especie de colina»⁸⁶.

Son sobre todo su refinamiento y, paradójicamente, su frecuentación de mujeres lo que mancilla y desdora su virilidad. Como el gusto por la guerra, estas dos cualidades solo son positivas hasta cierto punto y en cierta medida. La figura del oriental lánguido, ablandado, afeminado es el contramodelo masculino más común en los libros de texto. Presente ya en los manuales publicados durante la Segunda República, entre 1939 y 1959, lo encontramos en una cuarta parte de los libros de texto de Historia que tratan de la Edad Media:

⁸⁶ ARENAZA LASAGABASTER, J. J. y GASTAMINZA IBARBURU, F.: *Historia universal y de España* 4.º curso, Madrid, SM, 1965, p. 112.

GRÁFICA V. *Porcentaje de los manuales que mencionan el carácter «voluptuoso», «afeminado» o la «lascivia» y la «sensualidad» de los árabes*



La idea subyacente, expresada en algunas obras teóricas de la época, es que el seductor, una vez agotados todos los placeres que le ofrecen las mujeres, se verá naturalmente inducido a desear a otros hombres. El doctor Marañón desarrolla así en 1940 la idea de «la indecisa virilidad»⁸⁷ de Don Juan, en una célebre obra de significativo título: *Don Juan, ensayo sobre el origen de su leyenda*.

En los libros de texto, son los conceptos de «voluptuosidad» y «sensualidad» los que permiten establecer el vínculo entre el exceso de frecuentación de las mujeres del harén y el afeminamiento. Los gobernantes de al-Ándalus serían a menudo «hombres débiles, sibaritas o voluptuosos»⁸⁸, que viven «encerrados en sus lujosos y afeminados palacios»⁸⁹. Podemos, así, leer que, en el palacio de la Alhambra, «en afeminadas diversiones pasaban los moros la mayor parte del tiempo»⁹⁰. Las diversiones a las que se alude aquí eran sobre todo artísticas: los autores suelen mencionar a los poetas, cantores y bailarines como agentes centrales de este ablandamiento de los príncipes musulmanes.

Las mujeres no se dejan engañar por los falsos adornos de los orientales. Aún en 1968 encontramos esta referencia a santa Casilda como muestra del rechazo profundo que la voluptuosidad sensual suscitaba en esta joven que vivía en «una de esas cortes decadentes, lánguidas y poéticas, con versos y canciones, baños, fiestas y banquetes constantes [...] Como era tan bella, tenía muchos pretendientes. Pero ella no aceptaba a ninguno. Aquellos moros, crueles, sensuales, no llenaban su corazón». Terminó huyendo de esta «corte frívola y sensual»⁹¹.

⁸⁷ MARAÑÓN, G.: *Don Juan, ensayos sobre el origen de una leyenda*, Madrid, Espasa-Calpe, 1940, p. 77.

⁸⁸ AGUADO BLEYE, P.: *Curso de historia para la segunda enseñanza*, tomo I, Madrid, Espasa-Calpe, 1936, p. 160.

⁸⁹ ANÓNIMO: *Historia universal*, Zaragoza, Edelvives, 1944, p. 211.

⁹⁰ LLANO, A.: *Historia universal en lecciones amenas II*, Barcelona, Seix y Barral, 1943, p. 209.

⁹¹ HERNANDO, V. y FERNÁNDEZ DE LARREA, V.: *Lecturas históricas 4.º curso*, Madrid, SM, 1968, p. 66.

De la misma manera que, a partir de finales del siglo XIX, la homosexualidad pasó a ser, además de una práctica sexual, un conjunto de características psicológicas que supuestamente definen a un individuo⁹², esta masculinidad fallida del oriental se concibe como una globalidad, como un rasgo definidor de la civilización árabe en su conjunto. Demasiado refinada y superficial, se caracterizaría así por una suavidad que, en la lógica binaria que caracteriza a los estereotipos de género⁹³, se encuentra en las antípodas de la rigidez y la línea recta que el falangismo promueve como metáfora de la virilidad⁹⁴. A este respecto, no puede resultar más significativa la siguiente reflexión propuesta a los alumnos en 1965 sobre la lengua española: «Y nótese que casi todas las palabras que los árabes dejaron en nuestra lengua, son nombres de cosas de lujo y adorno. Árabes son por ejemplo añil, amarillo, carmín, azucena, adelfa, jazmín, azahar: todo ello blando, bello, superficial. Pero Dios, espada, patria o rey, esas son palabras romanas»⁹⁵. Y aún más, ¿acaso el estudio de los palacios de al-Ándalus no muestra que sus constructores «no sabían trabajar más que la blandura del yeso y del ladrillo?»⁹⁶.

6. El fin del estigma en los manuales

A partir de los años sesenta, en el contexto de la progresiva apertura de la sociedad española, constatamos que los autores de los manuales se interesan cada vez menos por las costumbres de los personajes del pasado. Los hombres homosexuales van, gradualmente, dejando de ser objeto de estigma. Martínez de la Rosa ya no se nombra tan frecuentemente a través de su apodo (ver Gráfica III) y casi desaparecen las menciones a la lascivia de los musulmanes del norte de África (ver Gráfica V). En *Cives*, manual publicado en 1960, Jaime Vicens Vives toma ostensiblemente la defensa de Enrique IV, que «era persona capacitada, sensible y tolerante»⁹⁷. Su postura es seguida durante la Transición por otros autores (ver Gráfica IV) y, a pesar de que en estos años se impone la historia económica y social (lo que se traduce en una historia de las clases sociales más que de los actores individuales), se mencionan en los manuales de este periodo los éxitos de Enrique IV en la lucha contra el reino nazarí y se desvinculan las dificultades de su reinado y su carácter personal, subrayando que había recibido «una situación envenenada

⁹² FOUCAULT, M.: *Histoire de la sexualité, Tome 1, La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976, p. 59.

⁹³ HÉRITIER, F.: «Modèle dominant et usage du corps des femmes», en HÉRITIER, F. y NANCY, J. L.: *Le Corps, le Sens*, Paris, Seuil, 2007, pp. 15-18, p. 15.

⁹⁴ BOX, Z.: «Masculinidad en línea recta», en ARESTI, N.; PETERS, K. y BRÜHNE, J.: *¿La España invertebrada? Masculinidad y nación a comienzos del siglo XX*, Granada, Comares, 2016, pp. 223-238, p. 230.

⁹⁵ ARENAZA LASAGABASTER, J. J.: *op. cit.*, p. 49.

⁹⁶ PEMÁN, J. M.: *op. cit.*, p. 184.

⁹⁷ VICENS VIVES, J.: *Cives*, Barcelona, Teide, 1960.

de su antecesor»⁹⁸ o culpando a la nobleza. Se demuestra así una clara voluntad de contradecir la leyenda negra del monarca castellano.

7. Conclusión

Todo lo anterior nos permite afirmar, pues, que los manuales de Historia constituyen efectivamente una valiosa fuente para estudiar el estigma de la homosexualidad masculina. Encontramos en ellos un reflejo de los conceptos de género en vigor en la sociedad española de la primera mitad del siglo XX. La instauración de la dictadura franquista y el contexto de posguerra favorable a la reafirmación de las denominadas normas de género «tradicionales» dieron como resultado un marcado fortalecimiento de la heteronormatividad masculina, incluso en estas obras destinadas a un público escolar. Este reforzamiento nos parece ir más allá de la simple reanudación del discurso oficial y reflejar una modificación real de las concepciones de los autores. Sin embargo, se enfrentan estos, en su voluntad moralizante, con la fuerza del tabú que los obliga a un uso repetido de la perífrasis para evitar nombrar aquello que se está condenando, ya que el peligro del afeminamiento nunca se evita por completo. El musulmán de al-Ándalus lleva en sí mismo los límites más allá de los cuales las cualidades masculinas pueden resultar desvirilizantes. A partir de la década de 1960 se evidencia un claro debilitamiento de esta estigmatización de las masculinidades consideradas ausentes. El mantenimiento de una fuerte represión legal de la homosexualidad aparece ya, por tanto, desfasado en relación a las concepciones del sector que dentro de la sociedad civil constituyen los profesores que redactan los libros de texto. Esta evolución de las representaciones –en contradicción con el atraso de las autoridades– puede ayudar a explicar la rapidez y el vigor con que los homosexuales recuperaron visibilidad en el espacio público tras la muerte del general Franco.

⁹⁸ GUTIÉRREZ, J.; FATÁS, G. y BORDERÍAS, A.: *Geografía e historia de España 3.º BUP*, Zaragoza, Edelvives, 1980, p. 108.

LA EDUCACIÓN CONCERTADA EN ESPAÑA: ORIGEN Y RECORRIDO HISTÓRICO

State-Subsidised Private Education in Spain: Origins and History

Paloma MUÑOYERRO GONZÁLEZ

Universidad de Salamanca

Correo-e: munoyerro@usal.es; palomamunoyerro@gmail.com

Recibido: 28 de julio de 2021

Envío a informantes: 21 de octubre de 2021

Aceptación definitiva: 19 de noviembre de 2021

RESUMEN: La educación concertada en España ha sido un tema controvertido desde su creación en los años ochenta. Al hilo de la última reforma educativa en España, ha recuperado su protagonismo en los medios. En el presente artículo, analizamos las causas de su aparición y el contexto histórico en el que surgió, tanto en términos técnicos como ideológicos. En primer lugar, repasamos los factores demográficos e históricos que influyeron en la creación del sistema de conciertos que perdura hasta nuestros días. A continuación, estudiamos cómo la promulgación de la Constitución española de 1978 abrió la puerta a la libertad de enseñanza y, por tanto, a la financiación pública de la escuela privada. En este sentido, analizamos tanto las voces contrarias como las favorables a esta figura y realizamos un recorrido por el enfrentamiento ideológico que se produjo en los años 1982 y 1983 a este respecto. Por último, realizamos un breve repaso por las reformas educativas posteriores y cómo han afectado a la educación concertada, culminando en la reforma de 2020 y las fricciones políticas y sociales que ha generado.

PALABRAS CLAVE: educación concertada; Transición española; libertad de enseñanza; LODE; LOMLOE.

ABSTRACT: State-subsidised private education in Spain has been the subject of controversy ever since it was established in the 1980s. Further to the latest education reform in Spain, this issue has been once again brought to the fore in Spanish media. This article analyses the causes and the historical background that led to

the creation of State-subsidised private education, concerning both the technical and the ideological factors involved. Firstly, the demographic and historical factors that gave rise to this system are analysed. We then delve into how the 1978 Spanish Constitution opened the door to freedom of education and thus to public funding being used to finance private education. In this regard, we analyse both the voices in favour of this change and those against it, as well as the ideological confrontation that this matter sparked in 1982-83. Finally, we provide an overview of the education reforms conducted in the last decades involving State-subsidised schools, leading to the most recent education law passed in 2020 and the political and social confrontation it has caused.

KEYWORDS: State-subsidised private education; Spanish Transition; freedom of education; LODE; LOMLOE.

I. Introducción

LA LEY ORGÁNICA DE MODIFICACIÓN DE LA LOE, más conocida como ley Celaá, ha reavivado un debate que lleva décadas polarizando al sistema educativo español. Para los detractores de la ley, el nuevo marco legislativo recorta algunas de las libertades consagradas en la Constitución española de 1978, especialmente la libertad de enseñanza. Para sus defensores, la ley pone coto al consumo de recursos públicos por parte de los centros concertados, así como a la segregación y selección de su alumnado. Para tratar de comprender las causas raíz de esta división de pareceres, en el presente artículo pretendemos ahondar en el contexto y las causas que llevaron a la creación del sistema de conciertos, y cómo algunas fricciones de la época han perdurado hasta la actualidad.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se ha llevado a cabo mediante la revisión documental y bibliográfica de libros, revistas académicas y textos legislativos, las actas de las sesiones en el Congreso de los Diputados, así como los archivos periodísticos que obran en las hemerotecas de algunos de los diarios que informaron sobre este tema entre 1983 y 1985, como *El País* y el *ABC*.

Según el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, 2006 (la «LOE»), entendemos por «centro concertado» aquel que se acoge al régimen de conciertos legalmente establecido. Dicho régimen viene recogido en la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación de 1985 (la «LODE») y se desarrolló mediante el Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos. Si bien en España existen también centros privados no concertados que absorben un porcentaje más reducido del alumnado, en la presente investigación nos centraremos únicamente en aquellos adscritos al régimen de conciertos.

Según el *Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo*, en el curso 2018-2019 existían en España 28.449 centros de enseñanza de régimen general, de los cuales 5.298 eran centros privados concertados (un 18,62 %). Su importancia se hace aún más patente si atendemos al número de centros concertados donde se imparte

Educación Secundaria Obligatoria: de un total de 7.403 centros, 2.779 eran privados concertados, es decir, un 37,5 %. En términos absolutos, del total de 8.217.651 alumnos escolarizados en enseñanzas de Régimen General en el curso 2018-2019, 2.102.403 estudiaban en colegios privados concertados, lo que supone un 25,58 % (Consejo Escolar del Estado, 2020). Esto sitúa en un centro concertado a uno de cada cuatro alumnos escolarizados en nuestro país. Cabe señalar también que España es el tercer país de Europa con más centros concertados, solo por detrás de Bélgica y Malta (Marcos Pascual, 2020). Es innegable, por tanto, que la escuela concertada tiene un peso considerable en nuestro sistema educativo. Pero ¿cómo se originó esta doble red de escuelas financiadas por el Estado?

2. La figura del concierto

Podríamos afirmar que el binomio público-privado de la educación en España se remonta al siglo XIX, con la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida también como Ley Moyano. Con el objetivo de terminar con el analfabetismo preponderante en la población, se establece un sistema de primera enseñanza universal, obligatorio y gratuito, y para ello se permite la asistencia tanto a centros públicos como privados (Muñiz Pérez, 2012). Este marco jurídico facilita la aparición de un gran número de centros privados de carácter confesional gestionados por la Iglesia. No obstante, hasta 1970 el grueso de la ciudadanía quedaba relegada a una primera enseñanza de ínfima calidad (Viñao Frago, 2011), mientras que solo los privilegiados accedían efectivamente a la segunda enseñanza, de corte eminentemente preuniversitario.

A pesar de la convulsión política y social del siglo XIX y comienzos del XX, esta estructura permanece relativamente intacta, a excepción de la creación de algunos institutos y la promulgación de los decretos de 26 de julio y 6 de agosto de 1934 a manos del ministro Filiberto Villalobos González durante la Segunda República (Vega Gil, 1989). Sin embargo, el régimen franquista impulsaría de nuevo la enseñanza privada a partir de 1936 (Muñiz Pérez, 2012). Como refleja la Ley de Bases de 1938, esta nueva educación era mayormente religiosa, pues era la Iglesia la «única fuerza social capaz y deseosa de asumir la función educadora» (Vega Gil, 1989: 32). De hecho, con el nuevo planteamiento educativo se da prácticamente carta blanca a la educación privada religiosa. Tanto es así que uno de los requisitos establecidos entonces por el Ministerio a la hora de ordenar el cierre de los centros privados era la presencia en las escuelas de «prácticas o enseñanzas que muestren desafección a la religión y a la patria» (Vega Gil, 1989: 34), lo que de por sí denota el carácter confesional y conservador de la nueva educación franquista.

La dictadura desatendió enormemente la educación pública, por lo que entre 1939 y 1956 dejaron de construirse centros educativos públicos (Puelles Benítez, 2011). Esto perpetuó la importante carencia de unidades y puestos escolares que se arrastraba de décadas anteriores. Ya en el primer plan de construcciones escolares acometido durante el quinquenio republicano, se estimaba que faltaban puestos

para aproximadamente la mitad de la población escolar española (Lázaro Flores, 1975). Asimismo, el régimen franquista desharía parte del camino andado por la República, desmantelando algunos de los centros de segunda enseñanza construidos entonces (Viñao Frago, 2011). No empezarían a levantarse de nuevo escuelas públicas hasta la promulgación de la Ley de Construcciones Escolares de 1953 (Pérez Ruiz, 2015) porque carecería del apoyo económico necesario hasta el año 1956. En esta línea, en 1957 se crearía la Junta Central de Construcciones Escolares (Lázaro Flores, 1975).

La Ley Moyano permaneció vigente hasta 1970, cuando España, en plena transformación social y a la zaga de la nueva realidad europea, emprende la reforma de su sistema educativo para atender a un mercado laboral en ciernes que se encuentra con una educación obsoleta, basada aún en el modelo decimonónico que llevaba en vigor más de cien años. De este modo, a las puertas de la Transición, el sistema educativo consta de una estructura dual heredada tras siglos de abandono, compuesta por centros públicos y privados, estos últimos eminentemente auspiciados por la Iglesia. Con el apremio de la Unesco y otras organizaciones supranacionales para lograr la plena escolarización en España (Del Pozo Andrés, 2013), el menguante régimen franquista de finales de los sesenta autoriza la elaboración del *Libro Blanco* de 1969, donde se ponen de manifiesto las grandes carencias del sistema educativo español. Para ponerles remedio, se promulga la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (la «LGE»).

Es precisamente en este contexto donde surge la figura del concierto. Concretamente, en el artículo 96 de la LGE se dispone que los centros no estatales podrán acordar conciertos singulares «en los cuales se establecerán los derechos y obligaciones recíprocos en cuanto a régimen económico, profesorado, alumnos, incluido el sistema de selección de éstos y demás aspectos docentes» (Ley 14/1970, 1970). Se trata, por tanto, de una figura intermedia entre las dos realidades educativas existentes hasta el momento, ya que la educación concertada consta de centros de titularidad y administración privadas, pero financiación y regulación públicas (Marcos Pascual, 2020).

Sin embargo, la LGE no fue acompañada del desarrollo reglamentario pertinente para implantar de forma controlada dichos conciertos (Centeno Caballero, 2013), aunque sí se incrementó el volumen de subvenciones a los centros privados por medio de una normativa provisional modificada en repetidas ocasiones (Villarroya Planas, 2000). No obstante, dichas subvenciones carecían del debido control y permanecían ajenas al marco de reciprocidad de deberes y obligaciones establecido en la LGE. Por ello, entre otras cuestiones, la LODE viene a cubrir esta laguna normativa por la que se produjo una importante dotación de fondos públicos a los centros de titularidad privada, como reconoce el preámbulo de la propia ley (Ley Orgánica 8/1985, 1985).

Tras la victoria del PSOE de Felipe González en las elecciones de 1982, el Gobierno español promulga la LODE, por la que se articula de forma efectiva la doble red de centros que perdura hasta nuestros días (Guardia Hernández, 2019). En

ella se da vida a los conciertos educativos en un marco jurídico específico. Podría decirse, entonces, que la figura del concierto educativo no adquiere una forma jurídica concreta hasta 1985.

La doble red de centros a la que da pie este nuevo marco legislativo no es completamente ajena a otros sistemas educativos europeos. En su día, el sistema de conciertos español que comenzó a esbozarse en la LGE de 1970 estaba inspirado en la Ley Debré de 31 de diciembre de 1959 (Guardia Hernández, 2019). No obstante, este punto de partida del sistema francés se distancia bastante del sistema de conciertos que se implantaría con la LODE, entre otros motivos por las diferencias fundamentales entre las Constituciones de ambos países (Pérez Méndez-Castriellón, 2013).

Ya entonces, y todavía en la actualidad, «Bélgica y Países Bajos son los dos países que presentan una tradición de autonomía escolar especialmente desarrollada. En ambos casos, la implantación de este tipo de organización escolar fue consecuencia de las «guerras escolares» entre los sectores público y privado» (Delhaxhe, 2009: 22). Como veremos, esta «guerra escolar» se libraría también en el territorio político español en los años previos a la LODE, cuando una parte considerable del alumnado asistía ya a centros de titularidad privada subvencionados por el Estado. Ambas naciones, Bélgica y Países Bajos, se convertirían en un espejo en el que pronto se vería reflejada, quizás en menor medida, la realidad española. Concretamente, ya en el año 1983 ambos países presentaban una amplia mayoría de escolarización en centros privados. En Bélgica, se estimó que ese año el 52,3 % del total del alumnado en edad escolar de EGB y un 62 % en edad de BUP estudiaban en centros privados concertados, en virtud de la *Schoolpactwet* (Ley de Pacto Escolar) del 29 de mayo de 1959, donde se reconoce la libertad de elección de escuela por parte de los padres (Prats y Raventós, 2005). Por su parte, en Países Bajos, los porcentajes ascendían al 69 % y el 78 % respectivamente (Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1983). En este caso, la financiación pública de la educación privada aparecía incluso reconocida en el artículo 23, epígrafe 6, de la Constitución de los Países Bajos desde 1917.

Por tanto, el sistema de los conciertos no es una idea original nacida en la Transición española, sino que cuenta con antecedentes y paralelismos en el contexto europeo. Pero ¿cuáles fueron las causas subyacentes a este viraje estructural y político en nuestro país?

3. El milagro español

Los cambios sociales, económicos y culturales de los años sesenta y setenta, así como las corrientes migratorias propias de esas décadas, vendrían acompañados en los años ochenta de la práctica erradicación del analfabetismo en España, que hasta los años setenta había lastrado a una parte no desdeñable de los niños y niñas españoles. Una de las causas de dicho analfabetismo era la carencia de suficientes puestos escolares (Roig López, 2003). Por lo general, el grado de

alfabetización en España ha ido de la mano del nivel de escolarización (Viñao Frago, 2009), de ahí que el aumento efectivo de la escolarización derivado de la LGE terminara gradualmente con este problema. En el *Libro Blanco* antes mencionado, se estimaba que en el curso escolar 1966-1967 se habían quedado sin escolarizar 560.928 niños (Lázaro Flores, 1975). El paulatino surgimiento de la clase media española a finales de los años cincuenta y durante los sesenta, acompañado de la transformación industrial y económica del país durante el llamado «milagro español», se tradujo en una explosión escolar (Puelles Benítez, 2011). Sumada al crecimiento vegetativo de la población y a la inmigración, en 1966 se estimó que, *grosso modo*, había que crear un millón de puestos escolares (Lázaro Flores, 1975).

Aprobada la LGE y llegada la Transición democrática, la sociedad española se encuentra con un sistema educativo público desprovisto de infraestructuras y personal suficientes para atender sus recién estrenadas demandas sociales (y pronto constitucionales). A la carencia de puestos escolares se sumaban unas condiciones de escolarización a menudo muy alejadas de las idóneas. En este contexto, los Pactos de la Moncloa conllevaron la creación de miles de puestos escolares (Hernández Beltrán, 2002), con la consecuente acometida de construcciones de infraestructuras educativas públicas con el fin de darles cabida (Vega Gil, 1997). En solo tres cursos escolares, entre 1977-78 y 1980-81, se crearon alrededor de 30.000 unidades escolares públicas de EGB (López Martín, 2002).

Sin embargo, el déficit de puestos y unidades escolares en España resultaba difícil de paliar, a pesar de los esfuerzos realizados en las décadas de los sesenta y los setenta, ya que el punto del que partía esta nueva tendencia escolarizadora era muy deficiente (Del Pozo Andrés, 2013). No obstante, en términos cuantitativos podría decirse que los esfuerzos de escolarización dieron su fruto y la plena escolarización «parecía cercana, por lo que todos los españoles en edad de enseñanza obligatoria tenían asegurado su derecho a disfrutar de una plaza escolar» (López Martín, 2002: 73). Algunas cuestiones pendientes de la transición escolar eran la democratización de los centros educativos y la subvención descontrolada de la enseñanza privada católica (Medrano, 2010), auspiciada por el legado franquista que aún pugnaba por conservar su hegemonía.

Además, aun con la inyección de fondos que suponen los Pactos de la Moncloa, los nuevos puestos e infraestructuras escolares siguen presentando deficiencias, especialmente en términos cualitativos. Si bien la carencia de puestos escolares se había ido paliando con los años, no había sido sino «con graves deficiencias, como dobles turnos, aulas prefabricadas, aularios, reduciendo el espacio o la calidad de las construcciones, etc.» (Viñao Frago, 2004: 234).

Asimismo, los cambios económicos e industriales en el país dieron lugar también al desplazamiento de grandes masas de población desde las zonas rurales a las ciudades en el llamado «éxodo rural». Es por ello que, si bien a comienzos de los años ochenta se había cumplido el objetivo de la plena escolaridad y existía ya un superávit de puestos escolares en España, su distribución no siempre era acorde con la demografía española (Fuentes, 1981). Así lo reconoce el entonces

ministro de Educación, José María Maravall, en una carta que dirige a los padres y madres españoles el 14 de diciembre de 1983:

Cada alumno dispondrá de una plaza escolar digna cerca de su casa, evitándose el trastorno que en la actualidad representan los grandes recorridos en transporte escolar que se ven obligados a realizar los niños. Debe concluir la construcción caótica de puestos escolares que concentra una gran abundancia en ciertas zonas urbanas, en contraste con el desamparo en el que quedan las zonas rurales y los suburbios de las ciudades. («El ministro de Educación explica la LODE a los padres en una carta abierta», 1983)

Por ese motivo, ya antes de las elecciones de 1982, el PSOE había comenzado a entablar negociaciones con el sector de la educación privada a fin de lograr «una colaboración armónica entre una red pública dignificada y una red privada subvencionada acorde a la Constitución para satisfacer las necesidades de escolarización» (González Moreno, 2019: 20). De hecho, aún en décadas recientes se considera que una de las funciones de los conciertos educativos, además de asegurar la libertad de elegir un centro docente, es «asegurar la gratuidad de la enseñanza en los niveles obligatorios allí donde no existen suficientes puestos escolares de carácter público» (Ministerio de Educación, 2009).

También en este sentido, el propio artículo 53 de la LODE establecía que la admisión a los centros concertados se regiría por los mismos preceptos que los centros públicos, regulados a su vez en el artículo 20 de la LODE, donde se detalla que la proximidad del domicilio influiría en la admisión del alumnado en los centros (Ley Orgánica 8/1985, 1985).

4. Por la libertad de enseñanza

Uno de los principales argumentos que esgrimen los actuales defensores de la existencia y financiación de la educación concertada es el artículo 27 de la Constitución española de 1978. Concretamente, el epígrafe primero de dicho artículo establece lo siguiente: «Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza». En sus pretensiones, los defensores de los conciertos se apoyan también en el epígrafe tercero del artículo 27, donde se prevé que «[l]os poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones» (Constitución española, 1978), que a su vez dimana de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Sin embargo, estos principios constitucionales no están exentos de polémica, pues ya cuando se presentó el proyecto de la LODE dieron cabida a diversas interpretaciones. Para algunos autores, el derecho a elegir la enseñanza constituye «un derecho de libertad (la de optar por una oferta educativa privada) y no puede dar cobertura a la exigencia de subvenciones» (Satrústegui Gil-Delgado, 2013: 327).

En esta línea de pensamiento se enmarcan los autores para quienes la financiación de la enseñanza privada estuvo justificada inicialmente por factores coyunturales, pero no como la materialización de un mandato constitucional, sino como complemento a una red pública que no era capaz de atender una creciente demanda de plazas escolares debido al fuerte crecimiento demográfico (*baby boom*) y a la ampliación de los años de escolarización obligatoria (Muñiz Pérez, 2012).

Sin embargo, para otros autores, la pluralidad de la oferta educativa únicamente es posible mediante una financiación estatal que permita garantizar la elección del centro independientemente de los recursos económicos (Guardia Hernández, 2019). De ello se desprende que, para esta corriente de pensamiento, la Constitución española no establece la libertad de elección del centro educativo como una mera libertad individual, sino que abre la puerta a la colaboración económica con la educación privada como única vía para dicha pluralidad.

A la vista de lo anterior, cabe recalcar que el propio concepto de «libertad de enseñanza» que recoge la Constitución también dio lugar a ambigüedades. Durante los debates parlamentarios en torno al proyecto de ley en el año 1983, la libertad de enseñanza se reducía, para algunos, a la mera posibilidad de elegir la educación de los hijos. Para otros, sin embargo, esta libertad no solo se plasmaba en la posibilidad de elegir, sino que debía impregnar las estructuras y contenidos del nuevo sistema educativo, en palabras del ministro Maravall ante el Congreso el 11 de octubre de 1983:

La libertad de enseñanza no puede limitarse a la posibilidad de elegir centro escolar con un carácter propio que ofrece enseñanza gratuita porque el Estado lo financia. [...] Esta utilización reduccionista del concepto de libertad de enseñanza, distorsionando su profundo significado en la verdadera tradición liberal, la circunscribe a la creación libre de centros y a la percepción de ayudas financiadas por el Estado para sostener estos centros. Lo que pasa dentro de tales centros, el respeto a la libertad de alumnos y profesores, los límites del adoctrinamiento, todo ello no ha preocupado demasiado a los supuestos defensores de la libertad de enseñanza. La libertad es, respecto de cualquier sociedad, un bien indivisible. Carece de sentido perderse en una confrontación vana contraponiendo libertad de centros y libertad en el centro. (Congreso de los Diputados, 1983a: 2979)

La pertinencia de la libertad de enseñanza no acababa ahí, sino que se vinculaba también de manera directa a las razones de carácter logístico que motivaban la ley (la creación de puestos escolares), alegando que no existe libertad de elección cuando se carece de opciones. Así lo ejemplifican las palabras del ministro Maravall ante el Congreso en la misma sesión: «La libertad de elección se predica para todos: para que todos puedan elegir es necesario que tengan garantizada al menos una opción digna» (Congreso de los Diputados, 1983a: 2978).

Para las voces críticas del proyecto de ley, sin embargo, la interpretación que el Gobierno socialista hacía del precepto constitucional de la «libertad de enseñanza» chocaba frontalmente con la suya. Durante los años 1983 y 1984, los sectores contrarios a la LODE abanderaron la libertad de enseñanza como principal

pretensión en una dura confrontación ideológica. El «proyecto Maravall», que este mismo planteaba como «no socialista, sino modernizador e ilustrado» (S. C., 1983), para la oposición suponía una amenaza frontal a la supervivencia de los centros privados y un reflejo de una ideología dogmática y totalitaria que no atendía a los intereses de todos los grupos sociales (Fernández-Rúa, 1983a). De este modo, los detractores del nuevo proyecto de ley se aferraban a las disposiciones constitucionales para mostrar su oposición a algunas propuestas de la ley, tales como «la pérdida de facultades de los titulares de los centros y las intromisiones en la elección del “ideario” del centro» (Fernández-Rúa, 1983b). De hecho, para algunos la ley no era más que un intento encubierto de aniquilar la educación privada, así como un atentado contra la libertad de cátedra y la libertad de asociación (Oliva Santos, 1983).

Se ponía, además, en tela de juicio la sostenibilidad de la financiación pública de los conciertos, alegando que «[la LODE] es una ley socialista que tolera de momento a los centros privados, mientras el Estado no disponga de puestos escolares públicos para la mayoría de los niños españoles, pero que pone muy firmemente las premisas para una futura nacionalización de la enseñanza» (Federación Española de Religiosos de Enseñanza, 1983). De hecho, vemos este temor a la estatalización también plasmado en algunas intervenciones en el Congreso, como fue el caso del diputado Aguirre Kerexeta que, en la misma sesión del 11 de octubre de 1983, debatía acerca de una enmienda al proyecto de ley presentada por su partido, el PNV:

El llevar a cabo este proyecto constituye un primer paso para una progresiva estatalización de la enseñanza. Los centros concertados, sustraídos prácticamente a los titulares de los mismos, dirigidos, controlados, supervisados por el Consejo escolar, difícilmente pueden ser considerados como centros privados capaces de mantener y defender un ideario propio, un proyecto educativo específico. (Congreso de los Diputados, 1983a: 2984)

Esta oposición trajo consigo importantes movilizaciones de los sectores más conservadores de la sociedad, encabezados por los propietarios y partes interesadas de los centros escolares religiosos y representados por «la mesa de los cuatro»: la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE), la Confederación Católica de Padres de Familia (CONCAPA) y la Federación de Sindicatos Independientes de la Enseñanza (FSIE) (Roig López, 2003). Esta «coalición a cuatro bandas» (S. Barcia, 1984) se agruparía en torno a la *Coordinadora pro libertad de enseñanza* (Marín Arce, 2002).

Para seguir recibiendo subvenciones estatales a través de los conciertos, los centros de estas congregaciones católicas, que hasta el momento gozaban de multitud de libertades, ahora pasarían a ser regulados por los nuevos preceptos legislativos y a ser considerados «con carácter propio». Es decir, para acceder a la financiación del Estado, tendrían que atenerse al nuevo marco normativo (e,

inicialmente, a una autorización del Estado, si bien esta norma sería declarada inconstitucional, como veremos más adelante). Para estos colectivos, las exigencias impuestas a los colegios concertados resultaban excesivas e injustificadas, abocándolos a la desaparición o la ruina económica, una idea que se expuso en los debates parlamentarios sobre el proyecto de ley (Congreso de los Diputados, 1983a: 2987). En esta línea, el siguiente extracto resume de manera concisa las opciones que, a ojos de los detractores de la ley, quedaban a disposición de las escuelas:

Si alguien, en el marco de una degeneración semántica como la que en todos los órdenes estamos padeciendo, quiere llamar libertad de enseñanza a un sistema que excluye de la posibilidad de elección educativa a la casi totalidad de la población escolarizable, es muy libre de hacerlo. [...] Naturalmente, alguien podría objetarnos que la ley prevé una tercera posibilidad teórica de opción: la de los centros concertados, que se financian con fondos públicos. Lo cual es muy cierto; pero, son tantas y tales las exigencias que se les imponen, los condicionamientos a que se les somete, las renunciaciones a las que se obligan y la aleatoriedad misma de su admisión al concierto por parte del Estado, que seguir considerándolos alternativa a la red pública no pasa de ser un eufemismo engañoso. [...] En consecuencia, si hemos de hablar con realismo, los centros concertados no tienen otro destino que, o bien el de diluirse en la red oficial, resignándose a pagar por el derecho a subsistir el alto precio de su identidad –y tapando de paso con su pretendida autonomía una verdadera estatalización de la enseñanza–, o bien, en casos muy aislados, el de optar por una privatización absoluta, quedando a merced de la demanda más extremadamente corta y elitista. (Ferrero Blanco, 1985)

Además de la oposición a los requisitos para adherirse a los conciertos, las voces críticas de la LODE reivindicaban su participación en el espacio de diálogo propio del proceso legislativo, un diálogo en el que, decían, no se les había incluido. Así lo reflejan las declaraciones de Alzaga Villaamil, entonces diputado por el Grupo Parlamentario Popular, en el debate del 20 de diciembre de 1983:

Es casi un sarcasmo levantar la bandera de la participación en las escuelas, intentar que los niños se eduquen en libertad y dictar una Ley sin diálogo, sin participación de la oposición, sin clima de tolerancia y de convivencia. [...] Don Francisco Giner de los Ríos gustaba de decir que la enseñanza nacional seguía sufriendo la dictadura ininteligente del Estado. Yo me temo que si levantase la cabeza tendría que estar de acuerdo en que hay exceso de ininteligencia (Rumores); demasiado autoritarismo en esta Ley. (Congreso de los Diputados, 1983b: 4172).

Precisamente al hilo de estas reivindicaciones, conviene señalar que en el Congreso se reclamaba un «pacto escolar» en el que se tuvieran en cuenta las voces de todo el espectro político. El propio artículo 27 de la Constitución española es al que suele aludirse como «pacto escolar constituyente» (Puelles Benítez, 2002). En él se plasmó el consenso de todas las voces políticas de comienzos de la transición, si bien tanto la ucd como el psoe tuvieron que realizar algunas concesiones (Pue-

lles Benítez, 2007). Sin embargo, dicho pacto escolar constituyente carecía del debido desarrollo legislativo, siendo la LODE el instrumento que vendría a darle forma jurídica. No obstante, una vez planteado el proyecto, las voces contrarias reclamaban un pacto escolar en el que se atendiera a todo el espectro ideológico para formular un nuevo proyecto que hubiese nacido del diálogo, y no constituyera, como se alegaba, una «ley de partido» (Congreso de los Diputados, 1983a: 3011). Frente a estas pretensiones, el ministro Maravall pronunció en el Congreso:

Quienes hablan de pacto escolar estos meses, sin haber hablado antes, no pueden razonablemente pretender que este pacto consiste en que el socialismo español recorra toda la distancia mientras que ellos se quedan donde siempre han estado; no pueden ni deben olvidar que el marco de la política educativa está diseñado en la Constitución en su artículo 27 [...]. No caben supuestos pactos escolares que supongan, de hecho, la revisión práctica del acuerdo constitucional. (Congreso de los Diputados, 1983a: 2977).

En este contexto, se produjeron grandes manifestaciones contra la LODE. La primera tuvo lugar el 17 de diciembre de 1983 y reunía en Madrid a 250.000 asistentes, según los portavoces de la Policía Municipal, o 880.000 según los organizadores. En ella se expresó por primera vez en las calles españolas la repulsa de un sector de la sociedad hacia la nueva propuesta legislativa del Gobierno. En la movilización se reclamaba el diálogo con todos los sectores de la sociedad y se consideraba que la exigencia de determinados requisitos para la obtención de subvenciones limitaba la libertad de enseñanza (Prades, 1983). Unos meses después, el 25 de febrero de 1984, volvieron a llenarse las calles madrileñas de manifestantes contrarios a la LODE: un millón según los organizadores, pero solo ciento cincuenta mil según el Gobierno Civil de Madrid (Sánchez, 1984). Por último, el 18 de noviembre de 1984, la CONCAPA reunió en una manifestación bajo el lema «Por la libertad de enseñanza» a 1.200.000 personas, según los organizadores, o 500.000 según la Policía Municipal (Badía, 1984). Lo que reclamaban en el manifiesto leído durante la manifestación por Carmen de Alvear, portavoz de la CONCAPA, plasmaba el sentir general de los asistentes: «Reclamamos [...] que las disposiciones legales que afectan a la educación se elaboren en un clima de diálogo con la participación de todos los grupos interesados, incluidas las organizaciones de padres» (Badía, 1984).

El choque ideológico se intensificaría hasta el punto de que el sector conservador sometió el proyecto de ley al Tribunal Constitucional en un recurso interpuesto el 17 de marzo de 1984 a instancia de cincuenta y cuatro diputados (STC 77/1985). Puesto que el recurso de inconstitucionalidad tuvo efectos suspensivos, la reforma educativa permaneció paralizada durante dieciséis meses («Los platos rotos de la LODE», 1985). Finalmente, en su sentencia número 77/1985, de 27 de junio de 1985, el Tribunal Constitucional desestima el recurso de inconstitucionalidad prácticamente en su totalidad, a excepción del artículo 2.2 (y, con él, la disposición transitoria cuarta) del por entonces proyecto de ley (STC 77/1985).

La impugnación de dicho epígrafe fue el único reconocimiento, por parte de la máxima jurisdicción en materia constitucional por entonces en España, de que los preceptos legislativos que encarnaba la LODE podrían atentar contra la libertad de enseñanza. En concreto, el artículo declarado inconstitucional reclamaba una autorización estatal de los centros con «carácter propio», autorización que desaparece en el texto legislativo que se publicaría finalmente en 1985 (Ley Orgánica 8/1985).

Por lo demás, en la sentencia del Tribunal Constitucional se negaba que la LODE coartase las libertades constitucionales. No solo eso, sino que la sentencia detalla que «más bien al contrario, [el módulo económico] contribuye a crear un mecanismo que favorece su ejercicio, puesto que se ofrece a quienes crean centros docentes privados de enseñanza básica la posibilidad de optar por una financiación pública» (STC 77/1985).

Esta colisión ideológica terminó, sin embargo, con concesiones por ambas partes; algunas de las enmiendas al proyecto de ley llegarían a aceptarse, pero otras muchas quedarían por el camino. Por un lado, las facciones más conservadoras de la «guerra escolar» acabarían aceptando la imposición de una programación general y los pormenores sobre el ejercicio de la titularidad de los centros, condiciones para obtener subvenciones a las que se oponían en un principio (Roig López, 2003). En este sentido, cabe señalar que el ministro Maravall, ante la confrontación generada por la ley y el reclamo de diálogo con sus detractores, inicia en noviembre de 1984 un diálogo con la Conferencia Episcopal que se materializaría en un comunicado conjunto en que el Estado español y la autoridad católica establecían un cauce permanente de diálogo. Con él, el Gobierno trataba de apaciguar las aspiraciones más radicales de un pacto escolar en torno a las que gravitaban las hostilidades de la oposición (S. Barcia, 1984). A partir de dichas conversaciones con la Conferencia Episcopal, se produciría una escisión entre los componentes de la «coalición»: mientras que la CONCAPA mantendría la confrontación, la FERE adoptaría una postura favorable al diálogo (Roig López, 2003).

