

Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 35 | Gener-Juny | 2020

ISSN: 1134-0258

e-ISSN: 2013-9632

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

La pràctica educativa en
els règims dictatorials
durant el segle xx



Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 35 | Gener-Juny | 2020



*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
Paulí Dávila Balsera. Euskal Herriko Unibertsitatea
Juan Manuel Fernández Soria. Universitat de València
Joan Florensa Parés. Arxiu provincial de l'Escola Pia de Catalunya
Willem Frijhoff. 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 Motilla 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: Exercicis d'escriptura durant el «Dia del Estudiante Caído» a l'Escola unitària de nenes de Sant Climent (Maó), a finals de la dècada de 1950. Procedència: Arxiu General de l'Administració (AGA), *Memòria d'oposició* de Catalina Seguí Mercadal (Lligall 17.850. Secció Educació i Ciència). Memòria presentada a les oposicions per a Direccions de Grups Escolars (BOE, 27 de març de 1959).

Primera edició: gener de 2020

Tiratge: 300

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

<https://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, ANVUR

TEMA MONOGRÀFIC

MONOGRAPHIC THEME

Gabriel Barceló Bauzá i Sara González Gómez

**Presentació. La pràctica educativa en els règims dictatorials durant el segle
xx, pàg. 9-15**

Presentation. The educational practice in dictatorial regimes during the 20th century

Bienvenido Martín Fraile i Isabel Ramos Ruiz

**La formación patriótica en los cuadernos escolares durante el franquismo: el
Día de la Hispanidad, pàg. 17-46**

Patriotic instruction in school notebooks during Franco's regime: Hispanic Heritage Day

Katya Braghini

**Ideology of Brazilian National War College in the output of moral and civic
education textbooks and anti-communism (1961-1980), pàg. 47-73**

*L'ideari de l'Escola Superior Brasileira de Guerra en la producció de llibres didàctics
d'educació moral i cívica i l'anticomunisme (1961-1980)*

Carlos Sanz Simón i Teresa Rabazas Romero

**La cuestión lingüística en la práctica educativa de la enseñanza primaria en
el País Vasco y Navarra durante el franquismo (1950-1959). Un estudio a
partir de un fondo documental etnográfico, pàg.75-102**

*The linguistic issue in the educational practice of primary education in the Basque
Country and Navarra during the Francoism (1950-1959). A study from ethno-
graphic documentary archives*

Gabriel Barceló Bauzá i Francisca Comas Rubí

Ser mestre, malgrat el franquisme: testimonis etnogràfics d'una pràctica escolar, pag. 103-134

Being a teacher, despite Franco's regime: ethnographic testimonies of an instance of school practice

Lucia Paciaroni

Memoria de la escuela: las prácticas educativas a través de los testimonios orales de antiguos maestros y alumnos de la región italiana de Le Marche, pàg. 135-155

School memories: educational practices through the oral testimonies of former teachers and students of the Italian Marche region

Mauro Castilho Gonçalves, Karina Clécia da Silva Guilherme i Helder Henriques

Entre o indivíduo e o coletivo: análise dos Centros Cívicos Escolares durante a ditadura civil-militar brasileira (1971-1985), pàg. 157-180

Between the individual and the community: analysis of the School Civic Centers during the Brazilian civil-military dictatorship (1971-1985)

Xavier Motilla Salas i Sara González Gómez

Imatge i projecció pública de l'educació d'un príncep durant el franquisme (1948-1954), pàg. 181-206

Public image and projection of the education of a prince during Franco's regime (1948-1954)

Felipe Andres Zurita Garrido

El trabajo docente bajo sospecha: los límites a las prácticas docentes en las Políticas Públicas Educativas de la Dictadura Cívico Militar en Chile (1973-1990), pàg. 207-227

Teacher's work under suspicion: The limits to teaching practices in Public Educational Policies of the Chilean Civic-Military Dictatorship (1973-1990)

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. La pràctica educativa en els règims dictatorials durant el segle xx¹

Presentation. The educational practice in dictatorial regimes during the 20th century

Gabriel Barceló Bauzà

gabriel.barcelo@uib.cat

Universitat de les Illes Balears. IRIE-GEDHE (Espanya)

Sara González Gómez

sara.gonzalez@uib.es

Universitat de les Illes Balears. IRIE-GEDHE (Espanya)

Data de recepció de l'original: maig de 2019

Data d'acceptació: juliol de 2019

La pràctica educativa representa un intent sistematitzat i planificat per abordar el fet educatiu, d'acord a uns propòsits concrets. Qualsevol tipus de pràctica ha de ser analitzada com un fenomen condicionat i condicionant dins una societat i un context històric determinat. En aquest sentit, els períodes dictatorials representen seqüències temporals on el «marge de maniobra» dels mestres i les institucions educatives es redueix de manera dràstica. La voluntat

¹ Aquest monogràfic s'ha coordinat en el marc del projecte *Cultura y prácticas escolares en el siglo xx*. EDU2017-82485-P, finançat pel Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats (MCIU), l'Agència Estatal d'Investigació (AEI) i el Fons Europeu de Desenvolupament Regional (FEDER, UE).

per uniformitzar la vida pública en base a un mateix patró ideològic s'intentarà traslladar a la vida interna de les aules, essent aquesta una senya d'identitat dels règims dictatorials que s'anaren succeint a diferents parts del món al llarg del segle xx.

No obstant, les pràctiques educatives són pràctiques socials situades en un espai i temps concrets on hi intervé el factor humà, fet que provoca que existeixin tota una sèrie de patrons de comportament que actuen amb una certa independència respecte a la normativa i els discursos establerts. Per tant, el seu estudi no es pot basar únicament en l'anàlisi de la política educativa o les teories que estableixen com ha de ser la seva organització. Cal anar més enllà i entendre que les institucions educatives i els seus actors tenen les seves pròpies inèrcies i dinàmiques, ja que tal i com ha demostrat la historiografia educativa recent, l'escola és un organisme viu i en constant crisi que crea i alhora inventa la seva pròpia cultura.

Probablement aquesta és una de les principals raons que ha portat als historiadors de l'educació, durant les darreres dècades, a treballar amb una tota una sèrie de fonts lligades a aquells actors que foren protagonistes o bé observaren una determinada realitat educativa. Per regla general, s'ha associat al món de l'ensenyament tota una sèrie d'idees preconcebudes que no permeten visibilitzar la vertadera complexitat de les pràctiques, ja que aquestes tradicionalment s'han analitzat en base als discursos teòrics i didàctics, deixant en un segon pla els quefers quotidians produïts en el dia a dia de les institucions educatives.² Aquesta perspectiva d'anàlisi s'ha produït a conseqüència d'un gir historiogràfic en el qual els actors i la vida interna de les escoles han adquirit un paper central, amb l'objectiu de retornar el subjecte a l'experiència i a la memòria.³ Nous registres d'aquesta pràctica, més tangibles i directes –espais, mobiliari, instruments didàctics, llibres i quaderns escolars, memòries, etcètera–, són els que poden aproximar-nos-hi des d'una altra perspectiva.

Si bé la pràctica que exerceixen els docents forma part dels engranatges de la cultura de l'escola, juntament amb les lleis i el coneixement generat en l'àmbit acadèmic, el seu estudi en clau històrica no ha estat tant prolífic.

2 CHARTIER, Anne-Marie. «Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação», *Educação e Pesquisa*, 26/2 (2000), p. 157-168.

3 ESCOLANO BENITO, Agustín. «La historia de la educación después de la postmodernidad», RUIZ BERRIO, Julio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias historiográficas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, p. 297-323.

Conseqüentment, l'objectiu d'aquest monogràfic es centra en reunir una sèrie d'estudis que ens ajudin a comprendre les dinàmiques de les pràctiques educatives, reconstruir el seu univers, entendre les ruptures i continuïtats, tradicions i innovacions, avanços i retrocessos, noves idees i el prestigi de velles imatges, així com la possible influència d'aquestes pràctiques en la construcció de l'imaginari social de l'escola. Si bé els estudis centrats en la normativa i discursos segueixen essent importants per a la historiografia, també és necessari que es complementin amb aquells que ens acosten al que succeeix dintre de les pròpies institucions.

Passant a la descripció del monogràfic, dir en primer lloc que aquest s'ha organitzat en base a un eix vertebral comú: les fonts emprades pels autors. Per a la seva distribució s'han contemplat tres tipus de registres: escrits (memòries de pràctiques, quaderns de rotació, quaderns de preparació de lliçons, llibres de text, entre d'altres), orals (testimonis personals) i visuals (fotografies). Un total de vuit treballs, de diferents procedències geogràfiques (Brasil, Espanya, Itàlia, Portugal i Xile) i redactats en quatre idiomes diferents (català, castellà, anglès i portuguès) conformen el monogràfic.

Dirigir la mirada als textos, quaderns i memòries que registren l'activitat diària dins l'aula s'ha convertit en una de les múltiples formes d'historiar la cultura i les produccions materials de l'escola, tot amb la finalitat de prestar atenció a la història del currículum, de les disciplines, així com de les pràctiques educatives.⁴ En aquesta línia, el primer article d'aquest monogràfic es centra en l'estudi de la pràctica desenvolupada pels mestres durant el franquisme en relació a la formació patriòtica. Concretament, s'analitza la commemoració del dia de la Hispanitat a través dels quaderns de rotació conservats al Fons Documental de Quaderns Escolars del Centro-Museo Pedagógico. Els autors, Bienvenido Martín i Isabel Ramos, de la Universitat de Salamanca (Espanya), consideren aquest tipus de materials com uns documents amb un eminent caràcter subjectiu, que fan referència a les «escriptures del jo», i que són de gran interès per a la historiografia ja que enllacen amb tres qüestions fonamentals d'estudi: la petjada del que va passar a l'aula, l'espai escolar com a memòria i el suport gràfic on s'escriu, com a producte i procés al mateix temps. En el seu article analitzen els quaderns del franquisme per tal d'observar la formació patriòtica rebuda pels alumnes a l'escola, els conceptes ensenyats, la finalitat subjacent, la prioritat sobre altres continguts o el procés de «modelat» infantil

4 OSSENBACH SAUTER, Gabriela. «Prólogo», KAUFMANN, Carolina (dir.). *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Salamanca: FahrenHouse, 2018, p. 11.

mitjançant l'educació emocional que s'hauria emprat apel·lant al sentiment d'identitat nacional.

El següent text, signat per Katya Braghini de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (Brasil) presenta una part de la història de l'Editora do Brasil, una coneguda editorial de llibres que publicà textos sobre la matèria d'Educació Moral i Cívica, en els quals es pot percebre els principis de la Doctrina de la Seguretat Nacional. El treball presentat analitza algunes superposicions polítiques, socials i econòmiques que tingueren lloc entre el món civil i el militar, fet que es pot comprovar en els textos escolars publicats entre 1960 i 1970. També es discuteix el paper que jugà la premsa, en aquest cas la premsa didàctica –un tipus de publicacions dirigides als professors on s'establien models de pràctica educativa concreta, per tal d'informar-los i formar-los de la millor manera per dirigir la seva pràctica a l'aula, així com els continguts a impartir–, la qual fou emprada per influir sobre l'opinió pública i alhora formar els futurs conciutadans. En paraules de l'autora, els llibres de text es convertiren en uns instruments que s'empraren tant per a l'enquadrament ideològic com per a l'ensenyança de l'Educació Moral i Cívica.

A través del fons de memòries de pràctiques redactades pels primers pedagogs instruïts en el franquisme –ubicades al fons «Romero Marín» del Museu-Laboratori d'Història de l'Educació «Manuel Bartolomé Cossío»–, els investigadors Carlos Sanz i Teresa Rabazas, de la Universitat Complutense de Madrid (Espanya), s'apropen a les pràctiques educatives que s'implementaren entre 1950 i 1959 al País Basc i Navarra. El seu treball analitza la visió que tingueren els estudiants de la Secció de Pedagogia de la Universitat de Madrid sobre la qüestió del bilingüisme, un tema present en el dia a dia de la realitat educativa i social, fet que observaren durant el seu període de pràctiques –recordem que Navarra i el País Basc són les dues úniques regions de l'Estat espanyol on es parla la llengua basca. Els autors de l'article, un cop analitzats els continguts que apareixen a les memòries dels estudiants, presenten una anàlisi que diferencia la qüestió lingüística a nivell contextual i educatiu. Per una part, es centren en com s'empren ambdues llengües en l'àmbit social i, per altra banda, analitzen la convivència entre el basc i el castellà a les institucions d'ensenyança primària basques i navarreses, així com la influència que exerceix el tema lingüístic en les pràctiques aplicades pels mestres. En el transcurs del treball també es posen de relleu dues variables que afecten el tema estudiat: les diferències geogràfiques, dins el propi context basc-navarrès, i la perspectiva de gènere.

Per la seva part, Gabriel Barceló i Francisca Comas, de la Universitat de les Illes Balears (Espanya), presenten l'arxiu del mestre Andreu Bosch Anglada. A través del seu treball posen de relleu el potencial que tenen per a l'estudi històric de les pràctiques escolars els arxius privats que conserven testimonis de l'activitat diària dins l'aula. A partir del llegat documental del mestre Bosch –el qual conserva diferents registres de la pràctica que aplicà aquest docent durant el franquisme (quaderns de rotació, de preparació de lliçons, àlbums, etc.)– es pot observar com la pràctica dels mestres està més determinada per la seva formació i experiència que no pels condicionants polítics del moment. Els autors evidencien que és a través dels estudis de caràcter etnogràfic, amb materials que reflecteixen el dia a dia de l'aula, com millor podem observar la diferència que hi ha entre les normatives que regulen el funcionament de l'escola i el que realment acaba succeint dins les aules. A l'article també s'apunta que és precisament a través dels registres conservats pels propis mestres com millor ens podem aproximar a algunes de les ruptures i continuïtats que es produïren en les pràctiques educatives desenvolupades en contextos dictatorials.

El següent article és el presentat per Lucia Paciaroni de la Università degli Studi di Macerata (Itàlia). Aquest treball s'engloba dintre d'una investigació més àmplia centrada en la recopilació de testimonis orals. El text de Paciaroni té com a objectiu analitzar la memòria escolar d'aquells mestres i alumnes que assistiren a l'escola primària a Itàlia entre els anys trenta i seixanta del segle passat. Per una part, a través dels testimonis dels alumnes, s'il·lustren les pràctiques punitives que implementaren els docents a la regió italiana de Le Marche durant els anys de la dictadura feixista i, per altra banda, mitjançant els testimonis d'antics mestres, s'analitzen quins elements de ruptura i continuïtat existiren entre el període feixista i el republicà respecte al tema dels càstigs físics. Es tracta d'un treball on s'exemplifica la utilitat que tenen les fonts orals per a l'estudi històric de l'escola i les seves pràctiques.

El treball presentat per Mauro Castilho Gonçalves (Universidade de Taubaté, São Paulo, Brasil), Karina Clécia da Silva Guilherme (São José dos Campos, São Paulo, Brasil) i Helder Henriques (Instituto Politécnico de Portalegre i Universidade de Coimbra, Portugal) analitza la creació dels Centres Cívics Escolars, creats a les escoles públiques i privades, *durant el període de la dictadura civil militar brasilera*. Els autors acoten l'estudi entre els anys 1971 i 1985. Els Centres Cívics Escolars eren uns espais que reunien els estudiants sota la coordinació dels consellers d'Educació Moral i Cívica. La legislació encarregada de la seva regulació va instar les institucions educatives

a desenvolupar tota una sèrie d'activitats extracurriculars, per tal d'involucrar i mobilitzar els alumnes en diverses activitats relacionades amb l'esport, l'oci i la formació cívica i cultural. L'estudi analitza, mitjançant documentació escrita i declaracions orals, com aquestes institucions es van apropiar de les directrius oficials emeses pel Ministeri d'Educació. Una de les conclusions apuntades pels autors fa referència a la forma en què l'organització i la participació en aquests centres influï en els subjectes involucrats en el procés, els quals, de diverses formes, s'apropriaren de les normes, a cops assimilant-les i d'altres transgredint-les.

Dels testimonis orals passem a les fotografies com a font d'investigació. Aquest és el cas de l'article presentat per Xavier Motilla i Sara González, de la Universitat de les Illes Balears (Espanya), en el qual s'utilitzen els testimonis gràfics amb l'objectiu d'apropar-se i analitzar una etapa concreta de la formació del príncep Joan Carles durant el franquisme, la que es correspon amb els seus primers anys de formació secundària i batxillerat a l'Estat espanyol, en tornar de l'exili el 1948 fins a l'any 1954. Concretament, els autors es centren en la imatge i projecció pública que des de la dictadura franquista es va transmetre iconogràficament d'aquest període formatiu del príncep a través de l'anàlisi del fons fotogràfic que es conserva a l'Agència EFE. La finalitat clarament propagandística d'aquesta agència jugarà un paper fonamental en la construcció de tota una escenografia relacionada amb les pràctiques educatives del príncep lligades, d'una banda, a la clàssica formació d'èlits, amb activitats de caràcter exclusiu, i, al costat oposat, a una imatge de normalització i propera a la resta de ciutadans.

Tanca aquest monogràfic l'article signat per Felipe Andrés Zurita Garrido (Universidad Bernardo O'Higgins, Xile). En aquest treball, l'autor es qüestiona sobre les estratègies que segueixen els docents a l'hora de continuar amb la seva activitat pedagògica durant la dictadura civil militar xilena (1973-1990). Com una forma d'accés indirecte a les pràctiques docents, s'han revisat algunes de les polítiques educatives públiques que aprovà la Dictadura i que tenien com a principal finalitat regular l'activitat docent. A través d'aquest exercici s'ha treballat amb la idea que és possible traçar alguns dels límits que a nivell normatiu s'establiren per tal de controlar l'activitat dels professionals de l'ensenyança.

En resum, aquest monogràfic presenta al lector una mostra de treballs, realitzats per especialistes de diferents procedències, que han intentat aproximar-se a la realitat de la pràctica educativa desenvolupada en contextos dictatorials mitjançant fonts gràfiques, orals i escrites que ens aporten noves

informacions i perspectives del que fou la vida interna d'algunes institucions educatives. Comprendre la complexitat de les pràctiques educatives, tal com han posat de manifest algunes investigacions recents, requereix de l'ús d'un espectre variat de fonts, diferents i complementàries alhora. Aquesta és la idea que ha articulat aquest monogràfic, el qual no hauria estat possible sense l'esforç de tots els autors que hi han participat. Per això, volem mostrar el nostre més sincer agraïment tant als responsables de la revista *Educació i Història*, per haver acceptat la proposta temàtica, com als diferents especialistes que respongueren a la nostra cridada.

La formación patriótica en los cuadernos escolares durante el franquismo: el Día de la Hispanidad¹

Patriotic instruction in school notebooks during Franco's regime: Hispanic Heritage Day

Bienvenido Martín Fraile

bmf@usal.es

Universidad de Salamanca (Espanya)

Isabel Ramos Ruiz

mirr@usal.es

Universidad de Salamanca (Espanya)

Data de recepció de l'original: febrer de 2019

Data d'acceptació: juny de 2019

RESUM

En l'actualitat, l'ús del quadern escolar com a font historiogràfica i documental forma part de les noves tendències sorgides a finals del segle xx, fet que ens ajuda a reconstruir la història de l'escola des de perspectives diferents a les utilitzades tradicionalment per la historiografia educativa. Els quaderns són un dels múltiples registres

1 Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación «Estudio y análisis de la cultura escolar a través de los testimonios de los docentes». REF 2017/00110/001, financiado por la Universidad de Salamanca.

escrits que ens apropen al que succeïa dins les aules, per tant, constitueixen una font inèdita per interpretar la cultura escolar. En aquest article ens aproximem a la pràctica desenvolupada pels mestres durant el franquisme, en relació a un tema en concret: la formació patriòtica. La Hispanitat i el dia de la seva commemoració són els dos eixos bàsics que ens ajuden a comparar la praxis desenvolupada a classe pel mestre, reflectida en els quaderns, i el discurs nacionalista subjacent que sota aquesta proposta volia transmetre el Règim —tant en la seva vessant legislativa, a través de la Llei d'Ensenyança Primària de 1945, com en el seu discurs teòric. L'article es centra en conèixer quins conceptes relacionats amb la Hispanitat es transmeten als nens i quina finalitat es persegueix amb la seva implementació dins les aules. A nivell geogràfic, l'estudi s'ha acotat a les escoles públiques del centre-oest de la Península Ibèrica. El recurs arxivístic consultat ha estat el Fons Documental de quaderns escolars del Centre Museu Pedagògic de la Universitat de Salamanca (CeMuPe).

PARAULES CLAU: quaderns escolars, cultura escolar, pràctica educativa, formació patriòtica, franquisme, Espanya.

ABSTRACT

These days, using classroom notebooks as a source for historiography and document study has become part of a new movement which started at the end of the 20th century, and which has allowed us to reconstruct School History from new perspectives. Notebooks are like a written fingerprint of what happened inside the classrooms, and consequently, they offer a unique source to interpret our school culture. This article will analyze the teaching practice carried out by primary school teachers during Franco's regime and will focus on the patriotic instruction offered in a topic that was considered a major one: the Hispanic heritage and its celebration day, taking into account the parallelism between the teaching practice carried out in the classroom by the teacher and reflected in the notebooks, and the underlying discourse which underneath this proposal reinforced the nationalist rationale through either legislative action with the 1945 Act for Primary Education or theoretical discourse. This article will focus on understanding which concepts are transferred to boys and girls during Franco's regime about the Hispanic Heritage Day and with what purpose, especially those from state schools located in western and central areas of the Iberian Peninsula. The main source studied comes from the school notebooks collection in the CeMuPe at the University of Salamanca.

