

Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

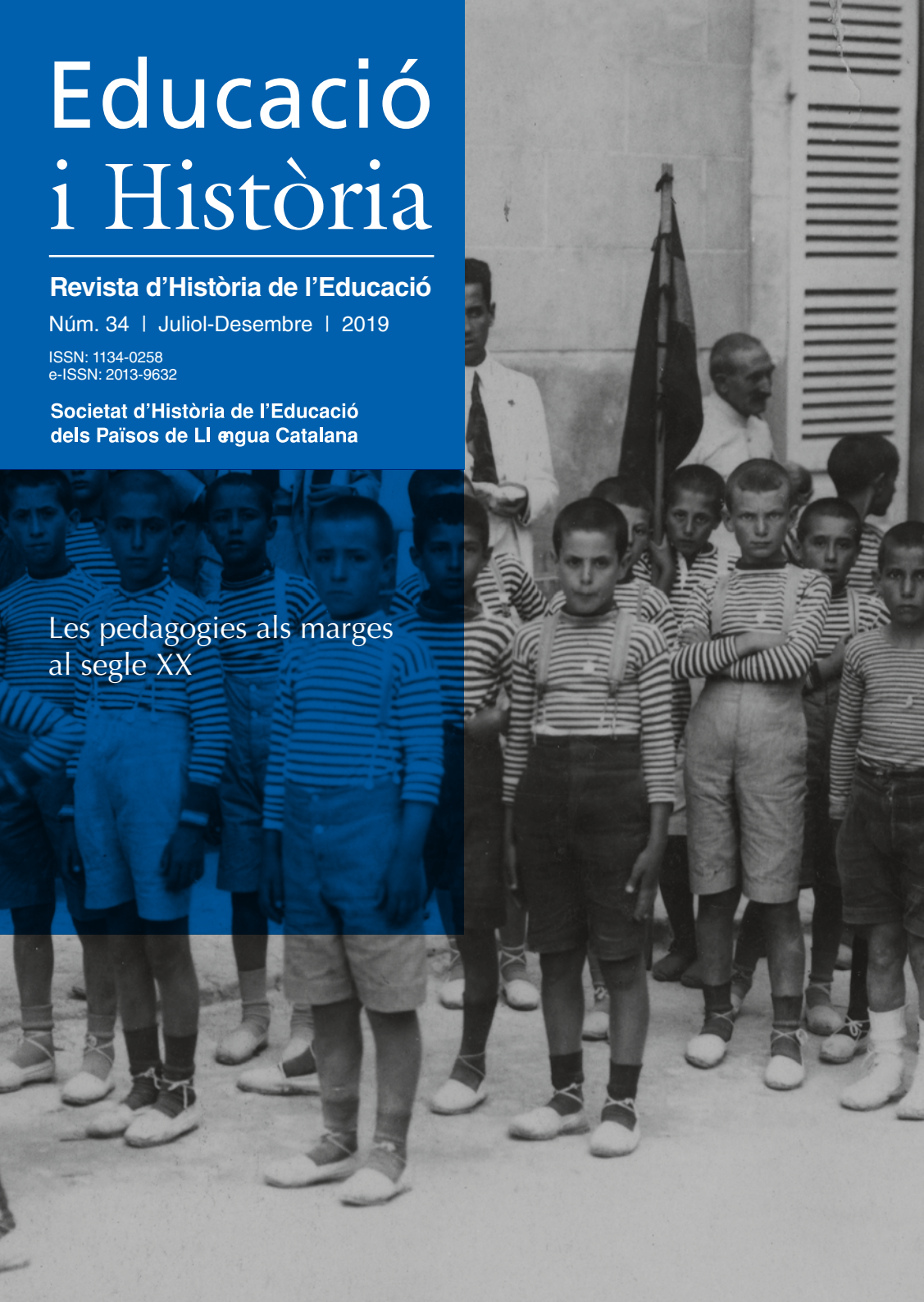
Núm. 34 | Juliol-Desembre | 2019

ISSN: 1134-0258

e-ISSN: 2013-9632

**Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana**

Les pedagogies als marges
al segle XX



Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 34 | Juliol-Desembre | 2019



*Societat
d'Història
de l'Educació
dels Països
de Llengua
Catalana*

**Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana**

Filial de l'Institut d'Estudis Catalans

<http://revistes.iec.cat/index.php/EduH>

Universitat de les Illes Balears

<http://www.uib.cat>

ISSN 1134-0258

e-ISSN 2013-9632

Consell de redacció:

Maria Neves Gonçalves. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Sara González Gómez. Universitat de les Illes Balears
Beatrice Haengeli-Jenni. Université de Genève
Juri Meda. Università degli Studi di Macerata
Andrés Payà Rico. Universitat de València
Rosa Sambola Alcobé. Universitat de Vic

Consell científic:

Antonella Cagnolati. Università degli Studi di Foggia
Ernesto Candeias Martins. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco
Marcelo Caruso. Humboldt-Universität zu Berlin
Héctor Rubén Cucuzza. Universidad de Luján
Pauli Dávila Balseira. Euskal Herriko Unibertsitatea
Juan Manuel Fernández Soria. Universitat de València
Joan Florensa Parés. Arxiu provincial de l'Escola Pia de Catalunya
Willem Frijthoff. Vrije Universiteit Amsterdam
Josep González-Agàpito. Universitat de Barcelona
Rita Hofstetter. Université de Genève
Gabriel Janer Manila. Universitat de les Illes Balears
Luís Miguel Lázaro Lorente. Universitat de València
Salomó Marqués Sureda. Universitat de Girona
Alejandro Mayordomo Pérez. Universitat de València
Jordi Monés i Pujol-Busquets. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
José María Muria Rourer. Academia Mexicana de la Historia
Roberto Sani. Università degli Studi di Macerata
Pere Solà Gussinyer. Universitat Autònoma de Barcelona
Joan Soler Mata. Universitat de Vic
António Teodoro. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Alejandro Tiana Ferrer. Universidad Nacional de Educación a Distancia
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia

Direcció:

Bernat Sureda Garcia. Universitat de les Illes Balears

Secretari:

Xavier Mottilla Salas. Universitat de les Illes Balears

Educació i Història és una revista semestral de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, especialitzada en estudis sobre l'educació des d'una perspectiva històrica. El temes més habituals són: el pensament pedagògic; les institucions educatives; els fenòmens de socialització i l'educació informal; la relació entre política i educació; la història de l'escola; l'educació del lleure; els llibres i materials escolars, les associacions juvenils i la història de la infància i els temes referents a l'ensenyament de la història de l'educació. Va dirigida als investigadors en història de l'educació i es distribueix gratuïtament als socis de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

Aquesta revista és accessible en línia des de la pàgina: <http://revistes.iec.cat/index.php/EduH> i és subjecta a una llicència Creative Commons

© dels autors dels articles

© de l'edició: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans
Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona i Universitat de les Illes Balears.
Fotografia de la coberta: Grup d'infants de l'Asil i Escola de Natzarret, agost de 1924. Arxiu Fundació Natzarret.

Primera edició: juliol de 2019

Tiratge: 300

Edició: Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)

<http://edicions.uib.es>

Impressió: Gelabert - Indústria Gràfica. Carrer Renou 60-64. 07420 Sa Pobla. www.gelabert.eu

ISSN 1134-0258

e-ISSN 2013-9632

DL: B. 14977-1994

La revista *Educació i Història* apareix als següents medis de documentació bibliogràfica:

Bases de dades: ISOC, RACO, DIALNET, REDINED, IRESIE, ICIST

Sistemes d'avaluació de revista: InRecs, Latindex, RESH, DICE, CARHUS Plus+, MIAR, CIRC, ERIHPlus, CiteFactor, OAJI

TEMA MONOGRÀFIC

MONOGRAPHIC THEME

Andrés Payà Rico i Sergio Valero Gómez

Presentació. Les pedagogies als marges al segle xx, pàg. 9-18

Presentation. Pedagogies on the Margins in the 20th Century

Mirella D'Ascenzo

Il Fronte interno. Cura dell'infanzia ed educazione durante la Grande Guerra a Bologna (Italia), pàg.19-42

The Home Front: Early Childhood Care and Education during the Great War in Bologna (Italy)

Kevin Myers i Siân Roberts

Expulsion, emotion and refugee children: forced European migration and refugee pedagogy (1912-1947), pàg. 43-63

Expulsió, emoció i nens refugiats: migració europea forçada i pedagogia de refugiats (1912-1947)

Aurora Bosch Sánchez

La educación como campo de batalla: la desegregación escolar en Estados Unidos (1954-1980), pàg. 65-91

Education as a Battlefield: School Desegregation in the United States (1954-1980)

Maria Aparecida Bergamaschi i Juliana Schneider Medeiros

Política educacional para os povos indígenas no sul do Brasil: a

implementação de escolas para os Kaingang (1910-1967), pag. 93-120
Education Policy for Indigenous People in Southern Brazil: the Introduction of Schools for the Kaingang (1910-1967)

Patricia Quiroga Uceda i Silvia Sánchez Serrano

La educación lenta en perspectiva histórica: conceptualización, desarrollo y concreción en las iniciativas de Madre de día Waldorf en España, pàg. 121-147

Slow education from a historical perspective: conceptualization, development and its concretion in Waldorf Childminders in Spain

Albert Torrent i Font i Jordi Feu Gelis

Les escoles en lluita als anys setanta a Barcelona: la renovació pedagògica amb perspectiva de classe, pàg. 149-179

Schools at War in 1970s Barcelona: Pedagogical Renewal from a Class Perspective

DOCUMENTS

DOCUMENTS

Pere Fullana Puigserver

Els Boys-Scouts a Espanya (1913-1915): desconfiances i divisions entre l'episcopat espanyol, pàg. 183-199

The Boy Scouts in Spain (1913-1915): Distrust and Divisions in Spanish Episcopacy

INFORMACIÓ SOBRE ELS AUTORS DELS ARTICLES

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

GUIDELINES FOR THE PRESENTATION OF ORIGINAL DOCUMENTS FOR PUBLICATION

TEMA MONOGRÀFIC
MONOGRAPHIC THEME

Presentació. Les pedagogies als marges al segle xx

Presentation. Pedagogies on the Margins in the 20th Century

Andrés Payà Rico
andres.paya@uv.es
Universitat de València (Espanya)

Sergio Valero Gómez¹
sergio.valero@uv.es
Universitat de València (Espanya)

Data de recepció de l'original: desembre de 2018

Data d'acceptació: febrer de 2019

Les investigacions històriques de les últimes dècades han obert nous camps de preocupació, entre els quals les identitats i les subjectivitats, ja siguen polítiques, socials, de gènere o nacionals, i els instruments a través dels quals es manifesten, reproduïxen, canvien, s'expandeixen o minven, com els discursos, els relats, les imatges i/o les polítiques, hi han ocupat un lloc preferencial. Això, de vegades, ha pogut arribar a crear una imatge homogènia i globalitzadora de les societats del passat en l'època contemporània, de manera que la diversitat social que s'observava en estudis clàssics, sobretot entre els anys setanta i noranta, ha estat difuminada. Principalment també per la decadència

1 Els autors són membres del Grup d'Investigació d'Excel·lència Prometeu GEHTID (Grup d'Estudis Històrics sobre les Transicions i la Democràcia, GVPROMETEO2016/108), de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana.

de paradigmes explicatius que entenen les condicions socials i, per tant, les econòmiques com a determinants d'actuacions i de realitats ulteriors. Aquests paradigmes van donar mostres de les seues limitacions, però les noves explicacions, que han atès qüestions més plurals, han acabat produint, en alguns casos, anàlisis summament homogeneïtzadores de situacions molt diverses.

En aquest sentit, la pretensió d'aquest monogràfic sobre l'educació en els marges és situar en el centre de les preocupacions aquelles experiències pedagògiques que tradicionalment han estat més enllà del focus principal d'atenció de la majoria o de la pedagogia oficial. Van aparèixer als marges en el seu moment per referir-se a col·lectius i situacions no majoritaris, i apareixen actualment per no parar l'atenció en els principals centres d'interès. Perquè, en tot context social, més enllà dels límits dels sistemes educatius estandarditzats, de i per a la majoria de la població (educació formal i oficial), han existit també altres realitats i situacions educatives, referides i atentes a altres col·lectius o grups.

Tant de forma explícita com implícita, amb unes motivacions o amb unes altres, aquests sistemes majoritaris han provocat l'exclusió i/o subordinació d'altres tipus, models o col·lectius que podrien arribar a ser heterodoxos. En moltes ocasions, nogensmenys, han aconseguit que els seus protagonistes pogueren arribar fins a la «normalitat» i l'ortodòxia social; en unes altres, l'exclusió continuà i va poder arribar a la marginació; i fins i tot, en un tercer cas, aquesta exclusió ha estat buscada, agraïda i aprofitada positivament. En tot això, un aspecte fonamental és que hom qüestione si un dels principis essencials a què s'aspirava amb la posada en marxa dels sistemes educatius nacionals, a final del segle XVIII i començament del XIX, la igualtat (o, més aviat, l'homogeneïtzació i assimilació), era una preocupació essencial de les polítiques educatives entorn d'aquests col·lectius.

La igualtat és un concepte polièdric, que pot cobrir algunes perspectives i deixar-ne d'altres sense fer-ho. Pot ser entesa com l'existència d'una mateixa legalitat per al camp educatiu que abaste tots els individus d'una mateixa societat, sense que això signifiqui preocupar-se per si aquests individus poden o no accedir a aquell sistema educatiu; pot portar-nos a identificar polítiques que garanteixen l'accés a l'educació, encara que no suppose accedir a un sistema idèntic en totes les seues realitats ni garantir als menors escolaritzats optar a les mateixes oportunitats; pensant en la igualtat, podem, fins i tot, passar per sobre d'identitats minoritàries, necessitats específiques i continguts minoritzats, si l'única intenció que existeix és expandir un corpus de coneixement, científic, cultural, cívic i moral entre tots els ciutadans. A més, aquesta mateixa

igualtat pot donar lloc a la construcció d'un sistema educatiu que aspire a oferir oportunitats, és a dir, a tractar igualitàriament els individus al marge del seu origen social, garantint-los l'accés a la cultura, el perfeccionament tècnic i, amb això, moltes vegades, l'ascens social en funció de mostrar mèrits iguals. I, finalment, l'aspiració a la igualtat, en els esquemes socials i polítics més radicals, ha portat a eliminar les divisions socials a través de la inclusió obligatòria de tots els xiquets i les xiquetes en un mateix sistema de difusió de coneixements i valors.

D'aquesta manera, la cerca de la igualtat, en funció de la pràctica concreta, pot portar a una reducció de les desigualtats socials, al compliment de les aspiracions individuals, a l'ascens social, a la selecció dels millors sense distinció d'origen. També, però, a altres conseqüències, com una disminució de l'equitat i de la llibertat, la imposició cultural o la inadequació en l'atenció d'alguns col·lectius. Perquè tractar igual subjectes diferents pot significar aprofundir en les seues diferències o marginació, i no arribar a millorar la seua situació en el futur.

Per tant, la qüestió és prou complexa, i ho és encara més quan s'ha de compaginar amb el perill de la invisibilitat. Per això, l'objectiu d'aquest dossier també és aportar una certa visibilitat a grups minoritaris i marginats al si de contextos educatius moltes vegades consolidats i complexos.

Cal no oblidar, a més a més, un tercer element en joc: el paper de l'Estat. Hem parlat dels sistemes educatius, de l'objectiu de la igualtat i del risc de la invisibilitat. En tot això, però, no hem de deixar de banda aquest actor clau que és l'Estat, juntament amb les polítiques educatives implementades en cada moment. Per aquest motiu, sempre hi haurà referències en totes les aportacions ací presentades respecte de l'acció, o inacció, de l'aparell administratiu estatal al voltant de les problemàtiques plantejades. Unes vegades serà el causant; d'altres, aquell que tendeix a minorar els problemes; i en una tercera via, serà l'element a evitar en algunes de les solucions educatives plantejades.

En tot això, la història de l'educació, en les seues formes d'història social de l'educació² i d'història de l'educació social,³ ha mantingut un grau de

2 NAVA, María Teresa. «¿Por qué una historia social de la educación?: concepto, método y temática». Castillo, Santiago (coord.). *La historia social en España: actualidad y perspectivas*. Madrid: Siglo xx de España Editores, p. 119-126.

3 Un bon exemple són els manuals universitaris següents: TIANA, Alejandro; SOMOZA, José Miguel; BADANELLI, Ana (coord.). *Historia de la educación social*. Madrid: UNED, 2014; VILANOU, Conrad; PLANELLA, Jordi (coord.). *Història de l'educació social*. Barcelona: UOC, 2010; i altres textos de referència: SANTOLARIA, Félix. *Marginación y educación: historia de la educación social en la España moderna y contem-*

preocupació que supera el de les investigacions històriques en general.⁴ Gràcies a això, col·lectius com els menors en totes les formes de marginació i exclusió que puguem imaginar (orfes, pobres, abandonats, captaires i delinqüents);⁵ les dones en aquelles situacions de més risc d'exclusió (prostitutes, vídues, mares solteres, captaires i pobres);⁶ els col·lectius migrants (per causes econòmiques, polítiques o bèl·liques); la població carcerària;⁷ i, en general, les minories socials, de gènere, racials o religioses (captaires, pobres, gitanos, indígenes o poblacions originàries, negres, homosexuals, jueus i musulmans)⁸ han gaudit d'una atenció específica que ens permet tindre'n un coneixement més profund i complex. L'estudi històric i pedagògic d'aquests marges, minories o exclosos, ha de ser i és també objecte de la història de l'educació, perquè

poránea. Barcelona: Ariel, 1997; i RUIZ, Cándido; PALACIO LIS, Irene. *Pauperismo y educación. Siglos XVIII y XIX. Apuntes para una historia de la educación social en España*. València: Universitat de València, 1995.

4 Més preocupada sobre aquestes qüestions durant els anys vuitanta i noranta: AA. VV. *De la beneficencia al bienestar social: cuatro siglos de acción social*. Madrid: Siglo XXI, 1985; MAZA ZORRILLA, Elena. *Pobreza y asistencia social en España, siglos XVI al XX*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1987; MAZA ZORRILLA, Elena. *Pobreza y asistencia en la España contemporánea (1808-1936)*. Barcelona: Ariel, 1999; el dossier del número 25 de la revista *Ayer*, coordinat per Mariano Esteban de Vega, va estar dedicat a «Pobreza, beneficencia y política social»; en destacam ESTEBAN DE VEGA, Mariano. «Pobreza y beneficencia en la reciente historiografía española», *Ayer*, 25 (1997), p. 15-34; GUEREÑA, Jean-Louis. *La prostitución en la España contemporánea*. Madrid: Marcial Pons, 2003.

5 RUIZ BERRIO, Julio. *Educación y marginación social*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1994; RUIZ, Cándido; PALACIO LIS, Irene. *Infancia, pobreza y educación en el primer franquismo*. València: Universitat de València, 1993; PALACIO LIS, Irene; RUIZ, Cándido. *Redimir la inocencia. Historia, marginación infantil y educación protectora*. València: Universitat de València, 2002; FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel; MAYORDOMO, Alejandro. «Perspectiva histórica de la protección a la infancia en España», *Historia de la Educación*, 3 (1984), p. 191-214; PALACIOS Julián. *Menores marginados. Perspectiva histórica de su educación e integración social*. Madrid: CSS, 1997; RUIZ, Cándido. *Protección a la infancia. Reforma social y educación*. València: Universitat de València, 2004; Ruiz, Cándido. «La Junta de Protección de Menores de València durant el primer terç del s. XX», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 14 (2009), p. 55-73.

6 PALACIO LIS, Irene. *Mujer, trabajo y educación (Valencia, 1874-1931)*. València: Universitat de València, 1992; PALACIO LIS, Irene. *Mujeres ignorantes, madres culpables. Adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del s. XX*. València: Universitat de València, 2003.

7 Per a aquest col·lectiu són encara d'una gran utilitat teòrica FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Madrid: Siglo XXI, 1976; SERNA, Justo. *Presos y pobres en la España del XIX: la determinación social de la marginación*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1988.

8 Sobre el poble gitano, FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1988; CODINA MIR, M. Teresa. *Gitanos de Can Tunis, 1977-1983: crónica de un proceso educativo*. Barcelona: Mediterrània, 2000; MARTÍN SÁNCHEZ, David. *Historia del pueblo gitano en España*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2018. Sobre el col·lectiu homosexual, CHAMOULEAU, Brice. *Tiran al maricón: los fantasmas queer de la democracia (1970-1988). Una interpretación de las subjetividades gays ante el Estado español*. Madrid: Akal, 2017; FERRARONS, Albert. *Rosa sobre negro. Breu història de l'homosexualitat a l'Espanya del segle XX*. Barcelona: La Busca, 2008; MÉRIDA, Rafael M. (ed.). *Minorías sexuales en España (1970-1995). Textos y representaciones*. Barcelona: Icaria, 2013.

les «altres» històries de l'educació ajuden a comprendre millor i de manera més holística les complexes societats, gens homogènies, només conformades per una igualtat aparent. Per això, els articles que es presenten a continuació pretenen ser una mostra d'algunes de les experiències educatives que el segle passat han conformat un corpus pedagògic complex, vers al qual ens pretenem acostar tant des de la història de l'educació social, com de la història social de l'educació i de la història política de l'educació. Per fer-ho, a tall d'exemple d'aquests marges, hem seleccionat una sèrie de treballs sobre col·lectius molt variats i geogràficament molt diversos, relatius a les infàncies europees en la rereguarda o refugiades, els indígenes brasilers, els afrodescendents nord-americans, les escoles en lluita barcelonines, i els moviments pedagògics alternatius.

Per a les seues casuístiques particulars en contextos socials en què són l'excepció, aquest dossier vol reclamar l'atenció sobre grups concrets, en els quals el substantiu col·lectiu ve acompanyat d'un adjectiu qualificatiu essencial per a la comprensió no solament dels fenòmens relacionats amb ells mateixos, sinó també amb els de les societats on vivien, i que, moltes vegades, perduren en el present: menors de rereguarda (orfes, pobres, malalts i exclosos), menors refugiats, indígenes aculturats, negres segregats, escoles transformadores, i educació tranquil·la.

Sobre els menors de rereguarda tracten les aportacions de Mirella D'Ascenzo i de Kevin Myers i Siân Roberts. Tots tres ens mostren diferents aspectes de la preocupació cada vegada més gran sobre els xiquets i les xiquetes de les rereguardes durant els conflictes bèl·lics, i ho fan a través de dos dels principals exemples que van inaugurar en sòl europeu el cicle de guerres totals —aquelles que tenen com a escenaris de conflicte tant el front com la rereguarda: la Primera Guerra Mundial i la Guerra Civil Espanyola.

En el primer cas, la professora D'Ascenzo (Universitat de Bolonya), a través del cas italià i de les accions que particularment es van dur a terme a la ciutat de Bolonya, ens mostra el protagonisme espectacular que van adquirir les institucions locals per a la cura de la infància durant la Primera Guerra Mundial. Aquestes iniciatives, plurals, van ser públiques, a través de l'acció del govern socialista local, i privades, d'institucions catòliques i liberals, i van abastar diferents col·lectius infantils (xiquets entre 0 i 6 anys, menors en edat escolar, orfes, pobres, malalts, fills de combatents). Mostraren que aquestes polítiques vers els menors, ja anunciades amb anterioritat, van trobar en el període bèl·lic un context propici per al seu impuls, donades les dificultats

existents per a la infància en la rereguarda, amb pares absents i mares obligades a treballar per al sosteniment de la família.

Per a tots ells, es van estendre institucions educatives, higièniques, assistencials i recreatives que abastaven l'horari escolar i més enllà, vesprades i festius, amb l'objectiu que els menors no camparen pels carrers, estiguessen a cura d'adults, reberen una formació instructiva, cívica i moral, i pogueren tindre millors nivells higiènics i sanitaris, fins i tot eixint de la insalubre ciutat cap a zones rurals pròximes. D'aquesta manera, també durant la guerra –i potser per això principalment–, es van expandir les iniciatives d'educació i cura de la infància, fent d'aquella una oportunitat per al desenvolupament de formes d'atenció i de pràctiques pedagògiques, que ja existien en períodes anteriors, però no s'havien generalitzat.

I això mateix es comprova en el cas del treball de Kevin Myers i Siân Roberts (Universitat de Birmingham). Un nou període bèl·lic, la Guerra Civil Espanyola, serveix per a posar damunt de la taula el tractament i acostament vers un nou col·lectiu infantil, els menors refugiats, i veure que les societats europees occidentals, principalment la britànica, van posar en marxa diverses solucions basades en entramats mentals nous sobre la infància i la seua cura. En aquest cas, a més, l'aproximació és més original encara, perquè aplica les perspectives de la història de les emocions sobre fenòmens relacionats amb la infància, aprofundint en les dimensions emocionals del canvi de valors que van influir en l'acció social i política entorn dels menors inserits en els moviments forçosos de població que van existir a Europa des de les guerres balcàniques fins a la segona postguerra mundial. Això porta al sorgiment de noves categories, com la de «xiquet refugiat», que requereixen de tractaments específics respecte d'altres col·lectius refugiats, com a grup concret, i al si, a més, de categories més plurals, com són els migrants en general.

En un context totalment diferent de l'europeu, com seria l'americà, veiem que el tractament a les minories, ja siguen indígenes o afroamericanes, va tindre concrecions i evolucions particulars que ens porten de nou a observar les dinàmiques fins ací comentades: la interrelació entre igualtat, visibilitat i acció de l'Estat.

En el cas dels Estats Units, Aurora Bosch (Universitat de València) ens mostra que l'accés igualitari a l'educació es va veure minvat per estructures sobretot socials, que van marcar diferències insuperables fins i tot quan la política, la llei i la justícia van intentar minimitzar-les. Des de l'eliminació de l'esclavitud com a institució legal durant la segona meitat del segle XIX fins a la lluita de la població afroamericana per assolir un estatus igualitari respecte

dels seus conciutadans blancs van abordar diferents aspectes. I un d'aquests «camps de batalla», ja durant el segle XX –sobretot els anys centrals–, ha sigut l'educació.

La transformació de la realitat escolar va ser crucial per a la consecució d'unes cotes d'igualtat més elevades entre negres i blancs, i no solament per una qüestió d'accés a l'educació pública, sinó per la construcció d'un sistema educatiu en què no hi haguera diferències ni d'accés ni de mitjans i resultats en funció del color de la pell. Tot això com a pas bàsic per a la construcció d'una societat en què aquest color no marcara l'esdevindre dels seus individus. No obstant això, aquesta lluita, com també en altres àmbits, va ser plena de clarsobscurs, avanços i reculades, i fins i tot d'avanços assentats sobre reculades (l'educació segregada va coadjuvar a una extensió educativa entre els afroamericans) i de reculades sorgides com a conseqüències indesitjades dels avanços en el tractament igualitari dels col·lectius.

Una situació similar trobem al Brasil respecte de la població indígena kaingang. Tal com ens mostren Maria Aparecida Bergamaschi i Juliana Schneider Medeiros (Universitat Federal de Rio Grande do Sul), l'expansió de polítiques educatives per part de l'estat brasiler durant els dos primers terços del segle XX, en pro d'una major integració d'aquest col·lectiu, va portar a implementar formes, pràctiques i continguts propis del desenvolupisme capitalista i del nacionalisme uniformador brasiler, amb el que això suposava: posar fi a les especificitats culturals indígenes, submergides i subsumides en uns principis nacionals superiors que abastaven aspectes econòmics, polítics, socials i culturals. D'aquesta manera, l'educació va ser una de les vies prioritàries que va utilitzar l'estat brasiler en el seu objectiu d'aculturació de les minories indígenes i de la seua inclusió econòmica en el sistema vigent, a través, entre altres mecanismes, de la formació professional.

Aquests dos articles ens mostren que l'acció de l'Estat és fonamental en l'anàlisi de l'educació en els col·lectius situats en els marges de les societats, tant en la seua vessant d'inclusió com en la d'uniformització, vinguen aquestes unides o no. De fet, l'Estat va adquirir tanta importància en la seua faceta educadora –que alhora significa assimiladora de principis i valors, i amb allò de pèrdua d'identitats no confluents amb els valors que irradiava– que van començar a sorgir propostes de ruptura respecte d'aquests esquemes. Així, des dels posicionaments més clàssics d'iniciatives privades que buscaven en l'educació la difusió dels seus valors, alternatius als de l'Estat, fins a les més extremes de la desescolarització i el *homeschooling*, passant per algunes de situades en camins intermedis, en què es combinaria l'autogestió i l'impuls

públic ja a l'última part del segle xx, s'ha apostat per una formació menys estandarditzada, més individualitzada i centrada en els objectius formatius, cívics i morals de l'educand i del seu entorn familiar, tant en qüestions instructives com emocionals.

Així ho mostren Patricia Quiroga (Universidad Nacional de Educación a Distancia) i Silvia Sánchez (Universitat Complutense de Madrid), a través de les mares de dia Waldorf i l'educació lenta. En aquest cas, la proposta se centra en una millor atenció als xiquets i xiquetes amb edats anteriors al període obligatori d'escolarització. No s'aposta per eliminar tot allò que l'escola porta de positiu, sinó suprimir els estadis massificats en edats molt primerenques, entre els 0 i 5 anys. Gràcies a allò, els menors poden veure ateses les seues necessitats de forma més individualitzada, i, al mateix temps, no perden la socialització inicial en estar en contacte amb altres xiquets i xiquetes de les seues edats.

Això suposa, per tant, trencar barreres com la posició, de vegades inqüestionable, de la institució escolar i d'alguns dels valors que ha integrat i interioritzat en l'última part del segle xx (intel·lectualisme, velocitat, competitivitat, etc.), i fer visible que, en els marges dels sistemes educatius estandarditzats, existeixen solucions, també educatives, que poden oferir alternatives que contenen aspectes summament positius per a tots els membres de la cultura escolar (educadors, pares i xiquets).

Aquesta preeminència de l'Estat en la configuració de l'aparell educatiu i la inclusió i exclusió de col·lectius i models que això suposa no solament han provocat el sorgiment d'iniciatives que es decanten per trencar els murs de les escoles i portar el procés educatiu a altres escenaris, sinó també l'apropiació, a través de l'autogestió, d'aquestes instàncies escolars per part d'educadors i pares per a disminuir la seua influència, i de tots aquells elements de poder polític, econòmic, social i cultural que hi ha entorn. Gràcies a això, la cultura escolar no comptaria amb elements exògens a la realitat social en què es desenvolupa, sinó que la imbricació dels diferents actors implicats seria el principal element que construiria aquesta cultura escolar.

Va ser el cas de les Escoles en Lluita barcelonines dels anys setanta del segle xx. En aquests centres, no solament es va posar en marxa un model pedagògic que no tenia a veure amb el que imperava a l'escola pública, sinó que, a més, es decantava per un model educatiu que construïra la transformació social, assentat sobre la presa de recursos públics, la gestió assembleària i la coincidència en un ideal social de base llibertària i pedagogies actives i participatives. No obstant això, aquesta intencionalitat es va veure dificultada,

com ens mostren Albert Torrent i Jordi Feu (Universitat de Girona), per la posició de l'Administració, per a la qual les institucions públiques havien d'estar sotmeses a les seues normes i només concebia l'existència d'iniciatives diferents si eren privades i, per tant, sufragades pels elements que hi estaven implicats (pares, mestres, etc.).

En tot això, com hem vist també en els altres casos, el rerefons no va eixir de l'àmbit polític,⁹ de manera que, a la Barcelona de la Transició, les Escoles en Lluita no van poder escapar, com tampoc el moviment llibertari en conjunt, del triomf de fórmules que fiaven els canvis al control de les estructures estatals, canalitzats a través d'instàncies convencionals de participació (partits polítics, associacions, sindicats) i que, per tant, subsumien les institucions educatives a aquestes estructures, primer en una pèrdua gradual de l'autonomia per a després, superats els conflictes interns en les pròpies escoles, acabar entrant de ple en el sistema.

Com hem pogut veure, l'existència de minories, moltes vegades situades per unes raons o unes altres en els marges socials, polítics i/o culturals, és un fet inqüestionable, a més d'impossible d'eliminar. Sempre, en tota societat del passat, del present i del futur, han existit, existeixen i existiran minories. Ara bé, això no n'ha d'implacar la marginació. En el passat, com es veu en alguns dels casos aportats en aquest monogràfic, ambdues qüestions –minoria i marginació– coincidien, però en unes altres ha sigut l'espai adequat perquè afloraren iniciatives renovadores, noves oportunitats d'avanç i ocasions d'eixir d'aquella marginació.

Per això, perquè l'homogeneïtzació uniformitzadora no faça desaparèixer la diversitat que se situa a la base de la pluralitat i, per tant, de la llibertat, un element que ha de subsistir és la visibilitat. La visibilitat dels col·lectius en el passat, de les polítiques posades en marxa vers o contra ells, de les seues iniciatives autònomes, dels seus objectius particulars en el marc de societats més àmplies, i de l'enriquiment que això pot suposar si aquesta visibilitat ens porta a qüestionar determinats principis per a posar-ne en marxa uns altres que puguin passar de marginals i minoritaris a majoritaris i transversals. Aquest és el repte i la intenció del monogràfic que el lector té entre les seues mans, que no pretén una altra cosa que ajudar a albirar o donar llum a experiències

9 Per a la influència d'allò que és polític en l'educació, vegeu el monogràfic de la revista *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 32 (2018), coordinat per Juan Manuel Fernández Soria, dedicat a la «Història política de l'educació». Disponible a: <<http://revistes.iec.cat/index.php/EduH/issue/view/9726/showToc>>

pedagògiques al marge. Donar visibilitat a aquestes iniciatives educatives, aprofundir en el seu estudi i analitzar algunes de les claus que les sustenten i les seues relacions envers la societat i el context del moment és l'objecte d'interès dels articles reunits ací. Aquest és també un desafiament de la història de l'educació: conèixer i estudiar «altres» històries de l'educació, les que van quedar o van romandre al marge o les que van protagonitzar o es van enfocar vers els marges. Una visió més àmplia, plural i heterogènia d'aquestes històries de l'educació ens ajudarà a conformar una anàlisi del passat educatiu més polièdrica i completa, que contemple, incloga i valore aquestes experiències pedagògiques en o dels marges.

Il Fronte interno. Cura dell'infanzia ed educazione durante la Grande Guerra a Bologna (Italia)

The Home Front: Early Childhood Care and Education during the Great War in Bologna (Italy)

Mirella D'Ascenzo
mirella.dascenzo@unibo.it
Università di Bologna (Italy)

Data de recepció de l'original: setembre de 2018

Data d'acceptació: desembre de 2018

RESUM

La Primera Guerra Mundial va ser un període de extraordinari dolor per «la inútil matança»¹ que es va produir sobre sòl europeu, però també va ser una oportunitat per a experimentar noves formes d'assistència i cura educativa per a la infància per part d'entitats, persones i realitats diferents que van mobilitzar forces i energies per a la defensa dels xiquets, especialment els pobres i situats en condicions de marginalitat social. A Itàlia es van desenvolupar formes específiques d'assistència per a menors, sobretot per als fills dels cridats a files. Asils, «educatori», «ricreatori», colònies, escoles a l'aire lliure i escoles especials van constituir no només una manera de pedagogia soci-

1 Nota dell'1 agosto 1917 di Papa Benedetto xv in *Civiltà Cattolica*, fasc. 1613 (1917), p. 385-392; cfr. SCOTTÀ, Antonio. *Papa Benedetto xv. La Chiesa, la Grande Guerra, la pace (1914-1922)*. Roma: Edizioni di Storia e letteratura, 2009, p. 215-217.

al moderna destinada a la protecció de la infància durant la guerra, sinó també l'oportunitat d'experimentar noves institucions educatives capaces d'entrelligar diferents actors a l'escena política i social i de transformar-se, de vegades, en formes d'innovació educativa. Aquesta contribució se centrarà en els serveis educatius que van sorgir arran la Gran Guerra per a la cura i assistència dels xiquets a la ciutat de Bolonya (Itàlia), a través de documents d'arxiu, egodocuments, bibliografia contemporània i imatges inèdites, que poden mostrar no només qüestions polític-socials, sinó també les específicament educatives portades a terme pels administradors municipals, la societat civil i els mestres, algunes d'elles destinades a sobreviure, fins i tot, més enllà com a formes modernes de benestar obertes a les innovacions educatives.

PARAULES CLAU: Història de l'educació, Primera Guerra Mundial, infància, cura de la infància, Itàlia.

ABSTRACT

The First World War was an extremely painful period due to the «useless slaughter» that took place in Europe. Nevertheless, it also provided the opportunity to experiment with new forms of early childhood care, welfare and education; different institutions and collectives with their own distinct realities mobilised efforts and energy to protect children, especially those living in poverty and on the margins of society. Specific care approaches were developed in Italy for minors, particularly for those whose fathers were called to the front. Homes, «educatori», «ricreatori», camps, open-air schools and special schools not only represented a form of modern social pedagogy aimed at protecting children during the war, but also an opportunity to experiment with new educational institutions that were able to entwine different political and social agents and, at times, become innovative approaches to education.

By analysing archive documents, ego documents, contemporary bibliography and unpublished images, this paper focuses on education services that arose in the care and welfare of children in the city of Bologna (Italy) during the Great War. These resources reveal not just sociopolitical issues but also those specifically linked to education that were implemented by municipal administrators, civil society and teachers—some of which would endure as modern welfare systems open to educational innovation.

KEY WORDS: History of education, First Word War, early childhood, child welfare, Italy.

RESUMEN

La Primera Guerra Mundial fue un período de extraordinario dolor por «la inútil matanza»¹ que se produjo sobre suelo europeo, pero también constituyó una oportunidad para experimentar nuevas formas de asistencia y cuidado educativo para la infancia por parte de entidades, personas y realidades diferentes, que movilizaron fuerzas y energías para la defensa de los niños, especialmente los pobres y situados en condiciones de marginalidad social. En Italia se desarrollaron formas específicas de asistencia para menores, sobre todo para los hijos de los llamados a filas. Asilos, «educatori», «ricreatori», colonias, escuelas al aire libre y escuelas especiales constituyeron no solo una forma de pedagogía social moderna destinada a la protección de la infancia durante la guerra, sino también la oportunidad de experimentar nuevas instituciones educativas capaces de entrelazar a diferentes actores en la escena política y social y de transformarse, a veces, en formas de innovación educativa.

Esta contribución se centrará en los servicios educativos que surgieron para el cuidado y la asistencia de los niños en la ciudad de Bolonia (Italia) durante la Gran Guerra, a través de documentos de archivo, egodocumentos, bibliografía contemporánea e imágenes inéditas, que pueden revelar no sólo cuestiones político-sociales, sino también las específicamente educativas llevadas a cabo por los administradores municipales, la sociedad civil y los maestros, algunas de ellas destinadas a sobrevivir incluso más tarde como formas modernas de bienestar abiertas a las innovaciones educativas.

PALABRAS CLAVE: Historia de la educación, Primera Guerra Mundial, infancia, cuidado de la infancia, Italia.

I. INTRODUZIONE

La complessa macchina bellica che sconvolse l'Europa tra 1914 e 1918 lasciò sul terreno non solo migliaia di morti, ma anche vedove e bambini orfani, in condizione di solitudine, povertà e marginalità sociale. In molti territori occupati le scuole vennero requisite per motivi militari e l'istruzione destinata ad altri spazi, non sempre adeguati. In Italia la mobilitazione nelle zone lontane dalla guerra, il cosiddetto «Fronte interno»,² fu diretta in termini

2 Sulla Grande Guerra in Italia cfr. GIBELLI, Antonio. *La Grande Guerra degli italiani*. Milano: BUR, 2007; ISNENGHI, Mario; ROCHAT, Giorgio. *La Grande Guerra*. Bologna: Il Mulino, 2014. Sul 'fronte interno', FAVA, Andrea. «Tra 'nation building' e propaganda di massa. Riflessioni sul fronte interno nella Grande

di propaganda e di assistenza ai militari in guerra, col pieno coinvolgimento della società civile, delle scuole e degli insegnanti, a tutti i livelli scolastici.³ Cruciale fu il ruolo di coordinamento svolto dalle amministrazioni comunali nell'assistenza alla popolazione, con l'avvio di istituzioni assistenziali rivolte all'infanzia e ai figli dei richiamati in particolare, come evidenziato da diversi studi,⁴ in un quadro ovviamente più ampio di tipo internazionale.⁵

Guerra», ROSSINI, Daniela (ed.). *La propaganda nella Grande Guerra tra nazionalismi e internazionalismi*. Milano: Unicopli, 2007, p. 156-192; PROCACCI, Giovanna; SOLDANI, Simonetta (Eds.). *Un paese in guerra. La mobilitazione civile in Italia (1914-1918)*. Milano: Unicopli, 2010; PISA, Beatrice. «La propaganda e l'assistenza sul fronte interno», LABANCA, Nicola (Ed.). *Dizionario storico della prima guerra mondiale*. Roma-Bari: Laterza, 2014, p. 218-229; CARRATTIERI, Mirco. «Fronti interni. Territori e comunità nella Grande Guerra», SCARTABELLATI, Andrea; ERMACORA, Matteo; RATTI, Felicità (Eds.). *Fronti interni. Esperienze di guerra lontano dalla guerra 1914-1918*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 2014.

3 FAVA, Andrea. «Mobilitazione patriottica, assistenza all'infanzia, educazione nazionale nella scuola elementare dell'Italia in guerra (1915-1918)», MENOZZI, Daniele; PROCACCI, Giovanna; SOLDANI, Simonetta (Eds.). *Un paese in guerra..., op. cit.*, p. 147-182; FAVA, Andrea. «All'origine di nuove immagini dell'infanzia: gli anni della Grande Guerra», GIUNTELLA, Maria Cristina; NARDI, Isabella. *Il bambino nella storia*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 1993, p. 145-200; PROCACCI, Giovanna. *Warfare-welfare. Intervento dello Stato e diritti dei cittadini (1914-18)*. Roma: Carocci Editore, 2013; GIBELLI, Antonio. «I bambini», LABANCA (ed.). *Dizionario storico della prima..., op. cit.*, p. 291-300.

4 SANDRI, Lucia. «L'assistenza ai figli dei richiamati e dei profughi nell'Ospedale degli Innocenti di Firenze durante la prima guerra mondiale: lo sviluppo del diritto all'assistenza», GIUNTELLA, Maria Cristina; NARDI, Isabella (Eds.). *Le guerre dei bambini. Da Sarajevo a Sarajevo*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 1998, p. 229-236; URLI, Ivano, *Bambini nella Grande Guerra*. Udine: Gaspari, 2003; GIBELLI, Antonio. *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*. Torino: Einaudi, 2005; STADERINI, Alessandra. *Combattenti senza divisa: Roma nella Grande Guerra*. Bologna: Il Mulino, 1995; BRACCO, Barbara (ed.). *Combattere a Milano 1915-1918. Il corpo e la guerra nella capitale del Fronte interno*. Milano: Editoriale il Ponte, 2005; GHIZZONI, Carla. «La scuola a Milano durante la Grande Guerra», *Archivio storico lombardo*, a. CXXXI-CXXXII, 2005-2006, p. 307-358; GHIZZONI, Carla. «Maestri e istruzione popolare a Milano negli anni della prima guerra mondiale», *History of Education & Children's Literature*, 1 (2007), p. 143-172; GHIZZONI, Carla. «Scuola e guerra a Milano (1914-1918)», *Rivista di storia dell'educazione*, 1 (2015), p. 21-30; ANGELINI BASSI, Claudia. «Aspetti della mobilitazione civile nella provincia di Ravenna durante la prima guerra mondiale: dai comitati femminili di assistenza ai "bambini viennesi"», LUPARINI, Alessandro (Ed.). *La Grande Guerra nel Ravennate (1915-1818)*. Ravenna: Longo editore, 2010, p. 87-115; BARAUSSE, Alberto. «Processi di nazionalizzazione e insegnanti durante la guerra. L'Unione Generale degli Insegnanti Elementari», *Rivista di storia dell'educazione*, 1 (2015), p. 11-20; DESSARDO, Andrea. «La scuola delle baionette. La scuola nei territori occupati dall'esercito italiano 1915-1917», *Rivista di storia dell'educazione*, 1 (2015), p. 51-62; CAROLI, Dorena. «"Prego, prego ma non posso pregare abbastanza che la Guerra finisca". Grande Guerra, educazione e infanzia in Russia», *Rivista di storia dell'educazione*, 1 (2015), p. 101-110; SERPE, Brunella. *Scuola, infanzia e Grande Guerra*. Milano: EDUCatt, 2017.

5 DWORK, Deborah. *War is good for babies and other young children. A history of the infant and child welfare movement in England 1898-1918*. London-New York: Tavistock Publications, 1987; AUDOIN-ROUZEAU, Stéphane. *La guerre des enfants 1914-1918. Essai d'histoire culturelle*. Parigi: Colin, 1993; AUDOIN-ROUZEAU, Stéphane. *L'enfant de l'ennemi, 1914-1918*. Parigi: Aubier, 1995; AUDOIN-ROUZEAU, Stéphane. «Children and the primary school of France, 1914-1918», HORNE, John (ed.). *State, society and mobilization during the First World War*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 39-52; WINTER, Jay; ROBERT, Jean Louis (Eds.). *Capital cities at war: Paris, London, Berlin 1914-1919*. Cambridge:

Nella città di Bologna l'intervento a favore dell'infanzia in difficoltà fu promosso sia dal settore privato di matrice cattolica sia da quello liberale sia dall'amministrazione comunale socialista, sotto il controllo dell'autorità del prefetto Vincenzo Quaranta.

Già il 19 maggio 1915 si era costituito in città un Comitato di preparazione civile, che all'entrata in guerra il 24 maggio 1915 si trasformò in Comitato di azione civile costituito da enti privati e pubblici, con un Consiglio direttivo organizzato al suo interno in varie sezioni, tra cui la Sezione Femminile diretta dal Comitato Bolognese dell'Alleanza Femminile. Fu lo stesso presidente del Comitato di preparazione, il marchese Giuseppe Tanari, a coinvolgere la partecipazione attiva delle donne nelle forme di propaganda e assistenza di guerra in città in tutti i settori: per le famiglie dei richiamati attraverso l'Ufficio notizie, per i profughi, per il servizio infermieristico, per i soldati ricoverati in ospedale, per le famiglie rimaste e per l'infanzia, in questo caso dedicandosi in particolare all'attivazione di ricreatori e asili per bambini di età inferiore ai sei anni.⁶

L'amministrazione comunale guidata dai socialisti avviò subito una serie di iniziative a sostegno della popolazione, con una formula per molti aspetti simile a quella della coeva amministrazione milanese retta dal socialista Emilio Caldara. Come già altrove indicato⁷ la Giunta comunale guidata dal

Cambridge University Press, 2007; PIGNOT, Manon. *Allons enfants de la patrie. Génération Grand Guerre*. Paris: Seuil, 2012.

6 BORSARI, Carolina. *Relazione della sezione femminile del Comitato di azione civile, in Situazione finanziaria al 3 dicembre 1919 e liquidazione della situazione finanziaria del Comitato bolognese di Azione civile*. Bologna: Tipografia Paolo Neri, 1919, p. 7-11: sull'opera dell'Ufficio notizie per i soldati cfr. D'ASCENZO, Mirella. «Le 'Memorie di una vecchia zitella' di Gida Rossi tra narrazione e rappresentazione di genere», *Rivista di storia dell'educazione*, 2 (2014), p. 57-67; BERTANI, Maria Giovanna (Ed.). *Legami di carta. Soldati in trincea, alunne tra i banchi. Intersezioni tra archivi della grande guerra*. Bologna: Bradypus editore, 2015; GAUDENZI, Lucia. «La Grande Guerra e il fronte interno attraverso le carte dell'Ufficio per notizie alle famiglie dei militari di terra e di mare», *Storia e futuro*, 41, (2016) (<http://storiaefuturo.eu/la-grande-guerra-e-il-fronte-interno-attraverso-le-carte-dellufficio-per-notizie-alle-famiglie-dei-militari-di-terra-e-di-mare/> ultimo accesso: 10 settembre 2018; BIANCO, Vito. «La mobilitazione femminile a Bologna (1915-1918)», *Percorsi storici*, 4 (2016), p. 1-19 (<http://www.percorsistorici.it/component/content/article/26-numeri-rivista/numero-4/166-vito-banco-la-mobilitazione-femminile.html> ultimo accesso: 10 settembre 2018). Più in generale sull'impegno femminile nella Grande Guerra in Italia si rinvia a BARTOLONI, Silvia. *Italiane alla guerra. L'assistenza ai feriti 1915-1918*. Venezia: Marsilio, 2003; MOLINARI, Augusta. *Una patria per le donne. La mobilitazione femminile nella Grande Guerra*. Bologna: Il Mulino, 2014; OSSINI, Daniela. *Donne e propaganda internazionale. Percorsi femminili tra Italia e Stati Uniti nell'età della Grande Guerra*. Milano: FrancoAngeli, 2015; SCHIAVON, Emma. *Interventiste nella Grande Guerra assistenza, propaganda, lotta per i diritti a Milano e in Italia (1911-1919)*. Firenze: Le Monnier, 2015.

7 Sulle iniziative della Giunta Zanardi e sulla scuola bolognese in guerra cfr. DEGLI ESPOSTI, Fabio. «Mobilitazione e militarizzazione della società civile durante la prima guerra mondiale: il caso di Bologna»,

sindaco Francesco Zanardi organizzò quattro «Comitati di assistenza civile» per la guerra, suddivisi in Comitato finanziario, Comitato per l'assegnazione dei sussidi, Comitato per l'assistenza ai bambini delle scuole, Comitato per l'assistenza sanitaria della città costituito da membri dell'amministrazione comunale.⁸ Il 10 giugno 1915 nella residenza comunale si riunirono i rappresentanti dei diversi Comitati di cittadini e si definì la Commissione didattica, presieduta dall'assessore Mario Longhena, ma con un Comitato di vigilanza costituito dalle nobili Eleonora Tanari e Stefania Bevilacqua –espressione dell'aristocrazia cittadina del mondo liberale– e dalla socialista Argentina Altobelli come vicepresidente, vicina all'amministrazione comunale, e si stabilirono le modalità di coordinamento dei servizi per il sostegno alla città in guerra.

I principali campi d'intervento per l'infanzia furono gli asili, gli educatori, i ricreatori e le colonie, mentre la ricerca di spazi adeguati per l'attività didattica, considerate le requisizioni degli edifici scolastici da parte delle autorità militari, fu lasciata al Comune. Il Comitato per l'assistenza all'infanzia istituito dall'amministrazione comunale fu presieduto dall'assessore all'istruzione Mario Longhena, figura straordinaria di professore di geografia nelle scuole secondarie cittadine, promotore delle istituzioni educative della città a tutti i livelli, protagonista dell'antifascismo e delle vicende politiche del secondo dopoguerra in Italia. Se nel programma elettorale dei socialisti, vincitori alle elezioni amministrative del 1914, era indicato l'incremento delle istituzioni

DEL NEGRO, Piero; LABANCA, Nicola; STADERINI, Alessandro (Eds.). *Militarizzazione e nazionalizzazione della storia d'Italia*. Milano: Unicopli, 2005; D'ASCENZO, Mirella. *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale 1911-1933*. Bologna: Clueb, 2006 specie p. 159-248; D'ASCENZO, Mirella. «Italian school during the Great War. Neutralism, assistance, education and solidarity in the city of Bologna (Italy, 1914-1920)», *Education, War & Peace. Abstracts*. London: ISCHE, 2014. p. 66-67; D'ASCENZO, Mirella. «Echi di guerra a scuola, tra didattica, assistenza e propaganda nei giornali di classe. Uno studio di caso nella Bologna della Grande Guerra», *Rivista di storia dell'educazione*, 1 (2015), p. 31-40; D'ASCENZO, Mirella. «Teachers, propaganda, assistance and education during the Great War in Bologna», *Educar en temps de guerra*, XXXII Jornades Internacionals de l'Educació, Edició Societat d'Història de l'Educació dels Països de Lengua Catalana i Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València: Diputació de València, Institució Alfons el Magnànim Centre Valencia d'estudis i d'investigació, 2016, p. 211-220; D'ASCENZO, Mirella. «Istruzione popolare e assistenza a Bologna durante la Grande Guerra», FURLAN, Paola; ZANARDI, Oliviero (Eds.). *Cultura e sport a Bologna negli anni della Grande Guerra 1915-1918*. Bologna: Persiani Editore, 2017, p. 44-60; DEGLI ESPOSTI, Fabio. *La grande retrovia in territorio nemico. Bologna e la sua provincia nella Grande Guerra (1914-1918)*. Milano: Edizioni Unicopli, 2017, p. 203, 208-209.

8 Archivio Storico del Comune di Bologna, Verbali del Consiglio Comunale di Bologna, 31 maggio 1915 e 1 giugno 1915 riferite anche in ZANARDI, Francesco. «L'opera del Comune per i bisogni creati dalla guerra. Costituzione dei Comitati», *La vita cittadina*, 6 (giugno 1915), p. 1-4.

per l'infanzia proletaria in nome del motto socialista «pane e alfabeto», proprio la Grande Guerra costituì lo scenario in cui tali istituzioni si realizzarono con maggiore rapidità dovuta alle condizioni di urgenza e di sofferenza in cui si trovava l'infanzia e l'adolescenza meno agiata, spesso figlia di richiamati alle armi che lasciavano la prole a madri sole, costrette a lavorare fuori casa per sfamare la famiglia.

2. GLI ASILI

Tra i principali settori di intervento dell'assistenza di guerra furono individuati gli asili, rivolti a bambini di età inferiore ai sei anni. Proprio per evitare la dispersione dei bambini piccoli per le vie della città, senza alcun controllo degli adulti e spesso senza cibo, si prodigò sia l'intervento privato sia quello dell'amministrazione municipale. Per quanto riguarda questa specifica forma di assistenza, in città fin dalla prima metà dell'Ottocento esistevano «asili infantili di carità» frequentati in prevalenza da maschi, in ambienti adeguati ma ispirati a metodi prevalentemente centrati sul catechismo e sull'apprendimento di poche nozioni e su piccoli lavoretti, secondo un modello assistenziale simile a quello delle case di custodia, sebbene con più recenti forme di moderna sperimentazione del metodo Montessori e dei lavori froebeliani.⁹

L'altro gestore degli asili infantili era il Comitato di azione civile dedito all'assistenza all'infanzia diretto da un gruppo di liberali privati dediti all'assistenza all'infanzia presieduto dalla nobile Enrichetta Sanguinetti Ghiron, laica, senza figli e col marito in guerra. Ella fu referente ed organizzatrice di sette asili e ricreatori in varie località della città, con l'aiuto di 350 volontarie e della segretaria Maria D'Aiutolo, con il servizio rivolto a 500 bambini iscritti nel maggio 1915, allo scoppio della guerra per l'Italia. I bambini entravano alle 8 del mattino e uscivano alle 19 in estate, ricevevano un'abbondante refezione al mattino, pranzo e merenda. L'assistenza della Ghiron si spingeva fino alla stazioni ferroviarie di Bologna dove: «Tra i profughi trovò bimbi abbandonati; in città, nelle famiglie dei richiamati ve ne erano rimasti soli, perché il padre

9 LONGHENA, Mario. «Gli asili del Comune di Bologna», *La vita cittadina*, 1, gennaio 1918, p. 4-12; PINARDI, Gaetano, «La beneficenza pubblica a Bologna», *La vita cittadina*, 3 (agosto 1917), p. 198-199; su questi asili bolognesi risalenti alla fase precedente l'Unità rinvio a D'ASCENZO, Mirella. *La scuola elementare in età liberale. Il caso Bologna (1859-1911)*, op. cit.; CAGNOLATI, Antonella. «El origen de las guarderías infantiles en Bolonia (1836-1850)», *Foro de educación*, 3 (2011), p. 91-102.

al fronte, la madre morta, o all'ospedale. Per gli asili non avevano l'età, dagli Istituti cittadini non potevano essere accolti; che fare? Lasciarli per strada? Ella che per salvarne uno avrebbe affrontati mille pericoli; Ella che non aveva mai avuto paura di contatti, paura d'infezioni, ed aveva trasportato nella sua automobile bimbi malati di difterite e di croup, per istrapparli alla morte, doveva lasciare abbandonati dei piccini perché non vi erano ricoveri?». ¹⁰

Di lì l'apertura –all'interno dell'asilo di Villa Ronzani– di una colonia per bambini profughi di guerra col concorso di più enti tra cui il Comune di Bologna, che accoglieva: «Piccoli dispersi, madri con bimbi lattanti, piccini slattati, che ancora non sapevano camminare; ed alla meglio, aggiungendo di suo tutto ciò che poteva essere necessario, mandò avanti il nuovo Istituto, che funzionò fino a quando gli sperduti non poterono trovare le loro famiglie, e la liberazione delle terre invase dallo straniero non permise a tutti di ritornare alle loro case». ¹¹

Per poi ospitare in seguito anche piccoli rachitici e orfani di guerra particolarmente gracili.

L'opera di questo Comitato per gli asili, puntualmente relazionato in diverse occasioni, ¹² procedette negli anni successivi e a conclusione della guerra risultavano aperti sei asili, con complessivi 2.300 alunni, divisi in tre gruppi per età: da uno a tre anni, da quattro a cinque anni, da cinque a sei anni. Ogni asilo aveva due maestre patentate «che intrattengono i bimbi più grandi col metodo “Montessori”, ginnastica e canto, mentre i piccoli sono sorvegliati da bambinaie». ¹³ La sorveglianza igienica era affidata all'Ufficio d'igiene comunale e quella medica alla Clinica pediatrica di Bologna, mentre il Comitato provvedeva al vitto, all'ammissione ed all'uniforme, costituita da:

«Un grembiolino bianco e rosa e berretto bianco. Il bimbo porta con sé l'asciugamano e riceve dall'Asilo un tovagliolo e una borsetta per riporvelo». ¹⁴

10 CAVALLARI CANTALAMESSA, Giulia. *L'opera di una donna nel periodo di guerra MCMXV-MCMIX*. Bologna: Stabilimenti Poligrafici Riuniti, 1919, p. 16-17.

11 Ibidem

12 *Bologna durante la guerra. L'attività del Comitato di Azione Civile. Situazione finanziaria al 29 febbraio 1916*. Bologna: Tipografia Paolo Neri, 1916; COMITATO DI AZIONE CIVILE DI BOLOGNA. *Situazione finanziaria al 28 febbraio 1918*. Bologna: Tipografia Paolo Neri, 1917; COMITATO DI AZIONE CIVILE DI BOLOGNA. *Situazione finanziaria al 28 febbraio 1917*. Bologna: Tipografia Paolo Neri, 1918.

13 SANGUINETTI GHIRON, Elena. «Relazione degli Asili», COMITATO DI AZIONE CIVILE DI BOLOGNA. *Relazioni e Situazione Finanziaria al 28 Febbraio 1919*. Bologna: Tipografia Paolo Neri, 1919, p. 10-11.