La propuesta de los conciertos como materialización de los principios constitucionales también hizo temblar los cimientos de la voluntad socialista y reformadora que planteaba el PSOE antes de las elecciones de 1982. Antes de su llegada al poder, el socialismo español defendía posturas más radicales y utópicas, incluidas la supresión de las subvenciones y la desaparición gradual de la enseñanza privada (Viñao Frago, 1996). En los debates en torno a la educación durante el proceso constitucional, se recoge que «para el Partido Socialista Obrero Español la educación es sólo responsabilidad del Estado, defiende una enseñanza laica, y un pluralismo de los centros escolares. No reconoce plenamente el derecho de los padres y pone limitaciones a la libertad de creación de centros docentes» (Marcos Pascual, 2007: 154). Sin embargo, más adelante se produce un cambio de paradigma, pues «ante una realidad como la de las subvenciones que afectaba a millones de alumnos y a decenas de miles de profesores y familias, no podía plantear simplistamente enfoques ideológicos o voluntaristas de negación de la realidad» (Pérez Galán, 1989: 38).

En esta misma línea, la llamada «Resolución Luster» haría hincapié, a las puertas de la promulgación de la LODE, no solo en el derecho de los padres a elegir la educación de los hijos, sino en que «[e]l derecho a la libertad de enseñanza implica la obligación de los Estados miembros de hacer posible el ejercicio práctico de este derecho, incluido el aspecto económico» (Resolución del Parlamento Europeo, 1984). La resolución insta, además, a los Gobiernos de España y Portugal a que «desde su entrada en la Comunidad respeten plenamente los mencionados principios de libertad de enseñanza» (Resolución del Parlamento Europeo, 1984).

Sin duda, este viraje ideológico se tradujo en la aceptación de diversas enmiendas parlamentarias al proyecto de ley, lo que causó tensiones y frustraciones entre las filas socialistas. A fin de cuentas, por ser el PSOE ferviente defensor de la Constitución y las libertades en materia educativa que dicta su artículo 27, se convertía paradójicamente en defensor de los intereses de la Iglesia en el ámbito de la educación, al conferir a la ciudadanía española el derecho a elegir una instrucción religiosa gratuita y, por tanto, financiada por el Estado (González Moreno, 2019).

5. La educación concertada en la actualidad

Desde la promulgación de la LODE en 1985, el sistema educativo ha sido objeto de reformas de diverso calado que atendieron, en parte, a las transformaciones sociales, políticas y económicas tanto de ámbito nacional como global, pero que también fueron el reflejo de distintas voluntades políticas. Puesto que las reformas han afectado también a los conciertos, consideramos de especial interés revisar brevemente esta abigarrada evolución normativa a fin de trazar un paralelismo entre los desacuerdos que propició esta cuestión en sus orígenes y los que han resurgido con la última ley de educación.

Para atender a los requisitos supranacionales tras la entrada de España en la Comunidad Económica Europea, la Ley Orgánica 1/1990 («LOGSE») amplió dos cursos la escolarización obligatoria y gratuita, hasta la edad de 16 años, y rebajó la ratio a 25 alumnos por aula en Primaria y 30 en Secundaria (disposición adicional tercera, apartado 3). Estas dos novedades supusieron la necesidad de más puestos escolares y abrieron la puerta a un periodo transitorio de adaptación de los conciertos vigentes hasta entonces (Muñiz Pérez, 2012). Cinco años después se promulga la Ley Orgánica 9/1995 («LOPEG»), que establece algunos requisitos adicionales, como la obligación de los centros privados concertados de admitir alumnos con necesidades educativas especiales.

La Ley Orgánica 10/2002 («LOCE»), aunque publicada en el *BOE*, nunca entraría en vigor, y vendría sucedida poco después por la Ley Orgánica 2/2006 («LOE»), aún vigente en la actualidad, si bien con las modificaciones que veremos más adelante. La LOE introduce la obligación de que la escolarización del alumnado se realice equitativamente entre los centros públicos y los privados concertados. Se espera, para estos segundos, «que asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter comple-

mentario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad» (Muñiz Pérez, 2012: 101). Además, se establece que las Administraciones creen áreas de influencia para garantizar la igualdad en la aplicación de los criterios de admisión (artículo 86). También se prevé la garantía de gratuidad de la educación, prohibiendo que se imponga a las familias la realización de aportaciones económicas a los centros o a asociaciones o fundaciones con dicho fin (artículo 88). Del mismo modo, la LOE dispone que los centros sostenidos con fondos públicos no podrán discriminar por razón del sexo del alumnado (artículo 84).

Con el cambio de Gobierno en 2011, llega una nueva reforma educativa: la Ley Orgánica 8/2013 («LOMCE» o Ley Wert). Esta ley dispone algunas modificaciones de la LOE en lo que respecta a la figura del director y el Consejo Escolar de los centros privados concertados. También realiza algunos cambios en la LOE: se eliminan las áreas de influencia de los centros y se establece que «las Administraciones educativas podrán convocar concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados sobre suelo público dotacional» (artículo 116.8). Además, desaparece la prohibición de segregar al alumnado por su sexo, estableciendo que «no constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos» (artículo 84.3). Igualmente, en esta ley se menciona por primera vez la «demanda social» como justificación para que las Administraciones creen plazas escolares para atender a las preferencias de la población (artículo 109).

En los últimos meses, siete años después de que se promulgara la última ley de educación, se ha aprobado una nueva reforma educativa: la Ley Orgánica 3/2020 («LOMLOE» o Ley Celaá). Algunos de los cambios que supone este nuevo marco jurídico revierten los introducidos por la LOMCE en 2013 y, concretamente en lo que respecta a la educación concertada, son los siguientes:

- Ya en la LOE (y posteriormente en la LOE y la LOMCE) se contemplaba la proximidad del domicilio como un criterio de admisión a los centros educativos cuando la demanda superara la oferta. La LOMLOE va un paso más allá en esta dirección y permite atribuir a la proximidad domiciliaria más de un 30 % de la puntuación en el proceso de admisión del alumnado a un centro (artículo 84.2).
- Se recuperan las áreas de influencia de los centros de tal modo que apliquen de manera efectiva los criterios prioritarios de proximidad del domicilio y cubran en lo posible una «población socialmente heterogénea» (artículo 86).
- La LOE prohibía que se impusieran cuotas a las familias, ya fueran directamente en beneficio del centro o de fundaciones o asociaciones relacionadas. En la LOMCE, esta disposición desaparecía, si bien la gratuidad de los conciertos permanecía vigente a tenor del Real Decreto 2377/1985. La LOMLOE no solo recupera la garantía de gratuidad de la LOE, sino que profundiza en ella y la declara incompatible con cualquier tipo de discriminación. Por tanto, se determina que las «actividades complementarias», de carácter voluntario, no deben interferir con el horario escolar y deberán

- programarse de modo que no constituyan un motivo de discriminación por motivos socioeconómicos (artículo 88).
- Desaparece la posibilidad de convocar concursos públicos para la construcción de centros privados concertados. En su lugar, se prevé la colaboración de los municipios con las Administraciones a la hora de obtener solares para construir centros públicos (disposición adicional decimoquinta, apartado 4).
 - Desaparece la financiación pública de los centros educativos que segreguen al alumnado por género (se habla de «género», no de «sexo», al contrario que en la LOE y la LOMCE) (disposición adicional vigésima quinta, apartado 1).
 - Se elimina la «demanda social», que sí recogía la LOMCE, a la hora de crear puestos escolares. En su lugar, la ley establece que, de ser necesarios, «las Administraciones educativas promoverán un incremento progresivo de puestos escolares en la red de centros de titularidad pública» (artículo 109.5).

Esta última reforma educativa ha generado, una vez más, un clima de confrontación en la sociedad española. Los defensores de la nueva ley consideran sus preceptos una apuesta por la educación pública de calidad basada en la igualdad, tratando así de poner fin a la segregación socioeconómica en las llamadas «escuelas gueto» (Zafra, 2020). En este sentido, se amparan en que la concentración del alumnado procedente de familias de renta baja ha sido denunciada en múltiples ocasiones. Un ejemplo es el informe del Relator Especial de las Naciones Unidas tras su visita a España en enero de 2020: «Un 44 % de los estudiantes y el 72 % de los menores en situaciones vulnerables estudian en escuelas segregadas *de facto* que tienen una gran concentración de alumnado de entornos socioeconómicos pobres, gitanos e inmigrantes» (Alston, 2020). Según la ONG Save The Children, se estima que es este el caso de un 46,8 % de los centros, de los cuales 9 de cada 10 son públicos (Martínez y Ferrer, 2018).

Asimismo, los defensores de la LOMLOE consideran que la ley trata de limitar la imposición de cuotas por parte de las escuelas concertadas que, si bien deberían tener carácter voluntario, en la práctica cotidiana no siempre lo son (CEAPA y CICAIE, 2020), lo que genera una barrera económica para las familias que no pueden abonarlas (Gutiérrez del Álamo, 2020). Por tanto, para las voces favorables a la LOMLOE, los preceptos sobre la gratuidad de la educación y la priorización de la proximidad domiciliaria en el acceso a los centros educativos ponen los medios necesarios para que las escuelas privadas concertadas satisfagan su obligación con la sociedad española (Sánchez Caballero, 2020) y velen por la heterogeneidad del alumnado. Frente a las voces que tachan la ley de «proyecto educativo totalitario y excluyente [...] que supone un asalto a los derechos y libertades de los españoles» (Senado, 2020: 92), sus defensores consideran que aquellos que reclaman libertad «defienden el concepto de libertad solo para aquellos que tienen recursos,

pero obvian a otros muchos que no los tienen y que no tienen esa libertad para poder decidir» (Congreso de los Diputados, 2020: 21).

Los detractores de la ley, por el contrario, ven estos preceptos como una nueva amenaza para la supervivencia de la educación concertada. Consideran que la ley carece de consenso social y político, que su tramitación ha sido precipitada y que no ha tenido en cuenta a las partes interesadas (Sánchez Caballero, 2020), tal y como ocurrió en su día con la LODE. La plataforma Más Plurales (creada *ad hoc* para hacer frente a la nueva reforma educativa e integrada por diversas asociaciones de padres, incluida la CONCAPA) considera que la ley es «fuertemente intervencionista, promueve la restricción de derechos y libertades ciudadanas y atenta contra la pluralidad de nuestro sistema educativo» (Más Plurales, 2020). Entre otros motivos, alega que la nueva ley zonifica la programación educativa y argumenta que «[l]a eliminación de la demanda social supone un paso más a la planificación unilateral de la Administración, el cierre de unidades concertadas con demanda en beneficio de públicas vacías o la consideración de subsidiaria de los centros concertados» (Más Plurales, 2020). En este sentido, además, se reclama una mayor inversión en una educación concertada infrafinanciada desde hace años (Silió, 2020) para poder garantizar su verdadera gratuidad.

Por estos y otros motivos, este sector organizó manifestaciones en contra de la nueva ley en noviembre y diciembre de 2020 (Torres Menárguez, 2020) que movilizaron a miles de personas en las calles de distintas ciudades españolas. Además, la plataforma presentó un escrito de denuncia ante la Comisión Europea alegando que la ley vulnera derechos fundamentales. Recientemente, la Comisión ha respondido aludiendo a su falta de competencias en torno a la cuestión (Gil, 2021), por lo que Más Plurales ha puesto el asunto en manos del Parlamento Europeo por considerar que la ley constituye «un ataque sistémico al Estado de Derecho en España» (Stegmann, 2021).

Sin entrar a posicionarnos, hay una postura que <sí parece incontestable: no hay consenso en materia educativa. Como ejemplo ilustrativo de este choque ideológico, basta con echar un vistazo a las actas del Congreso de los Diputados del 19 de noviembre de 2020, fecha en la que se aprueba la LOMLOE: la mitad del hemiciclo aplaude con fuerza; la otra mitad de los diputados, «puestos en pie y golpeando con las manos los escaños, gritan reiteradamente: ¡Libertad!, ¡libertad!, ¡libertad!» (Congreso de los Diputados, 2020: 22).

6. Conclusiones

La presente investigación arroja algunas conclusiones interesantes sobre las causas que dieron lugar al régimen de conciertos. En primer lugar, la convergencia de la educación privada y la pública a través de los centros concertados respondió a una demanda logística y demográfica propiciada por los cambios en la economía y la sociedad españolas de finales de la Dictadura. Huyendo de las carencias que habían aquejado al sistema educativo español durante el siglo XIX y

buena parte del xx, el Gobierno socialista de Felipe González trata de buscar una solución a la elevada demanda de puestos y unidades escolares en las ciudades, donde empezaba a concentrarse una masa creciente de ciudadanos españoles en busca de una vida más próspera.

Por otro lado, el marco constitucional que se establece en la España de finales de los setenta trae consigo importantes garantías jurídicas que asisten a los ciudadanos españoles, siendo uno de ellos el derecho a una educación obligatoria y gratuita. Este derecho viene acompañado de otro: la posibilidad de elegir la educación que uno desea para sus hijos. Esta nueva libertad se encuentra, sin embargo, con una sociedad polarizada por interpretaciones divergentes de la Constitución. Entre los defensores del régimen de conciertos, había quienes consideraban que servía únicamente para poner un parche necesario a la escasez de puestos escolares, mientras que otros lo veían como un recurso fundamental para garantizar el cumplimiento de los dictados constitucionales de libertad de enseñanza y elección. Otra parte de la sociedad, sin embargo, creía que el régimen de conciertos no debía existir: algunos, porque consideraban que perpetuaba un sistema viciado donde la Iglesia seguiría nutriéndose de los fondos estatales para defender sus propios intereses; otros, porque consideraban que el régimen de conciertos constituía una estrategia para aniquilar la educación privada y lo consideraba anticonstitucional.

Esta polarización generó un gran malestar en la sociedad española, tanto en los sectores más conservadores como en los más progresistas, lo que se manifestó en un clima de agitación y confrontación durante los años 1983 y 1984. Sin embargo, no sin ciertas concesiones, en 1985 finalmente se promulga la LODE y se da vida al régimen de conciertos que nos acompaña hasta nuestros días, junto con la polémica que suscitó y sigue suscitando en la ciudadanía.

En las décadas posteriores a la promulgación de la LODE, se produjeron diversas reformas educativas que afectaron en mayor o menor medida a la educación concertada. La más reciente, la LOMLOE, ha venido acompañada de nuevos enfrentamientos políticos y sociales. Resulta inevitable, al observar el cariz que ha adquirido una vez más este conflicto, echar la vista atrás a las desavenencias que propició la promulgación de la LODE. Si bien las reivindicaciones de ambos sectores se han ido transformando, como lo han hecho también la sociedad y la situación política y económica del país, los integrantes de la contienda y sus proclamas no parecen haber cambiado mucho.

Tanto el contexto histórico de la LODE como nuestras conclusiones abren la puerta a un sinnúmero de líneas de investigación que esclarecerían aún más las causas y las consecuencias del régimen de conciertos que permanece vigente hoy en día. A la presente investigación podrían sumarse otras de gran calado en torno a temas de interés que gozaron de gran protagonismo en la época, como la democratización de las estructuras escolares, la libertad de cátedra, las categorías y los requisitos para las subvenciones, el papel que pasa a desempeñar la religión en el sistema educativo o la segregación por sexos.

Con la nueva reforma educativa, resurgen temas que creíamos ya olvidados 35 años después, concretamente en torno a los concertados. Precisamente por eso, parece un buen momento para echar la vista atrás y recapacitar sobre las causas que impulsaron la LODE y la confrontación social que propició. La divergencia en la interpretación de los dictados constitucionales y los intereses políticos y sociales de los distintos sectores de la sociedad parecían irreconciliables en los años 1983 y 1984. En el presente, la cuestión de la concertada se revela, de nuevo, como un conflicto politizado que enfrenta frontalmente a dos posturas cuyas pretensiones no distan mucho de las que se planteaban hace casi cuatro décadas. Cabe preguntarse si el futuro nos deparará, quizás algún día no tan lejano, el tan ansiado consenso.

7. Bibliografía

- ALSTON, P.: *Declaración del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre la extrema pobreza y los derechos humanos, Philip Alston, sobre la conclusión de su visita oficial a España, 27 de enero, 2020*, <https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=25524&LangID=S>
- BADÍA, J.: «Un millón de personas reclaman al Gobierno libertad de enseñanza y un pacto escolar», *ABC Madrid*, 19 de noviembre de 1984, <https://www.abc.es/archivo/periodicos/abc-madrid-19841119-13.html>
- CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO (CEAPA) Y LA ASOCIACIÓN DE COLEGIOS PRIVADOS E INDEPENDIENTES (CICAE): *Estudio de Precios de Colegios Concertados*, 2020, <https://www.cicae.com/wp-content/uploads/2020/11/INFORME-FINAL-RESULTADOS-NACIONAL.CEAPA-CICAE.OLA-V.pdf>
- CENTENO CABALLERO, L.: «La transparencia económica en los centros privados concertados. Contextos, costes y eficiencias», *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 2 (2013), pp. 131-140.
- CONGRESO DE LOS DIPUTADOS: *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. I Legislatura*, 64 (sesión plenaria de 11 de octubre), 1983a.
- CONGRESO DE LOS DIPUTADOS: *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. I Legislatura*, 87 (sesión plenaria de 20 de diciembre), 1983b.
- CONGRESO DE LOS DIPUTADOS: *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. XIV Legislatura*, 64 (sesión plenaria de 19 de noviembre), 2020.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica, 2020, <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20cee-informe.pdf>
- DEL POZO ANDRÉS, M. M.: «El sistema educativo español: Viejos problemas, nuevas miradas. Conmemoración de un bicentenario (1813-2013)», *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(4) (2013), pp. 13-17.
- DELHAXHE, A.: «La autonomía escolar en Europa: Políticas y medidas. Informe Eurydice», en *La autonomía de los centros educativos: VI Encuentros sobre educación en el Escorial (UCM)*, 2009, pp. 21-52.
- «EL MINISTRO DE EDUCACIÓN EXPLICA LA LODE A LOS PADRES EN UNA CARTA ABIERTA», *EL PAÍS*, 14 DE DICIEMBRE DE 1983, [HTTPS://elpais.com/diario/1983/12/14/espana/440204408_850215.html](https://elpais.com/diario/1983/12/14/espana/440204408_850215.html)
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE RELIGIOSOS DE ENSEÑANZA: «Criterios. En torno a la LODE», *Educadores. Revista de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza*, 125 (1983), pp. 713-714.

- FERNÁNDEZ-RÚA, J. M.: «Centenares de miles de personas contra la LODE y la política educativa de Maravall», *ABC Madrid*, 18 de diciembre de 1983a, p. 41.
- FERNÁNDEZ-RÚA, J. M.: «La ley de Educación, historia de una confrontación social inevitable», *ABC Madrid*, 18 de diciembre de 1983b, p. 42.
- FERRERO BLANCO, J. J.: «¿Lodeizar o europeizar el sistema educativo? Comentario a la Resolución Luster», *Educadores. Revista de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza*, XXVII(133) (1985).
- FUENTES, C.: «El Ministerio de Educación informa sobre el curso 1981-82», *ABC Madrid*, 15 de septiembre de 1981, p. 33.
- GIL, A.: «Revés de la Comisión Europea a Pp, Vox y Ciudadanos en su uso de la Eurocámara contra el Gobierno por la ley Celaá», *Eldiario.es*, 23 de marzo de 2021, https://www.eldiario.es/politica/comision-europea-recuerda-pp-vox-ciudadanos-educacion-exclusiva-paises-eurocamara-ley-celaa_1_7339428.html
- GONZÁLEZ MORENO, J.: «Política, ideología y educación en el PSOE durante la Transición (1976-1982): Escolarización y secularización», *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(1) (2019), p. 70.
- GUARDIA HERNÁNDEZ, J. J.: «Marco constitucional de la enseñanza privada española sostenida con fondos públicos: Recorrido histórico y perspectivas a futuro», *Estudios Constitucionales*, 17(1) (2019), pp. 321-362.
- GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO, P.: «El 89 % de la concertada cobra cuotas mensuales, según un estudio de CEAPA y CICAÉ», *El Diario de la Educación*, 11 de noviembre de 2020, <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/11/11/el-45-de-la-concertada-obliga-a-pagar-cuotas-mensuales-segun-un-estudio-de-ceapa-y-cicae/?hilito=%27concertada%27>
- HERNÁNDEZ BELTRÁN, J. C.: «Educar en tiempos de transición: Significación educativa de los pactos de la Moncloa», *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 14 (2002), pp. 143-154.
- LÁZARO FLORES, E.: «Historia de las construcciones escolares en España», *Revista de Educación*, 240 (septiembre-octubre) (1975), pp. 114-126.
- LÓPEZ MARTÍN, R.: «Una escuela de todos y para todos. Las prácticas escolares en la transición democrática», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 21 (2002), pp. 67-80.
- «LOS PLATOS ROTOS DE LA LODE», *EL PAÍS*, 28 DE JUNIO DE 1985, [HTTPS://elpais.com/diario/1985/06/28/opinion/488757601_850215.html](https://elpais.com/diario/1985/06/28/opinion/488757601_850215.html)
- MARCOS PASCUAL, E.: «El derecho de los padres a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos», *Revista Electrónica del Departamento de Derecho de la Universidad de La Rioja*, REDUR, 5 (2007).
- MARCOS PASCUAL, E.: «Los conciertos educativos y la libertad de elección de centro educativo», *Revista de Derecho de la UNED (RDUNED)*, 25 (2020), p. 429.
- MARÍN ARCE, J. M.: «La época socialista (1982-1996)», en *Actas del III Simposio de Historia Actual*, Logroño, 26-28 de octubre de 2000, 1, 2002, pp. 127-142.
- MARTÍNEZ, L. Y FERRER, Á.: *Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Save The Children, 2018, https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf
- MÁS PLURALES. *QUÉ QUIERE LA LEY CELAÁ. 10 FORMAS DE COARTAR LA LIBERTAD* [MÁS PLURALES], 25 DE JULIO DE 2020, [HTTPS://masplurales.es/que-quiere-la-ley-celaa/](https://masplurales.es/que-quiere-la-ley-celaa/)
- MEDRANO, J. M.: «25 años de la LODE», *Diario La Rioja*, 9 de noviembre de 2010, <https://www.larioja.com/v/20101109/opinion/anos-lode-20101109.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Sistema educativo español 2009*, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, 2009.
- MUNIZ PÉREZ, M.: «Colegios concertados y selección de escuela en España: Un círculo vicioso», *Presupuesto y Gasto Público*, 67 (2012), pp. 97-118.

- OLIVA SANTOS, A. DE LA: «La LODE: Ley Orgánica Del Embudo», *ABC Madrid*, 1 de julio de 1983, p. 44.
- PÉREZ GALÁN, M.: «Socialismo y escuela pública: Notas históricas», *Anales del Centro de Alzira de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 5 (1989), pp. 17-41.
- PÉREZ MÉNDEZ-CASTRILLÓN, Í.: *Los conciertos educativos en Castilla y León (1985-2010). Evolución de la opinión pública a través del diario El Norte de Castilla*, Universidad de Valladolid, 2013.
- PÉREZ RUIZ, M. DEL C.: *La democratización de la enseñanza en España, 1952-1982*, Universidad de Málaga, 2015.
- PRADES, J.: «Multitudinaria manifestación en Madrid para protestar por el proyecto de ley de Educación que debate el Congreso», *El País*, 18 de diciembre de 1983, https://elpais.com/diario/1983/12/18/espana/440550015_850215.html
- PRATS, J. Y RAVENTÓS, F.: *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?*, Colección Estudios Sociales, 18, 2005.
- PUELLES BENÍTEZ, M.: «El pacto escolar constituyente: Génesis, significación y situación actual», *Historia de la Educación*, 21 (2002), pp. 49-66.
- PUELLES BENÍTEZ, M. DE: «La educación secundaria en la España democrática: Antecedentes, problemas y perspectivas», *Cadernos de Pesquisa*, 41(144) (2011), pp. 710-731.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2007). ¿PACTO DE ESTADO?: La educación entre el consenso y el disenso. *Revista de educación*, 344, 23-40.
- ROIG LÓPEZ, O.: *La institución educativa española desde la postguerra hasta la transición. Iglesia y tecnología*, Universitat Autònoma de Barcelona, 2003.
- S. BARCIA, E.: «El Gobierno establece con el episcopado un «cauce regular de diálogo» sobre política educativa», *El País*, 3 de noviembre de 1984, https://elpais.com/diario/1984/11/03/espana/468284403_850215.html
- S. C., J.: «La ley de Educación, historia de una confrontación social inevitable», *ABC Madrid*, 18 de diciembre de 1983, p. 42.
- SÁNCHEZ CABALLERO, D.: «Obligaciones, alguna prohibición y reparto equitativo de alumnos: Los frentes de batalla de la concertada y la nueva Ley de Educación», *Eldiario.es*, 12 de noviembre de 2020, https://www.eldiario.es/sociedad/obligaciones-prohibicion-reparto-equitativo-alumnos-frentes-batalla-concertada-nueva-ley-educacion_1_6401406.html
- SÁNCHEZ, E.: «Madrid, colapsado por cientos de miles de personas contra la LODE», *ABC Madrid*, 26 de febrero de 1984, p. 17.
- SATRÚSTEGUI GIL-DELGADO, M.: «Los derechos en el ámbito educativo», en López Guerra, Luis (dir.): *Derecho constitucional. El ordenamiento constitucional. Derechos y deberes de los ciudadanos*, Tirant lo Blanch, 2013.
- SENADO: *Pleno. Diario de Sesiones del Senado*, n.º 37 (2020), p. 131, https://videoservlet.senado.es/legis14/publicaciones/pdf/senado/ds/Ds_P_14_37.PDF
- SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: «Escuela pública y privada en Europa», *Comunidad Escolar*, 12 de julio de 1983, pp. 5-6.
- SILIÓ, E. (2020, Noviembre 23). «La ley Cela diseccionada por seis protagonistas», *El País*, 23 de noviembre de 2020, <https://elpais.com/educacion/2020-11-22/la-ley-celaa-diseccionada-por-seis-protagonistas.html>
- STEGMANN, J. G.: «La Ue investigará la «ley Celaá» tras pedir amparo la concertada», *ABC*, 17 de marzo de 2021, https://www.abc.es/sociedad/abci-investigara-ley-celaa-tras-pedir-amparo-concertada-202103170119_noticia.html
- TORRES MENÁRGUEZ, A.: «Miles de vehículos vuelven a recorrer el centro de las ciudades en protesta contra la ley Celaá», *El País*, 20 de diciembre de 2020, <https://elpais.com/educacion/2020-12-20/miles-de-vehiculos-vuelven-a-recorrer-el-centro-de-las-ciudades-en-protesta-contra-la-ley-celaa.html>

- VEGA GIL, L.: «Aproximación a la enseñanza secundaria durante el Franquismo (1938-1967)», *Historia de la Educación*, 8 (1989), pp. 29-43.
- VEGA GIL, L.: «La reforma educativa en España (1970-1990)», *Educación en Revista*, 13 (1997), pp. 101-132.
- VILLARROYA PLANAS, A.: *La financiación de los centros concertados*, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.
- VIÑAO FRAGO, A.: «La ley Pertierra: ¿continuidad, cambio o rectificación?», en *Construir otra escuela. Reflexión sobre la práctica de los centros escolares*, Ediciones Osuna, 1996, pp. 11-32.
- VIÑAO FRAGO, A.: *Escuela para todos: Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Marcial Pons, 2004.
- VIÑAO FRAGO, A.: «La alfabetización en España: Un proceso cambiante de un mundo multiforme», *Efora*, 3 (2009), p. 15.
- VIÑAO FRAGO, A.: «Del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX)», en *Actas del I Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón, celebrado en el Ies «Goya» de Zaragoza del 30 de marzo al 2 de abril de 2009*, 2011, pp. 449-472.
- ZAFRA, I.: «Cercos a las escuelas gueto», *El País*, 29 de octubre de 2020, <https://elpais.com/educacion/2020-10-28/la-nueva-ley-educativa-estrecha-el-cercos-a-las-escuelas-gueto.html>

Legislación

- «Constitución Española», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 311 (BOE-A-1978-31229), 29 de diciembre de 1978, 1-40.
- «Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 187 (BOE-A-1970-852), 6 de agosto de 1970, pp. 12525 a 12546.
- «Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 159 (BOE-A-1985-12978), 4 de julio de 1985, pp. 21015-21022.
- «Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 278 (BOE-A-1995-25202), 21 de noviembre de 1995, pp. 33651-33665.
- «Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 307 (BOE-A-2002-25037), 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220.
- «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 106 (BOE-A-2006-7899), 4 de mayo de 2006, pp. 1-112.
- «Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 295 (BOE-A-2013-12886), 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- «Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 340 (BOE-A-2020-17264), 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- «Resolución, de 14 de marzo de 1984, sobre la libertad de enseñanza en la Comunidad Europea», *DO C* 104,16.4.1984, p. 69.
- «Sentencia del Tribunal Constitucional 77/1985, de 27 de junio de 1985», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 170 (BOE-T-1985-14797), 17 de julio de 1985, pp. 21-41.

DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN

Documentation and News

I. BIBLIOGRAFÍA

I. Bibliography

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN LA HISTORIA

Bibliography on the Teaching of the Arts in History

Juan Luis RUBIO MAYORAL
Universidad de Sevilla
Correo-e: lrubio@us.es

Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO
Universidad de Sevilla
Correo-e: trigueros@us.es

- ABAD CARLÉS, A.: *Historia del ballet y de la danza moderna*, Madrid, Alianza Editorial, 2004.
- ABAD CARLÉS, A.: *Coreógrafas, directoras y pedagogas: La contribución de la mujer al desarrollo del ballet y los cambios de paradigmas en la transición al s. XXI*, tesis doctoral, Universitat Politècnica de València, 2012.
- ABARZA, B.; CIFUENTES, J. L. y GARCÍA, T.: *El diseño teatral, iluminación, vestuario y escenografía*, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Gobierno de Chile, 2013.
- Actas del Congreso Internacional de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas: «Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas Superiores en España»*, Murcia, 17-20 de enero de 2002, Murcia, ACESEA, 2002.
- AGOSTI ROMERO, L.: *Gimnasia Educativa*, Madrid, Talleres del Instituto Geográfico y Catastral, 1948.
- ÁGUILA CARRALERO, A.; COLUNGA SANTOS, S. y ORDÁN BOLÍVAR, A. I.: «Formación de competencias emocionales: un reto para la educación emocional en los estudiantes de ballet», *Opuntia Brava*, 9(2) (2018), pp. 163-70.
- ALFARO, É.: «Yo estuve allí», en GÓMEZ RUANO, M. Á. (coord.): *Programa 50 Aniversario INEF de Madrid*, CEDI, 2016, pp. 59-71.
- ALIER, R.: *El Gran Teatro del Liceo: historia artística*, Barcelona, Francesc X. Mata, 1991.
- ÁLVAREZ BARRIENTOS, J.: *El actor borbónico (1700-1831)*, Madrid, Asociación de Directores de Escena de España, 2019.
- ÁLVAREZ BARRIO, M.^a J.: «La cooperación en EC como medio y como fin educativo», *TÁNDEM, Didáctica de la Educación Física*, 73 (2021), pp. 13-20.
- ÁLVAREZ DEL PALACIO, E.: *El ejercicio físico en la primera mitad del siglo XVI: la obra de Cristóbal Méndez, médico y humanista*, tesis doctoral, Universidad de León, 1993.

- ALZOLA y MINONDO, P. DE: *El arte industrial en España*, Bilbao, Imprenta de la Casa Misericordia, Iturribe, 1892.
- APPIA, A.: *La música y la puesta en escena. La obra de arte viva. Teoría y práctica*, vol. 14, Asociación de Directores de Escena, 2014.
- ARAIZA, E.: «El «libreto» y sus problemas, o todo lo que usted quiso saber sobre el texto», *Alteridades*, 53(27) (2017), pp. 41-53.
- ARAQUE, N.: *Manuel José Quintana y la instrucción pública*, Getafe, Universidad Carlos III, 2013.
- ARMADA CRESPO, J. M.: *La EC como herramienta para el desarrollo de habilidades socio-afectivas en el alumnado de educación secundaria obligatoria*, Universidad de Córdoba, 2017.
- ARÓSTEGUI, J. L.: «El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo», *Educação. Revista do Centro de Educação*, 37(1) (2012), pp. 31-44.
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE CENTROS SUPERIORES DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS (ACESEA): *Las enseñanzas artísticas en el Espacio Europeo de Educación Superior, situaciones y perspectivas. Valencia, 1 y 2 de junio 2012*. https://www.acesea.es/wp-content/uploads/2017/12/Jornadas_ACESEA_2012_DocTrabajo.pdf
- AUNIÓN, J. A.: «Licenciados en Música, Diseño y Arte Dramático. Los estudios de los centros artísticos se equiparan a los universitarios», *El País*, 24.10.2009.
- AUNIÓN, J. A.: «Las escuelas artísticas superiores no pueden ofrecer títulos de grado. El Tribunal Supremo anula parte de la legislación que las equipara a las universidades», *El País*, 11.02.2012.
- ÁVILA FERNÁNDEZ, A. Y HOLGADO BARROSO, J. A.: *Formación del Magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*, Madrid, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008.
- AVILÉS, Á.: *Discurso que pronunció en el Senado el día 24 de diciembre de 1901*, Madrid, Establecimiento Tipográfico de Hijos de J. A. García, 1902.
- BAKIROVA, S. A.; IZIM, T. O.; NIKOLAYEVA, L. A. y SAITOVA, G. Y.: «Choreographic art features: Creative concepts and innovations in teaching», *Thinking Skills and Creativity*, 41 (2021), <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100901>.
- BARBERO GONZÁLEZ, J. I.: *Deporte, escuela y sociedad: discursos y prácticas que configuraron el deporte moderno en la Inglaterra victoriana*, Universidad Complutense de Madrid, 1991.
- BARRINGER, J. Y SCHLESINGER, S.: *The point book: shoes, training & technique*, Hightstown, Princeton Book, 2004.
- BEAS, M.: «Formación del magisterio y reformas educativas en España (1960-1970)», *Revista de Profesorado*, 14(1) (2010), pp. 397-414.
- BEAUMONT, C. W. e IDZIKOWSKI, S.: *The Cecchetti method of classical ballet*, New York, Dover Publications, 2003.
- BECHER, T.: *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- BERNARDO GONZÁLEZ LEÓN, C.: «El mito. Contenido y método de la pedagogía del arte», *Pensamiento, (Palabra)... y Obra*, 4(4) (2010), pp. 6-7.
- BERNARDO GONZÁLEZ LEÓN, C.: «La función del arte en la educación», *Pensamiento, (Palabra)... y Obra*, 9(9) (2013).
- BERENGUER, Á.: «La enseñanza del teatro en la universidad española: algunas reflexiones sobre la situación actual», *Teatro: Revista de Estudios Teatrales*, 5 (1994), pp. 7-16.
- BIRDWHISTELL, R.: *El lenguaje de la expresión corporal*, Barcelona, Gustavo Gili, 1979.
- BLASIS, C.: *The theory of theatrical dancing*, London,Forgotten Books, 2012.
- BOLAÑO DONOSO, P.: «La escuela-seminario teatral sevillana. Nuevas aportaciones documentales», *Crotalón, Anuario de Filología Española*, 1 (1984), pp. 749-767.

- CABALLERO JULIA, D.; CUÉLLAR MORENO, M.^a J. y GARCÍA M. C.: «Génesis sociohistórica de la EC en España», *Movimento, Revista de EF da UFRGS*, 25 (2019), pp.1-14.
- CACHADIÑA CASCO, P.: *Expresión Corporal y creatividad: métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral*, tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid, 2004.
- CALLE, Q.: «Lenguaje verbal y lenguaje musical. Hijos gemelos del sonido», en AGUILERA, J. E.; ADELL, M. y SEDEÑO, A.: *Comunicación y música I. Lenguaje y medios*, Barcelona, 2008, pp. 51-78.
- CAIVO LLUCH, Á.; DÍAZ OLAYA, A. M.^a y PEDRERO MUÑOZ, C.: *Danza, investigación y educación: Danza e ideología*, Granada, Libargo, 2018a.
- CAIVO LLUCH, Á.; DÍAZ OLAYA, A. M.^a y PEDRERO MUÑOZ, C.: *Danza, investigación y educación: Género e inclusión social*, Granada, Libargo, 2018b.
- CAIVO LLUCH, Á.; DÍAZ OLAYA, A. M.^a y PEDRERO MUÑOZ, C.: *Danza, investigación y educación: Experiencias interdisciplinares con música, literatura y teatro*, Granada, Libargo, 2018c.
- CANALES LACRUZ, I.: *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la EC*, tesis doctoral, Universidad de Lleida, 2006.
- CAÑELLAS, J. A. (oord.): *Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas. Curso 2009-2010*, Madrid, Ministerio de Educación/Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, 2011.
- CARDONA LINARES, A. J.: *Patricia Stokoe: vida y obra. La creadora de la expresión corporal-danza*, tesis doctoral, Universidad de Granada, 2009.
- CARDONA LINARES, A. J.: *La vida de Patricia Stokoe*, Sevilla, Wanceulen, 2011.
- CARILLO, S.: *La música en las artes escénicas: Inmaculada Almendral y la Compañía Teatro del Velador*, tesis doctoral, Universidad de Málaga, 2015.
- CARLONI, K.: «Dança e identidade nacional na imprensa carioca do início do século XX: diálogos culturais e relações étnicas e de gênero. Trinta anos da «Constituição cidadã»: contribuições da História e da Ciência Política», *Revista Estudos Iberoamericanos*, 44 (2018), pp. 365-379, <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2018.2.29096>.
- CARRASQUERO, A. y FINOL, J. E.: «Semiótica del espectáculo: contribución a una clasificación de los elementos no lingüísticos del teatro», *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 18 (2007), pp. 281-309.
- CARRERA RAMÍREZ, F.: «Tempestades artísticas», *El País*, 20.02.2012.
- CARRERA RAMÍREZ, F.: «Una plataforma muy estable», *Danzaratte*, 8 (2014), pp. 77-93.
- CARTER, A. (ed.): *Rethinking Dance History: A Reader*, London, Routledge, 2013.
- CASTRO, R.: «Incorporación de los conservatorios o escuelas superiores de música a la universidad», *Cuadernos de Actualidad Artística*, 6 (1969), pp. 42-52.
- CECCHETTI, G.: *Manuale completo di danza classica: étodo Enrico Cecchetti*, vols. 1 y 2, Roma, Gramese Editore, 1995.
- CERVELLATI, E.: *La danza in scena. Storia di un'arte dal Medioevo a oggi*, Milano, Bruno Mondadori, 2009.
- CHINCHILLA MINGUET, J. L.: *La Escuela Central de EF de Toledo (1919-1981)*, tesis doctoral, Universidad de Málaga, 1991.
- COCA FERNANDEZ, S.: *Comunicación y creatividad: la expresividad creativa del gesto*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1988.
- COMISIÓN DE ESTUDIO PARA LA REGULACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS Y DE LOS CENTROS SUPERIORES DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS: *Informe de la subcomisión de estudio de los modelos de centros superiores*, pp. 1-64. Documento inédito fotocopiado (s. f.).
- CONESA-ROS, E. y ANGOSTO, S.: «Análisis del contenido de «expresión corporal» en los planes de estudio de grado en ciencias de la actividad física y el deporte en universidades españolas», *Journal of Sport and Health Research*, 9(2) (2017), pp. 263-272.

- CONESA-ROS, E. y ANGOSTO, S.: «La expresión corporal y danza en la educación física de secundaria y bachillerato», *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(2) (2017), pp. 111-120.
- CONSEJO SUPERIOR DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS (CSEA): *Informe sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas*, Madrid, Ministerio de Educación, 2010.
- CONTRERAS JORDÁN, O. R.: «Orígenes y evolución de la formación inicial del profesorado de educación física», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1992), pp. 73-86.
- CORRALES NAVARRO, E.: «El lenguaje no verbal: un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano», *Revista Comunicación*, 20(1) (2011), pp. 46-51.
- CORTÉS RAMOS, V.: «Apuntes sobre procesos formativos y prácticas creativas en danza», *Moringa*, 9(1) (2018), pp. 23-30.
- COTERÓN LÓPEZ, J.: *Los contenidos de EF en los manuales escolares: la EC en la primera etapa de EGB (1970-1980)*, tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid, 2007.
- COTERÓN LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ SÁNCHEZ, G.: «Ana funda escuela: aportaciones de Ana Pelegrín al desarrollo de la expresión corporal», *Educación y Biblioteca*, 19(160) (2007), pp. 92-97.
- COTERÓN, J.; SÁNCHEZ, G.; MONTÁVEZ, M.; LLOPIS, A. y PADILLA, C.: «Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento», en SÁNCHEZ, G. et al. (coords.): *Expresión Corporal. Investigación y Acción Pedagógica*, Salamanca, Amarú, 2008, pp. 145-155.
- CREMADES ANDREU, R. et al.: *Didáctica de la educación musical en primaria*, Madrid, Paraninfo, 2017.
- CUÉLLAR MORENO, M.^a J. y PESTANO PÉREZ, A.: «Formación del Profesorado en Expresión Corporal: planes de estudio y Educación Física», *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24 (2013), pp. 123-128.
- CUEVAS CAMPOS, R.: «Análisis de la nueva organización de los bloques de contenidos de la EF en Educación Secundaria», *APUNTS*, 67 (2002), pp. 18-26.
- DÁVILA BALSERA, P.: «Enseñanza profesional y cambios curriculares: las escuelas de artes y oficios en el País Vasco», en *El currículum. Historia de una mediación social y cultural: IX Coloquio de Historia de la Educación*, Granada, 23-26 de septiembre de 1996, vol. 1, 1996, pp. 277-285.
- DÁVILA BALSERA, P.: *Las Escuelas de Artes y Oficios y el proceso de modernización en el País Vasco, 1879-1929*, Leioa, Universidad del País Vasco, 1997.
- DÁVILA BALSERA, P.: «Las Escuelas de Artes y Oficios en el País Vasco, 1879-1929», *Historia de la Educación*, 18 (1999), pp. 191-215.
- DE CASTRO FERNÁNDEZ, P. e ILARI, H.: «Consecuencias del desconocimiento del significado de la terminología de la danza clásica», *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9 (2017), pp. 37-40.
- DE LA ROSA, C. I.: «¿La danza clásica contemporánea, un estilo coreográfico del siglo XXI?», *Escena, Revista de las Artes*, 77(1) (2017), pp. 63-90.
- DE TORO, F.: *Semiótica del teatro. Del texto a la puesta en escena*, Buenos Aires, Galerna, 2008.
- DEVIS DEVIS, J.: *EF y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*, tesis doctoral, Universidad de Valencia, 1994.
- DÍAZ, A. M.: «La danza tradicional como herramienta de integración social y cultural en la Educación Secundaria», en MARTÍNEZ DEL FRESNO, B. y DÍAZ OLAYA, A. M. (coords.): *Danza, género y sociedad*, Málaga, UAM Editorial, 2017, pp. 319-348.
- DÍEZ DEL CORRAL, P.: «Educación artística: lugar de vecindad para el desarrollo humano», *Pulso*, 32 (2009), pp. 123-145.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R.: «La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica», *Revista de Educación*, número extraordinario (1992), pp. 261-278.
- DOMÉNECH, R.: *La enseñanza teatral en España. Ensayo*, Colección Ensayos, Fundación Juan March, 1989.