KEY WORDS: School notebooks, school culture, teaching practice, patriotic instruction, Franco's regime.

RESUMEN

En la actualidad, el uso del cuaderno escolar como fuente historiográfica y documental forma parte de las nuevas tendencias surgidas a finales del siglo xx, lo que permite completar la reconstrucción de la Historia de la Escuela desde otras perspectivas. Los cuadernos son la huella escrita de lo que sucedía en las aulas y, por tanto, constituyen una fuente inédita para interpretar la cultura escolar. En el artículo se va a indagar sobre la práctica desarrollada por los maestros en la escuela primaria durante el franquismo en relación con la formación patriótica en un tema principal: la hispanidad y el día de su conmemoración, valorando el paralelismo entre la praxis desarrollada en clase por el maestro y reflejada en los cuadernos, con el discurso subyacente que bajo esta propuesta respondía a la lógica nacionalista del régimen tanto en su vertiente legislativa según la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 como en su discurso teórico. El artículo se va a centrar en conocer qué conceptos se transmiten a los niños durante el franquismo sobre la hispanidad y con qué finalidad, especialmente en aquellas escuelas públicas del oeste y centro peninsular. La principal fuente analizada ha sido el Fondo Documental de cuadernos escolares del Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CeMuPe).

PALABRAS CLAVE: Cuadernos escolares, cultura escolar, praxis educativa, formación patriótica, franquismo.

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo xx se está asistiendo en el estudio de la Historia de la Escuela a una renovación de la perspectiva historiográfica, propiciada por el auge de nuevas líneas basadas en la microhistoria o en la cultura empírica. Suscita el interés de los historiadores al ocuparse de aspectos que no se habían tenido en cuenta, y que han pasado a denominarse «los silencios de los historiadores». Ruiz Berrio, ya en el 2006, llamaba la atención sobre los matices que comportan la historia menuda, la intrahistoria escolar, que rescataban del olvido aspectos de la cultura escolar que se habían relegado o borrado con el tiempo. Berrio observó que los historiadores de la educación efectuaban «un giro de ciento ochenta grados en sus enfoques y planteamientos», e intentaban

«hacerse de modo crítico con el pasado escolar, pero en su totalidad, sin aparcas ningún colectivo ni ningún proceso educativo».² Comenzaron a usar la microhistoria y la etnografía en sus investigaciones, y priorizaron la historia narrativa en la interpretación de las fuentes utilizadas.

En esta misma línea comenta Antón Costa cómo Rogier Chartier propone en las postrimerías del siglo xx una nueva historia de las prácticas culturales, «que enfatiza el protagonismo de los soportes práctico-materiales en cuanto a la misma producción de las realidades culturales, abriendo la perspectiva de la “historia cultural de lo social” frente a una estructural “historia social de la cultura”: los sujetos son definidos como actores, condicionados en su *modus operandi* y en sus manifestaciones prácticas».³

En la historia de la escuela y su estudio, Moreno Martínez señala que se operan cambios que favorecen «la emergencia y desarrollo de una creciente sensibilización por un amplio elenco de restos materiales e intangibles que, en el ámbito educativo, habían estado tradicionalmente olvidados y menospreciados».⁴

Gracias a este nuevo enfoque y al interés suscitado por las prácticas educativas, se afianza el estudio de la cultura escolar, que Luzuriaga en 1916 entendía determinada por la legislación escolar, instancia principal que marcaba los contenidos a enseñar en las aulas, en función también de la ideología imperante y, en todo caso, adaptada a la realidad escolar.⁵ Un enunciado que precede al clásico de Juliá al definir la cultura escolar como un conjunto de «normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos, estando orientadas estas normas y prácticas a finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización)».⁶

2 RUIZ BERRIO, Julio. «Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos», *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 25 (2006), p. 271-290 (para la cita p. 276).

3 COSTA RICO, Antonio. «Examinando las prácticas escolares desde la historiografía educativa», *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 231-232 (2012), p. 507-516, [para la cita p. 509].

4 MORENO, Pedro Luis. «Memoria, patrimonio y educación», *Educatio Siglo XXI*, 28/2 (2010), p. 315-318, [para la cita p. 315].

5 LÓPEZ DEL CASTILLO, M. Teresa. «Planes y programas escolares en la legislación española», *Bordón. Revista de pedagogía*, 242 (1982), p. 127-202.

6 JULIÁ, Dominique. «La cultura scolaire comme objet historique», NOVOA et al. (Eds.). *The colonial experience in education*. Gent: Paedagogica Historica 31 (Supl.) 1995, p. 353-382, (para la cita p. 354).

Igualmente, Escolano refiere tres elementos constituyentes en la cultura escolar, con lógicas distintas y con una esfera propia de autonomía e interacción con las otras y con ciertas zonas de convergencia, que son «la de la razón práctica en el nivel empírico; la del discurso académico en el ámbito de lo científico; la del control social en el registro de la escuela como organización».⁷

Recientemente, Martín Fraile matiza este concepto como el «conjunto de teorías, normas y prácticas, registradas y archivadas en la memoria oral, material y en la escrita, que constituye una parte significativa del patrimonio histórico educativo».⁸

Lo cierto es que la cultura empírica cobra cada vez más importancia. Anota Parra Nieto que «al igual que sugerían Burke,⁹ Geertz¹⁰ y Gizburg,¹¹ el estudio de la cultura escolar es afrontado en la actualidad con planteamientos que se acercan a la realidad de lo que sucedía en las aulas».¹² Continúa explicando que estas propuestas ofrecen un atractivo singular por su cercanía a los hechos estudiados, desde la perspectiva de la cotidianidad y de la mirada de sus protagonistas. La finalidad no es tanto el estudio de casos aislados o concretos, sino el análisis de cómo se originan, evolucionan y se viven dentro y en relación a la generalidad y especificidad de un periodo concreto.

Así pues, junto a la cultura normativa y teórica, encuentra su lugar el estudio de la cultura empírica, que atiende a aspectos relacionados con la cultura material (objetos, utillaje escolar, moblaje, material didáctico, fotografías), con la cultura oral (memorias de alumnos y maestros), y con la cultura escrita (manuales y cuadernos escolares).

En la cultura escrita, además de los manuales, ocupan un lugar principal los cuadernos. Son una fuente y documento escrito, de carácter subjetivo, que hace referencia a las «escrituras del yo», es decir, están escritas en primera persona, y enlazan tres apartados de estudio: la huella de lo acontecido en el

7 ESCOLANO BENITO, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos* (Vol. 1). Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, p. 210.

8 MARTÍN FRAILE, Bienvenido. *Testimonios de maestros. Modelos y prácticas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2017, p. 29.

9 BURKE, Peter (Ed.). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza, 2003.

10 GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1987; GEERTZ, Clifford. *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.

11 GIZBURG, Carlo. *Tentativas*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2003.

12 PARRA NIETO, Gabriel. *La educación femenina durante el nacionalcatolicismo y su reflejo en los cuadernos escolares*. Dpto. Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca [Tesis doctoral], 2019.

aula, el espacio escolar como memoria, y el soporte gráfico donde se escribe, como producto y proceso al mismo tiempo».¹³ Los cuadernos no registran todo lo que ocurría en las aulas, pero sí reflejan lo que en ellas se enseñaba. Así, la enseñanza de contenidos relacionados con la identidad nacional ha estado presente siempre en la escuela, escrita en los cuadernos escolares de preparación de lecciones de los maestros, en los de deberes individuales de los alumnos y en los colectivos de rotación. No obstante, cambia en ellos «los términos utilizados –formación cívica, urbanidad, ética, educación moral, civilidad, ciudadanía, formación patriótica, convivencia– y asimismo cambian los valores a transmitir y la intensidad en función de los que prima la sociedad en cada etapa».¹⁴ Durante el primer tercio del siglo xx, los manuales de urbanidad, ética y patria se encuentran en las pequeñas bibliotecas escolares, y especialmente la dictadura de Primo de Rivera incide en esta formación, con un carácter conservador. En el presente artículo se analizan los cuadernos del franquismo para observar la formación patriótica en la escuela, los conceptos enseñados, la finalidad subyacente, la prioridad sobre otros contenidos, el moldeamiento infantil mediante la educación emocional que apela al sentimiento de identidad nacional por una parte; el paralelismo y el grado de preponderancia de cada uno de los tres apartados de la cultura escolar (normativa, teórica y empírica) por otro; y por último, aunque no sea objeto de este artículo, permiten la comparación con cuadernos de otros países (Italia, Portugal) en periodos dictatoriales. Al final se presenta una recopilación de páginas de cuadernos escolares que escenifican lo analizado en el artículo.

2. LA FORMACIÓN PATRIÓTICA EN LA NORMATIVA Y DISCURSO TEÓRICO DEL FRANQUISMO

Cada periodo histórico presenta una ideología y una manera específica de pensar y ser. Sus creencias, valores y pautas sociales se proyectan hacia la escuela, en donde se educan sus hijos, por lo que los espacios escolares no

13 POZO ANDRÉS, M. del Mar; RAMOS ZAMORA, Sara. «Prácticas de escritura en los cuadernos escolares españoles (1920-1940)», MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto. *Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento*. Italia: Università di Macerata, 2010, p. 823-845.

14 MARTÍN FRAILE, Bienvenido; RAMOS RUIZ, Isabel. «Segunda República y escuela: Valores sociales y cívicos en los cuadernos de rotación», COLLELDEMONT, Eulalia; PADRÓS, Nuria; CARRILLO, Isabel. *Memoria, ciudadanía y museos de educación*. Vic: Universitat de Vic, 2010, p.171-181 (para la cita p. 172).

pueden ser considerados vacíos o neutros en cuanto a la carga ideológica y/o social transferida. Para Foucault, la historia de las ideas comienza verdaderamente cuando se tiene en cuenta el carácter múltiple de la verdad a través de la historia. Las ideas varían en función de las culturas y, para darse cuenta, es preciso tomar acta de los efectos de ruptura, de las diversas maneras de pensar de los actores y de las variaciones semánticas del pensar de estos actores y del lenguaje que no permiten concebir una historia de las ideas homogénea y continua.¹⁵

Dos periodos históricos sucesivos y antagónicos en España, la Segunda República en la década de los años treinta del siglo xx, y el franquismo, a lo largo de los cuarenta años centrales del mismo siglo, dan cuenta de cómo la escuela es un espacio privilegiado de transmisión de ideas y pensamientos, con un lenguaje propio.¹⁶ La sociedad va a primar unos contenidos sobre otros en función de lo que considera que necesita en cada momento. Los contenidos cambian, evolucionan, surgen otros nuevos. A través de ellos se puede hacer un rastreo de la enseñanza en la escuela.

La Segunda República favorece la formación del buen ciudadano. Entiende la hispanidad como ciudadanía y compromiso personal con la nación, desde el respeto, la democracia y el pluralismo. Los cuadernos son un registro de la importancia que desde la cultura normativa y la teórica se concedía a este apartado, con una ratificación expresa en la praxis escolar. Se enseñaba a los niños la forma de gobierno en España, el amor a la nación, los derechos y deberes de las personas que le otorgan su dignidad en la sociedad, la importancia de las elecciones, y ciertos artículos de la Constitución.

15 FOUCAULT, Michael. *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona. Gedisa, 1996.

16 MARTÍN FRAILE, Bienvenido; RAMOS RUIZ, Isabel. «Segunda República y escuela... op. cit.; Martín Fraile, Bienvenido; Ramos Ruiz, Isabel. «Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación. Currículum oculto y explícito», MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto. *Quaderni di...* op. cit., p. 237-256; MARTÍN FRAILE, Bienvenido. «La transmisión de valores patrióticos y cívico-sociales en el franquismo. Análisis de los cuadernos de rotación», *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 221 (2010), p. 7-32.

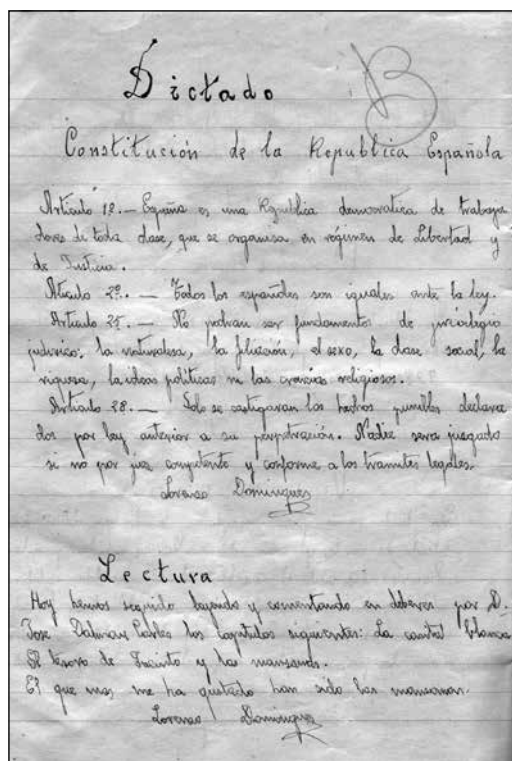


Ilustración 1. Dictado de la Constitución de la República Española. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Cuaderno de deberes de Lorenzo Domínguez. Escuela de San Miguel de la Ribera (Zamora). Curso escolar 1935- 1936 (CD- 335).

Dictado

Constitución de la República Española

Artículo 1º.- España es una República democrática de trabajadores de toda clase, que se organiza en régimen de Libertad y de Justicia.

Artículo 2º.- Todos los españoles son iguales ante la ley.

Artículo 25.- No podrán ser fundamento de privilegio jurídico, las ideas políticas ni las creencias religiosas.

Artículo 28.- Solo se castigaran los hechos punibles declarados por ley anterior a su perpetración. Nadie será juzgado si no por juez competente y conforme a los trámites legales. // Lorenzo Domínguez.

(Transcripción ilustración 1)

Otro punto de formación era el aprendizaje de la convivencia, la participación social en la familia, en la escuela y en el entorno cercano, los valores de pluralidad y libertad de expresión, tolerancia y respeto. Lo cierto es que los dirigentes republicanos se involucraron activamente en la enseñanza obligatoria de unos contenidos que no habían tenido una presencia tradicional en la escuela. Pidieron a los maestros que los destacasen en cuadros en las clases o en trabajos escritos reflejados en los cuadernos, de tal manera que aparecieran permanentemente ante los ojos de los alumnos, y así comentarlos, formarlos en conciencia civil y alcanzar un sentido de responsabilidad personal y colectiva, que era uno de los principios primordiales republicanos.

Sin embargo, la imposición del régimen dictatorial del franquismo en España en 1939 supuso la confrontación con el modelo educativo republicano, y el rechazo frontal a la enseñanza de valores y conceptos sobre identidad nacional entendidos como ciudadanía y compromiso personal con la sociedad. El nacionalcatolicismo se basó en esquemas arcaicos y tradicionales de patria y religión que se proyectó a todos los ámbitos de la sociedad, siendo el educativo uno de los que merecieron más su atención.

La cultura escolar se va a caracterizar por la fuerte prevalencia de la cultura teórica (nacionalcatolicismo) refrendada por una legislación educativa que mediante sucesivas órdenes y decretos culminan con la Ley de 17 de julio de 1945 de Enseñanza Primaria. Cultura teórica y legislativa se imponen a la praxis escolar, que debe acatar y demostrar que se cumplen los principios ideológicos y las normas políticas.

La ley de 1945 en su primer artículo define claramente que la formación en la escuela se entiende como «servicio a la patria», siendo una herramienta para «formar la voluntad, la conciencia y el carácter de los niños para el cumplimiento del deber y del destino interno; infundir el amor y la idea de servicio a la Patria de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento».¹⁷

La formación en ciudadanía pasa a ser del espíritu nacional, una materia obligatoria y principal en el currículo. Así, en la ley se dice en su artículo sexto que «es misión de la educación primaria, mediante una disciplina rigurosa, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las

17 GONZÁLEZ PÉREZ, M. Teresa. «La educación insular durante el franquismo», *Tébeto: Anuario del Archivo Histórico de Fuerteventura*, 18 (2005), p. 408-436 (para la cita p. 412).

futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria, de acuerdo con las normas del Movimiento y sus Organismos».¹⁸

Del mismo modo, el discurso teórico que favorecía la coeducación, el laicismo, los modelos participativos y democráticos, se abandona en favor de un discurso teórico que propugna obediencia, sumisión, jerarquía y métodos educativos tradicionales memorísticos. El falangismo aporta el ideario político, con la enseñanza de valores de vida como milicia, un destino comunitario como nación, la subordinación del individuo a la disciplina y a la patria, y la formación de minorías dirigentes. Se favorece un «patriotismo exacerbado con tendencia xenófoba, despreciando lo foráneo y sobrevalorando lo propio, al tiempo que se buscó en el pasado histórico figuras y momentos triunfalistas, rescatándose especialmente la idea imperial del siglo xvi y la cosmovisión religiosa, que coincidieran con la nueva idea de escuela».¹⁹

En la fundamentación pedagógica, Adolfo Maílló, inspector de educación, es uno de los más influyentes ideólogos en la escuela, al ser el mentor de los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria de 1953, y el renovador de la manualística escolar.²⁰

Normativa y teoría van de la mano y se imponen a la cultura empírica en el enfoque de la enseñanza de la identidad nacional. En la Orden 21 de septiembre de 1937 se abre un concurso para escribir e ilustrar un libro de lectura de las escuelas primarias, cuyo título debe ser obligatoriamente *El libro de España*, que se convertirá en el marco de referencia para la enseñanza de valores patrióticos inculcados a los alumnos durante años. Asimismo, los títulos de los libros de lectura escolares remiten a vidas de héroes nacionales o santos ejemplares, o a viajes de niños (varones) que recorren el mundo mostrando su orgullo de ser españoles. Entre otros se pueden citar: *Así es España*, *Caminos españoles*, *Castillos de España*. *Castillos y leyendas*, *Escudo imperial*, *España mi patria*, *El libro de España*, *España es así*, *Glorias imperiales*, *La emoción de España*, *Patria*, *Símbolos de España*, *Viajando por España*, *Cien figuras españolas*, *Vidas de hombres ilustres*, *Vidas de mujeres ilustres*.

De esta manera, con el recurso didáctico que aportan los manuales escolares junto a la revista *Consigna* que reciben las maestras, los principios ideológicos y las teorías educativas se traducen «en la práctica diaria en una

18 Ley de 17 de julio de 1945. Cap. 2º, artículo 6º, p. 388. BOE 199.

19 GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. *La educación insular... op. cit.*, p. 417.

20 BAQUÉ, Juan; MONTERO, Julio. *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maílló*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2011.

serie de acciones, comportamientos, rituales y enseñanzas que han quedado evidenciadas en los cuadernos escolares, con dibujos, redacciones, copias, consignas y dictados»,²¹ que a su vez, eran el registro por el que la Inspección Educativa podía corroborar que la formación del «espíritu nacional» se impartía en tiempo y forma adecuada.

3. CULTURA ESCOLAR Y CUADERNOS ESCOLARES

Durante las últimas décadas, el estudio de la cultura material, escrita y oral escolar ha aportado interesantes contribuciones en la reconstrucción de la historia de la escuela. Manuales y cuadernos constituyen quizá los dos apartados más importantes de la cultura escrita. El avance ha sido manifiesto en el campo de la manualística escolar con proyectos como Enmanuel de Alain Choppin en Francia, el CEINCE en Berlanga de Duero (España) o MANES dirigido por la UNED. Los manuales escolares han ocupado muchas páginas en la labor de los historiadores, un campo nunca agotado, pero del que hay ya un gran camino recorrido. Los libros de la escuela nos remiten al currículo oficial, a lo marcado por la legislación, a las pautas establecidas.²² Sin embargo, el estudio de los cuadernos es más tardío, quizá por la subjetividad que entraña su estudio o por el rechazo inicial de algunos historiadores al considerarlos como documentos, pero no fuentes de investigación, lo que ya ha sido superado a día de hoy.

Libros y cuadernos responden a dos formatos diferentes, ya que mientras que los manuales escolares consignan el currículo oficial y explícito, con las líneas ideológicas, pedagógicas y metodológicas bien definidas y de los que nos encontramos ediciones sucesivas, los cuadernos sugieren un formato mucho más abierto, subjetivo y creativo, al estar escritos en primera persona, que nos hablan de las escrituras de la infancia, la cotidianeidad de las aulas y de las prácticas diarias de formación de los niños.