14 Ibidem, p. 12.

Il terzo ente dedito all'assistenza dei bimbi negli asili, oltre ai due veri e propri giardini d'infanzia governativi annessi alle due scuole normali per la preparazione dei maestri, era l'amministrazione municipale, che denunciava la scarsa offerta didattica degli asili cittadini in città, dove: «Un migliaio di bimbi accolti e gli altri –molte migliaia– sparsi per le misere case di custodia, focolai di ogni infezione, luoghi, spesso vigilati, ma facilmente sottraentisi [...] ai consigli dell'Ufficio di Igiene e alle norme più semplici di ogni didattica».¹⁵

A riguardo l'assessore comunale all'istruzione Mario Longhena sottolineava un po' polemicamente che gli asili dei privati e del Comitato diretto da Tanari –storico oppositore politico della Giunta socialista– erano caratterizzati da finalità esclusivamente assistenziali e di cura sociale piuttosto che di innovazione pedagogico-didattica, data anche la quantità di bambini accolti e l'esiguo numero di maestre addette. Era inoltre criticata la scarsa sinergia con la Giunta comunale, elemento che strideva con le premesse iniziali di una collaborazione fattiva, auspicata soprattutto dalla Giunta socialista al potere.

Fin dai primi del Novecento l'amministrazione comunale dirigeva specifici asili comunali destinati alla cura educativa dell'infanzia dai tre ai sei anni. Tuttavia si trattava di numeri scarsi di asili e alunni accolti; proprio la Grande Guerra spinse l'amministrazione ad aumentare l'offerta educativa in città, con una spasmodica ricerca di sedi adatte e di maestre diplomate, ma senza l'effettiva disponibilità di denaro e di tempo adeguato a garantire una qualità in linea con i più moderni metodi, come quello montessoriano, peraltro assai apprezzato dall'assessore Longhena e dichiarato presente nell'asilo intitolato a Giosuè Carducci.¹⁶ Gli asili comunali crebbero quindi di numero: dai due asili del 1903-1904 si passò ai 14 del 1914-1915¹⁷ fino ai 39 del 1917-18, di cui due sezioni ad indirizzo montessoriano e una per bambini affetti da tracoma, la malattia che colpiva gli occhi e poteva condurre alla cecità.¹⁸

Particolare e nuovo era l'Asilo per i figli dei richiamati avviato dalla Congregazione di carità comunale.¹⁹ Esso accoglieva circa 267 bambini nel

15 LONGHENA, Mario. «Gli asili del Comune di Bologna», *op. cit.*, p. 3.

16 Sull'introduzione del metodo Montessori a Bologna in età giolittiana cfr. D'ASCENZO, Mirella. «Le scuole per l'infanzia a Bologna in età giolittiana e l'avvio delle prime esperienze montessoriane», *Infanzia*, 7/8 (luglio-agosto 2007), p. 330-335.

17 LONGHENA, Mario. «L'assistenza all'infanzia durante la guerra (luglio 1915-settembre 1916)», *La vita cittadina*, 9-10 (settembre-ottobre 1916), p. 1-16.

18 LONGHENA, Mario. «Gli asili del Comune di Bologna», *op. cit.*, p. 4-12.

19 S.A. «Assistenze Civili di Guerra. "L'Asilo per i figli dei richiamati presso la Congregazione di Carità di Bologna", *La vita cittadina*, 11 (novembre 1917), p. 280-281.

giugno 1917, suddivisi in gruppi di età (3-4 anni e 4-6 anni) con corrispondenti specifici spazi interni all'edificio dell'Istituto di Aiuto Materno e di Assistenza ai Bambini Lattanti, dotati di termosifoni per riscaldare gli ambienti in inverno e di ampi giardini e tettoie per la stagione estiva. Alimentazione ricca e controllata dal medico pediatra Gaetano Finizio, fornita gratuitamente dal Comune, letti per il riposo pomeridiano, visite mediche frequenti e cura dell'igiene degli ambienti e del corpo caratterizzavano questo particolare Asilo. Sul piano didattico l'organizzazione era affidata a due maestre, le quali impartivano un'istruzione genericamente: «Ispirata e conforme alle più scrupolose norme della pedagogia infantile e viene a integrare, se non correggere l'educazione purtroppo, e spesso forzosamente, insufficiente della casa, sprovvista del suo capo, e nella quale alle donne assillate dal lavoro diuturno, indispensabile alla vita, manca il tempo per attendere a formare la mente ed il cuore dei figli». ²⁰

I contenuti dell'apprendimento riguardavano l'igiene personale, il canto, semplici novelle e storie spiegate con fotografie e disegni, con uso del cinematografo, passeggiate in primavera e autunno in campagna all'aria aperta, festeggiamenti delle ricorrenze religiose e civili principali (come il Primo maggio), unite ad un'educazione morale tesa a favorire sentimenti di fratellanza e solidarietà umana. Costante era il legame con il padre richiamato alle armi, reso vivo attraverso il ricordo delle maestre e dei bambini e delle cartoline illustrate scritte dalle insegnanti e inviate in trincea: «Con uno sgorbio, certo più gradito, che vorrebbe essere il segno di riconoscimento, se non la firma, del figlio che dall'Asilo ricorda il suo babbo». ²¹

La corrispondenza era anche quindi arricchita dalle lettere e cartoline dei padri dal fronte, piene di ringraziamento per l'opera dell'Asilo e di affetto per il figlio rimasto senza la guida paterna in città, ma non solo.

3. EDUCATORI E RICREATORI

Fino all'avvento della Grande Guerra in città esistevano istituzioni specifiche per l'aiuto nello svolgimento dei compiti al pomeriggio, rivolte soprattutto ad alunni di bassa estrazione sociale, gestiti da insegnanti in servizio nella forma del «doposcuola». Esse si chiamavano «educatori» per distinguerli

²⁰ Ibidem, p. 281.

²¹ Ibidem.

da «ricreatori» aperti nei giorni festivi, quindi come forma alternativa alla gestione del tempo libero da parte delle parrocchie negli oratori. Allo scoppio della Guerra il Comune aumentò il numero degli educatori, estendendone le funzioni, rivolte ad alunni in età scolare che, orfani o figli di richiamati alle armi o impossibilitati a recarsi a scuola per la requisizione dei locali, non potevano restare allo sbando in città. Grande difficoltà ebbe Longhena a far accettare gli educatori alla minoranza consiliare e in uno splendido discorso in Consiglio comunale ne delineò le coordinate non solo legate all'assistenza per motivi di guerra ma anche di carattere educativo più generale: «Pensiamo che l'Educatório non debba essere una specie di casa di custodia, dove si raccolgono i bimbi perché non diano preoccupazioni ai genitori, ma che debba non altro essere che l'esplicazione pratica del grande dovere, che ci incombe, di assistere tutti i bimbi, i genitori dei quali non possono vigilarli, perché stretti dal lavoro, o non sanno educarli, perché ignoranti, o non vogliono, perché dimentichi di un obbligo sacro, sacrificare per essi le loro cure migliori; noi pensiamo, in una parola, che tutti i bimbi debbono essere accolti nell'Educatório, per essere sorvegliati amorevolmente, per essere fatti migliori, per esser abituati al lavoro, per essere allontanati dalla strada, che troppo spesso corrompe. E noi pensiamo ancora che l'Educatório debba essere un luogo bellissimo, nel quale si raccolgano e permangano e giochino e ridano, oltre le ore della scuola, i bimbi appartenenti a famiglie, che non hanno locali sani, che non hanno giardini, né cortili, né altri luoghi spaziosi ed aperti; noi vogliamo che dalle istituzioni scolastiche – e fra esse è uno dei primi posti l'Educatório – i bambini debbano apprendere, non solo la prima cultura e quel po' di alfabeto, ma debbano anche trarre quell'insieme di cognizioni e di sentimenti, pei quali essi possano, fatti adulti, essere migliori, essere più forti, più temperati alle lotte future del lavoro. Noi vorremmo, perciò, potere ammettere tutti quelli che ne fanno domanda ed anche quelli che non lo chiedono, perché riteniamo che per tutti debba essere fatto l'Educatório».²²

Anche se negli anni successivi altre fonti rivelano le rivendicazioni delle insegnanti, costrette a turni massacranti e senza stipendio adeguato.²³ Oltre agli educatori già esistenti soprattutto per i compiti e il gioco pomeridiani, vennero avviati educatori specifici per accogliere l'infanzia in difficoltà per la guerra, tra cui quella privata delle scuole requisite dai militari. Essi

22 Archivio Storico del Comune di Bologna, Verbali del Consiglio Comunale di Bologna, 7 febbraio 1916.

23 Su questi passaggi rinvio a D'ASCENZO, Mirella. *Tra centro e periferia...*, op. cit.

accoglievano bambini e bambine dalle 9 del mattino fino alle 18 di sera e offrivano attività di studio e di svago all'aperto, oltre alla refezione al mattino, pranzo e merenda, unitamente ad esercizi fisici e riposo, lavori manuali mentre: «Passeggiate brevi e visite a luoghi ed a cose degne di essere vedute rompono l'uniformità di vita delle squadre dei più grandicelli, e questo potrà farsi —malgrado che difficoltà non piccole ci siano anche per preparare una modesta gara— in maggior misura a stagione più mite».²⁴

Gli educatori erano collocati in diverse località, come a Villa Aldini sui colli oppure in ville private messe a disposizione del Comune o da privati cittadini come Villa Rambaldi nella località Corticella. Accanto agli educatori, solo diurni, furono istituiti anche ricreatori per accogliere i bambini durante i giorni festivi, in ovvia competizione con l'elemento cattolico costituito dagli oratori parrocchiali. In realtà non si trattò di un fenomeno in grande espansione. Notevole fu la disponibilità dei maestri e delle maestre comunali per gli educatori nelle opere non solo di propaganda ma soprattutto di assistenza, come documentato anche nei periodici magistrali dell'epoca,²⁵ non senza però qualche polemica dovuta alle stenuanti condizioni di lavoro cui erano sottoposte.

Il Comune istituì forme di assistenza chiamati sempre «educatori» ma rivolti ad alunni di età superiore agli 11 anni, ancora soggetta all'obbligo di istruzione —all'epoca fissato in Italia fino a 12 anni in una scuola definita «popolare»— e per questo aventi carattere più «professionale». Per questo essi erano collocati presso la Scuola professionale femminile e presso l'Istituto professionale Aldini, ospitavano alunni dalle 8,45 con due ore di studio affidate ai maestri comunali, seguite da pulizia e riposo, pasto e al pomeriggio lavoro in officina e laboratorio, con pialla e lima per i maschi e sartoria e

24 LONGHENA, Mario. «Comune di Bologna. Ufficio d'istruzione. Educatori e colonie estive», *La vita cittadina*, 6 (giugno 1915), p. 41 ove emerge che gli educatori vennero collocati nelle località di Villa Aldini, S. Ruffillo, Corticella, Pescarolo, Arcoveggio e Cà dei Fiori, via S. Isaia, via Saffi, via Irnerio (Collegio S. Marta), via Orfeo (Scuola professionale femminile) e nell'Istituto Aldini Valeriani. Gli asili vennero istituiti a Corticella, Cà dei Fiori, Arcoveggio, Pescarolo, S. Viola, S. Giuseppe e S. Ruffillo.

25 CAPPELLETTI, Ernesto. «Istruzione pubblica. Direzione generale delle scuole elementari. Notizie sommarie sulla partecipazione delle Scuole Elementari alle opere di assistenza civile e morale», *La vita cittadina*, 3 (marzo 1916), p. 9-11; N. d. R. «In Città. Il contributo delle Scuole di Bologna all'assistenza civile», *La voce dei maestri*, a. II, 8 (10 giugno 1916), p. 4; BONATTO, Francesco. «Relazione sull'assistenza civile», *La voce dei maestri*, a. II, 12 (4 ottobre 1916), p. 1-4; COCCHI, Giuseppe. «La nostra opera per i colleghi profughi», *La voce dei maestri*, a. III, 12 (6 dicembre 1917), p. 2-3; S.A., «L'opera del Comitato d'Assistenza ai colleghi profughi», *La voce dei maestri*, a. IV, 1-2 (10 gennaio 1918), p. 4-5.

cucito per le femmine; un'ulteriore pulizia precedeva l'uscita dall'educatorio professionale ed un tram riportava i circa 100 alunni a casa.

4. COLONIE E SCUOLE SPECIALI

Un altro campo d'intervento per la cura dell'infanzia furono le colonie e le scuole speciali. Esistevano già in città forme di colonie scolastiche estive in montagna risalenti alla fine dell'Ottocento sulla scia delle esperienze pionieristiche di Walter Bion in Svizzera, poi diffuse in molti paesi europei e non solo,²⁶ e a Bologna gestite dallo specifico ente detto delle «Colonie Scolastiche Bolognesi», ma negli anni della Giunta Zanardi l'investimento fu davvero massiccio, proprio a motivo delle circostanze belliche. In località di collina furono istituite le colonie di Barbiano, Gaibola e Monte Donato, «per quei bimbi a cui la sorte non ha concesso il beneficio dell'aria pura dei campi»²⁷ e che l'assessore Longhena difese in ogni istante anche in Consiglio comunale, ricordando l'efficacia di tali istituzioni non solo per preservare l'infanzia dalla strada e dalla povertà ma anche come forma di disciplinamento sociale e di educazione civile raccontando che: «Quaranta piccoli selvaggi di Monte Donato, che prima scappavano al solo arrivare dell'automobile che ci portava da loro sono oggi in grado di accogliermi sorridendo. Questa trasformazione non è che un piccolo saggio di quello che si otterrà in seguito. Di questi primi progressi dei nostri monelli –che le maestre chiamano troppo spesso canaglie– noi siamo fieri. Questi monelli sono forse i migliori, i più forti, quelli che rappresentano, non soltanto per noi socialisti, la forza della società futura».²⁸

La colonia più famosa, sorta nel 1915, fu quella in località Casaglia, nella villa finalmente acquisita dal Comune ed adibita a soggiorno diurno e notturno per lunghi periodi destinata a bambini e bambine perché

26 MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis. «La protección de la infancia en Cartagena (1908-1936): Instituciones e iniciativas», *Historia de la educación*, 18 (1999), p. 127-147; ESCRIVÁ, Cristina; MAESTRE, Rafael. *De las negras bombas a las doradas naranjas. Colonia escolares 1936-1939*. València: L'Eixam Edicions, 2011; DALBEN, André. *Mais do que energia, uma aventura do corpo: as colônias de férias escolares na América do Sul (1882-1950)*. Tesi di Dottorato svolta presso l'Università statale di Campinas (Brasil), 2014.

27 Archivio Storico del Comune di Bologna, Carteggio amministrativo del Comune, Istruzione, 1917, b. 503, Fascicolo 'Scuole elementari. Assistenza scolastica estiva', lettera di Napoleone Masetti al sindaco Zanardi, 9 maggio 1917.

28 Archivio Storico del Comune di Bologna, Verbali del Consiglio Comunale, 7 gennaio 1917.

particolarmente gracili e preturbercolotici. La colonia di Casaglia fu la più longeva istituzione comunale di carattere «speciale» che, nata in tempo di guerra in seno all'amministrazione socialista, proseguì la sua esistenza nel secondo dopoguerra ed ancor oggi esiste come scuola primaria comune intitolata a Mario Longhena. Accanto a queste istituzioni più formalizzate e costose, l'amministrazione ideò forme più estemporanee di colonie «fluviali». Per sopperire alla carenza dei bagni presenti nelle scuole requisite dalle autorità militari, fu ideato un sistema di trasporto in tram per bambini custoditi da insegnanti e personale specifico lungo il fiume Reno e poi in località di Casalecchio di Reno poco lontano dalla città. Qui dal 1915 circa 200 alunni potevano immergersi nelle acque poco profonde del fiume, lavarsi, divertirsi e godere del sole e del vitto offerto dall'amministrazione comunale: una forma di assistenza e cura dell'infanzia particolarmente gradita e pubblicizzata anche dagli organi di stampa dell'epoca.²⁹

Pur preparata negli anni precedenti, con un vivace dibattito interno alla società civile ed all'amministrazione municipale, nel 1917 fu inaugurata una scuola speciale, non necessariamente per orfani di guerra, ma tesa ad accogliere alunni e alunne di scuola elementare particolarmente gracili, cagionevoli di salute e predisposti alla tubercolosi, perché provenienti da abitazioni insalubri e da condizioni di marginalità sociale. Si trattava della scuola «Fernando Fortuzzi», inaugurata il 22 luglio 1917 nei Giardini Margherita, polmone verde della città. In realtà non si trattava solo di un'istituzione rivolta ai bambini più fragili della città, sul modello delle «waldschulen» tedesche e del movimento internazionale delle scuole all'aperto, ma di un'istituzione che per l'amministrazione comunale doveva essere l'emblema del rinnovamento e dell'innovazione pedagogica cittadina, come indicato nel giorno dell'inaugurazione: «La "scuola all'aperto" di Bologna rappresenta un audace tentativo socialista di rinnovamento elementare e la sostituzione di un sistema nuovo d'insegnamento alle vecchie tavole didascaliche. Altre scuole consimili sono state istituite in Italia in questi ultimi anni, e portano lo stesso nome, ma esse non sono che una debole appendice della vecchia organizzazione scolastica e di nuovo non anno che dei parziali caratteri esteriori e fisici. Queste pigliano alla lettera la denominazione "Scuola all'aperto" e non contemplano altro che il sole, l'aria, la luce, il verde, la natura... cose tutte indubbiamente belle,

29 LONGHENA, Mario. «L'assistenza all'infanzia durante la guerra (luglio 1915-settembre 1916)», *La vita cittadina*, 9-10, settembre-ottobre 1916, pp. 4-5; S.A. «Nel campo della pratica. L'Assistenza all'Infanzia a Bologna durante la guerra», *L'igiene della scuola*, VIII (1917), p. 69-72.

buone, utili. Ma la “scuola all’aperto” non può essere ridotta ai puri termini georgici e naturalistici. Essa va ben oltre i limiti rispettabili dell’igiene poiché il suo contenuto e il suo programma pratico è, deve essere essenzialmente ‘morale, politico’.³⁰

A tale scuola speciale ne furono affiancate altre per categorie di bambini talvolta anche orfani di guerra ma soprattutto affetti da malattie particolarmente invalidanti come il tracoma e la scrofolo. Per la prima malattia, particolarmente pericolosa perché conduceva alla cecità, fu avviata una scuola specifica in città, mentre una colonia in località Calamosco, poco fuori città, fu istituita per bambini scrofolosi. Avviata nel 1917 con trenta lettini come «ospedale e colonia, libera colonia e sapiente ospedale»,³¹ affidata alle maestre Maria Antonia Serra, Fedora Benedettini, Clara Biscuola, Anita Pasqua, nel 1918 accolse come direttrice la maestra Godoleva Fortuzzi, maestra definita: «Religiosissima ma alleata fedelmente con l’Amministrazione socialista, che dava amore e tempo a questa grande opera di bene fisico ed anche morale, ché era il simbolo della più rigida moralità e della più delicata umanità».³²

La stessa Fortuzzi affidò ad alcune pagine le memorie dell’attività educativa svolta a Calamosco, sia sulla rivista comunale ufficiale sia in un opuscolo intitolato «Fiori di spine». Con grande finezza psicologica e umana partecipazione descriveva le personalità di alcuni piccoli ospiti della colonia, definiti di fatto come piccoli «fiori di spine» segnati dal male che colpiva le ghiandole linfatiche e dalla sfortuna di essere orfani o figli di richiamati al fronte: «Dante è il più forte dei maschi; è un ragazzo di dodici anni, col viso largo e paffuto, ben colorito, e si direbbe che è un bimbo sano se non portasse lunghe cicatrici di ghiandole al collo. È alto di persona, ma le braccia sottili non sono proporzionate alla sua grossa testa e alla sua fisionomia quasi da uomo. È forte, non si stanca mai di correre e di saltare con gioia direi quasi selvaggia; alza la voce poderosa e spaventa co’ suoi musi e versacci le bimbe fuggono al suo apparire e poi corrono a cercarlo e a provocare le sue finte minacce di divorarle, come fosse l’orco. Come sei vissuto, povero ragazzo? Nato in America, non ha conosciuto la madre che morì giovanissima; condotto dal

30 GARDENGHI, Bruno. «La scuola all’aperto», *La vita cittadina*, 7 (luglio 1917), p.171-172, ortografia originale. Sulle scuole all’aperto in Italia rinvio a D’ASCENZO, Mirella. *Per una storia delle scuole all’aperto in Italia*. Pisa: ETS, 2018.

31 LONGHENA, Mario. «Le colonie del Comune di Bologna», *La vita cittadina*, 7 (luglio 1917), p. 312.

32 LONGHENA, Mario. *Venti anni nelle pubbliche amministrazioni*. Roma: Editoriale Opere Nuove, 1960, p. 59-60.

padre in Italia, ora vive con un vecchio zio, solo, che a suo modo gli vuol molto bene. “Quando viveva la zia non rimanevo mai solo in casa, ma adesso quando lo zio è fuori a lavorare, o va, certe sere, a cenare co’ suoi amici, io mangio da solo e poi vado a dormire” mi ha detto più volte parlandomi delle sue abitudini e della sua vita poco lieta. È cresciuto rozzo, violento; non cede ad alcuno e tenta d’imporre sempre la sua volontà. La vita troppo libera ne ha fatto un monello, ma non è cattivo. Sente gratitudine verso chi gli dimostra affezione e lo beneficia. “Tutti ci vogliono bene a noi” mi diceva un giorno in cui un contadino dei dintorni l’aveva chiamato a regalargli dell’uva. Trattato con dolcezza è docile, si presta volentieri a fare qualche lavoro che richieda della forza; aiuta i compagni più piccoli, ma guai a provocarlo, a fargli cosa che egli creda ingiusta: si ribella come un grosso mastino e... mena le mani. Che sarà di te, caro ragazzo?». ³³

Con analogo trasporto emotivo raccontava la vita quotidiana della colonia, anche con distinzioni «di genere»: «Mentre i maschi fra loro giuocano ai soldati, ai cavalli, all’automobile, fanno i contadini o cercano bastoni o si rincorrono, le bambine giocano da sé a gruppetti. Le più grandicelle si raccontano favole e aneddoti, fabbricano cestine con fuscilli; le piccolette fanno la maestra e disegnano la scuola in terra con sassolini a vari colori, o con bacche rosse raccolte nella siepe; segnano i confini dell’aula, formano le file dei banchi, la cattedra, la lavagna, oppure giocano a mamma, e allora s’alza sempre la nota mesta. Le figlie si ammalano e cominciano i loro lamenti e la disperazione delle mamme; subito si forma l’ospedale a cui s’interessano grandi e piccole. Spesso si elevano canti in coro e allora s’uniscono maschi e femmine e si divertono tutti insieme per ritornare poi a dividersi in gruppetti a seconda dell’età e dei gusti». ³⁴

Godoleva Fortuzzi aggiungeva la narrazione di altri momenti di vista scolastica, come la visita del sindaco e dell’assessore o dei genitori oppure la partenza dalla colonia, da cui si evince l’abbigliamento dei piccoli coloni, ma anche la preoccupazione dell’insegnante per il ritorno in case non adatte: «I bambini non indossano più il grembiule uniforme di color rosa o azzurro; hanno i propri abiti e sono pronti per ritornare alle loro case. L’allegra schiera non presenta più il quadro pittoresco che mi commosse all’arrivo in Colonia; ora mi commuove in modo diverso. Molti i questi ragazzi sono coperti di

33 FORTUZZI, Godoleva. «Fiori di spine», *La vita cittadina*, 9 (settembre 1918), p. 230.

34 FORTUZZI, Godoleva. «Fiori di spine», *La vita cittadina*, 10 (ottobre 1918), p. 270.

vestitucci che rivelano la miseria e contrastano coi loro volti floridi e paffuti, e io penso: che sarà di voi, poveri figliuoli, quando sarete nelle vostre case buie e ristrette? Ora i vostri mali sono guariti e migliorati, ma non rincrudiranno forse se non sarete sempre ben nutriti e curati?». ³⁵

Costante era il ricordo del padre lontano richiamato alle armi era sempre presente, così come la preoccupazione delle madri, costrette a provvedere alla famiglia: «La madre viene a trovarla regolarmente ogni quindici giorni, se bene sia di salute molto delicata; si commuove e gioisce nel vedere la figlia guarita [...] Nel medesimo tempo è turbata da una grave pena: come farà quando la bimba tornerà a casa, a prodigarle tutte le cure di cui ha bisogno? Il marito è richiamato, ed essa va a lavorare alla preparazione civile, ma il guadagno non è sufficiente per mantenersi con due figliuole –la minore ha sette anni– e bisogna pur mandare qualche cosa a quello che si trova al fronte: fa tutte le economie possibili; viene dalla città a piedi per risparmiare i pochi soldi del viaggio in ferrovia, ma tutti questi sacrifici non basano. Anche il padre ha molto cuore; lo dicono le lettere commoventi che scrive alla moglie e alla figlia». ³⁶

Dalla descrizione della maestra Fortuzzi sembrava come se la piccola colonia di Calamosco fosse, o dovesse apparire all'esterno, forse a fini di propaganda, un piccolo angolo di «paradiso» all'interno del «purgatorio» della città del più generale «inferno» della guerra.

5. LE COLONIE PER I FIGLI DEI RICHIAMATI

Una prima colonia per bambini di età inferiore ai sei anni, specifica per i figli di richiamati, fu istituita nel 1915 nei locali della Villa messa a disposizione di signori Pagliani nella strada di Santa Viola, ³⁷ con il concorso di spesa di altre Opere Pie, del Comune e delle nobildonne del Comitato di azione civile, destinata ad accogliere: «Una trentina di bimbi al di sotto dei sei anni, bimbi a cui la guerra aveva tolto uno dei genitori o il solo genitore che loro rimaneva; ed i bimbi vissero bene fino all'autunno inoltrato». ³⁸

³⁵ Ibidem, p. 299.

³⁶ FORTUZZI, Godoleva. «Fiori di spine», *La vita cittadina*, 11 (novembre 1918), p. 297.

³⁷ LONGHENA, Mario. «Comune di Bologna. Ufficio d'istruzione. Educatori e colonie estive», *La vita cittadina*, 6 (giugno 1915), p. 41.

³⁸ LONGHENA, Mario. «Le colonie del Comune di Bologna», *La vita cittadina*, 7 (luglio 1919), p. 310.

Sempre destinata ai figli dei richiamati nel 1917 fu istituita la Colonia agricola per i figli dei contadini orfani di guerra. Si trattava di un'istituzione voluta dall'Opera di Assistenza degli Orfani dei Lavoratori della terra su volontà dell'amministrazione provinciale e di altri enti tra cui il Comune di Bologna. Proprio in una tenuta della provincia, denominata «Bastia», sulle rive del Reno, sorse questa colonia particolare per gli orfani dei contadini, una colonia di carattere professionale, che forniva istruzione elementare a 52 orfani accolti in maniera permanente, anche la notte. Lo scopo non era solo assistenziale. Oltre all'istruzione scolastica e di natura tecnica, fondata soprattutto sul sapere scientifico, lo scopo della Colonia era anche di fornire un'adeguata dignità ai figli dei contadini defunti, infatti «scopo di una Colonia Agricola deve essere l'elevazione intellettuale delle classi rurali che, pur essendo tra le più benemerite, tuttavia sono tenute in poca considerazione, per il vieto pregiudizio che il lavoro nei campi sia umile e di poco conto».³⁹ Per tale motivo, oltre al vitto e alloggio, alle cure igieniche ed alla normale istruzione scolastica elementare ispirata ai metodi della scuola all'aperto dei Giardini Margherita –il vicedirettore Oreste Vancini ed il personale proponevano i programmi didattici nazionali, ma per l'educazione morale erano trattati argomenti chiaramente di carattere sindacale come «associazioni operaie, leggi protettive sul lavoro e sulla previdenza sociale, voto amministrativo e politico»⁴⁰ con l'aggiunta di nozioni varie relative al campo animale, vegetale e minerale. Si trattava quindi di un obiettivo politico e culturale più ampio di una semplice casa di accoglienza ed assistenza, almeno nelle intenzioni ufficialmente dichiarate.

La colonia per i figli dei richiamati cui fu data probabilmente maggiore attenzione fu aperta nel giugno 1915 a Ozzano Emilia, nei pressi di Bologna in campagna, nei locali della Villa Guidalotti, proprietà dell'Opera Pia dei Vergognosi, a circa 200 metri sul livello del mare. Essa accoglieva una quarantina di bambine e bambini figli di richiamati alle armi e le cui mamme erano in ospedale o nell'impossibilità di assistere i propri figli. I bambini raccolti erano di età compresa tra i 6 e 13 anni, in larga maggioranza maschi, affidati alla cura dell'ufficio d'Igiene del Comune e del dottor Tinti, medico condotto di Ozzano dell'Emilia, unitamente ad un'assistente esperta di colonie, una cuoca, un bidello ed alle maestre comunali Jurizza e Brighenti che

39 LORENZINI, Aldo. «L'Azienda scuola e l'opera per gli orfani dei lavoratori della terra», *La vita cittadina*, 9 (settembre 1920), p. 266.

40 Ibidem, p. 268.

«fanno da amorose madri ai piccoli, li istruiscono, li guidano nei loro giochi, li abitano a una vita di gentilezza e di serietà». ⁴¹ Il materiale di arredamento (brande, materassi e biancheria varia) era offerto in prestito dall'Opera Pia de' Vergognosi e dall'Ospizio Marino Bolognese; il vitto era definito dall'Ufficio d'Igiene di Bologna, che suggeriva anche l'utilizzo di un torrente posto vicino alla sede per i bagni quotidiani e la frequenza di piccole gite nel territorio circostante. Attualmente la sede della Villa Guidalotti, di proprietà dell'Alma Mater Studiorum di Bologna, è in disuso, ma le foto d'epoca restituiscono la vitalità di uno spazio esterno adibito a cura e assistenza dell'infanzia.

La foto del giugno 1915 mostra sul lato destro gli ospiti della colonia con un grembiolino mentre sul lato sinistro un'automobile, forse di qualche autorità giunta in visita.

Il confronto tra due foto dell'interno tra presente e passato, che introduce peraltro al tema della tutela e valorizzazione del patrimonio storico-educativo costituito dai luoghi dell'educazione, mostra l'interno della Villa Guidalotti con il soffitto decorato a pittura a colori; la foto del 1915 offre allo sguardo dello storico gli ambienti interni e l'arredo della colonia, con i piccoli ospiti circondati dalle insegnanti e dalle autorità. La successiva foto degli ospiti all'esterno restituisce l'immagine di bambini, chiaramente in posa, vestiti con grembiuli e cappelli per la protezione dal sole, circondati dal verde della natura e dalle insegnanti e assistenti che appaiono nel gruppo, a mostrare un clima comunitario sereno, mentre sullo sfondo si intravede un uomo, forse un collaboratore della colonia.

Si tratta chiaramente di foto scattate per mostrare la parte ordinata, linda ed efficiente della colonia, con gli indumenti puliti e gli ospiti sapientemente sistemati dal fotografo; si tratta di fotografie di gruppi, in esterno e interno, poi diffuse ampiamente nei periodici locali dell'epoca, specie quello dell'amministrazione comunale la quale, evidentemente, sponsorizzava le proprie attività ai fini del consenso, ancor più necessario soprattutto per una Giunta socialista accusata di neutralismo e scarso patriottismo. ⁴²

41 LONGHENA, Mario. «Comune di Bologna. Ufficio d'istruzione. Educatori e colonie estive», *La vita cittadina*, 6 (giugno 1915), p. 42; LONGHENA, Mario. «L'assistenza all'infanzia durante la guerra (luglio 1915-settembre 1916)», *La vita cittadina*, 9-10 (settembre-ottobre 1916), specie p. 5-6; LONGHENA, Mario. «Le colonie del Comune di Bologna», *La vita cittadina*, 7 (luglio 1919), specie p. 309-310.

42 GROSVENOR, Ian. «On Visualizing Past Classrooms», GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin, ROUSMANIERE, Kate (Eds.). *Silences and Images. The Social History of the Classroom*. New York: Peter Lang, 1999, p. 83-104; NÓVOA, António. «Ways of Saying, Ways of Seeing: Public Images of Teachers (19th-20th Century)», *Paedagogica Historica*, xxxvi, 1 (2000), p. 20-52; ROUSMANIERE, Kate. «Questioning the Visual

Longhena riferiva di lettere dei padri richiamati alle armi e delle madri in ospedale in cui chiedevano notizie dei figli e ringraziavano il Comune. Purtroppo queste lettere non sembrano più rintracciabili ma un piccolo Album con copertina verde raccoglie alcuni scritti di bambini e bambini ospiti della Colonia di Ozzano. Sono testi esplicitamente diretti tutti all'assessore Mario Longhena, come ringraziamento per il suo impegno non solo civile, ma anche personale nei loro confronti.

Dato il contesto non si tratta di scritture scolastiche, ma neppure di spontanee scritture infantili perché, sebbene ricche di riferimenti relativi alla singola storia personale,⁴³ appaiono chiaramente oggetto di cura e controllo delle insegnanti, così come l'intero album che già nel frontespizio reca l'obiettivo di esprimere all'assessore una profonda riconoscenza, sentimento maturato alla luce della generosità dei doni come vestiario specifico e

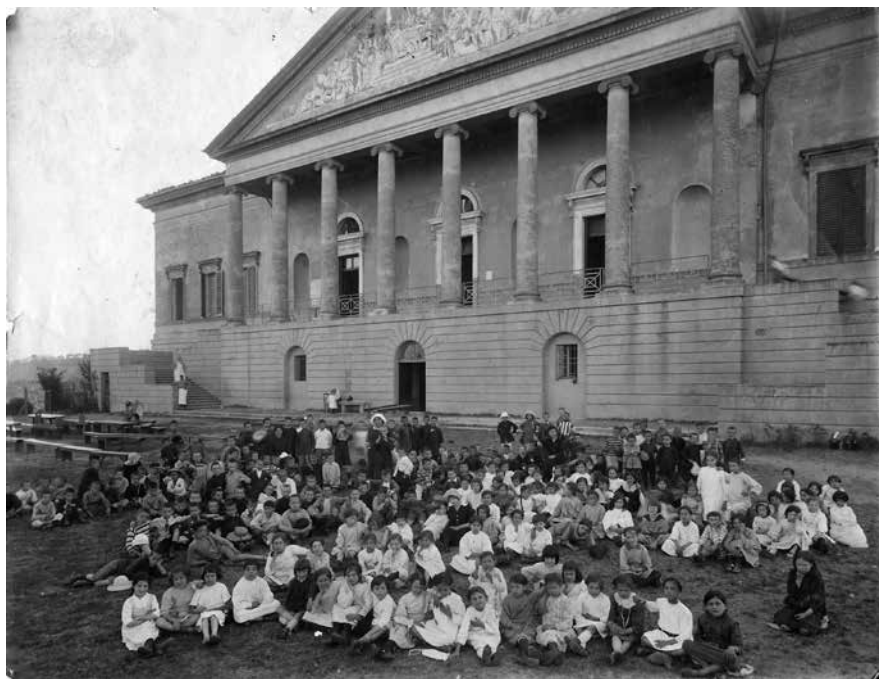
in the History of Education», *History of Education*, xxx, 2 (2001), p. 109-111; GROSVENOR, Ian; BURKE, Catherine. «The progressive image in the history of education: stories of two schools», *Visual studies*, 22 (2007), p. 155-168; BRASTER, Sjaak. «How (un)useful are images for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985», *Educació i Història*, 15 (2010), p. 123-148; DEL POZO ANDRÉS, María del Mar; RABAZAS, Tereza. «Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar», *Revista de Ciencias de la Educación*, 231-232 (2012), p. 401-414; BRASTER, Sjaak; GROSVENOR, Ian; DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. *The black box of schooling. A cultural history of the classroom*. Brussels: P.I.E. Peter Lang, 2011; GROSVENOR, Ian; MACNAB, Natasha. «Photography as an agent of transformation: education, community and documentary photography in post-war Britain», *Paedagogica Historica*, LI, 1-2 (2015), p. 117-135; BRUNELLI, Marta. «Snapshots from the Past. School Images on the Web and the Construction of the Collective Memory of Schools», YANES-CABRERA, Cristina; MEDA, Juri; VIÑAO, Antonio (Eds.), *School Memories: New trends in the history of education*, Cham: Springer International Publishing, 2017, p. 47-64; MEDA, Juri. «Invisible schools». The public image of rural schools in southern Italy in photographic inquiries and photo-reportages (1925-55)», *Historia y Memoria de la Educación*, 8 (2018), p. 347-396; DEL POZO ANDRÉS, María del Mar; COMAS RUBÍ, Francisca (Eds.). «Fotografía, Propaganda y Educación», numero monografico di *Historia y memoria de la educación*, 8 (2018), con contributo di Bernat Sureda, Juri Meda (suindicato), Sjaak Braster, Ian Grosvenor, Ines Dussel, Sara González Gómez, Xavier Motilla Salas, Sara Ramos Zamora, Teresa Rabazas Romero, Carmen Colmenar Orzaes.

43 Sulle scritture infantili si rinvia almeno a BECCHI, Egle. *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*. Bari: Laterza, 1995; MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (Eds.). *School Exercise Book. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Polistampa, 2010; MONTINO, Davide. *Bambini, penna e calamaio. Esempi di scritture infantili e scolastiche in età contemporanea*. Roma: Aracne, 2007; MONTINO, Davide. «Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola», MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (Eds.). *School Exercise Book. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Polistampa, 2010, II vol. p. 1289-1303; SANI, Roberto. «Bilancio della ricerca sui quaderni scolastici in Italia», MEDA, Juri; BADANELLI, Ana María (Eds.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España. Balance y perspectivas*. Macerata: EUM, 2013, p. 83-103; MEDA, Juri. «Scritture scolastiche: contributo alla definizione d'una categoria storiografica», RAIMONDI, Gianmario; CHAMPVILLAIR, Hélène (Eds.). *CoDiSV in classe. Proposte metodologiche e didattiche di ricerca applicata*. Roma: Aracne, 2015, p. 25-41.

pasticcini, che esulavano dai meri compiti dell'amministrazione comunale e rivelano invece la caratura umana dell'assessore Longhena, che aveva conservato tale Album a livello familiare, senza mai metterlo in mostra prima su periodici o opuscoli e che qui appare tematizzato per la prima volta, grazie alla generosità degli Eredi.

Questo piccolo Album, così come le immagini e le storie di bambini e bambine soggette all'assistenza ed alla cura educativa di enti privati e dell'amministrazione comunale paiono rivelare alcuni aspetti importanti di una più ampia storia sociale dell'infanzia. Da un lato mostrano come proprio l'evento tragico della guerra abbia accelerato il cammino storico del riconoscimento dei diritti dell'infanzia, attraverso l'assunzione di responsabilità della società civile e degli adulti nei confronti dei bambini e degli adolescenti, tanto che proprio di lì a pochi anni sarebbe nata *Save the children Found* con Eglantine Jebb (1919) e vennero emanate le prime Carte dei diritti dell'infanzia con la Dichiarazione di Ginevra del 1924.⁴⁴ Dall'altro rivelano come l'assistenza all'infanzia in guerra abbia generato forme di welfare caratterizzate non solo dalla filantropia e dalla carità, ma da tentativi di sperimentazione di forme educative e pedagogiche innovative per tutti, ad esempio nello stile comunitario ed all'aperto degli asili, educatori, ricreatori e colonie, ben oltre le forme tradizionali dei collegi, rivolti all'élite; sarà poi il fascismo che recupererà tali istituzioni educative per trasformarle in forme di moderna costruzione del consenso. Ecco così che, paradossalmente, proprio la Grande Guerra diventò l'occasione per scoprire in modo nuovo l'infanzia come categoria sociale da tutelare e proteggere, ma anche per individuare nuove forme di vita comunitaria improntate all'attività pratica, all'azione, all'outdoor, in linea, per quanto possibile, con il vento dell'attivismo pedagogico internazionale, destinate a lunga vita anche in seguito, sempre a servizio dell'infanzia e delle nuove generazioni.

44 CUNNINGHAM, Hugh. «Saving the children c.1830-c.1920», MORRISON, Heidi (ed.). *The Global History of Childhood Reader*, London and New York: Routledge, 2001, p. 356-374; MACINAI, Emiliano, *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carocci, 2013; DAVILA, Pauli. «The place and the representation of childhood in the history of education», *Espacio Tiempo y Educación*, 2/1, (2016), p. 7-16; SANI, Roberto. «For a history of childhood and of his education in contemporary Italy. Interpretations and perspectives of research», *Cadernos de história da educação*, 15, 2 (maio-ago 2016), p. 347-401; POLENGHI, Simonetta. «La ricerca storico-educativa sull'infanzia nel xx secolo», GECHELE, Mario; POLENGHI, Simonetta; DAL TOSO, Paola (Eds.). *Il Novecento: il secolo del bambino?*. Parma: Edizioni Junior Spaggiari, 2017, p. 31-49.



Educatorio di Villa Aldini. Fonte: *La vita cittadina*, 6, giugno 1915, p. 37.



Educatorio professionale «Aldini». Fonte: *La vita cittadina*, 9-10, settembre-ottobre 1916, p. 10.



I bambini degli Educatori al bagno presso il fiume Reno.
Fonte: *La vita cittadina*, n. 6, giugno 1915, p. 47.



Colonia di Ozzano Emilia, Villa Guidalotti.
Fonte: *La vita cittadina*, 6, giugno 1915, p. 42.



Villa Guidalotti oggi. Fonte: <https://www.investinitalyrealstate.com/it/property/villa-guidalotti/#tab-territory> (ultimo accesso 29 settembre 2018).



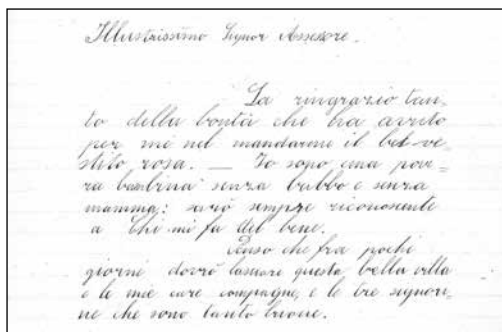
Colonia di Ozzano Emilia, refettorio. Fonte: *La vita cittadina*, 6, giugno 1915, p. 43.



Villa Guidalotti oggi, interno dell'ex refettorio.
Fonte: <https://www.investinitalyrealestate.com/it/property/villa-guidalotti/#tab-territory> (ultimo accesso: 29 settembre 2018).



Colonia di Ozzano Emilia, Villa Guidalotti, esterno, 1915. Fonte: *La vita cittadina*, 6, giugno 1915, p. 41.



Album *Colonia campestre di Ozzano. Per riconoscenza*, 1915. Fonte: Proprietà di Maria Longhena.

Expulsion, emotion and refugee children: forced European migration and refugee pedagogy (1912-1947)

Expulsió, emoció i nens refugiats: migració europea forçada i pedagogia de refugiats (1912-1947)

Kevin Myers

k.p.myers@bbham.ac.uk

University of Birmingham (Regne Unit)

Siân Roberts

s.roberts.2@bbham.ac.uk

University of Birmingham (Regne Unit)

Data de recepció de l'original: setembre de 2018

Data d'acceptació: febrer de 2019

RESUM

Aquest article explora com la captura de les dimensions emocionals de la formació pot ajudar a explicar l'arc de la migració forçada i una pedagogia emergent de refugiats a Europa entre 1912 i 1947. Al fer-ho, s'allunya de les inquietants «passions» que dominen la història. La literatura d'aquest període abasta emocions d'ira i odi, fabricades, comunicades i lliures, que van culminar en la persecució, l'exili de població, el

assassinat en massa i el genocidi. En el seu lloc, l'estudi es centra en els «afectes» més positivament avaluats, la compassió, l'empatia i l'amor, que van motivar l'ajut a les poblacions vulnerables, les quals recolzen l'intent de crear lleis internacionals que protegeixen a tots els éssers humans de la mort. És probable que aquests afectats també hagin motivat els intents de protegir i rescatar els nens evacuant-los de les zones de conflicte, fins i tot quan això significava separar-los dels pares i travessar les fronteres nacionals, podent haver estimulat una forma distinta de pedagogia de refugiats en la que les emocions i el treball de les mateixes van tenir una presència distintiva.

PARAULES CLAU: Història de les emocions, història de la infància, refugiats, guerra.

ABSTRACT

This article explores how capturing the emotional dimensions of state formation may help to explain the arc of forced migration, and an emerging refugee pedagogy, in Europe between 1912 and 1947. In doing so it turns away from the troubling «passions» that dominate the historical literature of this period, from the anger and hatred, manufactured, communicated and learnt, which culminated in persecution, population transfer, mass killing, and genocide. Instead, its focus is on the more positively evaluated «affections», the compassion, empathy and love, which motivated aid for vulnerable populations and, arguably at least, lay behind the attempt to establish international laws that protected all human being from the murderous power of states. Those affections also arguably motivated attempts to protect and rescue children by evacuating them from conflict zones, even when that meant separating them from parents and crossing national boundaries, and it may have stimulated a distinctive form of refugee pedagogy in which emotions, and working through them, were a distinctive presence.

KEY WORDS: History of emotions, history of childhood, refugees, war.

RESUMEN

Este artículo explora cómo la captura de las dimensiones emocionales de la formación puede ayudar a explicar el arco de la migración forzada y una pedagogía emergente de refugiados en Europa entre 1912 y 1947. Al hacerlo, se aleja de las inquietantes «pasiones» que dominan la historia. La literatura de este período abarca emociones de ira y odio, fabricada, comunicada y aprendida, que culminó en la persecución, el exi-

lio de población, el asesinato en masa y el genocidio. En su lugar, el estudio se centra en los «afectos» más positivamente evaluados, la compasión, la empatía y el amor, que motivaron la ayuda a las poblaciones vulnerables, las cuales respaldan el intento de establecer leyes internacionales que protejan a todos los seres humanos de la muerte. Es probable que esos afectos también hayan motivado los intentos de proteger y rescatar a los niños evacuándolos de las zonas de conflicto, incluso cuando eso significaba separarlos de los padres y cruzar las fronteras nacionales, pudiendo haber estimulado una forma distintiva de pedagogía de refugiados en la que las emociones y el trabajo de las mismas tuvieron una presencia distintiva.

PALABRAS CLAVE: Historia de las emociones, historia de la infancia, refugiados, guerra.

I. INTRODUCTION

During the twentieth century the impulse to expel, exchange, or murder unwanted populations became a global phenomenon, growing in both scale and intensity, so that refugees have been widely regarded as constituting the major political, economic, social and humanitarian issue of the age.¹ In a wide range of scholarly literature the human jetsam of refugees are symbolic of a new age, an age variously designated as an Age of Extremes, an Age of Anger or, as far as Europe is concerned, an age that witnessed a descent into savagery, violence and blood.²

The dismal apogee of expulsion occurred in Europe in the period 1912-1947. From the outbreak of the Balkans War to post war population transfers between newly configured nation-states, millions of refugees traversed Europe. As a result it is this period, and the arc of expulsion that it represents, that has dominated the literature on forced migration. In this literature there has been a focus on elite-level politics and international relations, on the cultural and

1 MISHRA, Pankaj. *Age of Anger: A History of the Present*. London: Penguin, 2018; JARAUSCH, Konrad H. *Out of ashes: a new history of Europe in the twentieth century*. Oxford: Oxford University Press, 2016; UNITED NATIONS HIGH COMMISSION FOR REFUGEES. *Global Trends: Forced Displacement in 2016*. Geneva: UNHCR, 2017.

2 LOWE, Keith. *Savage Continent: Europe in the aftermath of World War II*. London: Viking, 2013; BESSEL, Richard; HAAKE, Claudia B. (Ed.). *Removing peoples: forced removal in the modern world*. Oxford: Oxford University Press, 2009; MAZOWER, Mark. *Dark Continent: Europe's Twentieth Century*. London: Allen Lane, 1998; HOBBSAWM, Eric. *Age of extremes: the short twentieth century, 1914-1991*. London: Michael Joseph, 1994; ARENDT, Hannah. *On Violence*. London: Allen Lane, 1970.

ideological frameworks that informed policies and practices for both expelling subjects and receiving refugees and, finally, the work of prominent individuals, humanitarian, faith based and occupational groups or organisations that sought to facilitate refugee movement and support refugees.³

States, and processes of state formation, emerge as key actors in this literature. States are pictured as accruing new powers to control their populations. They invested in the social and human sciences that named and categorized people. They developed infrastructures, of borders, passports and policing, that controlled movement and subject groups to new forms of surveillance. Yet while it has been possible to describe these developments, what causes and drives them has remained somehow elusive. Part of the reason for that is the fact that the so-called emotional turn among historians is a recent phenomenon. Concepts of «emotional communities» (Barbara Rosenwein) or emotional regimes (William Reddy) are only beginning to be worked up and applied in historical sub-disciplines such as the history of migration, the history of childhood and the history of education.⁴ Their promise, more theoretical prospect than empirical fact to this point, is to develop richer accounts of human agency in which emotions, including jealousy and hatred, love and compassion, play a part in explaining human motivation and broader political, cultural and educational change.

This article explores how capturing the emotional dimensions of state formation may help to explain the arc of forced migration, and an emerging refugee pedagogy, in Europe between 1912 and 1947. In doing so it turns away from the troubling «passions» that dominate the historical literature of

3 On politics and elite level policy see, for example, HADDAD, Emma. *The Refugee in International Society: Between Sovereigns*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008; FRANK, Matthew. *Expelling the Germans: British Public Opinion and Post-1945 Population Transfer in Context*. Oxford: Oxford University Press, 2008; LONDON, Louise. *Whitehall and the Jews, 1933-1948: British Immigration Policy, Jewish Refugees and the Holocaust*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. On cultural frameworks see SHAW, Caroline. *Britannia's Embrace: Modern Humanitarianism and the Imperial Origins of Refugee Relief*. Oxford: Oxford University Press, 2015. For a selection of the considerable work on aid see, for example, WILLIAMS, Bill. *Jews and other foreigners: Manchester and the Rescue of the Victims of European Fascism, 1933-1940*. Manchester: Manchester University Press, 2011; STORR, Katherine. *Excluded from the Record: Women, Refugees and Relief 1914-1929*. Oxford: Peter Lang, 2010.

4 CANCIAN, Sonia. «My Dearest Love...» Love, Longing and Desire in International Migration», MESSER, Michi; SCHRÖDER, Renee; WODAK, Ruth (Ed.). *Migrations: Interdisciplinary Perspectives*. Vienna-New York: Springer-Verlag, 2012, p. 175-186; OLSEN, Stephanie. «The History of Childhood and the Emotional Turn», *History Compass*, 15 (2017): e12410. doi: 10.1111/hic3.12410; PRIEM, Karin. «Seeing, hearing, reading, writing, speaking and things: on silences, senses and emotions during the “zero hour” in Germany», *Paedagogica Historica*, 52/3 (2016), p. 286-299.

this period, from the anger and hatred, manufactured, communicated and learnt, which culminated in persecution, population transfer, mass killing, and genocide. Instead, its focus is on the more positively evaluated «affections», the compassion, empathy and love, which motivated aid for vulnerable populations and, arguably at least, lay behind the attempt to establish international laws that protected all human being from the murderous power of states. Those affections also arguably motivated attempts to protect and rescue children by evacuating them from conflict zones, even when that meant separating them from parents and crossing national boundaries, and it may have stimulated a distinctive form of refugee pedagogy in which emotions, and working through them, were a distinctive presence.⁵ In short, the claim here is that the emergence of refugee children as a category of persons deserving special treatment, not only in terms of welfare but also pedagogically, is a topic enhanced by attention to emotions. The detailed argument is made in three parts.

The first part of the article explains how humanitarian action, and its focus on children, developed a consistent language and iconography that recognised the reality of xenophobia, discrimination, conflict and war in increasingly violent Western European nation states. That language, and the distinctive iconography that it developed, helped to carve out an international space that allowed increasingly professionalised aid organisations to champion the needs of refugee groups. The organised evacuations of children that followed are indicative of the significant shifts, in size and geographical scope, of a nineteenth century ethics of compassion that became more international, if not notably less gendered, during the interwar period.⁶ Yet the very quality of that compassion, appealing to universal if still racialized notions of moral duty, was both predicated on, and developed through, a distinctive and pervasive sense of fear. Originating in the First World War, and remaining pervasive throughout interwar Europe, it was a fear exacerbated by new

5 The historical distinction between, and contemporary re-emergence of distinction between passions and affections is helpfully discussed in DIXON, Thomas. «“Emotion”: The History of a Keyword», *Crisis Emotion Review*, 4/4, p. 338-344; TAYLOR, Lynne. *In the Children's Best Interests: Unaccompanied Children in American-Occupied Germany, 1945-1952*. Toronto: University of Toronto Press, 2017; NEHLIN, Ann. «Building Bridges of Trust: Child Transports from Finland to Sweden during the Second World War», *War & Society*, 36/2 (2017), p. 133-153.

6 SHAW, Caroline. *Britannia's Embrace: Modern Humanitarianism and the Imperial Origins of Refugee Relief*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

military technologies that enabled the saturation bombing of civilian targets.⁷ The powerful literary and artistic tropes through which fear of civilian bombing was expressed were an important influence on state formation, and the child migration policies they sometimes devised, in the period before 1939.

The second part of the article describes and analyses how this fear was mobilised. Fear helped to give tangible shape and form to a compassion for children that became demonstrably more international, or at least European, in this period. Portrayed as deserving and innocent victims, their evacuation and reception in receiving was predicated on a form of emotional labour, and politics that has received scant historical attention. Previous studies tended to see emotions as the direct outcome of the membership of different political or faith communities. That position can be re-evaluated, and significantly amended, by drawing on recent work both on the history of emotions exploring the productive capacities of fear in changing «pedagogical, parenting and policy approaches to childhood emotions».⁸

Thirdly, we tentatively suggest that one way in which fear was productive was the emergence of a refugee pedagogy in the first part of the twentieth century. Distinctively experiential, reflective and interactive, this refugee pedagogy was stimulated by an emerging emotional regime in which children, and especially refugee children, were worthy of a particular quality of sympathy but also attributed feelings and states that had to be worked through.

2. PICTURING FEAR

Spanish refugee children may not be an exemplar case of forced migration but the circumstances of their departure from Spain meet many of the criteria that that Dirk Hoerder assigned to the category.⁹ Refugee children,

7 BOURKE, Joanna. *Fear: a cultural history*. London: Virago, 2006.

8 OLSEN, Stephanie. «Introduction», OLSEN, Stephanie (Ed.). *Childhood, Youth and Emotions in Modern History: National, Colonial and Global Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015; STEARNS, Peter N.; HAGGERTY, Timothy. «The Role of Fear: Transitions in Emotional Standards for Children, 1850–1950», *The American Historical Review*, 96 (1991), p. 63-94; BAKKER, Nelleke. «The Meaning of Fear. Emotional Standards for Children in the Netherlands, 1850-1950: Was There a Western Transformation?», *Journal of Social History*, 34 (2000), p. 369-391.

9 HOERDER, Dirk. «Migration Research in Global Perspective», *Sozial.Geschichte Online*, 9 (2012), p. 63-84. URL: <http://www.stiftung-sozialgeschichte.de>.

like African slaves and other forms of indentured labour, were attributed a degree of passivity that helps to explain the fact of their migration. It was the imagined vulnerability of children, and the elevation of childhood to a special and exalted phase of life, that led Jose Antonio Aguirre, first president of the Provisional Government of the Basque Country, to plead specifically for their evacuation in the aftermath of the Nazi bombing of Guernica. That plea was directed both at parents, who were encouraged evacuate their children from the war zone, and at European states who were asked to accept the refugees while the battle for Northern Spain reached its conclusion.¹⁰

Guernica, and all it came to symbolize, is a decisive contextual factor in explaining the evacuation of the children. Small groups of children had already begun to migrate to France to escape Franco's encroaching Nationalist forces in January 1937. Refugee numbers increased dramatically at the end of March when German Condor Legions and the Italian Aviazione Legionaria bombed the town of Durango. Durango was a civilian centre of little or no strategic importance but as many as 350 people died in the raid. They are remembered today by a plaque in the town and by commemorative activities that claim an unenviable place in European history as the first city subjected to an aerial bombardment designed to destroy morale and kill civilians.¹¹ Saturation bombing had, of course, already been inflicted on subject or rebellious populations by imperial powers but the bombing of Guernica on April 26 brought the gruesome realities of modern warfare directly to the European continent. Guernica, like Durango, had no strategic importance and therefore no military defences but it was a historic town and revered by Basque nationalists as the site of their ancient capital. A campaign of saturation bombing was deliberately planned for market day in order to maximize civilian casualties. The three hour raid killed as many as 1600 civilians.¹²

In the aftermath of Guernica it may seem facile to point out that the parents of children in the Basque country retained a degree of agency in considering

10 PAYÀ RICO, Andrés. «Infancia y exilio: historias de vida de los niños de la Guerra Civil Española en Bélgica», *História da Educação*, 22/55 (2018), p. 209-224; PAYÀ RICO, Andrés. «Spaanse kinderen. Los niños españoles exiliados en Bélgica durante la Guerra Civil. Experiencia pedagógica e historias de vida», *El futuro del pasado*, 4 (2013), p. 191-205; LEGARETTA. *The Guernica Generation*, p. 100.

11 URL: <https://basquebooks.blogs.unr.edu/march-31-1937-the-mola-proclamation-and-the-bombing-of-durango-and-elorrio/>

12 MORCILLO, Aurora G. *Memory and cultural history of the Spanish Civil War*. Leiden: Brill, 2014; BROTHERS, Caroline. *War and Photography*. London: Routledge, 1996, especially part III on «taboo, anxiety and fascination» in the representation of refugees.

whether to send their children abroad. Yet parents certainly deliberated about that decision and it was widely reported, and now widely remembered, as a terrible necessity.¹³ It is important to stress the perceived necessity for evacuation. Civilian casualties of war were not a novel phenomenon but, alongside the sacralization of childhood, parents on both sides of the conflict were likely to have been influenced by a rich seam of cultural production that imagined and feared the destructive possibilities of air power.¹⁴ Ian Patterson has explored this work in detail and he notes the range of authors –H.G. Wells, Basil Liddell Hart, Giulio Douhet, J.F.C. Fuller– who explored the destructive possibilities and consequences of air power. This genre of work cut across military strategy handbooks, popular fiction and journalism. It therefore reached a wide popular audience and it encouraged a pervasive sense of fear that went beyond the commonplace idea that war was becoming more ruthless and destructive. Instead, millennial and apocalyptic imagery communicated the sense that the world was on the path to a mortal crisis and that the war in Spain was the beginning of a decisive conflagration. When Hermann Kesten gave his 1939 novel, *Children of Guernica* (1939), an ironic epithet he was accurately capturing this sense of impending doom: «Enjoy yourselves while you can. Who knows if the world will last another three weeks?». ¹⁵

The cultural repertoire of destruction, fear and doom did not, of course, only affect parents. It also affected the decisions of policymakers, administrators and politicians. Evacuation was recommended and supported by the Basque government and its welfare agencies. But organized population movements on the scale of 30,000 children require at least the tacit support of other states and a whole range of intermediate actors to facilitate movement. It was arguably one of the conspicuous successes of the Basque government to successfully negotiate for the removal of so many children. After all, the development of restrictions on immigration in states across the world led John Hope Simpson to observe by 1939 that the world had become «divided into ‘racial’ and economic compartments» that were «to a considerable degree

13 YOUNG, Glennys. «To Russia with “Spain” Spanish Exiles in the USSR and the Longue Durée of Soviet History», *Kritika: Explorations in Russian and Eurasian History*, 15/2 (2014), p. 395-419.