- DOMÍNGUEZ, M.: «Opinión de los docentes de música sobre la praxis del movimiento y la danza en Educación Primaria», en MIRALLES P. Y MIRETE, A. B. (eds.): *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria*, Murcia, Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia, 2012, pp. 143-149.
- DOMÍNGUEZ-LLORIA, S. Y PINO-JUSTE, M.: «Análisis de la formación pedagógica del profesorado de los Conservatorios Profesionales de Música y de las Escuelas Municipales de Música», *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18 (2021), pp. 39-48, <https://doi.org/10.5209/reciem.67474>
- EFRON, D.: *Gesto, raza y cultura*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1970.
- EMBID IRUJO, A.: *Legislación sobre enseñanza. Vol. 2 Enseñanzas de Régimen Especial (Artísticas y de Idiomas)*, Madrid, Tecnos, 1995.
- EMBID IRUJO, A.: *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España*, Madrid, ACESEA, 1997.
- EMBID IRUJO, A.: «Un siglo de legislación musical en España (y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su grado superior)», *Revista de Administración Pública*, 153 (2000), pp. 471-504.
- EMBID IRUJO, A.: «Problemática actual de las enseñanzas superiores artísticas en España», en SERRANO MASEGOSO, J. Á. (ed.): *Actas del Congreso Internacional de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas*, Murcia, ACESEA, 2002, pp. 23-61.
- ESCOLANO, A.: «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación*, número extra (2000), pp. 201-218.
- ESCOLANO, A.: *La educación en la España Contemporánea*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- ESTEBAN FRADES, S.: «La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo», *Revista Tendencias Pedagógicas*, 27 (2016), p. 274.
- FARABELLO, M. L.: «Textura en la danza, una perspectiva posible», en ESCUELA DE ARTES (ed.): *VI Jornadas de investigación en disciplinas artísticas y proyectuales*, La Plata, Facultad de Bellas Artes (UNLP), 2012, pp. 1-10.
- FAST, J.: *El lenguaje del cuerpo*, Barcelona, Kairós, 1971.
- FEDERACIÓN DE SINDICATOS INDEPENDIENTES DE ENSEÑANZA: «LOMCE: Concepto de currículo y elementos», *FISE: Boletín digital*, 55 (2014).
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE MUNICIPIOS Y PROVINCIAS: *Guía de las escuelas municipales de música*, Madrid, Federación Española de Municipios y Provincias y Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, 2010.
- FERNÁNDEZ NARES, S.: *La EF en el sistema educativo español: currículum y formación del profesorado*, tesis doctoral, Universidad de Granada, 1991.
- FERNÁNDEZ, D. y JÁCOME, D.: *Vestir al personaje. Vestuario escénico: de la historia a la ficción dramática*, Madrid, Ediciones Cumbres, 2018.
- FERRARI, H.: *Schinca Teatro de Movimiento*, tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos, 2014.
- FLINDT, V. y JÜRGENSEN, K. A.: *Bournonville ballet technique*, London, Dance Books, 1992.
- FONT, J.: «Por un espacio autónomo de la Universidad», *El País*, 26.07.2004.
- FONT, J.: «Crónicas de un trayecto», en VV. AA.: *Las Enseñanzas Artísticas Superiores. Legislación*, Murcia, Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA), 2010, pp. 11-16.
- FONTÁN DEL JUNCO, M.: «Arraigos personales portátiles o formación de la subjetividad. Educar en la época tecnoartística del mundo», en GARCÍA HOZ, V. (ed.): *Enseñanzas Artísticas y Técnicas*, Madrid, Ediciones RIALP, 1996, pp. 17-59.
- FOSTER, R.: *Ballet pedagogy: the art of teaching*, University Press of Florida, 2010.
- FRAILE ARANDA, A.: *Un modelo de formación permanente para el profesorado de EF*, tesis doctoral, UNED, 1993.

- FUENTES SERRANO, A. L.: *El valor pedagógico de la danza*, tesis doctoral, Universidad de Valencia, 2007.
- GALASTONE, R.: *Classical ballet terms: an illustrated dictionary*, Alton, Hampshire, Dance Books Alton, 2001.
- GALERA PÉREZ, A. D.: «Asignaturas de educación física en los planes de estudios de la Escuela española (1857-1970)», *Revista Fuentes*, 21(1) (2019), pp. 51-71.
- GARCÍA GIL, D. y BERNABÉ VILLODRE, M.^a M.: «Formación y preparación musical en el Grado de Educación Infantil», *Prisma Social. Revista de Investigación Social*, 25 (2019), pp. 126-178.
- GARCÍA MAY, I.: «El problema de los problemas», en SERRANO MASEGOSO, J. Á. (ed.): *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España*, Murcia, ACESEA, pp. 267-281.
- GARDNER, H.: *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994.
- GASTÓN, E.: «Sociología del ballet. Entre lo único, lo mediatizado y lo racional», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 84 (1998), pp. 155-172.
- GIL ARES, J.: *Los contenidos de la EC en el título de Grado en Ciencias del Deporte*, tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid, 2016.
- GIL y ZARATE, A.: *Historia de la instrucción pública en España (III)*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, 1855.
- GIMÉNEZ, C.: «La enseñanza de la Danza en España: un limbo educativo», *Revista de la Asociación de Investigación y Experimentación Teatral*, 66 (2008), pp. 298-322.
- GIRÁLDEZ, A.: «Internet y educación musical», *Eufonía*, Barcelona, Graó, 217 (2005).
- GIRÁLDEZ, A.: «La composición musical en el aula (8-12)», en DÍAZ, M. y RIAÑO, M. E. (eds.): *Creatividad en Educación Musical*, Santander, Universidad de Cantabria, 2007, pp. 97-111.
- GLOVER, J.: *Niños compositores (4 a 14 años)*, Barcelona, Editorial Graó, 2004.
- GÓMEZ GARCÍA, M.^a N.: «Utopías, reformas y contrarreformas en la educación española del siglo XX», *Revista de Educación*, número extraordinario (2000), pp. 37-58.
- GÓMEZ-LINARES, A. y GIMÉNEZ MORTE, C.: «Optimizando la adecuación de las enseñanzas superiores de danza a los protocolos de evaluación de la educación superior», *AusArt*, 3(1) (2015), pp. 174-83, <https://doi.org/10.1387/ausart14428>
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, F.: «Conservatorios superiores de música: el drama de la memoria en un escenario de crisis globalizada», *Revista Internacional de Educación Musical*, 3 (2015), pp. 51-58.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, F. y PRADIER SEBASTIÁN, A.: «La enseñanza artística superior de arte dramático y su sistema de garantía interna de calidad», *Revista Complutense de Educación*, 30(1) 2019, pp. 307-321, <https://doi.org/10.5209/RCED.57349>
- GONZÁLEZ PÉREZ, T.: «De maestros a profesores de EGB. Tradiciones educativas y modernización pedagógica. El caso de Canarias en el contexto español», *Revista de Historia de la Educación*, 23 (2014), pp. 175-204.
- GONZÁLEZ SARMIENTO, L.: *Psicomotricidad profunda, la expresión sonora*, Valladolid, Miñón, 1982.
- GRAELLS, G. J.: *L'Institut del Teatre. 1913-1988. Historia gràfica*, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1990.
- GRANDA, J.: *Historia de una escuela centenaria*, Madrid, RESAD, 2000.
- GRANT, G.: *Technical manual and dictionary of classical ballet*, Princeton Book, 2004.
- GRAU, F. X.: *L'educació superior en l'àmbit artístic a Catalunya. Estudi i proposta d'organització*, Barcelona, Consell Nacional de la Cultura i de les Arts, 2018.
- GRIEG, V.: *Inside ballet technique*, Princeton, New Jersey, Princeton Book Company, 1994.
- GRUMANN, A.: «Estética de la «danzalidad» o el giro corporal de la «teatralidad»», *Aisthesis: Revista Chilena de Investigaciones Estéticas*, 43 (2008), pp. 50-70.

- GUILLOT, G. y PRUDHOMMEAU, G.: *Gramática de la danza clásica*, Buenos Aires, Hachette 1974.
- GUTIÉRREZ, F.: «Aspectos del análisis semiótico teatral», *Estudios de literatura*, 14 (1989), pp. 75-92.
- GUZMÁN, A.: *Revelación del cuerpo. La elocuencia del gesto*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México, 2008.
- HARGREAVES, D.: *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Graó, 1998.
- HEMSY DE GAINZA, V.: *Nuevas perspectivas de la educación musical*, Buenos Aires, Guadalupe, 1990.
- HEMSY DE GAINZA, V.: *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*, Buenos Aires, Guadalupe, 1994.
- HERAS MONASTERO, B. de las: «Evolución de la normativa reguladora del profesorado de danza en España», en *XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación: Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, El Burgo de Osma, Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad de Valladolid, Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2011, pp. 189-197.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L.: *Profesorado de EF y currículo*, tesis doctoral, UNED, 1992.
- HERNÁNDEZ CASTILLO, A.: *La danza académica y su metodología. Análisis del movimiento en relación con su estructura musical. Nivel medio II*, Valencia, Mahali Ediciones (Stella Cometa, S. L.), 2018.
- HERNANDEZ DÍAZ, J. M.^a: «Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37 (2018), pp. 257-284, <https://doi.org/10.14201/hedu201837257284>
- HERRERO, J. y LÓPEZ-SALAZAR PÉREZ, C.: *Cien años de la Escuela de Artes de Ciudad Real 1911-2011*, Ciudad Real, Diputación Provincial de Ciudad Real, BAM, 2011.
- HERVÁS, V.: «El manifiesto de la Coordinadora de Enseñanzas Artísticas Superiores sigue sumando apoyos», *Música y Educación*, 84 (2010a), p. 196.
- HERVÁS, V.: «El problema de la educación superior no universitaria», *Música y Educación*, 83 (2010b), pp. 182-185.
- HORMIGÓN, L.: *Marius Petipa en España. 1844-1847. Memorias y otros materiales*, Madrid, Danzarteballet S. L., 2010.
- HUGAS I BATLLE, A.: *La danza y el lenguaje del cuerpo en la educación Infantil*, Madrid, Celeste, 1996.
- JAQUES-DALCROZE, E.: *Rhythm, music and education*, London, Dalcroze Society, 2014 (1920).
- JIMÉNEZ, J. A. y OLLORA, N.: «Los elementos audiovisuales en la danza actual», *Ciencias Pedagógicas. Revista Electrónica Científico-Pedagógica*, 2(2) (2020), pp. 17-28.
- JORDAN, S.: «Freedom from the Music: Cage, Cunningham and Collaborations», *Contact: A Journal for Contemporary Music (1971-1990)*, 20 (sept. 1979), <https://doi.org/10.25602/GOLD.cj.voi20.i132>
- KABACHEK, N. L.: «Yuri Slonimsky. Librettology in the service of ideology: dramatic experience», *University Journal of Cultural Studies and Art History*, 36 (2019), pp. 165-173.
- KALMAR, D.: *¿Qué es la expresión corporal? A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*, Buenos Aires, Lumen, 2006.
- KASCHUB, M. y SMITH, J.: *Experiencing Music Composition in Grades 3-5*, New York, Oxford University Press, 2017.
- KATZ RIZZO, L.: «Vaganova's vision and the development of neoclassical Russian ballet technique», *Dance Chronicle*, 35(3) 2012, pp. 408-413.
- KOSTROVITSKAYA, V. S. y BRIANSKY, O.: *100 Lessons in classical ballet: the eight year program of Leningrad's Vaganova choreographic school*, New York, Limelight editions, 1995.
- KOSTROVITSKAYA, V. S. y PISAREV, A.: *School of classical dance*, London, Dance Books, 1995.
- KOWZAN, T.: *El signo y el teatro*, Madrid, Arco libros, 1997.

- LABAN, R.: *Choreutics*, London, MacDonald and Evans, 1966.
- LABAN, R.: *Laban's Principles of Dance and Movements Notation*, London, Macdonald & Evans, 1975.
- LABAN, R.: *El dominio del movimiento*, Madrid, Editorial Fundamentos, 1987.
- LABAN, R.: *Danza educativa moderna*, Barcelona, Paidós, 1993.
- LAGE, C.: *Música e imágenes: un estudio de investigación acción sobre creación musical en tercero de educación secundaria obligatoria*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2016.
- LAUNAY, I.: *Las danzas de repertorio. I. Poéticas y políticas*, Valencia, Mahali Ediciones, 2021.
- LE BOULCH, J.: *Hacia una ciencia del movimiento. 1. Introducción a la Psicokinética*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1992.
- LEARRETA, B.: *Los contenidos de EC en el área de EF en enseñanza primaria*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2004.
- LEARRETA, B. y RUANO, K.: *El cuerpo entra en la clase. Presencia del movimiento en las aulas para mejorar el aprendizaje*, Madrid, Narcea, 2021.
- LEARRETA, B.; SIERRA, M. A. y RUANO, K.: *Didáctica de la Expresión Corporal*, Barcelona, INDE, 2006.
- LEE, C.: *Ballet in Western Culture*, New York, Routledge, 2002.
- LEIGH, S.: *Choreographing History*, Indiana University Press, 1995.
- LEÓN GARCÍA, A.: «Los estudios superiores de cerámica», en LÓPEZ MARTÍNEZ, J. (dir.): *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010, pp. 21-50.
- LIFAR, S.: *La danza*, Barcelona, Labor, 1973 (1938).
- LÓPEZ CASTÁN, A.: «Arte e industria en el Madrid del siglo XVIII», *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte (UAM)*, IV (1992), p. 255.
- LÓPEZ CREVILLÉN, E.: «Las enseñanzas artísticas superiores de danza», en LÓPEZ MARTÍNEZ, J. (dir.): *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010, pp. 161-211.
- LÓPEZ DE LA CALLE, M.^a A.: «La formación del maestro de educación infantil en la música y su enseñanza y su adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior», *Innovación Educativa*, 18 (2008), pp. 223-237.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, I.: *La educación física en España: Un proceso de incorporación de los estudios de educación física a la universidad (1961-1992)*, tesis doctoral, Universidad de Málaga, 2001.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, I.: «Evolución histórica de la formación inicial del profesorado de educación física en España», *Revista Fuentes*, 4 (2002).
- LÓPEZ GARCÍA, N. J. y DEL VALLE, M.: «El Patronato de Misiones Pedagógicas, el Frente de Juventudes y la Sección Femenina: Instituciones clave en la historia de la educación musical en la enseñanza primaria española», *Aula*, 23 (2017), pp. 215-232. <https://doi.org/10.14201/aula201723215232>
- LÓPEZ MARTÍNEZ, J. (dir.): *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010.
- LÓPEZ, J.: «La LOE, un salto cualitativo para las enseñanzas artísticas», en LÓPEZ MARTÍNEZ, J. (dir.): *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación/Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2010, pp. 9-20.
- LÓPEZ, M. y VICENTE, G.: «Movimiento y danza en Educación Secundaria. ¿Un fraude curricular o un currículo fraudulento?», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(94.3) (2019), pp. 213-234.

- LÓPEZ, N.; LÓPEZ, A. M. y VICENTE, G.: «La danza en Educación Física: análisis de los currículos autonómicos españoles de Educación Primaria», *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38 (2020), pp. 517-522.
- LÓPEZ TEJEDA, A.: *El desarrollo de la creatividad a través de la EC*, tesis doctoral, UNED, 2002. *Los estudios de las Artes y los Oficios en nuestra legislación. Estado actual de la enseñanza en España*, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1926, p. 19.
- LUNA, C.: «La adscripción de los centros de enseñanzas artísticas superiores en la Universidad», *Danzararte*, 8 (2014), pp. 94-103.
- MAINWARING, L. M. Y KRASNOW, D. H.: «Teaching the dance class: Strategies to enhance skill acquisition, mastery and positive self-image», *Journal of Dance Education*, 10(1) (2010), pp. 14-21, <https://doi.org/10.1080/15290824.2010.10387153>
- MANGIERI, R.: «Continuo y discontinuo: elementos para una semiótica de la danza y el movimiento», *Cuerpo(s): Sexos, Sentidos, Semiosis*, 16 (2010), pp. 15-21.
- MARCHESI, Á.: «La LOGSE en la educación española. Breve relato de un cambio histórico», *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 33 (2020), pp. 1-34.
- MARCOS, F.: *Humanidades Hispánicas*, New York, Peter Lang, 2018.
- MARKESSINIS, A.: *Historia de la Danza desde sus orígenes*, Madrid, Librerías deportivas Esteban Sanz Martier, S. L., 1995.
- MARRERO COTO, L.: «Creatividad Ballet», *Boletín Redipe*, 6(6) (2017), pp. 65-69.
- MARTÍNEZ, J. C.: *Marius Petipa*, Cuadernos Educativos de la CND, 2017.
- MARTÍNEZ, S.: «Reflexiones entre economistas y políticos sobre la enseñanza técnica: la reorganización de las escuelas de artes y oficios en España (1885-1886)», *Revista de Educación*, 341 (2006), pp. 619-642.
- MARTÍNEZ, Y.; IVANOVA, A. y MARTÍNEZ, C.: «La creación en la enseñanza musical de la Comunidad de Madrid: estudio curricular comparativo», *Revista Electrónica de LEEME*, 43 (2019), <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14016>
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L.: «A vueltas con la historia: Una mirada a la Educación Física escolar del siglo XX», *Revista de Educación*, número extraordinario: *La educación en España en el siglo XX* (2000), pp. 83-111.
- MARTÍNEZ DEL FRESNO, B.: «Historiar la danza y/o coreografiar la historia: Objetivos y problemas metodológicos de la investigación», en *I Jornadas de Danza e Investigación*, Murcia, 17, 18 y 19 de diciembre de 1999, Barcelona, Los Libros de Danza, 2000.
- MARTÍNEZ DÍAZ, M.ª L.: «El modelo organizativo para los centros de enseñanzas artísticas superiores. El modelo de la comunidad valenciana: el ISEACV», en LÓPEZ MARTÍNEZ, J. (dir.): *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010, pp. 212-240.
- MARTÍN JIMÉNEZ, D.: «La enseñanza especializada de la música en España y en la Comunidad francesa de Bélgica ante el reto europeo», *Revista Española de Educación Comparada*, 11 (2005), pp. 357-380.
- MARTÍNEZ NAVARRO, A.: «Anotaciones a la Historia de la Educación Física española en el siglo XIX», *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 2 (1983), pp. 153-164.
- MARTÍNEZ NAVARRO, A.: «Juegos y Deportes como innovación curricular en los programas españoles de Educación Física escolar, anteriores a la LGE», en *IX Coloquio de Historia de la Educación: El currículum: Historia de una mediación social y cultural*, Granada, ICE Universidad, 1996.
- MARZAL RAGA, R.: *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales*, Valencia, Institución Alfonso el Magnánimo, 2010.
- MAS SORIANO, F. V.: *La enseñanza histórica del fagot en el Real Conservatorio de Música de Madrid durante el S. XIX*, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.

- MATEU I SERRA, M.: *Observación y análisis de la expresión motriz escénica. Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: Cirque du soleil (1986-2005)*, tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2010.
- MATEU-LUJÁN, B.: «Estamos tan mal? La Educación Musical en España respecto a Alemania y Austria», *Revista Electrónica de LEEME*, 48 (2021), p. 59.
- MEDINA, V. J.: «Sentido común y títulos universitarios. Los decanos de 12 facultades de Bellas Artes defienden que los títulos superiores no se puedan equiparar a los universitarios porque no cumplen los mismos requisitos», *El País*, 20.02.2012.
- MEDRANO, M. J.: *Construyendo personajes. Creación de vestuarios escénicos*, tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, 2011.
- MEHRBIAN, A.: *Nonverbal Communication*, Chicago, Adeline-Atherton, 1972.
- MELCÓN BELTRÁN, J.: *La formación del profesorado en España (1837-1914)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- MCE.S.MIP, CR, Madrid, Establecimiento Tipográfico y Editorial del Ministerio, 1910.
- MERRY LYNN, MORRIS: «Re-thinking ballet pedagogy: approaching a historiography of fifth position», *Research in Dance Education*, 16(3) 2015, pp. 245-258, <https://doi.org/10.1080/14647893.2015.1036019>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA: *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, MEC, 1969.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA: *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, Madrid, Centro de Publicaciones MEC, 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA: *Enseñanzas artísticas. Disposiciones vigentes: Leyes orgánicas, reales decretos comunes a todas las enseñanzas artísticas*, Madrid, Secretaría General Técnica, 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA: *Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas*, Madrid, Secretaría General Técnica, 2010a.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA: *Las enseñanzas artísticas superiores en el espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Secretaría General Técnica, 2010b.
- MITCHELL, S. B.; HAASE, A. M.; MALINA, R. M. y CUMMING, S. P.: «The role of puberty in the making and breaking of young ballet dancers: Perspectives of dance teachers», *Journal of Adolescence*, 47 (2016), pp. 81-89, <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.12.007>
- MOLERO PINTADO, A.: «La formación del maestro español. Un debate histórico permanente», *Revista de Educación*, número extraordinario (2000), pp. 59-81.
- MONTÁVEZ MARTÍN, M.: *La EC en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba*, tesis doctoral, Universidad de Córdoba, 2011.
- MONTERDE, P.: «Por una Autonomía de los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas», en SERRANO MASEGOSO, J. Á. (ed.): *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España*, Murcia, ACESEA, 2002, pp. 259-266.
- MONTERO, A. M.ª: «Origen y desarrollo de las Escuelas de artes y oficios en España», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 17 (1998), pp. 319-330.
- MONTES, B.: *El Real Conservatorio de Madrid durante la regencia de María Cristina de Borbón*, Madrid, Ediciones Polifemo, 2008.
- MONTESINOS, D.: *La expresión corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo*, Barcelona, INDE, 2004.
- MORALES FERNÁNDEZ, Á. y PASTOR PRADA, R.: «Didáctica de la danza tradicional para la escuela: revisión bibliográfica», *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 41 (2021), pp. 57-67.
- MORENO BONILLA, M.ª D.: «Los estudios de danza en la estructura del sistema educativo», *Danzararte*, 4 (2008), pp. 19-24.

- MORENO FUENTES, R. M.^a: «A. I. Vaganova y su contexto histórico», *Temas para la Educación*, 32 (mayo 2015).
- MORENO FUENTES, R. M.^a: «Comentario acerca del legado de Enrico Cecchetti a la Danza Clásica», *Temas para la Educación*, 31 (enero, 2015).
- MORRIS, M. L.: «Re-thinking ballet pedagogy: approaching a historiography of fifth position», *Research in Dance Education*, 16(3) 2015, pp. 245-258.
- MOTOS TERUEL, T.: *Iniciación a la expresión corporal*, Barcelona, Humanitas, 1983.
- MOTOS TERUEL, T.: *Juegos y experiencias de expresión corporal*, Barcelona, Humanitas, 1985.
- MUKAROVSKY, J.: «El arte como hecho semiológico», en TORO, D. (ed.): *Escritos de estética y semiótica del arte*, Barcelona, Gustavo Gili, 1977.
- MULA-GARCÍA, M. J.: «Educación musical y rendimiento escolar en educación primaria: Estado de la cuestión», trabajo Fin de Grado, Universidad de la Rioja, 2013.
- MUÑOZ ZIELINSKI, M.^a T.: *Aspectos de la danza en Murcia en el siglo XX*, Murcia, Universidad de Murcia, 2002.
- MUÑOZ, P. y PÉREZ, E.: *Primas hermanas. Proyecto de investigación en danza moderna y contemporánea*, Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura, 2011.
- MURRAY SCHAFER, R.: *Hacia una educación Sonora. 101 ejercicios de audición y producción sonora*, Buenos Aires, Pedagogías musicales abiertas, 1994.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR MUSIC EDUCATION: *Grade strand 3-5: Knowledge and Skills*, Reston, National Association for Music Education (NAFME), 2017.
- NATIONAL COALITION FOR CORE ARTS STANDARDS: *National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning*, Dover, State Education Agency Directors of Arts Education (SEADAE), 2013.
- NIPHO, F. M.: *Idea política y cristiana para reformar el actual teatro de España y conducirlo en pocos años al estado de perfección que desea el Magistrado y pueda constituirse por modelo de todos los de Europa*, Alcañiz, Centro de Estudios Bajoaragoneses, 1994.
- NIXON, B.; WILLIE, K.; WORTHEN, C. y PEHRSON, A.: «An Analysis of State Music Education Certification and Licensure Practices in the United States», *Journal of Music Teacher Education*, 27(1) (2017), pp. 65-88.
- NOVO MIGUEL, L.: *La enseñanza profesional obrera y técnico industrial en España*, Barcelona, 1933.
- NÚÑEZ CUBERO, L.: «Acción dramática y educación (un instrumento para la formación del profesorado)», *Demófilo. Revista de Cultura Tradicional de Andalucía*, 43 (2009), pp. 173-188.
- O'NEILLE, J.: *Consideraciones respecto a la relación que debe existir entre las Academias de Bellas Artes y las Escuelas Especiales*, Palma de Mallorca, Imprenta de Pedro José Gelabert, 1866.
- OLIVA, C.: «La escena universitaria española», en GARCÍA LORENZO, L. (ed.): *Aproximación al Teatro Español Universitario (TEU)*, Madrid, CSIC, 1999, pp. 15-30.
- OLIVERA BETRÁN, J.: «José María Cagigal y su contribución al humanismo deportivo», *Revista Internacional de Sociología*, 44 (2006), pp. 207-235.
- OLLORA-TRIANA, N.: *Fundamentos históricos, teóricos y pragmáticos en la construcción del significado en la danza contemporánea. Aplicación a la pedagogía de la creación escénica*, tesis doctoral, Universidad de Burgos, 2017.
- OLLORA-TRIANA, N.: «La comunicación en danza. Principios para la semiótica», *Tsantsa. Revista de Investigaciones Artísticas*, 11 (2021), pp. 25-35.
- OLLORA-TRIANA, N. y CORBÍ, M.: «El bailarín y su configuración como categoría en una obra de danza», *ArtsEduca*, 26 (2021), pp. 210-227, <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.28.15>
- OLLORA-TRIANA, N. y PALMERO, C.: «Danza, comunicación y creatividad. Diseño de una herramienta para el análisis de su significado», en VICENTE-CASTRO, F. Y PADILLA-GÓNGORA, D. (eds.): *Del mérito al prestigio*, Badajoz, España, Crecimiento Humano, 2019, pp. 195-201.

- ORIOLE DE ALARCÓN, N.: «Contribución de la enseñanza musical, en los estudios de Magisterio en España, a la conservación del arte y la cultura popular», *Dedica. Revista de Educación y Humanidades*, 3 (2012), pp. 13-42.
- ORIOLE DE ALARCÓN, N.: «La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI», *Revista Electrónica de LEEME*, 16 (2005), 33 pp.
- ORTIZ, H. J. E IBARRETXE, G.: «Formación de profesores para la enseñanza musical y artística: Un estudio comparado», *Educación y Educadores*, 9(2) (2006), pp. 33-46.
- OYOLA PÉREZ, J. M. y GATÓN LASHERAS, C.: «El sistema de educación superior musical en Andalucía, Realidad y aspiraciones», *Hoquet*, 3(13) (2015), pp. 94-110.
- PALANCA, M. E.; NAVARRO, P. y MORAL, M.: *125 aniversario Escuela de Arte de Almería*, Almería, Asociación de Antiguos Alumnos de la Escuela de Arte de Almería, 2012.
- PARRISH, M.: «Toward transformation: Digital tools for online dance pedagogy», *Arts Education Policy Review*, 117(3) 2016, pp. 168-182, <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1187974>
- PASCUAL MEJÍAS, P.: *Didáctica de la música para Primaria*, Madrid, Pearson Educación, 2002.
- PASI, M. y ALFIO, A.: *El ballet, enciclopedia del arte coreográfico*, Madrid, Aguilar, 1987.
- PASTOR GARCÍA, V.: «Informe sobre los posibles modelos de gestión y organización de las EEAASS», en SERRANO MASEGOSO, J. Á. (ed.): *Las enseñanzas artísticas en el Espacio Europeo de Educación Superior, situación y perspectivas*, Murcia, ACESEA, 2012, pp. 59-67.
- PASTOR GARCÍA, V.: «Estudio y análisis de los posibles modelos de gestión y organización de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España», *Artseduca*, 11 (2015), pp. 46-71.
- PASTOR GORDERO, P.: «La música a la universidad: por la integración en la universidad de las enseñanzas artísticas superiores», *Eufonía. Didáctica de la Música*, 56 (2012), pp. 52-70.
- PASTORE, S. Y PENTASSUGLIA, M.: «Teaching as dance: A case-study for teacher practice analysis», *International Journal of Educational Research*, 70 (2015), pp. 16-30, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.12.001>
- PATRICK, G.: *La armonía del gesto*, Barcelona, Los Libros de la Liebre de Marzo, 1993.
- PAVLIK, K. Y NORDIN-BATES, S.: «Imagery in dance: A literature review», *Journal of Dance Medicine & Science*, 20(2) (2016), pp. 51-63, <https://doi.org/10.12678/1089-313X.20.2.51>
- PAWLICK, C. E.: *Vaganova Today: The Preservation of Pedagogical Tradition*, Gainesville, University Press of Florida, 2011.
- PAYNTER, J.: *Sonido y estructura*, Madrid, Akal, 1999.
- PEASE, A. Y PEASE, B.: *El lenguaje del cuerpo. Cómo interpretar a los demás a través de sus gestos*, Barcelona, Amat, 2006.
- PELEGRÍN, A.: «Expresión Corporal», en GARCÍA HOZ, V. (ed.): *Personalización en la EF*, Madrid, Rialp, 1996a, pp. 337-353.
- PELEGRÍN, A.: «Gesto, juego, cultura», *Revista de Educación*, 311 (1996b), pp. 77-99.
- PÉREZ, C.: *Proposiciones en torno a la historia de la danza*, Santiago de Chile, LOM Ediciones, 2008.
- PÉREZ, M. M.: «La composición en danza: estructura compositiva de las frases coreográficas y estructura de la acción dramática», *Danzararte: Revista del Conservatorio Superior de Málaga*, 5 (2009), pp. 62-70.
- PÉREZ, M. M. y SICILIA CAMACHO, Á.: «El proceso de convergencia de las enseñanzas de arte dramático y danza en el Espacio Europeo de Educación Superior», *Psychology, Society, & Education*, 3(2) (2011), pp. 133-145.
- PÉREZ DE AMÉZAGA, A.: *Estudio del Método Schinca de EC en la Escuela Superior de Arte Dramático de Asturias*, tesis doctoral, Universidad de Oviedo, 2015.
- PERRY, K.: «Tamara Rojo: Axing dance in schools will restrict ballet to wealthy», *The Telegraph*, 05.12.2014.
- PLIEGO DE ANDRÉS, V.: «Presente y futuro de las enseñanzas artísticas superiores», *Periódico Escuela*, 3845(1607) (2008), p. 7.

- PRESTON-DUNLOP, V. y SÁNCHEZ-COLDBERG, A.: *Dance and the performative: a choreological perspective: Laban and Beyond*, London, Verve, 2002.
- PUELLES, M. DE: «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación*, número extraordinario (1992), pp. 13-29.
- QUÍLEZ, M.: «Alumnado femenino en las enseñanzas de artes plásticas y diseño en el sistema educativo público español 1940-2015», *Educación Artística*, 9 (2018), pp. 174-191, <https://doi.org/10.7203/eari.9.12101>
- RAMÍREZ HURTADO, C.: *Música, lenguaje y educación. La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2006.
- RICO, M. L.: «Mujer, Enseñanza Profesional y modernización en España (1880-1930)», *Historia Contemporánea*, 41 (2010), pp. 447-480.
- RICO, M. L.: «La mujer y las Escuelas de Artes y Oficios en la España de la Restauración», *Cuadernos Koré*, 6 (2016), pp. 83-113.
- RAMOS, R.: «El II Congreso de Danza veta a Latorre por criticar el modo de enseñanza de los conservatorios», *ABC*, 26.04.2005, p. 57.
- RIZZO, A. et al.: «WhoLoDancE: Whole-body Interaction Learning for Dance Education», en ANTONIOU, A. Y WALLACE, M. (eds.): *Proceedings of the Workshop on Cultural Informatics Research and Applications co-located with the International Conference on Digital Heritage, CIRA@EuroMed 2018*, Nicosia, Cyprus, November 3, 2018, volume 2235 of CEUR Workshop Proceedings, pp. 41-50, CEUR-WS.org, 2018.
- ROJO, T.: *Perfil psicológico de un bailarín de alto nivel. Rasgos vocacionales del bailarín profesional*, Madrid, Caligrama/Penguin Random House, 2020.
- ROMERO SERRANO, J.: «El Proceso de Bolonia y la integración de la enseñanza militar en el sistema educativo general: un nuevo paso», *Arbor*, 765 (2014), pp. 1-7.
- ROWLEY, G. (ed.): *El libro de la música*, Barcelona, Instituto Parramón Ediciones, 1979.
- RUANO ARRIAGADA, K.: *La influencia de la EC sobre las emociones: un estudio experimental*, tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid, 2004.
- RUANO ARRIAGADA, K.: «Perspectiva cronológica en la intervención de la expresión corporal sobre la dimensión emocional», en RUANO, K. Y SÁNCHEZ, G. (coords.): *Expresión Corporal y educación*, Sevilla, Wanceulen, 2009, pp. 107-148.
- RUBIO JIMÉNEZ, J.: *El Conde de Aranda y el Teatro*, Zaragoza, IberCaja, 1998.
- RUBIO JIMÉNEZ, J.: «Los tratados de declamación y las enseñanzas teatrales en los siglos XVIII y XIX», *ADE/Teatro*, 92 (2002), pp. 120-129.
- RYMAN, R.: *Classical ballet terms: Cecchetti*, Toronto, Danse Press, 1998.
- SABIO, B.: «Las Escuelas de Arte a través de la historia», *Paperback*, 1 (2006), pp. 1-10.
- SACHS, C.: *Historia universal de la danza*, Buenos Aires, Ediciones Centurión, 1944.
- SAHA, S.; RAKSHIT, P. Y KONAR, A.: «Ballet E-learning using fuzzy set induced posture recognition by piece-wise linear approximation of connected components», *Applied Soft Computing*, 65 (2018), pp. 554-576, <https://doi.org/10.1016/j.asoc.2018.01.043>
- SÁIZ VALDIVIESO, A. C.: «La Escuela de Artes y Oficios de Bilbao (I)», *Periódico Bilbao*, noviembre de 2006a, p. 28.
- SÁIZ VALDIVIESO, A. C.: «La Escuela de Artes y Oficios de Bilbao (II)», *Periódico Bilbao*, diciembre de 2006b, p. 38.
- SALAZAR CASTRO, A.: *La danza y el ballet: I. Introducción al conocimiento de la danza de arte y del ballet*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 2014 (1949).
- SAMPEDRO, J. y BOTANA, M.: «Danza, arquitectura del movimiento», *Apunts, Educación Física y Deportes*, 101(8) (2010), pp. 99-107.
- SÁNCHEZ, A.: «Arte y educación: diálogos y antagonismos», *Revista Ibero-americana de Educação*, 52 (2010), pp. 443-460.

- SÁNCHEZ, G. y COTERÓN, J.: «Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa», *TÁNDEM, Didáctica de la EF*, 39 (2012), pp. 37-47.
- SÁNCHEZ, G. y COTERÓN, J.: «El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la EC», *TÁNDEM, Didáctica de la Educación Física*, 47 (2015), pp. 15-25.
- SÁNCHEZ, G. y COTERÓN, J.: «Enseñar expresión corporal, aprender para la vida», en COTERÓN, J. y GIL, J. (eds.): *Expresión Corporal. Arte, salud y creatividad*, Madrid, AFYEC, 2017, pp. 47-66.
- SÁNCHEZ, G.; COTERÓN, J.; PADILLA, C.; LLOPIS, A. y MONTÁVEZ, M.: «La Expresión Corporal en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Un proyecto de consolidación», en SÁNCHEZ, G. et al. (coords.): *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación*, Salamanca, Amarú, 2008, pp. 17-28.
- SÁNCHEZ, G. y LÓPEZ, M.: «Análisis de los contenidos de EC impartidos en la formación inicial de los docentes de primaria», *Educación XXI*, 22(1) (2019), pp. 425-447.
- SÁNCHEZ, G. y LÓPEZ, M.: «El método Schinca de EC para desarrollar la creatividad expresiva en los centros de primaria», *Quaderns Digitals*, 85 (2017), pp. 1-16.
- SÁNCHEZ, J. A.: *La escena moderna. Manifiestos y textos sobre teatro de la época de vanguardias*, Madrid, Akal, 1999.
- SÁNCHEZ, M. J.: *La enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de Música de España. Pasado, presente y futuro*, tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha, 2017.
- SÁNCHEZ DE ANDRÉS, L.: «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*, 749 (2011), pp. 535-545.
- SANTILLÁN, V. L.: «Un acercamiento a la evolución del vestuario para ballet y su relación con otros aspectos estructurales de este género teatral», *Escenaumo*, 8 (2018).
- SARGET, M. A.: «Rol modélico del Conservatorio de Madrid (1831-1857)», *Música y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 16 (2001), pp. 121-148.
- SCHORER, S.: *Suki Schorer on Balanchine Technique*, New York, Random House, 1999.
- SERRANO MASEGOSO, J. Á. (ed.): *Las enseñanzas artísticas en el Espacio Europeo de Educación Superior; situación y perspectivas*, Murcia, ACESEA, 2012.
- SERRANO MASEGOSO, J. Á.: «El monopolio de un vocablo», *El País*, 20.02.2012.
- SHULER, S. C.: «The Three Artistic Processes: Paths to Lifelong 21st-Century Skills through Music», *Music Educators Journal*, 97(9) (2011), pp. 9-13, <https://doi.org/10.1177/0027432111409828>
- SIERRA ZAMORANO, M. Á.: *La EC desde la perspectiva del alumnado de EF*, tesis doctoral, Madrid, UNED, 2001.
- SÖÖT, A. y VISKUS, E.: «Contemporary approaches to dance pedagogy—the challenges of the 21st century», *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 112 (2014), pp. 290-299.
- SOPENA, F.: «Festivales de España», *ABC*, 06.08.1964, p. 54.
- SOPENA IBÁÑEZ, F.: *Historia Crítica del Conservatorio de Madrid*, Valencia, Artes Gráficas Soler, 1967.
- SORIA TOMÁS, G.: «La Junta de Reforma de Teatros y la instrucción actoral (1799-1804)», *Acotaciones*, 23 (2009), pp. 9-32.
- SORIA TOMÁS, G.: *La formación teatral en España. La Real Escuela Superior de Arte Dramático (1831-1957)*, Madrid, Fundamentos, 2010.
- SUÁREZ, R. M.; ORTIZ, M. DEL M. y BAENA, A.: «El traje escénico en la Danza Española: importancia y simbolismo», *Revista de Humanidades*, 41 (2020), pp. 11-36.
- SZÖNYI, E.: *La educación musical en Hungría a través del método Kodaly*, Budapest, Corvina, 1976.
- TARASOV, N. I.: *Ballet technique for the male dancer*, Garden City NY, Doubleday, 1981.
- THE COLLEGE BOARD: *International Standards for Arts Education: A review of standards, practices, and expectations in thirteen countries and regions*, New York, 2013.