A diferencia de los manuales, los cuadernos son únicos dado que «los escriben personas diferentes en un tiempo determinado, porque el espacio es también irrepetible tanto en su localización como en el aula donde se escribe,

21 PARRA NIETO, Gabriel. *La educación femenina durante el nacionalcatolicismo... op. cit.*

22 ESCOLANO BENITO, Agustín. «La recepción de los modelos de la Escuela Nueva», *Historia de la Educación*, 25 (2006), p. 317-340.

y de la misma manera y consecuentemente es diferente su contenido».²³ A la pregunta de qué es lo que une al alumno con el maestro, o qué es lo que une la escuela con la casa, se podría responder que el cuaderno podría ser uno de los eslabones de unión, tal y como manifiesta Branko Šuštar. Entre los utensilios escolares ocupa un lugar muy especial porque «es el resultado escrito del esfuerzo propio del alumno en su camino hacia el saber y une al alumno con el maestro y al saber, representando un lazo entre la escuela y la casa».²⁴

Otra diferencia es que, en ningún caso, maestros y alumnos se plantearon que sus escritos perduraran en el tiempo, a veces más de cien años. Si se conservan es porque fueron arrinconados y olvidados o porque fueron guardados por razones sentimentales.

Los cuadernos son registros de la cultura material que nos proporcionan la información necesaria para conocer e interpretar la historia de la educación, aunque en el momento de ser escritos su mérito fue el ser instrumento didáctico de primer orden. ¿Qué son en realidad los cuadernos escolares? Son hojas de papel unidas, cosidas, enlazadas, grapadas o anilladas, que forman un conjunto que alguien escribe, y que brindan una referencia válida para el estudio de la historia de la escuela.

«Los cuadernos establecen puentes entre la escuela de antes y la de ahora [...] En este sentido se propicia una escucha activa de lo que nos cuentan. Es una nueva perspectiva la que se escenifica ante los ojos de quien quiera acercarse y mirar, un enfoque para recuperar, interpretar y valorar la intrahistoria de la escuela, desde lo personal, desde la mirada del alumno, desde la guía del maestro, que proceden de la pura percepción individual o colectiva del hecho real».²⁵

En sus escrituras hay dos facetas que se complementan: contenidos curriculares y vida escolar, que los hace únicos y otorgan la posibilidad de asomarse a la realidad que transcurría dentro y fuera de los espacios escolares. El cuaderno es el reflejo de lo que escribieron unos maestros enseñando y unos

23 MARTÍN FRAILE, Bienvenido; RAMOS RUIZ, Isabel. «Una nueva manera de interpretar los cuadernos escolares: las escrituras al margen», *History of Education & Children's Literature*, ix/2 (2014), p. 643-660 (para la cita p. 649).

24 MARTÍN FRAILE, Bienvenido; RAMOS RUIZ, Isabel. «La intrahistoria escolar reflejada en los cuadernos: cuadernos de la escuela de Morerueta de Tábara (Zamora)», *Studia Zamorensia*, 16 (2017), p. 61-77 (p. 61), citando a ŠUŠTAR, Branko. *Historia de cuadernos escolares. Un repaso acerca del desarrollo de cuadernos escolares en Eslovenia a partir del siglo XIX*. Ljubljana, Eslovenia: Museo Escolar Esloveno, 2011.

25 MARTÍN FRAILE, Bienvenido; RAMOS RUIZ, Isabel. *Una nueva manera de interpretar... op. cit.*, p. 649.

niños aprendiendo, con la copia de fechas, consignas, ejercicios, redacciones, cartas, problemas matemáticos de geometría y aritmética. En ellos se plasmaron no sólo unos ejercicios y deberes, sino la metodología del aula, la primacía de unas asignaturas sobre otras, los contenidos impartidos de cada disciplina, la transmisión de ideas y valores. Asimismo, permiten contemplar la vida fuera de las aulas, al dar cuenta de aquellos aspectos de la realidad social, política o familiar que más llamaron la atención de sus protagonistas. Las prácticas habituales de escritura en la escuela son una conducta diaria que se repite una y otra vez, que nos acercan fragmentos de la realidad que, a su vez, darán paso a la interpretación de otros aspectos curriculares, sociales, políticos, o expectativas de futuro al salir del espacio protegido de la escuela.

Cuando se estudian los cuadernos hay que tener en cuenta que tras su aparente simplicidad se esconde un complejo entramado de aspectos relevantes que son necesarios analizar para interpretar el modelo educativo y la época social en la que se escribió; un análisis que atiende cuatro apartados: el formato y la presentación del cuaderno; la autoría del cuaderno; el contenido, y las clases de cuadernos.²⁶

En todo caso, son una fuente primaria de gran riqueza y flexibilidad que nos acerca a la intrahistoria de las aulas, mostrando lo que la escuela fue y cómo evolucionó con los años. Los aspectos señalados se entrelazan en un continuo, en una cadena que da como resultado el cuaderno en sí mismo, como producto y ejercicio de una persona, y como proceso a lo largo del cual se van escribiendo las páginas de un cuaderno.

4. CUESTIONES METODOLÓGICAS Y FUENTES

Para el presente estudio se han utilizado como fuentes primarias los cuadernos que se encuentran en el Fondo Documental de cuadernos escolares del CeMuPe. Se ha elegido una muestra de doscientos cincuenta cuadernos de la etapa franquista (1936-1970), más veinticinco del primer tercio del siglo xx (1910-1936) con la idea de que pudieran ser representativos de diferentes periodos históricos. Asimismo, la muestra comprende un número similar de cuadernos de niñas y de niños. Unos cuadernos que corresponden a unas zonas geográficas de España caracterizadas por su carácter rural y atraso

26 MARTÍN FRAILE, Bienvenido; RAMOS RUIZ, Isabel. *Estudio y catálogo de cuadernos escolares. Cuadernos del CEMUPE*. Salamanca: CeMuPe, Kadmos, 2013.

económico, de la meseta y oeste peninsular, por lo que somos conscientes de que las conclusiones no se pueden extrapolar a zonas desarrolladas o de la periferia española.

Las clases de cuadernos seleccionados corresponden a los individuales de deberes de alumnos, de rotación, preparación de lecciones de los maestros y memorias de prácticas de alumnos de magisterio, en lo que constituye una valiosa fuente para reconstruir el estudio del concepto de hispanidad en la cultura escolar en España en la etapa del franquismo. El alcance que tienen para este estudio es recrear una construcción social de lo que los maestros consideraron esencial para su práctica educativa en relación con esta temática, proporcionando un registro escrito en el que se observa un claro propósito adoctrinador, y, asimismo, dejando entrever el seguimiento total de las órdenes emanadas por la legislación y la Inspección educativa. En bastantes ocasiones los cuadernos muestran también prácticas simbólicas e incluso el pensamiento de los profesores, a los que difícilmente se puede acceder con otro tipo de fuentes.

Para llevar a cabo el análisis se ha realizado un enfoque basado en la técnica de análisis categorial que ha proporcionado varias unidades de significación, seleccionadas por su nivel de representación y especificidad con el tema de la enseñanza de la hispanidad en las aulas. En primer lugar, la categoría de Día de la Hispanidad ligado al descubrimiento de América, el concepto de España como mater evangelizadora y el de hermandad con las naciones americanas; en segundo lugar, la categoría de hispanidad ligado a la patria y al concepto de ser español; en tercer lugar, hispanidad como unidad e identidad ligado a costumbres y folklóre; en cuarto lugar, hispanidad ligado a religión y a la celebración de la Virgen del Pilar como patrona de España. Si bien hay que hacer constar que en algunos casos ha existido cierta dificultad al estar representadas más de una de las categorías establecidas en un mismo ejercicio escrito. La revisión uno a uno de cada cuaderno, ha permitido la selección de aquellos escritos que por amplia mayoría coincidían con las categorías propuestas.

Se han considerado las prácticas de cuadernos más numerosas: copias, dictados, ejercicios de redacción, dibujos libres o copiados de manuales, copia de canciones, y, en algunas ocasiones, ejercicios con mapas de España y América.

Para la interpretación de los datos y la reconstrucción del modelo educativo se ha tenido en cuenta al profesor Escolano quien señala que las prácticas y objetos escolares merecen ser considerados «huellas e indicios del pasado»,

las cuales el investigador debe saber interpretar a partir de sus conocimientos como historiador de la educación. A partir de aquí, es preciso un giro que apueste por el diálogo que concluya con un relato narrativo que en nada imposibilite la objetividad y fiabilidad.²⁷ Así, propone que «dialogar, desde el presente, con las huellas que el pasado ha objetivado en nuestra memoria es [...] una manera de ser en el tiempo, es decir, un modo de afrontar los problemas que nuestra época plantea desde la perspectiva que la historicidad suscita».²⁸

5. LA FORMACIÓN PATRIÓTICA Y CONCEPTOS ENSEÑADOS EN LA CELEBRACIÓN DEL DÍA DE LA HISPANIDAD EN LOS CUADERNOS ESCOLARES DURANTE EL FRANQUISMO

La escuela primaria es como una caja de resonancia de lo que la sociedad piensa que hay que enseñar a los niños, condicionada por la ideología dominante, por la mentalidad social y por la economía de la zona geográfica. Es quizá uno de los espacios privilegiados donde se lleva a cabo la transmisión de los contenidos sociales y morales, reflejando el sentir y pensar de quienes la gobiernan. Esta caja de resonancia tiene su eco en los registros que han dejado las prácticas escolares en los cuadernos, que nos informan de las disciplinas impartidas, de su importancia y distribución en el horario escolar. Durante el franquismo los cuadernos individuales y de preparación de lecciones son una clara radiografía de las materias principales (lengua, ciencias naturales, matemáticas, geografía e historia), formación patriótica y religión. Sin embargo, son los cuadernos de rotación los que nos ofrecen la huella más representativa ya que las órdenes y normas políticas-educativas establecen el carácter obligatorio de los mismos, con contenidos patrióticos, que controlaba el inspector cuando realizaba sus visitas e inspecciones periódicas a la escuela.²⁹

27 ESCOLANO BENITO, Agustín. «La mirada arqueológica sobre la escuela», *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 231-232, (2012), p. 493-506.

28 ESCOLANO BENITO, Agustín. «La memoria de la escuela», *Vela Mayor* (Anaya), iv/11 (1997), p. 7.

29 *El Noticiero* «Cuarta norma. Es conocido de todos los maestros, que los antiguos partes han quedado sustituidos por el cuaderno de rotación, en el que deben figurar todas las enseñanzas y actividades que se realicen en la escuela y que estén afectas, de algún modo, al Frente de Juventudes; que serán consignadas por los alumnos [...]. Las enseñanzas obligadas a consignar en él, son: actos de izar y arriar banderas. [...] Formación del Espíritu Nacional. Las lecciones deben ser semanales, siguiendo el programa, y quedar constancia en el cuaderno con un resumen y dibujos alusivos al tema» (1959).

Los contenidos de formación en el «espíritu nacional» comprenden consignas, actos heroicos y de guerra, biografía sesgada de generales y políticos, canciones, banderas e himnos, lecciones sobre los conceptos de patria y celebración de conmemoraciones, que buscan desde la educación emocional adoctrinar la mente más ingenua del niño.

La escritura de consignas religiosas y políticas al empezar cada día en los cuadernos a lo largo de los años es un ejercicio continuado y consciente de poder ideológico sobre la infancia. Las consignas impregnan el acontecer educativo, transmitiendo los mensajes de la ideología nacionalista. Las más frecuentes son las que se refieren a España: «La sangre de los caídos no permite el olvido ni la traición. La unidad es base de la grandeza de independencia de la Patria. No hay ninguna razón que esté por encima de la razón de España. Aquí nadie es nadie sino una pieza más en la gran obra que es España. Nadie es pequeño en el servicio de la Patria. España es una unidad de destino en lo Universal»; las que se refieren a la obediencia: «Solo hay libertad dentro de un orden. El Caudillo es mi jefe y yo lo quiero y lo obedeceré siempre»; las que se refieren al sacrificio, a la disciplina, a la sumisión: «A España no solo se la sirve con actos heroicos sino también con el cumplimiento de nuestros deberes. La grandeza de España ha sido siempre posible gracias a muchos héroes anónimos y conocidos. Para que yo creciera sobre una patria hermosa, mis hermanos mayores cayeron cara al sol. La independencia de la Patria la defenderemos incluso con el sacrificio de nuestra vida»; las que se refieren al servicio, al orden: «La vida nos es concedida para emplearla en la más alta empresa: el amor y servicio a Dios y a la Patria. Nuestro afán supremo será servir a Dios y a la Patria. La fidelidad debe ser norma de nuestra vida».³⁰

Asimismo en los cuadernos queda reflejado el calendario de celebraciones, de carácter patriótico, muy del gusto del nacionalcatolicismo: el día del Caudillo (8 de octubre), la Hispanidad (12 de octubre), los Caídos (29 de octubre 10), el del Dolor por el fusilamiento de José Antonio (20 de noviembre), del Estudiante caído (9 de febrero), la Victoria (1 de abril), la Unificación (19 de abril), la Guerra de la independencia (2 de mayo), el Alzamiento (18 de julio), etc. Sin olvidarnos de nuevo de las celebraciones de

30 BEAS MIRANDA, Miguel; GONZÁLEZ, Erika; SALMERÓN, Antonio. «Estudio de las emociones en las consignas de cuadernos españoles. Curso 1964-1965», *Revista de Estudios Sociales*, 58 (2016), p. 58; MARTÍN FRAILE, Bienvenido; RAMOS RUIZ, Isabel. «Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación. Currículo oculto y explícito», MEDA, Juli; MONTINO, Davide; SANI, Roberto. *Quaderni di...* op. cit., 2010, p. 237-256; PARRA NIETO, Gabriel. *La educación femenina durante el nacionalcatolicismo...* op. cit.

carácter religioso de obligado cumplimiento: la Inmaculada Concepción (8 de diciembre), Exaltación de la Cruz (14 de septiembre).

Una última pincelada define la educación patriótica, y es la relación entre enseñanza y emociones, mediada por el control del maestro, ya que «es él quien debe seguir fielmente las directrices de la administración a través de unos cauces políticos, religiosos y educativos muy rígidos, el que explica las consignas y actúa, consciente o inconscientemente, como generador de emociones patrióticas. El adoctrinamiento político y religioso va paralelo con el adoctrinamiento emocional que le sirve de estímulo irracional, puesto que no implica una reflexión crítica por parte del profesorado ni del alumnado».³¹

5.1. *El día de la hispanidad en los cuadernos escolares*

A) Día de la Hispanidad ligado al descubrimiento de América, el concepto de España como mater evangelizadora y el de hermandad con las naciones americanas.

Es la categoría más recurrente y en la que más inciden los maestros. Los cuadernos reflejan esta enseñanza durante dos o tres días anteriores a su celebración. Es tratado de forma historiada, a modo de cuento, en muchas ocasiones: biografía de Colón, las carabelas, el viaje, el descubrimiento de nuevas tierras. Pero pocas veces queda ahí el ejercicio, va más allá, igualando a España con la madre evangelizadora y generosa, a América con sus hijas agradecidas, los lazos estrechos espirituales entre americanos a los que cristianizó como una hazaña épica, señalando que «la espada de los conquistadores hacía posible una labor gigantesca: poblar, cultivar y organizar las tierras yermas y cambiar totalmente la forma de vida unificándolas a un sistema occidental de cultura católica [sic]».³²

Ejemplos que sirven para comprobar esta línea de enseñanza:

«12 de octubre =Día de la Hispanidad // Descubierta América el día 12 de octubre de 1492 los españoles llevaron a ellas su lengua, su sangre, su religión, sus costumbres y adelantos de todas clases. Como consecuencia de todo ello surgió un amor recíproco y unas visitas íntimas de americanos y españoles que aún perduran y que se conoce

31 BEAS MIRANDA, Miguel. *Estudio de las emociones en las consignas de cuadernos... op. cit.*, p. 61.

32 Cuaderno de rotación. Escuela mixta de Sandín. Curso escolar 1968-1969 (CR-341)

con el nombre de Hispanidad. Hagamos voto en esta fecha porque los lazos entre España y América sean cada día más fraternos y fuertes».³³

«El 12 de octubre de 1492 los españoles dirigidos por Colón y protegidos por los Reyes Católicos descubrieron América. // A partir de dicho día España empezó a cumplir en las tierras descubiertas su evangelizadora su cultura su misión. Fruto de esa empresa es la Hispanidad, cuyo objeto es estrechar los lazos espirituales entre americanos // España es Madre de pueblos porque tiene más de veinte naciones hijas suyas a las que civilizó y cristianizó y es Maestra porque en el mundo como deben ser tratados todos los hombres».³⁴

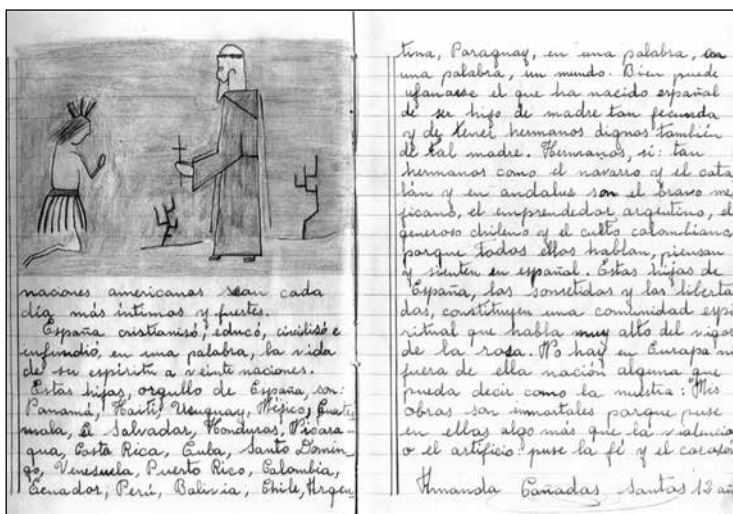


Ilustración 2. Lección sobre la misión evangelizadora en América. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Cuaderno de rotación. Escuela nacional de niñas de Fontiveros (Ávila). Curso escolar 1958-59 (CD-463).

Los lazos con las naciones americanas sean cada vez más íntimas y fuerte. // España cristianizó, civilizó e infundió en una palabra, la vida de su espíritu a veinte naciones. Estas hijas, orgullos de España, son: Panamá, [...], en una palabra, un mundo. Bien puede ufanarse

33 CeMuPe. Cuaderno de rotación. Se desconoce escuela y fecha (CB-17)

34 CeMuPe. Cuaderno de rotación de Malpartida de Plasencia (Cáceres). Curso 1959-60 (CR- 49)

el que ha nacido español de ser hijo de madre tan fecunda y de tener hermanos dignos también de tal madre. Hermanos, sí: tan hermanos como el navarro y el catalán y el andaluz son el bravo mejicano, el emprendedor argentino, el generoso chileno y el culto colombiano, porque todos ellos hablan, piensan y sienten en español. Estas hijas de España, las sometidas y las liberadas, constituyen una comunidad espiritual que habla muy alto del vigor de la rosa. No hay en Europa ni fuera de ella nación alguna que pueda decir como la nuestra: «Mis obras son inmortales porque pues en ellas algo más que la violencia y el artificio: puse la fe y el corazón».

(Transcripción de la ilustración 2)

En los cuadernos de preparación de lecciones de los maestros/as también se observa esta dicotomía; los que solo enseñan el descubrimiento de América con canciones, dibujos y cuentos, y los que además añaden la carga emocional de evangelización y mater.

«Colón. Empezaré hablando con las niñas que si les gustan los viajes y decirles que hace muchos años un hombre llamado Cristóbal Colón, etc. contarles la forma de como descubrió América, etc. // Llevar a la pizarra el dibujo: La Pinta, La Niña, La Santamaría. // Carabelas. Recitar en voz alta: El barquito de papel. En la mitad de un periódico hice un barco de papel, en la fuente de mi casa le hice navegar bien».³⁵

«11 de octubre=1955= Martes //Motivo Ocasional: Fiesta de la Hispanidad

Material: Mapas políticos de América y España, barquitos de papel plegado, cartulina, tijeras, mapamundi; mapa de España con una cruz en el centro, de la que partan tantos rayos como naciones evangelizó // ¿Qué conmemoramos este día? Hazaña histórica y gestiones que realizó Colon para llevar a término esta empresa, por fin, después de mucho ignorar unos caudillos generosos le dan lo necesario para este fin; pormenores y detalles del viaje, ¿por qué le dan a España el nombre de Madre de las repúblicas hispano-americanas; qué enseñó España

35 CeMuPe. Cuaderno de preparación de lecciones de la maestra Manuela Hernández. Escuela de Gil García (Ávila). Curso escolar 1961.62 (CPL-2)

a estas naciones? Los niños mayores hicieron un ejercicio escrito de composición sobre la fiesta que celebramos».³⁶

Se trata ante todo de que los niños interioricen fechas, acciones y que las doten de contenido emocional, aunque en más ocasiones de las que sería conveniente, los cuadernos reflejan una pobre enseñanza de contenidos lingüísticos, sobre todo en dictados, o geográficos en los que no existen correcciones del maestro.³⁷

B) Hispanidad: conceptos de patria y ser español. La Patria, como lección, es una constante en los cuadernos sin variación alguna a lo largo de todo el periodo estudiado. Consideran los poderes fácticos que los españoles tienen un destino común, servir a la Patria; para ello la escuela se configura al servicio de la concepción franquista de la patria: España como centro del todo.³⁸ Esto explica las múltiples alusiones, consignas y ejercicios de dictado y redacción encontrados en los cuadernos de forma constante y repetitiva, en los que el Día de la Hispanidad les brinda la posibilidad al ser una ocasión principal y en los que existe un enaltecimiento de lo español, la delimitación de fronteras y el desprecio hacia todo aquello que no comparta sus ideas, propio de los regímenes dictatoriales.