14 ZELIZER, Viviana A. *Pricing the Priceless Child: the changing social value of children*. Princeton: Princeton University Press, 1984; KÖSSLER, Till. «Children in the Spanish Civil War», BAUMEISTER, Martin; SCHÜLER-SPRINGORUM, Stefanie (Ed.). «If you tolerate this...». *The Spanish civil war in the age of total war*. Frankfurt/M.: Campus Verl., 2008, p.154-170.

15 PATTERSON, Ian. *Guernica and Total War*. London: Profile Books, 2007.

watertight».¹⁶ Simpson was reflecting on a global turn to restrictionism that he saw beginning in the First World War but then consolidated and developed in the interwar period as liberal ideals of free movement for trade and labour gradually fell in the face of xenophobic nationalisms, economic turmoil and fears for internal security.¹⁷ Yet this picture, faithfully reproduced by historians and activists who write with uncanny regularity of the door slamming shut on immigrants and refugees in this period, needs some qualification.¹⁸

Rather than simply preventing the arrival of all immigrants and refugees most states in the inter-war period moved towards, or further developed, systems for managing migration. In the United Kingdom the 1919 Aliens Act and subsequent Aliens Orders extended and consolidated the legislation and associated administrative measures originally introduced as emergency war time legislation. It granted the executive, and specifically the serving Home Secretary, wide discretionary powers around the admission and deportation of migrants and refugees. This was a deliberately flexible position that, in theory at least, allowed states to be relatively open or restrictive, to select migrants or reject them and to control their movement into the country and the labour market. Yet such power required administrative machinery. Accordingly, the control of immigration became centralized, charities marginalized and immigration officials dealt with a proliferating paper trail of passports, permits and labour visas. Aliens were required to register with police and entered the National Aliens Register. It is clear that, by the 1920s, the infrastructural power of the state for the control of migrant and migrant heritage populations was considerable.¹⁹

16 SIMPSON, John Hope. *The Refugee Problem: a survey*. London: Oxford University Press, 1939.

17 FAHRMEIR, Andreas; FARIN, Oliver; WEIL, Patrick (Ed.). *Migration Control in the North Atlantic World: The Evolution of State Practices in Europe and the United States from the French Revolution to the Inter-War Period*. New York: Berghahn, 2003; TORPEY, John. «States and the Regulation of Migration in the twentieth-century North Atlantic World», ANDREAS, Peter; SNYDER, Tim (Ed.). *The Wall Around the West: State Borders and Immigration Controls in North America and Europe*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2000, p. 31-54.

18 See, for example, CARON, Vicki. *Uneasy Asylum: France and the Jewish Refugee Crisis, 1933-1942*. Stanford: Stanford University Press, 1999, p. 356.

19 REINECKE, Christiane. «Governing Aliens in Times of Upheaval: Immigration Control and Modern State Practice in Early Twentieth-Century Britain Compared with Prussia», *International Review of Social History*, 54/1 (2009), p. 39-65; BEN-UR, Aviva. «Identity Imperative: Ottoman Jews in Wartime and Interwar Britain», *Immigrants & Minorities*, 33/2 (2015), p. 165-195; LONDON, Louise. *Whitehall and the Jews 1933-1948: British immigration policy, Jewish refugees and the Holocaust*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

There can be little doubt that, for the most part, this power was employed to restrict migration to Britain and, especially, to discriminate against Germans, Russian Jews and black British seamen.²⁰ Yet the rather vague policy position and the degree of executive power invested in the home secretary crucially opened up the Home Office to the lobbying activities of non-governmental organizations seeking to champion the claims of particular refugee groups. Two factors, both associated with the First World War, help explain why children were easily the object of the most sustained lobbying. Firstly, the extreme violence of the First World War, and its recording in visual imagery, may have helped to change attitudes to the physical signs of suffering. Starvation, for example, lost its association, if only temporarily, with «lazy and morally inadequate human beings».²¹ Disabled war veterans, particularly those who were blinded or who had lost a limb, evinced considerable interest and public support across European nations.²² These examples indicate how European societies became more familiar with, and more sympathetic towards, signs of human suffering. Secondly, if sympathy towards the suffering was routinely reserved only for one's own side in the conflict, the development and practices of distinctively international humanitarian agencies helped ensure that children were at least partial exceptions to partisan sympathies. The name of the Save the Children Fund (SCF), founded in 1919 by the philanthropic sisters Eglantyne Jebb and Dorothy Buxton, indicates quite clearly the special force of children's suffering.²³ Jebb's experience as a relief worker in the early Balkan wars, and her specific distress at the vulnerabilities of Muslim Albanian refugee children, led her to campaign for all children affected by war. Photography and visual imagery, and the seeming documentary proof of suffering that they offered, were a key element in their educative and fund

20 CESARANI, David. «An Alien Concept? The Continuity of Anti-Alienism in British Society before 1940», CESARANI, David; KUSHNER, Tony (Ed.). *The Internment of Aliens in Twentieth Century Britain*. London: Cass, 1993; ROWE, Michael. «Sex, 'race' and riot in Liverpool, 1919», *Immigrants & Minorities*, 19/2 (2000), p. 53-70.

21 HUNGER, James Vernon. A Modern History, cited in KIND-KOVÁCS, Friederike. «The "Other" Child Transports: World War I and the Temporary Displacement of Needy Children from Central Europe», *Revue d'histoire de l'enfance «irrégulière»*, 15 (2013), p. 75-109.

22 VERSTRAETE, Pieter; SALVANTE, Martina; ANDERSON, Julie. «Commemorating the disabled soldier: 1914-1940», *First World War Studies*, 6/1 (2015), p. 1-7; BOURKE, Joanna. *Dismembering the Male: Men's Bodies, Britain, and the Great War*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1996.

23 MAHOOD, Linda. *Feminism and voluntary action: Eglantyne Jebb and Save the Children, 1876-1928*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

raising activities from the start.²⁴ These activities comprised fund raising, governmental lobbying and arranging relief on the ground victims of war, famine and forced migration in Armenia, Austria, Germany, Greece, Russia and in all of the regions affected by the First World War and its aftermath.²⁵ In addition, the SCF and other aid organizations transported groups of children away from disaster zones for periods of rehabilitation.

President Aguirre's plea for the evacuation of women and children from the Basque country succeeded because Europeans shared some significant items in their cultural systems. An ideology of childhood that sacralized innocence and vulnerability turned the already widespread fear of aerial bombardment into a morally objectionable and indefensible military tactic. The ruthless deployment of that tactic in Europe, and in the context of unprecedented media coverage, would bring immediate results because states had, in some sense, become emotional.

3. MOBILIZING COMPASSION

The Times journalist Geroge Lowther Steer was in Bilbao having dinner with colleagues on the evening of the 26 April 1937. Sometime during that dinner the journalists were sought out by a Basque government official who told them that Guernica had been destroyed. Steer set out for Guernica and when he got there he found a scene of utter devastation. His report, published in both the *Times* and the *New York Times* on 28 April, was vivid and unsparing. «In the form of its execution and the scale of destruction it wrought, the raid on Guernica is unparalleled in military history», wrote Steer before accurately identifying the object of the bombardment as the «demoralization of the civil population' and the destruction of the cradle of the Basque race».²⁶ Despite having been in Abyssinia to witness Italian air assaults on Ethiopian towns and

24 KIND-KOVÁCS, Friederike. «The "Other" Child Transports», p. 3, 6; GORIN, Valérie. «L'enfance comme figure compassionnelle: étude transversale de l'iconographie de la famine aux dix-neuvième et vingtième siècles», *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 22/6 (2015), p. 940-962; LARA MIQUEL, Avelina; COMAS RUBÍ, Francisca. «The War Child. Childhood photographed in the Republican military press during the Spanish Civil War (1936-39)», *History of Education and Children's Literature*, 23/1 (2018), p. 279-303.

25 MAHOOD, Linda. *Feminism and Voluntary Action: Eglantyne Jebb and Save the Children Fund, 1876-1928*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

26 *The Times*, 28 April 1937.

bases Steer successfully established the idea that an epochal change had taken place. The destructive possibilities of air power were no longer simply feared but, for those inclined to trust Steer's reporting, now a demonstrable fact.²⁷

Every facet of the Spanish Civil War was, of course, fiercely contested. Nationalists initially denied it had happened at all and then attempted to pin the blame on Basque communists, alleging that they had burned the town to the ground in search of a propaganda victory. Steer's journalism was therefore arguably more effective precisely because he did not readily identify with socialism or the political left. He was something like a liberal nationalist, and a particularly romantic one, who wrote with melancholy regret at the clash of modern political ideologies on display in Spain. The Basques were an ancient, dignified and innocent people caught up in a vicious struggle and this distinction probably aided the genuine sense of international outrage stimulated by Steer's reports.

Probable and prominent readers of the Times that April morning included Hitler, who ordered copies to be confiscated and destroyed and put Steer on a Gestapo wanted list, and Picasso who was reportedly immediately outraged and who employed the same language and imagery when announcing displays of his masterpiece.²⁸ Less celebrated but more important for the purposes of this paper was the Liberal MP Wilfred Roberts. By the afternoon of the 28 April Roberts was on the telephone to the Home Office in his capacity as the secretary of the National Joint Committee for Spanish Relief (NJC). Officially an «all-party, non-political, non-secretarian» body founded to provide humanitarian aid for the victims of the war in Spain, Roberts was seeking the permission of the Home Secretary, Sir John Simon, to land child refugees in Britain for a temporary period. According to the surviving note of the conversation Roberts referred to the strength of public feeling around the bombings and its victims and urged a speedy decision because «the time was approaching when there may be no children left to remove».²⁹

The National Government was clearly reluctant to admit refugee children from Spain who it understood as representing a risk to a declared policy of non-intervention and, whatever the guarantees offered by charitable

27 RANKIN, Nicholas. *Telegram from Guernica: The Extraordinary Life of George Steer, War Correspondent*. Faber, 2003.

28 LAITY, Paul. «What Sport!», *London Review of Books*, 25 (2003), p. 11, 13-14.

29 TNA Home Office (HO) 213/287, 28 April 1937. Note of a telephone call to the Home Office from Wilfred Roberts, 28 April 1937.

organizations, were always another potential claim on the public purse. However, recent work on the psychosocial dimensions of state formation help to indicate the extent to which European states had also become emotional. In this work emotions are not attributed to sovereign individuals but to communities or regimes whose modes of feeling are learnt and communal and which have causal effects. Emotions, as is evidenced by the tangible fear for the Basque children, helped to constitute negotiating spaces where actors crossed organisations, sectors and nations. These actors troubled the categorical boundaries central to much historical explanation, between state and non-state actors for example, and they engaged in what Shona Hunter has called the «connective tissues of governance».³⁰ These tissues were the emotional registers or regimes felt by historical actors and deployed, in this case, to move the National Government to lay down conditions about both the financing of the evacuation plan for refugees and the selection of children for it. Even after having granted permission for the plan to go ahead the government vacillated. Officials from the Home Office, the Ministry of Health, and even Prime Minister Baldwin and Home Secretary Simon themselves, spent the first three weeks of May 1937 trying to persuade the NJC that the whole idea of evacuation was deeply flawed and not worth pursuing. In doing so they faithfully, and perhaps somewhat surprisingly, followed the advice given to them by the Save the Children Fund.

Following an emergency council meeting to discuss the evacuation of children from Spain the SCF submitted a memorandum to the Home Office that set out its opposition to the scheme. This opposition was not based on finance or the possibilities of political propaganda although both are identified as matters for secondary consideration. Instead, the principal opposition for opposing the removal of children to England is presented as medical and scientific. Basque national character was more suited to France than to England, argued the General Secretary of the SCF Louis Golden in a memorandum for the Home Office, and the SCF urged that any evacuation should locate children in the French Basque country. «The psychological effect on the children would be far less harmful» because «climate of South West France approximates more to that of Northern Spain than the English climate».³¹ «Experience» had shown that «French food, close to that which

30 HUNTER, Shona. *Power, Politics and Emotions. Impossible Governance?* London: Routledge

31 TNA, HO 213/287 10 May 1937. Draft statement for consideration from the Save the Children Fund.

the Basque children are used to, has caused gastric troubles amongst Spanish children». It followed that the strangeness of English food would result in «increased health problems here». «Manners and customs» would also be less strange in France than in Britain and Golden held out the possibility that children could go to «households of their own people, living more or less in their own way, speaking the same language and practicing the same religion». In sum, removal from the Basque country to England would, Golden predicted, give rise to the «dire consequences associated with a state of refugeedom». Golden had already explained his personal objection to the scheme in more vernacular and emphatic terms when he telephoned the Home Office to offer a personal view that he would rather the children «die in their own land than rot slowly in exile where they deteriorate physically, morally and mentally».³²

This may seem surprising advice from a humanitarian agency. Yet charitable agencies were no less affected by the professionalization of welfare than the growing number of state services. Golden's advice reflected extant professional opinion of a male leader in a leadership position in a major international welfare organization.³³ It invoked, rather than explained, the psychological damage imposed by evacuation and exile it hinted at the possibilities of importing infectious diseases into the United Kingdom. Golden's emphatic opposition to the evacuation plan and his reference to the condition of refugeedom hints at a new social category underpinned by forms of knowledge and expertise possessed by those with experience of refugees in the field.³⁴ Reflecting its origins in refugee work conducted in the shadow of the First World War and in the collapse of the ethnically-mixed Ottoman and Habsburg empires, Golden's specialized knowledge was highly racialised. Human health and behaviour flourished in appropriate national territories and movement away from it is seen as necessarily negative. It is violation of a sense of belonging that individuals need, and only reified geographical territory can give. It is not difficult to detect here the influence of colonial

32 TNA HO 213/287, 4 May 1937. Note of a telephone call to the Home Office from Louis Golden.

33 Further work would be needed to establish whether this was a gendered view and that voices on the ground, particularly those of women, might have been very different. There is scattered evidence to suggest this was the case. See, for example, STORR, Katherine. *Excluded from the Record: Women, Refugees and Relief 1914-1929*. Oxford: Peter Lang, 2010.

34 GATRELL, Peter. «Refugees—What's Wrong with History?». *Journal of Refugee Studies*, published online April 2016. URL: <https://academic.oup.com/jrs/article/30/2/170/2453244>

anthropology and a politics of define and rule that would eventually come to define the building of international institutions for refugee management.³⁵

Yet, as the eventual arrival of the children in England clearly indicates, this professional advice was not decisive. For while a racialised anthropology framed all interactions between humanitarian organizations and government the fact that the refugees were children, and widely regarded as Basque, enabled Roberts to reassure officials that the children were suitable candidates for exile in England. The NJC had not overlooked the question of climate or of certain habits of life and certain types of food, Roberts told Simon, but the climate of Bilbao differs little from that of London. The prolonged discussion of climatic conditions that followed was an important part of negotiations because they were widely assumed to play a crucial role in determining national characteristics. Richard Ellis, a pediatrician who worked with the Spanish Medical Aid Committee and who flew to Bilbao to examine children before evacuation also reassured the government that «The group is not strictly speaking exclusively Basque in origin though the majority are of an obviously different physical type from the Southern Spaniard. Many have light brown or even red hair and very few could be described as swarthy. Their facial colouring would usually pass for that of a sunburnt child».³⁶

The implicit message was that the Basques were not like the intemperate, lazy and violent Southern European races that George Orwell had been taught to hate at school.³⁷

If climatic conditions, and so national character, were similar in Britain and the Basque country then it followed, Roberts told Home Secretary Simon, that the Basques have a natural sense of affinity with Great Britain. There were longstanding trading links between Britain and the Basque country and, as John Walton has pointed out, the increasing number of tourists to San Sebastian were cultivated by a message political order, social moderation and civilization.³⁸ Basque Seaman, Roberts reminded Home Office officials had

35 FRANK, Matthew; REINISCH, Jessica. «Refugees and the Nation State in Europe 1919-59», *Journal of Contemporary History*, 49/ 3 (2014), p. 477-490. On anthropology see, for example, PELS, Peter; SALEMINK, Oscar (Ed). *Colonial Subjects: Essays on the Practical History of Anthropology*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000; MAMDANI, Mahood. *Define and Rule: Native as Political Identity*. Cambridge: Harvard University Press, 2012.

36 LEGARETTA. *The Guernica Generation*, p. 100.

37 ORWELL, George. *Collected Essays*. Volume i, p. 473.

38 Walton, John K. «British Perceptions of Spain and their Impact on Attitudes to the Spanish Civil War», *Twentieth Century British History*, 5/3 (1994), p. 283-299.

supported the British war effort by ferrying iron ore to Britain despite the lethal threat posed by German submarines patrolling the Atlantic.

Yet while this sustained engagement with professional knowledge was important it was surely the media, and the proliferation of refugee images that they helped to ensure, which explains the eventual arrival of the children in England. The arrival in Southampton Harbour in May 1937 of 3,389 children, 219 women teachers and 15 priests as refugees from the Spanish Civil War was viewed by the local and national media as an event of considerable importance. Local and national newspapers devoted significant column inches to the arrival and settlement of the children, and both the BBC and the major newsreel companies had cameras covering disembarkation. Recognizing the opportunity for a good human story, Movietone, Gaumont and Paramount also had follow-up pieces. In addition to this already extensive coverage, a number of national and local films were produced in an attempt to raise funds to help care for the children. Arguably the most famous of these was Basil Wright's *Modern Orphans of the Storm*—shown nationally by way of a deal with Odeon Cinemas— but less well known were *Save Spanish Children* and an unknown number of films produced regionally.

The form and content of this media coverage has been analysed elsewhere so it is sufficient to simply note here it endlessly repeated the idea that the children were a pliant and homogeneous group of young Basque Catholics.³⁹ Using the label Basque was one implicit way of creating a set of refugees who were worthy of sympathy and support. Another was to simply emphasize, in text and images, the assumed vulnerability and innocence of the refugees as children. So, building on the sentimentalized notions of childhood current in Western Europe, newspapers described the children as «pitiable», «bewildered», «nerve racked tinies» and «poor little waifs from a stricken land».⁴⁰ The refugees were also typically photographed in a number of passive roles. One of the most popular of these images appears to have been a picture of one or two children with their belongings in transit.⁴¹ Others featured the children in receipt of some sort of aid, either being washed or receiving food

39 MYERS, Kevin. «The Ambiguities of aid and Agency», *Cultural and Social History*, 6/1 (2009), p. 29-46.

40 The quotations come from a number of local and national newspapers: *Hampshire Advertiser* and *Southampton Times*, 22 May 1937; *Daily Mail*, 24 May 1937; *Daily Mirror*, 24 May 1937

41 A sense of the style and content of this photography can be gauged by the pictures contained in the Hulton Getty archive: www.gettyone.com/source/hulton/default.asp [accessed 7 August 2016].

and clothes in shots seemingly designed to play on the emotions of readers and viewers.⁴² As Caroline Brothers has argued in her analysis of refugee photographs published in France and Britain, «powerlessness, apoliticism and pathos were inscribed into almost all images».⁴³ The pathos of these images of refugee children was accompanied by rhetorical invocations of English peace, stability, toleration and humanity that stressed the therapeutic and disciplinary effects of camp life in England.

In other words, the emerging mass media reproduced refugee children as passive recipients of aid who were also subject to regimes of control and regulation. Innocence and passivity was ascribed to children, partly to maximise the fund raising opportunities offered by the ideology of childhood but also as a method for stressing the superior and therapeutic properties of British civilisation. Recent research, including by the authors, as made clear how these mass media images silenced alternative, and educationally progressive, portrayals captured in films of colonies in Spain. In those films children are shown participating in labour projects and in collective decision making. They are, argues Roberts, «representing the place that children could play in the evolution of a different and new world. A sense of active agency is conferred upon the children, who are represented as individual actors in their own right, contributing to the relief effort on a practical level through growing food and taking responsibility for their own care and that of younger children, and on an ideological level through their participation in the formulation of a new way of collective living».⁴⁴ The children were physically safe from bombs but, in the process, they had been transformed into objects of pity that confirmed and elaborated racialised notions of national identity.

4. REFUGEE PEDAGOGY

The dominance in the literature on policy-making and the provision of relief has resulted in a dearth of work that investigates and explores the agency of refugees. Yet a range of historical, literary and sociological studies, suggest

42 *Daily Mail*, 24 May 1937.

43 BROTHERS, Caroline. *War and Photography*, p. 143.

44 ROBERTS, Siân. «Activism, agency and archive: British activists and the representation of educational colonies in Spain during and after the Spanish Civil War», *Paedagogica Historica*, 49/6 (2013), p. 796-812.

that artistic and educational creativity have long been associated with the experience of exile.⁴⁵ Already by the turn of the century, for example, Georg Simmel identified the figure of the stranger as a «trader, an intermediary between cultures», who brought new qualities to society and existed in a condition of «unbelonging».⁴⁶ John Berger's concept of «transient anonymity» and James Clifford's notion of 'travelling cultures' have similarly sought to capture the experiential and creative consequences occurring through rupture with kinship, locality, occupation and nation.⁴⁷ Perhaps most celebrated of all, and specifically concerned with the quality of exile and with the «the unhealable rift forced between a human being and a native place and between the self and its true home», was Said's work on the essential sadness of exile.⁴⁸ This sadness of exiles has become almost proverbial in literary studies and, as Said notes, a celebrated part of the modern Western canon. Less celebrated, and certainly less elitist, has been the expression of that creativity in ruthless «investigations of the self», a kind of «scrupulous subjectivity», which could be translated into educational practices that championed both individual and collective transformations.⁴⁹ In fact, the tentative proposal here is that a set of educational practices emerged in the first half of the twentieth century at, taken together, formed a distinctive refugee pedagogy.

What were the dimensions of this pedagogy? It can be defined heuristically using the tradition of work associated with American philosophical pragmatism, and in the contemporary work of philosopher Gert Biesta, where education is defined as a «coming into the world» in a process that has distinct experiential, reflective and interactive features. Refugee pedagogy began from an experience of discrimination, forced migration and exile, and from an understanding of the emotional dimensions and consequences of those processes. Refugees, and refugee educators, had particular reasons for seeing

45 For some examples see COHEN, Susan. *Rescue the perishing: Eleanor Rathbone and the refugees*. Valentine and Mitchell, 2010; O'NEILL, Maggie. «Walking, well-being and community: racialized mothers building cultural citizenship using participatory arts and participatory action research», *Ethnic and Racial Studies*, 41/1 (2018), p. 73-97.

46 MAROTTA, Vince. «Georg Simmel, the Stranger and the Sociology of Knowledge», *Journal of Intercultural Studies*, 33/6 (2012), p. 675-689.

47 CLIFFORD, James. «Travelling Cultures in Lawrence Grossberg». NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. (Ed.). *Cultural Studies*. London: Routledge, 1992; BERGER, John; MOHR, Jean. *A Seventh Man*. Viking, 1975.

48 SAID, Edward. *Reflections on Exile: and other literary and cultural essays*. London: Granta, 2000, p. 180.

49 SAID, Edward. *Reflections on Exile*, p. 189.

education as neither a process of imposing control, nor of celebrating freedom. Instead, refugee educators worked to champion a notion of education which equipped individuals and groups to live peacefully with what and whom was other. It was, therefore, also distinctively reflective and creative. It made particular use of creative arts, expression and drama to work through, in the Freudian inspired language of the period, the troubled emotions that exile entailed.⁵⁰ Finally, this commitment to expression was also indicated by the focus on interactive learning, on being with and learning from, others.

Our initial research has identified a remarkable number of refugees who not only forged careers in the field of education but also committed themselves to promoting peaceful human relations. These educators worked in different fields, institutions and they had diverse specialisms. Some were primarily research scientists, some were administrators and policymakers and others were principally practitioners. Yet the common theme that unites their work is an interest and commitment to transforming education in search of peaceful human relations. These refugee educators were innovators, developing new concepts, categories and practices as they sought greater understanding of humans, their emotions and their relationships, in the search for peace and security. A preliminary list of those who practiced this refugee pedagogy, gleaned from both secondary reading and archival research, includes the Viennese art educator and therapist Marie Paneth (1895-1986); child-centred pedagogue Hilde Jarecki (1911-1995); social psychologist and anti-racist campaigner Henri Tajfel (1919-1982); psychologist, social researcher and campaigner for children's rights Mia Kellmer Pringle (1920-1983) and psychiatric social worker and educator Ilse Westheimer (1921-2004).

This refugee pedagogy is, to be sure, elusive. It has often been overshadowed by accounts of educational progressivism but there may be sufficient preliminary evidence to suggest that it existed in, and contributed to, a range of diverse practices and institutions. The questions this evidence raises are primarily empirical and they invite further research that engages with existing

50 ROITH, Christian. *They still draw pictures: The Spanish Civil War seen with children's eyes*, Universidad de Almería, p. 1-20. Web, 12 January 2019. URL: <http://www.ual.es/~chroith/pdf/CDCW.pdf>; HEYWOOD, Colin. «Children's Drawings of the Spanish Civil War», *Children and Youth in History*, Item #387, URL: <http://chnm.gmu.edu/cyh/items/show/387> [accessed February 18, 2019]; PADRÓS TUNEU, Núria; CARRILLO FLORES, Isabel; CASANOVAS PRAT, Josep; PRAT VIÑOLAS, Pilar; TORT BARDOLET, Antoni; GÓMEZ MUNDÓ, Anna. «The Spanish Civil War as seen through children's drawings of the time», *Paedagogica Historica*, 51/4 (2015), p. 478-495.

historiographical traditions but which allows the possibility for a transformed understanding based on the centrality, rather than the marginality, of refugees.

5. CONCLUSION

Movements of refugee children were contingent on developing ideologies of childhood and aid that were central components of state formation and the accompanying professionalization of welfare. This welfare often claimed an internationalist outlook but it necessarily developed out of, and operated within, national contexts. Humanitarian welfare was not separate from but bound up with the processes through which European nation-states developed both a new diplomatic language, and new bureaucratic procedures, to describe and deal with both aliens and refugees, whose number rose astronomically as nations and nationalism became increasingly exclusivist. Further work might be required to understand how this professionalised humanitarianism facilitated specific kinds of population movement and control. Yet what can be said is that it was also a crucial part of the emotional regimes of nation states.

In psychosocial studies of state formation and governance emotions are allocated a causal role in motivating actors and in generating and strengthening commitments and identifications. Emotions bring actors and objects together in a relational politics in which actors negotiate the space between themselves and the social order. This focus on the emotions has the potential to enhance the historical study of childhood, education and migration because it allows for the richness and complexity of human relationships. Fear and compassion are thus important explanatory factors in the interwar story of refugee children. This is not only because they help explain the evacuation and reception of refugee children but also because the same emotions conditioned the iconography of refugees. This iconography, especially around refugee children and women, imposed a passivity that profoundly affected their experiences. Whether these experiences were the same, and whether forms of representation made material differences to the experience of being a refugee, await further comparative research. So too, does our suggestion, no more than tentatively sketched here that the emotions associated with refugees, and especially refugee children, stimulated a distinctive form of pedagogy, with particularly strong experiential, reflective and interactive elements, that

would have significant educational legacies for the remainder of the twentieth century.



Kesten, Herman. *Die Kinder Von Gernika* (1939).



Guernica on display at the International Exhibition by Pablo Picasso, 30 June 1937.
Public Domain.

La educación como campo de batalla: la desegregación escolar en Estados Unidos (1954-1980)¹

Education as a Battlefield: School Desegregation in the United States (1954-1980)

Aurora Bosch

aurora.bosch@uv.es

Universitat de València (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre de 2018

Data d'acceptació: desembre de 2018

RESUM

En la moderna lluita contra la segregació i el racisme als Estats Units, l'educació va jugar un paper destacar des de 1954, quan el Tribunal Suprem va declarar anticonstitucional la segregació escolar. El present article analitza des d'una perspectiva d'història política i social el context que va fer possible la sentència *Brown vs Topeka*, la gran resistència blanca que es va engegar des del segregacionisme sudista i els avanços notables de la integració escolar entre les dècades de 1960 i 1970 de la mà del «liberalisme racial» del Partit Demòcrata. També explora els retrocessos evidents des de 1974, impulsats per un republicanisme conservador que, en tot el país, va començar

1 Este estudio se enmarca en el Grupo de Investigación de Excelencia Prometeo GEHTID (Grup d'Estudis Històrics sobre les Transicions i la Democràcia, GVPROMETEO2016/108), de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, del que la autora es investigadora principal.

a explotar políticament el ressentiment racial blanc davant les polítiques federals de recolzament a les minories.

PARAULES CLAU: Desegregació escolar, Estats Units, resistència massiva blanca, liberalisme racial.

ABSTRACT

In the modern struggle against segregation and racism in the United States, education played a pivotal role from 1954 onwards, after the Supreme Court declared school segregation anti-constitutional. This article analyses the context that made the *Brown vs Topeka* ruling possible from an historical, political and social context, the immense white resistance it sparked amongst southern segregationists and the notable progress made in school integration in the 1960s and 70s thanks to the «racial liberalism» in the Democratic Party. It also explores the clear setbacks from 1974 onwards driven by conservative Republicanism that exploited white racial resentment across the nation against federal welfare policies for minorities.

KEYWORDS: School desegregation, United States, mass white resistance, racial liberalism.

RESUMEN

En la moderna lucha contra la segregación y el racismo en Estados Unidos la educación jugó un papel destacado desde 1954, cuando el Tribunal Supremo declaró anticonstitucional la segregación escolar. El presente artículo analiza desde una perspectiva de la historia política y social el contexto que hizo posible la sentencia *Brown vs Topeka*, la enorme resistencia blanca que desató desde el segregacionismo sudista y los avances notables de la integración escolar entre las décadas de 1960 y 1970 de la mano del «liberalismo racial» del Partido Demócrata. También explora los retrocesos evidentes desde 1974, impulsados por un republicanismo conservador, que en todo el país comenzó a explotar políticamente el resentimiento racial blanco frente a las políticas federales de apoyo a las minorías.

PALABRAS CLAVE: Desegregación escolar, Estados Unidos, resistencia masiva blanca, liberalismo racial.

La decisión del Tribunal Supremo *Brown vs Board of Education of Topeka, Kansas*, el 17 de mayo de 1954, que declaraba inconstitucional la segregación en las escuelas e institutos públicos de Estados Unidos, fue el comienzo tanto del final de la segregación legal en Estados Unidos, como de la resistencia masiva blanca a aplicar la nueva legalidad en los estados del sur. Igualmente supuso un impulso masivo al movimiento de derechos civiles, que requirió nuevas tácticas a principios de la década de 1960, para superar la resistencia blanca y conseguir el final legal de la segregación y la exclusión política de los afroamericanos.

El terreno de la educación fue, y sigue siendo, por tanto, prioritario en la compleja y dilatada lucha legal, política, social y cotidiana por acabar con el racismo institucionalizado, como estigma residual de la esclavitud, desde mediados del siglo xx. No en vano, en una sociedad meritocrática, con el mito de ser una «sociedad sin clases» gracias a la igualdad de oportunidades codificada en el «American Dream», la educación pública era y es el aspecto clave para garantizarla.

Por esa centralidad de la educación en el imaginario americano de la movilidad social, la integración escolar y sus efectos se ha analizado desde 1954 por la sociología, la ciencia política, la psicología, la militancia afroamericana y, por supuesto, por la historia constitucional, política, social y de la educación en una producción académica y no académica ingente. Más de 60 años después, el optimismo y las certezas de 1954 respecto al alcance de la histórica sentencia se han convertido en resultados limitados y controvertidos, modificando la visión de toda la historia estadounidense. Desde la historia política y social de 1945 hasta 1980, el objetivo de este artículo es tanto examinar cómo se llegó a Brown, como analizar las razones de su lento y conflictivo progreso hasta 1980.

I. EL LARGO CAMINO HACIA BROWN: LA EDUCACIÓN UN ARMA FUNDAMENTAL EN LA LIBERACIÓN DE LA ESCLAVITUD Y LA PROMOCIÓN DE LA MINORÍA NEGRA

Antes de la Guerra Civil (1861-1865), cuando la esclavitud era una institución legal en los Estados del sur, sancionada por la Constitución de los Estados Unidos y defendida por el poder federal en todo el territorio estadounidense, el temor de los blancos a la educación de los esclavos expresaba el valor que podía tener esta para su emancipación. Mientras en el sur la prohibición de educar a los esclavos era la norma, las memorias de

los pocos esclavos que lograban escapar del sur explicaban cómo aprender a leer de forma fortuita era la clave del comienzo de su liberación. Las lecturas no solamente articulaban sentimientos de legitimidad y justicia moral en sus deseos de liberación, sino que descubrían la falacia y el incumplimiento de la Declaración de Independencia o el preámbulo de la Constitución, al tiempo que conocer los textos y las redes abolicionistas les proporcionaban los instrumentos concretos para huir a los estados libres del norte o Canadá.²

Incluso para los negros libres, que habitaban en las ciudades del norte o de los estados fronterizos, acceder a la educación era difícil. En Filadelfia, Boston, Nueva York, las ciudades más progresistas y con comunidades de negros libres más antiguas y numerosas, desde el final de la Guerra de Independencia (1783) se asumía el derecho a la educación pública abierta a los hijos de todos los ciudadanos. En Boston, la principal ciudad de Nueva Inglaterra y centro del movimiento abolicionista posterior, la primera petición de negros libres a favor de una escuela pública no segregada era de 1787,³ aunque en 1840 una sola escuela pública y varias privadas ofrecían una educación deficiente al 2% de la población negra de la ciudad. Solamente en 1855, con el auge del movimiento abolicionista en los años previos a la Guerra Civil, los tribunales de Massachusetts declararon ilegal la segregación escolar.⁴ Así pues, la tónica en las principales ciudades de los estados no esclavistas antes de la Guerra Civil era de facto una educación segregada para los negros libres en escuelas privadas deficientes, financiadas por las iglesias, las propias familias afroamericanas o los grupos abolicionistas. «En ningún lugar del norte había una educación sistemática y universal accesible a los afroamericanos y la discriminación dominaba el tipo de educación posible para los niños negros».⁵

Tras la abolición de la esclavitud (1863) y la victoria del norte en la Guerra Civil (1865) fue objetivo primordial de las políticas federales de Reconstrucción

2 Tal sería el caso del líder abolicionista y primer embajador estadounidense en la República de Haití Frederick Douglass. Ver DOUGLASS, Frederick. *Vida de un esclavo americano escrita por él mismo*. Madrid: Capitán Swing, 2010, p. 79-94 [*The Narrative of the Life of Frederick Douglass, An American Slave*. Boston: Anti Slavery Society, 1845, edición original].

3 «A Petition on Behalf of Black Inclusion in the Boston Common Schools, October 17, 1787», MARTIN, Waldo E. Jr. *Brown v. Board of Education. A Brief History with Documents*. Boston: Bedford/St Martin's, 1998, p. 42.

4 SUMNER, Charles. *Brief for Public Integration*, 1849; Massachusetts Chief Justice Lemuel Shaw, *Opinion of the Court in Robert v. City of Boston*, 1849. MARTIN, Waldo E. Jr. *Brown v. Board of Education...*, op. cit., p. 60-47.

5 JONES, Faustine C. «Ironies of School Desegregation» in «Desegregation in the 1970s: A Candid Discussion», *The Journal of Negro Education*, 47, 1 (1978), p. 3.

del sur sufragar la educación pública en el sur para los libertos. Entre 1865 y 1877 la Oficina de Libertos se encargó de multiplicar las escuelas por el sur de Estados Unidos,⁶ mientras este y otros derechos civiles se garantizaban con la Ley de Derechos Civiles de 1875, que prohibía constitucionalmente la discriminación racial realizada no solo por las instituciones de los estados, sino también por los agentes privados. Sin embargo, el compromiso de 1877 entre el norte y el sur acababa con las políticas de la Reconstrucción y permitía a las élites blancas del sur recuperar su poder y «restablecer su orden» sin vulnerar la Constitución.⁷ No se restableció la esclavitud, pero sí la desigualdad civil y la exclusión política bajo la ideología de la supremacía blanca y la inferioridad negra. El llamado sistema de Jim Crow estaba acompañado de la intimidación y la violencia contra los ciudadanos negros en forma de violaciones, linchamientos y pogromos en ciudades y zonas rurales. El sur había perdido la guerra civil, pero había ganado la Reconstrucción y el discurso hegemónico sobre las relaciones de raza en todo el país.⁸

En 1883 el Tribunal Supremo declaró anticonstitucional la Ley de derechos civiles de 1875; desde finales de la década de 1880, leyes electorales estatales excluían de su electorado a los nuevos votantes afroamericanos; y en 1896, con la decisión *Plessy vs. Fergusson*, el Tribunal Supremo sancionaba constitucionalmente la política legal y cotidiana de segregación en los espacios y servicios públicos del sur con la fórmula de «iguales pero separados». La sentencia institucionalizó la supremacía blanca, pero al mismo tiempo la enmascaraba, presentando la segregación como algo separado del sistema de dominación racial y el racismo como un problema interpersonal —de cómo blancos y negros se sentían uno con otro—,⁹ frente al que la Constitución nada podía hacer,¹⁰ más que como algo estructural relacionado el poder, el

6 FONER, Eric. *A Short History of Reconstruction*. Nueva York: Harper & Row, 1990, p. 43-45, 157-158.

7 *Ibidem*, p. 247-253

8 DAVIS, David Brion. «Free at last: The Enduring Legacy of the South's Civil War Victory». *The New York Times*, sec. 4 (26 de agosto de 2001), p. 1.

9 «We consider the underlying fallacy of the plaintiff's argument to consist in the assumption that the enforced separation of the two races stamps the colored race with a badge of inferiority. If this be so, it is not of anything found in the act, *but solely because the colored race chooses to put that construction upon it*». En Justice Henry Brown, Majority Opinion, *Plessy vs. Ferguson*, 163 U.S. 538, 1896, U.S. National Archives & Records Administration. Recuperado de internet: <http://www.ourdocuments.gov/doc.php?doc=52&page=transcript>. (La cursiva es mía).

10 «(...) If the civil and political rights of both races be equal one cannot be inferior to the other civilly or politically. *If one race be inferior to the other socially, the Constitution of the United States cannot put them upon the same plane* (...).», *Ibidem*. (La cursiva es mía)

privilegio o la explotación.¹¹ Así, hasta la década de 1950 la raza se entendió bajo el prisma del paradigma confederado. La memoria histórica nacional y la historiografía académica minimizaba el papel de la esclavitud en la forja de la nación, la presentaba como una institución «desafortunada», pero «benigna», mientras que la Reconstrucción era considerada como «un error desastroso», al tiempo que había una amplia e interiorizada aceptación de la «inferioridad del negro» y la «supremacía blanca».¹²

En esta atmósfera política, legal e ideológica se pasó de «la ignorancia obligatoria» de la esclavitud a la «educación separada y desigual» hasta 1954. Periodos escolares más cortos, edificios deficientes, falta de libros y equipamientos, maestros y directores negros peor pagados hasta 1940, sin facilidades de transporte y con mucho absentismo escolar por la enfermedad o la pobreza eran las características de esta educación desigual para ciudadanos de segunda clase en el sur.¹³ En el norte, tras la Guerra Civil, muchas leyes que permitían la segregación escolar fueron derogadas, pero hasta la década de 1940 y comienzos de la de 1950 autoridades estatales y locales desafiaban abiertamente estas leyes, mientras crecía la segregación de facto conforme la población negra emigraba masivamente a las ciudades del norte desde la Primera Guerra Mundial.¹⁴ Tanto en el norte como en el sur la desigualdad y la separación estaban justificadas racialmente. Muchos estudios académicos aprobaron estas prácticas sobre la base de que los negros necesitaban formación profesional y no desarrollo intelectual, pues la diferencia mental era racial, como demostraban los test educativos.¹⁵

De forma paradójica la segregación educativa tuvo otros efectos. En el opresivo sur, aparte de la emigración al norte, otra estrategia de los libertos para intentar progresar y defender sus derechos era la educación separada negra. Buscando la promoción y autonomía económica del «negro», antes que reclamar sus derechos, el ex esclavo Booker T. Washington fundó en 1881 el Tuskegee Institute en Alabama, que proporcionaba educación técnica agraria e industrial a los libertos. El liderazgo de Washinton en fomentar la confianza

11 PAYNE, Charles M. «The Whole United States is Southern: *Brown vs Board* and the Mystification of Race», *The Journal of American History*, 91, 1 (Junio de 2004), p. 84-85.

12 DAVIS, David Brion. «Free at last...», *op. cit.*, sec. 4, p. 1.

13 JONES, Faustine C. «Ironies of School Desegregation...», *op. cit.*, p. 3-5.

14 DOUGLASS, Davison M. *Jim Crow Moves North: The Battle over Northern School Desegregation, 1865-1954*. New York: Cambridge University Press, 2006, p. 8.

15 DOUGLAS, Davison M. *Jim Crow Moves North...*, *op. cit.*, p. 126-127.

de la minoría negra en sus propias posibilidades de progreso,¹⁶ así como el éxito de Tuskegee se tradujo en la creación de otros institutos de secundaria y Universidades exclusivamente negras, que alcanzaron notable prestigio en la comunidad afroamericana en las décadas de 1920, 1930 y 1940.¹⁷ Sin embargo, lo más significativo fue la gran apreciación de las escuelas públicas segregadas entre la comunidad afroamericana, tanto por la dedicación de sus maestros, como por la estrecha relación de estos con la comunidad. En estas escuelas mal dotadas materialmente, los niños afroamericanos podían sin embargo aprender sin miedo al racismo blanco, con unos maestros comprometidos en la mejora de sus oportunidades, que reforzaban además el orgullo y el sentido de identidad de los jóvenes. No es extraño que maestros y escuelas negras se convirtieran, como los pastores e iglesias negras, en el otro pilar de la comunidad afroamericana en el sur.¹⁸

El fenómeno se extendió al norte cuando la primera y segunda «Gran Migración» llevaron a más de medio millón de afroamericanos del sur a las ciudades del norte y el oeste y afianzaron la segregación de facto. En las cartas de los emigrantes se indicaba cómo uno de sus objetivos era conseguir mejores oportunidades educativas¹⁹ y muchos afroamericanos consideraban que estaban mejor garantizadas en escuelas segregadas, pues «podían aprender bajo el protector cuidado de un maestro negro, opuesto a lo que era frecuentemente la indiferencia o incluso la hostilidad de un maestro blanco».²⁰

El otro motivo para apreciar las escuelas negras era mantener en su empleo a los maestros y directores de escuela negros. Tanto en el norte como en el sur la educación pública era la principal fuente de empleo gubernamental para los afroamericanos con educación superior. En 1910 la mitad de los graduados en el norte eran maestros de escuela o instituto; y en 1940 aún lo era el 40%. Al avanzar la integración escolar en el norte a partir de 1940, como los distritos escolares del norte no enviaban a maestros afroamericanos a escuelas con

16 WASHINGTON, Booker T. *Up from Slavery. An Autobiography*. Oxford-New York: Oxford University Press, 1995 (edición original de 1901), p. 69-95.

17 JONES, Faustine C. «Ironies of School Desegregation...», *op. cit.*, p. 5.

18 FAIRCLOUGH, Adam. «The Cost of Brown: Black Teachers and School Integration», *The Journal of American History*, 91, 1 (junio de 2004), p. 46-50.

19 SCOTT, Emmet J. (ed.). «Letters of Negro Migrants of 1916-1918», *The Journal of Negro History*, 4 (1919), p. 304, 320, 413, 419-20, 437.

20 DOUGLAS, Davison M. *Jim Crow Moves North...*, *op. cit.*, p. 171-172.

estudiantes blancos, muchos encontraron trabajo en las escuelas segregadas del sur,²¹ hasta que el proceso se repitió en el sur en las décadas de 1960 y 1970.²²

Desde principios del siglo xx, la otra estrategia para luchar contra el racismo general del país y el sistema de Jim Crow era la organización y acción política, en lo que sería el nacimiento-origen de la moderna lucha por los derechos civiles. W.E. Du Bois, hijo de negros libres de Massachusetts, educado en Harvard y en Europa, intelectual influyente y catedrático de la Universidad de Atlanta, oponía al programa de Washington de educación técnica, conciliación con el sur y silencio respecto a los derechos civiles y políticos, el derecho al voto, la igualdad cívica y la educación de la juventud de acuerdo con su habilidad.²³ Du Bois fundó en 1909 la interracial National Association for the Advancement of Colored People (NAACP) con ese objetivo. Sin embargo, como los recursos de la NAACP eran limitados y el racismo muy intenso, la organización se centró en objetivos realistas y estrategias con impacto. Desde esa perspectiva, la lucha en los tribunales resultaba particularmente efectiva, pues desde que fue aprobada la xiv enmienda en 1868, se podía hacer una lectura de la Constitución como antitética a la esclavitud y al racismo, de forma que, como indicara Charles Hamilton Houston, el prestigioso asesor legal de la organización,²⁴ «era posible avanzar a través de la Ley» para promover el cambio social.

Desde el «realismo legal» de Houston –la Ley no respondía a ideas abstractas de justicia, sino a intereses sociales particulares– era posible el activismo y la ingeniería social a través de la ley, para ir resolviendo los problemas de la minoría negra. Además, litigar era una parte integral y coordinada de una filosofía y estrategia más amplia de «insurgencia social», un medio de publicitar el trabajo de la NAACP y, como resultado, reclutar nuevos miembros y simpatizantes para la lucha por la liberación negra.

En la década de 1930, cuando la mayoría de la NAACP optó por una estrategia moderada de «igualdad de oportunidades», para iniciar el ataque al

21 *Ibidem*, p. 181.

22 No se ha cuantificado aún con precisión el número de maestros desplazados por la integración. Parece menos de lo que se temía inicialmente, aunque los más afectados fueron los directores de las escuelas negras que cerraron. Ver FAIRCLOUGH, Adam. «The Cost of Brown...», *op. cit.*, p. 53-54

23 Du Bois, W.E.B. *The Souls of Black Folk*. New York: Bantam Books, 1989, p. 30-38.

24 Charles Hamilton Houston, educado en Harvard y primer abogado negro elegido para la *Harvard Law Review*, enseñó derecho en Howard University entre 1924 y 1935, teniendo entre sus alumnos a Thurgood Marshall, artífice de Brown y posteriormente juez del Tribunal Supremo, y a muchos abogados afroamericanos fundamentales en la lucha por los derechos civiles.

sistema de Jim Crow en el sur, Houston decidió centrar el asalto legal en la educación. La educación no solo era clave para lograr el progreso y la plenitud personal incardinados en la cultura americana, sino que la educación segregada reforzaba el estigma profundamente arraigado de la innata inferioridad racial negra y, además, las precarias condiciones de las escuelas para negros eran la evidencia concreta de la desigualdad de oportunidades educativas para blancos y negros en el sur. La estrategia de Houston incluía tres objetivos relacionados que combinaban integración e igualdad de oportunidades: la desegregación de escuelas profesionales y de posgrado; la demanda de igualdad salarial para los profesores negros; y, a partir de la década de 1940, igualdad de las condiciones en las escuelas elementales y secundarias.²⁵

En esos años las dificultades y obstáculos encontrados fueron enormes. Por un lado, había que encontrar a los litigantes que pudieran tanto aguantar psíquica, moral y económicamente la reacción blanca, como esperar desenlaces prolongados por las tácticas racistas obstruccionistas empleadas por los distritos escolares. Por otro lado, había que superar obstáculos legales casi insalvables, como considerar que la educación pública era un asunto local y estatal no federal y, especialmente, que, como todas las leyes estatales de Jim Crow se apoyaban legalmente en la sentencia *Plessy vs Fergusson*, los tribunales no consideraban que estas violaran la xiv enmienda a la Constitución.²⁶

Las dificultades encontradas parecían dar valor a aquellos miembros de la NAACP que, como W. E. Du Bois, estaban influenciados por el socialismo y el marxismo, y se oponían a la lucha reformista, legalista y conforme con el capitalismo de la organización. Entendían que en medio de la Gran Depresión había que poner más énfasis en temas económicos, pues la opresión racial era tanto un tema de raza como de clase, por lo que convenía la interacción con los trabajadores blancos. Tras abandonar por estos motivos la NAACP en 1934, W.E. Du Bois exponía sus críticas a la estrategia concreta de desegregación escolar en su influente ensayo de 1935 «Does the Negro Need Separate Schools?». Indicando claramente que el racismo iba más allá de la segregación y que seguía profundamente incrustado en la sociedad estadounidense, y demostrando que en el norte los afroamericanos no recibían ni buena ni igualitaria educación en las instituciones educativas integradas o blancas, Du Bois apostaba –hasta que las relaciones de raza permitieran una educación

25 MARTIN, Waldo E. Jr. *Brown vs Board of Education...*, op. cit., p. 10-14.

26 BELL, Derrick A. *Race, Racism and American Law*. New York: Aspen Publishers, 2008, p. 85-98.

integrada multicultural— por la igualdad de condiciones en instituciones educativas negras, gestionadas por la comunidad negra. Unas instituciones afroamericanas de calidad, que adaptaran su currículo a la cultura y realidad afroamericana, y reforzaran el sentido de poder y capacidad de los negros americanos era para Du Bois la única forma de que estos dejaran de ser «impotentes ante el mundo blanco».²⁷

2. EL CONTEXTO DE BROWN

Sin embargo, las sombrías perspectivas de cambio en las relaciones raciales de mediados de los años treinta, se tornaron en expectativas optimistas para la táctica legalista de la NAACP durante los años de la Segunda Guerra Mundial. En efecto, lo que haría posible *Brown* serían tanto las enormes transformaciones de la sociedad y la política estadounidense en la Segunda Guerra Mundial, como el paralelo avance en la condición y organización de la minoría negra, así como la relevancia de los Estados Unidos en la configuración de la Guerra Fría.

Si la Segunda Guerra Mundial llevó a tres millones de afroamericanos del sur a emigrar a ciudades y zonas industriales del norte y el oeste, también transformó el sur segregacionista. Los estados del sur siguieron recibiendo fondos federales que modernizaron sus infraestructuras, mecanizaron una agricultura en crisis e instalaron industrias de guerra, que a su vez atrajeron nuevas industrias en la posguerra, favoreciendo la emigración de familias blancas del medioeste. Con la industrialización y las expectativas de cambio, los sindicatos CIO y AFL se esforzaron en la sindicación de trabajadores blancos y negros del sur. Por otro lado, los veteranos negros que habían luchado en un ejército segregado por la democracia y contra el racismo en Europa o el Pacífico, regresaban a casa dispuestos a que estos objetivos se cumplieran dentro de Estados Unidos, convirtiéndose en la vanguardia de la lucha por los derechos civiles.²⁸ Así, indirectamente la sociedad sudista quedó expuesta al cambio en sus relaciones de raza; mientras en el conjunto del país

27 Du Bois, W. E. B. «Does the Negro Need Separate Schools?», *Journal of Negro Education*, (julio de 1935), p. 328-335.

28 El peso de la experiencia de la Guerra muy bien expuesto en el libro del corresponsal de guerra y líder de la NAACP, Walter White. WHITE, Walter. *A Rising Wind*. Westport: Negro University Press, 1971 (edición original de 1945), p. 142-145.

los progresos de la minoría negra en promoción económica, derechos, auto-organización y peso político fueron enormes.

En cuanto a promoción económica y social, desde 1941 los afroamericanos pudieron ser contratados en los buenos trabajos de las industrias de guerra, aumentaron sus empleos en la administración federal,²⁹ consiguieron garantías federales contra el racismo laboral gracias al Fair Employment Practices Committee (FEPC),³⁰ y los veteranos de guerra disfrutaron de los enormes beneficios de la Ley del soldado (1944).³¹ En cuanto a la organización y el avance en derechos civiles, aparecieron nuevas organizaciones exclusivamente afroamericanas, como el Movimiento de la Marcha sobre Washington o el Congress of Racial Equality (CORE), que desde 1942 ensayaba nuevas tácticas de acción directa en su estrategia de resistencia pasiva y no violencia, mientras la NAACP confirmaba el éxito de su estrategia legalista aumentando nueve veces su tamaño, hasta llegar a los 450.000 afiliados en 1945, un tercio de ellos en el sur segregado.³² Particularmente sonado fue el éxito en 1944 de la NAACP en el caso *Smith vs Allwright*, en el que el Tribunal Supremo declaró ilegales las primarias exclusivamente blancas en el sur,³³ animando así al registro de votantes afroamericanos y a aumentar potencialmente el voto negro.

En 1944, el economista sueco Gunnar Myrdal consideraba que la minoría negra había avanzado más en los cinco años de la guerra que en el periodo comprendido entre 1877 y 1940.³⁴ En su influente y voluminoso estudio sobre el racismo, *An American Dilemma. The Negro Problem and Modern Democracy*, destacaba «el progresivo aislamiento del sólido sur» y veía en el racismo un residuo comprometedor que empañaba una sociedad profundamente igualitaria como la de Estados Unidos. Para Myrdal, el dilema a resolver con urgencia era la contradicción esencial «entre democracia

29 WYNN, Neil A. *The Afro-American and the Second World War*. Londres: Paul Elek, 1976, p. 56-59.

30 LEUCHTENBURG, Walter. *The White House Looks South...* Baton Rouge: Louisiana State University Press, 2005, p. 65-66.

31 Ésta incluía beneficios costeados por el estado federal en educación, sanidad, vivienda, créditos para montar negocios.

32 COOK, Robert. *Sweet Land of Liberty. The African-American Struggle for Civil Rights in the Twentieth Century*. Londres: Longman, 1998, p. 73.

33 KLARMAN, Michael J. *From Jim Crow to Civil Rights: The Supreme Court and the Struggle for Racial Equality*. Nueva York: Oxford University Press, 2004, p. 199-201.

34 MYRDAL, Gunnar. *An American Dilemma*. Nueva York: Harper & Row, 1944, Vol. I, p. 3-5. El autor consideraba que se había avanzado más en 5 años, que en el periodo comprendido entre 1877 y 1944.

y racismo», especialmente cuando el país se estaba convirtiendo en el líder democrático internacional.³⁵ Esta sensación de que el racismo empañaba la democracia americana, y que incluso formaba parte esencial de esta, llevó a que, tras la guerra, fuera el momento de atacarlo como parte central del «liberalismo racial» que representaba el presidente Harry Truman y gran parte del Partido Demócrata fuera del sur.

El ambiente de expectativa y cambio inminente parecía trasladarse al sur posbélico. En 1946, la CIO lanzó la llamada «Operación Dixie» para sindicalizar el sur. Ese mismo año los veteranos afroamericanos organizaron registros de votantes, que en 1946 añadieron en el estado de Georgia 150.000 votantes afroamericanos, un número sin precedentes en el sur. En 1947 los veteranos negros consiguieron otro éxito en Mississippi, al evitar que el político racista Theodore Bilbo ocupara su escaño en el Senado por intimidar y obstruir el voto afroamericano. En las mismas elecciones de 1946 fueron elegidos jóvenes congresistas liberales, como los representantes de Tennessee Albert Gore y Etes Kefauver, más abiertos en temas raciales.

Sin embargo, en las elecciones de 1946 también salieron elegidos políticos como el gobernador de Carolina del Sur Strom Thurmond, que regresó de la guerra dispuesto a liderar la defensa del «orden y los derechos del sur». Algo que ya estaba haciendo violentamente un resurgido Ku Klux Klan, que actuaba con la connivencia de las autoridades locales y estatales y la colaboración activa de un sector importante de la población blanca. Así, entre junio de 1945 y septiembre de 1946, se sucedieron al menos 46 ataques raciales contra afroamericanos que organizaban los registros de votantes, algunos con muertos o heridos,³⁶ y hubo asesinatos y ataques constantes a veteranos negros cuando regresaban a casa.

La violencia en el sur, especialmente contra los veteranos de guerra, reforzó el compromiso personal de Truman con la defensa de los derechos civiles. En su discurso de 1947 ante el Lincoln Memorial comprometía al Gobierno federal en la garantía de los derechos y libertades de «todos los americanos» y con un sentido de urgencia histórica indicaba «que Estados Unidos no podían esperar otra década u otra generación para remediar esos males», sino solucionarlos en ese contexto posbélico que parecía renovar la fe en los principios democráticos

35 *Ibidem*, Vol. II, p. 1019-1021.

36 Concretamente el de Columbia (febrero de 1946), Tennessee, acabó con el asesinato de 2 afroamericanos, y en el de Athens (agosto de 1946), Alabama, una multitud blanca hirió a unos 100 afroamericanos.

de la nación.³⁷ Finalmente, de cara a las elecciones presidenciales de 1948, por consejo de su asesor Clark Clifford,³⁸ asumió las sugerencias políticas del President's Committee on Civil Rights (PCCR)³⁹ que, en su informe de 78 páginas, *To Secure These Rights* recomendaba al Congreso aprobar leyes anti-linchamiento y contra la brutalidad policial, favorecer la extensión del sufragio eliminando el «poll tax» y salvaguardando el derecho al voto, declarar ilegal permanentemente la discriminación en el empleo y aprobar de forma inmediata la integración en el Ejército y los empleos federales, así como desegregar el distrito de Columbia, presentándolo como un símbolo para el resto del país.⁴⁰ Esta legislación que de aprobarse alteraría «el orden» que el sur había mantenido desde hacía tres cuartos de siglo,⁴¹ según Clifford le aseguraría el voto de la minoría negra sin hacerle perder el voto del sur.

Inmediatamente, algunos políticos demócratas liderados por Storm Thurmond se escindieron en el States's Rights Democrats para defender los «derechos de los estados» e impedir «la abolición de la segregación racial», necesaria para «preservar la democracia americana cristiana», «independientemente de las leyes federales».⁴² Sin embargo, esta escisión demócrata solamente consiguió 39 votos electorales en el sur; el resto de los políticos y votantes demócratas permaneció fiel a la candidatura de Truman contribuyendo a su sorprendente victoria en 1948, tras la cual Truman desagregó el Ejército y los empleos federales, pero no consiguió que se aprobara ninguna legislación significativa de su programa de derechos civiles por la obstrucción de los congresistas demócratas del sur.

A pesar de la reacción segregacionista, el ataque múltiple de la NAACP al Jim Crow y la presencia de políticos racialmente moderados en el sur, consiguieron algunos avances en derechos civiles en el periodo 1945-1954.