- TORO, A. Y LÓPEZ-APARICIO, I.: «Narrativas corporales: la danza como creación de sentido», *Revista de Comunicación*, 143 (2018), pp. 61-84, <https://doi.org/10.15178/va.2018.143.61-84>
- TORO EGEA, O. M.^a: «El ayer y el hoy de la educación rítmica», en *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física, Consejería de Comercio, Turismo y Deporte*, Córdoba, 2008, pp. 261-264.
- TORO EGEA, O. M.^a: *La enseñanza de la música en España (1823-1932)*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2010.
- TORREGO EGIDO, L.: «Querido Cuadernos de Pedagogía. Una mirada desde la añoranza», *AULA, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 27 (2021), pp. 49-59.
- TOURIÑÁN, J. M.: «La música como ámbito de educación: educación «por» la música y educación «para» la música», *Teoría de la Educación*, 22(2) (2010), pp. 151-181.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. Y LONGUEIRA MATOS, S.: «La música como ámbito de educación», *Teoría de la Educación*, 22(2) (2010), pp. 151-181.
- TREND, D.: «The Fine Art of Teaching», en GIROUX, H. Y SHANNON, P. (eds.): *Education and Culture Studies. Toward a Performative Practice*, New York, Routledge, 1997, pp. 249-258.
- TURINA, J. L.: «El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático», *Individuo y Sociedad*, 4 (1994), p. 89.
- TWITCHETT, E. A.; KOUTEDAKIS, Y. Y WYON, M. A.: «Physiological fitness and professional classical ballet performance: a brief review», *Journal of Strength and Conditioning Research*, 23(9) (2009), pp. 2732-2740, <https://doi.org/10.1519/JSC.ob013e3181bc1749>
- VACA ESCRIBANO, M.: *El tratamiento pedagógico de lo corporal en educación infantil. Propuesta de un modelo de intervención a través de un estudio de caso en el segundo ciclo*, tesis doctoral, UNED, 1995.
- VAGANOVA, A.: *Las bases de la danza clásica*, Buenos Aires, Ediciones Centurión, 1945.
- VAGANOVA, A.: *Articles, memoirs, materials*, Leningrad-Moscow, Iskusstvo, 1958.
- VAGANOVA, A.: *Basic principles of classical ballet: Russian ballet technique*, New York, Dover Publications, 1969.
- VALENCIANO, J.; DEVÍS, J. Y BELTRÁN, V.: «La investigación y las revistas científicas de la actividad física y el deporte en España», *Fuentes*, 8 (2008), pp. 208-2018.
- VEGA, D.: «14 años de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas», 2010, <https://bit.ly/3rxVxJ9>
- VEGA Y MARCH, M.: *Un trascendental problema pedagógico. Algunas ideas acerca de la organización de las enseñanzas industriales, técnicas y artísticas en España*, Barcelona, Arquitectura y Construcción (s. f.).
- VEINTIMILLA BONET, A.: «Las enseñanzas musicales en el Espacio Europeo de Educación Superior», en LÓPEZ MARTÍNEZ, J. (dir.): *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010, pp. 115-160.
- VERNIA, A. M.: *Las competencias en educación y formación musical. La programación didáctica por competencias en los conservatorios y escuelas de música*, Madrid, Letrame Editorial, 2016.
- VICENTE, G.; MONDÉJAR, A. Y DÍAZ, A.: «La danza y música tradicional en el aula de educación primaria: opinión del alumnado», en GÓMEZ, C. J. Y ESCARBAJAL, A. (eds.): *Calidad e Innovación en Educación Primaria*, Murcia, Ediciones Universidad de Murcia, 2014, pp. 433-445.
- VIEITES, M. F.: «Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI», *Don Galán*, 2 (2012), pp. 1-9.
- VIEITES, M. F.: «Arte Dramático y universidad pública. Hacia una integración necesaria», *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1) (2015), pp. 496-514.
- VIEITES, M. F.: «Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica», *Revista Complutense de Educación*, 27(2) (2016a), pp. 499-516, https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46540

- VIEITES, M. F.: «Teatro y comunicación», *Sigma*, 25 (2016b), pp. 1153-1178.
- VIEITES, M. F. y SOLVEIRA, R.: «Los inicios de la educación teatral superior en España. Primeras formulaciones y experiencias», *Historia y Memoria de la Educación*, 7 (2018), pp. 533-572.
- VILAR, J.: *Viaje a través de la historia de la danza*, Bloomington, Paidotribo, 2011.
- VILLADA HURTADO, P.: *La EC en la formación inicial del profesorado. Estudio y análisis de los currícula de las universidades españolas*, tesis doctoral, Universidad de Oviedo, 2006.
- VILLARD AIJÓN, M.: *Percepciones del profesorado de EF de educación secundaria sobre el papel de la EC en el currículum de Andalucía*, tesis doctoral, Universidad de Huelva, 2014.
- VIÑAO, A.: «Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas», *Con-Ciencia Social*, 5 (2001), pp. 27-45.
- VIZUETE CARRIZOSA, M.: *Educación Física y deporte escolar en el franquismo*, tesis doctoral, UNED, 1996.
- VV. AA.: *Los lenguajes de la expresión*, Madrid, Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes, 2003.
- VV. AA.: «Diez años de Encuentros interuniversitarios de grupos de EC y danza», en GIL, J.; PADILLA, C. y TORRENTS, C.: *Artes escénicas y creatividad para transformar la sociedad y la educación*, Madrid, AFYEC, 2020, pp. 147-166.
- WARBURTON, E. C.: «Dance pedagogy», en DOODS, S. (ed.): *Bloomsbury Companion to Dance Studies*, London, Bloomsbury Academy, 2019, pp. 81-110.
- WARREN, G. W.: *Classical ballet technique*, Gainesville, University Press of Florida, 1989.
- WARREN, G. W.: *The art of teaching ballet: ten twentieth-century masters*, Gainesville, University Press of Florida, 1996.
- WHITE, J.: *Advanced principles in teaching classical ballet*, Gainesville, Florida: University Press of Florida, 2009.
- WIGGINS, J.: *Teaching for Musical Understanding*, New York, Mc Graw-Hill Higher Education, 2001.
- WILLEMS, E.: *El oído musical. La preparación auditiva del niño*, Barcelona, Paidós, 2001.
- WILLEMS, E.: *Las bases psicológicas de la educación musical*, Barcelona, Paidós, 2011.
- WRIGHT, M. y LEMOS, J.: «Embodied signs: reading gesture and posture in classic maya dance», *Latin American Antiquity*, 29(2) (2018), pp. 368-358.
- WUYTACK, J.: *Cantar y descansar*, Madrid, Real Musical, 1995.
- XVII ENCUENTRO DE CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO: *Las enseñanzas Artísticas*, Consellería d'Educació i Cultura, CEIB, 2007.
- YOU, Y. (2020): «Online technologies in dance education (China and worldwide experience)», *Research in Dance Education*, <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1832979>
- ZAGALAZ SÁNCHEZ, M.^a L.: *La Educación Física femenina (1940-1970)*, Jaén, Universidad de Jaén, 1997.
- ZAGALAZ SÁNCHEZ, M.^a L.: «La creatividad en el ámbito de la Educación Física», en PÁRRAGA, A. y ZAGALAZ, M.^a L. (coord.): *Reflexiones sobre Educación Física y deporte en la edad escolar*, Jaén, Universidad de Jaén. 2000, p. 82.
- ZALDIVAR, A.: «Las enseñanzas musicales y el nuevo marco europeo de educación superior. El reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de investigación creativa y «performativa»», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2005), pp. 95-122.
- ZECCHETTO, V.: *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*, Quito-Ecuador, Abya-Yala, 2002.

2. CONVERSACIONES

2. Conversations

CONVERSACIÓN CON ULF P. LUNDGREN: LA TRAYECTORIA DE UN RECONOCIDO ACADÉMICO GUIADO POR SU CURIOSIDAD

Conversation with Ulf P. Lundgren: the Trajectory of a Renowned Academic Guided by his Curiosity

Daniel PETERSSON

Universidad de Gävle

Eva FORSBERG

Universidad de Uppsala

Universidad de Estocolmo

Pia SKOTT

Universidad de Estocolmo

1. Introducción

EN LA ACTUALIDAD, tal y como afirmaba el catedrático emérito e investigador de la educación sueco Ulf P. Lundgren, son pocos los investigadores del campo que emplean teorías para explicar las posibilidades de las «aspiraciones y los acontecimientos educativos» (Lundgren, 1983). En cambio, los investigadores tienden a hacer hincapié en las teorías del desarrollo cognitivo o en las teorías sobre la relación entre la clase social y los resultados educativos. Se supone que estas últimas son de hecho teorías educativas debido a que su objeto de estudio es *educativo*. Sin embargo, algunas de las teorías empleadas en la investigación educativa contemporánea no pueden caracterizarse como teorías educativas, sino que son *teorías migratorias* de otros campos. La *teoría de la educación* puede entenderse como un intento específico de establecer conceptualmente la educación como objeto formal de conocimiento para los estudios educativos. Así, la teoría de la educación se caracteriza por trazar el ámbito de la educación y por formular los fundamentos de las investigaciones empíricas.

Ulf P. Lundgren es un investigador educativo que, durante su larga carrera académica, que abarca desde la década de 1960, trabajó para elaborar y constituir una teoría de la educación específica para los estudios educativos. Al tomarse en serio los problemas educativos y realizar investigaciones empíricas en campos como la teoría de la ciencia, la metodología educativa, la economía de la educación, la sociología de la educación, la teoría y la historia del currículum, la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, la educación comparada, la teoría de los factores marco, la evaluación, la política educativa y la dirección de la educación, la didáctica, la investigación sobre la formación del profesorado y la historia de la educación, Lundgren desarrolló varios conceptos importantes para la investigación empírica y el razonamiento sobre las políticas y prácticas educativas y su interacción. Debido a su amplio interés por la educación, los conceptos abarcan grandes áreas. A lo largo de esta conversación, Lundgren revisa los conceptos de código y contexto, los marcos, los grupos de dirección, así como los ámbitos de formulación, mediación y realización. Muchos de los conceptos se han desarrollado en colaboración con otros investigadores y varios de ellos han sido ampliamente difundidos y aplicados. Las contribuciones de Lundgren al campo de la investigación educativa han sido considerables, especialmente en una época en la que las teorías educativas eran escasas. A continuación, presentamos, en primer lugar, la carrera académica y el pensamiento teórico de Lundgren, para dar paso a extractos de las entrevistas que hemos realizado a Lundgren entre 2019 y 2021 sobre algunos de sus pensamientos e ideas educativas.

2. Vida y carrera en el mundo académico y en la Administración

Ulf P. Lundgren nació el 7 de agosto de 1942 en Kristinehamn, una pequeña ciudad del condado sueco de Värmland, en el seno de una familia de ferreteros. Durante su infancia participó con frecuencia en el negocio familiar, lo que le llevó a desarrollar cierto interés por la vida de sus clientes. Se cuestionaba, por ejemplo, sobre aquello que formaba la visión del mundo de cada uno de sus clientes, sobre cómo razonaban sobre sus vidas o qué hacía que estas fueran inteligibles para ellos. En su búsqueda de respuestas a estas preguntas, Lundgren empezó a leer mucho y a visitar con frecuencia la biblioteca local, donde tuvo sus primeros contactos con un amplio repertorio de libros de filosofía y psicología. Con el tiempo, este interés le llevó a cursar estudios de psicología y etnografía en la Universidad de Gotemburgo. Debido a la proximidad de los institutos de psicología y educación, Lundgren cambió su foco de interés principal de la psicología a la educación. No obstante, se licenció en Psicología en 1968 y trabajó como psicólogo en un hospital psiquiátrico, ejerciendo también como psicólogo militar durante un breve periodo. Sin embargo, su principal interés pasó a ser la educación, en parte debido al encuentro con el ambiente vibrante y dinámico del Departamento de Ciencia de la Educación (Pedagogía) de la universidad. Fue invitado a ocupar el puesto de asistente de investigación

en el Departamento de Educación, lugar que ocupó de 1966 a 1971. Durante este periodo, Lundgren trabajó fundamentalmente con estudios a gran escala, bajo la supervisión de Kjell Härnqvist, en aquel momento un renombrado estudioso de la educación. Härnqvist y su coautor Torsten Husén fueron reconocidos en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial por sus estudios sobre lo que se denominó «reservas de talento». Estos estudios se basaban en pruebas psicológicas que concluyeron que una cohorte de jóvenes tenía mayores capacidades cognitivas para la educación superior que el grupo que accedía a las universidades. A partir de estos resultados, Härnqvist se interesó por cómo y por qué los distintos grupos sociales seleccionaban diferentes estudios y profesiones en función de su clase. Para responder a estos interrogantes, Härnqvist y sus colegas crearon bases de datos con información sobre la clase social y las elecciones educativas, que luego se tabularon estadísticamente. Uno de los investigadores contratados para llevar a cabo esta tarea fue el joven Lundgren.

A finales de los 60 y principios de los 70, Lundgren trabajó en su tesis *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching* (Lundgren, 1972). Esta tesis es una elaboración de los primeros desarrollos de su supervisor Urban Dahllöf sobre los factores marco de los procesos educativos. Lundgren desarrolló estas ideas y obtuvo gran reconocimiento en el campo de la Pedagogía o la Ciencia de la Educación. Las razones de tal éxito fueron su interés por la interacción en el aula, junto a la identificación de la necesidad de una teoría educativa para comprender los fenómenos educativos. La tesis de Lundgren puso a prueba la hipótesis del grupo directivo, previamente reconocida por su supervisor Dahllöf en un estudio micro-macro. El estudio micro se basó en observaciones en el aula empleando el sistema de clasificación previamente desarrollado por Arno Bellack y su equipo de investigación. De este modo, Lundgren vinculó su investigación a redes de investigadores que estudiaban los procesos del aula con interés en la teoría curricular. Otra circunstancia que posiblemente permitió la difusión en diferentes contextos de la tesis de Lundgren fue la cosupervisión durante el proceso de Arno Bellack y la revisión externa de Elliot Eisner en la defensa pública de la tesis doctoral en la Universidad de Gotemburgo. Tanto Bellack como Eisner habían comenzado en esa época a desarrollar investigaciones en aulas-laboratorio de la Universidad de Stanford, en las que se impartía docencia a la par que investigaban las actividades e interacciones que allí tenían lugar. La tesis de Lundgren llegó a funcionar como una herramienta útil para entender algunos de estos procesos.

Lundgren también desarrolló algunas de las ideas de su tesis durante la década de 1970, lo que originó nuevas investigaciones empíricas. En su libro *Model analysis of pedagogical processes* (Lundgren, 1981) analizó los discursos del aula en relación con el aprendizaje de los alumnos. En este estudio, llegó a la conclusión de que las variaciones en los encuadres estaban relacionadas con las estrategias de enseñanza, como, por ejemplo, el pilotaje. El concepto de pilotaje captaba cuándo los marcos obligaban al profesor a pilotar a los alumnos en torno a problemas reconocidos. Estos estudios se centraron en la interrelación entre el proceso de

enseñanza y el de aprendizaje y, al hacerlo, pudieron relacionar el tiempo como marco para la organización del contenido y, por tanto, para la construcción del currículum. De este modo, surgieron nuevas preguntas sobre la forma de construir el currículum, los programas y los horarios.

Tras la defensa de su tesis, la carrera académica de Lundgren se desarrolló rápidamente. En 1974 fue invitado a ocupar el puesto de profesor de Psicología y Educación en la recién creada Universidad de Aalborg, en Dinamarca. Sin embargo, no pudo aceptar esta oferta debido a otros compromisos de investigación. En su lugar, en 1975 fue nombrado profesor de Educación en el Instituto de Educación de Estocolmo. El cambio de una cátedra de Psicología y Educación a una cátedra de Educación en el instituto que organizaba la formación del profesorado no fue en absoluto insignificante. Por el contrario, Lundgren abandonó la relación tradicional entre la psicología y la educación por la existente entre educación y formación del profesorado. Esto también influyó en la investigación en la que Lundgren se involucró posteriormente. La década de 1970 se entiende como la época en la que Lundgren abandonó las evaluaciones a gran escala orientadas a la estadística, que dominaban el entorno de la investigación en Gotemburgo. En cambio, optó por una investigación basada en el aula, lo que desarrolló su predilección por el lenguaje y el encuadre de los procesos educativos. Así lo demuestra su interés por la investigación sociológica y su contribución a la 1. Introducción de pensadores franceses como Pierre Bourdieu y Michel Foucault en la investigación educativa sueca. La década de los 70 fue también la del aumento de la participación de Lundgren en diversos comités y consejos nacionales para el desarrollo del sector educativo y su evaluación. Esta faceta se acrecentó durante la década de 1980. Lundgren utilizó este tipo de trabajo para desarrollar su propio pensamiento educativo, participando en varios comités y juntas, que le proporcionaron nuevas formas de pensar «educativamente» sobre diversos fenómenos sociales. Durante las décadas de 1970 y 1980, Lundgren también tuvo dos experiencias relevantes como profesor visitante: primero en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign en 1978 y luego en la Universidad de Deakin en Australia en 1982. Estas dos visitas fueron importantes porque le permitieron conocer a otros investigadores y realizar trabajos académicos, especialmente de redacción.

Durante los años 70 y 80, Lundgren creó un grupo de investigación en el Instituto de Educación de Estocolmo llamado grupo FOLK (Forskningsgruppen för Läroplansteori och Kulturreproduktion-Unidad de Investigación de Teoría del Currículum y Reproducción Cultural). Este grupo de investigación no solo era importante como ente investigador, sino que también constituyó el lugar donde se formaron como estudiantes de doctorado varios futuros profesores y catedráticos de Educación que, a la larga, serían importantes para el desarrollo de la investigación educativa sueca. Además, muchos investigadores de otros países visitaron reiteradamente el grupo FOLK, como Basil Bernstein, David Hamilton, Peder Haug, Ernie House, Janet Holland, Emilia Pedro, Tom Popkewitz, Bok Stake y Jarl Stormbom, por citar solo algunos. Hasta la fecha, 12 de los antiguos

alumnos de Lundgren en el grupo FOLK se han convertido en profesores y catedráticos de diferentes universidades, como la Universidad de Uppsala (Suecia), la Universidad de Gotemburgo (Suecia), la Universidad de Lisboa (Portugal), la Universidad de Estocolmo (Suecia), la Universidad de Åbo (Finlandia), el Colegio Universitario de Volda (Noruega), la Universidad de Örebro (Suecia) y la Universidad de Gävle (Suecia).

A finales de la década de 1980, Lundgren se dedicó al trabajo académico y administrativo, siendo nombrado vicerrector del Instituto de Educación de Estocolmo en 1990. Sin embargo, esto fue solo por un corto periodo de tiempo, ya que en 1991 fue elegido director general de la recién creada Agencia Nacional de Educación de Suecia; cargo que desempeñó hasta el año 2000. Cuando dejó este cargo, se le concedió una cátedra personal de Educación en la Universidad de Uppsala. La cátedra se formuló como profesor de Política Educativa y Filosofía de la Educación, posición que ocupó hasta su jubilación en 2009. Después fue profesor titular de la universidad durante un par de años. Al final de su carrera, también fue secretario general del Consejo Sueco de Investigación (2004-2008).

Cuando Lundgren regresó al mundo académico, creó el grupo de investigación STEP (Studies in Educational Policy and Educational Philosophy) y la primera revista científica educativa en línea de acceso abierto de Suecia, llamada *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*.

Posteriormente, la revista se desarrolló y hoy se publica con el nombre de *Nordic Journal of Studies in Educational Policy (NordSTEP)*. Una vez más, el grupo de investigación creado por Lundgren se convirtió en un importante nodo para la formación de futuros profesores. Hasta la fecha, cinco antiguos miembros de STEP se han convertido en catedráticos de la Universidad de Uppsala (Suecia), la Universidad de Örebro (Suecia), la Universidad de Åbo (Finlandia) y la Universidad de Gävle (Suecia), y otros más están en proceso de ocupar ese puesto.

3. Contextualizar una vida de investigación

¿Cómo podemos dar sentido al extenso trabajo y las numerosas contribuciones de Lundgren? Una forma de entender su trayectoria académica es situarlo en un momento en el que la investigación educativa sueca pasó de formar parte de una pequeña universidad de «élite» a una universidad de masas con amplias posibilidades investigadoras. En cierto modo, esto puede explicarse por una «línea de supervisores». El supervisor de Lundgren fue el profesor Urban Dahllöf y el supervisor de Dahllöf fue el conocido académico sueco Torsten Husén, que también fue director de los estudios de la IEA basados en estadísticas y evaluaciones a gran escala. Al principio, la investigación educativa se basaba en el pensamiento estadístico y psicológico. Dahllöf aportó algo nuevo cuando formuló la importancia de los marcos en los procesos educativos. Cuando Lundgren empezó a investigar las interacciones, profundizó en esta idea. Una vez convertido en supervisor, Lundgren estableció grupos de investigación con varios estudiantes

de doctorado. Al abrir nuevas y mayores áreas de investigación e inspirarse en ideas sobre la producción de conocimiento y los procesos sociales, el campo de la investigación educativa se vio ampliado. El avance inicial de Lundgren con su tesis y su rápida carrera académica le convirtieron en un «puente» entre la antigua universidad de «élite» y la nueva universidad de masas.

Lundgren también ha sido un «puente» entre la investigación y la política. Así se desprende de sus numerosas contribuciones en comités y juntas nacionales que investigan y evalúan la educación sueca, de su labor como director general de la Agencia Nacional de Educación y de su participación en la OCDE y su centro de investigación educativa, el CERI. Con su «cruce de fronteras», Lundgren no solo es importante para la evolución de la investigación educativa, sino que es igualmente importante para entender algunas de las políticas educativas que se han establecido y ejecutado en el contexto sueco.

En general, la contribución de Lundgren a la Ciencia de la Educación se basa en su curiosidad por los diferentes aspectos de la educación. Al tener una mente abierta sobre cómo se puede interpretar y comprender la educación, también ha funcionado como «puente» entre la Ciencia de la Educación y otras ciencias. En repetidas ocasiones, Lundgren ha dirigido su «mirada educativa» hacia nuevos campos y nuevos objetos de conocimiento y estudio, en búsqueda de una comprensión más rica y compleja de los fenómenos educativos. Realmente ha sido, y sigue siendo, un estudioso impulsado por la curiosidad.

En Resumen, la vida académica de Ulf P. Lundgren puede entenderse en términos de trabajo fronterizo y de «construcción de puentes», entre la vieja y la nueva universidad, entre la academia y la política y entre diferentes disciplinas académicas.

4. La voz del profesor Ulf P. Lundgren

Para completar la narración anterior, necesitamos la voz del propio Lundgren en cuestiones como la forma en que ve su papel en la investigación educativa, sus enfoques teóricos y metodológicos como investigador en educación, sus principales razones para elegir las opciones clave que ha tomado como investigador y, especialmente, su opinión sobre la investigación teórica del currículum. Durante el periodo 2019-2021 realizamos tres entrevistas con Lundgren. A continuación, presentamos extractos traducidos de estas entrevistas para profundizar en las cuestiones mencionadas.

Nos gustaría comenzar nuestra conversación preguntando por los fundamentos de su trabajo y sus posiciones epistemológicas y teóricas como investigador en educación.

Ulf P. Lundgren: No es una pregunta fácil de responder porque me considero una especie de viajero cuando se trata de investigar diferentes ámbitos del cam-

po educativo. Sin embargo, creo que el concepto de marcos me ha acompañado durante la mayor parte de mi tiempo como investigador. Algunas cosas son tan personales o están tan interiorizadas en mi personalidad y en mi forma de pensar que me resulta casi natural pensar de determinadas maneras. Creo que la noción de códigos es para mí una de esas formas de pensar. Básicamente, la centralidad de los códigos proviene del reconocimiento de que, por así decirlo, vivimos nuestras vidas dentro de un sistema que nos da problemas a la hora de intentar controlarlo, afectarlo e influirlo. En ese sentido, estamos enmarcados tanto en la forma de pensar como de reaccionar. Por lo tanto, es importante dar un paso atrás y observar por qué las cosas han cambiado a lo largo del tiempo, tanto en términos de evolución social como de formas de pensar. Al hacerlo, posibilitamos la reflexión sobre por qué pensamos y actuamos de forma diferente en distintos contextos históricos. De este modo, pensar en términos de códigos es una forma de reconocer las posibilidades, limitaciones e imposibilidades de cómo pensamos y actuamos en diferentes épocas y sociedades. El aspecto de las posibilidades es especialmente interesante. ¿Cómo este tipo de idea o reforma educativa se convirtió en posible en dicho momento específico? Para mí, este es un aspecto clave para entender las ideas de la reproducción y, como tal, un requisito previo para entender la educación y los procesos educativos.

I: *¿Considera que su interés por los códigos y las posibilidades y limitaciones educativas es la razón por la que se ha movido por áreas tan diferentes en su propia investigación?*

UPL: Creo que sí. Si tienes un interés especial en las posibilidades educativas en diferentes momentos y en cómo pensar y actuar, tiendes a acabar estando «fuera de juego» en relación con otros investigadores. O, más concretamente, fuera de donde la gente en ese momento concreto considera que está el frente de la investigación. En cierto modo, esto también explica por qué pasar de un área de interés a otra se considera normalmente como una desviación. Sin embargo, me gustaría reafirmar lo contrario: cuando se pasa de un objeto de estudio a otro no se trata de un abandono, sino de un acto complementario para tratar de encontrar respuestas a la pregunta original. Para mí, la pregunta original es tratar de averiguar cómo determinada forma de actuar o pensar se hace posible. ¿Qué tipo de códigos facilitan su constitución como una posibilidad de pensar y actuar en ese contexto o tiempo específico? Esta forma de investigar no solo es pertinente en los estudios históricos. Es igualmente relevante cuando se realizan estudios en el presente. ¿Por qué aparece esta idea ahora, cómo se constituye como una posibilidad, cuáles son las trayectorias históricas y los códigos que la hacen posible?

I: *Entonces, ¿los códigos le permiten «ver» la educación?*

UPL: En parte, sí. Los códigos tienen mucho que ver con el modo en que se forman y constituyen los contextos y con la forma en que los diferentes actores gestionan los distintos problemas educativos. Mi forma de pensar en términos de códigos está influenciada por mi antiguo supervisor Urban Dahllöf, que en cierto modo se encontró con la importancia de los códigos para entender los procesos educativos. Sin embargo, no estábamos del todo de acuerdo en cómo entender los códigos y cómo estos afectaban a los procesos educativos. Dahllöf se contentaba con lidiar con los códigos para entender procesos educativos concretos. Para él, la educación estaba delimitada por la sociedad «exterior», en términos de ubicación geográfica, factores demográficos, economía, etc. A continuación, la propia escuela estaba ramificada por los alumnos en términos de edad y procedencia, los profesores, la educación formal y la dirección administrativa. De este modo, Dahllöf definió los códigos como la estructura del programa educativo, los recursos y las normas y reglamentos de una escuela concreta. Evidentemente, estos códigos influían, por un lado, en el proceso en cuanto a la metodología, el tiempo y el contenido y, por otro lado, en el resultado en materia de créditos. Para mí, esto no era suficiente. También quería que la dimensión histórica de los códigos formara parte de mi comprensión de los procesos educativos. De este modo, quería saber más sobre cómo se desarrollaron los códigos específicos, cómo evolucionaron y cómo afectaban a lo contemporáneo. Puede decirse que también me interesaban las delimitaciones «externas», el papel de las normas y reglamentos estatales, la economía y la ideología política del currículum. Es en este contexto donde entiendo los códigos. Para mí, la noción de códigos puede entenderse como códigos curriculares, que han evolucionado a lo largo del tiempo de códigos clásicos, realistas y morales a códigos modernos racionalistas. Creo que he desplazado el enfoque del análisis y, al hacerlo, también he redefinido en parte la noción de lo que significan los códigos. Dahllöf y yo nunca pudimos ponernos de acuerdo sobre estas cuestiones. Cuando Arno Bellack se convirtió en mi co-supervisor pude desarrollar más mis ideas. Bellack había sido alumno de Ludwig Wittgenstein, lo que me ayudó a desarrollar mi interés por el lenguaje y el papel que este desempeña en la constitución de los códigos y los procesos educativos.

I: *¿Qué había en el pensamiento de Wittgenstein que le resultaba tan atractivo?*

UPL: Básicamente, el papel que asignó al lenguaje. Junto a mi interés por Wittgenstein y el lenguaje, también pude estudiar lingüística, con la que ya me había encontrado en las redes de AERA a finales de los años sesenta y principios de los setenta. De este modo, llegué a desarrollar un interés de por vida por el discurso y los códigos de las aulas, así como por la forma en que el lenguaje contribuía y trazaba líneas entre las posibilidades y las imposibilidades a la hora de pensar y actuar educativamente. En cierto modo, diría que hay una línea coherente en mi

pensamiento, desde un pensamiento histórico hasta los códigos y lo que ocurre lingüísticamente en las aulas cuando se producen el aprendizaje y la enseñanza. Por ejemplo, si se cambian los términos del aprendizaje, también cambia el significado de lo que se entiende por aprendizaje. Lo mismo ocurre con los conceptos bien establecidos. Hay que construir nuevos conceptos que enmarquen mejor las nuevas formas de entender los mismos fenómenos de siempre. Todo ello forma parte de la tarea de hacer inteligible la educación en distintos momentos y espacios. Así pues, la educación se construye y reconstruye constantemente, se abren nuevas áreas de posibilidades y se cierran otras. Mis ideas sobre la importancia del lenguaje se reforzaron aún más cuando entré en contacto y conocí a Basil Bernstein. Su interés por la lingüística y la sociología de la escolarización fue muy fructífero para mi propio pensamiento.

I: *¿Qué académicos considera como investigadores clave para su propio pensamiento científico?*

UPL: Es difícil responder a esa pregunta. Sé que en mi juventud leí mucho a Sigmund Freud. Sin embargo, su pensamiento me pareció bastante limitado para mi ambición de explicar el comportamiento y las acciones humanas. Me sirvió más Claude Lévi-Strauss y su libro *Pensamiento salvaje* (*La Pensée sauvage*) de 1962 sobre cómo las estructuras y el estructuralismo pueden utilizarse para organizar el pensamiento sobre el comportamiento humano y la sociedad. Otros autores importantes que me inspiran son, por supuesto, Émile Durkheim y John Dewey, que son investigadores a los que vuelvo constantemente. Sin embargo, creo que el autor más importante para mi propio pensamiento educativo es Johann Friedrich Herbart, y especialmente su libro *Allgemeine Pädagogik* de 1806, en el que encontré una forma muy básica de entender y pensar la educación. Lo que me parece interesante de Herbart en relación con, por ejemplo, Dewey es que mientras Dewey parece entrar perfectamente en el discurso educativo cada vez que se le presenta, Herbart, por el contrario, parece ser releído a destiempo. Por lo tanto, normalmente se habla de Herbart sin ninguna sensibilidad de contexto ni deseo de comprensión. Para mí esto es lo más inquietante. En muchos aspectos, el pensamiento de Herbart trata de cómo reconocemos la educación y la interpretamos, pero estas referencias no siempre se hacen. Herbart es más o menos invisible para nosotros, aunque exista. Lo que me impacta a la hora de plantearme esta pregunta es que, en detrimento de lo leído, lo que me ha formado como investigador y ha configurado mi forma de entender la Ciencia de la Educación es, más bien, a quién he conocido. Al principio, el encuentro con la forma específica de hacer investigación educativa en la Universidad de Gotemburgo bajo la dirección de Kjell Härnkqvist despertó mi interés por las evaluaciones a gran escala y la estadística. Luego, la participación en los seminarios de Håkan Törnebohm (1919-2016) amplió mi comprensión de lo que podía ser la ciencia, y las discusiones con Urban Dahllöf me ayudaron a visualizar la importancia de los códigos. Creo

que el contenido de los seminarios de Törnebohm también influyó en mi forma de pensar. Törnebohm fue filósofo en la Universidad de Jartum entre 1957 y 1963, antes de convertirse en profesor de Teoría de la Ciencia en la Universidad de Gotemburgo. Encontré una gran «apertura» en las discusiones científicas de los seminarios de Törnebohm, seminarios que giraban en gran medida en torno a las discusiones sobre la naturaleza de la ciencia y los intentos de comprender y dar sentido a las disparidades entre el positivismo anglosajón y la filosofía continental. Esto me posibilitó la relación con nuevas formas de entender la producción de conocimiento y cómo la construcción del conocimiento era importante para comprender el desarrollo de la sociedad. En retrospectiva, los debates del seminario también fueron importantes para mi propio pensamiento teórico y epistemológico. Mi encuentro con Arno Bellack alimentó aún más mi interés por el lenguaje, especialmente las colaboraciones con, por ejemplo, Daniel Kallós, que nos aportaba un enfoque más sociológico e histórico de la educación. También conocí a Basil Bernstein, lo que me dio la oportunidad de profundizar en conceptos como los códigos, los contextos y la teoría del currículum. Asimismo, la colaboración con Sigbrit Franke-Wikberg me llevó a interesarme más por la evaluación. Las colaboraciones con Bo Lindesjö me inspiraron un mayor interés por la dirección educativa y las políticas educativas. Así pues, diría que las personas que conocí y con las que colaboré y el tipo de conversaciones que mantuve fueron quizá más importantes para mi propio desarrollo como investigador que los libros que leí. Sin embargo, siempre he insistido en que la lectura de obras de diferentes áreas de investigación es importante para ampliar la comprensión de la educación, así como para obtener diferentes puntos de vista educativos.

I: *Volvamos a los conceptos de marcos y códigos.*
 ¿Pienzas en términos de sistemas cuando piensas en marcos?

UPL: No, en realidad no. Pienso en los marcos más bien como parte de un sistema más amplio. En cierto modo, se puede decir que cuando trabajé en la 1. Introducción de la teoría del currículum en Suecia trabajé simultáneamente con dos perspectivas. La primera era un intento histórico de identificar códigos curriculares que fueran sostenibles en el tiempo. La segunda era mi interés por el discurso en el aula. Para mí, el código curricular como concepto se inspira en las definiciones utilizadas por Basil Bernstein. De este modo, los códigos son para mí los principios hablados y tácitos que guían los procesos de formación de los objetivos sociales y educativos, así como la selección y organización de contenidos para el aprendizaje. Cuando reflexioné sobre los códigos del currículum en relación con los marcos y la organización de la escolarización, la cuestión de cómo se constituía la escuela como institución cobró cada vez más importancia. Sobre este último aspecto, identifiqué dos momentos clave para el nacimiento de la escuela como institución. El primer momento clave es el establecimiento del Estado y su regulación jurídica. Para conservar, interpretar y ejecutar las leyes es importante contar con un grupo de personas educadas. Además, las leyes deben ser legítima-

das y conservadas, y aquí encontré que el proceso de legitimación está vinculado, normalmente, a la religión y a la conservación de los textos. Por ello, los textos son fundamentales para la educación como institución. El otro momento clave en el nacimiento de la escuela como institución se sitúa en la separación entre reproducción y producción. A partir de este momento, la educación y la crianza se convierten progresivamente en la tarea principal de la escuela como institución. De este modo, cuando se constituye la escuela para todos los ciudadanos, ya hay un patrón o código preconfigurado sobre cómo debe organizarse la escuela, qué contenidos deben enseñarse y cómo deben organizarse, medirse y controlarse. Por tanto, puedo ver una construcción teórica bastante sólida y consistente que se apoya en tres pilares: la organización como marcos que establecen límites, los códigos curriculares que organizan lo que se debe considerar como conocimiento legítimo y las escuelas como instituciones con una doble función reproductiva, incluida la reproducción de la propia escuela.

I: *Sus primeros estudios atrajeron mucha atención internacional. ¿A qué cree que se debió?*

UPL: Creo que entré en la Ciencia de la Educación en un momento muy productivo e innovador. Además, en el contexto sueco puede considerarse una época de cambios de intereses. Una de las razones de dicho cambio fue el hecho de que los investigadores de la educación en Suecia entrasen en contacto con la investigación y la teoría del currículum estadounidense. En la década de 1960, se produjeron muchos textos sobre el currículum, el diseño curricular y los principios curriculares en EE. UU., basados en diferentes perspectivas y en el desarrollo de diversos conceptos. En Estados Unidos había una larga tradición de este tipo de pensamiento y teorización, que comenzó a principios del siglo XX con pensadores y estudiosos como John Dewey y otros. Estas ideas iniciales se desarrollaron en varias líneas de pensamiento. La más influyente fue la conocida como perspectiva pragmática, centrada en la construcción de objetivos en la educación. Aquí encontramos varios estudios importantes de Bobbit en la década de 1920, de Tyler en la década de 1950, las taxonomías de Bloom y Krathwohl en la década de 1960 y el currículum basado en resultados de hoy. Sin embargo, los estudios empíricos sobre el currículum eran escasos y poco frecuentes. Una excepción fueron los estudios sobre el aula realizados en el Teachers College de la Universidad de Columbia, en Nueva York, por Arno Bellack y su equipo de investigación. Por lo tanto, se puede decir que había una tradición curricular vibrante y consolidada en la investigación estadounidense, pero muy pocos investigadores entraban en el aula para hacer estudios de clase. Una de las razones por las que mi investigación llegó a ser tan ampliamente reconocida puede ser el hecho de que, junto a otros investigadores, estudiamos lo que ocurría en el aula. Simplemente sentíamos curiosidad por lo que ocurría allí.

I: *Su investigación no solo fue reconocida a nivel internacional, sino que también obtuvo mucha atención en Suecia.*

UPL: Sí, creo que, en comparación con Estados Unidos, el panorama de Suecia es diferente. En Suecia, la investigación empírica se consideraba la base de todo desarrollo teórico. Una razón de peso para ello era que la política educativa sueca se había esforzado durante mucho tiempo por ser exhaustiva. A principios del s. XX, había dos sistemas escolares paralelos: uno público y otro académico. Tanto para la política como para la investigación, la principal preocupación era cómo construir una base común para todos los alumnos. Finalmente, en 1950, se estableció una solución política a través de la 1. Introducción de la necesidad de institucionalizar una nueva escuela comprensiva o integral para todos. Pero entonces apareció otro problema: cuándo diferenciar a los alumnos en función de sus aptitudes y talentos. El problema intelectual consistía en averiguar los efectos de la agrupación por capacidades en los distintos años de escolarización. Para encontrar una solución, una decisión política tomada en 1950 inició un periodo de pruebas, que se prolongó hasta 1962. A los investigadores educativos se les encomendó la tarea de encontrar respuestas. Una de las respuestas a la pregunta de cuándo y cómo diferenciar a los alumnos fueron los estudios curriculares sobre el contenido de las distintas asignaturas escolares. Urban Dahllöf fue uno de los investigadores a los que se encomendó esta tarea a principios de la década de 1960. Creo que los estudios curriculares realizados por Dahllöf fueron importantes para el desarrollo de la teoría curricular en Suecia. Sin embargo, cabe señalar que Dahllöf no fue el único investigador que se encargó de estudiar los efectos de las distintas formas de realizar la diferenciación. Una conclusión general de estos estudios fue que las agrupaciones tempranas por capacidades resultaban positivas en los resultados medidos. Sin embargo, también se realizaron dos estudios importantes –uno en Estocolmo y otro en Gotemburgo– que demostraron que agrupar a los alumnos de forma diferenciada no tenía ningún efecto demostrable. A finales de la década de 1960, Urban Dahllöf volvió a analizar los estudios y demostró que las clases agrupadas de mayor capacidad empleaban menos tiempo que las clases agrupadas de menor capacidad. En este estudio, también descubrió que los alumnos que se encontraban en torno al percentil 25 en una escala de capacidad *dirigían* el ritmo de enseñanza. Por lo tanto, llamó a este grupo de estudiantes el grupo director. Dahllöf utilizó estos datos empíricos para construir un modelo, que denominó modelo de factores marco. Este modelo era, en muchos sentidos, nuevo en la Ciencia de la Educación en Suecia porque modelaba las relaciones entre los prerrequisitos, los procesos y los resultados desde el punto de vista de lo que es posible y no es posible dentro de unos marcos determinados. La novedad se situaba en que el paradigma de investigación era más que una simple relación unidimensional entre variables independientes y dependientes. Creo que también es importante reconocer estas narrativas en el contexto sueco porque, de alguna manera, formé parte del desarrollo de esta tradición al trabajar en proyectos que investigaban la diferenciación y la agrupación de capacidades,

aunque también aporté algo nuevo con mi forma de pensar en los marcos de la educación. En cierto modo, puede decirse que con mi interés por la historia y la lengua contribuí a aquello que influyó y dio forma a los marcos.