En todos los cuadernos se aprecia la repetición de las mismas ideas y palabras (patria, español, unidad, verdaderos hijos, buen hijo, madre, hechos gloriosos, amor patrio, honrar, venerar):

36 CeMuPe. Cuaderno de preparación de lecciones del maestro Rafael Galindo. Escuela de Salmoral (Salamanca). Curso escolar 1955-56. (CPL-196)

37 Dos ejemplos: «Países que no son hispanoamericanos por que no los descubrió España: Brasil su capital es Río Janeiro// Guayana Holandesa su capital es Gesgerto [sic] // Guayana Francesa su capital es Cayena // Guayana Inglesa su capital es Paranguiva [sic] // Estados Unidos su capital es Vasintón [sic] // Canadá su capital es Octavia [sic] // Alaska su capital es Nueva Arcángel». CeMuPe. Cuaderno de rotación de la escuela de Ayoo de Vidriales. (CR-218). «Hasta el reinado de los Reyes Católicos nadie pensaba adentrarse en el Océano Atlántico lleno de monstruos fantásticos. Los cruzaron los españoles mandados por el almirante genovés al servicio de España ufana de bucar tierra mas alla. Aquella 12 de octubre de 1492 todo un continente apatado de la civilización se se pone en contacto con el Viego Mudno por obra de España. Apatir drecto mometo los españoles machan alatierra descubiertas y llevan autoridad cuanto saben y sienten». CeMuPe. Cuaderno de deberes de la alumna Genoveva Gómez. Escuela nacional de niñas de Navafrias (León). Curso escolar 1944-45 (CD-87)

38 VIÑAO FRAGO, ANTONIO. «Espacio, sociedad, educación (entre la memoria y el olvido)», *Sociologías y economía*. Murcia: Universidad de Murcia, 2014, p. 33-47.

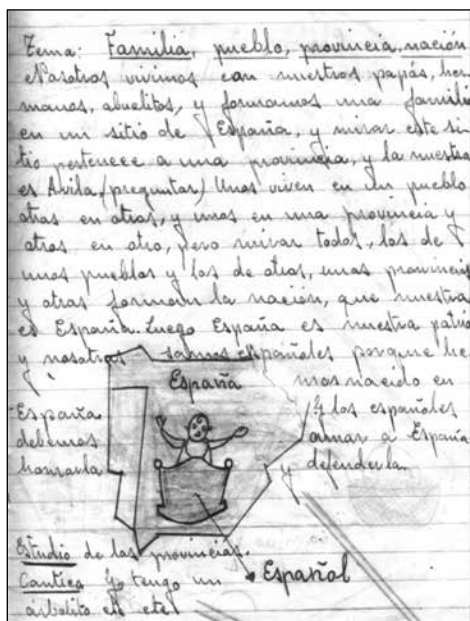


Ilustración 3. Lección sobre patria e inculcación de identidad nacional. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Cuaderno de preparación de lecciones de la maestra Manuela Hernández. Escuela de Gil García (Ávila). Curso escolar 1961-62 (CPL-2).

Tema: Familia, pueblo, provincia y nación. Nosotros vivimos con nuestros papás, hermanos, abuelitos y formamos una familia en un sitio de España y mirar este sitio pertenece a una provincia y la nuestra es Ávila (preguntar). Unas viven en un pueblo otras en otras, y unas en una provincia y otras en otro, pero mirar todas, las de unos pueblos y las de otros, unas provincias y otras forman la nación, que nuestra es España. Luego España es nuestra patria y nosotros somos españoles porque hemos nacido en España y los españoles debemos amar a España honrarla y defenderla.
 (Transcripción ilustración 3)

«Dictado // La Patria es la unidad que une las armas de todos los españoles y une sus espíritus en defensa de la Fe y de las conquistas. La Patria es algo espiritual invisible e imperecedero. Debemos amar a nuestra Patria con cariño de verdaderos hijos. España es una nación heroica grande civilizada por eso hemos de amarla y venerarla pero

cuando no fuera tanto sus hechos Gloriosos y sus títulos también deberíamos amarla igualmente de la misma manera que un buen hijo ama a su madre sea esta hermosa o no lo sea; para un hijo siempre su madre es la mejor, para un buen ciudadano la mejor patria es la suya. A la Patria debemos engrandecerla con todo interés y si llega defenderla con nuestra sangre».³⁹

«Guijuelo a 11-X- 1963// El mismo día en el año 1492, Cristóbal Colon da la gran noticia para el mundo: se descubre América. Y ahora los pueblos descubiertos se unen en esta Fiesta de la Hispanidad para recordar todo lo que deben a nuestra Patria, España, por lo que les ayudó en su civilización y agradecerle que les lleváramos nuestra religión Católica hasta sus tierras».⁴⁰

«Enseñanza de la Historia Patria.- Estudiar la Historia Patria: 1º por que este conocimiento es necesario en todo buen español y la falta de este conocimiento se toma en general como símbolo de clase ignorante // 2º Por que todo español debe amar grandemente a su Patria y este amor es imposible si no se conoce. // 3º Por que la Historia en general y la Patria en particular es la Maestra de la Victoria // Por tanto el estudio de la Patria ha de tender a despertar el amor patrio y a imitar los buenos ejemplos de los hijos que la honraron y ver cual fué el fin y el descredito de los que la despreciaron».⁴¹ [sic].

«[...] hacer una España fuerte y unida. [...], al conseguir la unidad en las tierras, la unidad religiosa y la unidad de mando. //Terminada la reconquista, otra nueva empresa iba a ser llevada a cabo por aquellos hombres que supieron luchar contra los enemigos de su patria y su religión. //El 3 de agosto de 1492, un puñado de hombres, con la fe puesta en Dios y guiados por Colón, se lanzaron al mar [...] con privaciones y sacrificios, pero el 12 de octubre, se verán recompensados por el descubrimiento del Nuevo Mundo».⁴²

39 CeMuPe. Cuaderno de deberes de la alumna Elena Gago. Escuela nacional de niñas de Alamedilla (Salamanca). Curso escolar 1945-46 (CID- 98).

40 CeMuPe. Cuaderno de deberes de la alumna Gabri Martín. Escuela nacional de niñas de Guijuelo (Salamanca). Curso escolar 1963-64 (CD- 89).

41 CeMuPe. Memoria de Prácticas del Magisterio de M^a Nieves Calvo. Escuela nacional de niñas del colegio Sagrado Corazón de Jesús (Zamora). Curso escolar 1939-40 (CMPM- 119).

42 CeMuPe. Cuaderno de rotación de la escuela nacional de niñas de Argamasilla de Calatrava (Ciudad Real). Curso escolar 1958-59 (CR- 464).

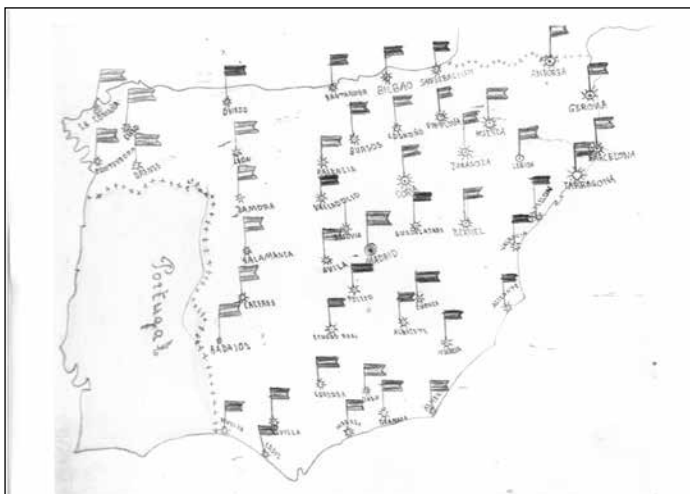


Ilustración 4. Dibujo del mapa de España con sus provincias con símbolos patrios. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Cuaderno de rotación de una escuela de Badajoz. Curso escolar 1956-57 (CR- 464).

C) Hispanidad asociado a religión y a la celebración de la Virgen del Pilar, el 12 de octubre, como patrona de España. Esta categoría aparece en una proporción muy inferior a las dos primeras. Suponemos que los maestros deben elegir qué enseñar, y se deciden por las dos primeras categorías. La leyenda sobre la Virgen del Pilar suele ir unida a dibujos de la catedral de Zaragoza y de la Virgen. Incluso al referirse a la religión, suelen relacionarlo con la gesta de la toma de Granada y no con esta celebración a nivel nacional.

D) Hispanidad como unidad e identidad asociado a costumbres y folklore. Un porcentaje cercano al 50% de los cuadernos analizados muestra que el maestro acerca a los niños y niñas la diversidad y la identidad de las diferentes regiones (hoy en día Autonomías), incidiendo en los puntos comunes y favoreciendo sentimientos de hermandad y unidad. Coincide esta enseñanza con los días previos o posteriores al 12 de octubre. Destacan en los cuadernos los dibujos de los trajes típicos, de mapas políticos de España, los productos agrícolas, las industrias o los monumentos.



Ilustración 5. Dibujos sobre costumbres y folklore en el territorio de España. CeMuPe. Fondo documental de cuadernos escolares. Cuaderno de deberes del alumno José Alonso Pascual. Escuela de Robledal (Salamanca). Curso escolar 1957-58 (CID- 116).

6. CONCLUSIONES

El Día de la Hispanidad fue una de las conmemoraciones más destacadas en la enseñanza de las escuelas primarias durante el franquismo. La comprobación en los cuadernos escolares de ejercicios de dictados, dibujos, copias y redacciones siguiendo estrictamente la línea marcada por la legislación y el discurso teórico, ratifica la subordinación de la praxis educativa en esta etapa a la cultura normativa y teórica. El maestro/a cumple fielmente y sin salirse el guión marcado por el nacionalcatolicismo. Una enseñanza que marca los principios de hispanidad, de «mater» hacia los países americanos, de hermandad y unión de todos los españoles, favoreciendo la asociación entre

los conceptos de patria, catolicismo y una determinada perspectiva del ser español.

El objetivo de dicha enseñanza estuvo determinado en parte como reacción a la concepción más flexible y abierta que de España tenía la Segunda República, por su espíritu ciudadano y democrático; y en parte también como reacción al aislamiento internacional al que fue abocado el país y que hizo exaltar lo nacional y la proyección hacia Hispanoamérica como forma de reafirmarse. A lo largo de la historia, en diferentes épocas y contextos ligados a dictaduras o nacionalismos rígidos, se ha propiciado una formación de conceptos de nación e identidad exclusivo y riguroso, aprovechando la permeabilidad de las mentes infantiles, que interiorizaron principios y valores que rigieron su futura vida adulta. Aprender de la historia educativa para no repetir errores es posible gracias al estudio y análisis de los cuadernos escolares, una fuente y documento donde ha quedado registrada la huella de lo que aconteció en las aulas y que nos ayuda a completar el mapa histórico-educativo de etapas anteriores.

7. ANEXO. CEMuPE. FONDO DOCUMENTAL DE CUADERNOS ESCOLARES

7.1. Cuadernos de rotación

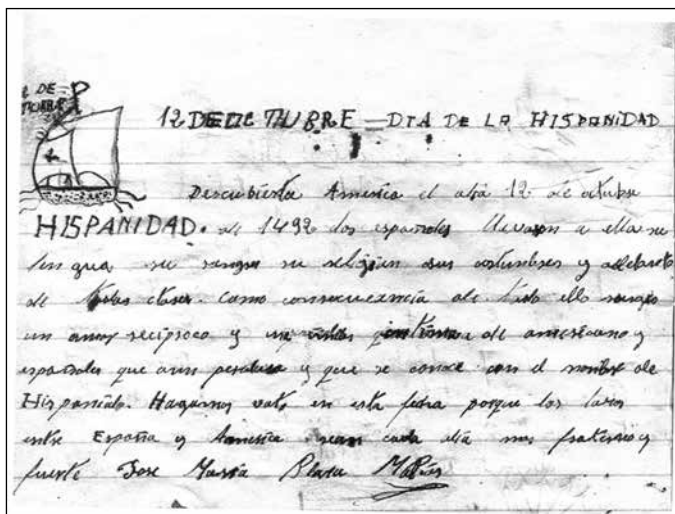


Ilustración 6. Cuaderno de rotación. Se desconoce escuela y fecha (CB-17).



Ilustración 7. Cuaderno de rotación. Escuela nacional de niños de Santiago del Collado (Ávila). Curso 1961- 62 (CR-15).

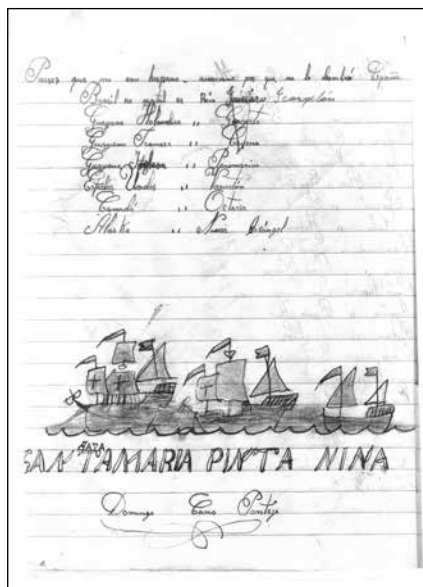


Ilustración 8. Cuaderno de rotación. Escuela nacional de niños de Ayoo de Vidriales (Zamora). Curso 1955-56 (CR-218).

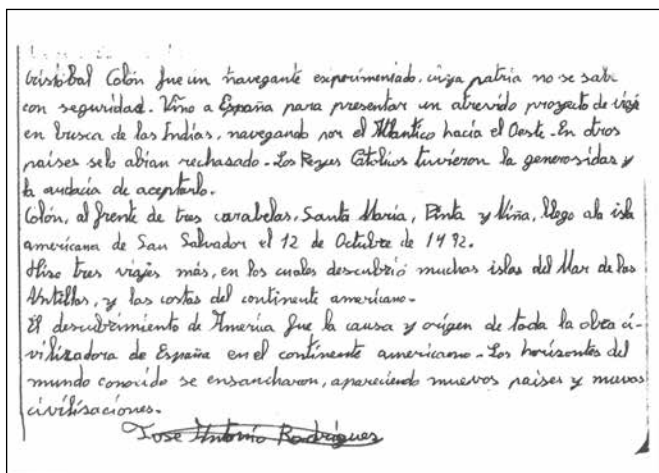


Ilustración 9. Cuaderno de rotación. Escuela nacional de niños de Jerte (Cáceres) 2ª Sección Graduada de Niños. Curso 1961- 62 (CR-36.)

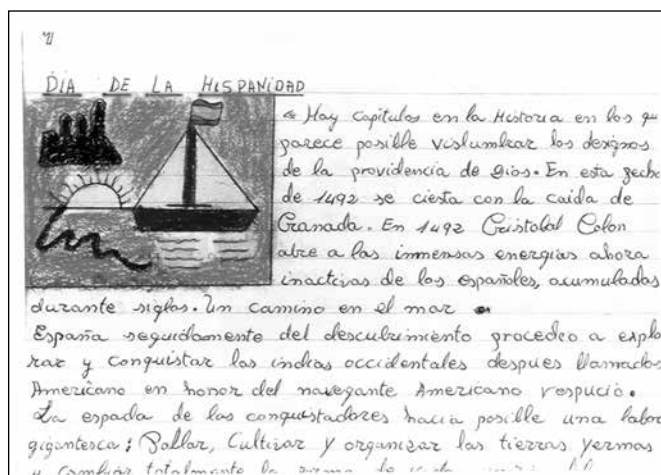


Ilustración 10. Cuaderno de rotación. Escuela mixta de Sandín. Curso escolar 1968-1969 (CR-341).



Ilustración 11. Cuaderno de rotación. Escuela nacional de Jerte (Cáceres). 2ª Sección Graduada de Niños. Curso 1962- 63 (CR-36)

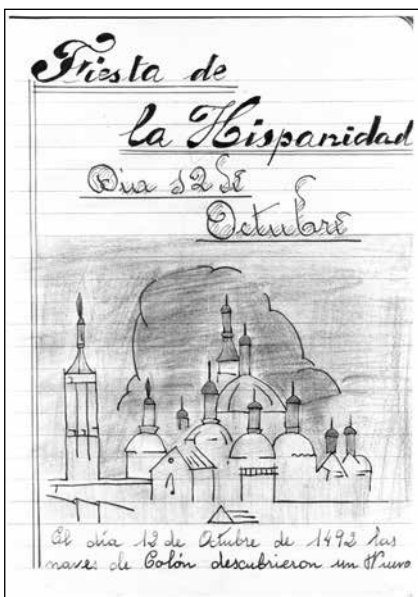


Ilustración 12. Cuaderno de rotación de la escuela nacional de Hinojosa de Calatrava. Curso 1964- 65 (CR-464)



Ilustración 13. Cuaderno de rotación. Escuela nacional de niños de Malpartida de Plasencia (Cáceres). Curso escolar 1959-60 (CR-49).

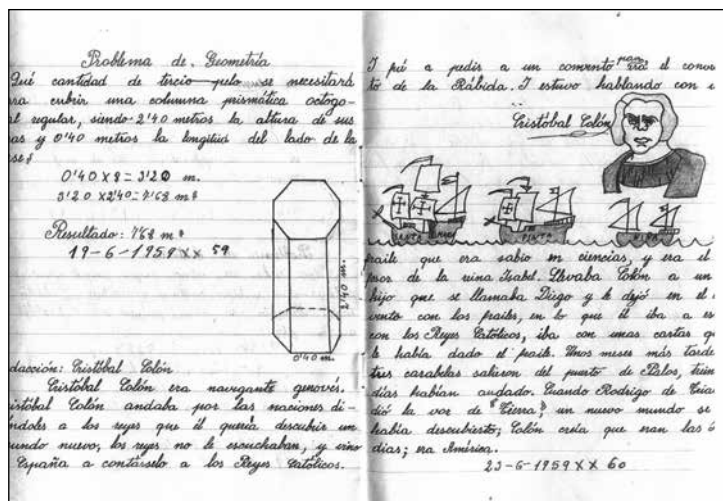


Ilustración 14. Cuaderno de rotación de Villar de Yeguas (Salamanca). Curso escolar 1953-54 (CR-206).

7.2. Cuadernos de preparación de lecciones de maestros/maestras



Ilustración 15. Cuaderno de preparación de lecciones del maestro Rafael Galindo. Escuela de Salmoral (Salamanca). Curso escolar 1955-56. (CPL- 196).

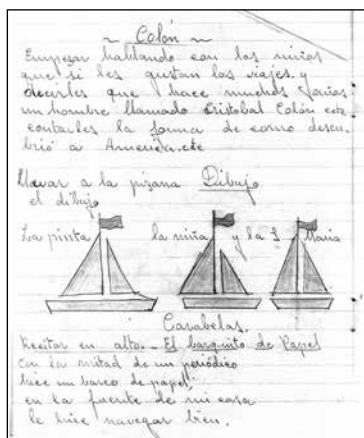


Ilustración 16. Cuaderno de preparación de lecciones de la maestra Manuela Hernández. Escuela de Gil García (Ávila). Curso escolar 1961.62 (CPL-2).

7.3. Cuadernos de deberes individuales de alumnos

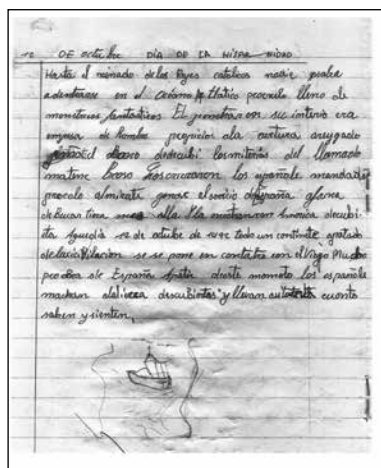


Ilustración 17. Cuaderno individual de deberes de la alumna Genoveva Gómez. Escuela nacional de niñas de Navafriás (León). Curso escolar 1944-45 (CD- 87).



Ilustración 18. Cuaderno individual de deberes de la alumna Gabri Martín. Escuela nacional de niñas de Guijuelo (Salamanca). Curso escolar 1963-64 (CD-149).

7.4. Memorias de prácticas de alumnos de magisterio

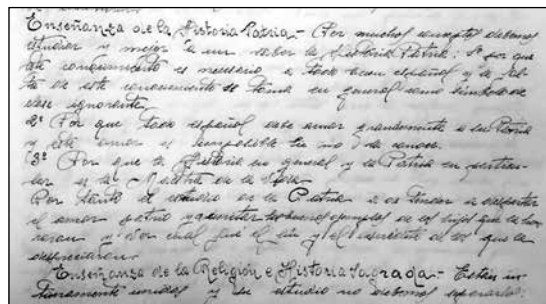


Ilustración 19. Memoria de Prácticas del Magisterio de la alumna M^a Nieves Calvo. Escuela nacional de niñas del colegio Sagrado Corazón de Jesús (Zamora). Curso escolar 1939-40 (Nº 119).