37 TRUMAN, Harry S. *Truman speaks to the NAACP at the Lincoln Memorial*. June 28, 1947. Recuperado de internet: <http://www.pbs.org/wgbh/americanexperience/features/primary-resources/truman-naacp47/>

38 CLIFFORD, Clark. *The Politics of 1948. Memorandum from Clark Clifford to Harry S. Truman*, November 19, 1947. Recuperado de internet: <http://personal.ashland.edu/~jmoser1/clifford.htm> [20/01/2014 13:27:57]

39 TRUMAN, Harry S. *Executive Order 9808 Establishing the President's Committee on Civil Rights*, December 5 1945. Recuperado de internet: <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=60711>

40 *To Secure These Rights. The Report of the President's Committee on Civil Rights*, 1947, p. 139-173. Recuperado de internet: <http://www.trumanlibrary.org/civilrights/srights1.htm>

41 FULLER, Helen. «Civil Rights Splits Democrats», *The New Republic*, 8 de marzo de 1948, p. 16.

42 «Governor Wright Bids Negroes be Quiet», *The New York Times*, 10 de mayo de 1948; «Southerners Set Rump Convention if Party Backs Truman», *The New York Times*, 11 de mayo de 1948.

En 1950 eran ya 900.000 los votantes afroamericanos registrados frente a los 50.000 de 1940, al tiempo que a finales de la década de 1940 algunos candidatos negros ganaron puestos públicos en bastantes ciudades del Alto Sur y a principios de 1950 se conseguían las primeras victorias con la desegregación de la fuerza pública en Montgomery (Alabama), de los ascensores en los edificios de oficinas en el centro de Birminham (Alabama), de los jurados federales en Little Rock (Arkansas), de algunos grandes almacenes en Greensboro (Alabama), de bibliotecas públicas, parques y piscinas en Louisville (Kentucky). Por otro lado, la mayoría de políticos sudistas aún era relativamente «liberal» económicamente y «moderada» racialmente y había políticos aupados por coaliciones de blancos pobres y afroamericanos partidarios del gasto social, como los gobernadores demócratas de Louisiana (Earl Long), Arkansas (Sid MacMath), North Carolina (W. Kerr Scott) y Alabama (Jim Folsom) o el gobernador republicano de Virginia (Theodore Dalton).⁴³

Igualmente, la NAACP seguía avanzando en los tribunales en su lucha contra la segregación escolar. En 1939 la NAACP había creado la Legal Defense Educational Fund que funcionaba como una rama autónoma y con la estrategia de «igualdad de oportunidades» había ganado bastantes casos de igualdad salarial para profesores negros en el alto sur, así como victorias en la igualdad educativa para estudiantes negros en las escuelas profesionales y de doctorado. Precisamente estos casos pusieron en evidencia el límite de la estrategia de igualdad de oportunidades y decidieron a la NAACP a pasar a la estrategia de ataque directo a Plessy en 1948. Esta estrategia se ensayó sin éxito en 1949 en dos casos referentes a la desegregación de las escuelas de doctorado y facultades de derecho, que atacaban por primera vez la doctrina de «separados pero iguales». La NAACP no solo cuestionó que las instalaciones separadas para blancos y negros pudieran ser iguales, sino que por primera vez sus abogados utilizaron como argumento para probar la desigualdad, el daño psicológico que la segregación causaba a sus víctimas.⁴⁴ Todo ello se enmarcaba en un ambiente en el que el Departamento de Estado insistía en que la segregación comprometía los objetivos nacionales de Estados Unidos en la Guerra Fría,⁴⁵ y la minoría negra era consciente de esta nueva palanca

43 KLARMAN, Michael J. «How Brown Changed Race Relations: the Backlash Thesis», *The Journal of American History*, 81, 1 (junio de 1994), p. 93-94.

44 MARTIN, Waldo E. Jr. *Brown vs Board of Education...*, op. cit., p. 25-26.

45 Este aspecto se destaca como el más decisivo en la apuesta de la Administración Truman en el avan-

de poder para hacer avanzar sus demandas. Así lo señala Mary L. Dudziak: «La Guerra Fría estrechó el discurso aceptable de derechos civiles y sancionó a los individuos que se colocaban fuera, pero dentro de los límites dieron al movimiento una importante y efectiva palanca de poder».⁴⁶

3. BROWN VS TOPEKA

En este ambiente de cuestionamiento nacional e internacional del racismo estadounidense, la NAACP presentó a principios de 1950 varias demandas judiciales, agrupadas desde 1952 por el Tribunal Supremo como *Brown vs Topeka*, referentes a la segregación en las escuelas primarias y secundarias, como un ataque directo a la segregación, sancionada constitucionalmente por *Plessy* desde 1896. Como en 1949, la decisión de pasar de «la igualdad de oportunidades» al ataque directo a la segregación se basaba en la evidencia de que la igualdad de oportunidades educativas era imposible con la manifiesta desigualdad de condiciones entre escuelas blancas y negras, y en el daño psicológico probado que la segregación infligía tanto en estudiantes negros (inferioridad racial) como en blancos (supremacía blanca).

Cuando los casos llegaron al Tribunal Supremo en diciembre de 1952, la mayoría de los jueces –entre los que había varios del sur– estaban decididos a «derribar *Plessy*», pero calibrando la magnitud de la decisión, pues consideraban que esta debía ser unánime. La unanimidad se consiguió cuando Earl Warren, máximo representante del republicanismo californiano, fue nombrado Presidente del Tribunal Supremo por Eisenhower en octubre de 1953. Tras unos meses, Warren consiguió la unanimidad del Tribunal en cuanto a declarar inconstitucional la segregación escolar, afirmando, en la sentencia del 17 de mayo de 1954, que: «En el ámbito de la educación pública la doctrina de “separados pero iguales” no tiene lugar. Las instalaciones públicas separadas son inherentemente desiguales», por lo que los demandantes por

ce de los derechos civiles, así como en el caso concreto de indicar al Tribunal Supremo, en los preliminares del caso Brown en 1952, los efectos negativos de la discriminación racial en la política exterior de Estados Unidos. Ver DUDZIAK, Mary L. *Cold War Civil Rights. Race and the Image of American Democracy*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2000, p. 87-90.

46 DUDZIAK, Mary L. «Brown as a Cold War Case», *The Journal of American History*, 91, 1 (junio de 2004), p. 41.

razones de la segregación «estaban privados de la protección igualitaria de las leyes garantizada por la Decimocuarta Enmienda».⁴⁷

La histórica sentencia, que declaraba así anticonstitucional la segregación, tenía en cuenta la posición de Estados Unidos en la Guerra Fría⁴⁸ y expresaba el consenso y la convergencia de intereses a que se había llegado en torno a un «liberalismo racial», que tomaba el síntoma de la segregación como el todo del racismo estructural americano y lo veía como un asunto de prejuicio individual más que de factores económicos y sociales.⁴⁹

La reacción inmediata a la sentencia fue de optimismo cauteloso entre la NAACP, la minoría negra y muchos liberales del norte, y de crítica, oposición y preocupación entre los blancos del sur. Estas posturas eran evidentes en las editoriales periodísticas del día siguiente. Todas tenían en cuenta la transcendencia constitucional de la sentencia, pero entre los periódicos del norte destacaba el beneficio de la sentencia para «restituir el papel de los Estados Unidos en el mundo» y como arma anticomunista contra Pekín y Moscú en la Guerra Fría.⁵⁰ Igualmente coincidían en que la decisión restablecía la «fe de los americanos en sí mismos» y en sus leyes fundamentales al «acabar con la sociedad dual», «con la disparidad entre los principios y las prácticas», al hacer posible finalmente «la igualdad de todos los americanos ante la Ley», expresada ya en la Declaración de Independencia.⁵¹ Pero ni las voces más entusiastas en el norte pensaban que la aplicación iba a ser rápida ni fácil, pues, como indicaba *Los Angeles Times*, exigiría la coerción o presión

47 «We conclude that in the field of public education the doctrine of “separate but equal” has no place. Separate educational facilities are inherently unequal. Therefore, we hold that the plaintiffs and others similarly situated for whom the actions have been brought are, by reason of the segregation complained off, deprived of the equal protection of the laws guaranteed by the Fourteenth Amendment». *Brown vs Board of Education, Opinion of the Court*, en HeinOnline - 347. U.S. 495, 1953, p. 483, recuperado de internet: <https://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=false&doc=87&page=transcript>

48 Explicitamente la sentencia no reconocía este aspecto en su decisión, pero los jueces eran conscientes del impacto del racismo estadounidense en el exterior, del papel del sistema legal americano en la «guerra de ideas» que era la Guerra Fría y, sobre todo, fue el elemento de propaganda contra-soviética que el Departamento de Estado llevaba tiempo esperando. Ver DUDZIAK, Mary L. *Cold War Civil Rights...*, op. cit., p. 104-107.

49 GUINIER, Lani. «From Racial Liberalism to Racial Literacy: Brown vs Board of Education and the Interest-Divergence Dilemma», *The Journal of American History*, 91, 1 (junio de 2004), p. 114.

50 «All God's Chillum», *The New York Times*, 18 de mayo de 1954; «Will Stun Communist», *The Courier* (Pittsburg), 18 de mayo de 1954; «The Decision of A Century», *Daily World* (Atlanta), 18 de mayo de 1954; «Emancipation», *Post and Times Herald* (Washington), 18 de mayo de 1954.

51 «All God's Chillum», *The New York Times*, 18 de mayo de 1954; «End of Dual Society», *Defender* (Chicago), 18 de mayo de 1954; «Equality Redefined», *Herald* (Boston), 14 de mayo de 1954; «Emancipation», *Post and Times Herald* (Washington), 18 de mayo de 1954.

«de virtualmente toda la población blanca de los estados donde la segregación había sido ley y costumbre». «No provocará una guerra civil, pero casi con certeza provocará una revolución política y social», añadía el periódico californiano, que auguraba problemas escolares a una generación si no había moderación y entendimiento entre las partes.⁵²

La preocupación en los periódicos del sur era mayor y más inmediata. Iba desde las posiciones más moderadas que indicaban que los estados tenían tres meses para expresar sus alegaciones y opiniones respecto a cómo aplicarla,⁵³ hasta entender que ahora el problema pasaba de las élites a los padres y estudiantes en el ámbito local y cotidiano,⁵⁴ o expresar la contundente «oposición» de «la gente del sur», pues la sentencia era contraria y «violaba» el modo de vida «en el que ellos han creído desde 1619», fecha de establecimiento de la colonia de Virginia, la primera de las Trece Colonias Inglesas en el norte de América.⁵⁵

Precisamente, temiendo resistencias en el sur y para tener en cuenta la variedad de situaciones locales, el Tribunal Supremo oiría en el siguiente trimestre las alegaciones de los Fiscales de los Estados afectados y tardaría un año en decidir sobre la aplicación de la sentencia. En el llamado *Brown II*, el 31 de mayo de 1955, el Tribunal Supremo optó por una aplicación gradual, flexible y ambigua —«con una rapidez muy premeditada», «buena fe», «la primera fecha posible»— en manos de las juntas locales de educación.⁵⁶ Esta decisión cauta no evitó, entre 1954 y 1964, «La resistencia masiva» blanca contra *Brown*, ni facilitó la rápida integración escolar en el sur, mientras aumentaba la segregación en el norte.

52 «The Segregation Decision», *L.A. Times*, 19 de mayo de 1954.

53 «The Supreme Court Has Given Us Time», *The Constitution* (Atlanta), 8 de mayo de 1954.

54 «The Pattern of the Future», *Gazette* (Arkansas), 18 de mayo de 1954.

55 «“Violates” Way of Life», *Cavalier Daily*, University of Virginia, 18 de mayo de 1954.

56 Chief Justice Earl Warren, «Ruling on Relief», 31 de mayo de 1955, *Brown et al. v. Board of Education of Topeka et al.*, 349 US 294 (1955), en WALDO, E. Martin. *Brown v. Board of Education...*, op. cit., p. 197-198.

4. APLICACIÓN

4.1 *Escasos avances, 1954-1964*

El llamado «Black Monday» fue contestado casi de inmediato con la organización de la «resistencia masiva» contra la desegregación. En julio de 1954, Robert Patterson fundaba en Mississippi el White Citizens Council, asociación que llegó a agrupar en su primera década a 250.000 miembros, entre los que abundaban sectores populares blancos, en su resistencia a cumplir una ley que significaba la vulneración por el Tribunal Supremo de los «derechos de los estados», entre los cuales estaba el derecho a las prácticas políticas del Jim Crow. Sobre la base de este argumento legal, los WCC protagonizaron todo tipo de tácticas de coacción contra los afroamericanos que intentaban la integración escolar de sus hijos, así como la intimidación de los blancos moderados.⁵⁷

En efecto, una de las consecuencias de la sentencia Brown es que hizo girar la política del sur hacia el radicalismo racial, pues prácticamente ningún político pudo sobrevivir sin adoptar la posición de resistencia masiva a la integración. Las posiciones relativamente moderadas racialmente y «liberales» en asuntos sociales y económicos ya no tenían cabida cuando «el orden del sur» había sido atacado. De esta forma, más de cien representantes y senadores firmaron *La Declaración de Principios Constitucionales* legitimando su resistencia «con todos los medios legales necesarios» contra el «injustificado ejercicio del poder del Tribunal Supremo»,⁵⁸ una rama del Gobierno Federal no elegida; al tiempo que resonaba en la memoria sudista la victoria de su resistencia a la Reconstrucción tras la Guerra Civil.

Por su parte, las cámaras legislativas sudistas usaron y abusaron de su poder para orillar las decisiones del Tribunal Supremo contra la segregación. Aprobaron 500 leyes para obstruir la integración;⁵⁹ ocho estados aprobaron

57 WEBB, Clive; BROWN, David. *Race in the American South*. Edinburg: Edinburgh University Press, 2007, p. 232-233.

58 *Southern Manifesto on Integration* (March 12, 1956), From Congressional Record, 84th Congress Second Session. Vol. 102, part 4. Washington, D.C.: Governmental Printing Office, 1956, p. 4459-4460. Recuperado de internet: http://www.pbs.org/wnet/supremecourt/rights/sources_document2.html

59 El dicho popular en el sur profundo era: «Mientras podemos legislar, podemos segregar». Cit. en Rodgers, Harvel R. Jr; Bullock, Charles S. and III. «School Desegregation: A Policy Analysis», *Journal of Black Studies*, 2, 4 (junio de 1972), p. 410.

leyes de Interposición que vetaban «leyes federales que infringían sus derechos»; constituyeron agencias de investigación para desprestigiar con acusaciones de comunistas a los miembros de la NAACP; y tomaron medidas para reprimirlos directamente, hasta el punto de que en 1957 la NAACP había sido suprimida en algunos estados y había perdido 39.000 afiliados en el sur. El desafío manifiesto de las autoridades del sur a las decisiones judiciales federales hizo pensar a los extremistas blancos agrupados en el Ku Klux Klan, que podían actuar con impunidad para reprimir brutalmente los «derechos civiles negros». Entre 1955 y 1959 hubo 225 incidentes violentos,⁶⁰ muchos de ellos contra escuelas integradas, así como coacciones económicas a los padres que luchaban contra la segregación.⁶¹

Como señala Michael Klarman, el desmedido poder de que gozaban los blancos del sur profundo respondió de forma inmediata a la contundente amenaza de alterar las relaciones raciales que suponía Brown, logrando imponer su fanatismo racial en todo el sur. Las políticas moderadas y conciliadoras desaparecieron al tiempo que la raza se convertía en el tema dominante y en la única identidad de los blancos del sur. En este sentido, los blancos pobres pasaron de apoyar a las coaliciones birraciales reformistas, en las que se identificaban como clase, a apoyar el conservadurismo racial en su identificación con los blancos del sur.⁶²

En este ambiente de hostilidad organizada, la desegregación escolar fue casi inmediata en los estados fronteriza, pero avanzó conflictiva y muy lentamente en el sur, especialmente porque hasta 1964 el Tribunal Supremo no contó con el apoyo de las otras ramas del Gobierno federal para aplicarla. Esta «revolución» en los valores y estilo de vida del sur no estaba basada, como algunos suponían en el norte, en un consenso mayoritario expresado en las urnas, sino que era producto de una «ingeniería social» —en expresión de la NAACP—, elaborada por los «abogados-ingenieros sociales» y decidida en la

60 Ya en 1958, James W. Vander Zanden contabilizaba 9 incidentes graves y 12 menos graves, como boicots escolares. En su análisis sociológico destacaba entre los componentes de los tumultos «personas frustradas, principalmente de “las clases bajas”, para las cuales “negro e integración” simbolizaban el foco d su descontento». ZANDEN, James W. Vander. «Turbulence Accompanying School Desegregation», *The Journal of Educational Sociology*, 32, 2 (octubre de 1958), p. 73-74.

61 KLARMAN, Michael J. «Why Massive Resistance?», BROWN, David; WEBB, Clive. *Massive Resistance: Southern Opposition to the Second Reconstruction*. Nueva York: Oxford University Press, 2005, p. 46; BROWN, David; WEBB, Clive. *Race in the American South...*, *op. cit.*, p. 274-279, 281.

62 KLARMAN, Michael J. «How Brown Changed Race Relations...», *op. cit.*, p. 98-101.

cúpula del poder judicial.⁶³ En estas circunstancias, para su cumplimiento hubiera sido imprescindible la presión o coacción del Ejecutivo y Legislativo Federal, que excepto casos puntuales, optaron por la inacción durante la Administración Eisenhower y parte de la de Kennedy.

Hasta 1963, parecía evidente que la intervención ejecutiva federal para agilizar la aplicación de Brown perjudicaba a cualquier presidente independientemente del partido al que perteneciera;⁶⁴ mientras que en el sur la resistencia a la injerencia federal en «los asuntos del sur» proporcionaba enormes réditos electorales. Un caso paradigmático fue el desafío en 1957 del Gobernador demócrata Orval Faubus al impedir la entrada de 9 estudiantes negros en un instituto de Little Rock, Arkansas, que forzó al presidente Dwight Eisenhower a enviar al Ejército para cumplir las órdenes judiciales. Faubus fue reelegido como gobernador en seis mandatos seguidos,⁶⁵ mientras que Eisenhower y el Partido Republicano frenaron su ascenso electoral en el sur en las legislativas de 1958.

Así, el ala judicial del poder federal, sin acción ejecutiva sistemática ni medios económicos proporcionados por el legislativo, tuvo que aplicar una ley masivamente contestada «sin otra arma» que el respeto a la Ley. Además, los juzgados de distrito, muy presionados por el entorno segregacionista, eran los responsables de hacerla cumplir.⁶⁶ Si la desegregación pasaba esta criba aún tenía que enfrentarse a leyes estatales como las «pupil placement laws», cuyo objetivo era integrar legalmente al menor número de estudiantes afroamericanos posible, pues exigían demandas individuales en cada distrito escolar para pedir la integración, lo que requería de los padres recursos económicos, coraje moral y la dificultad de encontrar abogados que se arriesgaran a represalias violentas para un resultado que, tras dos o tres años, solía ser negativo.⁶⁷ Tampoco la NAACP, que presentaba la mayoría de las

63 RODGERS, Harvel R. Jr; BULLOCK Charles S. and III. «School Desegregation: A Policy Analysis...», *op. cit.*, p. 411-413

64 Para el Partido Demócrata avanzar en la desegregación en el sur significaba perder su principal bastión electoral desde 1880. En cuanto al Partido Republicano, una política gradualista y no intervencionista significaba ir arrebatando el sur a los demócratas.

65 KLARMAN, Michael J. «How Brown Changed Race Relations...», *op. cit.*, p. 102-104.

66 RODGERS, Harvel R. Jr; BULLOCK, Charles S. and III. «School Desegregation: A Policy Analysis...», *op. cit.*, p. 413-414

67 SMITH, Ralph Lee. «The South's Pupil Placement Laws», *Commentary*, octubre de 1960, recuperado de internet: <https://www.commentarymagazine.com/articles/the-souths-pupil-placement-laws-newest-weapon-against-integration/>

demandas, podía ejercer mucha presión sobre las juntas escolares. Acosada por la reacción sudista, la NAACP se encontraba muy mermada en recursos económicos y personales para poder vigilar los 4.466 distritos escolares en el sur y los estados frontera.

En 1960 la integración se había conseguido en los estados frontera, pero menos del 2% de los estudiantes afroamericanos asistía a escuelas integradas en los once estados de la antigua Confederación; muchas universidades siguieron excluyendo estudiantes negros a principios de la década de 1960, y pocos profesores negros eran contratados en escuelas blancas o integradas.⁶⁸ Sin embargo, ni la extrema lentitud en la aplicación de la sentencia, ni la resistencia violenta del sur atraía la atención nacional ni forzaba a la Administración Kennedy a intervenir más allá de momentos puntuales.⁶⁹

Forzar la intervención del Gobierno federal y conseguir la atención nacional para avanzar en la desegregación fueron razones para la táctica de «tensión creativa» de Martin Luther King. Se trataba de atacar allí donde la segregación era mayor, para provocar una respuesta desmedida por parte de políticos y autoridades segregacionistas.⁷⁰ Por eso King y la Southern Christian Leadership Conference (SCLC) decidieron forzar el desmantelamiento del Jim Crow en la ciudad más segregada de sur: Birmingham, Alabama.⁷¹ En la llamada «Campaña de Alabama» (abril-mayo 1963), fue decisiva la represión de la manifestación encabezada por jóvenes estudiantes negros con perros y mangueras, para llamar la atención nacional e internacional hacia el racismo sudista y forzar el compromiso del ejecutivo y el legislativo con el avance en los derechos civiles. Al mes siguiente, Kennedy intervino personalmente frente al gobernador de Alabama, George Wallace, que físicamente impedía la entrada a la Universidad de Alabama de dos estudiantes negros.⁷² Ese mismo

68 «If school integration in the South were to continue at its 1959 rate, it would take four thousand years for all Southern Negro children to achieve their right to equal educational opportunity (...)». Así comenzaba su artículo Ralph Lee en *Commentary*, en octubre de 1960, poco antes de la elección de John F. Kennedy. *Ibidem*.

69 Tal sería el caso, en septiembre de 1962, del envío de 5000 tropas federales para permitir la entrada del estudiante James Meredith en la Universidad de Mississippi, tras un motín que había causado 2 muertos y 160 heridos.

70 KLARMAN, Michael J. «How Brown Changed Race Relations...», op. cit., p. 112.

71 PATTERSON, James T. *Grand Expectations. The United States 1945-1975*. Nueva York: Oxford University Press, 1996, p. 415-485; CROOK, Robert. *Sweet Land of Liberty?* Londres: Longman, 1998, p. 112-129.

72 CARTER, Dan T. *The Politics of Rage. George Wallace, the Origins of The New Conservatism, and The Transformation of the American Politics*. Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1996, p. 140.

día, el 11 de junio de 1963, se televisaba su discurso de los derechos civiles. El presidente Kennedy no solo reconocía la lentitud de integración escolar, la desigualdad de oportunidades y de derechos, la pobreza y la falta de libertad de los afroamericanos en Estados Unidos, cuando el país la estaba predicando por todo el mundo, sino que se comprometía a pedir a la semana siguiente al Congreso la aprobación de una nueva legislación que garantizara los derechos de los afroamericanos.⁷³

4.2 *Importantes avances: 1964-1974*

Con la aprobación de la Ley de Derechos Civiles en junio de 1964 se iniciaba una nueva etapa de compromiso del legislativo y el ejecutivo respecto a la aplicación de la sentencia Brown, que contó entonces con las condiciones más favorables hasta el final de la Administración Johnson, en enero de 1969. El título vi de la Ley estipulaba cortar los fondos federales a las escuelas que segregaban y autorizaba al fiscal general a presentar «demandas de desegregación» cuando había una queja privada. Por otro lado, el liderazgo de la desegregación pasaba al departamento de *Health, Education and Welfare* (HEW), que puso normas y tiempos definidos para cumplir la sentencia –comienzo de la integración escolar en 1965 e integración completa en 1967.⁷⁴ Finalmente, la aprobación en 1965 de la *Ley de Educación Elemental y Secundaria* aumentó enormemente el gasto federal en educación pública, con lo que los estados del sur encontraron cada vez más difícil resistirse a la desegregación si querían recibir más fondos federales.

El ejecutivo del presidente Johnson utilizó estos medios legislativos de presión federal en el sur, aunque el HEW no prohibió la segregación de facto, que crecía en las ciudades del norte. Con estas medidas la desegregación avanzó, pero no con la rapidez que esperaba la minoría negra. Si atendemos a las escuelas integradas en el sur, la integración casi se completó con el 91.3%

73 KENNEDY, John F. *Civil Rights Address*, 11 de junio de 1963, recuperado de internet: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/PDFFiles/John%20F.%20Kennedy%20-%20Civil%20Rights%20Address.pdf>.

74 *Civil Rights Act*, 2 de julio de 1964. Recuperado de internet: Equal Employment Commission, https://www.eeoc.gov/eeoc/history/35th/thelaw/civil_rights_act.html; *Civil Rights Act, Title VI Statute*, recuperado de internet: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/USCODE-2010-title42/pdf/USCODE-2010-title42-chap21-subchapV.pdf>; *Civil Rights Act, Title VI Enforcement*, recuperado de internet: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/CFR-2011-title28-vol2/pdf/CFR-2011-title28-vol2-sec50-3.pdf>.

en 1972-1973. Ahora bien, si atendemos a todo el país y a la proporción de estudiantes integrados las cifras son más desalentadoras. En 1972, 16 años después de la sentencia Brown, un artículo en el *Journal Black Studies* calculaba que el 31.9% de estudiantes negros en el sur estudiaba en escuelas mayoritariamente blancas, mientras que en el norte la proporción bajaba al 27.5%. Tres eran los motivos principales de esa lentitud: el cumplimiento de los plazos de integración no era estricto porque las distintas administraciones no querían alienarse el voto del sur; el HEW nunca tuvo bastante personal para vigilar los distritos escolares;⁷⁵ y, sobre todo, la legalidad de la segregación de facto aislaba crecientemente a los afroamericanos en las escuelas y barrios de las grandes ciudades.⁷⁶

A finales de la década de 1960 y principios de 1970 cuanto mayores eran las medidas para aplicar la desegregación y extenderla a la «segregación de facto», y por tanto a todo el país, también las estrategias de evasión y de resistencia de la clase media y obrera blanca aumentaron, convirtiéndose una vez más los temas educativos en fuente de conflicto social y elemento esencial de la política nacional. Junto a lo que se ha llamado la «white flight» (estampida blanca) hacia las zonas residenciales, las resistencias de la clase media y obrera al «busing», que extendía la integración a la segregación de «hecho» en todo el país con el traslado diario obligatorio en autobuses de alumnos blancos y negros a escuelas de otros barrios, caracterizaron la conflictiva década de 1970.⁷⁷ Paralelamente, la respuesta de las distintas ramas del poder federal fue progresivamente hacia la resegregación a partir de la Administración Nixon.

4.3 Hacia la resegregación

Ya en la campaña electoral de 1968, el republicano Richard Nixon dejó claro que favorecía el mantenimiento de las escuelas de barrio y se oponía al «busing»; en cuanto al sur, apoyaba la sentencia Brown, pero desde el ejecutivo

75 48 personas para 4.466 distritos escolares en el sur y 40 para el norte.

76 RODGERS, Harvel R., Jr; BULLOCK, Charles S. and III. «School Desegregation: A Policy Analysis...», *op. cit.*, p. 416-421.

77 Jones señala como el *busing* se había convertido en un tema simbólico y conflictivo en la batalla por la integración. Ver JONES, Faustine C. «Ironies of School Desegregation...», *op. cit.*, p. 12-13; FORMISANO, Ronald P. *Boston against Busing. Race, Class and Ethnicity in the 1960s and 1970s*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1992, p. 88-107.

se opondría a cualquier esfuerzo para acelerar el proceso de integración.⁷⁸ Una vez tomó posesión como presidente en 1969, Nixon reafirmó su posición y tomó decisiones ejecutivas en este sentido. En julio de 1969 el Presidente expresó sus reservas cuando el Fiscal General y el secretario del HEW anunciaron los procedimientos para conseguir la desegregación escolar completa ese año. En febrero de 1970 Leon Panetta, Director de la oficina de derechos civiles del HEW, dimitió por la presión de congresistas sudistas sobre la Casa Blanca.⁷⁹ En marzo de 1972, en medio de la controversia nacional sobre el «busing», Nixon apareció en televisión para expresar una vez más su posición sobre la desegregación escolar: «La palabra del Tribunal Supremo es Ley». Pero en los aspectos que el tribunal no había decidido, el presidente «se sentía libre para fijar la política»; «la segregación de facto, resultado de estilos de vida es natural y no ilegal».⁸⁰

Paralelamente, de las élites a las bases, se moldeaba una atmósfera que frenaba los esfuerzos de integración. Mientras los motines contra el «busing» eran la expresión del sentimiento de amenaza a su estatus de muchos trabajadores y clase media blanca, los programas y legislación de discriminación positiva para asistir a las minorías demostraban a estos mismos sectores sociales, y particularmente a los varones blancos, la indefensión en las que les dejaba el liberalismo racial y de género del Partido Demócrata y la administración federal.⁸¹ Todo ello convenientemente agitado por políticos que explotaban el resentimiento racial, como George Wallace, el ex gobernador demócrata de Alabama, o el vicepresidente Spiro Agnew.

Por otro lado, en las ciencias sociales se hacía presente una visión elitista que cuestionaba los resultados de la integración escolar, justificando así su ralentización. No se discutía ni cuestionaba que la integración mejorara las vidas de individuos y grupos minoritarios, sino que el relativo fracaso escolar de los niños afroamericanos era atribuido a las deficiencias de los niños, de

78 FORMISANO, Ronald. P. *Boston against Busing...*, *op. cit.*, p. 5-7.

79 ROSENTHAL, Jack. «HEW Rights Chief Quits; Charges Political Pressure», *The New York Times*, 18 de febrero de 1970, p. 1; HARVEL R. Rodgers, Jr; BULLOCK, Charles S. and III. «School Desegregation: A Policy Analysis...», *op. cit.*, p. 421-422.

80 *President Nixon Speaks on Massive Busing*, CBS, 16 de marzo de 1972, recuperado de internet: <http://www.criticalcommons.org/Members/mattdelmont/clips/president-nixon-speaks-on-massive-busing-3-16-72>.

81 MIROFF, Bruce. *The Liberals' Moment. The McGovern Insurgency and the Identity Crisis of the Democratic Party*. Lawrence: University of Kansas, 2009, p. 247-259, 300-301; HOCHSCHILD, Arlie R. *Extraños en su propia tierra. Requiem por la derecha estadounidense*. Madrid: Capitan Swing, 2018, p. 217-219.

sus familias y de su bajo estatus socio-económico. Sobre este juicio despectivo de la integración escolar y sus resultados, se armaba un asalto general a todas las políticas y programas que ayudaban a las minorías y a los pobres, dando una racionalidad científica a los argumentos que juzgaban sesgadamente las políticas públicas. De hecho, como afirmaba Faustine C. Jones en 1978, lo que estaba «bajo asedio» era «la propia educación pública».⁸²

En este ambiente de afirmación del conservadurismo en los primeros años de la década de 1970, el Tribunal Supremo seguía avanzando con sus sentencias en la desegregación, tanto en el sur –aceptando el «busing» como una herramienta normal de política educativa en 1971–, como en el norte. Sin embargo, en 1974 comenzó un retroceso judicial cuando el Tribunal Supremo, ante la demanda que cuestionaba el «busing» entre Detroit y las zonas residenciales adyacentes sentenció, en *Miliken vs Bradley*, que respetaba la división urbana-suburbana para sus distritos escolares separados y rechazó pedir una solución inter-distritos para las escuelas segregadas.⁸³ La misma decisión se tomó en el caso de Dayton, Ohio, en 1977. El viraje judicial reflejaba el cambio en la composición del Tribunal Supremo, añadiendo otra rama del Estado Federal a la desaceleración de la segregación de facto.⁸⁴ A finales de la década de 1970 y principios de la década de 1980, aún se consiguieron victorias de integración escolar en algunas ciudades, como Wilmington (Delaware), Indianápolis (Indiana), Louisville (Kentucky) y St. Louis (Missouri). Pero el Gobierno Federal no solo no ayudó, sino que se resistió a estas políticas municipales de integración escolar.⁸⁵

A finales de la década de 1970 y principios de 1980, el balance que hacía la minoría negra sobre el alcance y los efectos del cumplimiento de la sentencia Brown eran mixtos y no concluyentes.⁸⁶ En cuanto al alcance de

82 JONES, Faustine C. «Ironies of School Desegregation...», *op. cit.*, p. 14-15.

83 Las palabras concretas eran: «las soluciones debían ser apropiados a la violación» y «la evidencia de discriminación debía ser clara para los distritos afectados».

84 Este Nuevo Tribunal Supremo utilizó la retórica de Brown –que era inconstitucional tratar de forma diferente a los individuos en base al color de su piel– para justificar la desaceleración o incluso la no actuación de los agentes gubernamentales en temas de discriminación racial. Ver GUINIER, Lani. «From Racial Liberalism to Racial Literacy: Brown vs Board of Education and the Interest-Divergence Dilemma», *The Journal of American History*, 91, 1 (Junio de 2004), p. 93.

85 LASSITER, Matthew D. *The Silent Majority. Suburban Politics in the Sunbelt South*. Princeton: Princeton University Press, p. 313-318; Jones, Faustine C. «Ironies of School ...», *op. cit.*, p. 16.

86 Gail Thomas y Frank Brown concluían en 1982, que había el mismo número de estudios con una visión positiva y negativa de la desegregación, con lo que calculaban que se necesitaría otra década de investigación sistemática para entender los efectos de esta. Ver THOMAS, Gail; BROWN, Frank. «What Does

la desegregación, la década de 1970 supuso confirmar el gran avance de la desegregación legal en el sur; mientras en las grandes ciudades del norte, la segregación de facto, asociada a factores socio-económicos se mantenía o aumentaba. Respecto a los beneficios de la integración, claramente los afroamericanos de clase media se beneficiaron desde el principio y, en general, The Civil Rights Commission los consideraba positivos para toda la minoría negra, en resultados académicos y motivación. Sin embargo, estudios más recientes demuestran que, aunque las diferencias en resultados escolares disminuían, aún existían «profundos patrones de segregación racial» y, aunque había aumentado el número de universitarios afroamericanos, los logros de la desegregación no se reflejaban en el acceso laboral de los afroamericanos a los trabajos mejor remunerados. También en lo que respectaba a la opinión pública había más apoyo abstracto a la desegregación, pero a nivel cotidiano esta era cuestionada en la «estampida blanca» a las zonas residenciales, en los motines «anti-busing» y en la resistencia a contratar profesores directores y administradores escolares afroamericanos.⁸⁷

Así, muchos padres y ciudadanos negros, desanimados por la lentitud de la transición entre segregación e integración o por el aumento de la segregación de hecho, buscaban lograr el control de las escuelas en las que estudiaban sus hijos o miraban con nostalgia a las instituciones educativas negras de décadas anteriores.⁸⁸ Mientras se percibía el fenómeno de que los mejores estudiantes negros procedentes de la clase media se enrolaban en centros privados, muchos padres «simplemente querían una buena educación para sus hijos independientemente del tipo de escuela».⁸⁹

A partir de la década de 1980, con el poder legislativo, ejecutivo y judicial en la línea de ralentizar la integración en una atmosfera de conservadurismo y hostilidad a la intervención del Estado Federal, una minoría negra mucho menos movilizaba se enfrentaba al desánimo de la creciente segregación de hecho y el aislamiento educativo de muchos niños negros en las grandes ciudades. La confirmación de esta tendencia contribuye desde entonces a

Educational Research Tell Us About School Desegregation Effects?», *The Journal of Black Studies*, 13, 2 (diciembre de 1982), p. 171.

87 JONES, Faustine C. «Ironies of School...», *op. cit.*, p. 20-22.

88 La nostalgia por las escuelas negras aumentó desde la década de 1990, cuando están disponibles los testimonios de los maestros y estudiantes protagonistas en forma de memorias o fuentes orales. Ver: FAIRCLOUGH, Adam. «The Cost of Brown...», *op. cit.*, p. 43-46.

89 SCOTT, Hugh J. «Views of Black School Superintendents on School Desegregation», *The Journal of Negro Education*, 52, 4 (otoño de 1983), p. 382.

enfocar las raíces de la segregación no tanto en el prejuicio individual, sino en los factores económicos y sociales, al tiempo que recuerda el carácter estructural del racismo en la historia americana, tal y como señalara Du Bois en la década de 1930.

5. CONCLUSIÓN

Casi 65 años después de Brown, podemos decir que la sentencia del Tribunal Supremo fue el comienzo del fin de la segregación de iure en el sur; pero el proceso de acabar con el sistema de Jim Crow fue lento y no significaba acabar con el racismo, parte estructural de la historia americana, asentado en factores sociales, económicos y culturales profundos.

Una decisión judicial tajante contra la discriminación, en un asunto tan delicado y cotidiano como la educación, levantó una enorme hostilidad organizada, que necesitó todo el apoyo del poder ejecutivo y legislativo, entre las décadas de 1960 y 1970, para acelerar su cumplimiento. Los avances de esos años aumentaron las oportunidades educativas y favorecieron la ampliación de una clase media negra muy preparada, de la que el ex presidente Barack Obama es un destacado exponente.

Sin embargo, también tuvieron un enorme costo político para el Partido Demócrata y la acción social del Estado federal, especialmente desde que las políticas federales atacaron también la segregación escolar por motivos económicos y sociales en el norte. Desde entonces, el resentimiento blanco respecto a la revolución de derechos comenzó a ganar espacio político y es un elemento esencial del discurso y la acción política del republicanismo conservador. Así, se ha conseguido la integración de iure, pero persiste el aislamiento escolar de las minorías de color en los barrios pobres de las grandes ciudades.

Política educacional para os povos indígenas no sul do Brasil: a implementação de escolas para os Kaingang (1910-1967)

Education Policy for Indigenous People in Southern Brazil: the Introduction of Schools for the Kaingang (1910-1967)

Maria Aparecida Bergamaschi

cida.bergamaschi@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

Juliana Schneider Medeiros

jusmedeiros@yahoo.com.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

Data de recepció de l'original: setembre de 2018

Data d'acceptació: desembre de 2018

RESUM

L'escola per als pobles indígenes a Brasil és un fenomen que va nèixer amb la colonització i va funcionar de diverses maneres segons els temps i els espais. Al període colonial i imperial (segles xvi al xix), les iniciatives educatives dirigides cap als indígenes van ser de caràcter religiós. Només al segle xx l'Estat brasiler va anunciar i concretar polítiques educatives que, en principi, havien de ser laiques, a partir de la

creació del Servei de Protecció als Indis (SPI), que va actuar en gran part del territori nacional entre 1910 i 1967. Assentat en una pràctica tutelar, l'òrgan indigenista se'n va encarregar d'implementar polítiques que apuntaven cap a la integració dels indígenes a la societat nacional i va tindre en l'escola una important aliada en l'assoliment dels seus objectius. Sobre les polítiques d'educació escolar implementades cap al poble Kaingang, de l'estat de Rio Grande do Sul, a la regió sud de Brasil, tracta aquest article. Amb l'anàlisi de documents oficials i de bibliografia que aborden l'actuació del SPI i les seues polítiques, l'estudi mostra com i perquè van ser engegades escoles per al poble Kaingang als llocs indígenes de Nonoai, Guarita, Ligeiro i Cacique Doble, en el període de vigència de l'òrgan indigenista. És possible concloure que, en gran mesura, el SPI va assolir els seus objectius, interferint a les formes de vida tradicionals, transformant els indígenes en treballadors nacionals i ocasionant un fort perjudici a la llengua Kaingang.

PARAULES CLAU: Polítiques indigenistes, Servei de Protecció als Indis, escoles indígenes, escoles Kaingang, història de l'educació indígena.

ABSTRACT

Schooling for indigenous peoples in Brazil arose during the period of colonisation and was implemented in diverse ways in different times and spaces. During the colonial and imperial period (16th-19th centuries), educational initiatives aimed at indigenous peoples were religious in nature. It was not until the 20th century that the Brazilian government announced and specified educational policies which, in principle, were to be secular, with the creation of the Indian Protection Service (SPI) that operated across much of the country between 1910 and 1967. Based on a stewardship model, the indigenous body was responsible for implementing policies that worked towards integrating indigenous people into national society, with schools being an important ally in fulfilling this aim. This article looks at the school education policies implemented for the Kaingang people in the state of Rio Grande do Sul in southern Brazil. By analysing official documents and bibliography covering the SPI's activities and policies, the paper demonstrates how and for what purpose schools for the Kaingang people were introduced in the communities of Nonoai, Guarita, Ligeiro and Cacique Doble during the lifespan of the indigenous body. We can broadly conclude that the SPI attained its goals, interfering in traditional ways of life and transforming indigenous people into national workers, whilst inflicting great harm on the Kaingang language.

KEYWORDS: Indigenous Policies; Indian Protection Service; indigenous schools; Kaingang schools; history of indigenous education.

RESUMEN

La escuela para los pueblos indígenas en Brasil es un fenómeno que nació con la colonización, habiendo funcionado de diversas maneras en los diferentes tiempos y espacios. Durante el período colonial e imperial (siglos XVI a XIX), las iniciativas educativas dirigidas a los indígenas fueron de carácter religioso. Sólo en el siglo XX el Estado brasileño anunció y concretó políticas educativas que, en principio, debían ser laicas, a partir de la creación del Servicio de Protección a los Indios (SPI) que actuó en gran parte del territorio nacional entre 1910 y 1967. Asentado en una práctica tutelar, el órgano indigenista se encargó de implementar políticas que apuntaban a la integración de los indígenas en la sociedad nacional y tuvo en la escuela una importante aliada en el cumplimiento de sus objetivos. Sobre las políticas de educación escolar implementadas hacia el pueblo Kaingang, del estado de Rio Grande do Sul, en la región sur de Brasil, trata el presente artículo. A través del análisis de documentos oficiales y de bibliografía que abordan la actuación del SPI y sus políticas, el estudio muestra cómo y para qué fueron puestas en marcha escuelas para el pueblo Kaingang en los puestos indígenas de Nonoai, Guarita, Ligeiro y Cacique Doble, en el periodo de vigencia del órgano indigenista. Es posible concluir que, en gran medida, el SPI alcanzó sus objetivos, interfiriendo en los modos de vida tradicionales, transformando a los indígenas en trabajadores nacionales y ocasionando fuerte daño a la lengua Kaingang.

Palabras clave: Políticas indigenistas; Servicio de Protección a los Indios; escuelas indígenas; escolas Kaingang; historia de la educación indígena.

1. INTRODUÇÃO

A escola para os povos indígenas no Brasil é um fenômeno que nasceu com a colonização, tendo funcionado de diversas maneiras nos diferentes tempos e espaços, considerando igualmente a diversidade de povos e modos de contato decorrentes do processo colonizador vigente por mais de cinco séculos. Durante o período colonial e imperial (séculos XVI a XIX) as iniciativas educacionais dirigidas aos indígenas foram de caráter religioso. Só no século XX o Estado brasileiro anunciou e concretizou políticas educacionais que, a princípio, deveriam ser laicas, a partir da criação do Serviço de Proteção

aos Índios (SPI), focalizado neste artigo. No entanto, se observa nas últimas quatro décadas um processo intenso de apropriação da instituição escolar pelas comunidades indígenas, especialmente por seus professores e suas lideranças, que tomam para si a condução de políticas educacionais, em um forte movimento de protagonismo e autoria.

O estudo da história destas escolas em sua origem, de como foram implementadas junto aos diferentes povos, ainda é escasso, não obstante a importância que adquire na compreensão das práticas escolares do presente. Um dos fenômenos mais fortes e recorrentemente lembrado pelos professores e lideranças indígenas é a tutela imposta pelo Estado brasileiro durante o século xx, implementada oficialmente com a criação de um órgão estatal para a *proteção* dos povos indígenas, qual seja o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que vigorou no país no período de 1910 a 1967. Com objetivos mais abrangentes de integrar os povos indígenas à sociedade nacional, a escola foi um aparato adotado para este fim. Entre outras atribuições que visavam civilizar e integrar os indígenas à nação brasileira, a instituição escolar introduzia a língua portuguesa, levando ao abandono das línguas originárias, atuava no sentido de ensinar o civismo, além de desenvolver um forte programa de formação para o trabalho, de acordo com as necessidades do nascente Estado nacional.

Neste artigo, apresentamos um estudo inicial das políticas educacionais desenvolvidas pelo SPI na região sul do Brasil, junto ao povo Kaingang. Focamos especialmente no que à época eram denominados de postos indígenas e atualmente configuram importantes Terras Indígenas situadas no estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, nos debruçamos em pesquisas históricas já realizadas, igualmente reunindo documentos que dizem respeito às políticas desenvolvidas nestes postos indígenas referentes à educação escolar, no período de 1910 a 1967. O estudo faz parte de uma pesquisa de doutorado sobre a história da educação escolar indígena junto ao povo Kaingang no território que configura o estado do Rio Grande do Sul, na região meridional do Brasil. No texto, apresentamos o SPI, suas ações principais como política indigenista da época e, mais especificamente, as intervenções materializadas em políticas de educação escolar dirigidas ao povo Kaingang.

2. POLÍTICA INDIGENISTA E POLÍTICA EDUCACIONAL: O SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS

As políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil podem ser entendidas como parte das políticas indigenistas do Estado, ou seja, as ações formuladas pelas diferentes esferas do Estado que têm como objeto os povos indígenas. As políticas voltadas à educação escolar são um exemplo das demais ações do Estado em relação aos povos nativos e, nesse sentido, revelam as diretrizes gerais do indigenismo estatal e as *intenções* do Estado nos diferentes momentos da história. Na história do país é possível identificar dois momentos distintos nas relações entre o Estado e os povos indígenas, que assinalam também diferentes perspectivas na educação destinada a esses povos. O primeiro teve início no período colonial, constituiu-se de iniciativas de escolarização que tinham por objetivo a dominação e a assimilação dos povos indígenas e se estendeu até o final do século xx. O segundo momento é o da escola atual, movimento que se iniciou nos anos 70 e se fortaleceu com a Constituição Federal de 1988 que, ao reconhecer o direito dos indígenas à diferença, inaugurou um novo paradigma de educação escolar que propõe o respeito à diversidade cultural desses povos.

O Brasil tornou-se uma República em 1889 e, apesar da ruptura em termos políticos, as ações direcionadas aos indígenas mantiveram os mesmos objetivos assimilacionistas do período colonial, visando a ocupação efetiva de seu território e a sua transformação em mão de obra produtiva. A novidade foi a criação do primeiro órgão de Estado com a finalidade de estabelecer relações de caráter laico com os povos indígenas, em 1910. Primeiro chamado de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), passou, a partir de 1918, a ser apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI). O órgão classificou os indígenas brasileiros em quatro grupos: *isolados; em contato intermitente; em contato permanente; integrados*. Para cada grupo havia um tipo de relação e um procedimento diferente, mas a todos se buscava assimilar. A condição dos indígenas era compreendida como transitória, ou seja, através de mecanismos de homogeneização e nacionalização, os índios seriam incorporados à sociedade não-indígena sob a categoria de trabalhadores nacionais.¹

1 LIMA, Antônio Carlos de Souza. *Um Grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

O discurso oficial do SPI destacava a proteção e a tutela dos nativos –em oposição à violência da conquista praticada até então. No entanto, segundo Lima,² o Serviço deu prosseguimento à conquista desses povos, agora sob a forma de poder tutelar– estatizado num aparelho de abrangência nacional –já que eram vistos como incapazes e necessitariam de representantes que administrassem suas vidas. Enquanto aparelho laico, sua principal função era trabalhar na integração dos indígenas– não mais na cristianização ou na civilização. Integrar significava incluir os indígenas no projeto de nação, principalmente ao transforma-los em trabalhadores economicamente produtivos, mas também ao desenvolver neles um sentimento de nacionalidade. De acordo com Oliveira e Freire,³ os objetivos da ação indigenista eram: «a) estabelecer a convivência pacífica com os índios; b) agir para garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; c) fazer os índios adotarem gradualmente hábitos “civilizados”; d) influir de forma “amistosa” sobre a vida indígena; e) fixar o índio à terra; f) contribuir para o povoamento do interior do Brasil; g) poder acessar ou produzir bens econômicos nas terras dos índios; h) usar a força de trabalho indígena para aumentar a produtividade agrícola; i) fortalecer o sentimento indígena de pertencer a uma nação».

Nesse sentido, o SPI passou a ser um novo agente nas ações educativas junto aos povos indígenas, implantando escolas e oficinas em suas sedes construídas nos aldeamentos, agora chamados de postos indígenas. Atuando para promover a integração desses povos à nação brasileira, a escola nas aldeias passou a ocupar papel importante no povoamento de novas regiões, no processo civilizatório e na transformação dos indígenas em trabalhadores rurais. As escolas do SPI podiam ser, desde um prédio, até algum tipo de organização limitada a uma professora, em geral a esposa do chefe do posto. Nessas escolas se ministrava «as primeiras letras, em outros casos passando pelo ensino agrícola e até o de numerosos ofícios».⁴ O ensino do civismo também era uma prioridade, como se pode perceber com mais concretude nas fotos de salas de aula com um mapa do Brasil ao fundo e de alunos perfilados em frente à bandeira nacional. Embora estivessem localizadas dentro dos postos

2 Ibidem.

3 OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006, p. 112. Disponível online: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>

4 LIMA, Antônio Carlos de Souza. *Um Grande cerco de paz...*, op. cit., p. 190.

indígenas, os moradores não-índios das proximidades também podiam nelas estudar.

Ao longo da atuação do SPI, por meio do qual o Estado brasileiro afirmava uma intervenção laica e de cunho nacionalizante junto aos povos indígenas, contraditoriamente permaneciam as investidas missionárias com projetos de escolarização em áreas indígenas, contando com subsídios do governo. As missões salesianas na região do Rio Negro na Amazônia, por exemplo, iniciaram em 1914, com a instalação de um sistema de internatos que durou até 1980. Essas escolas se fundamentavam pedagogicamente na moralidade cristã e nos instrumentos metodológicos dos tradicionais colégios religiosos.⁵

Em meados da década de 1960, o Serviço vivenciou uma crise devido a acusações de maus tratos aos indígenas, corrupção e ineficiência administrativa e, em 1967, já sob a ditadura civil-militar, o governo decidiu extinguir o SPI e criar um novo órgão indigenista, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Criado como uma proposta inovadora, o órgão fazia parte de um plano mais amplo do governo militar que tinha como princípios o desenvolvimento econômico e a defesa nacional. No entanto, a criação da FUNAI não trouxe mudanças significativas nas relações com os povos indígenas e, em linhas gerais, manteve a mesma política indigenista que visava assimilar as populações indígenas à nacionalidade de modo que contribuíssem ao desenvolvimento do país.

Nas décadas de 1970/80 do século xx, um movimento articulado dos povos indígenas intensificou as lutas por direitos, principalmente pela demarcação de terras e pelo reconhecimento das diferenças étnicas, mas também por políticas de saúde e educação. A convergência do movimento se fez sentir na Constituição Federal de 1988, cuja atuação protagonista de lideranças indígenas de vários povos produziu conquistas importantes e fez surgir um período reconhecido pelos próprios indígenas como «tempo dos direitos». O Artigo 231, garantiu-lhes o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, rompendo, pelo menos oficialmente, com a política assimilacionista do Estado.

A Constituição Federal de 1988 é considerada um divisor de águas também para o tipo de políticas de educação escolar que são implementadas nas Terras Indígenas. Se antes dela a escola era reconhecida *para* os povos indígenas,

5 LUCIANO, Gersm José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

desde as conquistas constitucionais a escola passa a ser, processualmente, *dos* povos indígenas. Decorrem deste movimento, vários decretos e decisões legais, afirmando a escola indígena bilíngue ou multilíngue, específica e diferenciada, reconhecendo os processos próprios de aprendizagem e a possibilidade de currículos e calendários escolares igualmente diferenciados. Desde o ano de 1991 a responsabilidade com a educação escolar indígena passou para o Ministério da Educação e também reverbera na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e nos Planos Nacionais de Educação. De posse destas leis, consideradas instrumentos de luta, as comunidades indígenas inauguram uma atuação protagonista na condução das políticas educacionais, ampliando consideravelmente o número de escolas de Ensino Fundamental e Médio nas Terras Indígenas e podendo contar com professores próprios.

No bojo deste movimento inauguram-se políticas de ingresso no Ensino Superior, na graduação e na pós-graduação. O número de indígenas frequentando universidades brasileiras passou de 1.300 estudantes no ano de 2004, para 22.030 em 2014,⁶ um exemplo da intensificação rápida do ingresso de estudantes indígenas no Ensino Superior. São movimentos que mostram a importância que os processos de escolarização adquirem junto a maior parte dos povos indígenas brasileiros e que hoje remetem à necessidade de escrever a história da educação escolar indígena, tema pouco abordado tanto no campo da História como no da Educação.

3. SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS JUNTO AO POVO KAINGANG DO RIO GRANDE DO SUL

O povo Kaingang ocupa atualmente mais de 40 Terras Indígenas demarcadas no sul do Brasil, nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.⁷ Estão entre os povos indígenas mais numerosos do país, com uma população total de 37.713, sendo que 18.164 vivem no Rio

6 NASCIMENTO, Rita Gomes do. «Democratização, Autonomia, Protagonismo, Governança: três iniciativas na educação superior de indígenas no Brasil», *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, 10/2 (2016), p. 254-279.

7 INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Terras Indígenas no Brasil*. URL: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/pesquisa/povo/127>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

Grande do Sul.⁸ São falantes ainda hoje de sua língua originária, que pertence à família linguística Jê, com cinco diferentes dialetos.⁹

Tradicionalmente ocupavam um território que abrangia espaços desde as bacias hidrográficas do rio Tietê até as bacias do Atlântico Sul, além da província de Misiones, na Argentina.¹⁰ No Rio Grande do Sul, os contatos dos colonizadores com os Kaingang ainda eram intermitentes e os indígenas permaneciam à margem do avanço colonizador no século XVIII.¹¹ No final do século, uma frente de expansão começou a avançar sobre os territórios Kaingang consolidando um contato permanente em meados do século XIX. Ervateiros e criadores de gado começaram a estabelecer fazendas; imigrantes alemães e italianos vieram para colonizar terras anunciadas como desocupadas; companhias de bugreiros e de pedestres foram instaladas; estradas começaram a ser abertas.¹² Em conformidade com a política indigenista do Império brasileiro, que tinha por objetivo principal aldear os indígenas em espaços restritos para liberar terras para a colonização, o governo provincial do Rio Grande do Sul iniciou uma política oficial de aldeamento, convocando jesuítas para trabalhar na civilização e sedentarização dos Kaingang por meio da catequese. A partir de 1845, o governo atuou primeiro tentando aldear os grupos Kaingang das áreas de Guarita, Nonoai e Campos do Meio –em um segundo momento tentando inclusive reunir todos os indígenas em um só aldeamento. Os esforços do governo provincial e dos jesuítas não trouxeram os resultados esperados, e na década de 1860, os grupos haviam se dispersado, restando pequenos agrupamentos nas áreas determinadas pelo governo.¹³

8 SECRETARIA ESPECIAL DE SAÚDE INDÍGENA. *Dados populacionais indígenas por diversos parâmetros de análise*, 2013. URL: <http://portalms.saude.gov.br/saude-indigena/gestao/siasi>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

9 WEISEMANN, Ursula. *Dicionário Kaingang-Português / Português-Kaingang*. Curitiba: Esperança, 2011.

10 LAROQUE, Luís Fernando da Silva. «Lideranças kaingang no Brasil Meridional (1808-1889)», *Pesquisas: Antropologia*, 56. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

11 BECKER, Ítala Irene Basile. *O índio kaingang no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: UNISINOS, 1995.

12 LAROQUE, Luís Fernando da Silva. «Os kaingangues: momentos de historicidades indígenas», GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson. *Povos Indígenas. Coleção História Geral do Rio Grande do Sul*. Volume 5. Passo Fundo: Méritos, 2009.

13 LAROQUE, Luís Fernando da Silva. *Fronteiras geográficas, étnicas e culturais envolvendo os Kaingang e suas lideranças no sul do Brasil (1889-1930)*. Tese de Doutorado. Unisinos, São Leopoldo, 2006; FRANCISCO, Aline Ramos. *Selvagens e intrusos em seu próprio território: a expropriação do território Jê no sul do Brasil (1808-1875)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006; BRAGA, Danilo. *A história dos kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul*:

Em 1889, quando o Brasil se tornou uma República, sua nova Constituição Federal (1891), não fez referência nenhuma aos povos indígenas. A única menção aos índios foi em um decreto federal que transferiu aos estados a responsabilidade pelas atividades de catequese e civilização dos nativos. O Rio Grande do Sul, que era governado desde 1893 pelo Partido Republicano Rio-grandense (PRR), nesse período inicial, não formulou uma política indigenista e manteve uma política agrária comprometida com os grandes proprietários e com o estabelecimento de novas colônias de imigrantes nas terras devolutas, que de acordo com a Constituição Federal pertenciam aos estados. O PRR tinha uma orientação política profundamente marcada pela filosofia positivista de Augusto Comte e da Igreja Positivista do Brasil (IPB), cujos preceitos permitiam conceber uma política indigenista laica, que respeitaria as populações indígenas, seus territórios e instituições, sendo tratadas como nações independentes, tendo suas terras demarcadas e protegidas de invasores. Esta política contaria também com diversas medidas visando a civilização dos indígenas. Nos primeiros anos de governo, a questão indígena não foi prioritária e somente 10 anos depois de estar no poder, em 1903, contrariando as tendências positivistas, o governo autorizou e subsidiou missionários capuchinhos e luteranos em seu trabalho de catequese e assistência aos índios da região norte do Rio Grande do Sul, onde ainda ocorriam conflitos com colonos e fazendeiros. A duração das missões foi bastante curta, em função do projeto oficial de assistência aos índios que seria desenvolvido pelo governo estadual.¹⁴

Uma mudança no relacionamento do projeto político do PRR com os povos indígenas iniciou-se com a presença do engenheiro Carlos Torres Gonçalves na Diretoria de Terras e Colonização (DTC), em maio de 1908. A DTC havia sido criada no ano anterior para regulamentar a distribuição de terras a pequenos produtores, principalmente imigrantes europeus, assim como para fiscalizar as ações das companhias de colonização e controlar os conflitos no campo –especialmente com os indígenas, cuja solução passava também pela demarcação de terras.¹⁵ Este engenheiro delineou uma política

Do silêncio, à reação, a reconquista e a volta para casa (1940-2002). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

14 PEZAT, Paulo Ricardo. *Augusto Comte e os fetichistas: estudo sobre as relações entre a Igreja Positivista do Brasil, o Partido Republicano Rio-Grandense e a política indigenista da República Velha*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

15 BRINGMANN, Sandor Fernando. *Entre os índios do Sul: Uma análise da atuação indigenista do SPI*

indigenista para o Rio Grande do Sul, em consonância ao debate que ocorria em âmbito nacional e que resultou na criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais em 1910. Desse modo, o Rio Grande do Sul antecipou-se ao governo federal na criação de ações protetoras aos indígenas com o objetivo de evitar a intervenção do órgão federal que estava na iminência de ser criado.¹⁶

No cenário nacional, nos anos de 1908 e 1909, ocorria um debate entre intelectuais e políticos em torno da solução para o tratamento dos povos indígenas por parte do Estado, principalmente em função dos inúmeros conflitos gerados pela invasão de terras indígenas no oeste paulista e em Santa Catarina. De um lado, estavam os defensores da catequese missionária e, de outro, os do extermínio físico dos indígenas. No entanto, segundo Lima,¹⁷ a criação do SPILTN explica-se principalmente por redes de relações anteriores a este debate entre o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), ao qual o SPI estaria submetido, e Cândido Rondon, militar e sertanista brasileiro, primeiro diretor do SPI. Segundo o autor, desde o início do século xx, a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) já se preocupava com a ocupação das terras e a fixação de mão de obra por meio de uma integração nacional e discutia a necessidade de criação de um Ministério. Da mesma forma, muito tempo antes desta polêmica, Rondon já era reconhecido por suas técnicas pacíficas no contato com os indígenas em função de sua atuação na construção de linhas telegráficas nas regiões de Mato Grosso e do Amazonas a partir de 1900. Rondon era membro da Igreja Positivista do Brasil desde de 1898 e, deste modo, tinha ligações com positivistas que ocupavam o governo e, em especial, o MAIC. Assim, o ideário positivista acabou embasando a criação do SPILTN, e os missionários e a catequese foram oficialmente substituídos pelos militares e pela noção de *proteção*.