I: *Usted suele decir que la filosofía, la política y la práctica son importantes cuando pensamos en la educación. ¿Por eso le da tanta importancia a Herbart?*

UPL: Sí, Herbart es importante. A veces me siento un poco como un fantasma herbartiano. En los primeros tiempos de la investigación educativa, la educación era una parte bien integrada de la filosofía. Dewey es otro ejemplo de ello. Cuando Dewey desarrolló la educación como parte de las ciencias, demostró la importancia de tener también ideas filosóficas para entender la educación. Asimismo, creo que la política y la práctica son ingredientes importantes para entender por qué a la educación se le dan ciertas posibilidades y otras opciones se ven como imposibles. Lo que me interesa especialmente de Herbart es que señala la necesidad de desarrollar intereses múltiples para que los estudiantes se conviertan en seres humanos moralmente responsables.

Estos intereses multifacéticos provienen de dos fuentes: la experiencia y la interacción social. Herbart sostiene que la experiencia proporciona al individuo conocimientos sobre las cosas naturales y que la interacción social proporciona una comprensión de la sociedad. Así, según Herbart, los intereses se forman cuando el individuo trata con muchos objetos diferentes y los relaciona entre sí como un todo unificado. Los intereses, por tanto, no funcionan únicamente como fines en sí mismos, sino también como medios. Herbart subraya la importancia de atender a los diferentes intereses de los niños para desarrollar intereses polifacéticos. En este sentido, se espera que el profesor guíe los intereses de los alumnos y asegure su desarrollo de forma ordenada y sistemática. Este es un muy buen punto de partida para problematizar la educación y lo que esta supone.

I: *Comenzó su carrera académica en Psicología. ¿Cómo le ha inspirado en su investigación en el aula?*

UPL: No tanto. Más bien diría que la inspiración vino de mis contactos y de las discusiones americanas, especialmente con Bellack; una discusión que aún no había llegado del todo al contexto sueco. En Suecia había algunos estudios iniciales sobre la investigación en el aula, pero había que desarrollarlos. Cuando empecé a leer a Dewey más extensamente, y cuando me encontré con investigadores que hacían hincapié en la importancia del lenguaje, mis ideas sobre la investigación en el aula se formalizaron más. Muchos de los estudios sobre la investigación en el aula se basaban en la idea de desarrollar métodos para hacer el aprendizaje y la enseñanza más eficaces. Lo que detecté que faltaba eran estudios sobre el tipo de contenido que se comunicaba y el tipo de procesos que hacían posible esta comunicación del emisor al receptor, así como sobre aquello que enmarcaba

estos procesos. Esta fue la parte de mi tesis que obtuvo una atención considerable a nivel internacional, y durante un breve tiempo fui una de las «estrellas» de la investigación educativa. Esto queda demostrado, en cierto modo, por el hecho de que en 1976 recibí dos premios que me permitieron viajar y conocer a gente interesante. Los premios funcionaron como una especie de «abrepuertas» para mí. Fueron el Premio Australiano-Europeo de Ciencias Sociales y el Premio del Bicentenario otorgado por la AERA (Asociación Americana de Investigación Educativa). Estos premios fueron importantes en varios sentidos porque me dieron oportunidades que, de otro modo, habrían sido difíciles o estarían fuera de mi alcance. Otro aspecto importante fue que creía que realmente estaba aportando algo nuevo a la educación, lo que me dio confianza porque sentía firmemente que lo que tenía que decir era interesante para un grupo más amplio. Mi tesis era un estudio de los procesos educativos sin centrarse en lo que estaba «mal» o «bien». De manera sencilla, mi interés iba más allá del resultado de los procesos educativos. Para mí, la educación tiene que ver más con cómo hacemos inteligible el mundo que con el resultado real de la organización.

I: *Usted ha participado en el paso del comportamiento humano a las ciencias sociales en lo que respecta a la investigación educativa. ¿Qué opina de este cambio?*

UPL: Creo que hoy en día la ciencia de la educación se parece demasiado a las ciencias sociales. Siempre he sentido irritación cuando algo domina. Así, al principio de mi carrera me irritaba la posición dominante de la investigación sobre el comportamiento humano. Hoy siento lo contrario. Nosotros, como investigadores, debemos ser capaces de mantener dos pensamientos simultáneamente en una discusión. Lo que me preocupa especialmente es que muchas áreas de investigación tradicionales e interesantes en el ámbito de la educación están ahora cegadas por los deseos de la sociedad y las iniciativas políticas que van unidas a la investigación educativa. A menudo, me encuentro con que faltan discusiones que en su día fueron importantes en nuestro campo de investigación, y que los investigadores de hoy, si es que las discuten, lo hacen como nuevos hallazgos. En el paso del comportamiento humano a las ciencias sociales, los investigadores de la educación hemos perdido partes de nuestra propia historia. Otro aspecto que me irrita, con cierta aversión, tiene que ver, de hecho, con la dicotomía fácil entre investigación cualitativa y cuantitativa, y esto se produce desde mi participación en los seminarios de Törnebohm. Trato de ignorar constantemente este tipo de discusiones porque no me interesan. Sin embargo, me temo que hoy en día la investigación cuantitativa se está alejando de la investigación educativa. Creo que este tipo de estudios son interesantes no solo desde el punto de vista educativo, sino también como objetos discursivos a estudiar, y que además producen conocimientos que necesitamos.

I: *A la hora de investigar, ¿se considera un investigador teórico o empírico?*

UPL: En el fondo me siento un investigador interesado en lo empírico. En algunos estudios hay que ser más especulativo, aunque si se escucha a investigadores como Kjell Härnqvist, con su énfasis en la estadística, no se puede salir del todo de lo empírico. Aunque seas más especulativo en tus conclusiones, tienes que volver a los datos para corregir y elaborar lo que intentas establecer. Por tanto, la dimensión empírica está ahí, pero también la especulativa. Lo que puedo hacer es resaltar las relaciones y las correlaciones sistemáticas, pero siempre necesito datos para hacerlo. Siempre hay una interacción entre la teoría y los datos. Nunca pueden funcionar por separado.

I: *Por último, ¿podría detallar aquello que hace que un fenómeno sea considerado como educativo?*

UPL: Para mí tiene que ver con la reproducción social y cultural. Con cómo se forman y comunican las normas, los valores y el conocimiento a través de las generaciones, el tiempo y el espacio. En ese sentido, numerosos ámbitos de la vida pueden considerarse fenómenos educativos. Sin embargo, hoy en día hay mucha confusión sobre la diferencia entre los objetos de conocimiento y los objetos de estudio. Para mí, el objeto de conocimiento clave, sobre el que quiero saber más, tiene que ver con la reproducción social y cultural. Hoy en día, muchos estudios educativos ignoran esto o proporcionan definiciones alternativas de lo que es el objeto clave del conocimiento. En su lugar, la educación se interpreta cada vez más como un equivalente del objeto de estudio, por ejemplo, una situación de aula, una escuela o una categoría específica de maestro o profesor. Desde mi punto de vista, la educación y los fenómenos educativos son más amplios. Los estudios educativos pueden enseñarnos algo sobre la vida, el comportamiento humano y cómo hacemos inteligible el mundo mediante el estudio de la reproducción social y cultural.

Daniel Pettersson es catedrático de Educación de la Universidad de Gävle y afiliado a la Universidad de Uppsala.

Eva Forsberg es catedrática de Educación en la Universidad de Uppsala.

Pia Skott es profesora titular de la Universidad de Estocolmo.

Lecturas recomendadas de Ulf P. Lundgren

LUNDGREN, U. P. y Marton, F.: «Group Comparisons and Simple Arithmetic», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2 (1969), pp. 121-126.

- LUNDGREN, U. P.: «Educational Process Analysis - A Contribution of Methods for Curriculum Theory and Curriculum Planning», *Classroom Interaction Newsletter*, 7(2) (1972), pp. 58-69.
- LUNDGREN, U. P.: *Frame Factors and the Teaching Process. A Contribution to Curriculum Theory and Theory on Teaching*, Almqvist & Wiksell, 1972.
- LUNDGREN, U. P.: «Pedagogical Roles in the Classroom», en Eggleston, J. S. (ed.): *Contemporary Research in the Sociology of Education*, Methuen, 1974, pp. 200-213.
- KALLÓS, D. y LUNDGREN, U. P.: «Educational Psychology: Its Scope and Limits», *British Journal of Educational Psychology*, 45(2) (1975), pp. 111-121.
- LUNDGREN, U. P.: *Educational Theory. Like in a Mirror Image or by One's Own Will*, Finland, Reports from the Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 1976, pp. 25-43.
- LUNDGREN, U. P.: «Model Analysis of Pedagogical Processes», en GIROUX, H. A.; PENNA, A. N. y PINAR, W. F. (eds.): *Curriculum & Instruction. Alternatives in Education*, McCutchan Publishing Corporation, 1977.
- LUNDGREN, U. P.: «Using Evaluation to Monitor Educational Change», en Grant, Donald L. (Guest editor): *Monitoring Ongoing Programs*, Jossey-Bass Inc. Publishers, 1978, pp. 75-86.
- LUNDGREN, U. P. y Kallós, D.: *Curriculum as a Pedagogical Problem*, Liber Läromedel/CWK Gleerup, 1979.
- LUNDGREN, U. P.: «Educational Evaluation. A Basis for, or a Legitimation of, Educational Policy», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 23 (1979), pp. 31-45.
- LUNDGREN, U. P.: «Education as a Context for Work. Outlines for a Theory on Educational Transmission», *Australian Educational Researcher*, 8(2) (1981), pp. 5-29.
- LUNDGREN, U. P.: «The School Class as a Social System», *Acta Sociologica*, 25(2) (1982), pp. 187-194.
- KALLÓS, D. y LUNDGREN, U. P.: «Lessons from a Comprehensive School System for Curriculum Theory and Research», en Popkewitz, T. S. (ed.): *Change and Stability in Schooling: The dual quality of educational reform*, Deakin University, 1983.
- LUNDGREN, U. P.: *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*, Deakin University, 1983.
- LUNDGREN, U. P.: «Social Production and Reproduction as a Context for Curriculum Theorizing», *Journal of Curriculum Studies*, 15(2) (1983), pp. 143-154.
- LUNDGREN, U. P.: «Curriculum from a Global Perspective», en Molnar, A. (ed.): *Current Thought on Curriculum*, ASCD Yearbook, Association for Supervision and Curriculum Development, 1985, pp. 119-136.
- LUNDGREN, U. P.: «Frame Factors and the Teaching Process», en Husén, T. y Postlethwaite, N. T. (eds.): *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, vol. 4, Pergamon Press, 1985, pp. 1957-1962 [existe versión española de esta enciclopedia].
- LUNDGREN, U. P.: «Educational Research and Educational Change: The Case of Sweden», en NISBETH, J. y NISBETH, S. (ed.): *Research, Policy and Practice. World Yearbook of Education 1985*, Kogan Page and Nichols Publishing Company, 1985.
- FREY, K. y LUNDGREN, U. P.: «European Traditions of Curriculum Research: A comparative view», en HAMEYER, U.; FREY, K.; HAFT, H. y KUEBERT, F. (eds.): *Curriculum Research in Europe*, North America Inc & Zeitlinger B.V., 1986, pp. 9-26.
- LUNDGREN, U. P.: (1986). *Social Engineering. Practical versus disciplinary knowledge in Swedish post-war educational planning*. Studies of Higher Education and Research, 1988:6.
- LUNDGREN, U. P.: «New Challenges for Teachers and Their Education. Council of Europe», en *Standing Conference of European Ministers of Education*, 15th session, Helsinki, 5-7 May 1987, Estrasburgo, 1987 (63 pp.) [«Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado», *Revista de Educación*, 285 (enero-abril 1988), pp. 291-328].

- LUNDGREN, U. P.: «Frame factors», en Dunkin, M. J. (ed.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Pergamon Press, 1987, pp. 525-530.
- LUNDGREN, U. P.: «John Dewey in Sweden. Notes on Progressivism in Swedish Education 1900-1945», en Goodson, I. (ed.): *International Perspectives in Curriculum History*, Croom Helm, 1988, pp. 261-276.
- LUNDGREN, U. P.: «Educational Research and the Language of Education. Equality and participation in Sweden», en Ball, J. S. y Larsson, S. (eds.): *The Struggle for Democratic Education*, Falmer Press, 1989, pp. 191-210.
- LUNDGREN, U. P.: «Bridging Gulfs Within and Between East and West. [Reply to Attila Horvath]», *Paideusis. Journal of the Canadian Philosophy of Education Society*, 2(2) (1989), pp. 15-18.
- LUNDGREN, U. P.: «El desarrollo de la escuela media comprensiva en Suecia», *Revista de Educación*, 28 (1989), pp. 109-127.
- GRANHEIM, M.; KOGAN, M. y LUNDGREN, U. P.: *Evaluation as Policymaking. Introducing evaluation into a national decentralised educational system*, Jessica Kingsley Publishers, 1990. [Varios capítulos de este libro fueron incluidos, con las debidas autorizaciones, por Miguel Á. Pereyra en el último monográfico que editó para la *Revista de Educación*, n.º 299 de 1992 bajo el título *Descentralización y evaluación de los sistemas educativos*].
- LUNDGREN, U. P.: «Policy Use of the Knowledge Bases in Primary Education: The Case of Sweden», *Knowledge Bases for Education Policies*, OECD/CERI, 1996.
- LUNDGREN, U. P. y MATTSON, K.: «Decentralization by and for School Improvement», en CHAPMAN, J.; BOYD, W.; LANDER, R. y REYNOLDS, D. (eds.): *The Construction of Education*, Cassell, 1996.
- LUNDGREN, U. P.: «*The Making of Curriculum Making: Reflections on Educational Research and the Use of Educational Research*», en Gudem, B. y Hopman, S. (eds.): *Didactic and/or Curriculum. An International Dialogue*, Peter Lang Verlag, 1998.
- LUNDGREN, U. P.: (1992). *Between Education and Schooling: Outlines of a diachronic curriculum theory*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University, 1991, 73 pp. [*Teoría del currículum y escolarización*, traducción de Caridad Clemente Aparicio, Madrid, Ediciones Morata, 1992].
- L, U. P.: «Political Governing of the Educational Sector: Reflections of Change», *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 1 (2002).
- LUNDGREN; U. P.: «The Political Governing (Governance) of Education and Evaluation», en HAUG, P. y SCHWANDT, T. A. (eds.): *Evaluating Educational Reforms. Scandinavian Perspectives*, Information Age Publishing, 2003.
- FORSBERG, E. y Lundgren, U. P.: «Sweden: A Welfare State in Transition», en Rotberg, I. (ed.): *Change and Tradition in Global Education Reform*, *Scarecrow Education*, 2004.
- LUNDGREN, U. P.; DUTHILLEUL, Y.; MURPHY, I. y SAN SEGUNDO, M. J.: *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers in Italy*, OECD/CERI, 2004.
- LUNDGREN, U. P.: «Curriculum Theory Revisited – The Swedish Case», en FORSBERG, E. (ed.): *Curriculum Theory Revisited*, Uppsala, Research Report n.º 10, *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, Department of education, Uppsala University, 2007.
- LUNDGREN, U. P.: «Political Governing and Curriculum Change – From Active to Reactive Curriculum Reforms», en ROPO, E. y AUTIO, T. (ed.): *International Conversations on Curriculum Studies. Subject, Society and Curriculum*, Sense Publisher, 2009.
- LUNDGREN, U. P.: «Evaluation and Educational Policy Making», en RYAN, K. E. y COUSINS, J. B. (eds.): *Sage International Handbook on Educational Evaluation*, SAGE, 2009.
- LUNDGREN, U. P.: «PISA as a Political Instrument: One History behind the Formulating of the PISA Programme», en PEREYRA, M. Á.; KOTHOFF, H-G. y COWEN, R. (eds.): *PISA un-*

- der Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, Changing Schools*, Sense Publisher, 2011. [«PISA como instrumento político: la historia de la creación del programa PISA», *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2) (2013), pp. 15-29].
- LUNDGREN, U. P.: «The Pedagogy of Hilda Taba and the Progressive Movement in Education», en Nordin, A. y Sundberg, D. (eds.): *Transnational Policy Flows in European Education*, Oxford Studies in Comparative Education, Symposium, 2014.
- LUNDGREN, U. P.: «When Curriculum Theory Came to Sweden», *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1) (2015).
- LUNDGREN, U. P.: «What is in a Name? That which We Call a Crisis? A Commentary on Michael Young's Article «Overcoming the Crisis in Curriculum Theory»», *Journal of Curriculum Studies*, 47(6) (2015), pp. 787-801.
- LUNDGREN, U. P.: «Curriculum as a Governing Device», en *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 2016, pp. 978-981.

3. RECENSIONES

3. Reviews

CALERO, Francisco: *Autobiografía de Juan Luis Vives. Una vida modélica dedicada al estudio y la escritura*, Madrid, Editorial Sanz y Torres, 2022, 487 pp.

Francisco Calero es, sin duda, uno de los mayores especialistas actuales en la figura de Juan Luis Vives, tanto en su dimensión lingüística (habiendo sido profesor emérito de Filología Latina en la UNED) como en los aspectos históricos y literarios que rodean a este, como acredita una cincuentena de publicaciones sobre el humanista valenciano. Además, el libro abre la colección Pensamiento y Cultura Pedagógica en la Edad Moderna, de la editorial Sanz y Torres y la UNED, dirigida por el profesor Javier Vergara Ciordia, y que tiene por objetivo aportar avances en la investigación sobre la cultura pedagógica de la Edad Moderna a través de estudios monográficos.

Francisco Calero defiende en esta obra la importancia de Luis Vives como el mayor pensador de la historia de España y, en cierto modo, europea. No olvidemos que ha llegado a sostener la tesis de que es el verdadero autor del Quijote en un libro publicado en la *Collectio Scriptorum Mediaevalium et Renascentium* (2015). Es, de este modo, una obra de reivindicación y de apuesta de revisión sobre puntos importantes de la historia cultural de España y, a *fortiori*, de la cultura europea en tiempos del Renacimiento. Más allá de que se esté de acuerdo con todo lo que Calero sostiene,

lo que no se le puede negar es el profundo conocimiento de las fuentes y de la bibliografía, de modo que el libro es muy recomendable para aproximarse a la figura de Luis Vives en sus obras y estudios más relevantes sobre él.

El autor define el libro como una autobiografía, ya que se basa fundamentalmente en los mismos escritos de Luis Vives para reconstruir su biografía. Naturalmente, Francisco Calero completa esta biografía con una cierta contextualización histórica y el manejo de otras fuentes para entender mejor al humanista. El libro se puede definir como una visión personal sobre Luis Vives y una excelente antología de sus escritos ordenados por temas (etapas de la vida del autor, su relación con otros personajes de su tiempo, etc.).

Del capítulo 1 al capítulo 5 Francisco Calero trata sobre los orígenes familiares de Vives, su infancia y el drama que vivió a raíz de los problemas de su familia con la Inquisición. En los dos primeros capítulos se ofrece un Resumen cronológico de la vida de Vives y trata la cuestión sobre la fecha de su nacimiento, que Calero sitúa en 1493. En el capítulo tercero se habla sobre las raíces familiares de Vives y su condición de converso y la educación religiosa que pudo recibir, así como sus convicciones religiosas. En el capítulo cuarto trata sobre los problemas que tuvo con la Inquisición y el quinto sobre sus recuerdos de niñez. En este primer grupo podríamos incluir también

el capítulo séptimo, donde se habla de las adversidades que tuvo que padecer y que le impidieron disfrutar de un mejor estatus como preceptor de la nobleza (muerte de Guillermo de Croy, oferta frustrada del duque de Alba...).

En el capítulo sexto se trata sobre los conocimientos idiomáticos de Luis Vives. Calero sostiene, a partir de los textos y de consideraciones históricas, que el humanista tuvo como lengua materna el valenciano, pero también hablaría como lengua propia el español. También muestra cómo Vives puso en valor estas lenguas vernáculas como lenguas literarias y de cultura. Trata también sobre su formación en el latín y el griego, y sostiene que hablaría el francés, comprendería el flamenco y que llegaría a influir en la lengua inglesa. Aprecia también que debió tener ciertos conocimientos de hebreo y, aunque lo hace como suposición, considera que conocería algo de árabe, dada la fuerte presencia morisca en Valencia.

Los capítulos 8, 9 y 10 tratan de ofrecer una semblanza de la persona de Luis Vives en lo físico, intelectual y psicológico respectivamente. Calero trata de poner en valor la enorme calidad intelectual y humana de Vives en esta parte del libro, mostrando que para él esta figura no solo despierta un interés académico, sino también personal. Los siguientes capítulos tratan sobre la influencia de Vives en diversos contextos: las cortes reales de su tiempo (capítulo 11), su corpus bibliográfico (capítulo 12) y la visión y juicio de sus contemporáneos (capítulo 13).

Un último bloque del libro (aunque el autor en ningún momento agrupa los capítulos en bloques explícitos) aborda

la relación de Vives con diversos ámbitos nacionales y geográficos. Así, en el capítulo décimo cuarto expone la figura de Vives como valenciano y en el décimo quinto como español. Ahí se aprecia cómo vivió Luis Vives su propia identidad nacional, su visión de la España de su tiempo, su repercusión en la misma y la relación que mantuvo con diversas personalidades de la política y la cultura hispanas. Como hombre que pasó su vida en el exilio, Calero trata el paso de Vives por diversas naciones o la relación que tuvo con ellas: Francia (capítulo 16), el mundo flamenco (capítulos 17-18), Inglaterra (capítulo 19), Portugal (capítulo 20), Italia (capítulo 21), Alemania (capítulo 22) y Grecia (capítulo 23). En dichos capítulos también se trata la relación que mantuvo con personas de aquellas regiones de Europa, como Erasmo o Tomás Moro, entre otros muchos.

El libro tiene una bibliografía final donde se da cuenta de las ediciones de los escritos de Luis Vives y los estudios sobre el mismo. Los capítulos son breves y el autor trata de ofrecer la información de la forma más directa y sucinta posible. Quizá se eche de menos un mayor aparato crítico o una contextualización histórica más profunda (pues casi se limita a la bibliografía directamente relacionada con Vives), pero realmente la pretensión del libro es ofrecer una biografía del humanista español a partir de sus propios escritos, y Francisco Calero, para profundizar más en diversas cuestiones y tesis (que pueden resultar muy osadas al lector), remite a otros estudios.

Guillermo F. ARQUERO CABALLERO
UNED

FERRÚS PERIS, Wilson (coord.): *Afussellats. Mestres i republicans*, València, Perifèric edicions-Fundació Pascual Tomás-UGT PV, 2021.

Coordinado por el profesor de la Universitat de València Wilson Ferrús, este volumen recoge las biografías y trayectorias pedagógicas de veinte maestros fusilados por el franquismo en el País Valenciano y analiza los procesos a los que fueron sometidos para ser condenados a la pena capital y los motivos alegados.

Cada capítulo recupera la historia de un maestro, siendo de autorías diversas. Creemos que puede resultar de interés para los lectores conocer los nombres de los maestros ejecutados, ya que muchos de ellos habían ejercido su magisterio en otras zonas del Estado. Sus nombres y la autoría de sus biografías son: Albert Calatayud, Vicente, autor Antonio Calzado Aldaria; Campus Galiana, Juan, autor Vicent Galiana Cano; Galindo Martín, Francisco, autor Óscar Pérez Silvestre; Gregori Chuliá, Francisco, autor Joan Baptiste Malonda Grau; Guarricaveitia Orero, Felipe, autora Sandra Mínguez Molina; Huertas Martínez, Víctor, autores Miguel Ángel Cantó Gómez y José Luis Pellín Paya; Langa Mascarós, Miguel, autora Vicenta Verdugo Martí; Martín Melián, Arturo, autor Luis Mas Collado; Martínez Fabregat, Ricardo, autor Wilson Ferrús Peris; Moliner Nadal, Vicente, autora Raquel Doñate Calpe; Mollà García, Salvador, autor Vicent Torregrossa Barberá; Morante Benlloch, José María, autora Anabel García Pasqual; Pastor Bayarri, José, autores Wilson Ferrús Peris y Carla Giménez Bermúdez; Pérez Picot, Antonio, autor Eduardo Cuñat Forte; Ripoll Inza, Mariano, autor Herminio Lahoz Rabaza; Rovira Miralles, Luis, autor José Joaquín Rovira Roig; Sanz Esteve, Germán, autor Antonio Calzado Aldaria; Talens Inglá, Vicente, autor Antonio Ramírez Navarro; Uribes Moreno, José Ángel, autor

Wilson Ferrús Peris, y Villa Oubiña, Manuel, autor Federico Verdet Gómez.

El colectivo de autores ha pretendido, mediante la exposición y el análisis de sus casos, mostrar cómo se ejerció sobre el Magisterio la represión más dura en la dictadura franquista en un intento de rescatar las voces de los vencidos de ayer y los olvidados de hoy, de los silenciados por haber luchado por la defensa de sus reivindicaciones.

En el País Valenciano la violencia estatal ejercida por las autoridades franquistas ejecutó entre 1939 y 1956 a unas 4.800 personas, configurando una auténtica pedagogía del terror que actuó de forma simultánea de un modo «lógico», eliminando a las personas más destacadas política y socialmente, y de uno «azaroso», ejecutando a otras no tan significadas, pero con cuya ejecución se pretendía dar una respuesta ejemplarizante al resto de la población, y de la que es una muestra clara el caso de estos veinte maestros fusilados.

La dictadura de Franco construyó un Estado represivo mediante prácticas de violación de los derechos humanos, convirtiendo la represión en la médula espinal de la dictadura. Es una violencia sistemática, ejercida desde arriba, una auténtica pedagogía de la sangre y del terror que utiliza todo tipo de mecanismos represivos psicológicos y físicos, y que está legitimada por el propio Estado porque, a pesar de que el bando del 1 de abril de 1939 afirmaba que la guerra había terminado, el estado de guerra estuvo vigente hasta marzo de 1948 y en esos años la jurisdicción militar predominó sobre la de carácter civil, procesando y condenando los tribunales militares a miles de personas, despojadas de su condición de ciudadanía.

Aunque es bien conocida la represión que sobre el cuerpo del Magisterio ejecutaron los vencedores mediante las comisiones de depuración, destinadas a «amputar, segar, limpiar y purificar» para

poder imponer una nueva educación y sustituir a los docentes identificados con las políticas educativas republicanas por otros de acuerdo con los postulados del Nuevo Régimen, en el caso que nos ocupa a los maestros ejecutados no se les llegó a abrir expedientes de depuración o fueron resueltos con la aplicación del artículo 171 de abandono del puesto de trabajo. Sobre ellos se aplicaron otros mecanismos represivos, comunes al conjunto de la población.

Los maestros fueron detenidos, unos en su propio domicilio; otros cuando se presentaron a la autoridad confiando en la declaración de las autoridades franquistas de que ninguna persona que no tuviera delitos de sangre iba a ser reprimida, y otros en campos de detención-concentración, espacios de encarcelamiento provisionales, de modo que amontonados, sin condiciones higiénicas, sufriendo hambre y sed, esperaban que los identificaran por ser juzgados y condenados o liberados.

La existencia de estos campos de detención ha sido escondida y cuestionada a pesar de ser unos 300, de los que conocemos sus condiciones gracias a testigos como Max Aub, quien describe el *Campo de los Almendros* en Alicante, un espacio que, junto a *Albatera*, fueron destino obligado de las personas atrapadas en el puerto de Alicante, entre los que se encuentran varios de los maestros fusilados.

Todos fueron sometidos a Tribunales de Guerra, mediante sumarísimos de urgencia. Sus juicios muestran la conculcación de derechos humanos, al basarse en el principio de culpabilidad y no de presunción de inocencia. Todos fueron condenados por el delito de «auxilio a la rebelión», que comportaba la pena capital, sin pruebas de haber participado en delitos de sangre, basándose las sentencias en su colaboración con los comités municipales en los que algunos sí habían tenido un destacado compromiso político, mientras que otros solo desarrollaron

tareas administrativas. Sentencias que se fundamentaron, al igual que la que condenó a Ferrer Guardia, en la influencia que, como maestros, ejercían en la población.

La pena de muerte es la sanción penal más significativa dentro de la estrategia de exterminio y control social ejercida por el franquismo por no respetar el derecho a la vida, el más elemental y valioso de las personas. Su aplicación masiva la convierte en un instrumento de terror, por comportar el mayor castigo físico y una importante violencia psicológica, que acompaña todo el proceso desde el dictamen de la sentencia a su ejecución, implicando al condenado y personas cercanas. Hay que recordar que algunas vivieron años esperando día a día, noche a noche, el indulto o el enterado de Franco, como el maestro que fue fusilado en 1942.

Juzgados y condenados sufrieron en las cárceles infrahumanas condiciones de vida. Desde ellas, fueron trasladados a los paredones en donde se produjeron los fusilamientos para ser enterrados, mayoritariamente, en fosas comunes, lugares de subterráneo, donde se padece una especie de éxodo bajo tierra.

Miles de fosas comunes están repartidas por toda nuestra geografía. En muchos casos todavía no han sido localizadas, impidiendo encontrar a los ejecutados. Recordemos el caso del maestro Dióscoro Galindo, asesinado en compañía de Federico García Lorca.

En el libro también se relatan los procesos de exhumación que se están llevando a cabo para rehumanizar las fosas y convertirlas en lugares de memoria, en espacios donde se puedan elaborar de forma crítica las memorias colectivas. La situación actual de los restos de los veinte maestros es representativa de la diferente casuística en la que se encuentran las exhumaciones e identificaciones. La mayoría reposan en Paterna, «el panteón de España», otros en Alicante, Alzira... Algunos están en fosa sin excavar; otros

en fase de excavación; otros en fosa exhumada, pero sin haberse podido identificar sus restos, y otros exhumados e identificados a la espera de ser enterrados de nuevo.

El libro se completa con un preámbulo del secretario general de la UGT-PV, Ismael Sáez Vaquero, y un capítulo introductorio de la profesora de la UV M.^a Carmen Agulló Díaz, «La noche más larga», sobre las características de la represión franquista. Cada capítulo se complementa con la correspondiente bibliografía, y se detalla la localización archivística de los documentos consultados, con la intención de facilitar la elaboración de otros trabajos que intenten desvelar los procesos represivos.

Se trata de una obra que desea recuperar la memoria ejemplar de los maestros valencianos fusilados, de los que

se han querido rescatar sus identidades, para que, poniéndoles nombre y apellidos y explicando cómo fueron condenados, adquiramos el firme compromiso de que nunca más se puedan repetir estos hechos.

Porque ilegales fueron sus juicios, las condenas a muerte, las ejecuciones y sus enterramientos indignos. El conocimiento de estas injusticias debe servirnos para luchar contra las injusticias de hoy. A través de sus historias de vida debemos construir una auténtica pedagogía de la memoria que nos permita restituir su dignidad, su valor, su decencia, sus sueños.

Esta será su última lección como maestros.

M.^a del Carmen AGULLÓ DÍAZ
Universitat de València

HERNÁNDEZ DÍAZ José María: *Pedagogía y política en la obra del republicano Nicolás Escanilla*, Salamanca, Centro de Estudios Mirobrigenses, 2021, 125 pp.

En este nuevo trabajo del profesor Hernández Díaz se aborda el estudio de la figura y obra del mirobrigense Nicolás Escanilla Simón, maestro, pedagogo, escritor y político, perteneciente a la llamada Edad de Plata de la cultura española. Un personaje culto y humanista que es un fiel exponente de la calidad intelectual y humana de muchos maestros y pedagogos de su entorno local y provincial, en este caso Ciudad Rodrigo y Salamanca, para quienes la educación y la cultura constituían un instrumento fundamental para su progreso personal y colectivo. Nicolás Escanilla fue una personalidad inquieta y dinámica, el cual expresará el ideal de mejora de la sociedad aprendido de sus maestros y lecturas magistrales a través de las diferentes formas de intervención que representan la educación y la política. De esta forma lo manifiesta como maestro en la escuela primaria, como profesor de la Escuela Normal, como político implicado en la vida municipal de Salamanca, como impulsor de diferentes establecimientos circunesculares, como escritor de obras de pedagogía, así como responsable en la gestión de instituciones educativas en una etapa muy complicada como fue la guerra civil.

El libro se estructura en siete capítulos claramente diferenciados, precedidos todos ellos de una 1. Introducción, así como un saludo del alcalde de Ciudad Rodrigo y una breve presentación del presidente del Centro de Estudios Mirobrigenses. En un primer apartado que lleva por título *Los primeros años en Ciudad Rodrigo*, el autor analiza el contexto mirobrigense en el tránsito del siglo XIX al XX en el cual se desarrolla la infancia, adolescencia y primera juventud de Nicolás Escanilla. Fue el primogénito de

una familia numerosa de siete hermanos. Su padre, José Escanilla Herrero, confitero de profesión y de origen aristocrático, tenía una personalidad arrolladora y era un emprendedor nato. Sus primeros contactos con la cultura se producirían en la escuela de párvulos ubicada en el casco histórico de la localidad. La educación primaria de Nicolás Escanilla se desarrollaría en una de las dos escuelas elementales públicas de niños, siguiendo el sistema pedagógico lancasteriano, el mismo modelo que estaba vigente en todas las escuelas de España. Posteriormente iniciaría sus estudios de bachillerato en el Colegio San Cayetano, un establecimiento privado libre, el cual necesitaba de reconocimiento por parte de los catedráticos del Instituto Provincial de Segunda Enseñanza de Salamanca. Una vez finalizados estos estudios comenzaría su formación inicialmente como maestro elemental y, posteriormente, con el apoyo de su tío Celso cursaría los estudios para maestro de primera enseñanza superior. De igual modo, años más tarde realizaría oposiciones al magisterio en Salamanca y en Madrid, para acceder a la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

El segundo capítulo, titulado *De Ciudad Rodrigo a Madrid, y regreso a Salamanca, pasando por Huelva (1916-1920)*, se ocupa del estudio de una etapa diferente en la trayectoria vital y profesional de Nicolás Escanilla, marcada fundamentalmente por cuestiones personales, formativas y administrativas. Durante unos años vivirá con su familia en la capital de España, mientras desarrolla su formación especializada en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. A la vez que realizaba estos estudios puso en funcionamiento en Madrid, junto a otros dos alumnos del citado establecimiento como fueron Alejandro Orts González y Federico Doreste Betancor, una academia destinada a preparar por correspondencia a los maestros que aspiraban a ser opositores a las escuelas nacionales. Una

vez concluidos sus estudios en Madrid tomaría posesión como profesor de Geografía en la Escuela Normal de Maestros de Huelva durante un año, pues permutaría esta plaza con su compañero Vicente García de Robles que era profesor normalista en la de Salamanca. A partir del 1 de julio de 1920 Escanilla comenzará a desempeñar su actividad profesional como catedrático en la Escuela Normal de la ciudad del Tormes.

La tercera parte, cuyo título es *Profesor de Pedagogía en la Escuela Normal de Salamanca (1920-1934)*, aborda el análisis de la actividad de Escanilla una vez que llega a Salamanca en 1920, centrada ésta en las clases de Pedagogía impartidas en la Escuela Normal de Maestros, así como la actividad social vivida en los casinos-círculos-ateneos próximos, sin perder su vinculación con Ciudad Rodrigo, donde disfrutaba de los carnavales y también acudía en Navidad, Semana Santa o vacaciones académicas. En aquellos años emerge un nuevo clima de modernización y cambios en la estructura social y productiva de la ciudad de Salamanca, todo ello enmarcado en el plano general de las transformaciones de la sociedad española, las cuales darán un aire nuevo a la vida cultural ciudadana, así como a los establecimientos docentes, entre los que se encontraba la Escuela Normal. El cuadro de profesores de la Escuela Normal de Salamanca durante los años de ejercicio profesional de Escanilla fue muy heterogéneo, pero bien formado, ya que varios de ellos habían cursado sus estudios en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid. El establecimiento salmantino, desde décadas atrás, era considerado como uno de los más destacados y valorados en España. El plan de estudios que se cursaba en esos años era el conocido como plan Bergamín de 1914, sustituyéndose este modelo formativo del magisterio por el Plan Profesional de 1931, liderado por Rodolfo Llopis. Nicolás Escanilla vivirá estos años su condi-

ción docente con una notoria intensidad, tanto dentro como fuera de la Escuela Normal.

El cuarto epígrafe, titulado *Autor de varias obras de pedagogía*, realiza un repaso de las cuatro contribuciones de interés científico más destacadas escritas por Escanilla, las cuales dan buena muestra del cambio de dirección en la formación del magisterio en el primer tercio del siglo xx en España, donde los futuros profesores normalistas van a estar comprometidos científicamente escribiendo sobre temas pedagógicos y artículos científicos. Hasta ese momento los textos que se utilizaban para la docencia en las Escuelas Normales eran resultado de traducciones de obras didácticas extranjeras. Concretamente se analiza la *Guía para el estudio de la pedagogía histórica*, un manual de Historia de la Educación que publica en 1922 destinado principalmente a los estudiantes de la Escuela Normal de Salamanca. Dicha obra sería ampliada y mejorada en 1933 con una segunda versión. Otro texto importante sería el *Vocabulario Pedagógico* dirigido a los cursillistas del magisterio, al igual que el ensayo científico *El valor pedagógico de la juventud*, publicado en 1934 antes de su traslado a Madrid.

En el quinto apartado, que lleva por título *Pedagogía social y actividad política (1920-1934)*, se analiza el compromiso social y político en el contexto en que desarrolla su vida diaria Nicolás Escanilla. Una situación marcada por una realidad política general española muy cambiante en la que destaca la Dictadura del general Primo de Rivera en 1923, así como la proclamación de la Segunda República el 14 de abril de 1931. Escanilla ejerció como concejal del Ayuntamiento de Salamanca donde sería nombrado vocal de la Comisión de Beneficencia, vocal representante del Ayuntamiento de Salamanca para la Junta Provincial de Primera Enseñanza y vocal para la Junta Central de la Asociación Salmantina contra la mendicidad.

Varios asuntos serán objeto de especial preocupación para el pedagogo mirobrigense como por ejemplo la protección a la infancia, en una etapa en la que se comenzaba a plantear la atención de los niños en todas sus dimensiones para su correcto desarrollo. Surgen de este modo las instituciones circunesculares para apoyar la tarea escolar de los niños más humildes. Otras cuestiones que centrarán su interés serán el inicio del impulso turístico de la ciudad de Salamanca, el teatro como espacio de comunicación y educación, así como la educación popular y los espacios de sociabilidad.

Finalmente, los dos últimos capítulos que llevan por título *Nueva orientación de su acción política y educativa en Madrid (1934-1939)* y *Posguerra de represión vivida entre tribunales políticos, anonimato y ostracismo social*, respectivamente, se ocupan, en primer lugar, del traslado de Nicolás Escanilla de Salamanca, donde solicita la excedencia de su puesto como profesor en la Escuela Normal, a Madrid para pasar a desempeñar las funciones de maestro en una de las escuelas nacionales. En esta etapa se perfilan dos líneas de actuación claras, como son la pedagógica por un lado y la política por otro. Desde el punto de vista pedagógico desarrolla diversas tareas de dirección técnica en varias escuelas graduadas y elabora la edición de un libro escolar sobre *Lope de Vega y sus obras*. En el terreno de la política destaca su compromiso desde el Partido Comunista de España, al que se incorpora en 1934.

En segundo lugar, el autor se centra en la etapa más dura vivida por Escanilla tras la finalización de la guerra civil en

1939. Será detenido y encarcelado por diferentes acusaciones llevadas a cabo por los mandos del nuevo Estado. Sometido a un consejo de guerra fue condenado a doce años de cárcel, sin embargo, en 1945 lograría la libertad por sobreseimiento de sumario, pasando a residir en Orense como desterrado. Años más tarde regresaría a Madrid donde viviría hasta su fallecimiento un periodo de ostracismo total, ejerciendo tareas docentes de supervivencia en academias particulares.

El libro concluye con unas conclusiones finales, un importante anexo documental en el que se recoge la documentación del consejo de guerra a que fue sometido el pedagogo mirobrigense, así como una completa sección de fuentes documentales y bibliografía.

Esta obra, con un discurso muy bien elaborado y muy bien asentada en las fuentes documentales utilizadas nos permite reconstruir y acercarnos a los aspectos biográficos, intelectuales, profesionales e ideológicos de un personaje como el mirobrigense Nicolás Escanilla Simón, el cual representa una parte destacada de lo mejor del movimiento normalista que se vivirá en España entre 1910 y 1936. Igualmente supone una invitación a la reflexión sobre las relaciones entre educación, pedagogía y política. Escanilla será un fiel exponente de la calidad intelectual y humana de muchos maestros y pedagogos de su entorno local y provincial, para quienes la educación se configura como la herramienta fundamental de su desarrollo individual y colectivo.

Francisco José REBORDINOS HERNANDO
Universidad de Salamanca

MARTÍN-SÁNCHEZ, Miguel y CÁCERES-MUÑOZ, Jorge: *La prensa pedagógica en Extremadura. Colección y análisis (1858-1988)*, Madrid, Dykinson, 2021, 175 pp.

El auge de la prensa se desarrolla de forma paralela a la expansión de las ideas ilustradas en Europa. Esto no se produce por casualidad. Que el desarrollo material y humano esté ligado al desarrollo cultural no era algo desconocido para el pensamiento ilustrado. Por eso, el siglo XIX fue el siglo de la prensa; un periodo en el que las nuevas ideas no pudieron contenerse a sí mismas, y surgieron nuevas formas de expandirse. El afán de los ilustrados era difundir sus ideas, democratizar el conocimiento y llevar el progreso científico y tecnológico a todas las regiones de Europa. La ambición plural de una razón para todos.