Ilustración 20. Cuaderno de rotación. Cuaderno de rotación. Escuela nacional de niños de Santiago del Collado (Ávila). Curso 1961- 62 (CR-15).

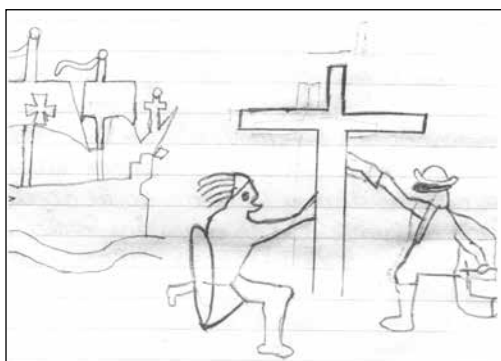


Ilustración 21. Cuaderno de deberes del alumno Antonio Marcos. Escuela nacional de Arabayona (Salamanca). Curso escolar 1964-65 (CD-100).

Ideology of Brazilian National War College in the output of moral and civic education textbooks and anti-communism (1961-1980)

L'ideari de l'Escola Superior Brasileira de Guerra en la producció de llibres didàctics d'educació moral i cívica i l'anticomunisme (1961-1980)

Katya Braghini

kmbaghini@pucsp.br

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Data de recepció de l'original: febrer de 2019

Data d'acceptació: juny de 2019

RESUM

L'article mostra com la ideologia anticomunista, forjada per l'Escola Nacional de Guerra del Brasil, va ser transferida als llibres de text. A partir de la idea d'una ofensiva «defensiva-preventiva», la població estava psicològicament preparada per oposar-se a moviments socials antagònics, considerats perillosos, antipatriòtics i corruptors de la joventut. El següent text discuteix algunes superposicions socials, polítiques i econòmiques que van tenir lloc entre el món civil i el militar durant el període de restabliment de la moralitat i la civilitat en el currículum escolar. L'estudi presenta la història de l'Editora do Brasil, una coneguda editorial de llibres sobre el tema Educació Moral i Cívica, en la qual podem percebre els principis de la Doctrina de la Seguretat Nacional, durant les dècades de 1960 i 1970. Entenem que, segons Goodson (1997),

el currículum pot ser entès com una construcció sociohistòrica de les disciplines escolars, com ara la inversió humana, ideològica, material.

PARAULES CLAU: Història de les disciplines escolars, Educació Moral i Cívica, Escola Superior Brasileira de Guerra, Brasil.

ABSTRACT

The article shows how anti-communist ideology, forged by the Brazilian National War College, is plainly evident in textbooks. Based on an idea of a «defensive-preventive» offensive, the population was psychologically prepared to object to antagonistic social movements, believed to be dangerous, unpatriotic, and corrupting for the youth. The following paper analyzes some social, political, and economic overlaps which took place between the civilian and the military worlds during the period of re-establishing morality and civility into school syllabus. The study presents the history of Editora do Brasil, a major book publisher in the subject Moral and Civic Education, in which we can perceive the principles of the National Security Doctrine, during the 1960s and 1970s. We understand that, according to Goodson (1997), the curriculum can be seen as a socio-historical construction of school subjects, in which a human, ideological and, of course, material component is involved.

KEYWORDS: History of school subjects, Moral and Civic Education, Brazilian National War College, Brazil.

RESUMEN

El artículo muestra cómo la ideología anticomunista, forjada en la Escuela Nacional de Guerra de Brasil, fue transferida a los libros de texto. A partir de la idea de una ofensiva «defensiva-preventiva», la población estaba psicológicamente preparada para oponerse a movimientos sociales antagónicos, considerados peligrosos, antipatrióticos y corruptores de la juventud. El siguiente texto discute algunas superposiciones sociales, políticas y económicas que tuvieron lugar entre el mundo civil y el militar durante el período de restablecimiento de la moralidad y la civilidad en el currículo escolar. El estudio presenta la historia de la Editora do Brasil, una conocida editorial de libros sobre el tema Educación Moral y Cívica, en la que podemos percibir los principios de la Doctrina de la Seguridad Nacional, durante las décadas de 1960 y 1970. Entendemos que, según Goodson (1997), el currículo puede ser entendido

como una construcción socio-histórica de las disciplinas escolares, en la cual hay un componente humano, ideológico y, por supuesto, material.

PALABRAS CLAVE: Historia de las disciplinas escolares, Educación Moral y Cívica, Escuela Superior Brasileña de Guerra, Brasil.

1. INTRODUCTION

The cartoon below is from Henrique de Sousa Filho, known in Brazil as Henfil. He was a cartoonist, writer, journalist, and active protester in Brazilian daily press. He became famous for his political and social drawings, especially in the paper *O Pasquim*, widely known for assembling cartoonists with satirical criticisms towards the government.



Source: Blog do Barata: Henfil, discurso recorrente.¹

¹ Translation: «Son, enough of this stuff, worry about yourself, find a steady job. This will lead nowhere...». Available at: <https://novoblogdobarata.blogspot.com/2013/03/henfil-discurso-recorrente.html> [Accessed: 20-12-2018].

I have found it while researching the history of Brazilian youth during the military dictatorship and, at the time, it was part of an exhibition on protest art throughout the military regime, held in the Museu de Arte Contemporânea of São Paulo.

We can see in the drawing, by reflecting on its verbal and visual language, a mother claiming to his martyr son to abandon his combative, revolutionary actions, and turn his interested towards more socially acceptable practices, as «taking care of his own life» or «get a stable job». By using a metaphor, we see the representation of Jesus Christ as part of Brazilian youth that went through torture, real and symbolic, confronted by the repressive power of dictatorship. The representation of Mary echoes a Brazilian mother, a typical housewife that reproduces a society connected to poverty, high inflation rates, and lower-classes penalization during the established government.

The irony in the cartoon shows an evident concern at the time, about the education given to youngsters and their life paths. There was indeed a concern on what would be acceptable life paths, contraposing combative attitudes from a part of youth (urban and rural, armed or acting in social or student movements), that presented indicators to the curriculum transformation, mainly connected to the subject «Moral and Civic Education» (MCE).² What we can see above is a crass and also humorous denunciation of the anti-communist purge that took over Brazilian society, strongly reaching youth groups.

The inspiration to include MCE in school curricula was already present even before 1964, the year of the military coup in Brazil, marked by ideas of patriotism, religiousness, and anti-communism. However, faced by the advances on student movement, mobilized by different causes (student-related, social, and politica), and the process of radicalization of the regime by the Degree number 5 (*Ato Institucional* nº 5, AI-5) there is a deepening of the discussions in the editorial, military, and political environments confronted by a concern on the «civic education» of students.³

Often, the studies on anti-communism do not present the representation changes created on the theme throughout time. There is a debate that aims to establish a debate on the creation of anti-communist representations in Brazil, thinking the concepts of society that shape anti-communist social movements.

2 Decree-Law 869/69, September 12, 1969.

3 MORTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p. 185.

It is a problematization on the manipulation and spread of precepts in the name of social order, so as to create repulse to an «enemy», analyzing the process of production of these meanings when creating fear. In the case of Brazil, anti-communism rises as the image of the endless battle between good and evil, based on traditional catholic prerogatives; as the representation of a countryless worker who aims to establish a new revolutionary order, gaining sense on the anti-Soviet political manifestations from the 1960s defending a liberal world.⁴

According to the author, there was in Brazil an anti-communist crusade in different contexts, but that was deepened by the implementation of the Estado Novo and the military coup in 1964, and that the interactive action between doctrines- liberalism, nationalism, and Catholicism were responsible to create the image of the «communist devil». In political and economic issues, the use of the term «red scare» was common. An idea that was inflated by ideological convictions and was constantly exhibited to the public.⁵ How anti-communism is presented to the public and the ways to neutralize it are the questioning points of this text.

Even though MCE, as an established subject or as an educational practice, has had a long history in Brazilian education, we can see its new organization during a systematic and authoritarian military regime.⁶ In the idealized proposal, aiming the creation of a harmonious nation, the social contradictions were ignored and some values were reinforced, such as family union, State stability, and the maintenance of Christianity, under a plan of national reconstruction that went beyond the educational sphere. Therefore, ways of behavior that valued social stability were instilled and disseminated by the contents of MCE and similar subjects in the curricula of all education levels.⁷

This article presents a history of the infiltration of anti-communist ideology produced by the National War College (NWC) in Moral and

4 *Ibidem*, p. 20, p. 29-30.

5 MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar...* Op. Cit., p. 280.

6 On the return of the subject during Brazilian military period, see: FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Educação Moral e Cívica e a sua produção didática: 1969-1993*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade), 2006, Thesis director Kazumi Munakata, p. 22; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

7 Educação Moral e Cívica (EMC); Organização Social e Política Brasileira (OSPB); Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB).

Civic Education (MCE) textbooks. More specifically, the idea is to analyze the process of editorial production related to this subject in one of the most important textbook publishing houses in the country, the Editora do Brasil. The text analyzes the debates on the association between civilians and military, within a political game to create a social consensus, against political resistance. It will also discuss the work of the press, in this case, the didactic press, in modeling public opinion and forming a generation of students.

The presentation of this history through this publishing house is justified because the company has never hidden its fascination for the military. It was, evidently, in favor of the regime established in 1964, which had as a motto the purge of communism from the government and society.⁸ The magazine from Editora do Brasil, a type of editorial of the company, was openly militant towards an Army intervention in the government and completely anti-communist. On the pages of the *Revista da Editora do Brasil S/A* (EBSA) they manifested their indignation faced by what they considered as «public disorder», that is, a feeling of rejection to the inherent social contractions of democracy.⁹

The study of the history of school subjects and their didactic production makes us question the information chosen to organize the curriculum taking into account what was seen as needed at the time, civism in the curricular discussion, as a favorable element to consolidate «patriotic ideas»; and solidarity, as the expression of a communal character, in the sense of social harmonization, without the need to consider the contradictions in History.

Therefore, this text presents some social, political, and economic interconnections established between the civilian and the military worlds during the period of textbook production when the subject MCE returned to school curriculum. How did civilians and the military worked together to foment didactic productions as barriers to communism? How do themes as «solidarity» and «civism» were highlighted in counter position to the idea of communism?

School subjects go through development stages, the first stage is the moment in which, for various reasons, they are presented as a valuable knowledge to be established in schools; later they go through an utilitarian

8 To the foreign readers: on March 31st 1964, Brazil suffered military coup d'État with the removal of the democratically elected president, a civilian, João Goulart.

9 BRAGHINI, Katya M.Z. *Juventude e pensamento conservador no Brasil*. São Paulo: EDUC, 2015, p. 24.

period, and, finally, reach a stage of permanence, with a clearer and stable definition of its set of knowledge.¹⁰ We should have in mind that school subjects are social and political constructions and that «the actors involved in it employ an array of ideological resources and materials as they put into action their collective and individual missions». One needs to consider the legal establishment of the subject, as an evidence of the social discussions that constituted it, considering the organization dynamics of the law itself. The editors of textbooks and those who consider themselves as promoters of the common good are part of this social dynamic. Textbooks publishers position themselves as promoters of the «common good», that is, those who transformed the idea of «social harmony» into a social consensus.

We aim to understand politics through the action of the editorial market, here understood as a *locus* of production, dissemination, circulation, and support of social representations marked out by the authoritarian power, creating and publishing official ways of being a citizen. The notion of materiality study used refers to the materiality of social relations in which textbooks are involved.¹¹

The fear of communists and subversives was kindled by the textbooks created in the publishing house, based on a relationship established, by ideological and personal affinities, among the editors and members of the NWC, mainly General Moacir Araújo Lopes, professor and a specialist in «leadership in revolutionary war» in the college, and the director of the National Commission on Moral and Civism (Comissão Nacional de Moral e Civismo, CNMC) created by the Decree-Law number 869/69.¹²

To do so, we will particularly present the didactic production of Editora do Brasil S/A, the books they produced, the content of its monthly magazine, and other documents. We investigate the intentions of content producers and the information they made visible, commercial, and legalized.

Therefore, we are discussing a type of didactic press aimed at teachers to establish level prescriptions, in the sense of informing and forming them on the best way to lead their classroom practice, as well as the contents thought as necessary knowledge to teach. Magazines and didactic material became

10 GOODSON, Ivor F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997, p. 43.

11 MUNAKATA, Kazumi. «O livro didático. Alguns temas de Pesquisa», *Revista Brasileira de História da Educação*, 3 (2012), p. 179-197.

12 About the inclusion of Moral and Civic Education as an obligatory subject in all schools, in every system in the country.

links between chosen and consolidated knowledge and the teaching of school subjects, thus, indispensable sources to understand the educational field.

To present this political design, that is, the visualization on ways to understand reality from the confluence of interests between the didactic market and the government, we also studied informative material from other sources, legislation on the theme, and documents produced by the National War College (Escola Superior de Guerra, ESG). In the instances of content reorganization of MCE, such as teaching commissions established by the government, we could see an articulated, but not always consensual, work among the representatives of other publishing houses, members of the civil society, government employees, and delegates from the Catholic Church.

Increasingly during the 1960s, the editors announced what in the ESG was called «indicators of communist infiltration» within a possible internal war in Brazil. They believed in a defensive-preventive offensive aiming to awaken the civic formation of people, so as to give them the necessary reflexes and attitudes to fight against subversion and psychological war. Thus, we highlight in the discussion of this article important concepts to National Security and, later, to the subject MCE, regarding the communist purge: «solidarity» and «civism».

2. EDITORA DO BRASIL S/A AND ITS WORK IN FAVOR OF A MORAL AND CIVIC EDUCATION

The Editora do Brasil S/A, a family company founded in 1943, started after a rupture of workers from the Companhia Editora Nacional, their names were: Carlos Costa, Carlos Pasquale, Alfredo Gomes, and Manoel Netto.

The company stood out during the military regime, having a boost of sales on their textbooks and children's books, due to the expansion of the education system and the modifications proposed by the Law of Directives and Bases, LDB (Law 4.024, December 20, 1961) and the law number 5692 (August 11, 1971).¹³

13 CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *Circulação do Livro Didático: Entre práticas e prescrições—Políticas públicas, editoras, escolas e o professor na seleção do livro escolar*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade), 2003, Thesis director Kazumi Munakata, p. 40.

In the 1960s, the *Revista da Editora do Brasil S/A* (EBSA) gave the impression that the company took large expansion steps, mainly after 1964, when its documents started to praise the military regime and explicitly show its position in the political context of the period. Its high point was the inauguration of a printing plant, one of the biggest in Latin America.¹⁴ The company became one of the most important in the country, competing with Companhia Editora Nacional.¹⁵

These men believed that «only this way, with a side by side collaboration», it would be possible to march ahead into a «future with security, with resoluteness».¹⁶ Part of the expressiveness of the group, between the 1960s and 1970s, was the result of the production of textbooks to the subject Moral and Civic Education (MCE, *Educação Moral e Cívica*, EMC, for elementary school), Brazilian Social and Political Organization (BSPO, *Organização Social e Política Brasileira*, OSPB, for high school), and Studies of Brazilian Problems (OSBP, *Estudos dos Problemas Brasileiros*, EPB, for university).

The Editora do Brasil also became important in the editorial market by its association to governmental programs targeting book production, such as: Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED, Commission of Technical and Didactic Books) and the association between the Education Ministry, the Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL, National Syndicate of Book Publishers) and the a United States Agency for International Development (USAID), a project that, among other things, established the cooperation for technical, scientific, and educational publications.¹⁷ We are discussing a context of expansion of public education and the number of university students in Brazil, which was happening since the 1950s. In the end of the 1960s, the policies on didactic press are incentivized and regulated by the action of state mechanisms such as COLTED, established in 1966. We can see arrival of investments, around US\$ 9 million,¹⁸ through the agreement

14 BRAGHINI, Katya M. Z. *Juventude e pensamento conservador no Brasil...* Op. Cit., p.86.

15 FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Educação Moral e Cívica e a sua produção didática: 1969-1993...* Op. Cit., p. 62; BRAGHINI, M.Z. *Juventude e Pensamento Conservador no Brasil...* Op. Cit., p. 76; CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *Entre práticas e prescrições—Políticas públicas, editoras, escolas e o professor na seleção do livro escolar...* Op. Cit., p. 40.

16 EDITORA DO BRASIL. «Epígrafe». *Revista da Editora do Brasil S/A*, 164 (1972), [n.p.].

17 BRAGHINI, Katya M.Z. «A constituição e consolidação da Revista da Editora do Brasil S/A EBSA (1946 1960): Periódico educacional pioneiro no gênero», *Em Questão*, 18 (2012), p. 63-76.

18 FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Educação Moral e Cívica e a sua produção didática...* Op. Cit., p. 100-101; CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *Circulação do Livro Didático: Entre práticas e prescrições—Políticas públicas, editoras, escolas e o professor na seleção do livro escolar...* Op. Cit., p. 40.

MEC/SNEL/USAID, as a mechanism to manage the activities of the «Alliance for Progress». The idea was to establish alliances in the name of national development, that operated geopolitically in the sense of a PanAmerican Union in the name of liberalism in the so-called Third World.¹⁹

The editors proclaimed that their textbooks followed the official program, what can be proved by comparing the documents and the bibliography. Its official magazine, *Revista da Editora do Brasil S/A (EBSA)*, a well-known magazine which circulated in all public schools in the country, presented texts written in the barracks, informed about military events, and published articles on Brazilian education produced by members of the Army, preferably, generals. It was at the same time a news clipping and a manual to help teachers in different educational issues (teacher training, work accreditation, information on laws and ordinances, etc).²⁰

In 1953, so before the establishment of the military government, the Revista published in its «Monthly Chronicles» the concern of General Juarez Távora with the lack of civism in schools. General Távora complained about the teaching of «moral» and that it should «be improved by the exaltation of feelings and the formation of character, including the disciple of will».²¹

In the 1960s, the editors kept strong with their «anti-communist» causes. They execrated the government of João Goulart, called a «governeco»²² and «Left-wing Caudillos».²³ The main motivation of its magazine, for instance, was to be a monthly educational magazine serving «Compatriot Educators»,

19 FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Educação Moral e Cívica e a sua produção didática...* Op. Cit., p. 161 e 232. Brazilian publishing houses set agreements with the Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME- National Foundation of School Material), forty of them became active members of the Programa do Livro Didático (PLIDEF- Didactic Book Program), and only six published 50% of the titles in the program. Among them, Editora do Brasil (14%) takes the lead. After, there are other companies, such as FTD (10%), Abril (8%), IBEP (7%), Ao livro Técnico (6%), and Tabajara (5%) (Braghini, Katya M.Z. *Juventude e pensamento conservador...* Op. Cit, p. 101).

20 According to its editors, the magazine was distributed freely in all Brazilian high schools, State education organs, public office, associations of high school teachers and principals. As a clipping it offered readers a filtered panorama of national politics and education, built from fragments that, when assembled, tried to create the the idea of consensus, mainly reinforcing how the military intervention saved the country from evil, based mainly in content from the daily press. As a manual it helped teachers in legal questions, but simultaneously it also compiled contents from different sources intending to keep the educators informed on educational issues. For more information, see: BRAGHINI, Katya M.Z. *Juventude e Pensamento Conservador no Brasil*. São Paulo: Educ, 2015, p. 43-96.

21 EDITORA DO BRASIL. «Patriotismo», *Revista da Editora do Brasil S/A*, 391 (1953), p.10-14.

22 A depreciative term indicating a second-rate government.

23 EDITORA DO BRASIL. «Estudantes», *Revista da Editora do Brasil S/A*, 286 (1966), p. 58-59.

with a «moral base founded on ethics», «having as a source, God- patriotism-love for the Nation, ability to renounce, and an intense Action, always in the service of Brazil».²⁴

The publishing company continued during the 1970s until the 1980s, the period of political opening in the country, defending the ideas of civism, «national unity», «country worship», affirming as Brazilian base institutions: the family, the school, Justice, Church, the Armed Forces, and the country.²⁵

3. THE NATIONAL WAR COLLEGE, THE DOCTRINE OF NATIONAL SECURITY AND THE DIDACTIC CONTENTS OF *EDITORA DO BRASIL*

The Escola Superior de Guerra (ESG, National War College) was created in October 22nd, 1948 by the Decree number 25.705 and organized according to the Law number 785, from August 20th, 1949. The ESG started and continued to be subordinated to the Presidency through the Estado-Maior das Forças Armadas (EMFA, Joint General Staff of the Armed Forces). The ESG was modeled after the war colleges in the United States. One of its aims was to be a military association of Brazilian elites, civilian and military, serving as a place to discuss national security and the development of the country.²⁶

The ESG course, albeit focused on war, wanted a «healthy» integration between civilians and militaries, making the first co-responsible of the actions that involved National Security. As expressed by General Bina Machado: the school environment should join civilians and militaries interested in the «Brazilian problems», aiming to unite Brazilian «in the common task of national security and development».²⁷ The Doutrina de Segurança Nacional (DSN, Doctrine of National Security) was conceived as an integration factor between militaries and civilians, seen as allies in the training of «security

24 EDITORA DO BRASIL. «Juventude e valores da civilização», *Revista da Editora do Brasil S/A*, 258 (1969), p. 1-6.

25 EDITORA DO BRASIL. «Vinculação de nossa educação ao espírito da Constituição», *Revista da Editora do Brasil S/A*, 391 (1980), p.3-6.