Dia 20 de junho de 1910, o decreto n. 8072 criou o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e estabeleceu 13 inspetorias, sendo uma delas no Rio Grande do Sul. Esta inspetoria foi, no entanto, extinta em 1911 e incorporada a do estado de Santa Catarina, conforme o novo regulamento que reformou a estrutura administrativa do SPILTN. Em

e de suas propostas de desenvolvimento educacional e agropecuário nos Postos Indígenas Nonoai/RS e Xaçupé/SC (1941-1967). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

16 PEZAT, Paulo Ricardo. *Augusto Comte e os fetichistas...*, op. cit.

17 LIMA, Antônio Carlos de Souza. *Um Grande cerco de paz...*, op. cit.

relatório, o Serviço justificou esta ação afirmando que no Rio Grande do Sul «já não há mais tribos a pacificar, estando todos os seus índios nas melhores condições de ser agremiados num ou dois centros agrícolas, tal é a situação de relativo adiantamento em que se encontram».¹⁸ Estas ideias explicitam a visão que o Serviço tinha dos Kaingang –índios em vias de ser integrados à sociedade nacional– e seus objetivos quanto ao Rio Grande do Sul–reduzir as terras indígenas e transformar seus originais ocupantes em trabalhadores nacionais.

Conforme já anunciado, o órgão indigenista classificou os povos indígenas em quatro categorias, com a finalidade de delinear suas ações de acordo com o estágio em que se encontravam. Os Kaingang se enquadravam na quarta categoria, ou seja, estavam «à beira da transformação em não-índios ou na qualidade de matéria degradada para a *Pátria*, sobre os quais a incidência do *Serviço* teria pouca eficácia».¹⁹ Segundo as palavras de um relatório do SPILT: «como se vê, não resta ao Serviço mais do que localizar em centros agrícolas os índios do Rio Grande do Sul a fim de transformá-los em trabalhadores nacionais».²⁰ O governo do estado do Rio Grande do Sul, cerca de um mês após a criação do Serviço, publicou um texto em que defendeu o federalismo e a autonomia dos estados e afirmou que no Rio Grande do Sul os indígenas já viviam sob a proteção das autoridades locais. De acordo com Braga,²¹ a realidade não era exatamente como afirmava o PRR ou o relatório do SPI e que, em 1910, algumas aldeias criadas anteriormente haviam sido extintas e que os Kaingang se encontravam refugiados no centro da região norte do estado.

De fato, foi na década de 1910 que a Diretoria de Terras e Colonização do estado do Rio Grande do Sul instituiu planos de demarcação das terras de 12 áreas indígenas. A sintonia que havia entre a política indigenista implementada pelo PRR e os princípios norteadores da ação desenvolvida pelo SPI foi o que permitiu que o estado mantivesse relativa autonomia, ficando a seu encargo a administração de 11 toldos: Inhacorá, Guarita, Nonoai, Serrinha, Fachinal, Caseros, Lagoão, Carreteiro, Ventarra, Erechim, Votouro. Apenas Ligeiro

18 Relatório citado em PEZAT, Paulo Ricardo. *Augusto Comte e os fetichistas...*, op. cit., p. 357.

19 LIMA, Antônio Carlos de Souza. *Um Grande cerco de paz...*, op. cit., p. 126, grifos no original.

20 Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1912, p. 148, citado em LIMA, Antônio Carlos de Souza. *Um Grande cerco de paz...*, op. cit., p. 128.

21 BRAGA, Danilo. *A história dos kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul...*, op. cit.

foi submetido ao SPI como Centro Agrícola, na década de 1910.²² Luís Fernando Laroque²³ destaca que essas demarcações foram resultado também de negociações de chefes Kaingang com o estado. Danilo Braga²⁴ assinala que à época, além das terras demarcadas, havia outras aldeias dispersas pelo estado.

De acordo com Pezat,²⁵ após a demarcação das terras indígenas de modo a não comprometer o seu projeto geral para a colonização da região norte do Rio Grande do Sul, o governo estadual desinteressou-se em barrar as ações do SPILTN. Bringmann²⁶ afirma que na década de 1930, sem a presença de Torres Gonçalves na direção da DTC, encerrou-se a política estadual de proteção aos indígenas. No Rio Grande do Sul, de certa forma os acontecimentos acompanhavam o que ocorria em esfera nacional. Com o movimento político-militar de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder e a queda das oligarquias, iniciou-se um processo de reorganização, modernização e de burocratização do Estado. Pela primeira vez a Constituição Federal (1934) mencionou os indígenas, reconhecendo a posse das terras por eles ocupadas e determinando que competia à União legislar sobre os indígenas – e a sua incorporação à comunhão nacional. Ocorreu um encerramento do ciclo positivista do Serviço de Proteção aos Índios. Iniciou-se então, um momento marcado pelo nacional-desenvolvimentismo. Deixou-se a *proteção fraternal* e passou-se ao *integracionismo harmonioso*. A partir de 1930, a política indigenista foi reformulada conforme a nova ideologia do desenvolvimento econômico e da expansão do Estado nacionalista país adentro.²⁷

No entanto, o Serviço de Proteção aos Índios passou por um período de adversidades na década de 1930. Trocou de ministério três vezes e teve suas verbas reduzidas, sendo obrigado a fechar postos indígenas. Como resultado mais grave da diminuição de sua presença em certas regiões aumentaram as pressões econômicas sobre as terras indígenas onde ocorria a expansão da sociedade nacional.²⁸ Diante da situação de decadência, como uma forma de reformular a política indigenista, em 1936, o SPI criou um novo regulamento

22 BRINGMANN, Sandor Fernando. *Entre os índios do Sul...*, op. cit.

23 LAROQUE, Luís Fernando da Silva. *Fronteiras geográficas, étnicas e culturais envolvendo os Kaingang...*, op. cit.

24 BRAGA, Danilo. *A história dos kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul...*, op. cit.

25 PEZAT, Paulo Ricardo. *Augusto Comte e os fetichistas...*, op. cit.

26 BRINGMANN, Sandor Fernando. *Entre os índios do Sul...*, op. cit.

27 ROCHA, Leandro Mendes. *A política indigenista no Brasil (1930-1967)*. Goiânia: Ed. UFG, 2003.

28 Ibidem.

a partir do Decreto n. 736. As orientações deste regulamento nortearam as ações do SPI até a sua extinção em 1967, representando uma estabilização frente às inúmeras mudanças interministeriais.²⁹ O Artigo 1 reflete esse direcionamento ao estabelecer que uma das finalidades do Serviço era «pôr em execução medidas e ensinamentos para a nacionalização dos selvícolas, com o objectivo de sua incorporação á sociedade brasileira».³⁰

Passado esse período, foi retomada e acentuada a expansão da presença estatal junto aos indígenas através do SPI. Em 1939, o Serviço voltou ao âmbito do Ministério da Agricultura, passando a receber mais verbas. No mesmo ano, foi criado o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), cujo papel era assessorar a política de assistência aos povos indígenas. Ao longo da década de 1940, o Serviço sofreu uma expansão sem precedentes. Foram fundados novos postos indígenas e promovidas novas pacificações. Os indígenas voltaram a ser enfatizados como futuros trabalhadores nacionais e os postos indígenas passaram a se transformar em empresas voltadas para o lucro.³¹

O Rio Grande do Sul, além de sentir o reflexo das mudanças políticas que ocorriam no país e no próprio SPI desde 1930, também vivenciava o esgotamento dos lotes coloniais das regiões norte e noroeste do estado. Embora tenha ocorrido a demarcação das terras aos indígenas, sua posse definitiva não foi garantida, o que acabou levando à invasão por colonos de origem europeia, posseiros que haviam sido destituídos de suas terras em função dos loteamentos coloniais, além de fazendeiros. Nessa época iniciou-se também o arrendamento das terras, a extração e a comercialização da madeira e a exploração da mão de obra indígena.³²

Merece destaque o uso da mão de obra indígena pelo Serviço de Proteção aos Índios, tema pouco abordado por historiadores, mas muito forte na memória dos Kaingang –que denominavam este sistema de trabalho de

29 BRINGMANN, Sandor Fernando. *Entre os índios do Sul...*, *op. cit.*

30 BRASIL. Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936. Aprova, em caráter provisório, o Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-publicacaooriginal-1-pe.html>

31 ROCHA, Leandro Mendes. *A política indigenista no Brasil...*, *op. cit.*

32 SIMONIAN, Lígia. Guarita: «Violência e formas diferenciadas de expropriação», PETI/ANAI-RS. *Expropriação e Luta: As terras indígenas no Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, 1990; MARCON, Telmo (Org.). *História e Cultura kaingang no Sul do Brasil*. Passo Fundo: UPF, 1994; CARINI, Joel João. *Estado, índios e colonos: conflito na reserva indígena de Serrinha-Norte do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: UPF, 2005.

panelão. Bringmann³³ destaca que não há referências a este termo nas fontes produzidas pelo SPI e analisadas em sua pesquisa e os relatórios por ele consultados tendem a apresentar este tipo de trabalho de maneira positiva. Os termos mais comuns utilizados nos relatórios são «diárias», «tarefas coletivas», «trabalhos do Posto» e «cooperação». Além do uso da mão de obra Kaingang na agricultura, os indígenas trabalhavam na extração da madeira.³⁴ Danilo Braga, historiador kaingang, em sua pesquisa dá bastante relevo ao assunto, que já era prática em Ligeiro na década de 1930: «Grande parte do período em que o SPI e mais tarde a FUNAI administram a aldeia de Ligeiro é conhecido entre os Kaingang como o “Tempo das Turmas ou o Tempo dos Panelões”. Alguns Kaingang mais ousados ou com coragem falam do tempo dos panelões como O Tempo da Escravidão, pois trabalhavam tanto e recebiam muito pouco ou até mesmo nada pelo trabalho que eram submetidos. [...] Os panelões eram usados para fazer as comidas (café, almoço, janta) para os Kaingang do Ligeiro, nos acampamentos que faziam em pontos diferentes da aldeia para derrubar a mata, queimar e depois plantar e colher milho, trigo, feijão e nos últimos tempos a soja. [...]».³⁵

Na década de 1940, o Serviço de Proteção aos Índios ampliou sua atuação no Rio Grande do Sul. Isso se deveu em parte pelas reformulações da política indigenista do órgão federal, mas também por circunstâncias locais. Com o encerramento da política indigenista pelo governo estadual na década de 1930, a situação dos Kaingang no estado se agravou, principalmente em função das invasões de colonos em suas terras e da extinção de alguns toldos por parte do governo. No intuito de resolver esta situação, iniciaram-se tratativas entre os governos estadual e federal para a transferência da assistência de alguns toldos para o SPI.³⁶ Em 1941, além de administrar Ligeiro, o Serviço passou a tutelar Guarita, Nonoai e Cacique Doble.

De fato, a partir dos anos 40, o Serviço de Proteção aos Índios não só ampliou, mas intensificou sua atuação nos postos indígenas e, com isso, a situação dos Kaingang se tornou mais difícil. O órgão oficial passou a participar diretamente na exploração da madeira, a administrar um sistema

33 BRINGMANN, Sandor Fernando. *Entre os índios do Sul...*, op. cit., p. 238.

34 MEDEIROS, Juliana Schneider. *Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola kaingang da Terra Indígena Guarita*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

35 BRAGA, Danilo. *A história dos kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul...*, op. cit., p. 65-66.

36 BRINGMANN, Sandor Fernando. *Entre os índios do Sul...*, op. cit.



Mapa 1. 13.Nonoai; 14.Guarita; 15.Ligeiro; 16.Caciue Doble. Rio Grande do Sul, Brasil, 1944. Mapa dos Postos Indígenas do Rio Grande do Sul em 1944 produzido pelo Serviço de Proteção aos Índios. Publicado em Lima, Antônio Carlos de Souza. *As órbitas do sítio: subsídios ao estudo da política indigenista no Brasil, 1910–1967*. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2009.

de arrendamentos, a explorar ainda mais o trabalho indígena e a permitir a invasão cada vez maior de fazendeiros nas terras Kaingang. «A sua presença consolidou um novo processo de exploração da mão-de-obra indígena, dos recursos naturais e de usurpação de posse, o qual se efetivou via instituição da exploração agrícola (“roças do posto”), pela comercialização das madeiras nobres existentes na área, e ante a instauração do sistema de arrendamentos das terras».³⁷

Ao longo das décadas de 1950 e 1960, o Serviço de Proteção aos Índios foi constantemente denunciado na imprensa nacional e internacional por corrupção e por ações abusivas junto aos indígenas. Os casos de irregularidades administrativas envolviam situações como: a contratação de funcionários por indicação política e sem qualificação, suborno de fazendeiros a agentes do SPI, comercialização de produtos dos postos indígenas em benefício próprio dos encarregados, fraudes na contabilidade, roubo de patrimônio indígena, etc. Só entre 1962 e 1967 foram instaurados mais de 150 inquéritos administrativos contra funcionários do Serviço, cuja maioria resultou em arquivamento. Em

37 SIMONIAN, Lúcia. «Guarita: Violência e formas diferenciadas de expropriação», PETI/ANAÍ-RS. *Expropriação e Luta: As terras indígenas no Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, 1990, p. 138.

1967, já sob a ditadura civil-militar abriu-se uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), encarregada de apurar as irregularidades denunciadas. Algumas das irregularidades constatadas em visitas da CPI ocorreram nos postos indígenas do Rio Grande do Sul. Em Guarita, por exemplo, «duas crianças foram encontradas com a cabeça quase totalmente tomada por tumores causados por parasitas bovinos. O funcionário encarregado do posto havia vendido o equipamento da enfermaria e se apropriado das verbas destinadas à compra de medicamentos».³⁸ O relatório final da CPI resultou em mais de sete mil páginas, contendo acusações de crimes ocorridos entre 1946 e 1988 e que incluíam estupro, tortura, cativeiro e assassinato. Embora os trabalhos da CPI tenham resultado em grande repercussão junto à opinião pública brasileira e internacional, a maioria dos acusados não foi punida. No Rio Grande do Sul, também ocorreram investigações em nível estadual. Em 1967 a Assembleia Legislativa abriu uma CPI para investigar a situação do posto indígena de Nonoai, em função das invasões dos colonos.³⁹ O órgão federal acabou sendo extinto e, para substituí-lo, o governo criou a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no final de 1967.

4. A ESCOLA DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS ENTRE OS KAINGANG

Conforme já exposto, desde junho de 1910 estava criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI) cuja função era atuar na integração dos povos indígenas, transformando-os em trabalhadores economicamente produtivos e desenvolvendo neles um sentimento de nacionalidade. As ações educativas constituíram uma das frentes de trabalho do SPI na busca desse objetivo e, ao longo do tempo, foram sofrendo algumas reformulações. Nesse sentido, as escolas passaram a adentrar os postos indígenas e a compor a realidade desses povos. A partir de documentos e bibliografia, foi possível reunir informações sobre a implementação de escolas nos postos indígenas Kaingang do Rio Grande do Sul.

No momento inicial de funcionamento do SPI, no estado do Rio Grande do Sul, o órgão assumiu apenas a administração de Ligeiro, citado nos textos e documentos também como Centro Agrícola de Passo Fundo ou Centro

38 ROCHA, Leandro Mendes. *A política indigenista no Brasil...*, op. cit., p. 60.

39 MARCON, Telmo (Org.). *História e Cultura kaingang no Sul do Brasil*. Passo Fundo: UPF, 1994.

Agrícola do Ligeiro. O regulamento do SPI, conforme o Decreto n. 9214 de 1911, determinava que os centros agrícolas tivessem escolas primárias com curso diurno e noturno, oficinas, além de espaços e materiais para os aprendizados relativos à agricultura e à pecuária. Era permitida a presença de não-indígenas, e nesse sentido percebe-se o «intento de expandir às populações circundantes os benefícios ‘pedagógicos’ dos centros, no que seria o embrião de uma área rural ao redor de um povoado».⁴⁰ Vistos, perante os administradores estatais, como grupos em estado avançado de assimilação à sociedade nacional, os Kaingang do Rio Grande do Sul, foram alvo deste tipo de projeto que se destinava à transformação dos indígenas em trabalhadores nacionais.

No final de 1919, Ligeiro passou a ser denominado de Povoação Indígena, não mais Centro Agrícola. Em relatório, naquele ano, o diretor do estabelecimento, Lila da Silveira, afirmava que as roças feitas pelos indígenas eram insuficientes para assegurar a sobrevivência do grupo, e que desse modo, prestavam serviços aos moradores dos arredores, em que acabavam sendo explorados. Mas mostrava-se confiante com os resultados apresentados pela escola instalada no toldo.⁴¹ Em relatório de 1920, o encarregado registrou que havia um problema decorrente da presença, na povoação, de uma escola mantida pelo bispado de Santa Maria – uma escola mantida por missionários capuchinhos. De acordo com Pezat,⁴² «visando fortalecer sua autoridade, Paulino de Almeida [diretor da escola] aplicou-se em conseguir a indicação de um professor para a escola leiga da povoação, denominada José Bonifácio».

No relatório referente ao ano de 1924, o diretor mencionava a reduzida frequência à escola mantida pelo SPI, justificando que isso ocorria porque os pais desencorajavam os filhos. Neste mesmo relatório registrou que a escola dos capuchinhos havia sido incendiada – não sendo possível determinar se foi acidental ou um ato criminoso. No mesmo ano, Alípio Bandeira, quadro importante do Serviço, visitou a povoação do Ligeiro. Em relatório elogiou o trabalho do diretor, mas destacou que a produção dos indígenas não era suficiente para o seu sustento, dependendo da assistência federal. Sugeriu como alternativa para a subsistência a instalação de uma serraria, para aproveitar a vasta floresta de araucárias. No documento, também observou que a frequência à escola era reduzida, pois não era obrigatória. Em um relatório de 1926, o diretor de Ligeiro escreveu que apesar das sucessivas mudanças

40 LIMA, Antônio Carlos de Souza. *Um Grande cerco de paz...*, op. cit., p. 245.

41 PEZAT, Paulo Ricardo. *Augusto Comte e os fetichistas...*, op. cit.

42 Ibidem, p. 362.

de professor da escola *José Bonifácio*, ela continuava funcionando, embora os alunos indígenas fossem minoria comparados aos alunos não indígenas que viviam nas proximidades.⁴³ A partir destes dados iniciais, fica evidente que os indígenas pouco frequentavam a escola e, independente do motivo, havia uma clara recusa dos Kaingang à instituição.

Após esse período não foi localizada bibliografia que apresentasse informações sobre a situação da escola do posto de Ligeiro. No entanto, alguns documentos do Serviço de Proteção aos Índios indicam as intenções do órgão indigenista em relação à educação escolar. Em 1936, o Decreto n. 736, instituiu um novo regulamento, que deixou mais explícito os objetivos de «incorporação dos índios à sociedade brasileira, economicamente produtivos, independentes e educados para o cumprimento de todos os deveres cívicos». O documento detalhou as medidas necessárias para tal fim no Artigo 7: «a) medidas e ensinos de natureza higiênica; b) escolas primárias e profissionais; c) exercícios físicos em geral e especialmente os militares; d) educação moral e cívica; e) ensinos de aplicação agrícola ou pecuária».⁴⁴

Nota-se que as ações educativas e a própria escola passaram a ocupar um papel de destaque na missão de incorporar os indígenas à nação. Assim, como o regulamento anterior, o novo determinava a criação de escolas primárias, com curso diurno e noturno, para os índios de ambos os sexos e de todas as idades, além de outros estabelecimentos para o aprendizado agrícola e de criação de animais – todos podiam ser também frequentados pelas crianças dos arredores, mesmo que não fossem indígenas.

Embora este regulamento tenha sido pensado ainda na década de 1930, em função das dificuldades enfrentadas pelo órgão, somente na década de 1940, o Serviço de Proteção aos Índios se reestruturou e começou a implementar mais efetivamente essas medidas. É o que se percebe a partir de um relatório de 1942, no qual o governo explicita o que entendia por «educação dos índios», deixando claro que esta se orientava no sentido da integração dos povos indígenas, ao buscar desenvolver um sentimento de nacionalidade (letra a) e transformar os indígenas em trabalhadores rurais produtivos (letra d): «a) dar-lhes a idéia da pátria e o seu culto cívico, cerimônias em torno da bandeira, hinos, História do Brasil através dos fatos mais culminantes, etc.; b)

43 PEZAT, Paulo Ricardo. *Augusto Comte e os fetichistas...*, op. cit.

44 BRASIL. Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936. Aprova, em caráter provisório, o Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-publicacaooriginal-1-pe.html>

alfabetização dos menores e adultos de ambos os sexos; c) ensino de trabalhos manuais e domésticos; d) prática agrícola e pecuária; e) limpeza e higiene».⁴⁵

A ação do SPI se intensificou no Rio Grande do Sul justamente na década de 1940, quando criou os postos indígenas de Guarita, Nonoai e Cacique Doble. O órgão federal passaria a assumir as ações de educação escolar implantando escolas nos postos Kaingang. Por meio de bibliografia foi possível encontrar dados sobre a escola do posto indígena de Nonoai. O relatório de 1942, elaborado pelo encarregado do posto, referente ao primeiro ano de funcionamento, menciona a construção da escola, além de outras estruturas para a atividade agrícola e a criação de animais e «a regularização do sistema de plantação dos índios, com aulas práticas de agricultura». Para o ano de 1943, sabe-se que escola, denominada *Benjamin Constant*, contava com 56 alunos, dos quais 44 eram índios. No ano seguinte, a escola criou um Clube Agrícola, chamado *13 de Maio*, representando uma iniciativa pioneira de um posto indígena.⁴⁶ Já em 1958, a escola encontrava-se praticamente abandonada, pois possuía somente 22 alunos matriculados, a maioria dos quais era não-indígena –embora o censo daquele ano tenha registrado 214 indígenas com faixa etária entre 06 e 15 anos. Estes números se explicam pela situação conflituosa que viviam os Kaingang de Nonoai na época, em função da ampla invasão da área por intrusos e arrendatários.⁴⁷

Para o posto indígena de Guarita não foram obtidos dados precisos sobre a criação da primeira escola. No entanto, é provável que tenha sido construída também logo no primeiro ano de funcionamento do posto, em 1941, seguindo o que era comumente praticado pelo SPI. Zaqueu Claudino, pesquisador Kaingang, apresenta algumas informações sobre a presença da escola em Guarita, mostrando que a chegada do SPI causou «turbulência» em sua sociedade.

«Chamo esta época da correria, pela violência praticada pelo órgão governamental em terras indígenas, pois uma das questões principais deste órgão era fazer com os Kaingang deixassem de se expressar em seu idioma e adquirir a língua portuguesa. [...] Essa turbulência que atrapalhou a vida da

45 Relatório do Ministério de Agricultura, 1942, p. 132, citado em ROCHA, Leandro Mendes. *A política indigenista no Brasil...*, op. cit., p. 127-128.

46 BRINGMANN, Sandor Fernando. «O Programa Educacional do SPI e os Clubes Agrícolas Escolares: a experiência entre os Kaingáng do RS e de SC (1941-1967)», NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfê; ROSA, Helena Alpini.; BRINGMANN, Sandor Fernando (Orgs.). *Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate*. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

47 BRINGMANN, Sandor Fernando. *Entre os índios do Sul...*, op. cit.

nossa sociedade na tentativa de fazer com que o Kaingang fosse esquecendo sua identidade, foi agravada com a implantação da escola para os Índios. A chegada da instituição escolar trouxe muitos prejuízos e danificou parte dos saberes ancestrais». ⁴⁸

As palavras de Claudino fornecem pistas do que a escola do Serviço de Proteção aos Índios causou. Aponta que a escola operou no sentido de impor a língua portuguesa e a cultura ocidental, prejudicando a língua originária, os saberes ancestrais e a identidade Kaingang. Um relato de Santo Claudino, pai do pesquisador e aluno da escola do SPI, mostra como isso ocorria no dia-a-dia da escola: «Na época que comecei a ir para a escola eu tinha doze anos. Meu pai e minha mãe, que são teus avós, eles nunca haviam me maltratado nem me xingado, quando fui pela primeira vez para a escola eu não sabia falar nem entendia a língua dos fóg [não-indígena]. Isso foi o pé da encrenca para começarem a me xingar, mas como não entendia então só dava risada e isto se tornava pior porque aí as professoras me colocavam de castigo. Com isso fui ficando com mais medo, aquilo parecia que me cortava o coração quando elas falavam comigo eu só sabia dizer não. Chegava em casa e contava tudo para minha mãe, ela era a minha guardiã, pois o pai o teu avô era o coronel do diretor lá no posto. Eu ficava com muito medo quando o seu avô chegava em casa de tarde no dia em que me colocavam de castigo na escola. Teve uma vez que as professoras me bateram e meu braço ficou roxo e o teu avô viu e perguntou. Eu quis mentir dizendo que foi no caminho, mas ele descobriu e a surra foi maior que aquela batida no meu braço, pois seu tio o Antonio havia contado tudo. Mas o que me marcou muito e até hoje está na minha cabeça foi quando estava na fila da merenda para pegar a sopa, era um mingau com feijão, tinha que pedir em português e como não sabia falar na língua dos fóg me mandavam voltar pro final da fila e se sobrasse eu comia, se não, voltava para casa com fome». ⁴⁹

Bruno Ferreira, ⁵⁰ que também é um pesquisador Kaingang dedicado à educação escolar de seu povo, relata que a alfabetização e o ensino escolar não

48 CLAUDINO, Zaqueu Key. *A formação da pessoa nos pressupostos da tradição: Educação indígena kaingang*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013, p. 18 e 76.

49 Relato de Santo Claudino em Claudino, Zaqueu Key. *A formação da pessoa nos pressupostos da tradição...*, op. cit., p. 83.

50 FERREIRA, Bruno. *Educação Kaingang: Processos próprios de aprendizagem e educação escolar*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014, p. 49.

eram a prioridade do Serviço de Proteção aos Índios. Assim como os adultos, as crianças eram forçadas a trabalhar nas lavouras de milho e soja de segunda a sábado. Ele escreve que «na escola, as crianças aprendiam a escrever o seu nome e então já eram obrigadas a ir aos serviços». O autor aponta também a existência de tratamentos diferenciados aos indígenas, que passavam também pela escolarização. «Continuavam os estudos nas escolas, muitas vezes somente os filhos das lideranças».

No início da década de 1960, a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil inaugurou uma escola primária no posto indígena Guarita.⁵¹ Embora este tema mereça uma análise mais detida, a iniciativa indica que o SPI atuou em colaboração com grupos religiosos, apesar do discurso laico. Referente à escola do posto indígena de Cacique Doble, não foram localizadas informações sobre a atuação do SPI em bibliografias específicas. Os dados que se tem podem ser obtidos a partir de inúmeras fotografias publicadas no livro *Memória do SPI*.⁵² É possível perceber que a escola segregava meninas e meninos para os quais destinava atividades distintas, como exemplo, o grupo de escoteiros, formado somente por meninos. Sabe-se também que nesta comunidade de Cacique Doble funcionou uma escola dirigida pelos capuchinhos, que contou com um professor leigo indicado pelos freis.⁵³ No entanto, não se sabe ao certo se desde o abandono desta escola em 1914 até a chegada do SPI houve outras experiências escolares. Quanto ao posto indígena de Ligeiro, não se tem dados sobre a escola desde a década de 1930 em diante. Os documentos oficiais do SPI, no entanto, indicam caminhos que podem ter sido tomados por essas escolas.

Em 1953, um relatório do Serviço apontava que as escolas nos postos indígenas eram idênticas às escolas rurais para não-indígenas, que visavam principalmente a alfabetização e, também, o ensino de técnicas manuais. O documento destacava que esse tipo de escola era inadequado para os grupos menos «aculturados», pois o modelo de ensino desenvolvido

51 LUCKMANN, Sandro. *Educação escolar indígena na Terra Indígena Guarita: Um olhar sobre a trajetória missionária indigenista da IECLB e COMIN*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí (RS), 2011.

52 FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (Org.). *Memória do SPI: Textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)*. Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2011.

53 D'APREMONT, Bernardin; GILLONNAY, Bruno. *Comunidades indígenas, brasileiras, polonesas e italianas no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1976.

gerava o «desinteresse das crianças e de seus pais», exceto nos grupos «mais aculturados» que falavam correntemente o português. Como alternativa para esses problemas, o SPI propôs uma reformulação das escolas para estes povos que tinham menos contato com a sociedade nacional, propondo inclusive que fosse chamada de «Casa do Índio», evitando o nome escola para fugir às conotações negativas para os índios.⁵⁴ De acordo com Rocha,⁵⁵ foi construída uma escola-modelo em uma comunidade do povo Karajá, entretanto, tal experiência não foi estendida ao resto do país, permanecendo a questão educacional tal como vinha se dando até então. Percebe-se que o SPI chegou a promover uma discussão sobre o tipo de escola que seria adequada para os indígenas, mas de qualquer modo, para os Kaingang, que figuravam na 4ª categoria, de índios em vias de transformação a nacionais e falantes correntes do português, estas mudanças na política educacional não diziam respeito.

No final da década de 1950, o SPI instituiu o Programa Educacional Indígena, denotando uma mudança de postura em relação à experiência anterior. Seguindo as novas orientações do Serviço, com base na ideologia desenvolvimentista, o Serviço tornou mais explícitas as intenções de fazer da escola um instrumento de transformação dos índios em pequenos produtores rurais. O Programa visava reformular todas as escolas dos postos indígenas para que deixassem de ser apenas alfabetizadoras. O foco central era «a ministração dos ensinamentos rurais, como a formação de pomares e hortas, criação de animais domésticos, etc.», tendo como objetivo que os indígenas obtivessem sua subsistência.⁵⁶ Para isso o Programa previa a distribuição de instrumentos agrícolas infantis e materiais didáticos específicos, além de auxiliar na criação de Clubes Agrícolas Escolares. A organização de Clubes Agrícolas Escolares junto a escolas não-indígenas compôs a política de modernização agrícola no Brasil e foi uma experiência a qual o Serviço de Proteção aos Índios decidiu aderir e levar para as escolas indígenas. O objetivo dos Clubes Agrícolas nas escolas do SPI era buscar a autonomia econômica dos postos. Inicialmente a meta era obter a merenda da escola por meio de hortas e pomares cultivadas

54 Relatório do Serviço de Proteção aos Índios, 1953, p. 10-11, citado em ROCHA, Leandro Mendes. *A política indigenista no Brasil...*, op. cit., p. 130.

55 ROCHA, Leandro Mendes. *A política indigenista no Brasil...*, op. cit.

56 Relatório do Serviço de Proteção aos Índios, 1959, p. 8, citado em ROCHA, Leandro Mendes. *A política indigenista no Brasil...*, op. cit., p. 131.

pelos alunos e, com o tempo, estimular a comercialização da produção agrícola.⁵⁷

No período de atuação do Serviço de Proteção aos Índios, os Kaingang tiveram também outras experiências de escolarização. De acordo com Matte⁵⁸ os indígenas também passaram a ter acesso à educação escolar em escolas públicas e particulares não-indígenas, próximas de suas comunidades. A autora cita como exemplo, a escola denominada Internato Rural Pedro Maciel, no município de Ijuí, que, no final dos anos 1950 e na década de 1960, recebeu crianças Kaingang, principalmente das comunidades de Inhamorá e Votouro. Miguel,⁵⁹ pesquisador Kaingang, apresenta relato de um senhor que quando criança foi levado à força de sua comunidade em Inhamorá para este internato. Conforme assinalado, na década de 1960, a Igreja Evangélica Luterana do Brasil iniciou missão junto aos Kaingang de Guarita, experiência que se estendeu após a extinção do SPI. O governo estadual possivelmente manteve escolas junto aos toldos indígenas, embora não se tenha localizado bibliografia a este respeito.

5. PALAVRAS PARA CONCLUIR

As escolas do Serviço de Proteção aos Índios no Rio Grande do Sul que funcionaram nos postos indígenas de Ligeiro, Nonoai, Guarita e Cacique Doble ainda são pouco estudadas e as informações acerca do tema são escassas. Observa-se um movimento dos próprios pesquisadores indígenas, que começam a olhar para o período com indagações que surgem das escolas atuais. A tutela e demais práticas autoritárias e por vezes violentas, a adesão de algumas lideranças às políticas indigenistas impostas pelo Estado nacional e o papel desempenhado por essas escolas são alguns itens que configuram questionamentos na atualidade. As práticas escolares que ainda predominam

57 BRINGMANN, Sandor Fernando. «O Programa Educacional do SPI e os Clubes Agrícolas Escolares...», *op. cit.*

58 MATTE, Dulci Claudete. «Indígenas no RS: educação formal e etnicidade», SILVA, Gilberto Ferreira da; PENNA, Rejane; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha (Orgs.). *RS Índio: cartografias sobre a produção do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível online: www.pucrs.br/edipucrs/ahrs/rsindio.pdf

59 MIGUEL, Irani K Kêgránh. *Ėg si ag kar pã`i ag tĩ nèn ü veja kãmèn ge SPI to, Ėmã Inhamorá tá: O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na visão dos anciões e lideranças do povo Kaingáng da Terra Indígena Inhamorá (São Valério do Sul, Rio Grande do Sul)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, 2015.

em muitas escolas indígenas, embora se insiram em outro contexto político, são também tributárias das históricas práticas escolares implementadas pelo SPI.

A tutela e as práticas integracionistas deixaram marcas indeléveis nas sociedades indígenas em geral. Das experiências escolares desenvolvidas junto aos Kaingang do Rio Grande do Sul no período do SPI, a mais nefasta herança é o avario causado ao idioma deste povo. Proibida na escola, o uso da língua originária em muitas comunidades se perdeu; para fugir dos castigos impostos pela escola, os mais velhos incentivaram as crianças a falarem o português desde a tenra idade. Não tendo lugar na escola, o idioma Kaingang ficou num plano secundário de valorização, fazendo com que muitas pessoas buscassem aprimorar o português e praticá-lo no dia a dia. Ainda hoje, em muitas escolas, há um predomínio da língua do colonizador, demandando um esforço grande de lideranças, de professores e da comunidade em geral para valorizar, afirmar e reintroduzir a língua Kaingang em algumas comunidades. A situação atual mostra que um terço das crianças Kaingang que entram nas escolas indígenas no Rio Grande do Sul são falantes apenas de seu idioma originário; um terço são bilíngues Kaingang-português e um terço chegam na escola falando apenas o português. Compreender essa situação como uma construção histórica do colonialismo é uma tarefa que contribui para mudar a prática escolar e valorizar não só a língua que por si já é importante, mas valorizar conhecimentos e saberes.

Concepções nativas de território foram substituídas por um modelo demarcado de terra, que, ao mesmo tempo que reservou, subtraiu espaços, bem como alterou a forma de ocupação da terra. O trabalho forçado, inclusive de crianças, as plantações extensivas de gêneros para a comercialização, cuja renda era concentrada na figura do chefe do posto, a destruição dos modos de vida tradicionais são outros exemplos do estrago causado pelas ações tutelares do SPI, prejudicando a livre escolha e a atuação individual e coletiva autônoma destes povos. Hoje a escola indígena quer olhar para este passado para compreender os traços de colonialismo que ainda perduram. Bruno Ferreira, pesquisador Kaingang, analisando a atuação do SPI e da FUNAI junto ao seu povo, as intervenções que realizaram nos tempos e nos espaços, faz a seguinte reflexão: «Penso que esse modo de organização espacial modificou as formas próprias de organização das moradias dos Kaingang, obrigando a conviver em espaços pequenos. Acredito que isso fazia parte do projeto violento de transformar os Kaingang em colonos, na ideia de integrá-los ao progresso e à sociedade civilizada. De forma mais prática, tratava-se de mudar o modo

de vida dos Kaingang, com a proibição de rituais tradicionais, o ensino da língua portuguesa e a substituição das lideranças tradicionais por hierarquias militares». ⁶⁰

O estudo sobre este período histórico nos faz concluir que, em grande medida, o SPI atingiu seus objetivos, interferindo nos modos de vida tradicionais, transformando indígenas em trabalhadores nacionais e ocasionando forte prejuízo à língua Kaingang. Portanto, não obstante as conquistas legais que reconhecem os saberes, os modos de vida, os processos de aprendizagem próprios, ainda há muito para fazer no caminho da descolonização e da autonomia da educação escolar indígena. Escrever a história destas escolas, compreender a colonização imposta na origem de sua implementação, certamente confere elementos para a compreensão e transformação da escola atual.

60 FERREIRA, BRUNO. *Ũn si ag rû pẽ ki vênh kajrânran fã: o papel da escola nas comunidades kaingang*. Projeto de Tese. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018, p. 9.

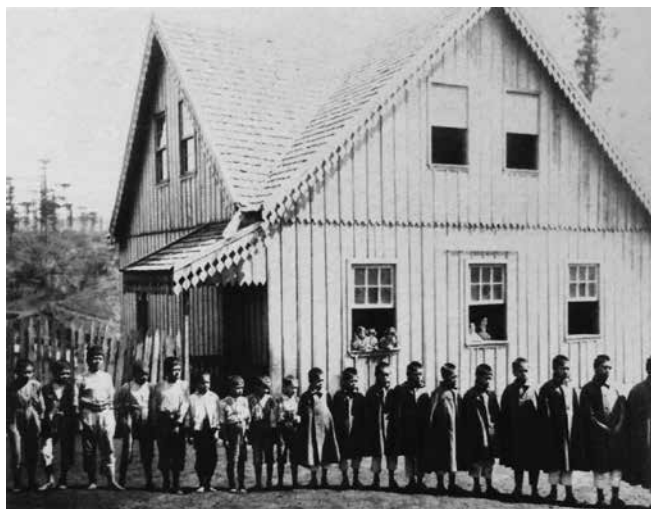


Foto 1. Casa onde funcionou até julho de 1928 a escola da Povoação, tendo à frente um grupo de alunos. Os vestidos com capas são índios. Povoação Indígena de Passo Fundo, RS, 1928. Fonte: Acervo Museu do Índio. Fotografia publicada em Freire, Carlos Augusto da Rocha (Org.). *Memória do SPI: Textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)*. Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2011.

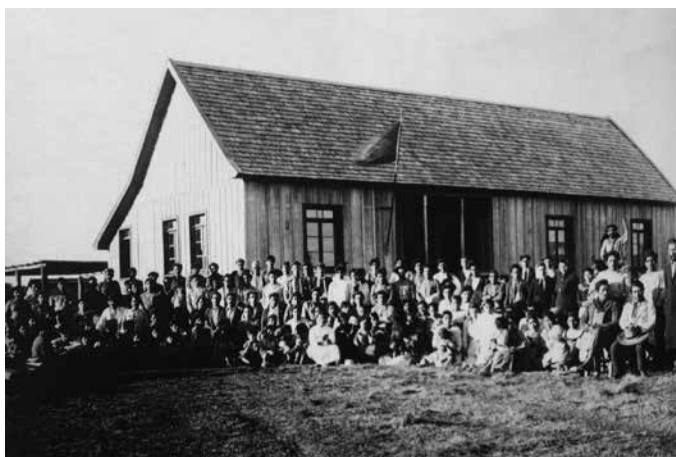


Foto 2. Alunos, índios e serventuários, em frente da escola. Posto de Nonoai, RS, 1942. Fonte: Acervo Museu do Índio. Fotografia publicada em Freire, Carlos Augusto da Rocha (Org.). *Memória do SPI: Textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)*. Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2011.



Foto 3. Meninas indígenas na hora da refeição. P.I. Cacique Doble, RS, 1944. Fonte: Acervo Museu do Índio. Fotografia publicada em Freire, Carlos Augusto da Rocha (Org.). *Memória do SPI: Textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-19607)*. Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2011.

La educación lenta en perspectiva histórica: conceptualización, desarrollo y concreción en las iniciativas de Madre de día Waldorf en España

Slow education from a historical perspective: conceptualization, development and its concretion in Waldorf Childminders in Spain

Patricia Quiroga Uceda

pquiroga@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanya)

Silvia Sánchez Serrano

silsan01@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre de 2018

Data d'acceptació: desembre de 2018

RESUM

Aquest article aborda el desenvolupament i concreció de l'educació lenta en les iniciatives de Mare de Dia Waldorf. Aquestes iniciatives són una modalitat de «home-schooling» per a l'etapa d'educació infantil en què una professional de l'educació es fa càrrec a casa de 4 o 5 nens i nenes i d'edats que oscil·len entre els quatre mesos als

cinc anys. Les Mare de Dia emergeixen com un qüestionament a l'acceleració dels temps pedagògics i proposen com a alternativa una atenció a la infància en sintonia amb els principis de l'educació lenta. En aquest sentit, el primer objectiu d'aquest article consisteix en explorar els vincles teòrics de les Mare de Dia amb l'educació lenta. Posteriorment, s'aborda en perspectiva històrica i teòrica la proposta de la pedagogia Waldorf per a l'educació infantil. Aquesta investigació conclou amb una anàlisi d'alguns aspectes més destacats de les Mares de Dia Waldorf a Espanya com ara el seu recorregut històric, la regulació existent, la formació d'aquestes professionals, les raons que motiven l'elecció d'aquests projectes per part de les famílies, l'estructura d'una jornada, així com els fronts de crítica més destacades cap a aquest tipus d'iniciatives.

PARAULES CLAU: Educació lenta, pedagogia Waldorf, Mare de Dia, Rudolf Steiner, educació infantil.

ABSTRACT

This article focuses on the development and concretion of slow education in the initiatives of Waldorf Childminders. These initiatives are a branch of homeschooling for the stage of early childhood education in which an education professional takes charge in their own home of 4 or 5 children whose ages range from four months to five years. Childminders emerge as a questioning to the acceleration of pedagogical times and propose an alternative care to childhood in tune with the principles of slow education. In this sense, the first objective of this article is to explore the theoretical links of the Childminders with the slow education. Subsequently, Waldorf proposal for early childhood education is addressed in historical and theoretical perspective. This research concludes with an analysis of some of the most outstanding aspects of the Waldorf Childminders in Spain, such as their historical background, existing regulation, training of these professionals, the reasons that motivate the choice of these projects by families, the structure of a day, as well as the most important critics towards this type of initiatives.

KEY WORDS: Slow education, Waldorf education, Childminder, Rudolf Steiner, early childhood education.

RESUMEN

Este artículo aborda el desarrollo y concreción de la educación lenta en las iniciativas de Madre de Día Waldorf. Dichas iniciativas son una modalidad de «home-schooling» para la etapa de educación infantil en la que una profesional de la educación se hace cargo en su propia casa de 4 o 5 niños y niñas y cuyas edades oscilan entre los cuatro meses a los cinco años. Las Madre de Día emergen como un cuestionamiento a la aceleración de los tiempos pedagógicos y proponen como alternativa una atención a la infancia en sintonía con los principios de la educación lenta. En este sentido, el primer objetivo de este artículo consiste en explorar los vínculos teóricos de las Madre de Día con la educación lenta. Posteriormente, se aborda en perspectiva histórica y teórica la propuesta de la pedagogía Waldorf para la educación infantil. Esta investigación concluye con un análisis de algunos aspectos más destacados de las Madres de Día Waldorf en España tales como su recorrido histórico, la regulación existente, la formación de estas profesionales, las razones que motivan la elección de estos proyectos por parte de las familias, la estructura de una jornada, así como los frentes de crítica más destacadas hacia este tipo de iniciativas.

PALABRAS CLAVE: Educación lenta, pedagogía Waldorf, Madre de Día, Rudolf Steiner, educación infantil.

«Reventar todos los continuos del desarrollo e interrumpir el flujo del tiempo es una de las señas de identidad de la modernidad» (Andrea Köhler, *El tiempo regalado. Un ensayo sobre la espera*. Barcelona, Libros del Asteroide, 2018, p. 104)

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad es posible detectar un creciente número de iniciativas educativas que desde la práctica cuestionan el desempeño de las instituciones educativas asentadas en el centro del discurso educativo. En los márgenes del imaginario pedagógico se ha consolidado la idea de que la institución escolar ha dejado de ser ese lugar sagrado donde aquello que acontece es aceptado a modo de dogma teológico. La falta de recursos, las elevadas ratios de alumnado para un número escaso de docentes, la temprana intelectualización, la introducción de materiales de rápido uso y consumo en las aulas, los ritmos de aprendizaje acelerados e incluso la falta de adecuación de los métodos

pedagógicos a los desafíos de las sociedades y los individuos del siglo XXI, constituyen algunas de las razones que han motivado que cada vez un mayor número de familias decidan optar por espacios educativos al margen de las instituciones educativas oficiales. Si bien, este cuestionamiento no es un fenómeno nuevo. En el caso del movimiento del «homeschooling», también conocido como la educación en casa, sus orígenes se remontan a los años setenta en Estados Unidos y hoy día constituye una opción educativa muy extendida, especialmente en los países occidentales. Las iniciativas de Madre de Día¹ que se analizan en profundidad en este trabajo, en concreto aquellas que aplican la pedagogía Waldorf, se presentan como una modalidad de educación en casa para la etapa de educación infantil. Uno de los objetivos explícitos que pretenden acometer quienes optan por esta modalidad educativa es retardar lo más posible la escolarización de sus hijos e hijas. Se trata de proyectos en los que una profesional de la educación se hace cargo de un número de niños/as que no suele superar los 4 o 5 en su propia casa y cuyas edades suele oscilar desde los cuatro meses a los cinco años.²

En perspectiva histórica, es posible señalar que los proyectos de Madre de Día se asemejan a las denominadas «escuelas de amiga» que en el caso de España existieron durante los siglos XVIII y XIX principalmente, en Andalucía y las dos Castillas. Las «escuelas de amiga» eran unas escuelas de párvulos o incipientes escuelas populares de niñas en las que una mujer cuidaba y/o instruía a un grupo de niñas generalmente en sus propias casas, mientras sus familias trabajaban.³ Es importante constatar que los proyectos recientes de Madre de Día a pesar de sus aparentes similitudes no se encuentran en continuidad histórica con las «escuelas de amiga» pues responden a necesidades y contextos diferentes. Baste mencionar que las «escuelas de amiga» eran la única alternativa que tenían algunas familias en un contexto en el que los sistemas educativos eran inexistentes o una cobertura mínima de la educación

1 En esta investigación hemos decidido emplear el término «Madres de Día» debido a que la mayoría de iniciativas son desarrolladas por mujeres. No obstante, existen algunas excepciones en las que un hombre lidera un proyecto de «Padre de Día».

2 Este es el rango de edad que normalmente puede abarcar una Madre de Día debido a la normativa existente en España respecto a la etapa de educación infantil. Recordamos que se trata de una etapa de asistencia escolar no obligatoria. En la práctica, las iniciativas de Madre de Día suelen tener a niños y niñas de entre 0 y 3 años de edad. Si bien, se trata de una cuestión que decide cada familia en función de sus circunstancias, posibilidades e intereses y es, por tanto, un aspecto muy variable.

3 REVUELTA, Clara; CANO, Rufino. «Las escuelas de amiga: espacios femeninos de trabajo y educación de párvulos y de niñas», *Aula*, 16, 1 (2010), p. 55-185.

infantil por parte de la administración pública era todavía una conquista muy lejana. De tal forma, las Madre de Día emergen cuando los sistemas educativos de masas se encuentran plenamente desplegados en occidente, pese a que la legislación educativa no incluye por lo general la educación infantil como una etapa obligatoria garantizando la existencia de plazas públicas a toda la población. En un contexto educativo en el que existen opciones concertadas o privadas, las Madres de Día se presentan como una alternativa en la medida que rechazan el modelo hegemónico de las escuelas infantiles. Esta diferenciación histórica entre «escuelas de amiga» y Madre de Día bien puede ser analizada a partir de la distinción que el historiador Milton Gaither ha realizado respecto del «homeschooling» y la educación doméstica en términos históricos.⁴ Por tanto, para el trabajo que a continuación desarrollamos partimos de afirmar que las iniciativas de Madre de Día constituyen una modalidad de «homeschooling» que responde al rechazo de las instituciones educativas, concretamente hacia aquellas instituciones que han abarcado el espacio propio de la educación infantil y han contribuido, como veremos, a la aceleración de los tiempos pedagógicos en clara sintonía con los postulados de la teoría del capital humano.

Un primer objetivo de este artículo parte de explorar los vínculos teóricos de las Madre de Día con la educación lenta. Lo cual supone un acercamiento teórico a estas iniciativas que busca indagar en la conceptualización tanto del proceso de aprendizaje como del sujeto que aprende. Consideramos que es el ritmo desacelerado que caracteriza a la educación lenta lo que hace atractivas a este tipo de iniciativas, al tiempo que las Madre de Día se constituyen como una respuesta a la dinámica acelerada de la pedagogía hipermoderna contemporánea cuyo eslogan de referencia bien podría ser «más y más temprana escolarización-intelectualización». En este artículo nos proponemos centrar nuestro análisis en la variante específica de las Madre de Día Waldorf, cuya red organizativa en España posee un grado notable de consolidación.

Atendiendo a las cifras que recoge la web de Madres de Día existen en la actualidad cerca de 300 proyectos en España: 70 forman parte de la red de centros de Madres de Día de España,⁵ 191 pertenecen a la Xarxa de Llars

4 GAITHER, Milton. «Why Homeschooling Happened», *Educational Horizons*, 86, 4 (2008), p. 226-237; GAITHER, Milton. «Homeschooling in the USA. Past, present and future», *Theory and Research in Education*, 7, 3 (2009), p. 331-346.

5 MADRES DE DÍA EN ESPAÑA. «Dónde estamos» (2018). <https://www.redmadresdedia.com/donde-estamos>

de Criança de Cataluña⁶ y 24 siguen la pedagogía Waldorf en sus proyectos educativos.⁷ A estas cifras es importante añadir un número desconocido de iniciativas que están en funcionamiento a expensas de que las distintas comunidades autónomas en las que se encuentran regulen esta actividad profesional. A la luz de estas cifras podemos constatar que es una opción minoritaria en el conjunto de la población española. No obstante, se trata de una minoría que tiene ciertas particularidades, pues en ellas participan tanto docentes como familias que buscan intencionalmente estos espacios alternativos ubicados explícitamente en la periferia educativa. En su totalidad son iniciativas de carácter privado cuya existencia conlleva un desembolso económico importante por parte de las familias que, en el caso de España, puede oscilar entre los 300 y 600 euros al mes por niño/a.

2. EL MOVIMIENTO DE LA EDUCACIÓN LENTA EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

En este apartado se abordan los orígenes y posterior desarrollo del movimiento de la educación lenta, siendo esta una línea de investigación apenas explorada desde la teoría e historia de la educación en España y que en la actualidad empieza a despertar cierto interés.⁸ El análisis que se

6 LLARS DE CRIANÇA. «Xarxa de llars» (2018). <http://llarsdecrianca.cat/xarxa-de-llars-de-crianca/>

7 ASOCIACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS WALDORF-STEINER DE ESPAÑA. «Centros de “Madres, padres de día Waldorf de España», *Revista Waldorf-Steiner Educación*, 25 (2017), año xi, p. 6-7. Disponible en: <http://colegioswaldorf.org/25.pdf>

8 En el caso de España cabe destacar SÁNCHEZ-SERRANO, Silvia. *El tiempo educativo como elemento constitutivo del bienestar subjetivo en alumnos de Educación Secundaria*. Trabajo Fin de Máster: Universidad Complutense de Madrid, 2015. En Australia, un país en el que la educación lenta cuenta con un mayor recorrido se han desarrollado distintas investigaciones: PAYNE, PHILLIP G.; WATTCHOW, Brian. «Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/ Outdoor Education», *Canadian Journal of Environmental Education*, 14 (2009), p. 15-32; TANTI, Miriam; KENNEDY-CLARCK, Shannon. «MUVEing slowly: Applying slow pedagogy to a scenario-based virtual environment», STEEL, Caroline H.; KEPPEL, Mike J.; GERBIC, Philippa; HOUSEGO, Simon (eds.). *Curriculum, technology & transformation for an unknown future*. Proceedings asilite Sydney, 2010, p. 963-967; PAYNE, Phillip G.; WATTCHOW, Brian. «Slow pedagogy and placing education in post-traditional outdoor education», *Australian Journal of Outdoor Education*, 12, 1 (2008), p. 25-38. Otro ejemplo, en este caso desarrollado por investigadores estadounidenses, es SHAW, Peter A.; COLE, Bob; RUSSELL, Jennifer L. «Determining our own tempos: exploring slow pedagogy, curriculum, assessment, and professional development», *To improve the academy*, 32, 1 (2017), p. 319-334. Por último, cabe destacar el trabajo desarrollado por parte de una investigadora de Georgia: DOGHONADZE, Natela. «Slow education movement as a student-centered approach», *6th International Research Conference on Education, Language & Literature*, 2016. Extraído de: www.researchgate.net/publication/306380836_SLOW_EDUCATION_MOVEMENT_AS_A_STUDENT-CENTERED_APPROACH

presenta aborda la conceptualización de la educación lenta en relación con la emergencia y consolidación de un número creciente de iniciativas de Madre de Día Waldorf. Un primer acercamiento histórico permite observar que tanto la pedagogía Waldorf como la educación lenta presentan recorridos propios. La pedagogía Waldorf nace de la antroposofía, la corriente esotérica que Steiner fundó en 1913 en Alemania; mientras que la educación lenta ha sido más bien una respuesta reciente a un modelo de educación basado en la teoría del capital humano y a la creciente velocidad que adquiere la experiencia del tiempo para el individuo en el contexto de la hipermodernidad. La hipótesis de partida de este trabajo es que la educación lenta y la pedagogía Waldorf comparten un conjunto de fundamentos teóricos que motivan la posibilidad de pensar en la actualidad en las iniciativas de Madre de Día como unas iniciativas que encarnan los principios de la educación lenta y que son demandadas en la medida que se alejan de una perspectiva de la educación para la infancia expresamente intelectualizada y demasiado dependiente de los principios de eficiencia, medición y estandarización.

Durante la última década, coincidiendo tal vez no de manera casual, con la crisis socioeconómica llegada a Europa entre los años 2007 y 2008, hemos podido observar un aumento en la cantidad estudios sobre el tiempo, convirtiéndose así en una temática de investigación para diferentes disciplinas tales como la filosofía, sociología, antropología y pedagogía, principalmente. Estos estudios sobre el tiempo están basados fundamentalmente en exploraciones de corte cualitativo en las que se cuestiona la autenticidad de los procesos acelerados e incluso ponen en duda la calidad ética de los mismos.⁹ Luciano Concheiro en su libro *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante*, desarrolla la tesis de que «bajo la lógica capitalista, la velocidad se desea con fruición. Ir más rápido significa mayores ganancias. (...) Mientras que la rapidez, la eficiencia y la agilidad se santifican: la lentitud, la torpeza y la pereza resultan aberrantes».¹⁰ Siguiendo la tesis central de este filósofo mexicano, ni la economía, ni la política, ni las subjetividades, ni las relaciones sociales han podido hacer frente al envite de la velocidad.¹¹ Lo cual implica, siguiendo a Byung-Chul Han, «la primacía absoluta del presente (que) caracteriza nuestro

9 LEWIS, Tyson E. «Study Time: Heidegger and the Temporality of Education», *Journal of Philosophy of Education*, 51, 1 (2017) <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12208>

10 CONCEIRO, Luciano. *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante*. Madrid: Anagrama, 2016, p. 10.

11 CONCEIRO, Luciano. *Contra el tiempo...*, *op. cit.*, p. 43.

mundo».¹² En definitiva, en las voces de los filósofos que han indagado en la problemática del tiempo, resuenan las palabras de Zygmunt Bauman al analizar la tesitura que los seres humanos enfrentan en un contexto temporal acelerado: «cuando uno se desliza sobre una capa delgada de hielo, la salvación está en la velocidad».¹³

La emergencia de la reivindicación de la lentitud como movimiento organizado que se opone a la vivencia acelerada del tiempo puede explorarse a partir de una conocida anécdota. Cuando el gastrónomo y escritor italiano Carlo Petrini se encontró con la apertura del más popular restaurante americano de comida rápida en la Plaza de España de Roma, algo se removió en su interior. De su rechazo y actitud contestataria nació el movimiento «slow» que, en líneas generales, promueve una nueva filosofía gastronómica basada en el placer y el conocimiento y rehúye la estandarización del gusto. Este hecho, descrito por Carl Honoré en *Elogio de la lentitud*, ocurría en 1986.¹⁴ Pocos años después, lo que había comenzado como una reivindicación contra la «fast food», se convertía en un movimiento social, llegando a tomar forma de organización institucional a nivel mundial.¹⁵ Así se originaba el «slow movement» o «movimiento por la lentitud». Unos años más tarde, en 1999, el movimiento «slow» se empezó a aplicar a las ciudades. En ese año se funda la asociación internacional Cittá Slow, de la que pueden formar parte ciudades que no sean capital de provincia y que no superen los 50.000 habitantes, entre otros requisitos.¹⁶ De este modo, la organización Slow Food fundada en Bra, ciudad natal de Carlo Petrini, sería también la primera «cittá slow». Posteriormente, el movimiento por la lentitud se introdujo en diferentes ámbitos tales como: el empresarial y las comunicaciones («slow media», «slow email» y «slow journalism»),¹⁷ la moda («slow fashion»),¹⁸ el sexo («slow

12 BYUNG.Chul, Han. *En el enjambre*. Barcelona: Herder (7ª edición), 2018, p. 90.

13 BAUMAN, Zygmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2008, p. 35-36.

14 HONORÉ, Carl. *Elogio de la lentitud*. Barcelona: RBA, 2005.

15 La organización internacional Slow Food creada en 2015 lidera algunas de las líneas de acción del movimiento «slow tales» como la defensa de la biodiversidad alimentaria y la educación gastronómica. Más información en: www.slowfood.com

16 CITTASLOW.ORG. «Requirements» (2018). Extraído de: <http://www.cittaslow.org/content/how-become>

17 ALBALAD, José María. *Periodismo slow. O cómo se cuecen las historias en los fogones de Anfibia, Narratively y FronteraD*. Madrid: Editorial Fragua, 2018.