Este es el espíritu que sostiene en todo momento *La prensa pedagógica en Extremadura. Colección y análisis (1858-1988)*, escrito por Miguel Martín Sánchez y Jorge Cáceres Muñoz, y publicado por Dykinson en 2021. En pocas palabras, esta obra recoge un preciso catálogo de todas las publicaciones de carácter pedagógico surgidas en la Comunidad Autónoma de Extremadura desde el año 1858 al 1988. Sin embargo, esta labor recopiladora no se limita al trabajo mecánico y la exposición organizada de los resultados, sino que se afronta el estudio desde una perspectiva social e histórica. Esto obliga a expandir la mirada más allá de lo que los datos nos dicen para poner el foco sobre las causas y consecuencias históricas, sociales, políticas, económicas y educativas. Esto es del todo visible en la rigurosidad con la que ha sido recopilada y organizada la información, propia de un enciclopedista ilustrado tratando de organizar el conocimiento, no como un fin en sí mismo, sino como un medio para su difusión.

El contexto espacio-temporal del estudio queda claro desde el comienzo. El

ámbito espacial se limita a la región de Extremadura, marcada por una baja densidad poblacional, la falta de industria y el atraso cultural. El periodo temporal abarca desde mediados del siglo XIX hasta el comienzo de la era digital. 130 años en los que Extremadura ha sufrido enormes cambios, recortando distancias culturales y económicas, pero enfrentando viejos fantasmas que no han sido superados. El desarrollo educativo está ligado al cultural y al económico. Algo que se hace mucho más evidente en regiones como esta. *La prensa pedagógica en Extremadura (...)* nace con una vocación clara: demostrar la influencia y el interés pedagógico de la prensa en la construcción social, educativa y profesional de la región. Para ello, se recurre a un método de investigación histórico-pedagógico, sin olvidar que en Ciencias Sociales, y más aún en el ámbito educativo, coexisten multitud de enfoques y paradigmas tan complementarios como contradictorios en torno a presupuestos o teorías.

Los procesos históricos no son ajenos a los mecanismos de reproducción cultural de una comunidad. En consecuencia, la educación, como mecanismo reproductor más destacado, está ligada a los procesos históricos en tanto se encarga de su continuidad a la vez que la depura y la adapta. El valor de la prensa pedagógica reside en su poder transformador, capaz de actuar como combustible del motor de la renovación pedagógica. No es solo un medio de difusión, sino que hace las veces de recurso didáctico para la ciudadanía.

El libro está organizado en once capítulos (más un apartado de 1. Introducción), divididos en dos partes bien diferenciadas. La primera parte contiene los fundamentos del estudio, así como un análisis profundo y crítico de los resultados. En la segunda parte encontramos la colección de la prensa analizada, en la que es posible hallar más detalles de cada una de las obras. El capítulo 1 presenta el

estudio, dejando claro desde el comienzo la triple perspectiva desde la que se aborda esta investigación: histórica, educativa y social. Esto marcará la dirección del proceso de búsqueda de fuentes (la mayoría, primarias), así como de su análisis. Los capítulos 2 y 3 están dedicados a la revisión bibliográfica. A modo de estado de la cuestión, los autores exploran trabajos similares, más allá de las fronteras extremeñas. Se alcanzan dos conclusiones principales. La primera es que no existe ningún trabajo similar para la región extremeña. Si bien existen publicaciones dedicadas al ámbito regional, ninguna ha abordado el tema con tanta amplitud temporal, traspasando, además, las fronteras comarcales y provinciales. La segunda es la importancia de la prensa pedagógica para una región atrasada en lo cultural y estancada en lo económico. Extremadura adolecía de importantes debilidades, como el alto nivel de analfabetismo, el atraso científico e industrial, la despoblación o la alta dependencia del exterior para su desarrollo. El capítulo cuarto termina de explorar el contexto extremeño, sus circunstancias y el impacto de la prensa sobre su sociedad.

El capítulo cinco está dedicado a los fundamentos metodológicos que sostienen el estudio. Se recurre, como ya se ha mencionado, a una investigación de corte histórico-pedagógico, que trata a la diversidad de enfoques no como una amenaza, sino como una oportunidad de enriquecer los análisis y ofrecer respuestas más plurales y holísticas. En el capítulo 6 se realiza un análisis de las obras estu-

diadas. Se arrojan los resultados clasificados por municipios, por provincias, por años y por naturaleza. Aquí encontraremos publicaciones de centros escolares, de institutos de formación profesional, de AMPAS, de asociaciones de alumnos y revistas universitarias. Entre las características y objetivos compartidos más comunes destacan: acercar las novedades administrativas al profesorado, defensa de los intereses del profesorado, nuevas metodologías para la expansión de la ciencia, fomento de enseñanzas con sentido cultural, social y cristiano, experiencias pedagógicas o información relativa al ámbito de la educación en general.

En los siguientes capítulos encontramos la colección de la prensa analizada, en la que es posible encontrar más detalles de cada una de las obras. Esta parte sirve para integrar y complementar todo el trabajo teórico anterior. Hallaremos datos tan importantes como el formato de publicación, la dirección, la administración, el precio, la periodicidad o el ámbito y la naturaleza de la publicación. Se trata de una colección, inexistente hasta el momento, que sirve para establecer un hito en la historiografía pedagógica en Extremadura. Con esta obra, Martín Sánchez y Cáceres Muñoz sientan un poderoso precedente historiográfico que promete ser el muro de carga de las investigaciones histórico-pedagógicas venideras.

Cruz FLORES RODRÍGUEZ
Universidad de Extremadura

ROJO, Tamara: *Perfil psicológico de un bailarín de alto nivel. Rasgos vocacionales del bailarín profesional*, Caligrama/Penguin Random House, 2020, 377 pp.

El interés de esta obra reside en la importancia de su contenido para entender el proceso de formación que ha de seguir la persona que decida dedicarse a la danza profesional. Es un tema de provecho para las ciencias de la educación ocupadas en estudiar todo aquello que versa sobre la adquisición de saberes y conocimientos. La obra se estructura en seis capítulos, el primero de ellos («Consideraciones preliminares», pp. 21-24) da paso a una extensa y detallada revisión cronológica de la evolución de la enseñanza del ballet (capítulo II. «Repaso cronológico», pp. 25-184) a partir de la creación de obras específicas y de la especialización de los bailarines. A efectos de sistematización de la enseñanza John Weaver publica en 1706 la obra *Orchesography or the art of dancing by characters and demonstrative figures*, en la que recopila y amplía el manual de Raoul Auger Feuillet impreso algunos años antes en París, como *Coreografía o el arte de escribir la danza*. A su vez John Weaver fue autor del primer estudio científico sobre las condiciones y cuidados físicos para el bailarín profesional expuesto en el tratado *Anatomical and mechanical lectures upon dancing* (1721). Las polémicas entre el coreógrafo y compositor Gasparo Angiolini, autor de *Disertation sur les ballets pantomimes des anciens pour servir de programme au ballet pantomime tragique de Sémiramis* (1765), con Jean-Georges Noverre aspiraban a elevar la categoría artística del ballet mediante todos los recursos del arte. Entre 1793 y 1819 se produce un interludio de decadencia previo al surgimiento del ballet romántico. En relación a la pedagogía de la danza académica ligada a la evolución del ballet, señala la autora que al implantarse el régimen imperial napo-

léonico se impulsaron rigurosos métodos de ordenación para un arte que estaría al servicio del Estado destinado a engrandecer a Francia y a enaltecer el culto al emperador. Napoleón superaba al mismo Luis XIV en la identificación de la Ópera de París con el Estado al transformarla primero en Academia Imperial de Música, con su Escuela de danza, siendo su primer mecenas y su *maître en chef*. Una responsabilidad que en parte delegó en los altos funcionarios de la policía.

En 1784 la Escuela de danza de la Ópera de París comenzó a admitir estudiantes menores de 12 años, estableciendo la gratuidad, normas de admisión y encuadre profesional de los graduados cuya edad máxima de escolarización se estableció en 18 años. En 1807 Napoleón I establece normas estrictas inspiradas en la disciplina militar, la competencia y la valoración de méritos individuales por medio de comisiones compuestas por maestros y primeros bailarines de la Compañía. Un modelo que se impuso en las escuelas de danza creadas durante el imperio. En 1812 en Nápoles (San Carlo) y en 1813 en Milán se inaugura la Scuola de Ballo del Teatro alla Scala. Más tarde, Varsovia, Moscú y San Petersburgo se ven influenciados por el modelo napoleónico en virtud del buen número de maestros italianos y franceses que imparten enseñanzas en sus aulas y estudios. Por otra parte, el influjo de los planteamientos de Rousseau en la enseñanza de la danza genera una concepción naturalista en la que arraigan las propuestas de los fundadores de la danza moderna. La naturaleza y lo natural serán el criterio pedagógico, ético y estético, dando prevalencia a los movimientos considerados naturales, o racionales, frente a la técnica académica compendiada a partir de la práctica y la investigación pretérita. El estudio del movimiento y la expresión corporal serán la base de la enseñanza en François Delsarte, la eurytmia de Émile Jacques Dalcroze y la danza expresiva de

Rudolf von Laban (Rojo, 45).

La tradición del magisterio de la danza italiana iniciada por Fabritio Caroso expuesta en el manual titulado *Il Ballarino* arraiga en el legado propuesto por Raoul-Auger Feuillet en su libro *Chorographie ou L'art de d'écrire la danse par caractères, figure et signes* (París, 1713). Carlo Blasis, tras debutar como bailarín profesional y conocer a Dauverbal, su primer mentor, publicó un *Tratado elemental del arte de la danza*, que amplió mediante *El Código de Terpsicoré* (1828) y perfeccionó con el *Manual completo de la danza* (1830), lo que supuso la creación de un método de enseñanza que consolidó la danza académica.

La llegada del idealismo con el discurso que antepone la voluntad del educando es interpretada como una de las paradojas que hacen del romanticismo una época antes que un mero movimiento o tendencia cultural que tendría en Adolphe Nourrit, seguidor de Saint Simon y autor del libreto de *La Silfide* (1832), un claro referente. Un año antes se estrenó la ópera *Roberto el Diablo* de Meyerbeer, en la que Filippo Taglioni trazó, en el acto tercero, la coreografía «espectral del ballet de las monjas», bailada en puntas por Marie Taglioni, considerada como precursora de *La Silfide*, obra que inicia el canon estilístico del ballet romántico. Un modelo que para la autora es «enaltecedor de lo espiritual sobre lo material, que conllevó la formación del canon de la bailarina «etérea» y del «ballet blanco». En 1847 el francés Marius Petipa se desplazó a San Petersburgo para actuar como bailarín siendo reconocido y estableciéndose como uno de los grandes coreógrafos. En relación con Petipa, el baile español por su difusión y conocimiento se hizo universal a partir del siglo XIX, adquiriendo un éxito notorio en el caso de las expresivas y temperamentales danzas andaluzas. Las composiciones de Granados, Falla o Albéniz se unen a las de Ravel, Bizet o Rimsky-Korsakoff, sin ob-

viar las del siglo XIX plasmadas en ballets como *Paquita*, con música de Édouard Deldevez y Ludwig Minkus (1846), que adquirió notable arraigo en el repertorio clásico con la coreografía de Marius Petipa (1881) para el Teatro Mariinsky de San Petersburgo. De hecho, Marius Petipa fue primer bailarín del Teatro del Circo de Madrid entre 1844 y 1847, lo que le puso en contacto con la realidad de la España del siglo XIX. No cabe duda de que nuestra cultura influiría más tarde en sus creaciones. La colaboración de Minkus y Petipa se había iniciado con el ballet *Don Quijote*, en 1869. Ambas obras, *Paquita* y *Don Quijote*, están ambientadas en España, y algunos pasajes poseen la inspiración musical del bolero y el fandango. Además, en la coreografía de Petipa se incluyen ciertas variaciones de las danzas tradicionales hispanas. Marius Petipa coincidió en 1887 con el bailarín y profesor italiano Enrico Cecchetti, que sería maestro de ballet en el Teatro Mariinsky tres años más tarde y dos años después de haber ocupado el puesto de profesor en la Academia Imperial. Y, junto a Johansson, el que iniciaría el desarrollo la auténtica técnica rusa con saltos ágiles y pronunciados, *pirouettes* y *port de bras*. Petipa, Cecchetti y Johansson fueron los impulsores del florecimiento en Rusia del ballet. Su influencia también fue responsable de la obra de Agrippina Vaganova, la mujer que estaba destinada a proyectar su pedagogía en el siglo XX.

Por su parte, Isadora Duncan mantenía que era preciso liberar a la danza de sus metodologías académicas para que la bailarina pudiera ser libre al expresar la esencia de la vida a través de la danza, en lugar de limitarse a contar una historia a través de situaciones y personajes. En *The Dance of the Future*, que recoge el contenido de una conferencia pronunciada en Berlín por Isadora Duncan en 1903, mantiene que «El bailarín del futuro será aquel cuyo cuerpo y alma hayan crecido tan armoniosamente juntos que el len-

guaje natural de esa alma se habrá transformado en el movimiento del cuerpo». Pero, en realidad, los fundadores de la danza moderna estaban más vinculados al «Sistema Delsarte» difundido a partir de la publicación del libro *Delsarte system of expression*, redactado por Genevieve Stebbins, pupila de Steele MacKaye, que fue alumno destacado de Delsarte en París entre 1869 y 1870. A ellos se une el compositor, músico y educador suizo Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), creador del método musical conocido como *eurythmics* (euritmia), en su traducción como ritmo armonioso, que se compone de ejercicios rítmicos corporales que permiten mejorar la sensibilidad musical a la vez que generar movimientos corporales estéticos, bellos y plenos de armonía. El mismo sentido que Rudolf Steiner y su esposa Marie Von Sivers dieron a su método pedagógico llamado *eurytmy*, basado en el idealismo filosófico denominado antroposofía, si bien ha sido el de Dalcroze el aplicado a la danza y el que sirvió de impulso para la fundación de la gimnasia rítmica como disciplina reconocida más tarde como categoría olímpica.

En 1909 Serge Diaghilev constituye la compañía de los Ballets Rusos en Europa occidental, Ballet ruso de Montecarlo, American Ballet Theatre, el New York City Ballet, el Joffrey Ballet y el Dance Theatre de Harlem. En la Rusia revolucionaria los dirigentes soviéticos sopesaron las ventajas de poner el ballet a su servicio como uno más de los logros culturales soviéticos de manera que la temporada 1918-1919 comprendió los ballets de *La bella durmiente*, *Raymonda*, *El lago de los cisnes*, *La Fille mal Gardée*, *El corsario* y *El caballito jorobado*. En 1933 Lincoln Kirsten lleva a Georg Balanchine a los Estados Unidos para formar una Academia Nacional de Ballet. En la ciudad de Nueva York fundan la School of American Ballet. Balanchine está en posesión de una cuidada educación rusa y profundas raíces europeas,

inspirándose en el estilo americano pleno de vitalidad, rapidez y musicalidad. A diferencia de Petipa, construirá sus obras adaptándose a un nuevo tipo de bailarines, produciendo ballets en los que prima la estética siendo la bailarina el centro de la obra. Una bailarina esbelta y ágil donde predomina la estilización del cuerpo y su movimiento. La exigencia alcanza límites de delgadez que requieren severas restricciones y sacrificios a sus bailarinas. Crea un estilo que es calificado de neoclásico. La School of American Ballet se transformó en una de las mejores facultades del mundo, asentada en la enseñanza de bailarines pedagogos como Anatol Oboukoff y Pierre Vladimiroff, que a su vez habían sido enseñados por Balanchine. La creación del ballet clásico en América contó, a su vez, con otros maestros con excepcionales capacidades.

El capítulo III («Estructuras y modelos», pp. 185-211) da cuenta de los modelos vigentes, de la creación del Consejo de las Artes en Gran Bretaña, del desarrollo del modelo francés y de diferentes modelos híbridos como los modelos alemán y español, dando cuenta del paradigma de las industrias creativas impulsado por el Gobierno británico de Tony Blair, así como el contexto de desarrollo profesional de los bailarines. La evidencia es que no es fácil vivir del arte de bailar con el problema que supone la transición a otra ocupación, en especial para quienes se han preparado para la danza clásica, cuya vida profesional suele acabar alrededor de los cuarenta años. Entre otros problemas el reconocimiento de las formaciones recibidas entre diferentes países es uno más de los *hándicaps* en la transición del escenario a las aulas y salas de ensayo, al igual que la formación complementaria para equiparar titulaciones.

El capítulo IV («Criterios inherentes a los bailarines profesionales», pp. 213-241) analiza la complejidad de la formación para la representación simbólica a través de la danza en carreras profesio-

nales cuya corta duración es inevitable. En ellas sus protagonistas se hallan sometidos a un nivel extremo de competitividad técnica permanente, que unida a la alta exigencia somete al organismo a elevados niveles de estrés, acentuados por la inestabilidad de su trabajo. Estas particularidades y retos son tratados en un interesante conjunto de notas sobre los procesos formativos y profesionales. Ambos tienen reminiscencias artesanales y se traducen a efectos prácticos en la secuencia aprendiz, bailarín profesional, coreógrafo y maestro. Una parte importante de esta investigación trata de mejorar los conocimientos para consolidar las vocaciones profesionales sobre bases objetivas, valores éticos y estéticos forjados en el estudio y la libertad en el desempeño de una profesión de prestigio condicionada por una gran movilidad y por los recursos que proporcionan los medios de comunicación.

También da cuenta del acceso a las escuelas y conservatorios de danza profesional, en las instituciones de los países donde está regulada. En ellos existe una prueba, examen o audición donde cada aspirante ha de realizar los oportunos ejercicios de danza clásica para mostrar el dominio y sus conocimientos de la técnica, además de sus capacidades de coordinación, lateralidad, memorización, interpretación, ritmo y musicalidad. En determinadas instituciones, a nivel internacional, como la Academia Mariinsky de San Petersburgo, se acompañan de pruebas físicas y de mediciones antropométricas y fisionómicas de los aspirantes fundados en unos parámetros de funcionalidad y proporción en opinión de la autora «de dudosa objetividad, al depender de valoraciones estéticas subjetivas que, además, están condicionadas por los cambios producidos por el posterior desarrollo biológico de los candidatos». Se puede considerar que los criterios selectivos proceden de la tradición de las instituciones y están basados en la

experiencia histórica en la formación de bailarines profesionales. En ellas, el «primer objetivo era la obtención de unos bailarines elegantes capaces de integrar la armonía y el equilibrio estético en la danza, mediante el dominio de técnicas del gesto y movimiento». Pero también son importantes los aspectos vocacionales que comprenden las aptitudes psicológicas e intelectuales que permitan un desempeño comprometido del arte y la función social de esa profesión.

La historia de la danza evidencia que los bailarines destacados son quienes renuevan y realzan el arte de danzar a través de una secuencia lógica que comienzan como intérpretes y evoluciona hasta creadores o maestros. Esto supone que la experiencia es la base que sustenta la perfección y favorece la creación, más allá de la concepción tradicional del genio artístico y de la gracia creativa innatas. Sin descartar ambos componentes, pendientes de análisis e investigaciones más precisas, Tamara Rojo se detiene en analizar «las diversas peculiaridades del proceso de aprendizaje y profesionalización de esta disciplina artística». Esta realidad supone que existen diferentes escuelas y modelos de enseñanza, con sus respectivos métodos y principios pedagógicos, pese a que se asientan en un modelo tradicional originado en el Renacimiento, identificado como «aprendizaje del arte». Por otra parte, cada una tiende a especializarse por estilos, en tanto que la realidad demanda bailarines versátiles y con capacidad de adaptación.

Los capítulos V («Antecedentes en la investigación del perfil psicológico del bailarín», pp. 243-282) y VI («Metodología», pp. 283-345) permiten a la autora avanzar en la «Discusión» el paralelismo existente entre los perfiles psicofisiológicos de los atletas de alto nivel y los que permiten llegar a altos niveles profesionales de rendimiento y ocupar plazas en compañías prestigiosas. Junto a ello, en las «Conclusiones», además de las carac-

terísticas señaladas para su formación y entrenamiento, la autora avanza que, ante todo, los bailarines profesionales son artistas que crean mundos verosímiles en la escena, empleando su imaginación y su cuerpo para que los personajes que representan sean capaces de comunicar, hacerlos creíbles y crear emociones en los espectadores, y, para esto, es posible que la formación deba tener en cuenta que además de los rasgos vocacionales que le motivan para completar su carrera profesional un factor determinante de los per-

files evidenciados está relacionado con la experiencia de bailar ante el público. Es posible afirmar que en la formación del bailarín es necesario considerar, siguiendo a su autora, que la danza «requiere inteligencia, salud, estabilidad emocional, disciplina, espíritu de superación, autocontrol emocional, autoexigencia, capacidad de afrontamiento del estrés y de la ansiedad, vocación y amor a la danza».

Juan Luis RUBIO MAYORAL

VERA CARRASCO, José María y MALDONADO ESCRIBANO, José: *Arquitectura escolar en los pueblos de colonización de Extremadura*, Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, 2020, 474 pp.

A mediados del siglo XX, en plena dictadura franquista, se materializó un proyecto de colonización en tierras extremeñas que intentó mejorar la producción agropecuaria y la renta agraria de estas provincias teniendo como ejes estructurales los ríos Guadiana y Tajo (Plan Badajoz y Plan Cáceres, respectivamente). Fue una reforma que requirió de la construcción de nuevos pueblos – promovidos por el Instituto Nacional de Colonización (INC)– en donde asentar a los colonos y trabajadores agrícolas venidos de otras zonas geográficas de la extensa Extremadura.

En estos nuevos pueblos encontramos invariablemente una serie de instituciones matrices que propiciaron que sus habitantes fraguasen unos valores culturales originales y unas señas de identidad propias en donde dar forma a unas flamantes esperanzas de futuro y donde fortalecer un sentimiento de raigambre a un reciente hogar. Entre estas instituciones debemos destacar los centros escolares erigidos para los colonos y sus hijos, unas infraestructuras que poseen características arquitectónicas peculiares y multitud de contrastes estéticos. Es esta una de las razones que justifica la monografía escrita por Vera Carrasco y Maldonado Escrivano pues tiene como objeto de estudio el análisis de la variabilidad arquitectónica de las construcciones escolares alzadas en los pueblos de colonización de sendas provincias extremeñas.

La investigación arranca en 1940 y termina en 1970 –coincidiendo con la promulgación de la Ley educativa de Villar Palasí–, se divide en 4 capítulos trufados con numerosas ilustraciones y se remata con un apartado de bibliografía y

fuentes documentales. En el primer capítulo, los autores contextualizan su estudio haciendo una sintética exposición de los aspectos rectores de la política franquista en apartados como «Década de los 40. La Posguerra» y en «La década de los cincuenta» donde exponen cómo la normativa del régimen impactó en la edificación de las construcciones escolares de la Nueva España. Sin duda, las instrucciones arquitectónicas que se dictaron durante la dictadura estaban orientadas a acomodar los ideales del franquismo en unos espacios donde desarrollar una educación tradicional y conservadora. Entre estas instrucciones destaca la Orden de 20 de enero de 1856, que será el paradigma técnico al que deberán ajustarse las construcciones escolares que se levanten en esta ominosa etapa de nuestro país. A partir de este año se desarrollaron diferentes concursos para erigir escuelas en el que participaron una miríada de arquitectos que construyeron centros docentes de distinta tipología como son: escuelas unitarias, escuelas graduadas, institutos laborales, escuelas concertadas y escuelas hogar en régimen de internado. No será hasta la década de los 60 cuando se publique otra legislación que añadirá algunos matices diferentes a la arquitectura escolar nacional, tal y como se explica en «El modelo tecnocrático. 1960-1970» de este mismo capítulo.

Para regularizar todos los aspectos de la vida social, política, económica y cultural del régimen dictatorial se establecieron varios organismos fiscalizadores, si bien, dentro del desarrollismo rural la huella más visible la dejó el Instituto Nacional de Colonización, protagonista del capítulo segundo de este texto. Será en estas páginas donde los autores hagan mención de los arquitectos que trabajaron para dicho Instituto, artífices de las construcciones escolares en estos pueblos, evidenciándose en el producto de estos técnicos un ímpetu por plantear edificios con un sentido social y funcio-

nal. Despunta la labor del arquitecto José Luis Fernández del Amo, desmarcándose como la figura más representativa y paradigmática de la arquitectura que toma forma en los pueblos de colonización; pero no obvia el trabajo efectuado por otros arquitectos como son Alejandro de la Sota, Antonio Fernández Alba o José Antonio Corrales. También dentro de este mismo capítulo se explica el modelo de ocupación territorial que decidió el Instituto Nacional de Colonización, el prototipo de pueblo de colonización a implantar y los espacios y la arquitectura que van a representar a estos pueblos.

El título que da nombre al tercer capítulo del libro de Vera Carrasco y Maldonado Escribano es «Las escuelas de los pueblos de colonización en Extremadura». Un capítulo principal por los datos tan novedosos y rigurosos que nos aporta pues, en él, se explica cómo se organizaban los pueblos de colonización o la ubicación de los centros sociales más relevantes para la población, estos son: el ayuntamiento, la iglesia y la escuela –como una constante en todo el territorio colonizado–. Con especial detalle se expone la tipología edificatoria de las escuelas, clasificándose en las siguientes grandes categorías: escuelas de composición simétrica, escuela con solución seriada de piezas, casos particulares de las escuelas del Instituto Nacional de Colonización en Extremadura y el conjunto iglesia-escuela, unas categorías que se fraccionan en subtipologías ofreciendo como resultado una nomenclatura con la que registrar la multitud de modelos de edificios escolares que nos encontramos en estas localidades. Se le añade una precisa explicación –ilustrada con variados planos que contienen las plantas de los edificios docentes– donde se describe la distribución espacial, los elementos invariantes de estos recintos y la ubicación de los centros educativos dentro de cada pueblo. Un análisis que nos lleva a constatar que, efectivamente, cada uno de es-

tos planos corresponde a una edificación concreta y singular que hallamos hoy día cuando visitamos los pueblos de colonización y, por lo tanto, son evidencias empíricas de esta etapa histórico-educativa en Extremadura.

Será el cuarto capítulo el más vasto que encontramos en el libro escrito por nuestros autores. Y así debe ser pues en él toma forma un «Catálogo y análisis de las escuelas» construidas en los pueblos de colonización de las provincias de Badajoz (donde se analizan 38 localidades) y Cáceres (para la que se analizan 24 municipios). Esta es la parte de la monografía destinada a señalar las características y particularidades de la arquitectura escolar plasmada en estos pueblos. El catálogo se ordena con un criterio alfabético, iniciándose con el pueblo de colonización de Alcazaba (Badajoz) y terminando este inventario con Vegaviana (Cáceres). Pudiéramos afirmar que los autores diseñan una ficha descriptiva por pueblo y escuela donde se detallan aspectos como ubicación geoespacial del municipio, proyecto inicial de construcción, nombre de los arquitectos que intervinieron en la construcción y reformas que se efectuaron y, obviamente, el proyecto de ejecución de las escuelas definitivas erigidas, refiriéndose a aspectos tales como sus propiedades técnicas y arquitectónicas, orientación, su distribución interior, materiales de construcción empleados, si cuentan o no con vivienda para maestros, etc. Todo ello ilustrado con un rico aporte de imágenes de planos, fotografías aéreas de los pueblos y fotografías de las escuelas con las que se muestra su estado de conservación y apariencia actual. Y siguiendo este patrón se desgana el racimo de escuelas asentadas en los pueblos de colonización que se desparraman por la geografía extremeña como Alvarado, Brovales, Entrerriós, Gargáligas, Gévora, Obando, Palazuelo, Sagrajas, Torrefresneda, Valdelcalzada, Vivares, Zurbarán..., unos ejemplos que

no tienen por qué ser los más significativos, de la provincia de Badajoz; y de la provincia de Cáceres: Alagón del Río, Casar de Miajadas, Pizarro, Rincón del Obispo, Rosalejo, Tiétar, Valdecín, Valdesalor, Valrío...

Con su lectura, comprobamos que es un libro donde se expone y analiza la arquitectura escolar que refleja el modelo del franquismo desarrollista y donde se pormenorizan los criterios de funciona-

lidad de variado gusto arquitectónico y estético de estas construcciones. De esta manera, *Arquitectura escolar en los pueblos de colonización de Extremadura* se convierte en un texto clave para los historiadores que quieran considerar desde otro enfoque los aspectos claves de las construcciones escolares en la etapa tecnócrata de la dictadura franquista.

Carmelo REAL APOLO

VERGARA CIORDIA, Javier (coord.): *Historia de la educación española*, Madrid, UNED, Editorial Sanz y Torres, 2021, 297 pp.

El equipo formado por Javier Vergara, Olegario Negrín-Fajardo, Fermín Sánchez-Barea, Beatriz Comella (profesores en el departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED), bajo la coordinación del primero de todos, ha elaborado un manual de historia de la educación en España, que abarca desde la época hispanorromana hasta el Proyecto de Ley Orgánica de 2019 para la reforma de la Ley Orgánica de Educación.

El libro está especialmente pensado para los alumnos de la UNED, con el fin de que puedan seguir un proceso de aprendizaje a distancia y avanzar progresivamente en el temario del curso con la metodología específica de esta universidad. Así, todos los capítulos tienen en común la estructura: primero se plantean los objetivos de aprendizaje y, después de desarrollar los contenidos específicos, al final se ofrece un Resumen de los mismos, ejercicios de autoevaluación, el solucionario de los mismos, actividades recomendadas, bibliografía y un glosario de términos. El libro puede ser de interés para cualquier lector (docentes y estudiantes de otros centros distintos a la UNED, investigadores...) ya que ofrece un conocimiento global y riguroso del desarrollo de la educación en España a lo largo de su historia y una visión actualizada conforme a las actuales líneas historiográficas y la combinación de la bibliografía clásica con los últimos aportes.

En el capítulo 1, Fermín Sánchez-Barea aborda la educación en la antigua Roma, tratando en lo posible de concretar la especificidad del ámbito hispanorromano. Ofrece, en pocas páginas, un panorama completo de las coordenadas sociales, intelectuales y religiosas (el valor de la *virtus*, la importancia del ám-

bito familiar de la *domus* como primer espacio educativo...). El autor trata de adentrarse en el caso hispanorromano, si bien muestra cómo este no se diferenciaba sustancialmente de la educación de las demás provincias del imperio. Eso sí, dedica un apartado importante a dos figuras hispanas: Séneca y Quintiliano.

En el segundo capítulo, Javier Vergara comienza con el periodo visigodo, mostrando cómo fue una época de tradición debilitada y mantenida del tiempo romano. Hace una breve semblanza sobre las distintas instituciones escolares de esta época y luego cierra esta época con la educación política, donde se detiene especialmente en la figura de san Isidoro. A continuación, hace una caracterización general de la educación islámica (a partir de los principios religiosos, la familia, la escuela elemental, la madraza...) y las figuras más destacadas de la cultura pedagógica musulmana medieval. El resto del capítulo versa sobre la educación de los reinos cristianos. Aquí se hace una destacable síntesis del *currículum* del estudiante medieval, desde la escuela elemental hasta la Universidad. Se trata igualmente sobre el proceso de aparición de esta institución y las principales universidades hispanas, la figura del docente, los textos, metodología y la evaluación de dichos centros. Finalmente, el profesor Vergara profundiza más intensamente en el caso hispano, donde ofrece una lista de casi cuarenta obras educativas escritas en la España cristiana y trata la educación nobiliaria, la educación femenina, los oficios liberales...

Beatriz Comella se hace cargo de los capítulos 3 y 4. En el tercer capítulo la profesora Comella ofrece el contexto intelectual del Renacimiento, Humanismo y Barroco y hace una semblanza de las principales figuras de la cultura pedagógica hispana de aquellos siglos (Nebrija, Vives, Bonifacio...). En el capítulo cuarto trata sobre la educación política de los gobernantes de la Monarquía Hispánica

(sobre todo a partir de los tratados políticos) y los grandes hitos del pensamiento universitario hispano del momento. Especial mención merece también el apartado dedicado a la educación de las mujeres en el mundo hispano-moderno, donde se aborda el contexto social (las mentalidades, las condiciones materiales...) e intelectual (las teorías de la condición femenina, el ideal formativo del Humanismo respecto a las mujeres...) y las instituciones educativas para niñas y jóvenes que fueron apareciendo en aquellos siglos. La cuestión de la educación de la mujer se cierra con la mención de las grandes figuras culturales femeninas de aquel tiempo, tanto en España como en América (Beatriz Galindo, María de Zayas, sor Juana Inés de la Cruz, etc.). Las últimas páginas del capítulo están dedicadas a la cultura del Barroco y su impacto en la educación, a los agentes sociales educativos y a la evolución las Universidades hispanas entre los siglos XV y XVII.

El profesor Olegario Negrín se hace cargo de la historia de la educación española desde el siglo XVIII. El capítulo quinto trata sobre los avances educativos de la Ilustración, tanto desde los planteamientos teóricos de figuras como las de Feijoo o Jovellanos hasta las políticas públicas de ministros como Olavide. También se presta atención a las iniciativas de instituciones eclesiásticas como la Compañía de Jesús o las Escuelas Pías. Estos son los ítems más destacables del capítulo, pero

hay que señalar que el profesor Negrín ofrece un panorama muy completo de la educación de la España del siglo XVIII. En el capítulo sexto se hace un repaso de los cambios educativos que trajo consigo el sistema liberal en la España decimonónica (los fundamentos constitucionales, las leyes educativas y las diversas corrientes pedagógicas de la época, especialmente de Francisco Giner de los Ríos y la creación de la Institución Libre de Enseñanza). El capítulo séptimo trata sobre el periodo entre 1900 y 1939 y los profundos cambios que se dieron entonces en la sociedad y la educación en España (Junta de Ampliación de Estudios, la Residencia de Estudiantes, las reformas de la II República...) y el octavo y último sobre la educación en el franquismo (desde la depuración del profesorado en la Posguerra hasta la Ley General de Educación) y en el periodo democrático, con un análisis del modelo educativo planteado en la Constitución de 1978 y las sucesivas leyes y reformas que se han dado desde entonces con la alternancia del Partido Socialista y el Partido Popular, hasta el proyecto de reforma educativa de 2019.

En definitiva, estamos ante una síntesis completa de la historia de la educación en España, con un diseño pedagógico muy cuidado y que sirve como una *i. Introducción sistemática a la educación hispana a lo largo de los siglos.*

Guillermo ARQUERO CABALLERO

ZURRIAGA, Ferran: *Herminio Almendros. Un maestro de la Segunda República*, València, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 2021.

Una imprenta Freinet en la portada. Una imagen que resume todo el contenido del libro. Porque se trata de la imprenta con la que los alumnos del maestro Enric Soler i Godes elaboraban, en su escuela de Sant Joan de Moro, la revista *Sembra* en los años republicanos. Y este es uno de los numerosos vínculos que unen a tres de los protagonistas de este volumen que comparten una pasión: la escuela; y un reto: bracear en el oficio de maestro.

Tres trayectorias pedagógicas que nos trasladan a tres etapas de especial relieve en nuestra historia de la educación. Por una parte, la II República, durante la cual Herminio Almendros y Enric Soler, junto a otros maestros y maestras, se valen de las técnicas Freinet para intentar transformar la escuela. La imprenta es el símbolo de la libertad de expresión, de intercambio, de colaboración, de unión entre trabajo manual e intelectual, de solidaridad, como decía la Constitución republicana.

Vencidos, pero no derrotados, se vieron forzados al exilio. A Cuba el primero y al interior el segundo. Duros tiempos de postguerra, de silencio, de represión.

Pero a finales de los años 50 y primeros sesenta reaparece la imprenta, ahora en un espacio de ilusión de los maestros que se reúnen en la *Sección de Pedagogía de Lo Rat Penat*, asociación cultural valenciana en la que Enric Soler se encuentra con un joven maestro, Ferran Zurriaga, que se había entusiasmado con las técnicas Freinet con las que había entrado en contacto en Francia. Ilusiones y esperanzas de una nueva generación que quiere continuar una tradición interrumpida de renovación pedagógica.

Encuentros que continúan en un tercer período, la transición tras la dictadura

franquista, en la que el grupo de Ferran, la *Sección de Pedagogía*, se ha convertido en el *Movimiento Cooperativo de la Escuela Moderna*, con vínculos con el movimiento Freinet mundial, que intenta el cambio social al mismo tiempo que contrae un fuerte compromiso político.

Y lo hacen valiéndose de una herramienta que se les presenta como especialmente útil: las técnicas Freinet, que, basadas en la cooperación y la libertad, permiten investigar, compartir experiencias y, sobre todo, establecer complicidades. Técnicas que, al otorgar protagonismo a la palabra, a la libertad de expresión, ayudan a formar un pensamiento crítico mediante discusiones, debates, encuentros, diálogos.

Consecuentes con estos principios, será mediante la palabra como se establecerá, en este libro, el diálogo entre Almendros y Zurriaga, los dos miembros del movimiento Freinet. Intercambio de textos de carácter epistolar, pero que, como en todo texto libre, expresan sus pensamientos, emociones, interrogantes, dudas. Son cartas en las que el maestro mayor, Herminio, transmite su experiencia, sus fracasos, pero sobre todo su ánimo, al joven, Ferran, miembro de un colectivo al que Almendros reconoce como continuador de sus ilusiones y sus luchas pedagógicas y políticas.

Es mediante fragmentos de estas cartas escritas a finales de los años 60 y primeros 70, como Ferran irá articulando su propio discurso, permitiéndonos un recorrido cronológico por la trayectoria personal y profesional, los pensamientos y prácticas educativas del inspector natural de Almansa.

Así, nos vemos acompañados por personas comprometidas con una pedagogía renovadora, que hacían del oficio de maestro una vivencia alegre, compartida y que, uno a uno y todos juntos, nos ayudan a componer un auténtico diccionario biográfico de la innovación educa-

tiva, que nos incita, además, a la curiosidad, a investigar sobre el destino de unas personas ilusionadas e ilusionantes.

Docentes como Cossío, que le anima en la aventura de Sierra Pambley, en Villablino, presidida por el lema «Por la tarde la pluma, por la mañana la azada» del maestro Mallart Cutó; como José de Tapia, Patricio Redondo, Dolores Piera, José Sanz, con los que trabajará como inspector de las escuelas rurales de Lleida; como Alejandro Casona, al que acompaña en las *Misiones pedagógicas*, o como los miembros del *Consell de l'Escola Nova Unificada* de la Cataluña en guerra.

Docentes entre los que sobresale una mujer con voz propia, María Cuyás, quien lo acompañó desde la *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio* hasta su exilio en Cuba, tras haber sufrido un duro exilio interior en Huelva, en el que hubo de educar a su hija y sus dos hijos. De uno de ellos, Néstor, director de fotografía, primer Óscar del cine español, un rebelde con causa, también se incluyen textos epistolares.

Herminio y Ferran reflexionan sobre el maestro, la escuela, la pedagogía, el papel de la inspección o la formación del Magisterio. Es la lectura de un maestro que lee a otro maestro, de manera que las coincidencias y complicidades son tales que no se llega a distinguir quién habla, si Ferrán o Herminio, si el discípulo o el maestro.

Es común su defensa del fomento de la curiosidad intelectual a través del contacto con la vida, del entorno como fuente de estudio. Y también su crítica a la distancia existente entre los teóricos, «los pedagogos del Olimpo» de los que hablaba Makarenko, y los maestros y maestras que día a día trabajan en las escuelas; su cuestionamiento a la validez de unas teorías, enunciadas por expertos sin acción ni demostración en la práctica directa en el aula, que son estudiadas en universidades y centros de formación

del Magisterio para que rijan las prácticas escolares.

Pedagogos y políticos alejados de la realidad educativa como los que hicieron fracasar la experiencia de la *Ciudad escolar Camilo Cienfuegos*, en la Cuba revolucionaria, un episodio agríndice que ha desaparecido de buena parte de las biografías de Almendros y a cuyo nacimiento y condena nos acerca con sus propias palabras, convirtiendo su relato en una de las aportaciones más originales de este libro.

Esa Cuba en la que transcurrirá su vida lo acerca a la figura de José Martí, el político y escritor al que Almendros recuerda como un autor a quien Rubén Darío, Juan Ramón Jiménez y Alejandro Casona reivindicaban como uno de los grandes de la literatura infantil. Influido, sobre todo, por *La Edad de Oro*, escribe *Oros viejos* y *Lecturas ejemplares*, textos que todavía hoy se leen en las escuelas cubanas, y reflexiona sobre la importancia de la literatura infantil escrita por y para niños que presenta modelos positivos como protagonistas y que fomenta su creatividad y fantasía.

Por su parte, Ferrán publica, en 1974, *Veles i vents*, texto pionero para facilitar lecturas infantiles en valenciano en la escuela y edita *Cuentos de la edad de Oro*, con una 1. Introducción suya, cerrando el círculo en el que coinciden en su defensa de la poesía, de la libertad y de la necesidad de compromiso político y social.