26 Available at: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/escola-superior-de-guerra>- [Accessed: 17-12-2018].

27 CORREIO DA MANHÃ. *Médici preside a solenidade de formatura na ESG*. Rio de Janeiro, 15th December, 1972, p. 15.

theory».²⁸ The DSN, supported by the concept of «total war», was concerned with social movements with «antagonistic character» and presented itself as an institution promoting social harmony.²⁹ The doctrine sees the Armed Forces as keepers of a social climate, that they believed was conducive to development, giving to the amalgam of these forces the idea of an stability through law and order.

The idea of «development» presented by the DSN was not restricted to economy. Supported by a «security policy», they thought about the association of political, economic, psychosocial, and military strategies, to establish and maintain in the mentality of the population the following ideas: the full education of Men; the development of the Land; and the strengthening of the institutions.

Antagonistic social movements were those identified as manifestations of «internal enemies» that could assume different social types, be it military or civilian; and could act in different environments (urban or rural). They suspected activities that could be considered as corruptible, ideologic, that aimed social dissolution, and threatened national sovereignty. In the framework of national security policy strategies, it was strong the sense of destroying antagonisms by mass disseminating certain contents that would strengthen internal cohesion bonds so as to save the country from a peril foreign to the national character.³⁰

The presence of DSN gets stronger with the establishment of the Basic Manual of the ESG which calls for a joint action of political, economic, psychosocial, and military strategies, all associated to the DSN, which was associated to the Development Policy of the State itself. This means carrying out the «idea-appeal» that guided the use of a task-force capable of influencing and persuading the target audience so as to fulfill the mission.³¹

28 The DSN was supported by a law previous to the ESG itself. The National Security Law was enacted on April 4, 1935, defining the crimes against the social and public order. It was firstly used as a special legislation to those prosecuted for crimes against the State, but ends up suspending processual guarantees of the defendant.

29 GONÇALVES, Nádia G. «Doutrina de Segurança Nacional e desenvolvimento na ditadura civil-militar: estratégias e a educação». *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo [Brasil], 2011, p. 1-17.

30 SILVA, Golbery do Couto. *Conjuntura política nacional*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, Coleção Documentos Brasileiros, 1981, p. 157.

31 GONÇALVES, Nádia G. «A Escola Superior de Guerra e a Lei 5692/71: Discursos governamentais e a implementação da Lei no Paraná», GONÇALVES, Nádia G.; RANZI, Serlei M.F. (coords.). *Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)*. Curitiba: Ed. UFPR, 2012, p. 19.

One of the strategic dimensions arise from the «psychological operations» defined, and taught, as «operations that include psychological actions and psychological war». That is, actions planned and carried out which aimed to create in any group- enemy, hostile, neutral, or friendly-emotions, attitudes or behaviors favorable to the development of the National Objectives.³²

On the Basic Manual of ESG, education and culture were important factors in the «Psychosocial Expression of National Power». The formulation of such social configuration had well-established principles that would manifest themselves in the following institutions: family, school, press, company, and Church. According to the document, education was connected to factors which constituted a guided social integration, to emotional elements which structured patriotic feelings, to ethics and social values connected to nationalism. School was understood as the institutional space responsible for manipulating such values towards a culture guided to «national society».³³

Therefore, according to this document, it was important to be vigilant in environments considered fertile to the dissemination of communist ideology, normally characterized as places without the principle of Christian solidarity and that were not in-synch with the rhythm of economic growth, which was seen as a result of a joint evolution in the compatriots' education of wills. The idea of moral strengthening and the principle of solidarity, actions which would expel communism from the country, were fundamental motives that sustained the reestablishment of the subject Educação Moral e Cívica (EMC).³⁴

The Doutrina de Segurança Nacional (DSN) was also founded in the «concept of total war» composed by three types of conflict: general war, cold war, and revolutionary war. According to the DSN, the communists had in mind a «ideologically guided revolutionary fight» and the militaries connected to the ESG formulated their own doctrine to combat any agitation towards this aim.³⁵ The idea was that the population, like the Army, could foresee

32 ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA (ESG). *Manual básico*. MB-75. Rio de Janeiro: ESG, 1975, p. 316.

33 *Ibidem*, p. 170-171.

34 BRAGHINI, Katya M.Z. *Juventude e pensamento conservador...* Op. Cit., p. 75, 79, 80; FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Educação Moral e Cívica e a sua produção didática...* Op. Cit., p. 41, 50, 80.

35 MARTINS FILHO, João Roberto. *A educação dos golpistas: cultura militar, influência francesa e golpe de 1964*, 2007, p. 3-4. Available at: <http://www2.ufscar.br/uploads/forumgolpistas.doc> [Accessed: 12-07-2008].

the communist advances in the territory, preventing themselves against the «enemy».³⁶

The year of 1968 intensified the idea of the existence of a communist «counter revolution» in the midst of the Armed Forces and the National Security Council,³⁷ what stirred the possibility to incorporate pacificatory societal themes to didactic books.

In July, the student movement was the topic of the 41st Conselho de Segurança Nacional (CSN, National Security Council). During the meeting, the Generals presented their observations on the students' actions considering them as internal agents of international communist interests, endangering the public order, and the feeling of nationality. For instance, General Emilio Garrastazu Médici, at the time the chief of SNI and later, dictator, perceived the students' actions as a political force capable of «overthrowing the revolutionary government» by disseminating propaganda of foreign interests, such as Moscow, Beijing, and Havana. The Navy Minister, Admiral Augusto Rademaker Grunewald declared that students that did not work, had time to go to demonstrations, reinforcing the idea spread by the press that «students were meant to study» and it was not part of their «job» to manifest themselves.

The background theme of the meeting was to socially frame students into the idea of anti- communism. The establishment of an internal enemy was reinforced by a recurring grammar that diagnosed a problem to be solved: there was subversion, infiltration, fake students, etc. and that those practices were spread in all social spheres, the family, the church, the schools, universities, work, among teachers, intellectuals, journalists, etc.³⁸

«Subversion» was seen by the professors of ESG as an evidence of pre-revolutionary phase, so it was necessary to formulate and offensive towards

36 *Ibidem*, p. 11.

37 In Rio de Janeiro there was the *Passeata dos Cem Mil* (July 26, 1968-The Hundred Thousand Demonstration) with the presence of students, intellectuals, artists, religious authorities, and the general public. There were also attacks by the Comando de Caça aos Comunistas (CCC, Command of Communist Hunting) leading to the violent raid against the play *Roda Viva* written by Chico Buarque and produced by theater director José Celso Martinez Correa and the attack against the Faculdade de Filosofia in Universidade de São Paulo (USP). In the same year, the Universidade de Brasil was invaded, in a joint operation between the Departamento de Ordem Política e Social (DOPS, Department of Political and Social Order), Military Police, Federal Police, Army Police, and the Police of the Serviço Nacional de Informação (SNI, National Information Service) to arrest students and professors. Towards the end of the year, there was the invasion of the 30th Congress of União Nacional dos Estudantes (UNE, Students' National Union), where the leaders and 200 students were arrested.

38 FREITAS BRITO, Antônio Maurício. «O movimento estudantil de 1968 visto pelas lentes do Conselho de Segurança Nacional», *Seculum - Revista de História*, 39 (2018), p. 187-212.

«actions of defensive character» in which the population should take part. Those actions would focus on the «moral and civic formation of the population», so as to give them the necessary weapons against the communist assault. The development of the mechanical aspect of this preventive knowledge, such as the military learning, would create the adequate reflexes and attitudes during a preventive combat.³⁹

The revolutionary war left the military curriculum and was announced to the civilian world, avoiding the dry language of military documents, through information medias closer to the public: publishing companies released books, publicized booklets, newspapers announced psychological anti-communist training, etc.

4. THE NATIONAL COMMISSION OF MORAL AND CIVIC, THE SUBJECT MORAL AND CIVIC EDUCATION

On September 12, 1969, the Decree-Law number 869 established the obligation of the subject and its education practice in all schools in every level in the country. It also created the Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC, National Commission of Moral and Civism), as a normative organ of the Executive power whose members were chosen by designation. General Moacir de Araújo Lopes was designated as president.⁴⁰

The general was very active on the creation of the subject and defended its idea when he was part of the Ministry of Education board, by the determination of the National Security Board, acting by the Divisão de Segurança e Informações (DSI, Division of Security and Information) (Regulated by the Decree- Law 348, January 1968).⁴¹ Within the military, more precisely in the schools of command and in the joint staff of the armed forces, General Moacir Araújo Lopes, a member of the Association of ESG Graduates, was the specialist on «Leadership in Revolutionary War». It claimed

39 MARTINS FILHO, João Roberto. *A educação dos golpistas: cultura militar, influência francesa e golpe de 1964*. Op. Cit., p. 16-17.

40 The first members of CNMC were: General. Moacir de Araújo Lopes, Prof. Álvaro Moutinho Neiva, Prof. Father Francisco Leme Lopes. Admiral Ary dos Santos Rongel, Prof. Eloywaldo Chagas de Oliveira, Prof. Humberto Grande, Prof. Dr. Guido Ivan de Carvalho, Prof. Hélio de Alcântara Avellar, and Prof. Arthur Machado Paupério.

41 FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Educação Moral e Cívica e a sua produção didática...* Op. Cit., p. 43.

to be in the «defense of democracy», of the free initiative, campaigning against the government based on the anti-communism idea.

The encounters, lectures, and meetings that preceded the text of the Decree show that the ideology of ESG embedded itself not only on the products of Editora do Brasil, but also in a broader number of publishing houses, whose exchange of interests helped to build the didactic content published in the period. Different members of this commission disputed meanings, knowledge, and contents, they argued if it should be a teaching topic within other subjects or a separate subject; what would be its methodologic instructions and main terms, etc.⁴²

The members of the Conselho Federal de Educação (CFE, Federal Council of Education) had critical positions on the creation of CNMC, which led to the discontentment of General Araújo Lopes who traditionally had the power to politically guide the educational issues.⁴³ What can be seen is that the power of the body was limited by such consulting commissions amid the federal administration.⁴⁴

The positions of consultancy given to those commissions were widely occupied by the military and started to concentrate the power and the capacity to plan general politics, by using the discourse that, having the participation of different representative of civilian society, they transformed social demands into political guidelines, with more clarity and certainty of what society needed.⁴⁵

In the environment of the commissions and debate forums, with the presence of the military, it was possible to broaden the panel of alliances and influences through different types of personal relations (patronage, cronyism, nepotism). From these commissions, the members of the military responsible to disseminate the doctrine organized by ESG could establish discussions that, later on, would also enter in the agenda of CFE and would become norms. In a way, the groups in the commissions could detour from the «specialist knowledge» of CFE members, as there would not be a direct

42 *Ibidem*, p. 29.

43 *Ibidem*, p. 61-62.

44 Martins, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: Edusf, 2002, p. 69.

45 Mathias, Suzeley Kalil. *A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963-1990*. São Paulo: Editora Unesp, 2004, p. 192.

military contraposition since they were included in the discussions held in those commissions.⁴⁶

The members of Editora do Brasil, besides the direct participation in the discussion forums to fundament the subject MCE, were benefited by the politics that aimed to make around 51 million books (technical and didactic) available, in three years, through the existing editorial and distribution systems. The introduction of the subject MCE in the curricula incremented the revenue of Editora do Brasil, but, what is striking was how prepared they were to produce those books.⁴⁷

It was no surprise that the articulation between civilian and military authorities could be seen in the Decree to establish the subject, as predicted by the principles of DSN, even with the participation of opinion, forming and cultural dissemination groups in advising and assembling the textbooks under a «moral and civic» perspective.⁴⁸ The law that established the subject registered what was the norm to the members of ESG: keep a closer relationship with those opinion formers and those who could disseminate information in a synchronized fashion.

Therefore, the anti-communist perspective on the documents produced by Editora do Brasil was not by chance, nor only a simple reaction of the company faced by political, mainly student, movement in the 1960s. As an educational press company, favorable to the given conditions, it perceived the progressive psychosocial values (taken as undeniable criteria of communist infiltration in Brazil).

As a company producing didactic material, educational press, and in-favor of the established government, we can perceive the increase of psychosocial values that praised the young students who followed a unique social role, to study, and young workers with no connection to political antagonist activities. According to them, it was important to notice the indisputable communist infiltration in Brazil and student environments, thus, the anti-communist preaching was presented as a curriculum content in their books and other products.

46 Braghini, Katya M.Z. *Juventude e pensamento conservador...* Op. Cit., p. 81.

47 *Ibidem*, p. 85.

48 Decree-Law n° 869 September, 12 1969, article 6°.

5. THE INCORPORATION OF NATIONAL SECURITY CONTENT

The fear of social reivindication, the struggle for civil rights, the general organization of workers, the anti-imperialistic protests, the decolonization process, the rise of socialist governments, can have something unusual, as in the operational sense it is not rare to name all social movements that combat the establishment as heretic, with the label of «communism».

The geopolitical position of real Soviet influence in Latin America can be seen as marginal action compared to the U.S. unilateral one when establishing the Monroe doctrine. Considering the role of the U.S. in establishing an area of economic, cultural, and political influence in the region, the term «cold war» is used much more as a way to create excuses, faced by the dismantled of progressive actions, the rupture of parliamentary systems, and the oppression of social movements.⁴⁹

In the case of Brazil, it is worth remembering that the year of 1968 was not only the «left» year, the moment of the «One Hundred Thousand Demonstration», but also the year in which the civilian-business-military movement started what became known in Brazil as the «Years of Lead».⁵⁰

Cases such as Argentina, Brazil, Mexico, and Uruguay show the political participation of students, the persecution of their right and of the democratic action. Commonly, the manifestations were associated to the denouncement of structural poverty and the processes of constant U.S. intervention. Added to these countries, there are Portugal and Spain with the fight of their students for the democratization of universities and the broad relation of those fights to the workers' causes and political parties.⁵¹

As a manifest, conservative groups preach the maintenance of economic privileges, through the elimination of social contradictions and use, in Brazil, use the term «fight against communism». It is an expression that vilifies students' social organization, in the defense for legally established rights, as in

49 CHOMSKY, Noam. «Democracia e mercados na nova ordem mundial», CHOMSKY, Noam; Dieterich, Heinz (coords.). *A sociedade global: educação, mercado, democracia*. Blumenau: Editora da FURB, 1999, p. 36-37.

50 COGGIOLA, Osvaldo Luis Ángel. «Para debater 1968, ano de todas as viradas», *Outras Palavras, Geopolítica e Guerra, pós-capitalismo*. Available at: <https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerra/para-debater-1968-ano-de-todas-as-viradas/> [Accessed: 18-07-2019].

51 HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis. «Metáforas de la prensa diaria para la historia de la educación. Del «largo 68» al fin de la «tercera ola» en la Europa Mediterránea e Iberoamérica», *História da Educação*, 22/54 (2018), p. 18-28.

the case of educational issues. The students mobilized in the 1960s, «trustees of fear», caused social restlessness.⁵²

From 1968, the EBSA magazine started to preach against politically active students. In this magazine, they discussed the entering and maintenance of a communist «branch» among Brazilian students marked by «subversion», despite their claims for a better education and complaints on the lack of places for «surplus» students.⁵³

Progressively, during the 1960s, the documents of the company broadened the focus of the «communist danger» and exposed what would be a gradual growth of «subversive organization» within different institutions, mainly schools and universities. Later, they registered «acts of riots and sabotage» and, finally, in 1967, introduced in their monthly magazine the term «terrorism» regarding the action of student groups in the armed fight.⁵⁴ With this editorial re-adaptation, the company reverberated the military thought so that everyone could recognize the «communist advance» around the country and, especially, among students.

The published articles presented in their titles, progressively, an idea of communist advance, showing simultaneously the idea of an «internal enemy» and one of foreign interests, either demonizing socialist-leaning leaderships, or blaming students, generalizing them as enemies of the country and communists. These actions exemplified the transposition of ESG ideals to educational documents.⁵⁵

The perspectives written in the magazine pointed towards a siege around João Goulart's government and, simultaneously, other commentators and analyses established the contact with the guidelines of ESG, showing images of a country challenged by and unstable due to infiltrated «enemies».

52 BRAGHINI, Katya M. Z. *Juventude e pensamento conservador no Brasil...* Op. Cit., p. 139.

53 Surplus were candidates that had the average grade on the entrance exams, but could not enroll in higher education because the number of candidates approved was higher than the number of available places.

54 BRAGHINI, Katya M.Z. *Juventude e pensamento conservador...* Op. Cit., p. 134.

55 The titles of the following articles presented successively in the magazine, exemplify the transposition of ESG ideology into educational documents for example: *Communist infiltration*, the first article to associate the communists with Brazilian students: EDITORA DO BRASIL. «Infiltração Comunista», *Revista da Editora do Brasil S/A*, 164 (1961), p. 35-36; EDITORA DO BRASIL. «Comunismo atuante e democracia recuada», *Revista da Editora do Brasil S/A*, 170 (1961) p. 76-77; EDITORA DO BRASIL. «Denunciada a comunização do ensino oficial em Brasília», *Revista da Editora do Brasil S/A*, 177 (1961), p. 37.; EDITORA DO BRASIL. «Infiltração Comunista», *Revista da Editora do Brasil S/A*, 164 (1961), p. 35-36.

The anti-communist campaign gave rise to the elaboration and production of textbooks on Moral and Civic education and similar subjects. Editora do Brasil was a pioneer producing the book *Organização Social e Política Brasileira*, written by Victor Mussumeci, one of the first books of OSPB published in the country, even before 1964. At that same year, the subject OSPB was established at high school as a «complement to school curriculum during the high school cycle».⁵⁶ It is no surprise that, on the following year Mussumeci's book was already in its 23rd edition.⁵⁷ In October of the following year, the publishing company published the Ordinance nº 419 of October 17th, 1963, about the moral and civic formation on high schools, introducing the appeals to national union and the cult of the country's symbols.⁵⁸ This pioneering work meant that Editora do Brasil was ready to follow the procedures that would be presented by the Indication no 1 of 1962 of the Federal Council of Education proposing the educational practice of Civic Education.

The more explicit movements to establish contents in agreement with ESG ideals were presented by the book writer and editor, Victor Mussumeci, who represented Editora do Brasil in the Third Joint Meeting of Civic Education Councils, in 1966, promoted by the Education Council. The theme «Civic Education» was debated during the meeting, opened by Muniz de Aragão, Minister of Education and Culture at the time.

In the case of Editora do Brasil, we can see an agitation around the restructuring of the subject through the movements of General Araújo Lopes, which they called «civic pilgrimage». Such civic, messianic, manifest took place through encounters, lectures, awards, and meetings organized by military and civic organizations, always with the presence of the ESG professor or another Army representative.

Alfredo Gomes, editor-in-chief, publicized in January 1969, the work of General Lopes and other generals in a tour of lectures around Brazil.⁵⁹ In that

56 FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Educação Moral e Cívica e a sua produção didática...* Op. Cit., p. 37

57 Reference taken from *Livres Database* and the *Biblioteca do Livro Didático* (FE-USP): MUSSUMECI, Victor. *Organização Social e Política Brasileira*. São Paulo: Editora do Brasil, 1963. In the following year, the book was already in its 33rd edition.

58 EDITORA DO BRASIL. «Portaria nº 419. Formação Moral e Cívica dos Estabelecimentos de ensino», *Revista da Editora do Brasil S/A*, 187 (1963), p. 28.

59 General responsible for coordinating and controlling all activities related to the Military Service in the country. GOMES, Alfredo. «Educação Moral e Cívica», *Revista da Editora do Brasil S/A*, 258 (1969), p. 1-6.

moment, the general moved forward what was «under examination» in CFE, the project through which civism would be included in school curricula.⁶⁰

The same editor idealized books in the name of the Forças Armadas Brasileiras (FAB, Brazilian Armed forces) and other influential men in the country;⁶¹ had on his hand the draft of the law on Moral and Civic education, created in July 31st, 1968, as an offer from General Lopes;⁶² reported the National Contest on Civism Guideliness;⁶³ printed the conference given by General José Nogueira Paes, Director of Military Service in Círculo Militar de São Paulo on «The Military Service and the Responsibilities of Authorities and Civilian Leaderships» on career opportunities and life choices for youngsters, opposing subversion.

«O Serviço Militar e as Responsabilidades das Autoridades e das Lideranças Cívicas» versando sobre as oportunidades de carreira e segmento de vida aos jovens em contraposição enganosas da subversão.

This same idea of National Security that forced subjects to unite against enemies in an occupied territory was present years later in the 1970s in the book written by Costa, Moschini, and Mussumeci, from Editora do Brasil. The concept of National Security as an element that supported the disposition of Moral and Civism in school curricula was present in the book, justifying the actions of the government as a way to guarantee the «attainment and maintenance of national objectives, faced by existing antagonisms».⁶⁴

60 *Ibidem*.

61 Some of them are Fernão Dias Paes (explorer), Joaquim José da Silva Xavier (Tiradentes), Luis Alves de Lima (Duque de Caxias), Joaquim Marques Lisboa (Almirante Tamandaré), Cândido Mariano da Silva Rondon (Marechal Rondon), Gal. Artur da Costa e Silva, and the General. Maurício José Cardoso. Also present are Alberto Santos Dumont, Rui Barbosa, José Maria da Silva Paranhos Júnior (Barão de Rio Branco). The only woman presented was Ana Justina Ferreira Néri.