18 Algunos proyectos que han emergido inspirándose en este concepto es la Slow Fashion Next. Más información en: www.slowfashionnext.com

sex»), el ocio y los viajes («slow tourism»),¹⁹ la familia («slow parenting»),²⁰ la investigación («slow scholarship»)²¹ o sobre el que se centra este artículo, la educación («slow education» o «slow schooling»). Todos ellos comparten una crítica a la aceleración de los procesos y una apuesta por su ralentización. Como queda recogido entre sus principales postulados fundacionales, el movimiento por la lentitud: «es, sobretudo, un movimiento por la dignidad cultural, es una batalla contra un modo de vida basado únicamente en la velocidad y la conveniencia y busca salvar la herencia cultural de la humanidad».²²

Centrando la atención en la aplicación del movimiento de la lentitud a la educación, sus orígenes se remontan al 2002. Fue entonces cuando Maurice Holt (1932-2006), quien había dejado su carrera profesional como ingeniero químico años atrás para dedicarse a la educación, se convierte en el principal impulsor de la «slow education» en Europa a partir de la publicación de su artículo *It's Time to Start the Slow School Movement*.²³ En su texto, que se asemeja a un manifiesto, Holt rastrea históricamente los orígenes de la aceleración en la escuela. Desde su perspectiva la aceleración en materia escolar había propiciado en última instancia una educación basada en los principios de uniformidad, predicción y estandarización de los procesos y resultados de aprendizaje. El origen de dicho fenómeno Holt lo ubica como una respuesta al conocido fracaso tecnológico de Estados Unidos de los años sesenta²⁴ a raíz del lanzamiento del primer satélite artificial por parte de Rusia, el Sputnik en 1957, en el contexto de la carrera tecnológica que mantenía con Estados Unidos en plena Guerra Fría. El éxito del Sputnik evidenció la posición de desventaja tecnológica del gigante capitalista, lo cual motivó la aplicación de

19 FULLAGAR, Simone; MARKWELL, Kevin; WILSON, Erica. *Slow tourism-experiences and mobilities*. Bristol: Channel View Publications, 2012.

20 Recientemente se ha elaborado un decálogo para el «Slow parenting»: <https://slowparentingmovement.wordpress.com/ten-principles-of-the-slow-parenting-movement>

21 HARTMAN, Yvonne; SANDY, Darab. «A Call for Slow Scholarship: A Case Study on the Intensification of Academic Life and Its Implications for Pedagogy», *The Review Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 34 (2012), p. 49-60. DOI: <https://doi.org/10.1080/10714413.2012.643740>. BERGLAND, Brita. «The incompatibility of neoliberal university structures and interdisciplinary knowledge: a feminist slow scholarship critique», *Educational Philosophy and Theory*, 50, 11 (2018), p. 1031-1036 <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1341297>

22 AUERBACH, David. «Carlo Petrini's Digestive System», *Civilization*, February/March (1998), p. 27.

23 HOLT, Maurice. «It's time to start the slow school movement», *Phi Delta Kappan*, 84 (2002), p. 265-271.

24 HOLT, Maurice. «It's time to start the...», *op. cit.*, p. 1-2.

la National Defense Education Act (NDEA) de 1958.²⁵ Esta ley significó un nuevo rumbo en las políticas educativas de Estados Unidos que a partir de entonces pondrían el foco en un diseño curricular volcado en las ciencias, matemáticas, idiomas extranjeros y formación tecnológica.²⁶ La eficiencia hacía acto de presencia en el discurso educativo que se promovía desde el gobierno, al tiempo que se producía un giro en la concepción de la educación, que a partir de entonces quedaba supeditada a nociones más vinculadas con la productividad, el desarrollo económico, la innovación tecnológica y, en definitiva, los postulados centrales de la teoría del capital humano.

En *It's Time to Start the Slow School Movement* Holt realiza una crítica frontal hacia la estandarización y medición en materia educativa, señalando incluso que una educación fundamentada en estos pilares teóricos es completamente inútil a la hora de mejorar el rendimiento escolar, pues aquello que condiciona irremediamente el rendimiento de los estudiantes es «la calidad del entorno familiar».²⁷ En función de su crítica, ubicar en el centro de la actividad educativa los estándares de aprendizaje supone un estrechamiento del currículum que deja fuera toda posibilidad de deseo hacia el aprendizaje.²⁸ En opinión de Holt estos modelos mecánicos en los que los resultados están definidos de antemano han de ser abandonados. Su apuesta se dirige más bien a proporcionar aprendizajes en los que se deje espacio a lo inesperado y lo impredecible; donde la denominada «experiencia colateral» de Dewey pueda generar una nueva meta y poner en funcionamiento nuevos medios para alcanzarla.²⁹

25 TRÖHLER, Daniel. *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro, 2014, p. 199.

26 TRÖHLER, Daniel. «Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa», *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 2 (2009), p. 6.

27 WILL, George en HOLT, Maurice, «It's time to start the...», *op. cit.*, p. 2.

28 *Ibidem*.

29 HOLT, Maurice, «It's time to start the...», *op. cit.*, p. 3. Otra anécdota conocida es la sucedida en el verano de 2004, cuando el Decano del Harvard College, Harry R. Lewis se dirigía en una carta a los estudiantes titulada «Slow Down. Getting More out of Harvard by Doing». En esta carta, Lewis les ofrecía algunas recomendaciones, entre ellas, la de no querer entender el programa académico antes de tiempo, o que pensasen deliberadamente si merecía la pena graduarse en solo tres años. Incluso llegaba a aconsejarles que respecto a las numerosas actividades extracurriculares que ofrecía la universidad, no hicieran más de dos simultáneamente. Lewis cerraba así su texto: «Es tu vida incluso en Harvard. Disfrútala». Aquellos alumnos asistían al primer llamamiento a la desaceleración realizado desde una de las más prestigiosas instituciones educativas a nivel mundial, y que, paradójicamente, basaba gran parte de sus estándares de calidad en los objetivos alcanzados por sus estudiantes en términos fundamentalmente cuantitativos. LEWIS, Harry R. «Slow Down. Getting More out of Harvard by Doing» (2004). Extraído de: <https://scholar.harvard.edu/files/harrylewis/files/slowdown2004.pdf>

La educación lenta emerge entonces como una respuesta al modelo educativo basado en la teoría del capital humano que ha conquistado el centro del imaginario pedagógico en la segunda mitad del siglo xx. Para Holt el diagnóstico es claro: «el resultado de crear escuelas rápidas es la indigestión institucional y están apareciendo signos de disconformidad».³⁰ Si bien, a nivel teórico la educación lenta ha quedado articulada principalmente en dos obras de dos maestros, quienes han elaborado sus tesis de la educación lenta tomando como referencia su propia práctica docente. Se trata de *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta* (2008)³¹ del maestro italiano Gianfranco Zavalloni y *Elogio de la educación lenta* (2009)³² del catalán Joan Domènech Francesch. Ambos autores despliegan un alegato a favor de la educación lenta al tiempo que señalan los principios educativos que podrían guiar las prácticas educativas de los centros que apuesten por la lentitud como elemento axial de su propuesta pedagógica. En palabras de Domènech: «La educación lenta resiste el ritmo que nos marcan sectores de la sociedad, de la administración, del sistema... caracterizados por una velocidad y una gran cantidad de conceptos a tener en cuenta y trabajar, pero que sin embargo no llegan a ser asimilados. La educación lenta propone resistir la velocidad, sinónimo de superficialidad, da importancia a la calidad por encima de la cantidad, se resiste a penalizar la lentitud, rechaza el activismo sin intencionalidad; en definitiva, plantea una reflexión global sobre el tiempo en la educación, para que ésta pueda recuperar un papel más activo en la formación y el desarrollo de las personas».³³

Dicho de otro modo, y en la línea de lo señalado anteriormente por Holt, el elemento teórico central de la educación lenta es la conceptualización del tiempo educativo en términos cualitativos en lugar de cuantificables, de manera que el ritmo pedagógico resulte más respetuoso con el desarrollo integral del alumnado.³⁴ De ahí que la educación lenta es más una filosofía que inspira la práctica escolar que un método pedagógico cerrado. No nos encontramos, por tanto, ante un modelo educativo en el que una escuela canónica es

30 HOLT, Maurice, «It's time to start the...», *op. cit.*, p. 6.

31 ZAVALLONI, Gianfranco. *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó, 2008.

32 DOMÈNECH, Joan. *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó, 2009.

33 DOMÈNECH, *Elogio de la educación lenta, op. cit.*, p. 75.

34 SÁNCHEZ-SERRANO, *El tiempo educativo como...*, *op. cit.*

reproducida en distintos lugares.³⁵ Sucede, de hecho, que durante la última década han proliferado escuelas que se fundamentan en los principios de la educación lenta pero cuyos programas son muy variados y diferentes entre sí. Algunos ejemplos: en Reino Unido³⁶ –Ashley Primary School, St. Silas Primary School, o Carterhatch Infant School–, Italia –Scuola senza zaino–, Australia –Blue Gum– y en Estados Unidos –el proyecto Edible Schoolyard.³⁷ En el caso de España existen centros como el Martinet y Frutuós Gelabert³⁸ donde se ponen en práctica algunos de los principios de la filosofía *slow*.

En *Elogio de la educación lenta* Domènech señala una serie principios que definen su idea de educación. De forma resumida nos aproximamos a continuación a los que hemos considerado como los principios centrales. En primer lugar «la educación es una actividad lenta», en el sentido de que para que tengan lugar aprendizajes que permanezcan en el tiempo es necesario abordarlos con profundidad, siendo imprescindible dotar de tiempo suficiente para que estos lleguen a consolidarse en cada individuo. Para Domènech, además, «las actividades educativas deberían definir el tiempo educativo y no al revés», en clara referencia a la tiranía que a menudo domina el espacio escolar con horarios rígidos y un ritmo frenético que impide el desarrollo natural de las actividades. Con el principio «En educación, menos es más» el maestro catalán apela directamente al exceso de contenido curricular que domina los planes de estudio y que sería necesario revertir. Atendiendo a la singularidad de cada alumno/a, la educación lenta ha de partir de que «cada niño y cada persona necesita su tiempo para el aprendizaje». Por último, para la educación lenta cabe considerar la necesidad de que «la educación necesita tiempo sin tiempo» o lo que es lo mismo: espacios muertos, vacíos de presión y de contenidos. Es decir, momentos educativos que no supongan ningún aprendizaje y que liberen a los educandos de quedar inmersos en una constante actividad académica.³⁹

35 En este sentido, cabe destacar las palabras del propio Holt cuando señaló: «Se debe fomentar la variedad. No debería haber una escuela canónica (...). Un enfoque común no implica la uniformidad de la práctica». Holt, Maurice, «It's time to start the...», *op. cit.*, p. 8.

36 Por la influencia de Holt, en el año 2011 se crea el grupo de reflexión Slow Education, desde el que se promueven distintas iniciativas. Más información en <http://sloweducation.co.uk>

37 En Estados Unidos han proliferado las iniciativas que buscan implementar iniciativas de «slow food» en las escuelas a través del cultivo de huertos escolares y talleres de cocina y alimentación infantil. Más información en: www.edibleschoolyard.org

38 Más información en www.frutuosgelaert.cat

39 DOMÈNECH, *Elogio de la educación lenta*, *op. cit.*, p. 81-150.

Atendiendo a la obra de Zavalloni, el autor italiano recoge una serie de reflexiones de carácter didáctico y de organización escolar que van dirigidas a entender la educación como un proceso pausado y artesanal. Tal es el caso de las «estrategias didácticas de ralentización» que son el núcleo de una educación que hace de la concepción lenta del tiempo pedagógico su eje teórico principal. Tales son: 1) Perder tiempo en hablar y escuchar a los alumnos; 2) Volver al tintero y a la plumilla que son la base del arte de la caligrafía; 3) Realizar excursiones a pie; 4) Dibujar en lugar de fotocopiar así como recuperar la realización de esquemas y resúmenes que favorezcan la apropiación de los aprendizajes; 5) Mirar las nubes en el cielo y mirar por la ventana; 6) Escribir cartas y postales de verdad, utilizándolas como medio artístico; 7) Aprender a silbar en la escuela; 8) Cultivar un huerto en la escuela.⁴⁰

Un aspecto importante a tener en cuenta para nuestro trabajo es que en la fundamentación teórica la educación lenta se reivindica la obra de pedagogos en cuyas propuestas educativas resuena el eco del desafío a la educación acelerada. El propio Domènech señala: «Ni Gianfranco ni yo hemos inventado ningún método pedagógico. Es más, yo diría que no podemos defender mucho la originalidad de nuestras ideas. En nuestras obras hay retazos de Rousseau, Montaigne, Montessori, Freinet... Conversaciones con Morin o Steiner... Miradas filosóficas, existenciales, ecológicas... Todo ello para poner sobre la mesa la necesidad imperiosa de volver a la esencia emancipadora de la educación».⁴¹

Por su parte, también Zavalloni señala que, como docente, son muy importantes aquellos pedagogos o maestros que encarnan «un ejemplo histórico de didáctica vivida y divulgada». Entre ellos, cabe destacar a María Montessori y Rudolf Steiner quienes «con sus métodos y proyectos crearon, nunca mejor dicho, escuela».⁴² Ambos autores detectan, por tanto, en la pedagogía de Rudolf Steiner un referente que responde a las nociones filosóficas de la educación lenta. La pedagogía Waldorf se presentan como un modelo a partir del cual observar el desarrollo de las ideas propias de una opción educativa que desafía desde su fundamento la adquisición acelerada de conocimientos y el rápido avance en el proceso de intelectualización de los educandos.

40 ZAVALLONI, Gianfranco. *La pedagogía del caracol...*, op. cit., p. 38-42.

41 DOMÈNECH en ZAVALLONI, Gianfranco. *La pedagogía del caracol...*, op. cit., p. 14.

42 ZAVALLONI, Gianfranco. *La pedagogía del caracol...*, op. cit., p. 32.

2. LA PEDAGOGÍA WALDORF Y SU MODELO EDUCATIVO DE EDUCACIÓN LENTA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Convenimos que la pedagogía Waldorf puede ser presentada como un modelo educativo que responde a las nociones centrales de la educación lenta. En su desarrollo esta opción pedagógica antepone una serie de principios educativos que sitúan a los centros Waldorf infantiles a una distancia considerable de las instituciones educativas cuyos pilares fundacionales son la eficacia, la eficiencia, la implementación de amplios currículos, la integración de un número considerable de actividades de forma compulsiva o el propio trabajo con materiales industriales de rápido uso y consumo. En estas iniciativas educativas para el nivel de infantil se siguen los lineamientos propios de la antroposofía. Entre estos lineamientos es posible encontrar, como veremos a continuación, que la maduración física de los niños y niñas está relacionada con la imitación y el ejemplo, que la experiencia directa y el trato de las cosas no ha de perder su sentido para los educandos, que se alterna el juego libre con la realización de manualidades, que se busca la armonía entre el espíritu anímico y el cuerpo biológico, que el juego ocupa un nivel central en la estructuración diaria de las actividades pedagógicas y que se valoran muy especialmente las experiencias que se desarrollan en contacto con la naturaleza.

Es conocido que Rudolf Steiner fundó el primer centro en el que desarrollaba la pedagogía Waldorf en 1919 en la ciudad alemana de Stuttgart. La fundamentación pedagógica de su modelo educativo era la antroposofía, la corriente esotérica que pretende «conducir lo espiritual del ser humano a lo espiritual del universo».⁴³ Con esta cita canónica de su pensamiento, Steiner estaba subrayando la naturaleza espiritual que subyacía, según su visión, tanto al ser humano como al mundo. La educación, por tanto, debía de adecuarse al desarrollo espiritual de los niños y niñas siendo su teoría de los septenios aquella que mejor respondía a este proceso. Los septenios son ciclos de siete años en los que Steiner consideró que se podía dividir la biografía humana por las características tan específicas que confluyen en cada uno de ellos. Aunque existe una rama de la antroposofía que estudia las singularidades y necesidades propias de todos los septenios que abarcan el desarrollo biográfico,⁴⁴ en este

43 STEINER, Rudolf. *Anthroposophical Leading Thoughts*, 1973. Recuperado de: http://wn.rsarchive.org/Books/GA026/English/RSP1973/GA026_a01.html

44 Un estudio detallado de la biografía humana desde la antroposofía se puede consultar en CROTTOGINI, Roberto. *La tierra como escuela*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner, 2004.

punto la exposición se ha limitado al primer septenio. Es decir, en el tiempo que abarca desde el nacimiento del ser humano a los siete años. Para Steiner: «Hasta la aparición de los nuevos dientes, alrededor de los siete años, el cuerpo humano tiene que llevar a término sobre sí mismo una tarea sustancialmente distinta de las de todas las demás épocas de su vida: los órganos físicos tienen que amoldarse a ciertas formas: sus condiciones estructurales han de recibir determinada orientación y tendencia».⁴⁵

Tras el nacimiento, que en términos antroposóficos es el nacimiento del cuerpo físico, durante el primer septenio hay que prestar atención al proceso de formación de los órganos físicos, todo lo cual dota a la educación un carácter pausado que permita y facilite dicha maduración. De acuerdo con los planteamientos de Steiner, este septenio corresponde a la educación de los jardines de infancia Waldorf. Los proyectos de Madre de Día Waldorf parten de los mismos principios educativos que caracterizan el desarrollo de los niños y niñas para la antroposofía en este tiempo.

Para que el proceso de maduración de los órganos físicos se produzca de la forma más sana posible los principios educativos en torno a los que gira la propuesta pedagógica Waldorf son la «imitación» y el «ejemplo». Se considera que al imitar todo lo que acontece a su alrededor los órganos físicos de los niños y niñas están estructurando sus propias formas de un modo pausado. Tanto es así que en este septenio Steiner consideraba que «el niño es todo órgano sensorio».⁴⁶ O lo que es lo mismo, que el niño y la niña integran las percepciones que recibe de su entorno sin poder todavía discriminar. Todo esto explica, a grandes rasgos, la importancia que se otorga al concepto de imitación en el jardín de infancia Waldorf. Y es que durante los siete primeros años de vida de los niños y niñas adquiere un significado muy relevante tanto el ambiente físico, por sus peculiaridades estéticas, como la figura del educador y educadora, por la influencia directa que ejerce sobre la formación física de los alumnos y alumnas. En este septenio la premisa de la pedagogía antroposófica es que el niño o la niña sienta que «el mundo es bueno».⁴⁷

45 STEINER, Rudolf. «La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía», STEINER, Rudolf. *La educación del niño. Metodología de la enseñanza*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner, 1991, p. 7-48.

46 STEINER, Rudolf. *La educación del niño. Metodología de la enseñanza*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner, 1991, p. 58.

47 NICOL, Janni; TAPLIN, Jill Tina. *Understanding the Steiner Waldorf Approach: Early Years Education in Practice*. USA: Routledge, 2012, p. 30.

Para Steiner el hogar es el espacio cultural que mejor se adapta a lo que los niños y niñas requieren en el primer septenio. En consecuencia, el aula del jardín de infancia en esta propuesta educativa es concebida como una prolongación del ambiente familiar por su estructuración pedagógica y estética. En el caso de las iniciativas de Madre de Día Waldorf está presente la intención de crear un ambiente lo más acogedor posible en la casa en la que se desarrolla la iniciativa. El fin que se persigue es evitar transiciones agresivas entre los diferentes espacios educativos que se suceden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta pedagogía se valoran los aspectos tradicionales del cuidado de la infancia, considerando que espacios como el hogar ejercen la sana estimulación que a esta edad se necesita. Siguiendo tales principios, en los jardines de infancia Waldorf los alumnos y alumnas de 3 a 6 años están juntos en la misma aula, pues de lo que se trata es de reproducir la convivencia que tiene lugar en el hogar entre los hermanos y hermanas más mayores y los pequeños. La intención de este tipo de organización es procurar generar un ambiente propicio para las experiencias e intercambios en base a la continuidad entre espacios educativos. Por un lado, los mayores tienen que cuidar y respetar a los pequeños, los cuales, a su vez, imitan a los mayores y desarrollan la espera y la paciencia ante las actividades que ellos aún no pueden hacer. Las iniciativas de Madre de Día Waldorf cumplen este requisito de forma natural pues suelen albergar niños y niñas de distintas edades.

El primer septenio se concibe como una etapa en la que se han de desarrollar actividades diversas que tengan sentido para los niños y niñas y que supongan una experiencia directa. En términos antropológicos se considera que la cualidad anímica que predomina es el ejercicio de la voluntad o «el querer».⁴⁸ Básicamente lo que se debe procurar en esta etapa es que los educandos tengan a su disposición el tiempo y el espacio que permita el movimiento. Y es que en el primer septenio los niños y niñas están en constante movimiento atraídos por las percepciones sensoriales que reciben de su entorno. Por tanto, para la pedagogía Waldorf es importante dar salida a esta necesidad de ejercicio de la voluntad sin prisas. En palabras de Steiner: «En estos años los primeros elementos para la educación del niño son los movimientos, los gestos, las expresiones de la voluntad; y no el desarrollo de la percepción o la observación. Estos elementos vienen después».⁴⁹

48 STEINER, Rudolf. *Spiritual ground of education*. London: Anthroposophical Publications, 1947.

49 *Ibidem*, p. 59.

Como respuesta a la naturaleza del niño y la niña, a la que tanta atención presta la pedagogía Waldorf, en el primer septenio se aprende a través de distintas actividades. De ahí que se alternen momentos de juego libre con la realización de manualidades de muy diverso tipo: pintura con acuarela y ceras, trabajo con telares, talla de madera, manipulación de alimentos (elaboración de pan, preparación de la fruta, repostería), modelaje con cera de abeja o cuidado del jardín. Todas estas actividades que se llevan a cabo en el día a día deben poseer una regularidad y un ritmo que tenga como objetivo ayudar a la respiración del niño y niña, así como armonizar su voluntad. Este es un ejemplo de cómo la misión de la educación, espiritualmente concebida siguiendo las categorías pedagógicas presentes en el pensamiento de Steiner, consiste en concordar el espíritu anímico con el «cuerpo biológico», entre los que hay que establecer la armonía y la consonancia.⁵⁰

La búsqueda de esta armonía entre el espíritu anímico y el cuerpo biológico explica el lugar especial que en el modelo educativo antroposófico tiene la función de la respiración adquirida por el ser humano al nacer. Según la pedagogía Waldorf la jornada escolar, bien sea en un jardín de infancia o en un proyecto de Madre de Día Waldorf, se encuentra organizada de tal forma que permite dar cabida a múltiples actividades, las cuales se estructuran tomando como referencia un concepto singular de respiración. Las actividades que se llevan a cabo quedan divididas a partir de dos categorías centrales que articulan el fundamento teórico de esta pedagogía. Estas categorías son, por un lado, la contracción, categoría que abarca a las actividades que poseen un objetivo mínimamente definido y acotado en el tiempo y que requieren cierta concentración colectiva. Algunos ejemplos de actividades de contracción que se encuentran presentes diariamente en la jornada escolar son: los corros, el momento del desayuno, la realización de manualidades y la narración del cuento. Por otro lado, la expansión es el principio teórico que aporta un componente de libertad que abre y redefine constantemente la propia actividad del niño y niña. Ambas categorías, en última instancia, responden a la relevancia mencionada que el proceso de respiración y los momentos de inspiración y espiración respectivamente tienen en la pedagogía Waldorf. Es dentro de esta segunda categoría de expansión donde se ubica el tiempo y el espacio propicio del juego libre, que se configura como uno de los aspectos más importantes del jardín de infancia Waldorf y que supone

50 STEINER, Rudolf. *El estudio del hombre como base de la pedagogía*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner, 2014, p. 15.

una confrontación a las actuales concepciones del juego educativo que busca un rendimiento pedagógico al tiempo que se estructura en base a una noción acelerada de la actividad lúdica.

Sucede que el juego dentro de esta propuesta pedagógica presenta ciertas peculiaridades.⁵¹ Por un lado, los objetos que se utilizan están hechos con materiales naturales como la madera, pues se trata de que los elementos con los que los niños y niñas interaccionan ofrezcan una experiencia directa de la realidad física del mundo. Además, los juguetes son sencillos y apenas poseen características que los definen; siendo en todo momento más valorados por la versatilidad que ofrecen para estimular el desarrollo de la fantasía e imaginación de los alumnos y alumnas.⁵² Otra característica singular del primer septenio es que se excluyen por definición elementos intelectuales de sus objetivos pedagógicos. Para la antroposofía, como señaló Steiner, «si se fuerzan las capacidades intelectuales del niño se detiene su desarrollo corporal».⁵³ Siendo a partir del segundo septenio cuando el cuerpo del niño y la niña está preparado para aprender dichos contenidos.

Por último, cabe destacar que en esta pedagogía se valoran las experiencias que pueden surgir del contacto con la naturaleza. Además de favorecer todo tipo de actividades al aire libre, se presta especial atención a la vivencia del ritmo del año y las características propias de las estaciones. Esta cuestión tiene un gran peso a la hora de elegir la ubicación del centro escolar, primando espacios en los que se cuenta con la posibilidad de albergar un jardín con

51 Un estudio sobre el juego en la pedagogía Waldorf, se puede consultar en QUIROGA, Patricia; IGELMO, Jon. «La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular», *Bordón*, 56, 1 (2013), p. 79-92.

52 Steiner otorga una gran importancia a la indefinición de los juguetes infantiles: «Así como se fortalecen y se vigorizan los músculos de la mano si ejecutan el trabajo que les es adecuado, así también el cerebro y los demás órganos del cuerpo humano quedarán correctamente encauzados, si reciben de su medio ambiente las impresiones debidas. Un ejemplo: podemos transformar en muñeca una vieja servilleta retorcida; haremos las piernas con dos de sus puntas, y los brazos con las otras dos: un nudo será la cabeza, y con manchas de tinta marcaremos los ojos, la nariz y la boca. He ahí un juguete para la niña. O bien, podemos comprarle una de esas llamadas “lindas” muñecas, con su cabello genuino y sus mejillas coloradas. No hace falta insistir que en realidad esa “linda” muñeca es fea y apropiada para pervertir el sano sentido estético para el resto de la vida; la cuestión educativa cardinal es otra: cuando el niño tiene ante sí la servilleta enrollada, ha de complementarla con su fantasía, con todo lo necesario para que parezca humana, y es esta actividad imaginativa la que moldea y plasma las formas del cerebro que se despliega tal como lo hacen los músculos de la mano cuando realizan el trabajo que les es adecuado. Si le damos al niño la llamada “muñeca linda” el cerebro ya no tiene nada que hacer y en vez de abrirse se atrofia y se marchita». STEINER, Rudolf. *La educación del niño...*, op. cit., p. 26.

53 STEINER, Rudolf. «Andar, hablar y pensar» (1923), BERLÍN, Juan (rec.). *El primer septenio. La educación preescolar según Rudolf Steiner*, Buenos Aires: Editorial Antroposófica, 2005, p. 30.

árboles y plantas. Pero también encuentra su resonancia dentro del aula la mesa de estación. Esta mesa, normalmente ubicada en una esquina del aula y que a primer golpe de vista asemeja un altar, es un espacio en el que se colocan diferentes objetos en función de la estación del año que corresponda en cada momento durante el curso. Sobre unas telas de colores se sitúan elementos naturales, pequeños muñecos y animales hechos con lana o fieltro, flores y alguna vela. El sentido de la mesa de estación es ayudar a los niños y niñas a sumergirse en los ritmos del ciclo anual, así como fomentar el acercamiento e interés por la naturaleza, ya que los propios alumnos y alumnas añaden objetos que traen de casa o encuentran en el jardín. La mesa de estación es un elemento distintivo de las iniciativas de Madre de Día Waldorf.

3. LA CONCRECIÓN EN LA PRÁCTICA DE LAS INICIATIVAS MADRE DE DÍA WALDORF EN ESPAÑA

Como se ha señalado con anterioridad, en un proyecto de una Madre de Día una educadora se hace cargo de un grupo de 4 o 5 niños y niñas desde los cuatro meses a los cinco años en sus propias casas. Uno de los primeros contextos en los que se reguló la actividad profesional de Madre de Día es Alemania donde estas profesionales se denominan *tagesmutter*. En 1974 el semanario liberal editado en Hamburgo *Die Zeit* recogía un artículo titulado «Un nuevo trabajo: Madre de día» que subrayaba la necesidad de que cuidadores cualificados atendieran a los niños menores de 3 años mostrando a las Madres de Día como un modelo que respondía a esta necesidad.⁵⁴ Las iniciativas de las «*tagesmutter*»⁵⁵ también surgieron en otros contextos del entorno europeo como en Reino Unido con el nombre de «*childminders*».⁵⁶ En Francia son las «*assistantes maternelles*»,⁵⁷ en Suiza las «*mamans du jour*»⁵⁸ y en Italia la «*Mama di Giorno o nido familiare*»⁵⁹ –aunque el término

54 LAUSCH, Erwin. «Eine neuer Job: Tagesmutter», *Die Zeit*, 1974. Extraído de: <https://www.zeit.de/1974/11/ein-neuer-job-tagesmutter/komplettansicht>

55 Una web de referencia en Alemania es www.tagesmutter.com

56 Una web de referencia en Reino Unido es www.childcare.co.uk

57 Una web de referencia en Francia es www.service-public.fr

58 Una web de referencia en Suiza es www.mamansdejour.ch

59 Una web de referencia en Italia es www.tagesmutter.it

«tagesmutter» es el más extendido. En todos estos países, las Madres de Día cuentan con un amplio recorrido.

En el caso de España, la oferta y la demanda de estos proyectos tiene una historia más reciente. Ha sido durante esta última década cuando han comenzado a crearse iniciativas de Madre de Día, aunque en la actualidad sigue siendo un tipo de iniciativa escasamente conocida. Es cierto que en la prensa española se han publicado recientemente diferentes artículos y reportajes en los que se ha divulgado esta alternativa a las escuelas infantiles,⁶⁰ pero todavía no existen investigaciones realizadas desde el ámbito académico al respecto. Esta situación de reciente expansión y de desatención por parte de la comunidad académica de la educación es consecuencia, en buena medida, de la precaria regulación legal de esta actividad. Sucede que en España únicamente en Navarra y la Comunidad de Madrid existe una normativa que ampara la actividad profesional. Cataluña, por su parte, está en proceso de elaborar una regulación al respecto.⁶¹

En Navarra fue durante el año 2003 cuando la Fundación Gaztelan diseñó el proyecto piloto «Casas Amigas» en el ámbito de la conciliación de la vida familiar y laboral. Tres años más tarde, en 2006, la Orden Foral 27/2006 regulaba por primera vez en España el desempeño profesional de las Madres de Día a través del «servicio de atención a menores de tres años en el domicilio de las cuidadoras». ⁶² En el caso de la Comunidad de Madrid, la actividad de las Madres de Día está sujeta a la normativa del Decreto 6/1990 de 26 de enero, por el que se crea el Registro de Entidades, Centros y Servicios que

60 A continuación, se ofrecen dos ejemplos: BARRANCO, Fabiola. «Padres y Madres por horas», *El Mundo*, 2016. Extraído de: <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/02/01/56ae12ff268e3edb3e8b45f5.html>; PARRA, Miguel A. «Las madres de día se abren camino en España como alternativa a las escuelas infantiles», *El diario.es*, 2014. Extraído de: www.eldiario.es/andalucia/madres-opcion-cuidar-educar-pequenos_0_246025524.html A ellos hay que sumar un buen número de reportajes en revistas especializadas en crianza infantil. Por ejemplo, NAVARRO, Isabel. «Madres de día: una alternativa a las guarderías tradicionales que permite a los pequeños crecer sin prisa», *Mujer hoy*, 2011, Extraído de: www.hoymujer.com/ser-Madre/Educacion

61 RODRÍGUEZ, Pau. «Catalunya crearà un registre públic de mares de dia i regularà la seva activitat», *Eldiario.es*, 2017, Extraído de: https://www.eldiario.es/catalunya/educacion/Catalunya-registro-publico-regulara-actividad_0_654085375.html

62 En 2011, a partir de la Resolución 590/2008 de 11 de abril, se concedió a la Asociación Casas Amigas la autorización de funcionamiento para el Servicio de Atención a menores de tres años. Este paso supuso su inscripción en el libro de Centros y Servicios del Registro de Entidades, Servicios y Centros de Servicios Sociales. En 2012 las trabajadoras de Casas Amigas crearon la Asociación Madres de Día Pamplona haciéndose cargo de su gestión. Información extraída de <https://www.madresdediapamplona.com/newpage3>

desarrollan actividades en el campo de la acción social y Servicios Sociales en la Comunidad de Madrid. Ambas normativas suponen la regulación de esta actividad profesional que garantiza un servicio de inspección por parte de las autoridades competentes a los hogares en los que se desarrolla el proyecto de Madre de Día, al tiempo que evita el desarrollo de este servicio al margen de la actividad económica reglada. En otras comunidades autónomas se está demandando una normativa que ampare su desempeño profesional. Tal es el caso de la red de Madres de Día de Andalucía.

Esta situación legal en España, en las que las Comunidades Autónomas con una regulación son minoría, contrasta con el crecimiento cuantitativo que presentan en la actualidad estas iniciativas. Atendiendo a las cifras que recoge la web de Madres de Día existen cerca de 300 proyectos en España: 70 forman parte de la red de centros de Madres de Día de España,⁶³ 191 están integrados en la Xarxa de Llars de Criança de Cataluña⁶⁴ y 24 siguen específicamente la pedagogía Waldorf en sus proyectos educativos.⁶⁵ También se pueden encontrar distintas denominaciones. En Navarra son las «Casas Amigas», en el País Vasco «Casas Nido», en Cataluña «Mainaderas» o «Llars de criança» y en Madrid «Madre de Día». En general, los requisitos legales en las Comunidades Autónomas en las que esta actividad profesional se encuentra regulada son: una formación específica en educación –esta cuestión se desarrolla con detalle a continuación–, el hogar ha de estar adaptado y adecuado a los niños y niñas –incluyendo medidas de seguridad e higiene–, la Madre de Día ha de estar dada de alta en la Seguridad Social, ha de disponer de un seguro de hogar y de responsabilidad civil y un contrato privado con cada familia cuyo hijo/a atiende en su iniciativa.⁶⁶

Respecto de la formación que ha de tener una Madre de Día, en primer lugar, ha de ser una profesional de la educación, es decir, maestra en educación infantil, pedagoga, psicóloga o técnico superior de educación infantil. A esta formación hay que añadir el título de manipulador/a de alimentos y el de primeros auxilios. En el caso de querer pertenecer a la red de Madres de Día de

63 RED MADRES DE DÍA DE ESPAÑA, «Dónde estamos», 2018. Extraído de: <https://www.redmadres-dia.com/donde-estamos>

64 LLARS DE CRIANÇA, «Xarxa de llars de criança», 2018, Extraído de: <http://llarsdecrianca.cat/xarxa-de-llars-de-crianca/>

65 ASOCIACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS WALDORF-STEINER DE ESPAÑA, *op. cit.*, 2017, p. 6-7.

66 MADRES DE DÍA WALDORF, «Regulación», 2018, Extraído de: <http://www.madresdia.org/regulacion/>

España, además es necesario realizar un curso de Madre de Día.⁶⁷ Por su parte, las Madres de Día Waldorf, junto a los requisitos señalados anteriormente, han de estar especializadas en dicha pedagogía. Esta especialización la pueden adquirir a través del Posgrado en Pedagogía Waldorf⁶⁸ o del curso de Madres/Padres de Día Waldorf que a partir del curso 2018 se ha comenzado a impartir en la Universidad Francisco de Vitoria.⁶⁹ Este curso, de dos años de duración, cuenta con un plan de estudios en el que se abordan cuestiones del desarrollo infantil desde la antroposofía –por ejemplo «la imagen del hombre de Rudolf Steiner», «andar, hablar y pensar. Base antroposófica»,⁷⁰ «los cuatro sentidos básicos»,⁷¹ «nacimiento y despliegue del pensar. Cómo acompañarlo para su sano desarrollo. Ejercicios preliminares de Rudolf Steiner» o «la influencia de los tres primeros años en la biografía del ser humano desde la visión antroposófica». Un elemento muy importante en relación con la importancia que ocupa la vivencia del tiempo y su acompañamiento en la pedagogía Waldorf es el aprendizaje por parte de la Madre de Día de «la experiencia rítmica y su repercusión en la salud del niño. Ritmos pequeños y rutinas diarias. Ritmos más amplios: semana, mes, año. Fiestas del año».⁷²

El plan de estudios también contiene aspectos vinculados al desarrollo personal y artístico de la Madre de Día, tales como: «Música pentatónica», «elaboración de juguetes»,⁷³ «autoeducación de la madre/padre de día. Ejercitación de la atención. Observación», «talla de madera», «pintura con acuarela». Siendo esta tipología de contenido un elemento común en los cursos de formación en pedagogía Waldorf.⁷⁴ Por último, en el curso se

67 Este curso es muy breve, con una duración de 4-5 horas. Se puede hacer de forma presencial o vía Skype. Más información en: www.redmadresdedia.com/gabinete-psicopedagogico

68 Más información en: www.centrowaldorf.com/posgrado.htm

69 Más información en: www.madresdedia.org/formacion/formacion-waldorf-madre-de-dia-2018-2020

70 Estos tres hitos son considerados de gran importancia para la pedagogía Waldorf. Una fuente importante en la que poder consultar el desarrollo por parte de Steiner de esta cuestión es: STEINER, R. «Andar, hablar y pensar», op. cit., p. 13-27.

71 Para ampliar respecto de esta cuestión se puede consultar STEINER, Rudolf. *Teoría de los sentidos*. Editorial Rudolf Steiner: Madrid, 2006.

72 Las frases entrecomilladas de este párrafo y del siguiente han sido extraídas de forma textual del plan de estudios del curso de Madre de Día Waldorf. Tal y como se ha indicado anteriormente, se puede consultar la información en: www.madresdedia.org/formacion/formacion-waldorf-madre-de-dia-2018-2020

73 Un material de referencia para la elaboración de juguetes Waldorf es: JAFFKE, Freya. *Juguetes hechos por los padres*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner, 2010.

74 QUIROGA, Patricia. «Waldorf teacher education: Historical origins, its current situation as a higher education training course, and the case of Spain», *Encounters in Theory and History of Education*, 16 (2015), p. 129-145. Disponible en: <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/5711>

abordan cuestiones de carácter más organizativo de una iniciativa de Madre de Día tales como la «regulación oficial en la Comunidad de Madrid», «crear hogar para el niño pequeño», «salud infantil. Enfermedades infantiles. Fiebre. Botiquín básico», «economía doméstica y cuidados del hogar», «alimentación infantil. Cocinar para el menor de tres años».

Actualmente, las familias que confían la educación de sus hijos e hijas pequeños y pequeñas a una Madre de Día lo hacen motivados por razones que son muestra del descontento o la desconfianza hacia la atención educativa que se oferta en los centros de educación infantil oficiales. Una de estas razones es la ratio docente/alumno. El número tan reducido de niños y niñas garantiza unos ritmos más pausados, una atención más individualizada, así como la posibilidad de que los educandos no formen parte de un grupo excesivamente numeroso. Según Inés Gámez, la presidenta de la Asociación de Madres de Día Waldorf en España «el ambiente es de hogar y los niños tienen una atención individualizada, sin estrés y con tiempo para todo». ⁷⁵ Otra razón que impulsa a las familias a optar por este tipo de proyectos es la posibilidad de realizar un proceso de adaptación lento y respetuoso con las circunstancias de cada niño y niña que incluye un tiempo para ir desarrollando el apego hacia la Madre de Día. Las familias pueden acompañar a sus hijos en la iniciativa durante el tiempo necesario para favorecer un proceso de adaptación tranquilo. Además, la Madre de Día lleva a cabo un seguimiento cercano y detallado de la evolución a través de tutorías periódicas con las familias, la elaboración de un cuaderno de observaciones, así como el contacto diario que tiene lugar a través de los encuentros con la familia al inicio y al final del día. Una última razón que motiva la elección de este tipo de educación es la menor exposición de los niños y niñas a enfermedades víricas fácilmente contagiosas. En el caso de las Madres de Día Waldorf, a todas estas razones hay que sumar la confianza que este método educativo despierta en las familias que optan por estos proyectos.

Una jornada cualquiera en una Madre de Día Waldorf se inspira en los principios de la pedagogía desarrollados por Steiner. Su estructura se fundamenta en el principio de respiración, sobre el que ya hemos hablado anteriormente, que articula la actividad durante el primer septenio y en la que se alternan tiempos de concentración con expansión. Por la mañana, los niños y niñas van llegando a la casa de la Madre de Día —el horario de entrada suele ser flexible en función de las necesidades de las familias. Tras despedirse de sus

75 AGUJETAS, Mariola; DEL ROSARIO, Gregorio. «Madre de Día», *EfeSalud*, 2013. Extraído de: www.google.es/amp/s/www.efesalud.com/madre-de-dia/amp/

padres y/o madres los niños y niñas comienzan a jugar libremente durante un tiempo dilatado y que puede variar en función del día o de la actividad que estén desarrollando. Tras recoger los juguetes los niños y niñas salen al parque o al jardín de la casa, dependiendo de la logística de la casa de la Madre de Día. A la vuelta del parque o de la actividad de exterior, toman un almuerzo elaborado por la Madre de Día y que preferiblemente será a base de alimentos ecológicos. Tras el almuerzo se inicia el tiempo de descanso. Después las familias recogen a sus hijos e hijas.

Uno de los rasgos distintivos de las Madres de Día Waldorf y las Madre de Día es el lugar que ocupa el juego libre. Como hemos tenido ocasión ya de analizar este es un elemento de primer orden para la pedagogía inspirada en la antroposofía. Así, mientras que una Madre de Día posiblemente prepare alguna actividad diaria dirigida con los niños y niñas, las Madres de Día Waldorf únicamente propician el juego libre. En este sentido, según Inés Gámez, la presidenta de la Asociación de Madres de Día Waldorf en España: «Hasta los 6-7 años es importante que el niño realice acciones que salgan de sí mismo, de su propio impulso. Si no lo hace entonces, si sólo hace lo que le dicen los demás, ese impulso se pierde. El movimiento propio y el juego libre son esenciales en esta etapa. En un hogar con pocos niños esto es posible; es la situación ideal para el desarrollo integral del niño menor de tres años».⁷⁶

Tomando como referencia las críticas que estas iniciativas educativas están recibiendo, caben destacar dos líneas principales que objetan por un lado el tipo de proyecto pedagógico que representan y, por el otro, el rol de la mujer. Respecto del tipo de proyecto pedagógico, las Madres de Día son percibidas entre ciertos sectores de profesionales de la educación como proyectos que emergen ante la carencia de plazas públicas en escuelas infantiles -una carencia en el sistema ante la cual los poderes públicos deberían comprometerse activamente. En este sentido, destacan las palabras señaladas por la expresidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, Irene Balaguer, cuando señala que las Madres de Día no deberían ser una opción educativa pues representan un modelo educativo que pertenece a épocas pasadas: «[...] En el siglo actual, el XXI, todo el mundo sabe o debería saber, que el derecho del niño a la educación desde el nacimiento hasta los 3 años es un derecho que se debe respetar y garantizar desde los poderes públicos, de acuerdo con las normativas vigentes tanto en Catalunya como en la mayoría de los países

⁷⁶ CRIANZA RESPETUOSA, «Madres de día, otra opción a la guardería», *Mundo tu bebé*, 2018. Extraído de: <http://www.madresdedia.org/wp-content/uploads/2016/02/El-mundo-de-tu-bebe-num209.pdf>

desarrollados. Por lo tanto, hoy es inadmisibile que el derecho a la educación de los niños de 0 a 3 años siga vinculado a la mujer, y a las necesidades de mano de obra barata en el mercado de trabajo, lo que hace aún más inadmisibile la inhibición del gobierno de la Generalitat en el cumplimiento de su deber de asignar recursos para garantizar la oferta pública necesaria para la guardería». ⁷⁷

Siendo evidente la necesidad de un mayor número de plazas públicas en escuelas infantiles que permitan acceder a ellas a quienes optan por esta opción educativa, Balaguer no atiende en su argumentación al hecho de que precisamente las Madre de Día son demandadas por las familias en la medida que su propuesta pedagógica se aleja significativamente de la oferta por lo general estandarizada que desarrollan las escuelas infantiles públicas, y no tanto por una cuestión de falta de plazas. También sorprende que las afirmaciones de Balaguer no se sustenten en datos concretos que muestren la existencia de una demanda no cubierta de educación infantil pública. Posiblemente esto es debido a la falta de estudios que aborden esta cuestión y que esperamos este artículo impulse de cara al futuro.

El otro cuestionamiento que reciben las iniciativas de Madre de Día está relacionado con el rol de la mujer. En este sentido, las críticas van dirigidas hacia el hecho de que se trata de una actividad profesional que vuelve a ubicar a la mujer en el ámbito doméstico al cuidado de los niños y niñas. Las asociaciones feministas suelen ser quienes lideran este frente de crítica al ver en las iniciativas de Madre de Día un paso atrás en el proceso de liberación de la mujer. Ahora bien, cabe preguntarse en qué medida la crítica lanzada hacia las mujeres que desempeñan la actividad profesional de Madre de Día tiene o no mucho fundamento, pues es necesario subrayar una vez más, que se trata de mujeres cualificadas que eligen desarrollar su actividad profesional en el hogar. Es decir, mujeres que cuentan con una formación y una trayectoria laboral como educadoras que atienden a un grupo reducido de niños y niñas. Todo lo cual guarda una gran distancia respecto de la imagen de una madre que es apartada por su condición de mujer del mundo laboral y cuya única ocupación y opción vital es el cuidado de sus propios hijos e hijas y la limpieza del hogar.

⁷⁷ BALAGUER, Irene. «Madres de día, no gracias», *El periódico*. Extraído de: <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20150202/madres-de-dia-no-gracias-3904226>

4. CONCLUSIONES

En este artículo hemos abordado el desarrollo y concreción de la educación lenta en las iniciativas de Madre de Día Waldorf. Dichas iniciativas son una modalidad de «homeschooling» para la etapa de educación infantil en la que una profesional de la educación se hace cargo en su propia casa de un número de niños y niñas que no suele superar los 4 o 5 y cuyas edades oscila desde los cuatro meses y los cinco años. En estos proyectos resuenan las conocidas «escuelas de amiga» presentes en algunas zonas de España durante los siglos XVIII y XIX, aunque los contextos en los que emergen unas y otras son muy diferenciados y no es posible hablar de la existencia de una continuidad histórica entre ambas.

La educación lenta emerge dentro del movimiento «slow» aplicado a la educación como una respuesta al modelo educativo basado en la teoría del capital humano que ocupa el centro del imaginario pedagógico en la segunda mitad del siglo XX. Por su parte, los proyectos de Madre de Día Waldorf incluyen en su desarrollo los principios teóricos de la educación lenta y son demandadas en la medida que se alejan de una perspectiva de la educación en la infancia expresamente intelectualizada y demasiado dependiente de los principios de eficiencia, medición y estandarización. Para Zavalloni y Domènech, dos referentes de la educación lenta, las escuelas Waldorf se presentan como un modelo a partir del cual observar el desarrollo de las ideas propias de una opción educativa que desafía desde su fundamento la adquisición acelerada de conocimientos y el rápido avance en el proceso de intelectualización de los educandos.

Por tanto, las Madres de Día se presentan como una alternativa ubicada al margen del modelo hegemónico oficial de las escuelas infantiles. Entre las principales razones que motivan la elección de estos proyectos por parte de las familias son: 1) La ratio docente/alumno; 2) La posibilidad de realizar un proceso de adaptación lento y respetuoso con las circunstancias de cada niño y niña; 3) El seguimiento cercano y detallado de la evolución de cada niño y niña; y 4) La menor exposición de los niños y niñas a enfermedades víricas. En el caso de las Madre de Día Waldorf, además, la elección de estos proyectos está motivada por el hecho de que la iniciativa se fundamenta en los principios educativos de la pedagogía Waldorf para el primer septenio. Siguiendo el pensamiento antropológico de Rudolf Steiner, uno de sus principales elementos distintivos es la articulación de la estructura del día en base al

principio de respiración que alterna tiempos de concentración y expansión. El juego libre es la actividad principal en las iniciativas de Madre de Día Waldorf.

Las iniciativas de Madre de Día, pese a su crecimiento durante la última década, todavía son una opción minoritaria y, en general, bastante desconocida. En España existen únicamente dos comunidades autónomas que han regulado legalmente dicha actividad: Navarra y Madrid. En total se estima que existen en torno a 300 iniciativas de Madre de Día en España, una cifra que viene a mostrar el creciente cuestionamiento que desde la periferia se lanza al desempeño de las instituciones educativas asentadas en el centro del discurso educativo y que demandan de ritmos más pausados. Lo que hemos pretendido con este trabajo es articular un análisis desde el mundo académico de un fenómeno que entendemos es de interés no sólo para las familias que buscan alternativas a la oferta de un sistema educativo embelesado por el tiempo acelerado, sino también para los estudiosos de la educación y las alternativas que se configuran en el contexto español entrado el siglo xxi.

Les escoles en lluita els anys setanta a
Barcelona: la renovació pedagògica amb
perspectiva de classe
*Schools at War in 1970s Barcelona: Pedagogical
Renewal from a Class Perspective*

Albert Torrent i Font
albert.t@udg.edu
Universitat de Girona (Espanya)

Jordi Feu Gelis
jordi.feu@udg.edu
Universitat de Girona (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre de 2018
Data d'acceptació: desembre de 2018

RESUM

La renovació pedagògica és l'intent per repensar i dur a la pràctica una altra cultura escolar, ja que qüestiona el sentit del model educatiu convencional. Des de final del segle XIX hi ha hagut experiències renovadores a Catalunya vinculades a diferents corrents polítics i de pensament. La varietat i multiplicitat d'aquestes propostes s'ha fet especialment evident durant els dos impulsos renovadors del segle XX: els anys vint i trenta, i durant els anys seixanta i setanta. Però la memòria d'aquesta renovació ha estat selectiva i ha deixat en l'oblit part d'una història plena de matisos i possibilitats.

Recuperar aquells plantejaments que han quedat al marge de la història canònica de la renovació pedagògica permet aprofundir i analitzar el paper d'uns plantejaments pedagògics que lluiten a contracorrent per transformar la societat des de l'escola.

PARAULES CLAU: pedagogia llibertària, renovació pedagògica, educació i anarquisme, Escoles en Lluita, moviments socials.

ABSTRACT

Pedagogical renewal is an attempt to reconsider and implement a different schooling culture, since it questions the nature of conventional educational models. From the late 19th century onwards, Catalonia has been home to pedagogical approaches linked to different political and philosophical currents. The variety and manifold nature of these approaches were particularly evident during the two renewal drives of the 20th century: the 1920s and 30s, and the 1960s and 70s. Nonetheless, recollections of these experiences have been selective and have overlooked part of a story filled with nuance and possibility. Recovering approaches that have remained on the margins of canonical history in terms of pedagogical renewal enables in-depth analysis of the role played by certain pedagogical methodologies, demonstrating how they swam against the tide to transform society from the classroom.

KEYWORDS: Libertarian pedagogy, pedagogical renewal, education and anarchism, schools in struggle, social movements.

RESUMEN

La renovación pedagógica es el intento de repensar y poner en práctica otra cultura escolar, ya que cuestiona el significado del modelo educativo convencional. Desde finales del siglo XIX ha habido experiencias históricas en Cataluña relacionadas con diferentes corrientes políticas y de pensamiento. La variedad y multiplicidad de estas propuestas se ha hecho especialmente evidente durante los dos impulsos de renovación del siglo XX: los años veinte y treinta, y durante los años sesenta y setenta. Pero la memoria de esta renovación ha sido selectiva y ha dejado en el olvido parte de una historia llena de matices y posibilidades. Recuperar aquellos enfoques que han estado en los márgenes de la historia canónica de la renovación pedagógica permite examinar

y analizar el papel de los enfoques pedagógicos que, contra la corriente, han luchado y siguen luchando para transformar la sociedad desde la escuela.

PALABRAS CLAVE: pedagogía libertaria, renovación pedagógica, educación y anarquismo, escuelas en lucha, movimientos sociales.

I. INTRODUCCIÓ

Els anys setanta del segle passat, a les acaballes del franquisme, Barcelona viu un moment educatiu de gran interès: a banda de l'Associació Rosa Sensat, cada vegada més afermada, i de l'aparició d'escoles privades renovadores (seguint l'exemple de les que ho feren ja a mitjan dels seixanta) entra també en escena el moviment Escoles en Lluita als barris de Ciutat Meridiana, Porta, Sant Andreu i Trinitat Vella. Totes eren escoles lligades al moviment veïnal, que, a banda de defensar drets ciutadans i reivindicar drets polítics, es preocupà també per construir escoles on poguessin anar els infants de barris absolutament desatesos en tots els aspectes i especialment en l'educatiu, malgrat el que establia la Llei General d'Educació.

L'objectiu principal d'aquest article és estudiar amb un cert deteniment tres escoles concretes de les quatre que va aplegar aquest moviment: l'Escola Ferrer i Guàrdia, l'Escola Sòller i l'Escola Pegaso, tres escoles que, amb les seves limitacions, contradiccions i possibilitats, no només es preocuparen d'allò més essencial (dotar el barri amb una escola), sinó fer una escola de renovació pedagògica amb un fort compromís polític i social; fer, en definitiva, una escola renovadora amb perspectiva de classe.

Com que el plantejament polític i social d'aquestes escoles no sorgí —com succeeix en la majoria dels casos— del no-res, també abordem en aquest article el que podríem anomenar els antecedents, que d'una manera o altra s'arregleren amb els principis de l'educació llibertària i que, tant per raons de temps com d'espai, tractem succintament parlant de l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, de les experiències educatives de Félix Carrasquer i del CENU. I atès que aquests casos que precedeixen les tres escoles que estudiem són un clar exemple del que en podríem dir pedagogies «marginals» o, més exactament, pedagogies que operen des dels marges, l'article el comencem amb un exercici epistemològic i semàntic del que vol dir i representen els marges.

Aquest article s'incardina en el treball d'investigació que una part del grup de recerca DEMOSKOLE duu a terme en el marc de la recerca Oneiron,¹ l'objectiu de la qual és analitzar la renovació pedagògica a Catalunya en el moment actual des d'una perspectiva històrica.

El cos principal de l'article s'ha elaborat a partir de la revisió bibliogràfica, de la consulta del fons documental de l'Arxiu Històric de Roquetes-Nou Barris i de tres entrevistes en profunditat realitzades a actors del moment: Lluís Filella, mestre i membre de la vocalia d'ensenyament de l'Associació de Veïns de Ciutat Meridiana; Javier Morrás, mestre de l'Escola Sòller, i Manel Carbó, mestre de l'Escola Pegaso fins al 2007 i director durant deu anys.

2. LA PEDAGOGIA DELS MARGES

Els marges no tan sols tenen una funció delimitadora d'un espai regulat i intencional que defineix la centralitat d'una forma concreta de racionalitat, sinó que tenen una funció regeneradora. A través dels marges s'obren pas noves formes de concebre la realitat qüestionant l'ordre que defineix un territori determinat. Sovint, però, aquest territori es va tancant en si mateix per por als nous aires que venen «de fora» i es cau en l'esterilitat o el totalitarisme, cosa que impedeix la funció creativa del marge. Aquesta perspectiva és especialment rellevant en pedagogia, per la tendència endogàmica que la caracteritza i per les forces conservadores que en molts moments la determinen. I és que de la forma com s'ha construït l'escola podem ben dir, sense temor a errar-nos, que ha esdevingut una institució majoritàriament reproductora aferrada a una estructura determinada que s'ha perllongat des del seu naixement fins avui.² I amb això no volem pas dir que no hi hagi hagut canvis interns en la institució, sinó que la lògica i la cultura escolars de bona part dels centres han tendit a reproduir el patró bàsic que la va concebre, tot i a fer-hi retocs.

Tot i que l'anàlisi crítica i el desafiament del model canònic escolar s'ha fet des del seu origen històric, val a dir que la seva solidesa ha trontollat —en termes generals i de forma majoritària— en ben poques ocasions. El que sí que podem constatar és que els embats als fonaments del pensament escolar

1 Projecte de Recerca Oneiron: projecte de renovació escolar al servei de l'escola pública. Núm. expedient: ARMIF 2015 00023.

2 BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia: Barcelona, 1977.

s'han fet sempre, necessàriament, des dels marges de la pedagogia, és a dir, des d'aquelles zones frontereres en què la pedagogia es confon amb la política, l'estètica, l'antropologia o l'epistemologia. Per això, la nostra aproximació a la pedagogia dels marges es desplaçarà fins als marges mateixos de la pedagogia per poder comprendre el sentit, l'abast i la profunditat d'aquelles experiències que posen en qüestió la pedagogia com a raó de la pràctica educativa. Dit d'una altra manera, analitzarem la pedagogia des de les disciplines que la fan possible més que no pas des de la pedagogia mateixa.

I és que les experiències educatives que responen a una pedagogia dels marges han sorgit, la majoria de vegades, allà on la llei no arribava, invisibles per al poder i vinculades a una racionalitat diferent de l'hegemònica, és a dir, fora del territori endreçat i controlat pel pensament dominant. Per això, la seva concepció del fet educatiu està impregnada d'elements de sociologia, política, filosofia o anàlisi de les relacions de poder, elements propis de la pedagogia, però que acaben tenint un paper residual una vegada que és assumida la lògica escolar convencional. Les pedagogies dels marges expliquen experiències que han aprofitat les esquerdes o els buits de poder, que s'han desplaçat als afores o que s'han amagat a les coves, per fer-se fortes i convertir els marges exteriors i interiors en territoris des d'on fer brotar altres maneres d'entendre la relació educativa a partir de formes no hegemòniques d'entendre i viure la vida. La seva forma de concebre la societat, l'ésser humà, el poder o el coneixement no accepta, per exemple, una estructura organitzativa subsidiària del món del treball assalariat o una relació educativa autoritària reproductora del binomi dirigents-dirigits, com veurem a continuació. De fet, tots els elements definitoris del fet educatiu són posats en qüestió, de manera que se'n redefeixen els objectius i finalitats educatives, la concepció de l'home i la dona, de l'educand i l'educador, dels temps i espais educatius, dels mètodes d'ensenyament i aprenentatge, i de les formes de presa de decisions. El qüestionament de la racionalitat pedagògica convencional a partir de plantejaments alternatius a l'ordre capitalista –que és el que pensa i materialitza l'escola tal com la coneixem avui– fa emergir diferents lògiques educatives des del territori provisionalment lliure del marge.