Un libro, en suma, imprescindible que tras cincuenta años de reposo (Ferran Zurriaga lo intentó publicar en los años 70) ve por fin la luz, enriquecido con las reflexiones proporcionadas por la madurez de su autor, mucho más cercano ahora en edad y experiencia a su maestro Almendros.

M.ª Del Carmen AGULLÓ DÍAZ
Universitat de València

4. TESIS DOCTORALES 41 (2022)

4. Theses

CLEMEN, Martina: *Die Nation im Kanon: Literaturunterricht als Bühne politischer Deutungskämpfe in Spanien 1898-1990*, Universität Göttingen, 2017. Directores: Tobias Brandenberger, Carlos Collado Seidel y Enrique Rodrigues-Moura.

La tesis doctoral de la profesora Martina Clemen es fruto de la investigación realizada en el seno de uno de los prestigiosos grupos de investigación de la DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft – Fundación Alemana de Investigación Científica). En este centro, ubicado en la ciudad alemana de Gotinga, doctorandos de distintas disciplinas y áreas de conocimiento desarrollaron sus proyectos que tenían como núcleo en común el tema sociohistórico de la «Historia de las Generaciones», para aportar nuevos enfoques a la teoría generacional y para consolidar la investigación empírica de este concepto fundamental dentro del campo de las Ciencias Sociales.

En su tesis, la profesora Clemen analiza los procesos de canonización literaria en el sistema educativo español desde 1898 hasta el año 1990. Los numerosos ejemplos de los textos y autores que se leyeron en clase y los que se omitieron, que no se calificaron como partes esenciales del canon literario pedagógico, detallan la historicidad de las valoraciones oscilantes de los mismos. Con un particular interés se plantea la pregunta de cómo se hizo de la transmisión de la literatura un espacio de negocio político

en la construcción de determinadas identidades nacionales.

El análisis de cánones literarios como suplentes simbólicos de autotematización y escenificación generacionales con los intereses particulares de sus respectivos «promotores espirituales» pone de relieve conocimientos sobre complejidad y versatilidad de los diseños de los ordenamientos político y cultural desde finales del siglo XIX. En el estudio se constata que las narraciones sobre el canon literario, es decir, su tematización, se practican con frecuencia en situaciones de polarización intensa dentro de un sistema cultural, cuando se cuestionan tradiciones y se necesitan «respuestas rápidas» en todos los ámbitos que sirven de guía en épocas carentes de orientación.

La proclamación de un canon por parte de determinados actores debe aparentar (como inventario colectivo supuestamente atemporal) seguridad en momentos inestables de cambio radical. Los participantes en el debate sobre el canon se dan así en un acto performativo una identidad propia que refleja normas y códigos de su comunidad (*generation building*).

El estudio se divide en dos partes. La primera delimita el fenómeno de la formación del canon literario en el sistema educativo y se analizan las canonizaciones de obras, autores literarios y narraciones por vez primera en el ejemplo español con el enfoque teórico de la investigación generacional.

La segunda parte se ocupa del análisis de un extenso corpus de fuentes (historias literarias, antologías, revistas pedagógicas, legislación educativa y documentos inéditos) y de la fusión de la teoría con la práctica. Esta parte está diseñada como una «Historia cultural a través de la transmisión literaria».

Entre las conclusiones más significativas puede destacarse que, hasta bien entrado el siglo xx, la política educativa española se situó en un conflicto entre los protectores de un bando de conservación identitaria, marcado por la fe católica, y defensores con la mirada fija más allá de las fronteras del país, aspirando a una modernización necesaria según su perspectiva en favor de una «regeneración nacional». Como muy tarde en el año 1900 con la fundación de un Ministerio de Instrucción Pública estatal, se tuvieron en cuenta las iniciativas primero aisladas de una minoría burguesa. A través de una política estatal de becas se le permitió a un buen número de maestros y profesores visitar instituciones del extranjero europeo y a continuación propiciar esta experiencia en el propio país. Su voluntad de crear vínculos y de divulgar nuevos métodos de enseñanza sirvió para crear una comunidad (*Vergemeinschaftung*) con la cual se pudo reforzar en los años 1920 un vasto movimiento de modernización como contrapunto a los estilos educativos tradicionales. Obras y autores de la herencia literaria de carácter clerical tradicional se empezaron ahora a leer y transmitir desde otras perspectivas. También se creó un gran número de bibliotecas escolares y se incluyó la literatura contemporánea y extranjera en el aula. Asimismo, se valoró positivamente la literatura orientada hacia los jóvenes, contribuyendo a la gestación de nuevas generaciones lectoras. Métodos percibidos como «anticuados» de recitación y la idea de literatura como plantilla del «buen decir» retrocedieron ante una educación centrada en el alumno que

propiciaba la participación, así como la educación, orientadas hacia la tolerancia y la paz.

Con la Segunda República se oficializó este cambio paradigmático: las literaturas contemporánea y extranjera ganaron una notable presencia, igual que las literaturas regionales, a las que se prefirió frente a un canon que descansaba sobre los conceptos habituales de la estricta unidad nacional. En el caso de las Misiones Pedagógicas se evidenció una creciente instrumentalización de la literatura que se basaba en las premisas de la unidad generacional del 14.

No obstante, en los años de la corta Segunda República también se ha podido destacar que las contiendas internas por la hegemonía de interpretación se enconaron, topándose de frente con los defensores de un monopolio educativo eclesiástico (cuyo enfoque del canon se concentró en la colectivamente imaginada y embellecida Historia [literaria] de los Siglos de Oro y el pasado imperial). El discurso de los últimos fue unificado por narraciones excluyentes que tenían en su agenda debilitar y luchar contra las valoraciones oponentes. Así, todo lo que define la política de canonización literaria republicana se basó en una sistemática carente en el proceso de canonización; una concentración en la propia identidad sin el intento de debilitar las narraciones de sus «adversarios» dirigidas a un pasado católico común, y, finalmente, en unas plantillas de interpretación muy «construidas» de las obras literarias para consolidar la nueva forma republicana del Estado, sin posibilidad de entroncar (*nicht anschlussfähig*) con la tradición cultural española compartida por la mayoría de la ciudadanía hasta la fecha. Todas ellas no hicieron sino contribuir al fracaso del proyecto. Esta España imaginada no pudo sobrellevar aquella situación antes diagnosticada como defectuosa mientras que los adversarios ofrecían la idea

contraria de una patria fuerte y unida por la fe católica.

Y fue exactamente esta la que ayudó en las medidas político-educativas de la dictadura franquista: los actores de un colectivo (véase «unidad generacional de 1936») se sirvieron de medidas de alineamiento literario con el propósito de destruir «interpretaciones molestas». No existieron listas congruentes de censura ni criterios detallados (y unificados) para lecturas escolares, pero las directrices de la dictadura se multiplicaron con vehemencia también en el ámbito de la educación literaria. Se dictaron innumerables instrucciones para la depuración de bibliotecas, censura de lectura y órdenes de interpretación. Todas ellas dominaron los discursos de alteridad que debían enaltecer al régimen y al caudillo, excluyendo al enemigo común, habitualmente cosificado. La literatura difundida en las aulas de la Segunda República se desterró de las bibliotecas o se hizo objeto de una propaganda a la contra, calificada como sectaria.

Se ha podido llegar a la conclusión de que, aunque el franquismo propagase una imagen de España unificada, la representación nacional adoctrinada por el Estado tenía sus límites temporales. Así, surgieron a lo largo de los años divergencias de cómo tratar con autores contemporáneos de los últimos cincuenta años: ¿Los literatos que en sus textos apelaron a una regeneración nacional se debían excluir del canon o se podían «rehabilitar»? Obviamente solo se trataba de una aparente unidad nacional, el franquismo no tenía una agenda ideológica absolutamente uniforme, como insinúan los discursos de la posguerra. Con el final de la contienda mundial y el fracaso de las dictaduras en Italia y Alemania, estas desavenencias salieron a la luz. A finales de los años 50 destacan tendencias de modernización en los contenidos y estilos de transmisión literaria que durante años

coexistieron con estos, «tradicionales», de los inicios del franquismo. Como en los años 1920, de nuevo se deja constatar una movilización creciente de los educadores españoles que recogió principios que se habían divulgado por parte del Estado durante la Segunda República, pero se calló y negó la referencia política a la agenda educativa de estos tiempos pasados. Analíticamente se puede comprobar la evidencia de una nueva comunidad generacional que introdujo con la Ley General de Educación de 1970 una transformación decisiva. La enseñanza literaria de los primeros años de la Transición vivió entonces un cambio esencial: la instrumentalización emotiva de figuras literarias y autores con fines de consolidación nacional retrocedió frente a una instrucción formal, orientada a la diversidad metódica y las competencias comunicativas del alumnado. Los currículos tenían un carácter más bien permisivo que aceptaba la rehabilitación individual de los literatos antes proscritos o desterrados. En suma, el trabajo se cierra cronológicamente con una reflexión pertinente: así, a través de los derechos de las distintas comunidades autónomas españolas recogidos en la Constitución de 1978, se allanó el camino a las literaturas regionales durante mucho tiempo reprimidas y se propugró su revalorización.

Un Resumen de esta investigación se publicó en Clemen, Martina: *Die Nation im Kanon: Literaturunterricht als Bühne politischer Deutungskämpfe in Spanien 1898-1990*, Göttingen, Wallstein, 2019 (traducción del título: *La nación en el canon. Clase de Literatura como escenario de luchas políticas de interpretación en España 1898-1990*) un libro imprescindible para entender la educación y la cultura contemporáneas. Ojalá alguna editorial lo tradujera al español.

Víctor JUAN
Universidad de Zaragoza

GÓMEZ SÁNCHEZ, Alba María: *El movimiento Freinet en España e Italia (1970-1990)*, Universidad de Salamanca, 2021. Directores: Dr. José María Hernández Díaz y Dr. José Luis Hernández Huerta.

Durante los últimos años de la dictadura franquista, un grupo de maestros seguidores de las técnicas Freinet e interesados en la renovación escolar y la transformación social consiguió constituir legalmente, en el año 1974, la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES). Tres años después, en 1977, ACIES se transformó en el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), denominación que representa al movimiento Freinet en España a partir de aquel momento.

En Italia, la caída del fascismo, en el año 1943, permitió que en la sociedad italiana floreciera un intenso deseo de alcanzar una democracia participativa que sustituyera los viejos principios fascistas. Pero establecer una democracia participativa no era posible si los estratos más humildes de la población continuaban presentando una tasa alta de analfabetismo. Entre otras cosas, para dar respuesta a este problema, se constituyó, en el año 1951, la *Cooperativa della Tipografia a Scuola* (CTS), que, en el año 1957, se transformó en el *Movimento di Cooperazione Educativa* (MCE). Bajo estas siglas se agrupó el movimiento Freinet en Italia.

El MCEP y el MCE se nutrieron directamente de la propuesta de escuela popular de Célestin Freinet, pero, al mismo tiempo, ambos movimientos fueron fruto de un contexto sociopolítico muy específico que apoyó o toleró la renovación escolar. En cierto modo, el contexto histórico de la España y la Italia de la segunda mitad del s. XX, combinado con los componentes cooperativo, de transformación social y de emancipación del proyecto de escuela popular, impulsó la propuesta del MCEP y del MCE, que, en

principio, planteaba una participación no solo a nivel pedagógico, sino también político y social. Precisamente, la hipótesis de trabajo de esta tesis doctoral propone comprobar hasta qué punto el MCEP y el MCE consiguieron movilizarse e intervenir más allá de la escuela en los planos político y social. Los objetivos son cinco: (i) estudiar la historia del MCEP y del MCE, de sus integrantes y sus ideas, e incidir en el carácter y significación de los debates pedagógicos-sociales que fueron configurando la historia de estos movimientos durante el período 1970-1990; (ii) analizar la expansión y los mecanismos de coordinación interna y difusión nacional e internacional que utilizaron; (iii) profundizar en algunos aspectos concretos que, por su naturaleza, fueron especialmente relevantes, verbigracia, el proyecto de escuela popular, la relación del MCEP y del MCE con las fuerzas políticas o los vínculos que mantuvieron con el Movimiento Obrero y el *Movimento Operaio*; (iv) profundizar en los mecanismos de cooperación y la participación política y social –o extensiones comunitarias– del MCEP y del MCE; y (v) ahondar en la participación internacional del MCEP y del MCE a través de la FIMEM.

Las principales fuentes documentales que han permitido pergeñar esta investigación son originales e inéditas. De esta forma, se han analizado publicaciones como la revista *Cooperazione Educativa*, el boletín *Informazioni MCE*, el boletín *Colaboración*, el boletín *Al vuelo* y diferentes cartas, boletines de los Grupos Territoriales (GGTT) y documentación interna de las Secretarías del MCEP y del MCE. Además, se han revisado algunas publicaciones paralelas como las revistas *Cuadernos de Pedagogía*, *Riforma della Scuola* y *L'Éducateur*; y, también, algunos documentos específicos de la *Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne* (FIMEM).

Los resultados de esta investigación se condensan de la siguiente manera.

Los integrantes del MCEP y del MCE funcionaron en varias direcciones: como maestros, como especialistas en innovación pedagógica y, posteriormente, como críticos de su propia práctica educativa. Las tareas de búsqueda continua, experimentación pedagógica y revisión del trabajo cotidiano posibilitaron un estado de construcción profesional constante. Más o menos organizadas, las experiencias Freinet españolas e italianas formaron parte de un *underground* pedagógico que resistió a distintas leyes educativas y a los intentos de la Administración Pública por reprimir, ignorar o absorber esta clase de experiencias.

Los congresos, encuentros, *stages*, los Grupos de Trabajo y los canales de difusión oficiales del MCEP y del MCE –revista y boletines– fueron un espacio de encuentro común y una especie de *gimnasio emocional* para los maestros Freinet. Estos espacios fueron una vía de escape donde se compartieron afectos, lealtades y se establecieron lazos de complicidad con nuevos amigos y camaradas. También se discutió apasionadamente sobre asuntos relacionados con la educación, la política educativa, las distintas formas de llevar la democracia a las aulas, y se compusieron las bases y filosofía del MCEP y del MCE. Asimismo, estos lugares permitieron dar rienda suelta a las nuevas propuestas pedagógicas y fueron una vía de escape para aquellos maestros que quisieron salir parcial o totalmente de una práctica más independiente o introspectiva, así como un espacio de discusión habitual para aquellos otros maestros acostumbrados a la participación. Los boletines internos, las revistas de difusión nacional y las celebraciones pedagógicas colectivas probaron el carácter vivo y cambiante propio de un planteamiento pedagógico de construcción colectiva. Al mismo tiempo, estos espacios sirvieron para aglutinar pequeñas *piezas* de experimentación pedagógica de construcción

individual que se fueron sumando a la dinámica general de los movimientos.

El modelo de escuela propuesto por el MCEP y el MCE lanzó una crítica directa contra las reformas educativas fallidas y, muy específicamente, contra el vaciado de contenidos de tipo político y social que se había producido en la escuela. Así, las aulas Freinet se distinguieron por incorporar al contenido escolar los grandes temas de lucha social y, también, por poner a prueba las hipótesis de trabajo presentadas en asambleas, congresos, reuniones internas, etc., repudiando fórmulas pedagógicas puramente teóricas que no respondieran al contexto particular de cada escuela. En este sentido, es posible afirmar que las aulas freinetianas fueron un espacio de libertad y ensayo donde se pusieron en práctica distintas propuestas e ideas con independencia del posible éxito o fracaso que pudiera sobrevenir.

El compromiso del MCEP y del MCE con el proyecto de escuela popular fue categórico. La apuesta global por una educación democrática y participativa, centrada en cultivar el espíritu crítico, la libre expresión y la creatividad de los escolares, diferenció al MCEP y al MCE del resto de las corrientes renovadoras en España e Italia. La lucha constante por conseguir una renovación pedagógica social radical impulsó proyectos abiertos a la colaboración con otros grupos, asociaciones y organismos que se diferenciaron bastante de aquellas otras experiencias renovadoras con un perfil más tradicional o conservador. En la mayoría de ocasiones, el resultado de las experiencias Freinet fue positivo, demostrándose la viabilidad de las propuestas y su utilidad a la hora de conseguir el modelo de escuela y sociedad deseados. A este respecto, las prácticas freinetianas, además de saciar la inquietud formativo-cultural de los estudiantes, facilitaron la incorporación y la participación de los mismos en la nueva realidad sociopolítica. Así, es

posible afirmar que tanto el MCEP como el MCE acompañaron el proceso de transición hacia la democracia de los ciudadanos y su mantenimiento una vez estuvo asentada.

En general, las acciones de los maestros freinetianos lograron una transformación a nivel local o comunitario y cumplieron con varios propósitos: la renovación pedagógica, modificar dinámicas arraigadas de autoritarismo en la escuela, establecer un diálogo entre lo escolar y la realidad más próxima, formar ciudadanos con una actitud crítica y participativa y, en último término, la transformación social.

Desde un enfoque freinetiano, la neutralidad pedagógica favorecía la legitimidad de prácticas autoritarias y antidemocráticas en el aula y camuflaba el mal funcionamiento de un sistema de organización escolar que, indirectamente, estaba contribuyendo a perpetuar la atmósfera de injusticia social. Así, para los maestros del MCEP y del MCE, manifestar la intención política y social de su propuesta pedagógica fue un modo de desafiar y atacar al sistema y a la organización educativa en particular. El perfil sociopolítico de los maestros Freinet los definió como profesionales y favoreció la continuidad de su trabajo más allá del horario escolar. En este sentido, tanto el MCEP como el MCE se situaron más allá de sí mismos y de la escuela o la renovación pedagógica para adentrarse en el terreno de la participación colectiva –extensio-

nes comunitarias–, pues entendieron que la responsabilidad social y política eran también parte de su profesión.

El MCEP colaboró con el Movimiento Obrero, las Asociaciones de Padres, las Asociaciones de Vecinos y con algunas instituciones públicas y grupos variados. Por su parte, el MCE cooperó estrechamente con el *Movimento Operaio*, el colectivo de padres, los *Centri di Servizi Culturali*, los *Comitati di Quartiere* y con algunos partidos políticos y asociaciones de identidad diversa. La colaboración con estos grupos demostró el interés de ambos movimientos por transformar la sociedad y fue una prueba de la extensión comunitaria o participación social y política del MCEP y del MCE.

La internalización del MCEP y del MCE fue relativa. Algunas de sus experiencias y propuestas se compartieron en los encuentros internacionales organizados por la FIMEM, pero la cota de participación de ambos movimientos a nivel internacional no fue representativa. La colaboración entre el MCEP y el MCE tampoco fue lo suficientemente estable como para hablar de una expansión internacional del movimiento Freinet español en Italia o del movimiento Freinet italiano en España. Sin embargo, algunos maestros del MCEP y del MCE asistieron con asiduidad a los congresos internacionales organizados en España o Italia por sus compañeros vecinos y, ocasionalmente, se llegó a establecer una cooperación estable con algunos de los Grupos de Trabajo del MCEP y del MCE.

SALINAS SERRANO, Rafael: *El legado pedagógico de Juan Macho Moreno y la evolución histórico-legislativa y socio-educativa de la educación española a finales del siglo XIX y principios del XX*, Universidad Autónoma de Barcelona, 2021. Directora: Dra. Isabel Álvarez.

La tesis defendida por Rafael Salinas Serrano contiene mucha ciencia y mucha pasión. La primera, porque no existe estudio sobre el personaje, ni en su vida, ni en su obra; la segunda, porque se produce una identificación plena entre el autor y el protagonista, a pesar de la distancia en el tiempo, pero la pasión por la educación y la formación de los formadores se comparte por ambos.

Ser maestro/a en la época de final del siglo XIX es una vocación, aquellos/as maestros/as son apóstoles laicos de la educación y de la lucha contra el alto nivel de analfabetismo de la sociedad española. Macho Moreno es maestro desde los diecinueve años, itinerante por la geografía castellana de finales del siglo XIX, representante de una generación comprometida con su labor docente y con el regeneracionismo que representan en la sociedad española la Institución Libre de Enseñanza y autores como Joaquín Costa, Luis Mallada, Ricardo Macías, por nombrar los orígenes del regeneracionismo de base. Su condición de maestro rural y, posteriormente, urbano, le compromete en la formación de los futuros formadores, para lo que accede a la Escuela Normal, dejando impronta de su legado en las Normales de Puerto Rico (1891-1898) y de Alicante (1899-1912).

La trayectoria vital de Macho Moreno corresponde a un personaje importante de su época, que no goza del reconocimiento de las élites académicas, pero sí del Magisterio y de la prensa corporativista. La revista *El Magisterio Español* le invita a liderar las incipientes Conversaciones pedagógicas, que se ini-

cian en Murcia en abril de 1907. Por su parte, es fundador, director y editor de la revista *El Faro del Magisterio* (1902-1931). Podríamos considerarlo como segundón de la pedagogía, pero sus aportaciones en los congresos de 1882, 1904 y 1909 dejan patente el alto nivel de compromiso y de su concepto de educación y formación de los futuros/as maestros/as.

Los congresos, la publicación de libros de texto, de estudio de la legislación educativa del siglo XIX y los artículos publicados en revistas del Magisterio refrendan la claridad de ideas en la enseñanza, en las reformas del sistema educativo, en la igualdad de género, todo ello en el siglo XIX y principios del XX. En ningún caso se abstiene de refrendar y elogiar la tarea de los legisladores, a los que respeta; pero igualmente no se amilana en corregir, aportar, debatir y combatir aquello que considera lesivo para la educación y para el Magisterio.

Macho Moreno podía ser liberal, reformista, ilustrado, institucionalista, pero en la tesis se define como regeneracionista en la batalla de superar los fracasos de todo un siglo y de aportar savia nueva para conducir a la Patria a las puertas de la innovación tecnológica, que comienza en la lucha contra el analfabetismo. Defiende que la educación es el medio más eficaz para comenzar la regeneración, dando la mayor importancia a la educación elemental, como motor primero de toda la organización educativa del Estado.

Entre los valores que aporta la tesis, está la visión global de la redacción, que contempla la historia y la geografía como complemento de la exposición. Esta tesis es histórica de doble vertiente. Por una parte, la España oficial del siglo XIX, con un repaso de la legislación afectada por los cambios políticos (absolutistas y liberales) de este siglo. Por otra parte, el legado de Macho Moreno, que aporta luces y firmeza a un colectivo que depende de la clase política municipal, analfabeta

en la mayoría de los municipios rurales, hasta el año 1901, que se crea el tan reclamado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Es heurística, porque no solamente presenta los documentos, sino que aporta la fotografía de los lugares relatados y vividos por el protagonista de la tesis, Juan Macho Moreno. Como complemento de la historia, la tesis es detectivesca, porque quiere conocer todo lo que acompaña al eje fundamental de la misma, para analizar las posibles varia-

bles que influyen en el desarrollo socio-educativo de la época.

En Resumen, es una tesis oceánica, porque en el relato va arrastrando, como el río, todo el sedimento histórico de una época importante en el desarrollo de las iniciativas pedagógicas. La tesis analiza las diferentes leyes y planes de estudio, con un exhaustivo índice de las fuentes de la *Gaceta de Madrid*, enlazando los matices que las formaciones políticas reflejan en las mismas.

SÁNCHEZ MARTÍN, Antonio: *Los Centros Rurales de Innovación Educativa en España (1983-2020). Estudio sobre el CRIE de Zamora*, Universidad de Salamanca, 2021. Director: Dr. Galo Sánchez Sánchez.

Esta investigación centra su objeto de estudio en el análisis historiográfico, contemporáneo e institucional sobre los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE) en España, basándose en el periodo comprendido entre 1983 y 2020, y concediendo una especial atención a la evolución, trayectoria, metodologías y proyectos del CRIE de Zamora desde su creación oficial en el año 2006.

Los Centros Rurales de Innovación Educativa constituyen en España un modelo de educación que, desde los años ochenta del siglo XX, ha puesto en práctica estrategias y programas innovadores para compensar las carencias detectadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados especialmente en la escuela rural.

Las líneas de actuación de los CRIE se centran en permitir una mejora cualitativa y compensatoria de la oferta educativa específica, favoreciendo el desarrollo personal y social de los alumnos de las escuelas rurales e incentivando el desarrollo del currículo escolar a través de convivencias periódicas de alumnos de diferentes zonas. Para ello, posibilitan alternativas con el fin de superar las dificultades que se derivan del hecho de pertenecer a un medio económico, social, cultural o geográfico desfavorecido.

Sus objetivos fundamentales se basan en potenciar y favorecer el desarrollo personal de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a sus capacidades de socialización y de convivencia, programando y realizando actividades de desarrollo curricular, con carácter complementario a las llevadas a cabo de manera habitual en sus escuelas de procedencia. Entre las finalidades de los CRIE también se encuentran las dirigidas a colaborar en el desarrollo de tareas de innovación curri-

cular y de formación del profesorado, así como al impulso de la dinamización de la comunidad educativa, junto al fomento de la participación de los padres.

A comienzos de los años ochenta del siglo XX una serie de circunstancias concretas condicionaron y facilitaron su aparición en el escenario pedagógico español. En este orden de cosas, los CRIE surgieron en la provincia de Teruel (comunidad autónoma de Aragón) como consecuencia de una realidad social, demográfica, política y económica que provocó la necesidad de una nueva estructura facilitadora de alternativas y respuestas para la escuela rural. Así, inician su funcionamiento los CRIE de Albarracín y de Alcorisa en octubre de 1983, aunque su regulación legal tardaría trece años, hasta la publicación ministerial de la Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa (BOE n.º 115 de 11 de mayo de 1996).

Los antecedentes de los Centros Rurales de Innovación Educativa se corresponden con cuatro grandes evidencias: la situación precaria de la escuela rural española en los años setenta y ochenta del siglo XX; la publicación del Real Decreto de Educación Compensatoria en 1983 y el impulso que desde el Ministerio de Educación y Ciencia supuso para la escuela rural; la actitud renovadora de colectivos de docentes vinculados a la escuela rural, junto al empuje investigador de los movimientos de renovación pedagógica; y el mantenimiento de pequeñas escuelas en las localidades rurales por parte de las administraciones educativas. A partir de ahí se genera la pregunta fundamental del planteamiento del problema de esta tesis: ¿Constituyen los Centros Rurales de Innovación Educativa un referente en cuanto a la innovación, la compensación educativa, la socialización y la convivencia?

Para poder encontrar respuestas a dicho interrogante, este trabajo se ha organizado en dos grandes apartados, que permiten dirigirse desde una visión gene-

ral sobre los Centros Rurales de Innovación Educativa a nivel nacional al análisis específico de un CRIE concreto, que depende orgánicamente de la Consejería de Educación correspondiente a la Junta de Castilla y León, como ejemplo significativo de este programa educativo en dicha comunidad.

La primera parte, titulada *Análisis historiográfico y conceptual sobre los CRIE en España (1983-2020)*, plasma el recorrido de estos centros educativos durante un periodo de treinta y siete años. Desde dicho enfoque, se presentan los aspectos referidos a las características de los Centros Rurales de Innovación Educativa, así como a los procesos de integración de los mismos en la historia de la educación española en el mencionado espacio de tiempo. Igualmente se establece una comparativa entre los diferentes CRIE en España.

En la segunda parte, con el título *Estudio pormenorizado del CRIE de Zamora (2006-2020)*, se exponen las peculiaridades específicas del Centro Rural de Innovación Educativa de Zamora, como referente de la innovación, del uso de metodologías activas, de la convivencia y de la socialización en dicha provincia. En la misma se describe también la organización y la evolución metodológica del mismo, detallando sus proyectos de intervención y planes anuales de actuación, así como el impacto sobre la educación de los alumnos participantes.

Como hilo conductor general, a lo largo de todas las páginas de esta tesis doctoral están muy presentes tres perspectivas, que son determinantes tanto en el estado de la cuestión como en el desarrollo de todo el trabajo: la Escuela Rural, la Innovación Educativa y la Convivencia.

Puede concluirse que los Centros Rurales de Innovación Educativa han constituido un referente en las provincias en las que se han llevado a cabo sus planes de intervención, situándose en la vanguardia de muchos de los proyectos de innovación educativa y de renovación

pedagógica en sus ámbitos de implementación. Asimismo, han supuesto la transformación de espacios educativos convencionales, el impulso de las tecnologías de la información y de la comunicación en zonas rurales, junto al desarrollo de programas experimentales y de herramientas de aprendizaje.

Sin embargo, este programa solamente se ha implantado en seis comunidades autónomas (Aragón, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha y La Rioja), permaneciendo vigente y pertinente la pregunta de por qué no se ha desarrollado todavía esta iniciativa en el resto del Estado español. En este sentido, resulta muy significativo igualmente el predominio de este tipo de centros en zonas geográficas y demográficas de la denominada España vaciada.

Sus fundamentos didácticos continúan basándose en el impulso de una institución escolar democrática y abierta, a través de los principios de la participación activa, la intuición, el diálogo, el trabajo en equipo, el juego y la representación, aunque a nivel organizativo siguen careciendo funcionalmente de una regulación laboral específica de los docentes que desarrollan su labor profesional en los mismos.

Se presenta, por tanto, un modelo de centros educativos basados en proporcionar experiencias de mejora y de socialización para los alumnos de la Escuela Rural, que nació en el año 1983 en la provincia de Teruel al abrigo del Decreto de Educación Compensatoria impulsado por el ministro José María Maravall, que posteriormente ha sido implementado por administraciones educativas autonómicas de diferentes signos políticos; y que en la actualidad sigue vivo, continuando su expansión por diferentes provincias españolas, incluso destinado al alumnado localizado en aulas urbanas, a través de proyectos que conjugan la socialización con las metodologías innovadoras sobre temáticas multidisciplinares.

5. INFORMACIONES

5. News

IV JORNADAS DE ESTUDIO SOBRE PRENSA PEDAGÓGICA
PRENSA PEDAGÓGICA DE LAS CONFESIONES RELIGIOSAS
Y LAS SOCIEDADES FILOSÓFICAS
SALAMANCA, 24, 25 Y 26 DE FEBRERO DE 2022

Durante los días 24, 25 y 26 de febrero de 2022 tuvo lugar en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca la celebración de las IV Jornadas de Estudio sobre Prensa Pedagógica. Dicho encuentro tendría que haberse celebrado en octubre de 2021 siguiendo la secuencia temporal de anteriores convocatorias, pero como consecuencia de la situación sanitaria se decidió posponer hasta poder garantizar la presencialidad segura de todos los asistentes. En este evento se dieron cita casi un centenar de participantes procedentes de países y universidades de Europa y América, los cuales en su mayoría presentaron trabajos de investigación inéditos. El éxito conseguido en las anteriores ediciones celebradas en 2013, 2015 y 2018 respectivamente animó a los miembros del Grupo de Investigación Reconocido –GIR– de la Universidad de Salamanca «Helmántica Paideia. Memoria y Proyecto de la Educación» a la realización de una nueva reunión científica con carácter internacional, encaminada a seguir profundizando en esta línea de investigación cultivada por la mayor parte de sus integrantes. En este sentido, se optó por organizar una cuarta convocatoria centrada en el estudio de «La prensa pedagógica de las confesiones religiosas y las sociedades filosóficas», buscando legitimar la prensa pedagógica como parte importante del patrimonio histórico educativo. El comité organizador del mismo estuvo presidido por el Dr. José María Hernández Díaz e integrado por los miembros del GIR de la Universidad de Salamanca anteriormente mencionado.

El estudio de las aportaciones de las diferentes confesiones religiosas y sociedades filosóficas, en forma de publicaciones periódicas, tiene un indudable atractivo, al tiempo que enriquece el conocimiento y la percepción educadora de la prensa y de las diferentes confesiones y sociedades filantrópicas y filosóficas.

El congreso se articuló a lo largo de tres días, donde las sesiones académicas estuvieron complementadas con algunas actividades culturales. En este sentido, el jueves 24 de febrero tuvo lugar en el Salón de Actos de la Facultad de Educación la sesión inaugural de la reunión científica, en la que participaron la vicedecana de Ordenación Académica de la Facultad de Educación, el director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, así como el presidente del Comité Organizador. Acto seguido el Dr. José Manuel Alfonso Sánchez, de la Universidad Pontificia de Salamanca, pronunció la primera de las conferencias programadas, centrada esta en el análisis de «La prensa católica en España a mediados de los años cincuenta del siglo XX». En la organización general del congreso se dispuso, junto a las diferentes ponencias, de varias secciones paralelas de trabajo donde los investigadores tuvieron la oportunidad de exponer las diferentes comunicaciones que se presentaron al mismo. Las secciones fueron las siguientes:

- La prensa pedagógica católica.
- La prensa pedagógica protestante y la de las sociedades masónicas.
- Otras aportaciones al estudio de la prensa pedagógica.

El segundo de los días comenzó con la ponencia de la Dra. Dolores Fernández Malanda, de la Universidad de Burgos, la cual se ocupó del estudio de la «Masonería, Teosofía y Espiritismo en el semanario Las Dominicales del Libre Pensamiento». En cada una de las secciones se contó con varias sesiones de trabajo en las que junto a la exposición de cada una de las investigaciones hubo un pequeño espacio de tiempo de debate, donde se pusieron de manifiesto importantes y enriquecedoras aportaciones. Durante parte de la mañana y la tarde del viernes 25 de febrero se continuaron exponiendo las diferentes comunicaciones de manera paralela en cada una de las secciones correspondientes. Igualmente, a primera hora de la tarde se dedicó un intervalo destinado a la presentación de publicaciones relacionadas con la prensa pedagógica en la historia, concretamente fueron objeto de análisis la *Página da Educação*, *Ensino Magazine*, *History of Education* de la Universidad de Macerata, así como la *Revista de Pedagogia Aula* de la Universidad de Salamanca. Para finalizar la jornada tendría lugar la última conferencia de las jornadas a cargo del Dr. Vítor Hugo Mendes, de la Universidad brasileña de Santa Catarina, el cual dedicó su disertación a la «Reinvención de la Prensa Pedagógica Católica en la liberación latinoamericana: los Grupos de familia de la Diócesis de Lages (Brasil)». Una vez terminada la ponencia se dio paso al acto de clausura propiamente dicho, en el que se realizó un pequeño balance de este encuentro científico. Para finalizar el acto, el presidente del Comité organizador dedicó unas últimas palabras a los asistentes agradeciéndoles su presencia.

El sábado 26 de febrero se dedicó a la realización de diferentes actividades culturales, las cuales fueron un buen complemento a las sesiones académicas. En este sentido, los participantes pudieron visitar las torres de la Clerecía –Scala Coeli– de la Universidad Pontificia de Salamanca, desde donde disfrutaron de panorámicas espectaculares de la ciudad del Tormes. Igualmente, visitaron el Cielo de Salamanca y el Patio de Escuelas Menores de la Universidad de Salamanca, así como la importante Logia Masónica ubicada en el Archivo General de la Guerra Civil.

El evento también contó con un pequeño almuerzo en la jornada del viernes en la cafetería de la Facultad de Educación, así como intervalos de descanso para reponer fuerzas con un buen café, donde los diferentes asistentes tuvieron la oportunidad de conversar e intercambiar impresiones acerca de las cuestiones y debates producidos. Todo el contenido de este encuentro científico, junto con las ponencias del congreso, estará disponible en una publicación editada por Ediciones Universidad de Salamanca. Como ya ocurriera en las ediciones anteriores, tanto las comunicaciones como las discusiones suscitadas han puesto de manifiesto la importancia y la inexcusable utilización de la prensa pedagógica periódica como fuente para el análisis de las cuestiones histórico-educativas en sus diversas manifestaciones. Y, también, el papel que puede desempeñar como recurso educativo en los procesos de aprendizaje. La prensa pedagógica resulta, además, de un importante valor documental para el historiador de la educación, al erigirse de facto en un capítulo mismo de la historia de la educación, en España y en todo el mundo.

Francisco José REBORDINOS HERNANDO

IN MEMORIAM. SERAFÍN TABERNERO DEL RÍO (1931-2021)

A edad ya provecata ha fallecido nuestro compañero Serafín Tabernero del Río, profesor Titular de Escuela Universitaria de Teoría e Historia de la Educación, en la Universidad de Salamanca. Fue doctor en Pedagogía y en Filosofía. Como otros muchos compañeros de toda España hizo la transición del modelo formativo de las antiguas Escuelas Normales a las Facultades de Educación, y lo hizo con éxito y buena adaptación al cambio.

Ha sido miembro activo de diferentes sociedades científicas (Sociedad Española de Historia de la Educación, Sociedad Castellano Leonesa de Historia de la Educación, Sociedad Española de Historia de la Filosofía, Sociedad Española de Estudios sobre Hegel). Siempre estuvo intelectual y asociativamente a caballo entre la filosofía y la pedagogía, campos científicos que siempre cultivó con éxito y satisfacción personal y reconocimiento colectivo.

Además de profesor entusiasta con sus alumnos de Magisterio, y también de Doctorado, Serafín Tabernero cultivó como investigador el pensamiento pedagógico en la historia. No solo hemos de recordar aquí sus valiosos trabajos y monografías sobre Ortega y Gasset y la educación. Hemos de mencionar también otros varios sobre la educación y la pedagogía en diferentes autores, filósofos y pedagogos (Santiago Ramón y Cajal, Giner de los Ríos, Unamuno, Marcelino Menéndez Pelayo, Claparède, Herbart, Gaston Mialaret, Gabriel y Galán, entre otros), publicados en revistas como *Historia de la Educación*, *Revista Interuniversitaria*, *Aula*, *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, o en actas y *readings* de congresos científicos, como en los que participaba activamente entre nosotros, como Influencias extranjeras de diferentes países, principalmente Francia y Alemania, celebrados en la Universidad de Salamanca en 2008 y 2011.

Con motivo de su jubilación, hace ya un par de décadas, mereció de sus compañeros un homenaje especial, un *Liber Amicorum*. *Cuestiones actuales de Filosofía y Pedagogía*, Salamanca, Hespérides, 2001, 345 pp. Esta obra recoge con detalle toda su trayectoria intelectual, además de notables estudios de compañeros y amigos que prepararon texto ad hoc.

Serafín Tabernero ha sido siempre un conversador afable, deudor e inspirado en sus grandes hitos intelectuales que, según él mismo confesaba y escribió, fueron siempre Kant, Zubiri y Ortega y Gasset.

Seguramente el profesor Tabernero era uno de los últimos grandes cultivadores en España de la Historia de la Pedagogía y del Pensamiento Pedagógico, mucho más que de la Historia de la Educación, concebida desde nuestras categorías historiográficas actuales.

Descanse en paz

José María HERNÁNDEZ DÍAZ

VIDAS EXPUESTAS. UNA EXPOSICIÓN SOBRE LA INFANCIA MÁS DESPROTEGIDA.
SALAMANCA, ENERO-MAYO DE 2022

Es evidente para los estudiosos de la Historia de la Educación que la complejidad de los procesos educativos y el estudio de su génesis no se reducen a los efectos de la institución escolar, por importante que sea en todo el mundo, y desde hace siglos. Existen otras claves interpretativas sobre la educación de la infancia que deben contemplar el peso de la familia (en sus diferentes expresiones), de las instituciones benéficas públicas y particulares, de las Iglesias de las diferentes confesiones religiosas, de otras muchas contribuciones filantrópicas o de otras vías. La realidad de los procesos educativos de la infancia, y no solo de esta franja de edad, es compleja, en la actualidad y también en el pasado. Y de manera especial para la infancia doliente.

El drama de la infancia abandonada, que se expresa de manera muy visible en los niños expósitos, es consecuencia de factores vinculados a la pobreza de muchas familias, a motivaciones de orden social y, sobre todo, a factores próximos a la imagen y el rol que tradicionalmente se ha atribuido a las mujeres, que debían llegar al matrimonio normado en condiciones pulcras de revista desde el punto de vista moral.

En todas las culturas y civilizaciones, desde la más lejana antigüedad, encontramos terribles testimonios de niños recién nacidos abandonados en basureros públicos, mercantilizados por personas sin escrúpulos, a veces pasto de alimento para animales vagabundos o salvajes, y siempre expresión de una de las realidades más duras que puede vivir el ser más desvalido de la naturaleza, como es un recién nacido humano, en particular cuando nos referimos a niñas y mujeres. El fenómeno de la exposición infantil es una lacra que hay que cargar en la espalda de todas las sociedades que nos precedieron, y en menor grado en la actualidad.

La respuesta que poco a poco se ha ido ofreciendo a este dramático fenómeno del abandono infantil la encontramos en las instituciones y sus archivos, ya sean las religiosas y fundaciones piadosas (casas cuna, casas de misericordia), ya sean los hospicios y residencias de acogida de la beneficencia pública, que está organizada en España desde el impulso de los liberales en el siglo XIX.

Los archivos de algunas instituciones públicas, como es el caso de la Diputación de Salamanca, conservan desde hace siglos una valiosísima documentación que testimonia sobre miles de niños y niñas que fueron abandonados y más tarde acogidos en instituciones de beneficencia pública. Son documentos escritos, cédulas, libros de registro de entrada y salida de niños, pero también otros menos conocidos como tarjetones, gorros de recién nacido, escapularios, medallas, monedas, detalles que hubieran permitido a la madre rescatar a su hijo, si hubiera podido sostener su manutención. Son testimonios crudos, que a veces enternecen y siempre suscitan emociones y dolor.