3. EXPERIÈNCIES DEL MARGE

En la línia del que hem dibuixat, entenem que l'Escola Moderna, les experiències de Félix Carrasquer³ o el CENU⁴ són exemples de la potència creadora del marge en la pedagogia, ja que l'oxigena, la regenera o fins i tot la subverteix des de posicions antagòniques al model social dominant i, en conseqüència, crítiques amb el model escolar tradicional. Això no significa, però, que tinguin plantejaments idèntics, ja que, si bé són tres experiències que beuen del pensament llibertari del segle xx, tenen característiques i concrecions prou diferents com per ser analitzades. Aquesta anàlisi ens servirà per comprendre el cas concret que ens ocupa: el moviment Escoles en Lluita dels anys setanta a Barcelona.

Però, més enllà del substrat llibertari que teixeix la línia històrica que uneix aquestes experiències, totes comparteixen un denominador comú referit a la seva condició: la localització d'aquestes pedagogies al marge es justifica, particularment, pel paper marginal que han tingut en la història de la pedagogia. Tal com afirma Walter Benjamin en les seves *Tesis sobre la filosofia de la història*, l'àngel de la història, quan gira la mirada cap al passat, veu una catàstrofe única que apila incansablement cadàvers i ruïnes.⁵ Els exemples que acabem d'esmentar suara són, doncs, en pedagogia, alguns d'aquests cadàvers, ja que, tot i que actualment hi ha una certa recuperació, per exemple, de la figura de Francesc Ferrer i Guàrdia⁶ o del director del CENU Joan Puig Elías,⁷ la força del seu pensament i la potència de les seves experiències han quedat en un passat clausurat, aparentment inservible per al nostre present pedagògic. La seva presència en el dia a dia de les escoles o la referència a aquestes experiències en el context de la renovació pedagògica actual és pràcticament nul·la,⁸ a diferència d'altres autors, com ara Célestin Freinet o,

3 CARRASQUER LAUNED, Félix. *La Escuela de Militantes de Aragón. Una experiencia de autogestión educativa y económica*. Barcelona: Foil, 1978; CARRASQUER LAUNED, Félix. *Las colectividades de Aragón. Un vivir autogestionado, promesa de futuro*. Barcelona: Laia, 1986.

4 GENERALITAT DE CATALUNYA. CENU. *Projecte d'Ensenyament d'Escola Nova Unificada*, 1936.

5 BENJAMIN, Walter. *Tesis sobre la filosofía de la historia*. Benimaclet: Ateneu de Benimaclet, 2007.

6 Del 12 d'abril al 2 de setembre de 2018 s'ha pogut visitar l'exposició *La revolució pedagògica de Ferrer i Guàrdia* al Castell de Montjuïc de Barcelona.

7 Recentment s'ha publicat una biografia de Puig Elías: GIACOMONI, Valeria. *Joan Puig Elías. Anarquismo, pedagogía y coherencia*. Barcelona: Descontrol, 2017.

8 Així es desprèn de la recerca realitzada per un grup d'investigadors de la UdG (entre els quals hi ha els autors d'aquest article) en el marc de l'ARMIF, projecte Oneiron. Els resultats d'aquesta recerca seran publicats properament.

especialment, Maria Montessori. Tal com analitzarem a continuació, les causes i característiques d'aquest oblit no poden ser tractades des de l'espai restringit d'una pedagogia reduïda a la metodologia i a la tècnica educativa. Com dèiem abans, cal situar-se als marges per entendre el sentit d'aquesta desmemòria i, tal com ens advertia Martínez Bonafé, recordar que «ens enfrontem al problema dels oblots i exclusions en el discurs pedagògic actual. Què se n'exclou i per què? A quins interessos respon aquesta pèrdua de memòria d'un important fragment del nostre passat pedagògic? I, el que és més important, quin tipus de pràctiques institucionals es constitueixen des d'aquest discurs de l'oblit?».⁹ Doncs bé, la condició marginal que, segons el nostre punt de vista, caracteritza les experiències esmentades i l'oblit institucionalitzat de la vigència dels seus plantejaments, és el mateix que per al moviment Escoles en Lluita en el marc de la història de la renovació pedagògica. Tal com veurem més endavant, aquesta serà una història «del marge dels marges» que, però, cercarà recuperar la centralitat en el debat educatiu des d'una perspectiva de classe, amb l'objectiu de qüestionar la funció pública de l'escola. Aquest serà, de fet, el nus central de la nostra tesi.

Abans, però, d'analitzar el sentit i la pràctica d'aquest moviment, aproximem-nos breument a les diferents dimensions educatives sorgides des dels marges a través de l'Escola Moderna, de Félix Carrasquer i del CENU, ja que aquests són, des del nostre punt de vista, els antecedents del moviment Escoles en Lluita, un moviment que s'incardina en la història marginal de la pedagogia. Aquesta condició ve determinada –a més a més del que hem apuntat anteriorment– per la confiança dipositada en l'educació com a motor de la revolució social, és a dir, per la seva potència emancipadora. Aquest horitzó compartit, aquest anhel de transformació social, que es concreta de formes diferents en cada context històric –com veurem en cada cas– té com a element nuclear l'autogestió, és a dir, la responsabilització directa de la tasca educativa per part dels seus protagonistes. Abordar aquest concepte en tota la seva profunditat i complexitat ens permetrà entendre l'abast i les limitacions d'aquesta història de la pedagogia que ens proposem recórrer a continuació i enfocar la causa central de les Escoles en Lluita.

Tal com hem afirmat, emancipació i autogestió caracteritzen una perspectiva radical de la renovació pedagògica que qüestiona la ingerència i el control dels poders aliens a l'escola (Estat i Església), així com els

9 MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. «Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente», *Cuadernos de Pedagogía*, 230 (1994), p. 58-65 [la traducció és dels autors].

models innovadors al servei de les elits econòmiques i culturals. Ferrer i Guàrdia formula la seva crítica en tots dos aspectes, i en defensa del seu model pedagògic afirma que «l'ensenyament racional s'eleva dignament per damunt d'uns propòsits tan mesquins [s'entén, els religiosos i polítics]. En primer lloc, no ha d'assemblar-se a l'ensenyament religiós, perquè la ciència ha demostrat que la creació és una llegenda i que els déus són mites i, per tant, s'abusa de la ignorància dels pares i de la credulitat dels infants [...]. [...] Tampoc no ha d'assemblar-se al polític, perquè com que s'han de formar individus en perfecta possessió de totes les facultats, aquest els supedita a altres homes i, així com les religions, exaltant un poder diví, han creat un poder positivament abusiu i han dificultat l'emancipació humana, els sistemes polítics la retarden acostumant els homes a esperar-ho tot de les voluntats alienes».¹⁰ Així doncs, el programa de l'Escola Moderna té com a finalitat l'emancipació, és a dir, educar en la reflexió sobre tot allò que ens envolta des de l'autonomia i «demostrar als infants que mentre un home dependrà d'un altre home es cometran abusos i hi haurà tirania i esclavitud, estudiar les causes que mantenen la ignorància popular i conèixer l'origen de totes les pràctiques rutinàries que donen vida a l'actual règim insolidari». Però, segons Ferrer i Guàrdia, aquest programa difícilment es pot tirar endavant sota el control de l'Estat, encara que els coneixements que aporten la psicologia i la fisiologia infantil contradiguin els mètodes i plantejaments del model escolar tradicional. I és que «els governs s'han encarregat sempre de dirigir l'educació del poble, i saben millor que ningú que el seu poder està gairebé totalment basat en l'escola, i per això la monopolitzen cada vegada amb més obstinació. [...] L'escola subjecta els infants físicament, intel·lectualment i moralment, per dirigir el desenvolupament de llurs facultats en el sentit que es desitja».¹¹ És per això que Ferrer i Guàrdia aposta per la creació d'escoles noves com a única forma d'establir l'esperit de llibertat que ha de dominar tota la tasca educativa.

La proposta de Ferrer i Guàrdia determina un dels primers sentits d'autogestió a què fèiem referència anteriorment, el de la independència respecte l'Estat i l'Església a l'hora d'educar (que caracteritzarà els plantejaments de les Escoles en Lluita, com veurem més endavant). Els motius que justifiquen aquest plantejament –i que han quedat exposats suara– arrelen en un context en què el moviment obrer cercava l'autonomia plena en el camp educatiu (el

10 FERRER I GUÀRDIA, Francesc. *L'Escola Moderna*. Vic: Eumo Editorial, 1990, p. 79.

11 *Ibidem*, p. 58.

1906 ja hi havia 170 escoles racionalistes a l'Estat espanyol) i l'envergadura del desafiament que suposà es demostra per la clausura fulminant de l'Escola Moderna (1906), el judici arbitrari i posterior afusellament de Ferrer i Guàrdia (1909) i la persecució dels mestres racionalistes, així com per l'intent per part dels poders fàctics de fer oblidar la seva figura. Tant és així que els plantejaments racionalistes i autogestionaris –en termes estructurals– de Ferrer i Guàrdia van tenir ressò a São Paulo, Bèlgica, Nova York, Itàlia, Holanda, Portugal, Mèxic, l'Uruguai, Ucraïna, l'Argentina i Suïssa, de manera que la «marginalitat» de la seva proposta va prendre força a escala internacional. Així mateix, a la Catalunya prerevolucionària del primer terç del segle xx, la xarxa educativa racionalista autònoma i amb caràcter transformador significà un contrapès al sistema educatiu classista instaurat per les classes dirigents.

Del llegat de Ferrer i Guàrdia, i en el marc de les escoles racionalistes, neix una experiència curta però rellevant des del nostre punt de vista, per l'aprofundiment en el concepte d'autogestió. Ho fa a partir de la crítica al mètode dirigista de Ferrer i Guàrdia i recollint les aportacions metodològiques de l'Escola Nova. Ens referim a l'escola Eliseu Reclús del carrer Vallespir de Barcelona, impulsada per Félix Carrasquer (1905-1993) als anys 1935 i 1936. Tot i la brevetat de l'experiència, els plantejaments assajats en aquesta escola tingueren continuïtat en la reorganització de la Maternitat de Barcelona (durant la segona meitat del 1936) i l'Escola de Militants d'Aragó que Félix Carrasquer impulsà durant el període 1936-1939, cosa que permeté aprofundir en el sentit de l'autogestió educativa i la mirada emancipadora. Val a dir que la fe en l'educació com a motor de la revolució es mantindrà intacta durant tot el període esmentat, tot i les dificultats per mantenir en funcionament l'escola de militants, que s'haurà de traslladar de Montsó a Llançà i, posteriorment, a Sant Vicenç dels Horts, en plena retirada republicana.

Sigui com sigui, l'escola Eliseu Reclús fou l'experiència fonamental en el recorregut pedagògic de Carrasquer i on s'assajà la pedagogia autogestionària que volem destacar aquí. S'ubicà a l'Ateneu Llibertari de les Corts i fou impulsada amb l'ajuda de José i Francisco Carrasquer (germans de Félix) i els militants de l'ateneu, i arribà a tenir 100 alumnes (nens i nenes) d'entre 4 i 13 anys. Per Carrasquer, de formació autodidacta des de ben petit (ja que abandonà prematurament l'escola per no patir la violència escolar), l'educació té possibilitats revolucionàries i s'ha de centrar en la reflexió sobre les causes i els remeis dels problemes socials. Aquest plantejament de caire racionalista, però, no pot oblidar la importància d'establir un mètode adequat als objectius generals de la classe treballadora i, per tant, cal conèixer els mètodes de

l'Escola Nova, ja que en molts casos potencien l'autogestió més que no pas el dirigisme ferreria. De fet, els vincles de Carrasquer amb alguns dels pioners en les tècniques de Freinet a Espanya, com ara Herminio Almendros –proper al col·lectiu de mestres freinetistes lleidatans Batec–, li permeteren conèixer de prop la pedagogia activa. Carrasquer, doncs, va més enllà del mètode racionalista i utilitza el mètode global lectoescriptor de Decroly, el mètode per projectes de Kilpatrick i la impremta i el text lliure de Freinet –sens dubte, la influència més important en l'àmbit metodològic–, amb què renova la pedagogia llibertària. Dit d'altra manera, es tracta d'utilitzar els mètodes actius, però fent un pas més en la idea de llibertat i protagonisme de l'alumne, i, per tant, en una autèntica concepció llibertària del fet educatiu. Per això, diu Carrasquer, és imprescindible que el mestre abandoni la centralitat –necessàriament autoritària– en els processos d'aprenentatge i que la llibertat es concebi en termes de solidaritat: «¿No aspiramos a la libertad? Pues hemos de concedérsela a nuestros hijos siempre que podamos; porque [...] para ser libres tenemos que practicar la libertad».¹² En aquest sentit, per Carrasquer l'autoritat s'ha de dissoldre entre la col·lectivitat –en lloc d'afirmar-se– com a condició de possibilitat del desenvolupament autèntic del nen: «Como el individuo es un ente comunitario desde el nacimiento hasta la muerte, solamente podrá desarrollar sus íntimas potencias libremente si nace en un ambiente de confianza. [...] Donde hay autoridad no puede haber confianza, ni los chicos ni los mayores pueden expresarse con libre espontaneidad ni pueden realizarse».¹³

Així mateix, sobre la base de la llibertat i la solidaritat, Carrasquer aposta per l'autogestió en tots els àmbits del fet educatiu, ja que només a través de l'autogestió de tot allò que té a veure amb l'escola el poble es pot alliberar. Per això, les primeres activitats de l'escola seran l'assemblea d'alumnes, en les quals es decidiran l'organització interna, les activitats..., l'assemblea de famílies i la constitució d'una cooperativa que permeti sostenir econòmicament l'escola. Aquesta vinculació directa de l'escola amb l'entramat social que l'envolta, és a dir, la participació directa de les famílies (la majoria, de caire militant llibertari) en la gestió del centre i la ubicació a l'ateneu, dona una dimensió col·lectiva al

12 AA. VV. «Félix Carrasquer. Proyecto de una sociedad libertaria: experiencias históricas y actualidad», *Anthropos. Revista de Documentación Científica de la Cultura*, 90, (1988), p. 44.

13 CARRASQUER LAUNED, Félix. *Una experiencia de educación autogestionada. Escuela Eliseo Reclus, Calle Vallespir*, 184. Barcelona: Descontrol, 2015, p. 61.

fet educatiu que les Escoles en Lluita també consideraran fonamental per a la seva proposta pedagògica.

És oportú insistir que, si bé la metodologia activa i la participació de les famílies són elements propis de l'Escola Nova, Carrasquer no oblida la dimensió política de l'educació com a element fonamental de la seva proposta. Tal com dèiem al principi, la història de la pedagogia que ens proposem traçar en aquest recorregut queda al marge d'una renovació pedagògica focalitzada exclusivament en la metodologia. La necessitat de situar al centre del debat la qüestió politicosocial, la divisió de classes i l'escola com a institució reproductora d'aquesta situació són elements cabdals. En aquest sentit, Carrasquer defensa que «si la política es un quehacer del pueblo entero, sería absurdo excluir a los niños de esa dinámica fundamental. Si la pedagogía puede tener algún valor, éste ha de consistir en ayudar a los jóvenes a salir del cuadro tradicional de la opresión y la injusticia. [...] Si la historia del hombre es una cadena de luchas cruentas entre dominadores y dominados, los niños no pueden ignorarlo ni ser neutrales en esa inveterada contienda».¹⁴ La impossible neutralitat del fet educatiu reconeguda per Carrasquer també serà, com veurem més endavant, un element definitori del moviment Escoles en Lluita, i el seu caràcter polític esdevindrà fonamental per entendre les diferències amb altres moviments de renovació. Dit d'una altra manera, educar és vincular-se amb l'entorn i no pas transmetre continguts homogenis i asèptics deslligats de la realitat viscuda pels nens i nenes.

Fins aquí hem fet una aproximació al concepte d'autogestió com a element clau d'una pedagogia als marges de caràcter transformador i revolucionari, a través de les figures de Ferrer i Guàrdia i Félix Carrasquer. Partint de les consideracions del primer autor, hem esbossat la necessitat de preservar l'autonomia respecte a l'Estat i l'Església per a una educació emancipadora, capaç de decidir quins continguts són els adequats per a aquest propòsit, i amb Félix Carrasquer hem justificat la necessitat de dur a terme també en l'àmbit metodològic aquesta autonomia que, si bé Ferrer i Guàrdia ja tenia present, no havia aconseguit traslladar a la pràctica diària. Així i tot, ens falta un element central per comprendre la proposta global del moviment Escoles en Lluita: concebre la renovació pedagògica amb caràcter de classe. Com veurem més endavant, l'horitzó renovador d'aquest moviment cerca traslladar la marginalitat històrica d'aquestes propostes a tot el sistema

14 AA.VV. «Félix Carrasquer. Proyecto de una sociedad libertaria...», *op. cit.*, p. 46.

educatiu, replantejant-ne el caràcter públic. Malauradament, tan sols hi ha un precedent d'aquestes característiques a la història de la pedagogia a Catalunya: el Comitè (posteriorment, Consell) de l'Escola Nova Unificada, creat el 27 de juliol de 1936 –en plena efervescència revolucionària–, en què l'educació amb voluntat transformadora i popular adoptà una centralitat pedagògica inèdita en el context europeu. El CENU aspirava a «crear una Escola Nova en la qual el foc de la llibertat i el progrés no s'apagui mai; un ensenyament que sàpiga ofegar en l'ànima dels infants els instints atàvics d'odi i de lluita i que encerti a despertar aquelles inclinacions que predisposen a la fraternitat i l'amor entre els homes». ¹⁵ L'objectiu no era altre que organitzar el nou règim docent de forma unificada i coordinada, inspirat en els principis racionalistes del treball, de manera que tot obrer amb aptituds pogués cursar des de l'escola primària als estudis superiors. El pla tenia com a principis l'educació per a tothom i en condicions d'igualtat, però amb llibertat perquè cada nen o nena desenvolupés les seves facultats i interessos. Les facultats, doncs, eren l'únic determinant del procés d'aprenentatge i no pas la riquesa. A més a més, el pla –que es dugué a la pràctica fins al 1939– posà en contacte els infants amb la natura, donà possibilitats d'accedir als estudis a adults no titulats, acollí els infants abandonats a causa de la guerra i no dubtà a practicar la coeducació de forma real, entre altres aspectes. ¹⁶ Es desmuntava, així, un sistema segregador i elitista que utilitzava l'escola com a eina de control social i reproductor de desigualtats. Aquesta anàlisi és la mateixa que legitimarà el plantejament de les Escoles en Lluita en el context dels anys setanta del segle xx i que sorgirà al si del sistema públic com a resposta a l'escola franquista i a les experiències renovadores de caire privat pròpies (excepte casos comptats) del catalanisme burgès emergent.

Apuntats els antecedents, abordem, ara sí, la gènesi i el desenvolupament del moviment Escoles en Lluita i la seva proposta de renovació amb caràcter de classe.

15 Decret del 27 de juliol de 1936 sobre la constitució del Comitè de l'Escola Nova Unificada.

16 NAVARRO, Ramon. *L'educació a Catalunya durant la Generalitat (1931-1939)*. Barcelona: Edicions 62, 1979.

4. ESCOLES EN LLUITA. CONTEXT I ANTECEDENTS

Situem el moviment Escoles en Lluita als barris obrers de Ciutat Meridiana, Porta, Sant Andreu i Trinitat Vella entre els anys 1975 i 1978. La coordinació de les escoles Ferrer i Guàrdia, Sòller, Pegaso –principalment– i Ramon Berenguer IV –d’una manera més tangencial– per fer front a la precària situació escolar que es vivia en aquests barris tan sols és, però, la punta de l’iceberg de la lluita de les classes treballadores en el terreny educatiu en un context caracteritzat pel buit de poder. La mort de Franco el 1975 obre un període en què les diferents faccions polítiques antifranyquistes lluiten per establir el seu programa polític davant la caiguda del règim feixista. Aquesta lluita es traslladarà a l’àmbit educatiu amb l’eclosió i visibilització dels diferents col·lectius i moviments de renovació pedagògica com foren les escoles d’estiu o l’Associació de Mestres Rosa Sensat. Però, més enllà d’aquests, i en el context social suara assenyalat, pren força una lluita sorgida dels moviments de base veïnals de naturalesa rupturista. El 1970 neix l’Associació de Veïns de Nou Barris,¹⁷ que es caracteritzarà per ser una de les puntes de llança del moviment popular barceloní durant aquesta etapa. Com aquesta, múltiples associacions veïnals es convertiran en estructures de lluita, per exemple, contra l’especulació produïda a gran escala a l’àrea metropolitana de Barcelona durant l’època Porcioles i contra les seves conseqüències, com ara la manca de places escolars.

La particularitat d’aquestes associacions de veïns és que entenen l’associació com a «autoorganización de estos [los vecinos], defendiendo su carácter político y democrático (de democracia directa, en la que la asamblea tiene un papel soberano) y su autonomía respecto a la Administración y a los partidos políticos».¹⁸ Aquest caràcter de base i la forma assembleària de l’organització tenien per objectiu construir un poder popular, que significava entendre, per una banda, «la lucha en los barrios como una movilización permanente de los vecinos» i, per l’altra, «conseguir que en los barrios se dé un mayor grado de relaciones colectivas y sociales».¹⁹ La força d’aquests plantejaments, que reflecteixen la perspectiva dominant en els moviments veïnals i populars a l’àrea metropolitana de Barcelona en el període esmentat, es traduí en la

17 SOLÀ I MONTSERRAT, ROSER. *L’ensenyament a Nou Barris 1933-1990*. Barcelona: Arxiu Històric de Roquetes-Nou Barris, 2017, p. 85.

18 EQUIPOS DE BASE DE BARCELONA. «Instituto San Andrés: ideas y prácticas nuevas. Los barrios y el Poder Popular». *Revista Teoría y Práctica*, 5, 38-58 (1977), p. 50.

19 EQUIPOS DE BASE DE BARCELONA. «Instituto San Andrés...», *op. cit.*, p. 52.

implicació col·lectiva en qualsevol dels afers que tinguessin a veure amb el barri i amb la vida dels seus habitants. Després d'anys de precarietat produïda per l'abandonament administratiu dels barris obrers, i en un context de crisi generalitzada,²⁰ les associacions de veïns decideixen intervenir de manera directa en l'obtenció de drets i condicions de vida dignes. «¿Qué política deben seguir las asociaciones? Yo creo que deben ir definiendo un programa de barrio que recupere todas aquellas formas de lucha con el carácter de participación y protagonismo de los vecinos, y que defina los intereses concretos de la zona (de enseñanza, de sanidad, de vivienda, etc.). Intereses concretos, pero con todas sus implicaciones: no solo la construcción de una escuela, sino definir también cómo tiene que ser el conjunto de la enseñanza, cómo tiene que ser una sanidad al servicio del pueblo...».²¹ Així, de les vocalies d'ensenyament de les associacions de veïns sorgeix la lluita per les escoles amb un caràcter radicalment renovador i amb perspectiva de classe.

El marc legislatiu educatiu que regeix l'educació en aquest període és determinat per la Llei general d'educació de 1970, impulsada per Villar Palasí. Aquesta llei, entre altres aspectes, establia l'ensenyament bàsic obligatori i gratuït —amb caràcter confessional cristià— per a tots els espanyols de 6 a 14 anys. Arran del precepte legal d'ampliar l'escolarització obligatòria, es produí un fort i brusc increment de la demanda escolar en un context —no ho oblidem— de crisi econòmica, de manera que al cap de pocs anys de ser aprovada es produïren importants retallades pressupostàries que impediren assolir molts dels objectius que s'havien marcat. Davant d'aquesta situació es tensa el conflicte social i «el moviment d'ensenyants [...] es comença a organitzar amb la presentació de candidatures unitàries i democràtiques a les eleccions sindicals verticalistes, la creació d'associacions professionals al marge de la legalitat franquista, els col·legis de doctors i llicenciats, i l'organització assembleària a partir de les coordinadores de zona, per tal de lluitar per aconseguir les reivindicacions socials comunes i específiques del col·lectiu».²² És així com l'augment de la consciència en les classes treballadores del canvi de règim que es produeix pren forma en l'àmbit educatiu amb un discurs profundament crític i d'una manera particularment combativa, com veurem

20 El 1973 es produeix la crisi del petroli, i a Catalunya es passa de 17.406 persones desocupades el 1972 a 158.307 el 1978. SOLÀ I MONTSERRAT, ROSER. *L'ensenyament a Nou Barris...*, op. cit., p. 85.

21 EQUIPOS DE BASE DE BARCELONA. «Instituto San Andrés...», op. cit., p. 56.

22 CARBONELL, Jaume. «Entre la resistència, l'alternativa democràtica i la utopia», AA.VV. *En Transició*. Barcelona: CCCB, 2007, p. 68.

més endavant. La política educativa del Ministeri d'Educació i Ciència (MEC), a través de la Llei Villar Palasí, és interpretada com un reforçament de la selectivitat i la diferenciació de classes socials a través del procés escolaritzador, ja que els fills de la classe treballadora arriben a EGB sense la preparació prèvia i els coneixements impartits per l'escola no tenen sentit per ells. Des d'aquest punt de vista, l'escola estatal, amb les ràtios altes, el professorat mal pagat, sense estímuls pedagògics ni preocupació per la renovació pedagògica, amb sistemes metodològics tradicionals de caràcter autoritari, és una escola útil al sistema que inculca els valors de l'obediència i la submissió. Així ho expressarà el col·lectiu Caps de Setmana, format per pares, mestres i alumnes protagonistes del moviment Escoles en Lluita: la Llei Villar Palasí suposa «amoldar la enseñanza a las nuevas necesidades que impone el desarrollo del capitalismo», ja que és una llei «destinada a reproducir el sistema de clases existente y a consolidar el predominio de una clase social (la burguesía) sobre otra (la clase obrera)».²³

Tanmateix, tal com hem apuntat, la força i determinació de la coordinació que suposà el moviment Escoles en Lluita no es podria comprendre sense l'anàlisi de les lluites precedents i que ja s'emmarquen en els moviments veïnals populars i de mestres que hem descrit suara. Tal com afirma Lluís Filella (mestre i membre de la vocalia d'ensenyament de l'Associació de Veïns de Ciutat Meridiana), a principi dels anys setanta hi ha una incipient coordinació entre escoles de l'àrea metropolitana que comparteixen tres principis bàsics: la coordinació entre famílies i mestres, la gratuïtat de l'escola i la introducció d'elements d'innovació educativa. El primer element reflecteix la voluntat de transformació que hem apuntat anteriorment, tant des del moviment veïnal com des dels col·lectius de mestres. L'efervescència social i la voluntat de canvi coincideixen en algunes escoles que es veuen amb força per reclamar la gratuïtat de l'educació sota el lema de «No a les permanències», és a dir, contra l'ampliació de l'horari escolar que assumien els mestres i pagaven les famílies com a única forma d'obtenir un sou mínimament digne. A més a més, l'entesa entre mestres i famílies permetia introduir elements d'innovació, com per exemple les colònies escolars o la impremta de Freinet com a mètode d'aprenentatge lectoescriptor. Exemples d'aquest plantejament compartit són les escoles nacionals Font dels Eucaliptus de Torre Baró, Cinco Rosas de Sant Boi i Celestino Bellera de Granollers. També és oportú assenyalar que

23 COL·LECTIU CAPS DE SETMANA. *Escuelas en lucha*. Madrid: Ediciones Paideia, 1978, p. 11.

a principi dels anys setanta ja hi començà a haver escoles que reivindicaren el dret a escollir els propis mestres, com ara les escoles Tramontana del Carmel, Cascabel del Besòs, Benjamí, Pla de Fornells, Gregal i Coves d'en Cimany, entre d'altres. Aquesta reivindicació serà un dels elements clau a l'hora d'aconseguir una educació «al servei del barri», tal com s'afirma en els múltiples comunicats de la lluita per una educació popular, que expliquen l'abast i el suport del plantejament de les Escoles en Lluita. Així queda recollit a *Cuadernos de Pedagogía*, l'any 1978, que hi dedica un dossier especial: «El movimiento de Escuelas en Lucha, aunque localizado en Barcelona, ha tenido una amplia repercusión en los medios oficiales y ante la opinión pública de todo el Estado. De ahí el interés de un dossier que incluye el proceso seguido tras un año de existencia, recogiendo algunas opiniones calificadas sobre el mismo».²⁴

5. FERRER I GUÀRDIA, SÓLLER I PEGASO: UNA LLUITA COMPARTIDA

Tal com ja hem anunciat més amunt, el moviment Escoles en Lluita el conformen l'Escola Ferrer i Guàrdia de Ciutat Meridiana, l'Escola Sóller de Porta, l'Escola Pegaso de Sant Andreu i, indirectament, l'Escola Ramon Berenguer iv de Trinitat Vella. En aquest article ens centrarem en la lluita de les tres primeres (ja que constitueixen pròpiament el moviment) a través de les circumstàncies pròpies, el procés de lluita i els problemes particulars de cadascuna, abans d'analitzar la proposta conjunta sorgida de la seva coordinació. La reflexió sobre les implicacions, el recorregut i el paper de la proposta politicopedagògica de les Escoles en Lluita la deixarem per al final, a tall de conclusió.

L'Escola Ferrer i Guàrdia neix de la reivindicació d'un grup de mestres que treballen a l'escola privada San Francisco Javier i que s'oposen al plantejament empresarial del centre, que inclou els càstigs corporals i psicològics, no millora les condicions higièniques dels locals malgrat disposar de recursos i estableix una direcció jeràrquica amb alumnes i mestres. Durant el curs 1976-1977, un grup de mestres decideix organitzar-se i, amb l'ajuda de l'associació de veïns, fan una tancada a l'escola com a protesta contra la línia que s'hi segueix. D'acord amb l'estratègia de poder popular que hem esmentat anteriorment, es convoca una assemblea entre famílies i mestres i es crea un contrapoder

24 ROVIRA, B. «Escuelas en Lucha», *Cuadernos de Pedagogía*, 43 (1978), p. 73-80 (per a la cita, p. 73).

al centre amb l'objectiu d'aconseguir una escola pública per al barri. Mentre el MEC es nega a construir l'edifici, els mestres escollits per l'assemblea imparteixen les classes en esglésies, places i carrers. Paral·lelament, es duen a terme accions i manifestacions contundents que acaben en disturbis i ferits. El setembre de 1977 l'Escola Ferrer i Guàrdia s'uneix a les escoles Sòller i Pegaso per tirar endavant la seva reivindicació de manera conjunta.

La lluita per l'Escola Sòller al barri de Porta té unes característiques semblants a les que acabem d'exposar. Així i tot, a diferència de l'Escola Ferrer i Guàrdia, es tracta d'un centre de nova creació que emergeix arran de l'escandalosa manca de places escolars al barri. El fet que hi hagués molts infants sense escola on anar va fer que la vocalia d'ensenyament de l'associació de veïns decidís iniciar la reivindicació d'una escola, convocant una assemblea de veïns –maig de 1976– que portaria a terme diverses manifestacions. Davant la passivitat de l'Administració, l'assemblea decideix passar a l'acció directa ocupant uns locals comercials abandonats –novembre de 1976–, on vuit mestres comencen a impartir classes a una seixantena d'alumnes.

Tal com explica Javier Morrás, professor de l'Escola Sòller, l'objectiu de la lluita era aconseguir una escola gratuïta i amb autonomia real respecte del ministeri, és a dir, controlada pel barri. És per això que, un cop posada en funcionament, les reivindicacions se centraran a exigir a l'Ajuntament el pagament del lloguer i la reforma dels locals ocupats, el reconeixement d'aquests com a escola nacional, la construcció d'un edifici definitiu que serveixi per a aquest propòsit i el reconeixement dels mestres que imparteixen classe, amb contractes i sous dignes.²⁵ Tot i que al cap de pocs mesos la posada a punt dels locals i l'inici de la construcció de l'edifici semblen qüestions resoltes, Morrás afirma que «el asunto de la elección de maestros es y será en adelante el punto más duro de las negociaciones, ya que el Estado no está dispuesto a ceder el control de la escuela».²⁶

Aquest serà, precisament, el punt clau que unirà les reivindicacions de les tres escoles, com veurem a continuació, i que suposa, des del nostre punt de vista, la vinculació amb la història de la pedagogia que hem traçat al començament d'aquest text. La recerca d'autonomia en el marc d'un sistema educatiu que es concep com un dret fonamental –i no com una imposició–

25 Ibidem, p. 74.

26 MORRÁS, Javier. «La lucha de la escuela Sòller», FUNDACIÓN SALVADOR SEGUÍ-MADRID (coord.). *Las otras protagonistas de la Transición. Izquierda radical y movilizaciones sociales*. Madrid: FSS Ediciones, 2018, p. 495.

xoca amb una Administració que es nega a deixar l'educació en mans dels protagonistes. És en aquest sentit que el sistema escolar té un caràcter immobilitista i conservador, tal com afirmàvem al principi. Tot i el canvi de règim, el poder continua entenent l'escola com un instrument de control ideològic al servei d'una estructura social classista que, com afirma Morrás, «no ha de permitir este tipo de experiencias [...] ya que los políticos no ven en esta lucha una aportación a la mejora de la enseñanza sino un problema heredado de la situación política anterior».²⁷

Però, des del nostre plantejament, l'autogestió pedagògica per part de la comunitat educativa té un potencial enorme a l'hora de renovar profundament l'escola, ja que suposa posar a debat el sentit de l'educació en cada context. Dit d'una altra manera, suposa l'apropiació del fet educatiu per part de la comunitat com a eina transformadora. L'estructura escolar que es planteja té un caràcter profundament trencador respecte del model convencional, ja que, tal com afirma Morrás, en el procés de lluita «la escuela se va dotando de un sistema de funcionamiento participativo y horizontal basado en la experiencia de la lucha, donde la asamblea ha sido el elemento motor. Se prescinde de la figura del director y es la asamblea el organismo decisorio del que parten una serie de comisiones de funcionamiento en las que participan padres, maestros y alumnos de segunda etapa. El claustro de profesores asume las funciones pedagógicas, pero tanto los problemas que surgen en las clases como la didáctica aplicada se tratan de manera abierta ya sea en la asamblea o en la comisión de Orden y Pedagogía, que asumirá el reto de potenciar el debate a fondo sobre la verdadera función de la escuela».²⁸

No és d'estranyar, doncs, que el sentit de l'educació que es desprèn del manifest de l'Escola Sòller, elaborat per la comissió d'ordre i pedagogia, formada per veïns, pares i mestres, tingui un caràcter profundament democràtic i entronqui amb els moviments renovadors de principi del segle xx aixafats pel franquisme i per l'escola nacionalcatòlica: «Proponemos una escuela basada en los valores humanos; en la transmisión de nuestra auténtica cultura con raigambre de siglos; en el desarrollo del amor a la libertad, del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad. Que despierte el espíritu crítico y que fomente en el niño la creatividad, el interés para aprender, respetando su personalidad, su evolución madurativa, sus posibilidades y

27 *Ibidem*, p. 496.

28 *Ibidem*, p. 498.

su entorno social. Que no sea selectiva y esté atenta a los problemas de la marginación social, abierta a su entorno y donde la actividad escolar no se reduzca al horario oficial ni al espacio físico de la escuela».²⁹

Aquesta declaració de principis significa entendre l'educació de la manera més inclusiva possible i en oposició a la segregació que comporta un sistema desvinculat de l'entorn social real dels alumnes. És per això que l'elecció dels mestres per part de l'assemblea es converteix en la reivindicació fonamental per dur a terme una renovació amb caràcter de classe. Tant és així que, davant la negativa del MEC de nomenar els professors escollits per l'assemblea, el dia 6 de setembre de 1977 es fa efectiva la primera reunió de coordinació entre les escoles Sòller i Pegaso, que acabà en una ocupació de la delegació del MEC a Barcelona que durà quatre dies. Aquesta acció es pot considerar el punt de partida del moviment Escoles en Lluita.

Abans de descriure, però, el moviment de forma global, el seu desenvolupament i desenllaç, abordem la gènesi de l'Escola Pegaso i les seves circumstàncies particulars.

Els orígens de la reivindicació de l'Escola Pegaso (nom amb què és coneguda popularment) els trobem el 1970, quan es produeix el trasllat a la Zona Franca de la fàbrica del mateix nom. En aquell moment, els barris de la Sagrera i Sant Andreu tenen una manca de quasi 7.000 places escolars, cosa que fa evident la necessitat d'una escola. El problema, però, és que l'Ajuntament cedeix part dels terrenys, destinats teòricament a zona verda i serveis, a la immobiliària CEVASA. És en aquest moment que els veïns decideixen iniciar un conjunt de concentracions i manifestacions –sempre sota l'amenaça de la repressió policial– per aconseguir l'escola. Durant anys, accions com el Dia del Nen sense Escola o la col·locació d'una maqueta de l'escola al terreny on s'havia de construir, se succeeixen contínuament, fins que el 1976 l'Ajuntament comença la construcció del centre. Però, tal com hem apuntat al llarg del text, són anys en què les associacions de veïns decideixen intervenir de manera directa en les qüestions fonamentals que afecten la vida social del barri, així que el novembre de 1976 es convoca una assemblea –a la qual assisteixen un miler de persones– per decidir quina mena d'escola es vol.³⁰

Tot i que l'origen i motivació d'aquesta assemblea gira entorn de la preocupació per la massificació de l'escola, s'acaben assumint certs criteris

29 Ibidem, p. 499.

30 ROVIRA, B. «Escuelas en Lucha», *op. cit.*, p. 74.

pedagògics que començaran a configurar els principis d'una escola «al servei del barri», síntesi de la renovació que es pretenia. Aquests principis, que s'aniran desenvolupant al llarg dels anys, tenen a veure amb les condicions estructurals dels centres, la metodologia, les relacions de poder i les finalitats educatives, és a dir, suposen un replantejament global de la tasca educativa i estan impregnades d'una mirada social i política crítica amb el model vigent. Així s'expressa en el dossier informatiu de l'Escola Pegaso editat per la comissió d'extensió, formada per familiars d'alumnes: «La enseñanza no debe ser fuente de beneficios ni de control ideológico o social. Concebimos la escuela como un canal de promoción individual y colectivo de toda la población. [...] El objetivo de la escuela debe ser el desarrollo activo de todas las posibilidades del chico/a respecto a la formación corporal, afectividad, educación estética y conocimiento y participación en su realidad social y natural».³¹

D'aquesta manera, l'escola ha de donar més importància a la relació educativa que no pas a la transmissió de coneixements, és a dir, s'ha d'enfocar vers l'educació integral en el marc d'una estructura desjerarquizada en què tots els integrants del procés educatiu prenguin part en la presa de decisions. També es donarà valor al tracte personalitzat en lloc de la massificació, limitant a trenta el nombre d'alumnes per classe. Es fomentarà la inserció en la realitat social en què viu el nen com a punt de partida per al coneixement del món i «se despertará el espíritu crítico que permita al niño analizar y transformar su realidad, que es el barrio».³² És per això que serà un principi bàsic, com ja hem dit al llarg del text, la cogestió de l'escola per part de mestres i famílies, sobre la base del finançament amb fons públics que garanteixin la gratuïtat total i, per tant, que evitin la segregació. Els nou principis que hem resumit aquí són el contingut politicopedagògic defensat per l'Escola Pegaso –i que compartiran les altres Escoles en Lluita– per una nova escola pública al servei dels interessos populars.

Sigui com sigui, la lluita de les escoles Ferrer i Guàrdia, Sòller i Pegaso per la consecució del plantejament suara exposat té en l'elecció dels mestres el repte més complicat, ja que rep la constant negativa per part de l'Administració. És per això que es fan necessàries les accions contundents coordinades, com la ja esmentada ocupació de la Delegació del Govern, les escoles, l'ajuntament o la concentració i ocupació del Parlament de Catalunya.

31 ESCOLA PEGASO. «Pegaso: Escuela al servicio del barrio», 8 d'octubre de 1977, p. 10 [documents interns inèdits].

32 *Ibidem*.

Tot i que la repressió durant el moment àlgid de la lluita és contínua, el moviment Escoles en Lluita és cridat a una negociació amb el MEC, que, val a dir, no és una estratègia compartida per tot el moviment i que, a més a més, resulta poc esperançadora, ja que l'única solució que ofereix el ministeri és la privatització de les escoles. Aquest és l'autèntic contingut de la lluita política que es duu a terme en el terreny educatiu i que es fa necessari comprendre. A aquest efecte val la pena transcriure el fragment sencer que expressa aquesta lluita politicopedagògica i que, des del nostre punt de vista, anuncia amb clarividència les dificultats a què s'haurà d'enfrontar la renovació pedagògica en el futur: «Exigir una enseñanza de calidad para todos significa el control responsable de los padres sobre la enseñanza, lo cual pone en cuestión la forma de contratación de los maestros y su sagrado derecho a la propiedad de una plaza independientemente de la educación que impartan. En una sociedad en que alguien puede tener el derecho intangible de las tierras, fábricas o bancos, independientemente de si lo pone al servicio de esa misma sociedad o no, alguien puede tener una plaza educativa en su propiedad independientemente de su uso. Que los interesados, padres, vecinos, maestros, controlen la educación, abre una brecha en el derecho de propiedad, absoluto y sagrado, y empieza a poner en cuestión las bases de ese sistema».³³

I és que l'autonomia que cerca el moviment tan sols pot tenir lloc si es contravenen els principis que defensen una reformulació del sentit de l'educació pública. El poder tan sols preveu o la privatització o la submissió al control estatal. Aquest fet és indicatiu de l'estratègia neoliberal que prendrà el poder en matèria d'educació en les dècades posteriors i que, amb la distància temporal que ens dona el context actual, ens permet comprendre amb més profunditat la radicalitat de la proposta. És per això que la solució al cas de les Escoles en Lluita es tractarà com una situació excepcional amb mesures excepcionals, i no pas com un model a seguir. A través de la incorporació al Patronat de Suburbis, es podrà trampejar la llei per comprar una certa pau social.

Així doncs, en un període convuls en què el nou règim encara no ha edificat les institucions que li garanteixin el poder, l'Administració accedeix, finalment, a donar contractes als mestres de les escoles Sóller i Ferrer i Guàrdia. En el cas de la Pegaso, el MEC accedeix a acceptar els mestres escollits per

33 ESCOLA PEGASO. «Pegaso: Escuela al servei del barri», *op. cit.*, p. 7.

l'assemblea, però imposa la complementació del claustre amb el model de nomenaments vigent.

6. LA LLUITA A L'ESCOLA, LA LLUITA PEL PODER

Abans d'aprofundir en alguns dels elements pedagògics que ens falta per veure, val la pena d'aturar-nos breument aquí per abordar dues qüestions de caire polític que configuraren el moviment. Ens referim a les diferents estratègies que marcaren el procés de lluita i que responien a plantejaments polítics diferents, i a la contraofensiva que impulsà el nou règim emergent per posar fi a les faccions més radicals del moviment.

Tal com afirma Morrás «el éxito de la lucha ha sido importante: se ha conseguido implicar a instituciones como el Ayuntamiento de Barcelona y la asamblea de parlamentarios en una lucha que, por supuesto, no era la suya; el Ministerio de Educación se ha visto obligado a aceptar una solución que siempre había rechazado y se han creado las bases para construir una escuela diferente al servicio de la clase trabajadora, gestionada por los propios interesados, con un número razonable de alumnos por aula, con un profesorado implicado en la renovación de la educación y que defiende la gratuidad total. Y todo esto gracias a una lucha en la que el peso predominante lo ha llevado la asamblea».³⁴ Però aquest èxit no podia ser assumit per l'Administració. La força del moviment popular de la Barcelona dels setanta, amb un fort caràcter anarquitxant, havia de ser contrarestada per fer efectiva una transició possible i assumible pel poder franquista en decadència. I, tal com hem mostrat fins aquí, el conflicte entre les diferents forces polítiques també es dona en el moviment educatiu, i explícitament en el cas que aquí ens ocupa.

Segons Manel Carbó (mestre i director de l'Escola Pegaso), als barris de la Sagrera, Sant Andreu, etc., hi dominaven, per una banda, el moviment comunista (MCC), el PSUC, OIC, Bandera Roja i la LSR, i, per l'altra, els grups anarquistes sense una estructura de partit. Tot i que durant bona part de la lluita hi va haver una confluència d'interessos i estratègies, no tardaran gaire a veure's les diferències, que radicaven sobretot en els diferents plantejaments polítics. La crítica per part dels sectors comunistes a l'acció directa exercida pels sectors llibertaris amaga la voluntat de control d'unes assemblees autònomes que no es deixen cooptar pels partits que abandonen la

34 MORRÁS, Javier. «La lucha de la escuela Sóller», *op. cit.*, p. 496.

clandestinitat i amb aspiracions de poder. En el cas de la Sòller, alguns mestres afins a aquests partits «comenzaron una campaña de desprestigio de la escuela, que acabaría en una honda división entre los propios padres».³⁵ Les propostes horitzontalistes i assembleàries, de caràcter llibertari –sovint vinculades als sectors més desafavorits dels barris de què tractem en aquest article– són titllades de violentes, i els seus defensors, acusats de delinqüents.

A més a més, el sindicat verticalista d'ensenyants d'herència franquista (ANPE) posa en dubte les intencions del moviment, així com el seu caràcter polític, i organitza vagues per defensar el sistema d'elecció a través d'oposicions, a més d'acusar les assemblees autònomes de voler fer fora els professors no catalans de Catalunya. Així ho expressen en una carta adreçada als familiars dels alumnes de les Escoles en Lluita, en què fan referència als sectors organitzats del moviment: «Hablan de calidad de la enseñanza y de derechos de los padres, cuando lo único que les guía es el egoísmo personal encubierto con un falso partidismo político. Porque la calidad de la enseñanza se consigue con el estudio, esfuerzo y experiencia docente y no con manifestaciones y protestas escudándose en los niños y en la candidez de algunos padres».³⁶ I, sobre el caràcter polític del moviment: «Se han atrevido a llamar a la Escuela nacional, a la Escuela del Pueblo, Escuela Burguesa y esto ya es el colmo. [...] Si quieren una escuela política (?) que pongan las cartas boca arriba y no solapadamente introducirse en la Escuela Nacional».³⁷

El menysteniment de les pràctiques i l'acció directa en el procés de lluita, la cooptació de les assemblees i la defensa de la neutralitat pedagògica seran els elements que utilitzaran tant l'Administració com els partits emergents per debilitar i dividir el moviment. «Esta división produjo un fuerte debate sobre el modelo organizativo del centro que derivó, por parte de un sector de padres, en la solicitud del nombramiento de un director, la salida de todas las plazas de maestros a concurso para hacer un claustro “más pluralista”, y la solicitud de legalización de una asociación de padres que se había creado bajo los auspicios de una asociación de vecinos de un barrio colindante».³⁸

Ens trobem, ni més ni menys, davant la marginació de les propostes educatives més transformadores per obrir pas a la integració del moviment renovador al sistema educatiu. Això mateix passarà en l'àmbit polític:

35 Ibidem, p. 495.

36 COL·LECTIU CAPS DE SETMANA. *Escuelas en lucha*, op. cit., p. 89.

37 Ibidem.

38 MORRÁS, Javier. «La lucha de la escuela Sòller», op. cit., p. 498.

s'eliminaran els moviments rupturistes i es legalitzaran els que acceptin el nou règim democràtic. Aquesta lectura, però, caldrà fer-la amb cautela i assumint l'avantatge que ens dona la distància temporal, però aprofitant-la per comprendre les debilitats i fortaleces de la renovació en el context actual. Abans, però, d'analitzar el desenllaç del moviment *Escoles en Lluita* i treure les conclusions que ens serveixin per al nostre present educatiu, cal que reprenguem els elements pedagògics que hem anunciat i que acaben de configurar aquesta proposta radicalment renovadora.

7. RENOVACIÓ I EDUCACIÓ POPULAR

Tal com hem exposat al llarg de l'article, el plantejament pedagògic compartit per les *Escoles en Lluita* tenia com a lema una escola «al servei del barri». Això significava la recerca de la màxima autonomia possible en tots els àmbits del fet educatiu i, per tant, la cogestió de l'escola per part de familiars, mestres i alumnes. L'escola, en tant que part fonamental del desenvolupament de la comunitat, havia d'estar impregnada de l'entorn social i enfocada al coneixement de l'entorn i a la seva transformació. A aquest efecte, per una banda, es creava material pedagògic propi que responia a les programacions decidides pel claustre (i no pel MEC), es treballaven els continguts per grups, es feia avaluació contínua que deixava en segon pla els exàmens, es convocaven assemblees de classe, s'introduïen metodologies actives en el procés d'ensenyament i es feien sortides escolars. Per altra banda, les famílies s'organitzaven en comissions per participar en la gestió del centre i es feien assemblees de tota la comunitat educativa. A més a més, es creà una escola d'adults –a les escoles Sòller i Pegaso– per formar els pares dels alumnes amb l'objectiu de donar més força i coherència a la renovació que es plantejava. I és que el perfil cultural de les famílies que participaren en el moviment obligà a formar també els adults educats en l'escola tradicional més retrògrada i que tenien unes expectatives sobre l'escola que no coincidien amb el plantejament suara exposat.

Heus aquí un dels elements que volíem destacar i que entronca amb la renovació que es pretenia: la introducció del català com a llengua vehicular. En un context majoritàriament castellanoparlant, causat per la immigració interna procedent del sud d'Espanya de les famílies que participaven en les *Escoles en Lluita*, aquestes apostaren pel català. Així queda recollit en una de les cartes adreçades als pares de l'Escola Pegaso, en què es defensa l'escola

catalana, ja que «és indispensable perquè els nens estiguin realment integrats en la realitat catalana [ja que] només utilitzant la llengua del poble esdevindrà una veritable escola catalana».³⁹ El problema, però, estava en la forma d'introduir-lo, vist el context descrit. Per això, s'optà per un període transitori en què es practicà el bilingüisme a classe segons la llengua materna de cada alumne i que, progressivament, derivaria cap al ple ús del català per evitar les diferenciacions entre alumnes o grups.

L'altre element que volem remarcar és l'accent que es posà en la defensa de l'educació especial, entesa «com un servei de l'escola centrat a donar ajuda a tots els nens que presentin problemes».⁴⁰ En un context en què l'escola tendia a marginar els alumnes amb dificultats, fent-los fora o desatenent-los, les Escoles en Lluita es plantejaren formar equips especialitzats que atenguessin els alumnes que, per raons individuals o socials, tinguessin dificultats en la dinàmica escolar. Des del nostre punt de vista, la mirada educativa que hi havia al darrere d'aquesta aposta és fruit d'un procés col·lectiu de reflexió profunda sobre el sentit de l'educació. En un context en què l'educació s'entén com a imposició i sovint prevalen el benefici econòmic per sobre del social i l'èxit individual per sobre del col·lectiu, les Escoles en Lluita, arrelades al barri i al servei dels veïns que les impulsen, entenen que tan sols es podrà considerar la qualitat educativa per la seva capacitat inclusiva i transformadora. Aquesta inclusivitat és tant econòmica com social, intel·lectual i cultural. Tal com afirma Carbó, l'Escola Pegaso fou la primera de tenir alumnes d'ètnia gitana. I és que el model d'escola defensat per les Escoles en Lluita tan sols té sentit si està al servei de tots i cadascun dels nens i nenes del barri.

La coeducació fou una qüestió clau a l'hora d'emprendre la renovació a l'escola des de la perspectiva d'igualtat que hem descrit suara. En un context segregador en termes, també, de gènere, les Escoles en Lluita van defensar la necessitat de posar fi a la separació per raons de sexe i van apostar per la laïcitat. Tot i que aquestes darreres són qüestions fonamentals que defineixen la renovació pedagògica en termes generals, no hi aprofundirem, ja que no suposen un fet diferencial respecte dels altres moviments renovadors. Tanmateix, això no vol dir que no tinguin una importància cabdal per al moviment, tal com assenyalen els protagonistes.

39 ESCOLA PEGASO. «El català a l'escola», 8 d'octubre de 1977 [documents interns inèdits].

40 ESCOLA PEGASO. «Educació especial», 8 d'octubre de 1977 [documents interns inèdits].

8. L'ACCENT POLÍTIC DE LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

Fins aquí hem descrit els principis educatius derivats de la lluita popular que definiren, en termes generals, les Escoles en Lluita. És necessari apuntar que en l'àmbit pedagògic hi havia molts elements compartits amb la història més coneguda de la renovació pedagògica a Catalunya, estructurada fonamentalment al voltant de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Però la incardinació de les escoles Ferrer i Guàrdia, Sòller i Pegaso en els moviments assemblearis i rupturistes aporten un accent diferent respecte de la renovació pedagògica més coneguda, tal com hem intentat mostrar. Així ho expressa el Col·lectiu Caps de Setmana en la seva crítica als moviments renovadors que no inclouen en la renovació pedagògica la transformació social: «La alternativa de Rosa Sensat se quiere presentar como una alternativa a la Ley General de Educación. Indudablemente hay diferencias entre una y otra, pero estas diferencias no suponen un cambio estructural profundo, ya que en el fondo la escuela activa supone un reforzamiento de las líneas generales de la propia LGE. Nos explicaremos: el marco en el que se han realizado estas experiencias no es otro que la escuela privada, y no una privada cualquiera, sino mayoritariamente una escuela cara y clasista, situada en puntos estratégicos de la ciudad: Sarriá, Guinardó, Horta. Esto hace que la enseñanza de calidad siga inaccesible a la clase trabajadora y siga siendo patrimonio de unos pocos».⁴¹ I és que, per aquest col·lectiu, qüestionar-se la reforma de l'educació sense qüestionar-se la divisió social en classes és reforçar la desigualtat i fer una simple millora de l'escola per a les classes benestants. Tal com afirma Carbó: «No és el mateix fer escola activa amb famílies que els demanes mil pessetes i te les posen sobre la taula que amb famílies que no poden donar ni cinc».⁴²

En aquest context, la renovació pedagògica es converteix en motor de la transformació social, en un canvi de mentalitat col·lectiva impulsada per la pregunta per l'educació: «Ens són útils els llibres de text? A què volem destinar els diners que ens estalviem comprant-los? Qui del barri ens pot ensenyar allò que volem aprendre?».⁴³ Així és com entenen les Escoles en Lluita el canvi radical que proposen: una educació al servei de la millora del barri, una educació que ataqüi les desigualtats a través de la implicació de la comunitat de forma autogestionària i que, en la pràctica i en la quotidianitat, transformi

41 COL·LECTIU CAPS DE SETMANA. *Escuelas en lucha*, op. cit., p. 89.

42 Entrevista realitzada expressament per a l'ocasió a Carbó, M., 12 de març de 2018, L. 350.

43 Entrevista realitzada expressament per a l'ocasió a Carbó, M., 12 de març de 2018, L. 352.

la realitat educativa i social dels alumnes. Per aquest propòsit cal lluitar en el marc de l'escola pública, per evitar la creació de projectes educatius al marge del sistema escolar que corrin el perill de derivar en experiències aïllades i marginals.

9. A TALL DE CONCLUSIÓ: UNA RENOVACIÓ EXPULSADA DE LA HISTÒRIA

Malaauradament, la història de la renovació que hem exposat aquí no és la història que ha quedat escrita. A partir de la concessió dels contractes a què ens hem referit abans –com a concessió extraordinària de l'Administració– les escoles Ferrer i Guàrdia, Sòller i Pegaso tindran diferents desenllaços més o menys desil·lusionadors. En el primer cas, les desavinences internes derivades de la campanya de desprestigi aniran debilitant l'esperit renovador del centre i amb el pas del temps l'escola s'emmotllarà al model pedagògic tradicional. En el cas de l'Escola Sòller, la divisió interna del professorat i les diferències estratègiques al si de l'assemblea significaran la fi del centre. Durant la vaga de mestres del 78 es generen dos posicionaments polítics contraposats: per una banda, aquells que volen construir un moviment sindical amb representants i alliberats i que, pel que fa a l'escola, aposten per la figura d'un director i la participació de les famílies canalitzada a través d'una associació de caire formal; per l'altra, aquells que es decanten pel moviment de zones com a estratègia de la lluita del moviment educatiu, amb una estructura assembleària i de tendència antiautoritària. Aquesta divisió –que no necessàriament es tradueix en posicionaments pedagògics diferenciats– tingué com a conseqüència la inestabilitat de l'assemblea de professors. Paradoxalment, però, el juny de 1979 van ser expulsats de l'escola tots els mestres de tendència assembleària, que s'oposaven a la creació del sindicat, i van quedar a l'escola els quatre mestres més propers als models jeràrquics i d'ordre. L'escola va passar a dir-se Palma de Mallorca.

L'Escola Pegaso, de grans dimensions, es va veure desbordada pel gran nombre d'alumnes, amb les dificultats que això comporta per seguir una pràctica autogestionada. Les diferències entre els pares i entre els mestres es canalitzaren en la creació de quatre línies en el centre mateix, de manera que passà a anomenar-se oficialment Príncep de Viana 1, 2, 3 i 4. Tot i l'esforç per garantir la incorporació de mestres afins a la línia pedagògica que definia el centre, posant atenció als nomenaments per part del MEC, l'escola entrà de ple en l'engranatge de l'escola pública catalana sota el control de la Generalitat.

A partir d'aquest moment, l'autonomia guanyada a pols pel moviment veïnal perdrà força i es veurà progressivament limitada a l'autonomia pròpia de cada centre i regulada per la llei. Malgrat tot, l'essència autogestionària de l'escola orientaria, durant uns quants anys, la manera de fer d'uns mestres, que, malgrat tot, s'entenien com a part dels moviments socials rupturistes que protagonitzaren el període estudiat.

Al llarg del text hem sentit les veus d'alguns dels protagonistes del moviment Escoles en Lluita, les seves perspectives i posicionaments. Arribats a aquest punt, és moment de fer balanç del que va significar. El Col·lectiu Caps de Setmana va fer aquesta valoració a les acaballes del procés de lluita, i al juny de 1978 publicà un dels documents més extensos –i que hem esmentat aquí– sobre el tema que ens ocupa. El col·lectiu considera que la qüestió de fons del problema en l'ensenyament no rau en aspectes «estrictament professionals», sinó en la desigualtat entre les classes socials. El mestre no és tant classe treballadora quan s'enfronta a la defensa d'uns drets laborals propis, sinó en tant que combat el model educatiu capitalista i lluita per un ensenyament a favor dels més desafavorits. Per això, l'aposta del moviment rau a voler una renovació per a les classes treballadores en el marc del sistema educatiu estatal. Tanmateix, ben aviat apareixen contradiccions. La primera és adonar-se que l'escola és un element clau del sistema capitalista i, per tant, difícilment els poders fàctics la cediran al moviment popular. En segon lloc, es pren consciència de l'energia que requereix la dimensió sociopolítica de la lluita, cosa que debilita la capacitat de dedicació a la qüestió pedagògica. En tercer lloc, les expectatives de les famílies en relació amb la funció de l'escola tenen més a veure amb el fet que l'escola augmenti les possibilitats d'èxit en la societat capitalista que no a transformar-la. Finalment, es fa evident el decalatge que hi ha entre el que s'espera de l'escola i el que efectivament és.