Hoy las circunstancias históricas y sociales son muy diferentes, por fortuna, y el abandono escolar, reducido a la mínima expresión, goza de un tratamiento institucional adecuado, en términos generales. Pero los testimonios de este tipo que conservan los archivos, en este caso el de la institución provincial, merecían aflorar para el ciudadano medio, y darse a conocer la barbarie colectiva que la exposición infantil ha significado en el pasado, a veces no tan lejano. Al mismo tiempo, esta y otras iniciativas semejantes enriquecen el estudio de la historia de la infancia, en la línea que hace algunos años perfilaba el historiador francés P. Ariés.

La exposición sobre *Vidas Expuestas* ha quedado muy bien concebida y montada y ha merecido la visita de miles de personas, y se ha desarrollado entre el 14 de enero y el 6 de febrero de 2022, en la Sala de Exposiciones La Salina, de la Diputación de Salamanca.

Además, los organizadores han tenido el acierto de completar el acercamiento al tema con el visionado y el comentario de tres excelentes películas que abordan la cuestión del abandono y la adopción infantil desde diferentes posiciones. Así fue con *Sole*, de Carlo Sironi; *True Mothers*, de Naomi Kawase, y *La vida de Calabacín*, de Claude Barras.

Por todo ello, nuestra más entusiasta felicitación a las personas responsables del Archivo de la Diputación de Salamanca y a su correspondiente Departamento de Gobierno. Que cunda el ejemplo.

Por fortuna, la Diputación de Salamanca ha favorecido que esta preciosa e interesante exposición circule con éxito por ciudades próximas, como Béjar (Centro Municipal de Cultura San Francisco hasta el 18 de abril de 2022) y Ciudad Rodrigo en los meses siguientes.

José María HERNÁNDEZ DÍAZ

DATOS BIOGRÁFICOS DE LOS AUTORES

About the authors

Juan Luis RUBIO MAYORAL es profesor titular de la Universidad de Sevilla. Cursó estudios de Ciencias de la Educación en la de Salamanca, en la que obtuvo el Grado de licenciado y es doctor por la Hispalense con Premio Extraordinario. Su labor docente e investigadora se ha centrado en las áreas de Historia, Planificación, Economía y Política de la Educación, realizando otros estudios entre los que figura el de Experto en Prospectiva y Gestión de la Ciencia y la Tecnología, cursado en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de Sevilla. Ha realizado estancias de investigación, impartido seminarios, cursos y conferencias en distintas universidades europeas y americanas. Entre otras publicaciones se pueden señalar la obra *Disciplina y Rebeldía. Los estudiantes en la Universidad de Sevilla (1939-1970)* (2005), reeditada en 2008 por la Universidad de Sevilla; en 2014 junto a Manuel Castillo Martos, la obra *Enseñanza, ciencia e ideología en España (1890-1950)* [Vitela]. Entre los artículos recientes, junto a Guadalupe Trigueros Gordillo señalamos: «El patrimonio educativo en la Exposición Universal de París de 1878» (2018), «Imagen de la infancia e idea de la educación en la guerra de España (1936-1939)» (2018) y «Sobre la política como ciencia. Educación, desarrollo legislativo y transformación de las sociedades contemporáneas» (2019). En 2021 junto a Carmen Sanchidrián Blanco, el «Estudio introductorio» y la reedición de la obra de Ellen Key, *El siglo de los niños* [Morata] o el artículo «Las ideas clave en la obra de Ellen Key: del evolucionismo a la santidad de la generación» (2022). ORCID: 0000-0002-4910-6346. Correo-e: lrubio@us.es

Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO es profesora titular de la Universidad de Sevilla, adscrita al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Es doctora en Ciencias de la Educación y Premio Extraordinario de doctorado. Su labor docente e investigadora se ha centrado en las áreas de Historia, Prospectiva, Planificación y Política de la Educación, y Procesos y contextos del máster de Formación del profesorado de Secundaria, que en la actualidad dirige. Ha realizado diversas estancias de investigación en Francia y Argentina y ha publicado distintos trabajos en el ámbito de la historia de la educación. Entre ellas, se pueden reseñar la obra *La Universidad de Sevilla durante el Sexenio Revolucionario (1868-1874)* (1988); los capítulos de libros, junto a Juan Luis Rubio Mayoral, «Science and Educational Models in Europe. From the Disaster of 98 to the Weimar Republic (1898-1932)» (2014) y «Educazione e infancia nella Spagna franchista (1936-1978)» (2017), así como de los artículos: «El patrimonio educativo en la Exposición Universal de París de 1978», publicado en *Bordón* (2018), e «Imagen de la infancia e idea de la educación en la guerra de España (1936-1939)», *Historia y Memoria de la Educación*, (2018). ORCID: 0000-0003-3527-3044. Correo-e: trigueros@us.es

- María Consuelo DE LA VEGA SESTELO. Doctora por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Catedrática de Pedagogía Musical en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Correo-e: vegasestelo@usal.es
- Olga M.ª TORO EGEA. Profesora titular de Escuela Universitaria. Universidad de Córdoba. Título Superior de Piano y profesora de Primaria. Doctora por la Universidad de Córdoba. Las líneas de investigación han girado en torno a la formación pedagógico-musical del alumnado universitario aplicada a la etapa primaria, la educación artística en entornos socioeducativos y de educación especial a través de metodologías innovadoras. Autora de publicaciones como «Enseñanza mutua y sistemas colaborativos en música», *Revista Música y Educación*, Madrid, 88 (2011), pp. 31-43; *La enseñanza de la música en España (1823-1932)*. Documentación de Materiales, ISBN 978-84-9927-032-6, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2010. Correo-e: eortogo@uco.es
- Galo SÁNCHEZ SÁNCHEZ. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. Profesor titular de universidad. Departamento de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal de la Universidad de Salamanca. Publicaciones: Sánchez Sánchez, Galo y Martínez Benito, Raúl: «El aprendizaje cooperativo en la clase de Educación Física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo», *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, 44(1) (enero-junio 2020). Sánchez Sánchez, Galo y López Pérez, Margarita: «Análisis de los contenidos de expresión corporal impartidos en la formación inicial de los docentes de primaria», *Educación XXI*, 22.1 (2019), pp. 425-447. Correo-e: galo@usal.es
- Natalia OLLORA TRIANA. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Burgos. Experta en Expresión artística y Danza. Profesora asociada en la Universidad de La Rioja (España). Correo-e: naollot@unirioja.es
- Eva María LÓPEZ PEREA. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Burgos. Ayudante doctor en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. Acreditada para Contratada Doctor por ANECA. Correo-e: emplperea@ubu.es
- Juan Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL. Catedrático de Universidad del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Burgos. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca. Experiencia en gestión como vicerrector, evaluador de ANECA y Agencias Autonómicas de la Calidad Universitaria y miembro del Consejo Escolar de Castilla y León. Correo-e: ajea@ubu.es
- José Antonio CARIDE. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía), con premio extraordinario. Catedrático de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Dirige el Grupo de Investigación en «Pedagogía Social y Educación Ambiental» (SEPA-interrea), de referencia competitiva en el sistema universitario gallego. Sus líneas de investigación y publicaciones se vinculan, entre otras, a *Educación Social, Ciudadanía y Derechos Humanos, Educación Ambiental, cultura de la sustentabilidad y desarrollo humano, Tiempos educativos y sociales*. Recientemente ha publicado: Caride, J. A. et al.: *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes*, Octaedro, 2020; Caride, J. A.: «Educar y educarnos a tiempo, pedagógicamente y socialmente», *Revista Española de*

Pedagogía, (78)277 (2020), 395-413. De 2002 a 2013 presidió la *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social* (SIPS), de la que es miembro fundador. Código ORCID: 0000-0002-8651-4859. Correo-e: joseantonio.caride@usc.es

Manuel F. VIEITES. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de Educación Secundaria, ahora jubilado, fue profesor y director de la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia (2005-2021) y profesor asociado de la Facultad de Educación y Trabajo Social (2010-2021) de la Universidad de Vigo, con docencia en Teoría e Historia de la Educación. Como investigador realiza trabajos en campos como Historia de la Literatura Dramática, Teoría de la Traducción, Pedagogía Teatral o Política Cultural, publicando estudios (*El teatro vacío. Manual de política teatral*, 2017) y artículos («*En la luz del día: Valle-Inclán y la factografía*», *Cuadrante*, 41 [2020]). Al mismo tiempo, traduce textos dramáticos y manuales de educación teatral entre las lenguas inglesa, gallega y castellana, y dirige la revista *ADE/Teatro*, que publica la Asociación de Directores de Escena de España. Colabora como crítico teatral en el diario *Faro de Vigo*. Código ORCID: 0000-0003-4372-6234. Correo-e: mfvieites@gmail.com

Leopoldo CALLEALTA OÑA. Doctorando en Ciencias de la Educación (Universidad Camilo José Cela). PDI de la Universidad Nebrija (Madrid). Correo-e: lcallealta@nebrija.es

Daniel PETTERSSON es catedrático de Educación en la Universidad de Gävle en Suecia. Sus principales ámbitos de investigación son las comparaciones internacionales en educación, la historia de la educación y los estudios curriculares. Es el colíder del grupo de investigación STEP (Studies in Educational Policy and Philosophy) de la Universidad de Uppsala y el líder de SEEDS (Studies in Education for Equity, Democracy and Sustainability) de la University of Gävle. Es coeditor general de la revista científica *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* (*NordSTEP*). Sus últimas publicaciones incluyen la coedición de los siguientes libros, todos ellos publicados por Routledge: *Education by the Numbers and the Making of Society: The Expertise of International Assessments* (Lindblad, Pettersson & Popkewitz, 2018), *New Practices of Comparison, Quantification and Expertise in Education: International Emergence of Educational Sciences in the Post-World War Two Years: Quantification, Visualization, and Making Kinds of People* (Popkewitz, Pettersson & Hsiao, 2020). ORCID: 0000-0001-6594-6145; Correo-e: daniel.pettersson@hig.se

Ulf P. LUNDGREN es catedrático emérito de Política educativa y filosofía de la educación del Institute of Education de la Universidad de Uppsala. Ha sido *consultant* sobre cuestiones relacionadas con el currículum y la evaluación escolares. Fue contratado para llevar a cabo evaluaciones de la OCDE, el Banco Mundial y la Unesco. En la década de los pasados noventa ocupó la Dirección General de la Agencia Nacional de Educación de su país. En 1991 presidió el Comité Nacional del Currículum y en 1999 la Comisión Nacional sobre la Ley de Educación. Ha publicado unos 350 textos en libros, capítulos de libros y artículos, como: *Frame factor and the teaching process* (1972); *Between Hope and Happening* (1983); *Teoría del currículum y escolarización* (1992); *Governing the Education Sector: International trends, main themes and approaches* (2001); *Sweden – From governing with curricula to steering with outcomes* (2013). ORCID: 0000-0003-0743-3143; Correo-e: Ulf_P.Lundgren@edu.uu.se

Eva FORSBERG es catedrática de Educación de la Universidad de Uppsala. Su investigación se centra en cuestiones de gobernanza y evaluación, la interface entre política educativa y la práctica e investigación, abordadas desde una perspectiva curricular teórica. Es líder del grupo de investigación STEP and ex-coeditora general del *Nordic Journal of Studies in Educational Policy (NordSTEP)*. Tiene publicado como editora el libro *Curriculum Theory Revisited: Curriculum as content, pedagogy and evaluation* (2011) y como coeditora *Peer review in an Era of Evaluation* (2021). Su investigación reciente incluye artículos y capítulos sobre *shadow education* (educación en la sombra), políticas educativas basadas en evidencias y revisiones de investigación en el campo de la enseñanza, así como sobre la investigación en enseñanza superior, los estudios del doctorado y la profesión de académico universitario. ORCID: 000-0002-1768-1450. Correo-e: generaleditor.and.eva.forsberg@edu.uu.se

José Luis MANRIQUE SANZ. Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Valladolid. Profesor tutor en el centro asociado de la Uned en Segovia. Profesor asociado en el Departamento de Geografía Física de la Universidad de Valladolid, Facultad de Turismo de Segovia. Profesor asociado en el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Escuela de Magisterio de Segovia, Universidad de Valladolid. Investigando en el campo de la educación en España, la enseñanza de primeras letras, principalmente en los siglos XVIII y XIX en Segovia. Publicaciones recientes: «Las Constituciones del Colegio de Hondategui», *Estudios Segovianos* (2016); «El panteón de D. Ezequiel González de la Bodega. Sus ocupantes y sus vínculos familiares», *Estudios Segovianos* (2021). ORCID: 0000-0002-9491-6508. Correo-e: manriquin@yahoo.es

Juan José MARTÍN GARCÍA (Burgos, 1971) es profesor de Historia Contemporánea de la Universidad de Burgos. Su tesis fue publicada por la Junta de Castilla y León bajo el título *La industria textil de Pradoluengo (1534-2007)*. Autor de 11 libros y medio centenar de artículos y capítulos de libro, sus líneas de investigación se centran en el proceso de industrialización castellano y su patrimonio, las repercusiones socioeconómicas de la transición del Antiguo Régimen al Liberalismo o la represión franquista. Entre sus últimas publicaciones destacan «El pecado y la penitencia del Diccionario de Madoz», *Demografía Histórica*, o «Pobres entre las pobres: los salarios de las nodrizas externas de las inclusas de Burgos, Soria y La Rioja (1750-1900)», en Sarasúa, Carmen (ed.): *Salarios que la ciudad paga al campo*, U. de Alicante. ORCID: 0000-0002-5759-4781. Correo-e: jjmgarcia@ubu.es

Francisco José GARCÍA PÉREZ. Investigador contratado posdoctoral Vicenç Mut Estabilidad en la Universitat de les Illes Balears-IEHM. Estancias de investigación en el CSIC de Madrid y la Pontificia Università Antonianum de Roma. Máster y doctor en Historia por la Universidad de Granada. Se licenció en la Universitat de les Illes Balears con premio extraordinario. Su principal línea de investigación se centra en el uso político de la oratoria predicada en la Corte en época Moderna. Además, ha realizado algunas aproximaciones en el estudio de las congregaciones femeninas y sus diferentes ámbitos de actuación. Publicaciones recientes: García Pérez, F. J.: «La influencia francesa en el entorno de María Luisa de Orleans, 1679-1689: los cocineros de la reina», *Obradoiro de Historia Moderna*, 29 (2020), pp. 223-248; García Pérez, F. J.: «Los predicadores dominicos en la corte de Carlos II (1665-1700)», *Archivum Fratrum Praedicatorum*, 5 (2020), pp. 167-199. <https://Orcid.org/0000-0002-9459-3550>. Correo-e: f.garcia@uib.es

Marcos MEDRANO DUQUE. Institución: Universidad de Salamanca, Departamento de Filología Clásica e Indoeuropeo, Área de Lingüística Indoeuropea. Actividad investigadora/docente: actualmente estoy realizando mi tesis doctoral con un contrato predoctoral a jornada completa de cuatro años de duración; mientras que el próximo curso comenzaré con labores docentes en las asignaturas adscritas a mi área de conocimiento. Línea de investigación: lingüística histórica, lingüística comparativa, indoeuropeística, celtística, celta continental, galo, onomástica, teonimia, cultos y divinidades indígenas. Correo-e: marcos97md@usal.es

Sergio Ángel VARELA. Máster en Gestión del Patrimonio Literario. Doctorando en la Universidad de Málaga. Profesor de Lengua española y literatura en el IES Portada Alta de Málaga. ORCID: 0000-0002-4420-6209. Correo-e: sergioangelvarela@hotmail.com

Juan Luis GÓMEZ GUTIÉRREZ. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Pedagogía) por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor contratado doctor en la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid). Línea de investigación: Historia de la Educación (siglos XIX y XX). Dos publicaciones recientes: Gómez-Gutiérrez, J. L.: «Educación *versus* Naturaleza: Análisis de las experiencias educativas que tuvieron en la naturaleza su principal escenario (siglos XIX y XX)», *HSE Social and Education History*, 8(3) (2019), pp. 249-273. doi: 10.17583/hse.2019.3902. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2019.3902>. Gómez Gutiérrez, J. L.: «Francisco Giner de los Ríos, la Institución Libre de Enseñanza, y su labor como «descubridores» de la sierra del Guadarrama», *INDIVISA Boletín de Estudios e Investigación*, 16 (2016), pp. 29-64. ISSN 1579-3141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5418479>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6496-9089>; correo-e: juanluis.gomez@ufv.es

Pablo Gabriel BUCHBINDER es licenciado y doctor en Historia por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como profesor titular regular de Historia Social General de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y de Historia Social Moderna y Contemporánea de carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la misma casa de altos estudios. Es, además, investigador principal del Conicet con asiento en el Instituto de Historia Argentina y Americana E. Ravignani. Sus principales líneas de investigación se centran en la Historia de las Universidades y la Historia de la Historiografía en América Latina y particularmente en la Argentina. Ha publicado recientemente, entre otros, los siguientes artículos: «Los orígenes del Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras», *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana E. Ravignani*, 55 (2021), y «Pensar la Reforma Universitaria cien años después», *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 25 (2018). Es autor, entre otros libros, de *Historia de las Universidades Argentinas* (Sudamericana 2005 y 2010). (<https://orcid.org/0000-0002-8874-1756>), Correo-e: pbuchbin@retina.ar

Carlos SÁNCHEZ MUÑOZ. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales (Universidad de Almería). Profesor en el Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Almería. Línea principal de investigación: la formación profesional en España desde 1970. Publicaciones: Sánchez Muñoz, Carlos: «Docentes: Ejemplo de democracia», en Martos Contreras, Emilia; Quirosa-Cheyrouze y Muñoz, Rafael y Sabio Alcutén,

Alberto: *40 años de Ayuntamientos y Autonomías en España*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, 2019, pp. 693-706; Sánchez Muñoz, Carlos: «La formación profesional como ejemplo de escolarización en Almería durante la transición», en Fernández Amador, Mónica: *Historia de la Transición en España. La dimensión internacional y otros estudios*, Sílex, 2019, pp. 1195-1210; Sánchez Muñoz, Carlos: «La educación en Almería y sus deficiencias», en Martos Contreras, Emilia: *Legado de una dictadura. Problemas sociales desde una perspectiva local*, Sílex, 2021, pp. 171-192. Correo-e: csm864@ual.es

Bertrand NOBLET defendió en 2019 una tesis de Historia titulada *Modèles et valeurs masculins dans les manuels d'Histoire espagnols (1931-1982)*. Esta tesis fue galardonada con el Premio Michel de L'Hospital. Es actualmente profesor en el *Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation* de la Universidad Clermont-Auvergne, adscrito al Centre D'Histoire 'Espaces et Cultures' (UPR 1001/UCA). Sus trabajos de investigación se sitúan en el punto de encuentro entre la Historia de los manuales y los estudios de género. También, desde un enfoque más pedagógico, versan sobre las condiciones que harían posible la enseñanza, en las aulas de la escuela secundaria, de una Historia realmente mixta, que deconstruya las representaciones de los alumnos sobre el peso de las mujeres. Dos artículos son representativos de sus conclusiones generales: «Manuels scolaires et valeurs familiales : les pouvoirs du «chef de famille» dans les manuels d'histoire de l'Espagne franquiste (1939-1975)», *Carrefours de l'éducation* (2020); «Une contre-révolution virile? L'offensive du héros guerrier dans les manuels d'histoire du franquisme (1939-1975)», *Histoire de l'éducation* (2020). <https://orcid.org/0000-0002-1902-9423>. Correo-e: Bertrand.noblet@uca.fr

Paloma MUÑOYERRO GONZÁLEZ (Vigo, 1990) es traductora de formación y profesión. Estudió Traducción e Interpretación en la Universidad de Salamanca (2012) y completó su formación con un Máster en Traducción Médico-Sanitaria (2015) por la Universitat Jaume I. Desde 2013, ejerce como traductora en el ámbito jurídico, institucional y comercial. Su interés por la docencia y sus estudios en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (2022) en la Universidad de Salamanca le han abierto la puerta a la investigación en el ámbito de la historia de la educación, concretamente sobre los orígenes de la educación concertada en España. Número ORCID: 0000-0003-0546-6275. Correo-e: palomamunoyerro@gmail.com

REVISORES EXTERNOS QUE HAN INTERVENIDO EN LA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS DE *HISTORIA DE LA EDUCACIÓN* (2022)

ACOSTA, Felicitas (U. Buenos Aires)
AGULLÓ DÍAZ, Carmen (U. Valencia)
ALFONSO SÁNCHEZ, José Manuel (U. Pontificia de Salamanca)
ALMEIDA, Antonio (U. Las Palmas de Gran Canaria)
ALEJO MONTES, Javier (U. Extremadura)
ARREDONDO, Adelina (U. A. Morelos, México)
ÁVILA, Alejandro (U. Sevilla)
BALLARÍN, Pilar (U. Granada)
BERRUEZO, Reyes (U. Pública de Navarra)
CAGNOLATI, Antonella (U. Foggia)
CÁMARA BASTOS, María Helena (U. Rio Grande do Sul, Brasil)
CAMINO ORTIZ, Igor (U. País Vasco)
CAMPOS CALVO-SOTELO, Pablo (U. San Pablo CEU, Madrid)
CEREZO MANRIQUE, Juan Francisco (U. Salamanca)
COBANO, Verónica (U. Sevilla)
CORREA TEIXEIRA, Rosa Lydia (U. Católica de Curitiba, Brasil)
DANIEL HUERTA, María José (U. Salamanca)
DÁVILA BALSERA, Pauli (U. País Vasco)
DE GABRIEL, Narciso (U. da Coruña)
DÍAZ GENIS, Andrea (U. de la República del Uruguay)
DÍAZ TORRES, Juan Manuel (U. La Laguna, Tenerife)
DIEGO, Carmen (U. Oviedo)
ESTEBAN FRADES, Santiago (U. Valladolid)
FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (U. Valencia)
FINOCCHIO, Silvia (U. Buenos Aires)
FLECHA, Consuelo (U. Sevilla)
FULLANA, Pere (U. Islas Baleares)
GARCÍA REDONDO, Eva (U. Salamanca)
GONZÁLEZ BRITO, Adolfo (U. Temuco, Chile)
GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Montserrat (U. Oviedo)
GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara (U. Islas Baleares)
GRANA, Isabel (U. Málaga)
HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Domingo (U. Salamanca)
HOLGADO BARROSO, Juan Antonio (U. Sevilla)
IGELMO ZALDÍVAR, John (U. Complutense de Madrid)
JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, J. Alfredo (U. Burgos)
JUAN BORROY, Víctor (U. Zaragoza)
LASPALAS, Javier (U. Navarra)
MARTIKANOVA, Darina (U. Autónoma de Madrid)
MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel Ángel (U. Extremadura)
MAURI, Marta (U. Zaragoza)
MAYORDOMO, Alejandro (U. Valencia)
MENDES DA PONTE, João Pedro (U. Lisboa)
MOLINA PAVEDA, Dolores (U. Málaga)
MONTERO, Ana María (U. Sevilla)
MOREIRA, Jani (U. E. de Maringá, Brasil),
MOREIRA, Kenia (U. Mato Grosso, Brasil)
MOREU, Ángel C. (U. Barcelona)
MOTILLA, Xavier (U. Islas Baleares)
MURÚA CARTÓN, Hilario (U. País Vasco)
NAYA, Luis María (U. País Vasco)
NEGRÍN, Olegario (UNED, Madrid)
NIETO BEDOYA, Margarita (U. Valladolid)
NUNES, Andrea (U. Tiradentes, Brasil)
OSSA, Arley Fabio (U. Antioquia, Medellín, Colombia)
PAYÁ, Andrés (U. Valencia)
PIOVEZANA, Leonel (U. Chapecó, Brasil)
PORTO UCHA, Ángel Serafín (U. Santiago de Compostela)
POY, Raquel (U. León)
POZZER, Adecir (U. Federal de Santa Catarina, Brasil)
REBORDINO, Francisco J. (U. Salamanca)
ROBLES, Victoria (U. Granada)
RODRÍGUEZ MÉNDEZ, Francisco Javier (U. Salamanca)
ROITH, Christian (U. Almería)
RUBIO MAYORAL, Juan Luis (U. Sevilla)
RUIZ, Guillermo (U. Bs. Aires)
SAN MARTÍN, Ángel (U. Valencia)
SAVIANI, Dermeval (U. Estatal de Campinas, Brasil)
SUREDA GARCÍA, Bernat (U. Islas Baleares)
TEJEDOR MARDOMINGO, María (U. Valladolid)
TERRÓN BAÑUELOS, Aida (U. Oviedo)
TRIGUEROS, Guadalupe (U. Sevilla)
VALLS, Rafael (U. Valencia)
VÁZQUEZ RAMIL, Raquel (U. Valladolid)
VALDEMARIN, Vera (U. ER. São Paulo, Araraquara)
VEGA GIL, Leoncio (U. Salamanca)
VEGA SESTELO, Consuelo (Real Conservatorio de Madrid)
VERGARA, Javier (uned, Madrid)
VIEITES, Manuel (U. Vigo)
VILANOU TORRANO, Conrad (U. Barcelona)

Se han recibido en la Secretaría de Redacción de *HISTORIA DE LA EDUCACIÓN* 29 artículos originales, con el objeto y deseo de ser publicados en el número 41 (2022). De ellos se han publicado en este número 20, y otros 9 han sido rechazados (tasa de rechazo del 34%). El proceso de evaluación es doblemente anónimo, y en algunos casos se precisa de un tercer evaluador. Varios de estos evaluadores pertenecen a diferentes universidades extranjeras, además de muchas españolas que cuentan con especialistas en Historia de la Educación.

NORMES POUR LA PRÉSENTATION DE TRAVAUX ORIGINAUX À LA REVUE “HISTOIRE DE L’ÉDUCATION”

1. Les articles seront remis par les auteurs au Secrétariat de Rédaction (Paseo de Canalejas n.º 169, DP 37008 Salamanca-Espagne) à <jmhd@usal.es>.
2. Les articles seront remis en deux exemplaires: l’un en papier, dactylographié par un seul côté en DIN A4, avec une extension maximale de 17 pages dûment numérotées, bien que des travaux plus longs puissent être publiés avec l’avis favorable du Conseil de Rédaction ; l’autre en support digital. Titre : sous-titre. Nom de l’archive contenant l’article et son extension. Le logiciel et la version du processeur de texte employé (Word Perfect ou Microsoft Word, de préférence). Ex.:

*Perona, José. Antonio de Nebrija y
los lenguajes científicos. Nebri.doc.
Microsoft Word 97*

3. Sur la premier page indépendante du texte, on devra signaler: le titre (sous-titre si celui-là était trop long) en espagnol et en anglais, le prénom et le nom de l’auteur/s ; adresse postale complète, téléphone et courrier électronique (s’il existe), données académiques (diplôme, université d’obtention, catégorie professionnelle et lieu de travail), date de finalisation de l’article. Il est convenable d’inclure une relation des publications préalables les plus importantes, et d’indiquer si le travail a reçu des subventions ou s’il a été présenté lors d’un Congrès.
4. Ensuite, à l’entête de l’article, on présentera un résumé en espagnol et anglais sur le contenu du travail d’une extension maximale de 150 mots. Sans critiques ni interprétations (si possible), il distinguera entre: motivations, état préalable de la question, méthodologie, résultats et conclusions. Chaque résumé sera suivi de 5 ou 6 mots clés définissant le travail, en espagnol et anglais.
5. Les notes et les références bibliographiques ou les documents seront remis suivant l’ordre d’apparition dans le texte et il seront numérotés à pied de page ou à la fin du corps de l’article.
6. Le système de citation sera:
 - a) Livres: Nom de l’auteur/s (en capitale/petite capitale), prénom (ou ses initiales): titre du livre (italique); lieu d’édition, maison d’édition, année de publication, page/s.
 - b) Revues: Nom de l’auteur/s (en capitale/petite capitale), prénom (ou ses initiales): titre de l’article (entre guillemets); nom de la revue (italique), lieu d’édition, numéro du volume, année (entre parenthèses), pages que l’article comprend ou pages citées.
 - c) Documents d’archive: dénomination de l’archive (la première fois complet et ensuite avec les initiales), section, feuille, dossier, date...
 - d) Presse : Nom de l’auteur/ s (en capitale/petite capitale), prénom , titre de l’article (entre guillemets), nom du journal (italique), date, page/s.
 - e) Chapitres d’un livre: Nom de l’auteur/s (en capitale/petite capitale), prénom (ou ses initiales). Le livre sera ensuite cité ainsi que les pages rapportés, signalant dir, édit, ou similaires.
 - f) Les citations littérales, entre guillemets, occupant cinq lignes ou plus seront présentées à un espace et sous forme d’alinéa.
7. Les tables et les graphiques auront leur propre numérotation (en chiffres romains) et seront remis avec des contours très nets pour une correcte reproduction.
8. Lorsque l’article inclut des photographies ou des illustrations, l’auteur les accompagnera d’une photocopie et d’une copie graphique sous forme de diapositive indiquant de manière précise l’endroit dans le texte où chacune devra être incorporée. Lorsque des dessins y sont introduits, ceux-ci seront remis en papier sulfurisé.
9. Chaque auteur sera responsable du contenu de son travail ainsi que de l’orthographe et d’autres formalités du discours écrit.
10. Si l’auteur le demande, le Secrétariat de Rédaction indiquera par courrier la réception et l’acceptation finale du travail et, si celui-ci n’est pas sélectionné, il remettra l’original.

LES ORIGINUAUX REÇUS DANS CE SECRÉTARIAT DE RÉDACTION SERONT
OBJET D’UNE ÉVALUATION EXTERNE

RULES FOR THE PRESENTATION OF ORIGINALS TO THE JOURNAL
«HISTORIA DE LA EDUCACIÓN»

1. Authors should send their articles, to the Secretaría de Redacción (Paseo de Canalejas nº 169, 37008 Salamanca, Spain), jmhd@usal.es.
2. Two copies should be sent: one on paper, typewritten on one side of the page in DIN A4, with a maximum length of 17 pages duly numbered, although longer articles may be published at the discretion of the Editorial Board; another on digital indicating on the label Surname and Name of the author(s); Title: subtitle, name of file containing the article, and length; program and version of text processor used (preferably Word Perfect or Microsoft Word) e.g.:

Perona, José. *Antonio de Nebrija y los lenguajes científicos.* Nebri.doc.
Microsoft Word 97.
3. On the first page, independent from the work, the following information should be included: title (with subtitle if the former is very long) in Spanish and English, name and surname of the author(s), full postal address, telephone number and e-mail (if applicable), academic data (degree and university where obtained, professional category and centre where practising), date of conclusion of article. It is advisable to include a list of the most relevant previous publications, and also indicate whether the work has been presented at any conference or received any kind of subsidy.
4. Next, before the article, an abstract of the content of the work should be given in Spanish and English, with a maximum length of 150 words which, if possible, without interpretations or critique, will identify: motivations, prior state of the art, methodology, results and conclusions. Each abstract will be followed by five or six key words, in Spanish and English, that define the work.
5. The notes and bibliographic references or documents should be placed, numbered, and in the order in which they appear in the text, at the foot of the page or at the end of the article.
6. The system of references is as follows:
 - a) Books: Author's surname (capitals/small capitals), name (can be initials): title of the book (italics), place of publication, publishing house, year of publication, page(s).
 - b) Journals: Author's surname (capitals/small capitals), name (or initials): title of the article (between inverted commas), name of journal (italics), place of publication, number of volume, year (in brackets), number of pages or page(s) cited.
 - c) Documents from an archive: name of the archive (the first time complete and afterwards with initial), section, file, record, date...
 - d) Press: Author's surname (capitals/small capitals), name: title of the article (between inverted commas), name of the newspaper (italics), date, page(s).
 - e) Book chapters: Author's surname (capitals/small capitals), name, (can be initials), then the book and pages referred to will be cited, noting editor or similar.
 - f) Quotations in the text, between inverted commas, that occupy five or more lines, should be single spaced and indented.
7. Tables and graphics should be numbered (in Roman numerals) and sent with good contrast for suitable reproduction.
8. When the article includes photographs or illustrations the author should include a photocopy or graphic copy of the same in the form of a slide, indicating exactly where each one should be included in the text. Likewise, drawings should be done on film.
9. The author assumes responsibility for the content of his/her work, as well as the spelling and other formalities of the written discourse.
10. The editing secretary undertakes to maintain correspondence with the author concerning the receipt and final acceptance of the work, if the author so requests, and to return the original if it is not finally selected.

THE ORIGINALS RECEIVED IN THIS OFFICE WILL BE SUBMITTED
FOR EXTERNAL EVALUATION

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES
A LA REVISTA «HISTORIA DE LA EDUCACIÓN»

1. Los autores remitirán sus artículos a través de cualquier miembro del Consejo de Redacción, en primer informe, a la Secretaría de Redacción (Paseo de Canalejas, n.º 169, D.P. 37008 Salamanca), correo-e: jmhd@usal.es o bien a través de la plataforma de Ediciones Universidad de Salamanca, sistema OJS:
<http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/about/submissions#onlineSubmissions>
2. Serán enviadas dos copias: una en papel, mecanografiada por una cara en hojas DIN A4, con una extensión máxima de 17 páginas debidamente numeradas, aunque pueden publicarse artículos más amplios a juicio del Consejo de Redacción; y otra en soporte digital indicando Apellidos, Nombre del autor-es. Título: subtítulo. Nombre del archivo que contiene el artículo, y extensión. El programa y la versión del procesador de textos empleado (preferiblemente Word Perfect o Microsoft Word). Ej.:

Perona, José. *Antonio de Nebrija y los lenguajes científicos.* Nebri.doc.
Microsoft Word 97.
3. En la primera página independiente del trabajo, se incluirán los datos siguientes: el título (con subtítulo, si aquél fuese muy largo) en español e inglés, el nombre y apellidos del autor-es, dirección postal completa, teléfono y correo-electrónico (si lo tiene), datos académicos (titulación y universidad donde se obtuvo, categoría profesional y centro donde se ejerce), fecha de conclusión del artículo. Es conveniente incluir una relación de las publicaciones anteriores más relevantes, así como indicar si el trabajo fue presentado a algún Congreso o recibió algún tipo de subvención.
4. A continuación, encabezando el artículo, se expondrá un resumen en español e inglés del contenido del trabajo, con una extensión máxima de 150 palabras que, a ser posible, sin interpretaciones ni crítica, distinguirá: motivaciones, estado previo de la cuestión, metodología, resultados y conclusiones. Cada resumen irá seguido de 5 o 6 palabras clave, en español e inglés, que definan el trabajo.
5. Las notas y referencias bibliográficas o documentos se colocarán, por el orden en que aparecen en el texto y numeradas, a pie de página o al final del cuerpo del artículo.
6. El sistema de citación será el siguiente:
 - a) Libros: Apellidos del autor (versal/versalita), nombre (puede hacerse con las iniciales); título del libro (cursiva), lugar de edición, editorial, año de la publicación, página-s.
 - b) Revistas: Apellidos del autor (versal/versalita), nombre (o sus iniciales); título del artículo (entrecomillado), nombre de la revista (cursiva), lugar de edición, número del volumen, año (entre paréntesis), páginas que comprende o página-s citadas.
 - c) Documentos de archivo: denominación del archivo (la primera vez completa, y después en iniciales), sección, legajo, expediente, data...
 - d) Prensa: Apellidos del autor (versal/versalita), nombre: título del artículo (entrecomillado), nombre del periódico (cursiva), data, página-s.
 - e) Capítulos de libro: Apellidos del autor (versal/versalita) y nombre (o sus iniciales). Después se citará el libro y las páginas referidas, anotando dir., edit., o similares.
 - f) Las citas textuales, entrecomilladas, que ocupen cinco o más líneas, se presentarán a un espacio y en forma de «sangrado».
7. Las tablas y gráficos llevarán su propia numeración (en tipos romanos), y se enviarán con buen contraste para una adecuada reproducción.
8. Cuando el artículo incluya fotografías o ilustraciones, el autor acompañará fotocopia, y copia gráfica de las mismas en forma de diapositiva, indicando con precisión el lugar del texto donde debe ser incorporada cada una de ellas. Igualmente, cuando se incluyan dibujos éstos deberán ser presentados en papel vegetal.
9. Cada autor se hace responsable del contenido de su trabajo, así como de la ortografía y otras formalidades del discurso escrito.
10. La Secretaría de Redacción se compromete a mantener correspondencia con el autor sobre la recepción y aceptación final del trabajo, si éste lo solicita, al igual que a devolver el original si éste no resulta definitivamente seleccionado.

LOS ORIGINALES RECIBIDOS EN ESTA SECRETARÍA DE REDACCIÓN
SON SOMETIDOS A EVALUACIÓN EXTERNA

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Revista interuniversitaria

ISSN: 0212-0267 – e-ISSN: 2386-3846 – DOI: <https://doi.org/10.14201/hedu202241>

CDU: 37 – IBC: Historia de la Educación (JNB) – BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (edu000000); EDUCATION / History (edu016000)

Vol. 41, 2022

Índice

Sumario analítico / Analytical summary 5-28

MONOGRÁFICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ESPAÑA EN LA HISTORIA

Juan Luis RUBIO MAYORAL y Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO, <i>La enseñanza de las artes y los sistemas educativos nacionales. Presentación</i>	31-39
Juan Luis RUBIO MAYORAL y Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO, <i>Política educativa y enseñanza de las artes. Estudio de su evolución normativa (España, 1832-2020)</i>	41-60
Consuelo de la VEGA SESTELO, <i>Los manuales de Música en España entre 1900 y 1936 destinados a Escuelas Normales</i>	61-83
Olga M. ^a TORO EGEA, <i>La enseñanza de la música en España en el sistema educativo desde comienzos del siglo XX</i>	85-101
Galo SÁNCHEZ SÁNCHEZ, <i>La enseñanza de la expresión corporal en el sistema educativo español. Recorrido histórico</i>	103-127
Natalia OLLORA TRIANA, Eva María LÓPEZ PEREA y Juan Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, <i>Semiología de la danza escénica. Aportación de conocimientos en el currículum de la formación superior</i> ..	129-148
José Antonio CARIDE y Manuel F. VIEITES, <i>Las enseñanzas superiores de Arte Dramático en el sistema educativo español: mirando al pasado para construir futuros</i>	149-175
Leopoldo CALLEALTA OÑA, <i>Aproximación histórica de las enseñanzas artísticas en España, desde 1857 hasta 2006. Un período de cambio social, educativo y político</i>	177-193

ESTUDIOS

Daniel PETERSSON, Ulf P. LUNDGREN y Eva FORSBERG, <i>¿Cómo se hace inteligible el currículum sueco?</i>	197-219
José Luis MANRIQUE SANZ, <i>D. Domingo Sáez Montejo: de portero de cámara a maestro de primeras letras impurificado</i>	221-246
Juan José MARTÍN GARCÍA, <i>La primera educación en Castilla y León a mediados del siglo XIX a través del Diccionario de Madoz</i>	247-270
Francisco José GARCÍA PÉREZ, <i>Los primeros colegios del Sagrado Corazón de Jesús y la enseñanza de niñas en Cuba durante el siglo XIX</i>	271-288
Marcos MEDRANO DUQUE, <i>Las primeras mujeres en la universidad griega: el olvido más allá de la Grecia Clásica</i>	289-303
Sergio Ángel VARELA, <i>La relación entre alumno y profesor desde el punto de vista de Miguel de Unamuno</i>	305-322
Juan Luis GÓMEZ GUTIÉRREZ, <i>Higienismo y educación en España entre los siglos XIX-XX. Enrique Salcedo, aportaciones de higiene infantil y escolar</i>	323-339
Pablo Gabriel BUCHBINDER, <i>Aportes para el estudio de los orígenes de la extensión universitaria en la Argentina</i>	341-360
Carlos SÁNCHEZ MUÑOZ, <i>El papel de los sindicatos en la educación en España (1936-1983)</i>	361-382
Bertrand NOBLET, <i>Parias de la virilidad: hombres «afeminados» en los manuales de Historia de la España franquista</i>	383-403
Paloma MUÑOYERRO GONZÁLEZ, <i>La educación concertada en España: origen y recorrido histórico</i> ..	405-425

DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN

1. BIBLIOGRAFÍA	
Juan Luis RUBIO MAYORAL y Guadalupe TRIGUEROS GORDILLO, <i>Bibliografía sobre la enseñanza de las artes en la historia</i>	429-444
2. CONVERSACIONES	
Daniel PETERSSON, Eva FORSBERG y Pía SKOTT, <i>Conversación con Ulf P. Lundgren: la trayectoria de un reconocido académico guiado por su curiosidad</i>	445-462
3. RECENSIONES	463-484
4. TESIS DOCTORALES	485-494
5. INFORMACIONES	495-499
Datos biográficos de los autores / About the authors	501-506



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA



9 770212 026006

4 1

Fecha de publicación: diciembre, 2022