A banda d'aquestes dificultats, el col·lectiu continua valorant l'assemblea com l'eina organitzativa adient, ja que impedeix la burocratització en la presa de decisions i garanteix la possibilitat de revisió de l'òrgan mateix, qüestió fonamental per evitar ingerències i manipulacions externes. Tot i les dificultats de les estructures horitzontals, a més a més, l'assemblea té un gran valor pedagògic com a escola de democràcia directa. És en aquest sentit que trobem la potència i radicalitat del moviment, ja que la crítica al sistema educatiu que fonamenta la lluita que hem descrit té el marc de referència del capitalisme com a model socioeconòmic. És a dir, no en limita l'anàlisi a la transició del règim franquista al democràtic com si fossin dos sistemes antagònics, sinó que inscriu la seva crítica a la institució escolar en el procés d'expansió capitalista,

que pot estructurar-se en forma de dictadura o de democràcia liberal burgesa. Les coordenades polítiques en què es mou el moviment, doncs, tenen una mirada àmplia que xoca amb el model democràtic representatiu que s'imposarà a través de la Transició.

Malgrat tot, el Col·lectiu Caps de Setmana aposta per mantenir les Escoles en Lluita, ja que suposa «mantener un marco desde el que se pueda cuestionar desde un punto de vista de clase todo el sistema educativo en vigor y se puedan dar pasos cara a una toma de conciencia que haga posible un cambio radical».⁴⁴

La dissolució del moviment Escoles en Lluita, juntament amb les posicions més antiautoritàries i políticament més radicals del món educatiu, es deu, tal com hem exposat, a múltiples factors. Tanmateix, podem afirmar que hi intervé un component polític clar. Tal com afirma Filella, el moviment llibertari de la Barcelona dels anys setanta no és que afluixés, sinó que «es va aixafar».⁴⁵ L'exemple paradigmàtic d'aquesta maniobra política és el cas Scala,⁴⁶ que tindria conseqüències repressives nefastes per al sector polític més reticent al model de transició que s'estava desenvolupant.

En el terreny educatiu, l'epicentre de la lluita es traslladaria a la integració de les escoles renovadores alternatives de caire privat al sistema educatiu del règim democràtic. El CEPEPC prendria el protagonisme d'un procés que tindria en la superació de les traves legals el seu màxim repte. Tot i amb això, el moviment renovador aniria perdent força, especialment en el cas que ens ocupa. És per això que Morras descriu la integració de les Escoles en Lluita al sistema educatiu com la «història d'un fracàs». La renúncia progressiva dels plantejaments pedagògics a què es veuen obligades les escoles de caire renovador –no només aquelles a què ens hem referit en aquest article– reafirma la tesi de la voluntat de control per part del poder amb l'objectiu d'instaurar models educatius subsidiaris d'un model social determinat. Així ho veu també Carbó, que afirma que «l'evolució del model educatiu català ha estat completament negativa. L'escola pública catalana s'ha burocratitzat, s'ha reduït l'autonomia real de centre, s'ha tendit a fer programacions cada

44 COL·LECTIU CAPS DE SETMANA. *Escuelas en lucha*, op. cit., p. 110.

45 Entrevista realitzada expressament per a l'ocasió a Filella, LL, 15 de maig de 2018, L. 121.

46 L'anomenat cas Scala fa referència a tot el sumari processal i al procés d'investigació obert arran de l'atemptat que va destruir Scala Barcelona el 1978, en què van morir quatre treballadors de la CNT. La hipòtesi –que no s'ha pogut demostrar– és que va ser un atemptat instigat i perpetrat per la policia, que, per aixafar el moviment anarquista, va acusar militants de la CNT de ser els autors de l'atemptat.

cop més tancades, s'ha focalitzat la feina del mestre en aspectes burocràtics en lloc de pedagògics i, sota una imatge de modernització, s'ha reforçat el control ideològic i administratiu sobre l'escola».⁴⁷ Les conseqüències de tot plegat han estat la pèrdua d'il·lusió pel treball escolar per part dels mestres i la pèrdua del valor de l'educació de les persones. De fet, seguint Carbó, podem afirmar que a Catalunya hi ha hagut una política basada en els interessos de partit en lloc d'una política educativa, ja que en lloc d'apostar per la renovació des de baix, convidant els centres a impulsar projectes innovadors que engresquessin la comunitat educativa i, per tant, impulsant l'autogestió, s'ha fet tot el contrari. Amb els anys, s'ha imposat un model homogeni que ha absorbit els projectes renovadors i ha difuminat la seva potència transformadora. Aquest procés, però, és anàleg a l'evolució d'una societat, que, segons Carbó, ha demostrat que vol ser governada en lloc d'emancipar-se.

La conclusió demolidora a què arriba Carbó, persona amb una llarga trajectòria i experiència educativa a la trinxera, no ens pot deixar indiferents. Així i tot, contrasta i difereix, i molt, del discurs teòric produït per científics socials «optimistes», com són Manel Castells⁴⁸ o Alain Touraine,⁴⁹ entre d'altres. Els moviments de protesta social i política expressats en l'àmbit internacional (la primavera àrab, l'ocupació de Wall Street, els moviments socials produïts a la xarxa), estatal (15M) o nacional (l'1 d'octubre) donen missatges per a tots els gustos: des de revoltes perdudes amb retrocessos democràtics importants, fins a l'emergència de poders i moviments de base que cal veure fins on arriben.

En l'àmbit estrictament educatiu, a Catalunya, des de l'any 2000 endavant, i més clarament des del 2005, vivim el que el grup de recerca DEMOSKOLE50 anomenem el «tercer impuls de renovació educativa». Aquesta renovació, molt tendra i verda per veure'n els fruits que acabarà donant, es produeix en el marc d'un discurs de canvi educatiu capitalitzat per nous actors que abonen una innovació educativa despullada de qualsevol intenció política realment transformadora. Així i tot, hi ha exemples d'escoles i organitzacions educatives –a voltes emparades en forma d'organitzacions familiars i educatives– que des dels marges més marginals fan una aposta per una transformació social radical

47 Entrevista realitzada expressament per a l'ocasió a Carbó, M., 12 de març de 2018, L. 231.

48 CASTELLS, Manuel. *El poder de la identidad*. Barcelona: Editorial UOC, 2003; CASTELLS, Manuel. *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza Editorial, 2012.

49 TOURAINE, Alain. *Un nuevo paradigma: para comprender el mundo de hoy*. Madrid: Paidós, 2005.

50 Per a més informació, vegeu: <<https://demoskole.org/>>.

i compromesa, circumscrita, això sí, al seu àmbit estricte d'actuació. Seguint el fil de la història de les pedagogies del marge que hem intentat resseguir en aquest article, és ben oportú plantejar-nos si aquestes escoles alternatives tindran el mateix final.

DOCUMENTS
DOCUMENTS

DOCUMENTS

Els Boy-Scouts a Espanya (1913-1915): desconfiances i divisions a l'episcopat espanyol¹

The Boy Scouts in Spain (1913-1915): Distrust and Divisions in Spanish Episcopacy

Pere Fullana Puigserver

pere.fullana@uib.cat

Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Data de recepció de l'original: gener de 2019

Data d'acceptació: març de 2019

RESUM

Presentem una documentació relacionada amb els orígens de l'escoltisme a Espanya, concretament un expedient de la Nunciatura Apostòlica de Madrid, durant la gestió de monsenyor Francesco Ragonese (1913-1921). La documentació ha estat localitzada a l'Arxiu Secret Vaticà. El sumari consta de vuit unitats documentals enviades a la Nunciatura: tres cartes —una del bisbe de Ciudad Rodrigo i dues dels arquebisbes de Granada i de Valladolid—; una minuta —esborranys de contestació a l'arquebisbe de Granada— del nunci apostòlic; tres documents de Teodoro Iradier, comissari general dels Exploradores de España; i, finalment, una tramesa de Francisco García Molinas amb el programa de l'Assemblea Nacional de 1914. L'expedient de

¹ Article elaborat en el marc del projecte *Cultura y prácticas escolares en el siglo xx*. EDU2017-82485-P. Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, en el marc del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 del Ministeri d'Economia, Indústria i Competitivitat (AEI/FEDER, UE).

la Nunciatura Apostòlica de Madrid es completa amb 14 retalls de premsa periòdica. La controvèrsia va ser conseqüència de la desconfiança d'alguns bisbes relativa a la línia pedagògica dels Exploradors en una conjuntura en la qual la jerarquia eclesiàstica espanyola es manifestava partidària del confessionalisme en les obres socials i educatives. L'escoltisme era acusat de krausista i regeneracionista, és a dir, de fer part de la xarxa d'escoles neutres a Espanya, l'equivalent a les laïques a França. El debat no es plantejà de manera pública fins a l'Assemblea Nacional dels Exploradors de 1915.

PARAULES CLAU: Exploradores de España, catolicisme, educació, escola neutra, regeneracionisme.

ABSTRACT

This article presents documentation related to the origins of the scout movement in Spain, specifically a record from the Apostolic Nunciature of Madrid during the mandate of Nuncio Francesco Ragonesi (1913-1921). The documentation was found in the Vatican Secret Archives. The collection comprises eight documents sent to the Nunciature, three of which are letters (one from the Bishop of Ciudad Rodrigo and two from the Archbishops of Granada and Valladolid); notes (draft replies to the Archbishop of Granada) from the Apostolic Nuncio; three documents from Teodoro Iradier, Scout Commissioner for Spain and, finally, a dispatch from Francisco Garcia Molinas regarding the 1914 National Assembly Programme. The records of the Apostolic Nunciature of Madrid are supplemented by 14 press cuttings. The controversy arose from the lack of trust amongst certain bishops with regard to the pedagogical approach of the Scouts, in a context where the Spanish ecclesiastical hierarchy supported confessionalism in social and educational work. Scouting was accused of being both Krausist and Regenerationist, i.e. part of the 'neutral school' network in Spain that was equivalent to the secular school system in France. The debate was not made public until the National Assembly of Explorers in 1915

KEYWORDS: Scouts in Spain, Catholicism, education, neutral school, Regenerationism.

RESUMEN

Presentamos una documentación relacionada con los orígenes del escultismo en España, concretamente un expediente de la Nunciatura Apostólica de Madrid, duran-

te la gestión de Monseñor Francesco Ragonesi (1913-1921). La documentación ha sido localizada en el Archivo Secreto Vaticano. El sumario consta de ocho unidades de documentos enviados a Nunciatura: tres cartas –una del obispo de Ciudad Rodrigo y dos de los arzobispos de Granada y Valladolid–; una minuta –borradores de contestación al arzobispo de Granada– del nuncio apostólico; tres documentos de Teodoro Iradier, comisario general de los Exploradores de España; y, finalmente, un envío de Francisco García Molinas con el programa de la Asamblea Nacional de 1914. El expediente de la Nunciatura Apostólica de Madrid se completa con 14 recortes de prensa periódica. La controversia fue consecuencia de la desconfianza que mantenían algunos obispos relativa a la línea pedagógica de los Exploradores en una coyuntura en la que la jerarquía eclesiástica española se manifestaba partidaria del confesionalismo en las obras sociales y educativas. El escultismo era acusado de krausista y regeneracionista, es decir, de formar parte de la red de escuelas neutras en España, el equivalente a las laicas en Francia. El debate no se planteó de manera pública hasta la Asamblea Nacional de los Exploradores de 1915.

PALABRAS CLAVE: Exploradores de España, catolicismo, educación, escuela neutra, regeneracionismo.

I. LA DOCUMENTACIÓ DE L'ARXIU SECRET VATICÀ I ELS DEBATS EDUCATIUS DEL PRIMER TERÇ DEL SEGLE XX A ESPANYA

L'Arxiu Secret Vaticà (ASV) conté abundant documentació sobre l'època contemporània i es pot consultar fins al final del període de Pius XI (1922-1939). El fons de la Nunciatura Apostòlica de Madrid és el de major interès per investigar la història política, social, cultural o educativa a l'Estat espanyol. Val a dir, no obstant això, que aquest llegat documental ha estat utilitzat sobretot pels especialistes en història religiosa i pels historiadors de la política, i lamentablement no s'ha fet un buidatge sistemàtic ni un inventari dels materials relacionats amb el fet educatiu que conté aquest fons. En aquest article us en presentem un cas concret, tot manifestant que, de semblants a aquest, l'Arxiu de la Nunciatura de Madrid en conserva alguns altres, precisament perquè la confrontació sobre el model educatiu ha estat molt present i molt viva en la societat hispana, d'una manera especial des del segle XVIII fins a l'actualitat. En aquest sentit, doncs, introduïm l'ASV com a font d'especial interès per a la història de l'educació, precisament perquè conserva el contingut de debats interns de la institució catòlica mateixa, debats sobre el

comportament davant les novetats educatives, denúncies o inquietuds i punts de vista sobre el fet educatiu.

Els textos que transcrivim estan inventariats a les capses que contenen la documentació del nunci Francesco Ragonesi, arquebisbe titular de Mira, nunci apostòlic a Madrid.² Havia estat nomenat el 9 de febrer de 1913 i es mantingué al capdavant de la Nunciatura Apostòlica fins al 1921. Aquest problema que hagué d'afrontar coincidí, doncs, amb l'inici del seu mandat i, poc després, amb la presa de possessió de Pietro Gasparri com a secretari d'Estat de la Santa Seu. Si a la Nunciatura Apostòlica de Madrid es produïa un relleu el 1913, tot just coincidint amb el fervor escoltista, la mort de Pius x i l'elecció de Benet xv el 1914 provocaria una nova pausa en la presa de decisions de la Santa Seu. Ragonesi no pren posició, es dedica a guanyar temps, segurament perquè no disposa de criteris suficients i no coneix els actors d'aquesta obra.

D'altra banda, el 1914, el context europeu tampoc no afavoria una línia pacifista i regeneracionista, sinó que més aviat les postures encara s'allunyaren més, arran de la Gran Guerra. El nunci no semblava afectat per aquesta qüestió, però a la Nunciatura devien conèixer prou bé el batec de l'Església espanyola. De fet, atès que el nou nunci tot just comença el seu exercici, alguns bisbes prefereixen dirigir-se a alguns dels funcionaris de la Nunciatura per assegurar-se de les tramitacions.

En la història de l'escoltisme, i en particular dels orígens, la dialèctica sobre el model educatiu i l'encaix que té en la societat hi apareix amb més o menys rellevància. Entre aquests estudis destaquen les històries generals de l'escoltisme a Espanya (Fabián Buendía³ o José María López Lacárcel⁴), però molt particularment les monografies referents a Granada,⁵ Màlaga,⁶

2 Arxiu Secret Vaticà, Arxiu de la Nunciatura de Madrid 732, fas 2, f. 6-29.

3 BUENDÍA, Fabián. *Los Exploradores de España (retazos de su historia)*. Madrid: Impr. Tutor, 1984.

4 LÓPEZ LACÁRCCEL, José María. *Así fuimos, así somos. Historia de los Scouts de España (Exploradores de España)*. Madrid: ASDE, 2003. Disponible a: https://issuu.com/scout_es/docs/asifuimosasisomos

5 VACA, J. L.; ALAMINOS, A. M. *Los scouts en Granada: orígenes y desarrollo*. Granada: ASDE-Scouts de Andalucía, 1997; ALAMINOS LÓPEZ, A. *Breve historia de los scouts en Granada, 1913-2002*. Granada: 2001; Alaminos López, A. *Crónica gráfica y periodística de los scouts en Granada, 1913-2004*. Granada, 2004; BLANCO, Francisco, *Scouts en Andalucía: una oferta educativa*. Granada: ASDE-Scouts de Andalucía, 1998; SEGARRA TORTOSA, Beatriz; ARNAU MUNERA, A. «Luis López-Dóriga Meseguer: la represión de un sacerdote republicano, diputado en las Cortes de 1931», *Millars*, xxxiv (2011), p. 277-290.

6 GONZÁLEZ CASTILLEJO, M. J. «El escultismo y la socialización de la infancia en el espíritu del régimen primorriverista. Málaga 1923-1930», *Baetica*, 23 (2001), p. 627-657.

les Canàries,⁷ Múrcia,⁸ Catalunya,⁹ València,¹⁰ Mallorca,¹¹ Menorca,¹² Salamanca,¹³ Palència,¹⁴ Tarifa¹⁵ i Saragossa¹⁶. Però on es fa més evident la relació entre escoltisme i educació és als treballs fets sobretot des del vessant de l'educació física.¹⁷ Potser el contingut de la documentació que publicam servirà per aprofundir en la connexió entre l'institucionalisme i regeneracionisme i l'escoltisme. I per extensió també per enriquir el marc de debat entre el reformisme institucionalista, aconfessional, i l'educació catòlica, molt particularment per esbrinar quin fou el paper de la jerarquia eclesiàstica en el control sobre l'educació espanyola durant el primer terç del segle xx.

A Mallorca, el 1913 es crearen el Al·lots Guaites –equivalent dels Exploradors Catòlics– en el marc de la Federació Esportiva Catòlica Mallorquina, a instàncies del bisbe Pere Joan Campins i amb mossèn Francesc Sureda Blanes com a comissari.¹⁸ El bisbe de Mallorca optà pel

7 ALMEIDA AGUIAR, ANTONIO S. «Escultismo y educación física en Canarias (1912-1920)», *Vagueta*, 8 (2004), p. 51-70.

8 LÓPEZ LACÁRCEL, JOSÉ MARÍA. *Los Exploradores murcianos (1913-1940)*. Murcia: Mediterráneo, 1986.

9 BALCELLS, ALBERT; SAMPER, GENÍS. *L'escoltisme català (1913-1978)*. Barcelona: Editorial Barcanova, 1993.

10 CRUZ OROZCO, JOSÉ IGNACIO. *Escultismo, educación y tiempo libre. El asociacionismo scout en Valencia*. València: Fundació Scout Sant Jordi, 2008.

11 CERDÀ, MATEU, *L'escoltisme a Mallorca (1907-1995)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999.

12 MOTILLA, XAVIER, «L'Ateneu de Maó i l'educació no formal dels joves: la introducció de l'escoltisme a Menorca (1913-1920)», SERRA BUSQUETS, SEBASTIÀ; SUREDA GARCIA, BERNAT (Ed.). *Els joves a l'època contemporània. Actes de les XXI Jornades d'Estudis Històrics Locals*. Palma: Institut d'Estudis Balearics, 2003, p. 267-286; MOTILLA, XAVIER, «Escoltisme, lleure i educació a Menorca (1913-1936)», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 14 (2009), p. 127-154.

13 HERNÁNDEZ DÍAZ, JOSÉ MARÍA, «Los inicios del escultismo en Salamanca», *Maestros y escuelas en la Salamanca contemporánea*. Salamanca: Hespérides, 2001, p. 117-121.

14 ORTEGA APARICIO, PEDRO, «El nacimiento del escultismo en Palencia (1914-1919): los Exploradores», *Investigaciones Históricas*, 26 (2006), p. 261-282.

15 QUERO OLIVAN, MANUEL, «El escultismo tarifeño dentro del marco campogibraltaense. Los scout tarifeños, 1917-1929», *Aljaranda. Revista de Estudios Tarifeños*, 67 (2007), p. 25-29.

16 BOROBIO NAVARRO, P. «La bandera de los exploradores de Zaragoza», *Emblemas. Revista Aragonesa de Emblemática*, 6 (2000), p. 385-396.

17 MARTÍNEZ NAVARRO, A. «El escultismo en el marco de la educación física: su implantación en España», RUIZ BERRIO, JULIO (Ed.). *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas. Libro homenaje a Ángeles Galino*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 1985, p. 151-166; TORREBABELLA, XAVIER, «Regeneracionismo e impacto de la crisis de 1898 en la educación física y el deporte español», *Arbor*, 190 (769) (2016); TORREBABELLA, XAVIER, «España, regeneracionismo y deporte durante la I Guerra Mundial», *Athenea Digital*, 16 (1) (2016), p. 237-261.

18 FULLANA PUIGSERVER, PERE, «Els inicis d'un projecte social i educatiu modern. El moviment esportiu catòlic: el cas de Mallorca», *Randa*, 81 (2018), p. 47-61.

confessionalisme escolta, i no va ser fins el 1918 quan s'enxarxaren en els Exploradores de España, ja en temps del bisbe Rigobert Domènech, més procliu a la línia espanyola i militarista. L'experiència mallorquina té algunes versemblances amb altres de les diòcesis catalanes, i la seva evolució es pot seguir a través d'*El Explorador Mallorquín* (1913-1919).

2. LA INTERVENCIÓ DE L'EPISCOPAT ESPANYOL DAVANT EL MODEL EDUCATIU DELS BOY-SCOUTS A ESPANYA

Els Exploradores de España van néixer com una entitat aconfessional, i així es reflectia als Estatuts de 1912.¹⁹ Ja el 1913 i el 1914, l'organització experimentà un auge i creà una xarxa de comitès i de grups que pogué sorprendre per la rellevància i l'impacte que tenia en diferents sectors educatius. Sectors de l'Església espanyola col·laboraren immediatament en el projecte i assoliren un gran protagonisme en l'organització, com ara el sacerdot López Dóriga, nebot de l'arquebisbe de Granada Josep Meseguer Costa i membre de la seva cúria eclesiàstica.

La documentació que publicam se centra precisament en la pressió que exerciren alguns integrants de l'episcopat espanyol davant la Nunciatura Apostòlica. Així mateix, també mostra una Església que actuà amb rapidesa i contundència. Miriam Roldán, a la seva tesi doctoral, expressa clarament que la confessionalitat provocà una de les primeres grans tensions a l'interior de l'organització dels Exploradors.²⁰ Podem constatar a la documentació que els dirigents dels Exploradors eren conscients de la necessitat de coordinar-se amb els centres escolars regentats pels ordes i congregacions religiosos; però els bisbes consideraven que el control entrava més aviat entre les seves competències.

La documentació que publicam s'ajusta al moment més àlgid de la tensió, és a dir, al voltant de la I Assemblea dels Exploradores de España, celebrada a Madrid entre el 22 i el 26 d'abril de 1914. Roldán manifesta que la crisi «se

19 MOTILLA, Xavier. «Estatutos y reglamento orgánico de la Asociación Nacional de los Exploradores de España y disposiciones oficiales que afectan a la misma», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22-23 (2003-2004), p. 431-450.

20 ROLDÁN ROS, Miriam. *Educación popular en Águilas (1874-1939)*. Murcia: Universidad Católica de Murcia [tesi doctoral], 2015, p. 139-218: «Se trataba, en realidad, de una crisis en el seno de la Asociación, fomentada por jesuitas y escolapios, encabezados por el padre Rubio, y con la pronta adhesión de los condes de O Grove, de San Pedro de Galatino y de Peñalver, entre otros» (p. 170-171).

resolvió en febrero de 1915 a favor de la confesionalidad del movimiento, con una consecuente reforma estatutaria, lo que permitió a los colegios regidos por órdenes religiosas crear unidades que gozaban de considerable autonomía, así como la integración de los escultismo disidentes».²¹

Aquest posicionament del moviment provocà la renúncia de càrrecs rellevants en l'organització, i l'opció de generar un model d'escoltisme que s'allunyava de l'ideal de Baden-Powell i s'aproximava al model dels batallons infantils. S'accentuaren els perfils més conservadors (religió, militarització), contagiats pel clima social i polític.

El moviment escolta emergí amb força i no deixà ningú indiferent. L'Església catòlica espanyola, que el 1913 convocava l'Assemblea Catequística a Valladolid, vetllava perquè cap moviment de masses infantil o juvenil no se li escapés. El debat sobre la confessionalitat de les obres socials i educatives anava molt enllà de l'escoltisme, i es projectava a l'interior de les organitzacions mateixes. Entre els dirigents mateixos dels Exploradores de España (Teodoro Iradier, Francisco García Molinas i Martos O'Neale) ja es manifestava aquesta mateixa tensió, i es projectava al butlletí *El Explorador*. Els continguts de Ramon Barberà Boada (administrador apostòlic de Ciudad Rodrigo), Josep Meseguer i Costa (arquebisbe de Granada) i José María Cos y Macho (arquebisbe de Valladolid) dirigits al nunci apostòlic o a Alejandro Solari aporten dades que podrien enriquir l'estudi de la confrontació entre el catolicisme i l'institucionalisme. Són una imatge de les lluites de poder a l'interior de la jerarquia catòlica, i expressió de les lluites pel control del relat educatiu a l'Estat espanyol.

3. DOCUMENTACIÓ SOBRE ELS INICIS DE L'ESCOLTISME A ESPANYA DEL FONS DEL NUNCI FRANCESCO RAGONESI A L'ARXIU DE LA NUNCIATURA DE MADRID (ASV)

3.1 Documents

[1]²²

21 ROLDÁN ROS, Miriam. *Op. cit.*, p. 171

22 Arxiu Secret Vaticà, Arxiu de la Nunciatura de Madrid (en endavant ASV, AN Madrid) 732, fas

EL SECRETARIO-COMISARIO GENERAL DE 'LOS EXPLORADORES DE ESPAÑA' (BOY-SCOUTS ESPAÑOLES)

B.L.M.

Al Emmo. Señor Nuncio Apostólico de Su Santidad y se permite remitirle un ejemplar de 'El Explorador' de este mes, rogándole tenga la bondad de leer el párrafo señalado en la página 14 'El Iris de Paz'.

Teodoro de Iradier

Aprovecha esta ocasión para reiterarle el testimonio de su consideración más distinguida.

Madrid 30 de marzo de 1914.

Domicilio social General Castaños, 3 y 5.

[2]²³

LOS EXPLORADORES DE ESPAÑA

Boys-Scouts Españoles

Diríjase la correspondencia al Domicilio Social: Calle del General Castaños, 3 y 5

Comité Directivo Nacional

Secretario Comisario General

Madrid 28 de octubre de 1913

Al Emmo Sr Nuncio De S.S. en Madrid

Emmo Señor: El Comité Directivo de los Exploradores de España en su última junta acordó nombrar una comisión compuesta de los Señores García Molinas, Martos O'Neale y el que suscribe al objeto de que celebraran una entrevista con V^a E^a para tratar asuntos importantes referentes á nuestra Institución; para lo cual nos permitimos rogarle á V^a E^a se digne notificarnos día y hora en que tengamos la honra de ser recibidos por V^a E^a.

Confiado en que se dignará atender mi reverente súplica, me ofrezco a V^a E^a con la mayor consideración y L.B. el A.P. S.S. attos.

2, f. 6.

²³ ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 7.

Rúbrica = Teodoro Iradier.

[Nota manuscrita: “Risposto il 2 Novembre che il Nunzio stava all’Escorial e che per il momento non li poteva ricevere”]

[3]²⁴

EL OBISPO DE CIUDAD RODRIGO. PARTICULAR

10 Marzo de 1914

Emmo y Rdmo Sr. Nuncio Apostólico. Madrid.

Muy venerado Sr: La institución de los “Exploradores de España” (Hoy Scouts Españoles) se va extendiendo, y me temo que no ha de merecer igual juicio a todos los Hermanos. Mi pobre opinión es que se puede considerar como extensión de la Escuela Laica, o por lo menos inter-confesional, según se desprende del Reglamento. Los de aquí forcejean para obtener mi aprobación, pero me he colocado la actitud expectante. Si nuestra conducta no es uniforme, nos esperan grandes disgustos. Por de pronto la carta dirigida por un Sr. Arzobispo al Sr. Presidente del Comité Ejecutivo Nacional produce su efecto en la opinión, porque por desgracia la mayor parte de los fieles no distinguen de colores cuando se trata de una cuestión tan delicada.

Nos vendría muy bien un rayo de luz del Representante augusto de la S^a Sede para proceder de acuerdo.

Dispense V.E. el atrevimiento al último de los Obispos y mándeme

Rúbrica = +El de Anthedon, A. A. [Administrador Apostólico] de C. Rodrigo.²⁵

[Nota marginal: Non si rispose]

[4]²⁶

ARZOBISPADO DE GRANADA

5 Marzo 1914

24 ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 8-9.

25 Ramon Barberà i Boada, administrador apostòlic de Ciudad Rodrigo, 19 de novembre de 1907 - 28 de maig de 1914. Bisbe titular d'Anthedon, a partir de 1914, bisbe de Palència, promotor del sindicalisme agrari.

26 ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 10.

Ylmo Sr. D. Alejandro Solari, Auditor de la Nunciatura Apostólica

Mi respetable amigo: Acompaño a V mi pobre Pastoral de Cuaresma rogándole ponga el ejemplar adjunto en manos del Emmo Sr Nuncio Appo.

Asimismo le acompaño un papel en que verá mi contestación al saludo que los Exploradores Españoles me han dirigido. Aquí tengo esta institución al cuidado de Jefes militares de comunión diaria, y los sacerdotes, con otros catedráticos de la Universidad muy entendidos: los jóvenes todos los domingos van á misa antes de la expedición.

Con el profundo respeto á Monseñor, queda de V. a.a. ... y q.b.s.m.

Rúbrica = El Arz de Granada.

[Nota a la part superior: 7/3 – 14 risposto alla sola prima parte ringraziandolo della pastorale]

[Nota a la part inferior: Aunque es demasiado atrevimiento me he permitido enviar á S. Santidad la Pastoral con un pequeño donativo para el Dinero de S. Pedro].

[5]²⁷

EL CARDENAL ARZOBISPO DE VALLADOLID. PARTICULAR

4 Enero 1914

Excmo y Rdmo Sr Nuncio Apostólico

Excelencia:

Los sacerdotes de esta Capital, que son mas celosos y mas inteligentes en materia de Catequesis, se acercan á mi grandemente alarmados por cartas han recibido de esa corte participándoles que en la 1ª quincena del presente mes se celebrará en la Nunciatura una *discusión pública* presidida por V.E. Rdma entre los promovedores de la Asociación de Exploradores fundada por el militar Yradier, y los Religiosos que han fundado la Asociación análoga aprobada por el Obispo.

27 ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 12-17.

Aquí se ha estudiado el asunto con todo detenimiento y resulta claro como el sol que la asociación de Yradier es completamente *neutra*. Y como la asociación es eminentemente *educadora*, entra en la categoría de *escuela*. Es pues una *escuela neutra* y consecuentemente reprobada por la Iglesia. Hace ya tres y medio que los que están aquí al frente de la Asociación vallisoletana, sucursal de la matritense de Yradier, se acercaron á mi y me pidieron que asistiera á una reunión pública de los niños y jóvenes de la asociación y tuviera la bondad de *bendecir en el paseo principal su bandera*. Yo les dije que tendría mucho gusto en complacerlos; pero que me era imposible bendecirla, porque *la asociación era educadora y neutra; y la Iglesia no bendecía mas asociaciones educadoras que las netamente católicas*. Después han acudido á otras personas particulares, que me han recomendado la bendición y me he negado á ello del mismo modo. Los mencionados directores de esta Asociación me contestaron que ellos eran todos católicos; y yo les dije: «Yo no voy á bendecir á Ustedes, sinó á la asociación; y esta no es católica, sino *neutra*. Repusieron que el primer artículo de su reglamento dispone que los inscritos cumplan sus deberes para con Dios. Yo les repuse: [...] el

3 [f.16] reglamento no dice cual de los dioses es ese, si el dios de los Krausistas, el dios de los modernistas, ó el Dios uno y trino de los cristianos. En resumen: acabaron por confesar que en efecto la asociación de Yradier, y por tanto la de aquí, sucursal de aquella, es evidentemente *neutra*.

El difunto Obispo de Barcelona no quiso aprobar la mencionada asociación allí; el Obispo saliente de Vitoria encomendó la resolución de este asunto

[f.] al Consejo diocesano de Vigilancia y este no ha querido aprobar la asociación.

Se glorian ellos de que están aprobados por varios Obispos; pero al menos algunos de los que citan en su favor, consta que les son contrarios.

La asociación fundada primitivamente en Ynglaterra, es confesional; es decir religiosa, en acomodación á cada una de las Yglesias allí existentes. Al pasar a Francia la asociación inglesa, los franceses la han hecho rabiosamente *laica*.

4 [f.17] Al entrar en España, Yradier la ha convertido en manifestamente *neutra*.

Estas tres fases de la asociación deben ser tenidas en cuenta para juzgar acerca de ella.

Dicen que S.S. M.M. el Rey y la Reina de España son muy partidarios de la asociación y que la subvencionan. Ygnoro si es cierto; pero si lo es, tengo por indudable que serán partidarios de la primitiva, religiosa *confesional*, inglesa; no de la francesa laica, ni de la española neutra.

[f...] Todo esto he hecho presente á mis catequistas, añadiendo que el Sr. Nuncio dará al asunto la importancia suma y trascendental que encierra y que se irá con pies de plomo, y no se atreverá á resolverla en una reunión que, siendo la primera, resultara á demonizar con fuerza y que tal vez se limite á dar parte a la Santa Sede, para que ella resuelva, lo cual no hay duda que para el mismo Sr Nuncio tendría muchas ventajas y evitaría acaso discusiones muy desedificantes entre algún Obispo que otro.

No quiero perder correo. Dispense V.E.R. esta lar-

5 [f.14]guísima epístola, escrita á vuela pluma, que acaso no pueda V.E.R. leer. La cuestión merece todo el tiempo y toda la calma y prudencia que todos reconocen en el Sr. Nuncio Apostólico.

Con el mayor renovamento y afecto se reitera de V.E.R. afmo servidor verdadero

Rúbrica = José María Cos Arzobispo de Valladolid».

[6]²⁸

LOS EXPLORADORES DE ESPAÑA

Boys-Scouts Españoles

Diríjase la correspondencia al Domicilio Social: Calle del General Castaños, 3 y 5

COMITÉ DIRECTIVO NACIONAL

SECRETARIO COMISARIO GENERAL

28 ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 18.

Madrid 3 de Marzo de 1914

Excmo é Ilmo Sr. Nuncio Apostólico de Su Santidad.

Nuestro distinguido y venerado prelado: Como la cuestión de la unión de exploradores y scouts ha entrado en una fase al parecer favorable al fin que se persigue, agradeceremos muy de veras á V.E.I. nos fijara hora y día en que pudiera recibirnos para con sus saludables advertencias y sabios consejos pudiéramos dejar ultimado tan importante asunto.

Se repitende (sic) S.E.I. attº s.s.

q.l.b.s.s.p.

Rúbrica = Teodoro Yradier

Francisco García Molinas

[Nota en la parte inferior: Martedí de 10 á 12]

[7]²⁹

Madrid 7 de Enero 1914

Nº: 544

Eminentísimo Señor:

En contestación a la atenta carta de V. Emma Rdma del 4, me es grato manifestarle que, por cuanto yo sepa, nadie ha pensado en celebrar en esta Nunciatura “una discusión pública entre los promovedores de la Asociación de los Exploradores fundada por el militar Yradier, y los Religiosos que han fundado la Asociación análoga aprobada por el Obispo”.

Lo único verdadero es que la Junta directiva de los Boys-Scouts me ha mostrado el deseo de tener una conversación privada delante de mi con los Directores de Colegios religiosos que han instituido los grupos de Exploradores Católicos para aclarar interioridades, pero yo no he dado todavía contestación alguna.

Reiterando a V. Eminencia mis votos por su felicidad en este nuevo Año, tengo el honor de repetirme.

De V. Emma Rdma atto s.s.

Eminentísimo Sr. Cardenal Arzobispo de Valladolid.

29 ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 19.

[8]³⁰

LOS EXPLORADORES DE ESPAÑA

Boys-Scouts Españoles

Diríjase la correspondencia al Domicilio Social: Calle del General Castaños, 3 y 5

COMITÉ DIRECTIVO NACIONAL

SECRETARIO COMISARIO GENERAL

Madrid 20 de Abril de 1914

Ilmo Sr. Nuncio de Su Santidad en Madrid

Mi muy respetable señor y amigo: Tengo el gusto de enviar á V.I. en nombre de esta Asociación, en cuyo Cuadro de Socios de Honor por tan indiscutibles merecimientos figura, una invitación para la velada que ha de celebrarse en el Teatro Real el viernes 24 de los corrientes, á las 10 de la noche.

Muchísimo agradeceríamos á V.I. que nos honrara con su asistencia á dicho acto que no es en modo alguno función teatral y si solemnidad educativa en la cual ensalzarán la virtud del ahorro los oradores Sres López Núñez, Rubio Coloma y el Ministro de Instrucción Pública Señor Bergamín, que presidirá la fiesta. Habrá además conferencias con proyecciones, películas cinematográficas y demostraciones prácticas acerca del próximo campamento en Riofrío y sobre educación física.

Su Majestad el Rey nos ha ofrecido asistir con su Augusta familia.

Esperando que acepte V.I. la invitación y que en caso negativo devuelva la localidad para disponer de ella á causa de la escasez de estas, originada por el gran número de personas que desean concurrir, se reitera suyo affmo s.s.

q.b.s.a.p.

Rúbrica = F. García Molinas

LOS EXPLORADORES DE ESPAÑA

30 ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 19v-.

Programa de los actos que se verificarán con motivo de la Asamblea Nacional que se celebrará durante los días 22 al 28 ambos inclusive.

Día 22

A las tres de la tarde, apertura de la Asamblea en el Ideal Retiro (a)

Día 23

A las doce de la mañana S.M. el Rey nos honrará inaugurando oficialmente la Exposición de trabajos manuales, en el Palacio de Cristal de Exposiciones del Retiro.

En este acto tendrá lugar la presentación a Su Majestad de los Delegados de los Comités de Provincias. (b)

A las tres de la tarde, continuación de las sesiones de la Asamblea en el sitio indicado.

Día 24

A las tres de la tarde, sesión como el día anterior.

A las diez de la noche, gran velada en el teatro Real, para la inauguración de la Hucha del Explorador, con asistencia de S.S. M.M. y A.A. R.R. y presidida por el Excmo Sr Ministro de Instrucción Pública. (c)

Día 25

A las tres de la tarde, continuación de las sesiones.

Día 26

Gran festival al aire libre en el Monte del Pardo, asistiendo S.S. M.M. y A.A. R.R. (d)

Día 27

A las doce de la mañana, adjudicación por el Jurado de premios a los expositores que más se hayan distinguido.

Día 28

Clausura de la Exposición.

NOTAS IMPORTANTES

Los detalles de cada uno de los actos serán objeto de programas especiales que venderán los exploradores.

(a) El Ideal Retiro, local destinado para las sesiones de la Asamblea, está situado en el Parque del Retiro, próximo a la Puerta de Hernani. Puede tomarse en la Puerta del Sol los tranvías números 4-5-6-32.

(b) El local donde se efectuará la Exposición, está situado en el Parque del Retiro, en la antigua Exposición filipina, próximo al estanque. El traje para dicho acto será el de excursiones. La entrada del público, que se adquirirá mediante un donativo, estará abierta desde las tres de ese día, y la mañana y tarde de los siguientes.

(c) El traje será de etiqueta, uniforme militar o traje de excursión.

(d) Para trasladarse al Pardo habrá trenes especiales desde San Antonio de la Florida al Puente de San Fernando, desde las nueve de la mañana hasta las dos de la tarde, para la ida; y desde media hora después de terminado el festival, para la vuelta, siendo precio único el de 80 céntimos ida y vuelta. Para trasladarse a San Antonio de la Florida se toman en la Puerta del Sol los tranvías Bombilla e Hipódromo o Puerta del Sol-Bombilla.

Los billetes se adquirirán en las Secretarías de los Comités provinciales y Distritos, desde el lunes, 20, hasta el jueves siguiente.

El traje será el de excursiones.

Si este programa sufre alguna alteración, oportunamente se dará a conocer.

Madrid 20 de Abril de 1914

La Comisión.

3.2 Documentació complementària

L'expedient de la Nunciatura Apostòlica de Madrid es completa amb 14 retalls de premsa periòdica. Un primer titulat «I cattolici, lo scoutismo e la massoneria. Quello che si sa e quello che si dice» (*L'Unità Cattolica*, 25 de febrer de 1915);³¹ un segon sense data;³² el tercer, també sense data,³³ es titula «Asamblea General de los Exploradores de España» (*La Tribuna*); el quart és un nou retall de *La Tribuna*;³⁴ el cinquè correspon a la crònica de l'Assemblea General dels Exploradores de España de 1915 (*La Tribuna*, 15 de maig de

31 ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 23r.

32 ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 23v.

33 ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 24r.

34 ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 24v.

1915), àmbit en el qual es pactà el tema de la confessionalitat del moviment escolta a Espanya.³⁵ Exceptuant un nou retall de La Tribuna, sense data,³⁶ la resta d'unitats documentals són de *L'Unità Cattolica* (27 de febrer de 1915),³⁷ «Ancora dei boys-scouts»,³⁸ *L'Unità Cattolica* (24 d'abril de 1915)³⁹ i «I Cattolici e il boy-scoutismo».⁴⁰

35 ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 25r.

36 ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 25v.

37 ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 26r; ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 26v.

38 ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 27r; ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 27v.

39 ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 28r; ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 28v.

40 ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 29r; ASV, AN Madrid 732, fas 2, f. 29v.

INFORMACIÓ SOBRE ELS AUTORS DELS ARTICLES
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES

Informació sobre els autors dels articles *Information about the authors of the articles*

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Doctora i màster en Educació, graduada en Història. Professora investigadora a la Facultat d'Educació i al Programa de Postgrau en Educació de la Universitat Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Investigadora principal del grup d'investigació (CNPq) Peabiru: Educação ameríndia e interculturalidade. Adreça electrònica: cida.bergamaschi@gmail.com

BOSCH SÁNCHEZ, Aurora. Catedràtica d'Història Contemporània a la Universitat de València, on actualment ensenya i investiga sobre la història dels Estats Units. Entre els seus últims llibres destaquen *Historia de Estados Unidos, 1776-1945* (Barcelona, última edició 2019), i *Miedo a la democracia: Estados Unidos ante la República y la Guerra Civil* (Barcelona, 2012), premi Willi Paul Adams 2013, atorgat per The Organization of American Historians. Adreça electrònica: aurora.bosch@uv.es

D'ASCENZO, Mirella. Doctora en Pedagogia i professora associada d'Història de l'Educació i d'Història de l'Escola al Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G. M. Bertin» de la Universitat de Bolonya. És membre de diverses societats científiques (SIPED, CIRSE, ISCHE, SIPSE) i autora de nombrosos articles i monografies, com la recent *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia* (2018). Adreça electrònica: mirella.dascenzo@unibo.it

FEU GELIS, Jordi. Professor del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona, membre del GRES i responsable del grup DEMOSKOLE de la mateixa universitat. Adreça electrònica: jordi.feu@udg.edu

FULLANA PUIGSERVER, Pere. Doctor en Geografia i Història (UIB), llicenciat en Ciències Religioses (UPC) i llicenciat en Història de l'Església (PUG). És professor contractat doctor a la Universitat de les Illes Balears, professor d'Història de l'Educació Social, membre del Grup d'Història de l'Educació i col·laborador de diversos grups de recerca de la UIB i de la Universitat d'Alcalá. Adreça electrònica: pere.fullana@uib.cat

MEDEIROS, Juliana Schneider. Doctoranda en Educació a la Universitat Federal de Rio Grande do Sul (Brasil). Màster en Educació i llicenciada en Història per aquesta mateixa universitat, és professora d'Història en una escola indígena de la xarxa pública estatal. Participa al grup d'investigació (CNPq) Peabiru: Educação ameríndia e interculturalidade. Adreça electrònica: usmedeiros@yahoo.com.br

MYERS, Kevin. Doctor en Història de l'Educació i director de la Facultat d'Educació de la Universitat de Birmingham (Regne Unit), on exerceix com a professor de matèries relacionades amb la història de l'educació, la història i sociologia de la infància, així com la història i el patrimoni. És membre del consell editorial de les revistes científiques *Education Review*, *History of Education* i *Paedagogica Historica*. Adreça electrònica: k.p.myers@bbham.ac.uk

PAYÀ RICO, Andrés. Professor titular d'universitat i director del Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València. Docent d'Història de l'Educació Social de la Universitat Oberta de Catalunya. Membre de diverses societats científiques d'història de l'educació, actualment és vocal de la junta directiva de la Societat Espanyola d'Història de l'Educació (SEDHE), coeditor de la revista *Espacio, Tiempo y Educación* i membre del consell de redacció d'*Educació i Història*. Les seves línies d'investigació se centren en l'estudi de la història de l'educació espanyola i valenciana contemporània, el joc i el joguet en educació, així com la innovació docent i la didàctica de la història de l'educació. Adreça electrònica: andres.paya@uv.es

QUIROGA UCEDA, Patricia. Investigadora postdoctoral Juan de la Cierva-Formación al Departament d'Història de l'Educació i Educació Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). La seva tesi doctoral, *La recepción de la pedagogía Waldorf en España* (2015), defensada

a la Universitat Complutense de Madrid, va rebre el premi extraordinari de doctorat. Ha realitzat estades d'investigació a la Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (Alemanya), a la Universitat de Roehampton (Anglaterra) i a la Queen's University (Canadà). Els seus treballs sobre pedagogia Waldorf han estat publicats a *Bordón*, *Temps d'Educació*, *Encounters on Theory and History of Education* i *Education in the Knowledge Society*. Adreça electrònica: pquiroya@edu.uned.es

ROBERTS, Siân. Doctora en Història de l'Educació i professora de la Universitat de Birmingham (Regne Unit). Arxivera al sector del patrimoni, va treballar també com a investigadora postdoctoral a la Universitat de Worcester. Historiadora de l'educació i la infància, la seva recerca se centra en les històries de gènere i educació, humanisme educatiu, i refugiats i educació. Adreça electrònica: s.roberts.2@bbham.ac.uk

SÁNCHEZ SERRANO, Silvia. Investigadora predoctoral al Departament d'Estudis Educatius de la Facultat d'Educació de la Universitat Complutense de Madrid (UCM) a través del programa FPU —Formació de Professorat Universitari— del MECE. La seva tesi doctoral, que dona continuïtat al Treball de Fi de Màster, *El tiempo educativo como elemento constitutivo del bienestar subjetivo en alumnos de Educación Secundaria* (2015), aborda les possibilitats de l'educació lenta com a mètode educatiu. Per al seu estudi ha realitzat estades d'investigació en un dels països precursors d'aquest corrent educatiu, Itàlia (a la Facoltà di Scienze dell'Educazione de la Universitat Pontifícia Salesiana i a la Facoltà di Scienze della Formazione de la Universitat Catòlica del Sagrat Cor). Adreça electrònica: silsan01@ucm.es

TORRENT I FONT, Albert. Professor del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona, becari FI (beca finançada per l'AGAUR), i membre del GRES (Grup de Recerca en Polítiques, Programes i Serveis Educatius i Socioculturals). Adreça electrònica: albert.t@udg.edu

VALERO GÓMEZ, Sergio. Professor ajudant doctor al Departament d'Història Moderna i Contemporània de la Universitat de València. La seva investigació se centra en el socialisme espanyol i valencià durant la dècada de 1930, els seus conflictes interns, les seves relacions amb la democràcia i les seves accions educatives, sobretot des de l'àmbit local. De les seves publicacions cal destacar les monografies *Republicanos con la Monarquía y socialistas con*

la República. La Federación Socialista Valenciana durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939) (PUV, 2015) i *Ni contigo ni sin ti. Socialismo y republicanismo histórico en la Valencia de los años treinta* (Alfons el Magnànim, 2015), a més de diversos capítols de llibre, articles de revista, comunicacions en congressos nacionals i internacionals, i l'edició d'algunes obres col·lectives. Adreça electrònica: sergio.valero@uv.es

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

1. Els articles han de ser originals i estar redactats en llengua catalana, preferiblement, tot i que també s'admetran articles rebuts en altres idiomes sempre que el seu interès ho justifiqui. La direcció es reserva el dret de sol·licitar la traducció dels articles que no s'hagin presentat en llengua catalana als autors per a la seva publicació.
2. Els articles s'han de presentar en suport de paper i en disquet (preferiblement en MS Word per a PC o MAC).
3. El tipus de lletra ha de ser, preferiblement, Times dels cos 12, i el text s'ha de compondre amb un interlineat d'espai i mig.
4. L'extensió del articles no pot ser inferior a deu pàgines ni superior a vint i cinc (trenta línies de setanta espais). Tots els fulls han d'anar numerats correlativament.
5. Les notes s'han de posar numerades correlativament a peu de pàgina. Per a les referències bibliogràfiques de les notes s'han de seguir els criteris següents:
6. Els llibres s'han de citar: COGNOM, [*Atenció: són versals, no majúscules*], Nom sense abreujar; COGNOM; Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar. *Títol de la monografia: Subtítol de la monografia*, nombre de volums. Lloc de publicació-1: Editorial-1; Lloc de publicació-2: Editorial-2, any. [Nom de la Col·lecció, Nom de la Subcol·lecció; número dins de la col·lecció o subcol·lecció), Any, Nombre de pàgines [Informació addicional].
Els articles de publicacions periòdiques s'han de citar: COGNOM, [*Atenció: són versals, no majúscules*], Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar, COGNOM, Nom sense abreujar. «Títol de la part de la publicació en sèrie». *Títol de la Publicació Periòdica* [Lloc d'Edició-1; Lloc d'Edició-2], número del volum, número de l'exemplar (dia mes any), número de les pàgines en què apareix aquesta part. [Informació addicional]
7. En el cas que hagi figures, fotografies, gràfics o taules, s'han de presentar numerats correlativament en fulls a part i s'ha indicar dins del text el lloc en què s'han d'incloure durant el procés de maquetació. Les fotografies,

- els dibuixos o les imatges s'han d'entregar en reproducció fotogràfica o en format digital JPG o TIF i amb una resolució mínima de 300 punts.
8. Els títols dels apartats han d'anar en versals i numerats.
 9. Cal adjuntar algunes dades del currículum de l'autor o els autors, amb un màxim de 4 línies, que han d'incloure: institució a la qual pertanyen i el correu electrònic.
 10. Al principi de l'article hi ha d'haver el títol en la llengua original de redacció i la traducció a l'anglès. S'hi ha d'afegir també un resum, d'un màxim de quinze línies, i les corresponents paraules clau, en català, castellà i anglès.
 11. Amb vista a la indexació en diferents bases de dades, es demana que es segueixi el *Thesaurus català d'educació*.
 12. Per a garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, el Consell de Redacció enviarà de manera anònima els articles a especialistes, els quals recomanaran si un article pot publicar-se immediatament, necessita revisió, o bé és rebutjat. Es comunicarà als autors l'acceptació dels treballs. Si el treball requereix revisió, es facilitaran als autors els comentaris escrits dels especialistes que l'hagin revisat.
 13. Els treballs s'han d'adreçar a la direcció de la revista o a algun dels membres del Consell de Redacció. Correu electrònic: bernat.sureda@uib.cat

PRESENTATION REGULATIONS OF ORIGINALS FOR PUBLISHING

1. Articles must be original and be written in Catalan, preferably, although articles received in other languages will be admitted, providing their interest warrants this. The management reserves the right to ask the authors for the translation of articles that have not been submitted in Catalan for their publication.
2. Articles must be submitted on paper and on disk (preferably in MS Word for PC or MAC).
3. Letter font must, preferably, be Times size 12, and the text must have one and a half line spacing.
4. The length of the articles cannot be shorter than ten pages or longer than 25 (30 lines of 70 spaces). All pages must be numbered consecutively. The Editorial Board may authorise the publication of longer articles.
5. Notes will be placed consecutively numbered as footnotes. Bibliographic references of the notes must meet the following criteria.
6. Books must be cited: Surname [*Notice they are small caps not capital letters*], Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name. *Title of the monograph. Subtitle of the monograph*, Number of volumes. Place of publication-1: Publishing house-1; Place of publication-2: Publishing house-2, [Name of the Collection, Name of the sub collection; number in the collection or sub collection], Year, Number of pages [Further information].
Articles from periodical publications must be cited: Surname [*Notice they are small caps not capital letters*], Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name. «Title of the serial publication», *Title of the Journal* [Place of publication-1; Place of publication-2], number of volume, number of issue (day month year), number of pages on which this part appears. [Further information].
7. Should there be figures, photographs, graphs or tables, they must be presented consecutively numbered on separate sheets and the place where they should be included during the layout process must be indicated in

the text. Photographs, drawings or images must be submitted as photo256 Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, Núm. 29 (gener-juny, 2017) pàg. 253-256 graphic reproductions or in JPG or TIF digital format, with a minimum resolution of 300 points.

8. Titles of sections must be in small caps and numbered.
9. Details of the author's or authors' CV must be enclosed, with a maximum of four lines, which will include: institution the author or authors belong to and their e-mail address.
10. The title in the original language along with its translation into English will be at the beginning of the article. An abstract must also be added, with a maximum of 15 lines, and the corresponding key words in Catalan, Spanish and English.
11. With a view to indexing in different databases, authors are requested to follow the *Thesaurus català d'educació*.
12. In order to ensure the quality of the articles that are published, the Editorial Board will send the articles anonymously to specialists, who will recommend whether an article can be published immediately, needs revision, or is rejected. Authors will be informed of the acceptance of the articles. If the article requires revision, the written comments of the specialists who have reviewed it will be made available to the authors.
13. Articles must be sent to the journal's address or to a member of the Editorial Board. E-mail: bernat.sureda@uib.cat

DRETS D'AUTOR I RESPONSABILITATS

La propietat intel·lectual dels articles és dels respectius autors.

Els autors en el moment de lliurar els articles a la revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* per sol·licitar-ne la publicació, accepten els termes següents:

1. Els autors cedeixen a la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (filial de l'Institut d'Estudis Catalans) els drets de reproducció, comunicació pública i distribució dels articles presentats per ser publicats a *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.
2. Els autors responen davant la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana de l'autoria i l'originalitat dels articles presentats.
3. És responsabilitat dels autors l'obtenció dels permisos per a la reproducció de tot el material gràfic inclòs en els articles.
4. La Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana està exempta de tota responsabilitat derivada de l'eventual vulneració de drets de propietat intel·lectual per part dels autors.
5. Els continguts publicats a la revista estan subjectes –llevat que s'indiqui el contrari en el text o en el material gràfic– a una llicència Reconeixement - No comercial - Sense obres derivades 3.0 Espanya (by-nc-nd) de Creative Commons, el text complet de la qual es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>. Així doncs, s'autoritza el públic en general a reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada.
6. La revista no es fa responsable de les idees i opinions exposades pels autors dels articles publicats.

PROTECCIÓ DE DADES PERSONALS

L'Institut d'Estudis Catalans (IEC) compleix el que estableix el Reglament general de protecció de dades de la Unió Europea (Reglament 2016/679, del 27 d'abril de 2016). De conformitat amb aquesta norma, s'informa que, amb l'acceptació de les normes de publicació, els autors autoritzen que les seves dades personals (nom i cognoms, dades de contacte i dades de filiació) puguin ser publicades en el corresponent volum de la revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.

Aquestes dades seran incorporades a un tractament que és responsabilitat de l'IEC amb la finalitat de gestionar aquesta publicació. Únicament s'utilitzaran les dades dels autors per gestionar la publicació de la revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* i no seran cedides a tercers, ni es produiran transferències a tercers països o organitzacions internacionals. Un cop publicada la revista, aquestes dades es conservaran com a part del registre històric d'autors. Els autors poden exercir els drets d'accés, rectificació, supressió, oposició, limitació en el tractament i portabilitat, adreçant-se per escrit a l'Institut d'Estudis Catalans (carrer del Carme, 47, 08001 Barcelona), o bé enviant un correu electrònic a l'adreça dades.personals@iec.cat, en què s'especifiqui de quina publicació es tracta.

COPYRIGHT AND RESPONSIBILITIES

The intellectual property of articles belongs to the respective authors.

On submitting articles for publication to the journal *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, authors accept the following terms:

1. Authors assign to Society for the History of Education in Catalan-speaking countries (a subsidiary of Institut d'Estudis Catalans) the rights of reproduction, communication to the public and distribution of the articles submitted for publication to *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.
2. Authors answer to Society for the History of Education in Catalan-speaking countries for the authorship and originality of submitted articles.
3. Authors are responsible for obtaining permission for the reproduction of all graphic material included in articles.
4. The Society for the History of Education in Catalan-speaking countries declines all liability for the possible infringement of intellectual property rights by authors.
5. The contents published in the journal, unless otherwise stated in the text or in the graphic material, are subject to a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs (by-nc-nd) 3.0 Spain licence, the complete text of which may be found at <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>. Consequently, the general public is authorised to reproduce, distribute and communicate the work, provided that its authorship and the body publishing it are acknowledged, and that no commercial use and no derivative works are made of it.
6. The journal is not responsible for the ideas and opinions expressed by the authors of the published articles.

PROTECTION OF PERSONAL DATA

Institut d'Estudis Catalans (IEC) complies with the provisions of the General Data Protection Regulation of the European Union (Regulation 2016/679 of 27 April 2016). In accordance with this regulation, we state that, with the acceptance of the publication rules, authors authorise that their personal data (forenames and surnames, contact data and affiliation data) may be published in the respective volume of the journal *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.

These data will be incorporated to a processing controlled by IEC for the purpose of managing this publication. The authors' data will be used solely for managing the publication of the journal *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* and they will not be transferred to third parties nor will transfers be made to third countries or to international organisations. Once the journal has been published, these data will be stored as part of the historical record of authors. Authors may exercise the rights of access, rectification, erasure, objection, restriction of processing and portability by addressing themselves in writing to Institut d'Estudis Catalans (Carrer del Carme, 47, 08001 Barcelona, Spain) or by sending an e-mail to the address dades.personals@iec.cat, in which the publication in question should be specified.

Andrés Payà Rico i Sergio Valero Gómez
Presentació. Les pedagogies als marges al segle xx

Mirella D'Ascenzo
Il Fronte interno. Cura dell'infanzia ed educazione durante la Grande Guerra a Bologna (Italia)

Kevin Myers i Siân Roberts
Expulsion, emotion and refugee children: forced European migration and refugee pedagogy (1912-1947)

Aurora Bosch Sánchez
La educación como campo de batalla: la segregación escolar en Estados Unidos (1954-1980)

Maria Aparecida Bergamaschi i Juliana Schneider Medeiros
Política educacional para os povos indígenas no sul do Brasil: a implementação de escolas para os Kaingang (1910-1967)

Patricia Quiroga Uceda i Silvia Sánchez Serrano
La educación lenta en perspectiva histórica: conceptualización, desarrollo y concreción en las iniciativas de Madre de día Waldorf en España

Albert Torrent i Font i Jordi Feu Gelis
Les escoles en lluita als anys setanta a Barcelona: la renovació pedagògica amb perspectiva de classe

Pere Fullana Puigserver
Els Boys-Scouts a Espanya (1913-1915): desconfiances i divisions entre l'episcopat espanyol



*Societat
d'Història
de l'Educació
dels Països
de Llengua
Catalana*