62 In this period, the MCE was sometimes included in the curriculum and in others suppressed from it: it was present in the organic law of high school (1942) until the end of *Estado novo*; absent during the *República Populista*, to powerfully return in 1969 (Decree-law 869), to be suppressed again in 1993 (Law 8.663); CUNHA, Luis Antônio. «Sintonia oscilante: Religião e Educação Moral e Cívica no Brasil (1931-1997)», *Cadernos de Pesquisa*, 131 (2007), p. 285-302.

63 EDITORA DO BRASIL. «Guia de Civismo. Gal. Araújo Lopes», *Revista da Editora do Brasil S/A*, 250 (1969), p. 37.

64 COSTA, Otto; MOSCHINI, Felipe; MUSSUMECI, Victor. *Moral e Civismo (2º vol)*. São Paulo: Editora do Brasil, [n.d.], p. 160.

6. SOLIDARITY AS AN ESSENTIAL EXPRESSION TO THE UNITY OF THE COUNTRY AND CIVISM AS THE MODEL FOR YOUNGESTERS' CHARACTERS

The idea of «solidarity» already circulated among Brazilians at the time, even among those who stimulated the students' movement towards Brazilian autonomy. Álvaro Vieira Pinto, for instance, a Philosophy Professor of Universidade do Brasil, a marxist, considered that «work» was a point of solidarity between different social classes that aimed the Brazil's development.⁶⁵

Work was understood as a key element, a convergence point among all Brazilians that offered their share of contribution to create a big nation. In this case, the work position did not necessarily indicate a higher or lower level on the solidarity scale. The importance of social action was in the act itself. Work was the most valued practiced, as a social action, in a country that aimed its own development. Within the students' movement, especially the Ação Popular (Popular Action), a branch from the Juventude Universitária Católica (JUC, Catholic Youth in University), perceived solidarity as one of the elements that united students and the people, «a blind group to be guided towards social transformations».⁶⁶

Solidarity, as an essential value for the unity of the country, was the theme of a lecture given by General Moacir Araújo Lopes and the expression became one of the aims of Moral and Civic Education. It was taken as one of the «permanent values» in the guidelines to the curriculum and the basic program of MCE, proposed by CNMC and the CFE. In the contents of the textbooks, «solidarity» is on the methodological instruction for the teaching practice.⁶⁷

The representative of Editora do Brasil, teacher Mussumeci, in the Third Joint Meeting of Civic Education Councils, in 1966, stood out for his discussion on the meaning of «solidarity». The editor highlighted the idea that, when «studying the processes to form the citizen», one should consider the demand of four types of civism (the patriotic, the institutional, the

65 Professor Álvaro Vieira Pinto was known by his nationalist positions while working in the Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), earning a reputation for his political and intellectual activity towards Brazilian autonomous development. He was exiled, lived in Yugoslavia (1964) and Chile (1965-1968) thanks to an invitation of the educator Paulo Freire. He returned to Brazil in 1982. Cf. Maria Sílvia Carvalho. *O tempo das ilusões*.; CHAUÍ, Marilena; FRANCO CARVALHO, Maria Sílvia de. *Ideologia e mobilização popular*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978, p. 154.

66 FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *A UNE nos tempos do autoritarismo*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994, p. 33.

67 BRAGHINI, Katya M.Z. *Juventude e pensamento conservador...* Op. Cit., p. 79.

political, and solidary). The concept of civism as an «expression of solidarity» and as a parameter for future theoretical incursions in the Moral Education curriculum was defined during this meeting with an incisive participation of the Editora.⁶⁸ The expression «solidarity» was connected to the section «Social and Contemporary Institutions» in the Basic Manual of ESG, guiding the formation of a «good member of the family and the community».⁶⁹ Ironically, in the Basic Manual of ESG, the concept of solidarity is connected to the establishment of a «democratic education», supporting «opportunities for a great variety of interests and individual aptitudes of people from any social class», so as to «promote an equality of opportunities in the access to schools of different types and levels».⁷⁰

The four points, reinforced as primordial elements to the individual's moral formation in school, summarized the idea of solidarity from the following associated actions: a) preached that every person deserves «respect and the same school opportunity»; b) student organizations should support educational work through civism, also understood as the obedience of laws, giving the subject the desire to cooperate with others to reach a common good; c) school should prepare the youth for a job, making them useful hard-working subjects; d) to fit in the family and the community was the sign of a «good person».⁷¹

According to the teacher-editor Alfredo Gomes, «civism» was not done through the «practice» of Civil Education, nor on the subject «Social and Political Organization». Civism, according to him, was a subject taught through the reciprocal relation between students and their world, considering that, in a good world, they learn good things and, therefore, youngsters would form their own «critical judgment».

Civism would come from good formative instances, «like the air we breathe», transferred to neophytes so they could cultivate a «belief», to practice the virtues, and to have the tools to do so. Civism would have «as a source,

68 FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Educação Moral e Cívica e a sua produção didática...* Op. Cit., p. 42.; OLIVEIRA, João Batista Araújo et. al. *A política dos livros didáticos*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984, p. 71.

69 ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA (ESG). *Manual básico*. MB-75... Op. Cit., p. 401.

70 *Ibidem*, p. 400-401.

71 *Ibidem*, p. 401.

base, and foundation» behavior's which were «highly recognized or quantified, from their parents, teachers, people's representatives, authorities, etc.».⁷²

However, according to the editor, this type of formation would always be incomplete, if it was understood as a subject or a school activity. What was on stake was offering students the «understanding of our political organization, backed up by tradition, history, and formation of the nationality» and, because of a general «civic shredding», the disciplining formulas were disdained. The thought was that MCE would be a «disservice of unwanted catechisms», if it were not an obligatory subject.⁷³

This type of absorption of «the spirit of time» by incorporating a habit, often sounded as a religious message. General Moacir Araújo Lopes, in one of his lectures entitled «Pathways for Brazilian Youth Education» considered that the civic character came from a sort of divine enlightenment. According to him, God was invoked by the majority of Brazilians «to enlighten the national activities». Therefore, there would be only one «freedom with responsibility» as a «perfect truth» and education should be developed through a «religious-philosophical» base. All this considering an education focused on youngsters which were «aimless» and that «disbelieve leadership».⁷⁴ What concerned the General, at that moment, was the type of youth the country would have available when they became adults, in two decades, inheriting «the control of national activities».⁷⁵

After six years of MCE in schools, *Jornal do Brasil*, in 1975, had an article on the history of the subject so far with the opinions of the Minister of Education at the time, Ney Braga; of Professor Tarcísio Padilha, from CFE; of the former minister, Senator Jarbas Passarinho, and of General Bina Machado, former commander of the I Army and ESG. All of them talked about the importance of introducing the subject in schools as a reply against a «marxist-leninist revolutionary war».

To the members of the meeting, civism as an expression of solidarity was related to assuming direct responsibilities towards the community and was not to hand youth to a «mere personal affirmation faced by contestation»,

72 GOMES, Alfredo. *Educação Moral e Cívica*.... Op. Cit., p. 1-6.

73 *Ibidem*.

74 Lecture given in the Ministry of Education and Culture, in Universidade Federal de Goiás and in the Lions Club of Leme, all in 1967. LOPES, Moacir Araújo. *Rumos para a educação da juventude brasileira*. Rio de Janeiro: Serviço Geográfico do Exército, 1967, p. 8-18.

75 *Ibidem*, p. 8.

what meant, according to the minister, to not treat politics, in the form of contestation, as a mere whim.⁷⁶ There was also the discussion on citizenship guided by mass communication and that youth, as victims of different opinion perspectives from the media, had lost their «educational parameters», which, in fact, transformed MCE in an «instrument for dictatorship».⁷⁷

At the end, General Bina Machado considered that the youth values in that moment were the same of this generation: different in «shape», similar in «content». Without further explanation, the general hinted that, if the «content» of young people were the same of this generation, the subject MCE could very well be used to mold good people.⁷⁸

Even if, during the interview, the attitude of the interviewees were clearly defensive faced by the accusation that MCE was an «instrument of the dictatorship», we see that the subject was seen as a way to potentialize attitudes: a dynamic force searching for lost time, to quickly instill national historic-cultural values. Thinking retrospectively, the interviewees pointed out that the return of the subject aimed to show that, if there was a «hiatus» in the History of Brazil, it was in the generation that had not received civic education in school.⁷⁹

7. FINAL REMARKS

The simultaneity of educational publications reinforced the need of a psychosocial reform that stimulated new ways to perceive reality and different incentives to constitute a social feeling of harmonious development in the country.

The books from Editora do Brasil had «basically the same themes of the curricular program of Moral and Civic Education» that were presented as the general rule for the country.⁸⁰ The creation of concepts in the name of a national union and anti-communist seen in school material was not by chance, but took into consideration the reaction movements to the «psychological

76 Transcribed from *Jornal do Brasil* [Rio de Janeiro, 08/06/1975]. EDITORA DO BRASIL. «Moral e Cívica comete erros que eliminaram outras matérias», *Revista da Editora do Brasil S/A*, 327 (1975), p. 58-63.

77 *Ibidem*, p. 60.

78 *Ibidem*, p. 63.

79 *Ibidem*, p. 62.

80 FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Educação Moral e Cívica e a sua produção didática...* Op. Cit., p. 116.

war» from the «communist infiltration in Brazil», following what was released by the ESG.

Anti-communism is manifest though the disdain of political issues not connected to the development of the country. According to what was published by Editora do Brasil, communism was progressively infiltrating itself among students, making it clear the presence of what ESG called «internal enemies». Considering the National Security Doctrine, the content of EMC books started to spread ideas against the political practices of contestation and left-leaning student movement actions. It was all about invoking work and study as the best expressions of youth towards the development of Brazil, indicating in moral education, which were the best actions towards the neutralization of the «red scare», emphasizing the idea of civism as an expression of solidarity.

The didact content, that disseminated the thought of ESG, were built within a personal contact network established in several discussion forums, formal and informal, around the reestablishment of the subject MEC in the national curriculum. Besides this, it was an opportunity of increasing editorial production. Besides this, it was perceived an opportunity to boost editorial production, possibly with great profits, considering the joined participation need to reach the civic knowledge of MCE, which made its come back to the schools in 1969.

The editors were part of discussion forums organized by leaders of CNMC, where they held the discussions and took the decisions that, soon, would interfere in the school curricula, the book production, the content delivered by teachers; therefore, a privileged place of power. A position, that is, the forums of discussion and planning commissions, with the «highest number of military representants at the time».⁸¹ It seems that the publishing companies not only followed the parameters established by the Programs, but also determined the content to MCE curriculum, in close association to the them developed in the ESG.

The clear dominance of the editorial market, transformed into a didactic product, appealed to the fear of a «subversive» conquest of Power and represented the civilian-military association registered in the documents of ESG. This can make us think about the mechanisms capable of establishing a fast reactionary integration of groups when there are economic interest and, sometimes, more than that, through the common fear of a forged enemy.

81 MATHIAS, Suzeley Kalil. *A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963-1990...* op. cit., p. 192.

The issue of civism as an expression of solidarity aimed to form youngsters who were politically united towards the strengthening of the institutions and the «productive» union geared towards work, in an idea of a law-abiding utilitarianism. The formation for solidarity, in this case, wanted a purification of the student movement and, also, the maintenance of quietness among the students who did not manifest themselves.

One of the main concerns of the military in power regarding people's education was directly connected to civism,⁸² Civism was seen as an specific action taken by the citizen, understood as a privileged agent to improve and qualify society, considering that «citizenship» related to the dynamic actions of the individual towards the exaltation of a greater organism, the country, the nation. The civic action of a patriot has its social performance connected to the harmony between people of his/her homeland.

In the end, young people at the time had through MCE a content built, basically, by clergymen and teachers, that blended the following dimensions in the didactic content: the understanding of nationality as a type of ethereal «second nature»; solidarity understood as abnegation; and civism as a sort of guiding belief for the «active» student, future worker, that did not waste his/her time with demonstrations and «subversive» discourses. The dynamism, inherent to the idea of youth, should be then canalized towards the «common good» and not a dispute between antagonists.

We should highlight that the return, modification, or new curriculum formulation represented in the content of the subjects, do not necessarily match the ideal of progressive advancement compared to what worked in the past. In this case, we can see that the reactionary social movements, which had the power to establish a school subject in a particular historical situation, pointed out the regressive character of the curriculum reorganization, be it through a nostalgic idealization of experiences lived by its creators, or the elation of political persecution, in the shape of «communist hunting», seen as a valuable form of civism.

82 FILGUEIRAS, Juliana Miranda. «O livro didático de educação moral e cívica na ditadura de 1964: a construção de uma disciplina». *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia, Brasil: EDUFU, 2007, p. 3378.

La cuestión lingüística en la práctica educativa de la enseñanza primaria en el País Vasco y Navarra durante el franquismo (1950-1959). Un estudio a partir de un fondo documental etnográfico¹

The linguistic issue in the educational practice of primary education in the Basque Country and Navarra during the Francoism (1950-1959). A study from ethnographic documentary archives

Carlos Sanz Simón

csa02@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid (Espanya)

Teresa Rabazas Romero

rabarom@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid (Espanya)

Data de recepció de l'original: maig de 2019

Data d'acceptació: juny de 2019

¹ El presente trabajo se ha realizado gracias a la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) cofinanciado por el Banco Santander (Convocatoria CT17/17-CT18/17).

RESUM

El present treball es proposa il·lustrar la pràctica educativa de l'ensenyança primària del País Basc i Navarra entre els anys 1950 i 1959, prestant especial atenció a la qüestió lingüística des de l'òptica franquista de la imposició del castellà. Per això, s'empra el fons de memòries de pràctiques «Romero Marín», ubicat al Museu-Laboratori d'Història de l'Educació «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universitat Complutense de Madrid, les quals foren redactades per les primeres generacions de pedagogs instruïts en el franquisme. D'aquestes, s'analitzen un conjunt de dotze exemplars dedicats a la primera ensenyança a Euskadi i Navarra entorn a dos eixos temàtics o categories d'anàlisis principals. El primer d'ells tracta sobre l'ús d'ambdues llengües en l'àmbit social, mentre que el segon es centra en la realitat educativa, considerant tant la perspectiva del professorat com la de l'alumnat. Així mateix, es contemplen les diferències geogràfiques dins del propi context basc-navarrès i la perspectiva de gènere com a línies transversals de l'estudi.

PARAULES CLAU: Llengua basca, Llengua castellana, Franquisme, Història de l'Educació, Espanya.

ABSTRACT

The main aim of this article is to show the educational practice of primary education in the Basque Country and Navarre between 1950 and 1959, emphasizing the linguistic issue from the fascist standpoint which imposed the official use of Castilian. In order to do this, the «Romero Marín» practice reports collection of the Complutense University of Madrid has been used; they were written by the first generations of pedagogues trained during Franco's regime. Among them, a set of thirteen copies devoted to primary education in the Basque Country and Navarre are analyzed from two thematic viewpoints or main analysis categories. The first one deals with the use of both languages in the social sphere, while the second focuses specifically on the educational reality, considering both the perspective of teachers and students. Likewise, the geographical differences within the Basque-Navarre context and the gender perspective are considered as transversal lines of the study.

KEYWORDS: Basque language, Spanish language, Francoism, History of Education, Spain.

RESUMEN

El presente trabajo se propone mostrar la práctica educativa de la enseñanza primaria del País Vasco y Navarra entre los años 1950 y 1959, haciendo hincapié en la cuestión lingüística desde la óptica franquista de la imposición del castellano. Para ello, se hace uso del fondo de memorias de prácticas «Romero Marín», ubicado en el Museo-Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid, las cuales fueron redactadas por las primeras generaciones de pedagogos instruidas en el franquismo. De ellas, se analizan un conjunto de doce ejemplares dedicados a la primera enseñanza en Euskadi y Navarra en torno a dos ejes temáticos o categorías de análisis principales. El primero de ellos versa sobre el uso de ambas lenguas en el plano social, mientras el segundo se centra propiamente en la realidad educativa, considerando tanto la perspectiva del profesorado como la del alumnado. Asimismo, se contemplan las diferencias geográficas dentro del propio contexto vasco-navarro y la perspectiva de género como líneas transversales del estudio.

PALABRAS CLAVE: Lengua vasca, Lengua castellana, Franquismo, Historia de la Educación, España.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales elementos que conforman la identidad colectiva es la lengua. Esta idea responde a la fundamentación realizada por Anthony Smith, quien creyó insuficiente la concepción identitaria sin atender la perspectiva cultural, donde se insertan las lenguas.² En esta misma línea, John Joseph articuló y profundizó en el principio de la función nacionalizadora de la lengua, el cual descansa en la máxima de que la identidad –ya sea nacional, étnica y/o religiosa–, se construye a través de la lengua y al contrario: cómo las lenguas también son construidas por las identidades.³

La supervivencia de la lengua viene dada por la transmisión en la sociedad, y en este proceso la escuela es el principal agente en garantizar su continuidad a través de su enseñanza entre las nuevas generaciones.⁴ No es por tanto de

2 SMITH, Anthony. *La identidad nacional*. Madrid: Trama Editorial, 1997.

3 JOSEPH, John E. *Language and identity: National, ethnic, religious*. Hampshire-Nueva York: Palgrave Macmillan, 2004, p. 224.

4 POZO ANDRÉS, María del Mar del. *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, p. 208.

extrañar que, históricamente, desde el ámbito político se haya prestado especial atención a la lengua y su enseñanza.⁵

El presente estudio se centra en el caso de la cuestión lingüística entre el castellano y el euskera durante el primer franquismo en el País Vasco y Navarra en el plano socioeducativo, partiendo de la situación de privilegio que dio el franquismo al castellano, declarando esta lengua como la única oficial en la escuela a nivel estatal. Sin embargo, es preciso apuntar que la lengua vasca se trata de un elemento fundamental de la identidad de Euskadi, cuyo hecho diferencial se basa, fundamentalmente, en sus orígenes. Su propia demarcación en el contexto europeo habla de su carácter diferencial, pues se trata de una de las cuatro lenguas no indoeuropeas del continente, junto al estonio, el finés y el húngaro. Asimismo, la conservación que se ha hecho de esta lengua llega a nuestros días, convirtiéndose en una lengua hablada en el territorio comprendido entre los Estados de España y Francia –cuyas vertientes se denominan Hegoalde e Iparralde respectivamente en euskera–.⁶

Sin embargo, la propia situación geográfica, entre dos lenguas de uso mayoritario como el castellano y el francés –y en menor medida el occitano– y la propia situación histórica han sido determinantes para entender la evolución del euskera y su convivencia con otras lenguas en su propio territorio. En el caso concreto que concierne al presente trabajo, la lengua vasca y la castellana se encontraron en un momento de fuerte tensión. El euskera entró en declive con la llegada de la dictadura de Francisco Franco, quien liquidaría el proyecto de descentralización emprendido por la Segunda República. En este periodo, regiones como Cataluña y el País Vasco acariciaron un mayor grado de autogobierno con la aprobación de sus estatutos de autonomía en 1932 y 1936 respectivamente, los cuales fueron proteccionistas con sus respectivas lenguas.⁷ El advenimiento del franquismo traería consigo una política lingüística de recentralización, haciendo del castellano uno de los baluartes del régimen, y

5 VILA MENDIBURU, Ignasi; ESTEBAN GUITART, Moisés; OLLER BADENAS, Judith. «Identidad nacional, lengua y escuela», *Revista de Educación*, 353 (2010), p. 41.

6 HARGUINDÉGUY, Jean-Baptiste; ITÇAINA, Xabier. «Towards an institutionalized language policy for the French Basque country? Actors, processes and outcomes», *European Urban and Regional Studies*, 19 (2011), p. 434-435. Hegoalde, la vertiente ubicada dentro de España, comprende las actuales comunidades autónomas del País Vasco y Navarra. En cambio, Iparralde, que se localiza en territorio francés, comprende las provincias históricas de Labord, Baja Navarra y Sola, y que en la actualidad forman parte del departamento de los Pirineos atlánticos, en la región de Nueva Aquitania.

7 BERAMENDI GONZÁLEZ, Justo. «Nacionalismos, regionalismos y autonomía en la Segunda República», *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 2 (2003), p. 61.

cuya imposición, sobre todo en el ámbito educativo, mermaría la presencia del resto de lenguas del Estado.⁸

El objetivo principal del presente trabajo es conocer la realidad y la práctica educativa en relación con la cuestión lingüística en las dos regiones vascoparlantes –País Vasco, y en menor medida Navarra–, entre los años 1950 y 1959, que abarcan la última década del primer franquismo en España.⁹

A nivel específico se establecen objetivos concretos basados en un estudio pormenorizado de dos categorías de análisis. En la primera de ellas se considera el contexto histórico y social de la realidad educativa que los estudiantes en prácticas visitaron en el periodo antes señalado. En la segunda se atiende propiamente a la práctica educativa de forma bidireccional, esto es, cómo se refleja la realidad lingüística en el profesorado y cómo lo hace en el alumnado. Finalmente, se contemplan de forma transversal dos variables que a lo largo del estudio han ido adquiriendo relevancia: las diferencias geográficas dentro del propio contexto vasco y la representación de la mujer como actor social diferenciado.

2. BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA DURANTE EL SIGLO XX (1918-1959)

La lengua vasca o euskera, como apunta el historiador José Álvarez Junco, se ha caracterizado por su capacidad de sobreponerse ante las diferentes dificultades a las que se ha enfrentado a lo largo de la historia.¹⁰ El siglo xx fue muestra de ello. Expuesto a diferentes sistemas políticos y niveles de autogobierno, el euskera pasó por etapas de ascenso y declive. Desde la represión de las dictaduras de Miguel Primo de Rivera (1923-1930) y Francisco Franco (1939-1975) al reconocimiento durante la Segunda

8 FUSI AIZPURÚA, Juan Pablo. *España. La evolución de la identidad nacional*. Madrid: Temas de Hoy, 2000; ZABALETA IMAZ, Iñaki; GARMENDIA LARRAÑAGA, Joxe; MURUA CARTÓN, Hilario. «Movimiento popular y escuela en el franquismo: Las ikastolas en Guipuzkoa», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2015), p. 308.

9 La presente investigación continúa con las líneas de estudio sugeridas en el trabajo introductorio o exploratorio titulado «Asimilazioa eta errepresioa. La lengua vasca y su papel en la conformación de la identidad de Euskadi en el franquismo de los años cincuenta», y presentado en el congreso internacional «Lengua, patrimonio e identidades. Perspectiva educativa» celebrado en Donostia-San Sebastián en noviembre de 2018 en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. En el mismo se especificó la conveniencia de estudiar la cuestión lingüística en Navarra, por su proximidad cultural al País Vasco.

10 ÁLVAREZ JUNCO, José. *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.

República (1931-1939). En líneas generales, y como señala Paulí Dávila, los primeros setenta años de este siglo se pueden considerar, para el euskera, un periodo de alfabetización restringida y de un uso privado o limitado de la lengua.¹¹ Algo que en parte se puede explicar por los regímenes dictatoriales anteriormente mencionados.

Para comprender la evolución o involución del euskera durante el siglo xx es preciso acercarse a la historia del movimiento nacionalista vasco. Desde antes de la pérdida de los fueros en 1876 y hasta el periodo republicano, el País Vasco se encontró, en lo relativo a su proyecto nacionalizador, en un proceso de transformación. En él, su identidad giró de lo cultural a lo nacional, dando como resultado el paso de la reclamación de los fueros y la exaltación de los rasgos culturales diferenciales, a la instrumentalización política del nacionalismo, sobre todo con la obra de Sabino Arana.¹² Además, desde la corriente abertzale, se incluyó a Navarra entre las provincias vascas, sin considerar sus propias peculiaridades históricas y su particular forma de relación con el Estado. No obstante, y como señala el historiador Stanley Payne, «que la cultura y la etnohistoria de Navarra son parcialmente vascas es claramente evidente; que la cultura y las instituciones navarras puedan definirse simple o primordialmente como vascas en un sentido general es mucho menos seguro».¹³

Esta transformación del proyecto nacional vasco o cambio de paradigma fue palpable en el plano educativo. Como se ha indicado previamente, el principal medio para la conservación y divulgación de la lengua era la educación. En el País Vasco el euskera se convirtió en un elemento de exaltación de la identidad nacional, y su institucionalización en la enseñanza vasca tuvo sus antecedentes ya en el siglo xix. El sacerdote y filólogo Resurrección María de Azkue Aberasturi, creó en Bilbao la primera escuela de euskera, en el año 1896, a la que denominó Kolejio-Ikastetchea. Sin embargo, tendría que cerrarla en 1899 ante la escasa afluencia de alumnado, y cuatro años después, en 1903, los

11 DÁVILA BALSERA, Paulí. «El modelo histórico de alfabetización en Euskal Herria», DÁVILA BALSERA, Paulí. *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos xix y xx*. Bilbao: Universidad del País Vasco–Euskal Herriko Unibertsitatea, 1995, p. 36-37.

12 DÁVILA BALSERA, Paulí. «Euskal Herria tiene forma de corazón. La escuela en la construcción de la identidad nacional vasca», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27 (2008), p. 219.

13 PAYNE, Stanley. «Navarra y el nacionalismo vasco», *Cuenta y razón*, 7 (1982), p. 21.

lasalianos inauguraron otra en la misma ciudad donde se impartía enseñanza bilingüe.¹⁴

La proliferación de las escuelas de enseñanza de cultura y lengua vasca, denominadas ikastolas, surge a partir de la eclosión de diferentes instituciones que velaron por la protección de la identidad vasca. Sería a partir de 1918, momento en el que se produjo un fuerte empuje del nacionalismo operante. En este año nacieron la Sociedad de Estudios Vascos y la Junta de Cultura e Instrucción de la Diputación de Vizcaya. Estas iniciativas trajeron consigo la corriente de la Nueva Escuela Vasca, basada en la autonomía local y una acción pedagógica innovadora, tomando como referentes a los grandes pedagogos europeos.¹⁵

Tan solo un año después tendría lugar otro de los acontecimientos más relevantes para el idioma vasco. Se creó entonces la Real Academia de la Lengua Vasca –Euskaltzaindia en euskera–, y a partir de entonces «se emprendería la unificación de la lengua, el euskera, eliminando sus variantes locales y depurándola de «extranjerismos»».¹⁶ Fue fundada por Resurrección María de Azkue Aberasturi, quien como se ha señalado, creó la primera escuela de enseñanza del euskera. Su designación como primer director de la Academia no fue casual, pues el sacerdote y filólogo vizcaíno fue un claro exponente del nacionalismo cultural, concibiendo la lengua y la cultura como los rasgos más relevantes de la nación, sin llegar a considerar al euskera como la lengua exclusiva del País Vasco.¹⁷

Este contexto institucionalizado cristalizó en una articulación de escuelas que dio lugar a las ikastolas y al proyecto bilingüe en Euskadi. Creadas como instrumentos para la defensa de la lengua y de un proyecto de educación nacional, enarbolaron el denominado regeneracionismo pedagógico vasco, contrario a la escuela del momento, la cual consideraban que se dedicaba a españolizar.¹⁸

14 IZA, Iban. *El movimiento de las ikastolas. Un pueblo en marcha. El modelo ikastola, 1960-2010*. Bilbao: Euskaltzaindia, 2011, p. 20.

15 BASURTO MOTRICO, Félix. «La normalización de la ikastola: breve historia y estado de la cuestión de la escuela pública vasca», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 8 (1989), p. 141.

16 ÁLVAREZ JUNCO, José. *Dioses útiles...* op. cit., p. 251.

17 KINTANA GOIRIENA, Jurgi. «R. M. Azkue: nacionalismo cultural y posibilismo político», *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 8 (2002), p. 95.

18 POZO ANDRÉS, María del Mar del. *Curriculum e identidad nacional...* op. cit., p. 208; RODRÍGUEZ BORNAETXEA, Fito. *Construir o destruir naciones. El sistema educativo en el País Vasco*. Bilbao: Besatari, 1999.

En esta línea, se llevó un ambicioso proyecto de bilingüismo para las escuelas vascas. En ellas, se ofrecieron dos modelos de enseñanza bilingüe. Un modelo A, dedicado a la zona de vascoparlantes, con profesorado, alumnado y textos en euskera, dejando el castellano para la educación superior; y un modelo B, para las zonas castellanoparlantes, en el cual la enseñanza se iniciaba en castellano y el euskera se introducía a partir del ciclo superior. Sin embargo, este proyecto tendría una breve trayectoria, pues en 1921 el rector de la Universidad de Valladolid acabaría con estos modelos de bilingüismo y estableció la enseñanza en castellano, relegando así al euskera a un segundo plano, fundamentalmente doméstico. Dos años después daría comienzo la dictadura de Primo de Rivera, la cual acabaría definitivamente con las pretensiones bilingües al imponer la enseñanza en castellano.¹⁹

El freno que supuso la dictadura de Primo de Rivera terminó cuando en 1931 se proclama la Segunda República Española. Con la sanción de la Constitución, en el mismo año, se declara el castellano como la lengua oficial del Estado, «sin perjuicio de los derechos que las leyes del Estado reconozcan a las lenguas de las provincias o regiones».²⁰ En el plano de la enseñanza, el texto constitucional recogió, en su quincuagésimo artículo, la posibilidad de la enseñanza en las lenguas regionales: «Las regiones autónomas podrán organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas, de acuerdo con las facultades que se concedan en los Estatutos. Es obligatorio el estudio de la lengua castellana, y ésta se usará también como instrumento de enseñanza en todos los Centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas. El Estado podrá mantener o crear en ellas instituciones docentes de todos los grados en el idioma oficial de la República».²¹

Pero, como señala este artículo, para que las provincias se conformaran en regiones autónomas debían obtener un Estatuto. El País Vasco sería la segunda región autónoma constituida, tras Cataluña, cuando en 1936 se aprobó el texto estatuario durante el último bienio del periodo republicano.²² En este, se declara el euskera como lengua oficial en la región –junto al castellano–, teniendo como consecuencia la redacción en ambas lenguas de disposiciones oficiales, si bien la comunicación entre el Estado y la región autónoma se

19 BASURTO MOTRICO, Félix. «La normalización de la ikastola... *op. cit.*, p. 142.

20 Constitución de la República Española de 1931, Artículo 4.

21 *Ibidem*, Artículo 50.

22 GRANJA SÁINZ, José Luís de la. «El nacimiento de Euskadi: El Estatuto de 1936 y el primer gobierno vasco», *Historia Contemporánea*, 35 (2007), p. 444.

realizarían en castellano.²³ Asimismo, y en el plano educativo, se indica que se «regulará el uso de las lenguas castellana y vasca en la enseñanza, con arreglo a lo dispuesto en el artículo 50 de la Constitución».²⁴

Sin embargo, sería un Estatuto con poco recorrido. Poco tiempo después comenzó la guerra civil, que en la zona comprendida entre País Vasco y Navarra tuvo posturas diferentes. En el caso de Álava y Navarra, el golpe militar triunfó ya en julio de 1936, mientras que las provincias de Guipúzcoa y Vizcaya se resistieron hasta el verano de 1937, con la caída de Bilbao.²⁵ Con la victoria del bando sublevado en Euskadi, se daría fin al Estatuto y se impondría el proceso recentralizador propio del franquismo. Con ello, terminó también una política lingüística próxima a la convivencia cotidiana, institucional y educativa para lenguas como el euskera. El final de la guerra se tradujo en el comienzo de su declive, e instituciones como la Eusko Ikaskuntza (Sociedad de Estudios Vascos, 1918), la Revista Internacional de Estudios Vascos (1919) o la propia Euskaltzaindia (1919) desaparecieron o tuvieron que interrumpir su labor después del conflicto bélico.²⁶ Además de todo ello, se produjo también un proceso de depuración social que afectó al cuerpo de enseñanza.²⁷

Propiamente dentro del franquismo, la etapa primaria estuvo condicionada por la Ley de Enseñanza Primaria de 1945. En la misma la cuestión lingüística aparece de forma explícita. En el capítulo segundo de la misma, en su artículo séptimo, se habla de la lengua nacional, el castellano, «vínculo fundamental de la comunidad hispánica, será obligatoria y objeto de cultivo especial, como imprescindible instrumento de expresión y de formación humana, en toda la educación primaria nacional».²⁸ La misma, se incluyó en el desarrollo intelectual del alumnado.²⁹ De este modo, el resto de lenguas habladas en el Estado quedaban excluidas de las escuelas, comenzando así un

23 Gaceta de Madrid de 7 de octubre de 1936, p. 211.

24 *Ibidem*, p. 212.

25 CASANOVA RUIZ, Julián. *República y guerra civil. Volumen 8*. Barcelona: Marcial Pons, 2014, p. 191, p. 332-333.

26 CENOZ, Jassone; PERALES, Josu. «Capítulo 3. Las comunidades vascohablantes», TURRELL JULIÀ, María Teresa (ed.). *El plurilingüismo en España*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 2007, s/p.

27 BADIOLA ARIZTIMUÑO, Ascensión. *La represión franquista en el País Vasco. Cárceles, campos de concentración y batallones de trabajadores en el comienzo de la posguerra*. Universidad Nacional de Educación a Distancia [Tesis doctoral dirigida por Ángeles Egido León], 2015, p. 50-51.

28 Boletín Oficial del Estado. Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, Capítulo II, Artículo 7.

29 *Ibidem*, Capítulo IV.

periodo de declive en el uso institucional del euskera en favor del castellano, produciéndose así una situación de diglosia, esto es, una relación lingüística desigual, en la cual el bilingüismo se da de forma asimétrica, gozando una de ellas de privilegios sociales o políticos.

En esta línea, la propia Euskaltzaindia, en su *Libro blanco del euskera*, recoge esta situación y critica la pérdida institucional del País Vasco, y en concreto la cuestión lingüística en la escuela. Critica no solo la ausencia de esta lengua en los planes de estudio durante la política educativa del franquismo, sino también la «dureza colonial» con la que se castigaba a alumnado y profesorado por utilizar la lengua vasca en los centros de enseñanza.³⁰

No obstante, tanto las corrientes pedagógicas en euskera como las escuelas vascas tuvieron recorrido pese al franquismo, como indica Fito Rodríguez: «Paralelamente al proceso de unificación lingüística correspondiente al *corpus* gramatical, el *status* de la lengua vasca fue logrando una socialización progresiva por medio de las llamadas «escuelas vascas» (ikastolas de entonces), que comenzaron a surgir a la sombra de la Iglesia Católica, saliendo de la absoluta clandestinidad en que se habían mantenido hasta 1945. Así, Elvira Zipitria en Donostia, y X. Peña y M. A. Garay crearon y desarrollaron, en la parroquia de San Nicolás y los Agustinos de Iralabarri en Bizkaia respectivamente, unas alternativas pedagógicas en vasco que no dejaron de afianzarse durante la década de los años 1945 al 1955».³¹

En resumen, se puede concluir que si bien durante el primer franquismo el euskera, como el resto de las lenguas diferentes al castellano, sufrieron un proceso de silenciamiento en el Estado español, a nivel educativo las experiencias variaron. Si bien las escuelas vascas o ikastolas continuaron su andadura, en la enseñanza formal la lengua vasca se vio eclipsada por el castellano.

3. CUESTIONES METODOLÓGICAS SOBRE UN ARCHIVO ETNOGRÁFICO

En el caso del presente estudio, se hace uso del método histórico-educativo. Asimismo, y dadas las características del fondo documental utilizado, se contempla también la perspectiva etnográfica. Dentro de esta metodología,

30 EUSKALTZAINDIA. *El libro blanco del euskara*. Bilbao: Real Academia de la Lengua Vasca, 1977, p. 667.

31 RODRÍGUEZ BORNAETXEA, Fito. *Construir o destruir naciones... op. cit.*, p. 83.

se aplica como técnica de estudio el análisis de contenido de las memorias de prácticas inéditas, estableciendo la cuestión lingüística como unidad categorial, tanto en el ámbito social como educativo. A su vez, se atiende a todo el conjunto de fuentes documentales y gráficas que incorporan los ejemplares del fondo.

El fondo de memorias de prácticas «Romero Marín» comienza su andadura ligado a uno de los pedagogos españoles más relevantes durante gran parte del siglo xx: Anselmo Romero Marín. En el marco de la nueva universidad del régimen, auspiciada por la Ley de Ordenación Universitaria de 1943, el profesor Romero Marín alcanzaría la cátedra de Pedagogía general y racional de la Universidad de Madrid –actual Universidad Complutense de Madrid–.³² Desde los años que dieron fin a la década de los cuarenta, Romero Marín se encargaría de impartir la asignatura de prácticas de la Sección de Pedagogía, en las cuales el alumnado redactaba un volumen monográfico donde se describía una realidad escolar.³³ En total, el fondo documental cuenta con cerca de 900 memorias de prácticas realizadas entre los años 1949 y 1973. Geográficamente, las memorias abarcan todas las regiones de España. Además, existen ejemplares de otras dependencias históricas, como el protectorado de Marruecos, e incluso de otros países, como Italia o Costa Rica.

El fondo ha sido custodiado desde entonces hasta que, a finales de los ochenta, se creara el Museo-Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» en la misma universidad, momento en que fue incorporado a las colecciones de este espacio patrimonial para su investigación y estudio.

Las memorias cuentan en su interior con dos partes diferenciadas. La primera estaba dedicada al contexto geográfico, histórico y social de la institución o situación escolar a analizar, la cual se describía después con gran detalle. La segunda parte, de carácter crítico, constaba de un análisis de la situación descrita con propuestas de mejora.³⁴

La abundante cantidad de fuentes documentales de un fondo de memorias de prácticas como el que aquí se presenta es de un valor extraordinario. Este tipo de fuentes nos permite abrir la «caja negra» de la escuela, acercándonos

32 MAINER BAQUÉ, Juan. *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009.

33 POZO ANDRÉS, María del Mar del; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, 15 (2010), p. 175.

34 *Ibidem*, p. 175.

a la realidad educativa y a sus prácticas en las aulas.³⁵ A menudo, el texto que compone las memorias viene acompañado de fotografías, gráficos, mapas, dibujos o documentación de los centros. Respecto a la fotografía, cabe destacar que eran realizadas por profesionales o por el alumnado encargado de redactar la memoria de prácticas. Toda esta documentación complementaria y a la vez central del texto, hace de este fondo una fuente histórica poliédrica con multitud de posibilidades de estudio.

No obstante, pese a la diversa cantidad de fuentes documentales que se pueden encontrar dentro de este acervo, no es un fondo exento de limitaciones que conviene señalar y considerar en el marco de la presente investigación. Para ello es preciso tener en cuenta el contexto de producción de las memorias. Como se ha señalado previamente, se trataban de trabajos que debían entregarse al profesor Romero Marín al final de la asignatura de prácticas pedagógicas. En ellos se pretendía describir y analizar una realidad educativa que el propio alumnado de la Sección de Pedagogía no podía observar ni abarcar en su totalidad. Se trata por tanto de una visión limitada o sesgada de los escenarios sociales y educativos a los que se desplazaban, pues además en algunos casos el propio alumnado ejercía o había ejercido el magisterio en esas instituciones. En estos casos, si bien el nivel de profundidad descriptiva y analítica podía ser mayor, no deja de resultar una observación condicionada por las propias circunstancias del alumnado. Por el contrario, para quienes las instituciones no resultaban conocidas, el grado de conocimiento o exploración de la realidad se podía mostrar limitado, lo cual también repercute en la producción del propio trabajo.³⁶

Y finalmente, se trata de una visión subjetiva o amateur, que pasaba por el propio tamiz ideológico de quienes escribían y para quién lo hacían. Las memorias se redactaron para que fueran evaluadas por un profesor que, como se ha indicado al principio, contaba con un pensamiento determinado que quizá el alumnado pudiera conocer previamente. En esta línea, y considerando la propia estructura de las memorias que conforman el fondo, es posible que, en la contextualización histórica y política más inmediata, así como los elementos diferenciales de esta zona geográfica pudieran estar condicionados al pensamiento mayoritario del franquismo.

35 BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel; COMAS RUBÍ, Francisca; SUREDA GARCIA, Bernat. «Abriendo la caja negra: la escuela pública española de la postguerra», *Revista de Educación*, 371 (2016), p. 61-82.

36 POZO ANDRÉS, María del Mar del; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme... op. cit., p. 165-194.

Por último, cabe destacar que se trata de un fondo documental con una importante producción bibliográfica en los últimos años. Someramente, se podrían clasificar los estudios realizados con este archivo entre aquellos que estudian etapas históricas o zonas geográficas concretas,³⁷ instituciones educativas.³⁸

4. LA CONVIVENCIA LINGÜÍSTICA EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA EN LOS AÑOS CINCUENTA

Para el presente estudio, se han seleccionado las memorias de las tres provincias de Euskadi realizadas entre los años 1950 y 1959, resultando una muestra de un total de trece ejemplares que abarcan realidades educativas de diversa índole, destacando los estudios monográficos locales o comarcales. La extensión de estas oscila entre las 54 y las 163 páginas y la mayoría de ellas dispone de fotografías.

37 POZO ANDRÉS, María del Mar del; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas», *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65/4 (2013), p. 119-133; POZO ANDRÉS, María del Mar del; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme... op. cit.»; BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel; RABAZAS ROMERO, Teresa. «La escuela en Mallorca durante el franquismo, una aproximación a través de las memorias de prácticas del “Fondo Romero Marín”», COMAS, Francisca; GONZÁLEZ, Sara; MOTILLA, Xavier; SUREDA, Bernat (Eds.). *Imatges de l'escola, imatge de l'educació: Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014, p. 87-100; SONLLEVA VELASCO, Miriam; SANZ SIMÓN, Carlos; TORREGO EGIDO, Luis Mariano. «Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo», *Social and Education History*, 7/1 (2018), p. 26-54; SANZ SIMÓN, Carlos. «Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959)», *Historia y Memoria de la Educación*, 10 (2019), p. 409-449.

38 RAMOS ZAMORA, Sara. «Labor pedagógica de los Hogares de Auxilio Social a través de las memorias del Fondo “Romero Marín” del Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”», MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis; SEBASTIÁN VICENTE, Ana (coords.). *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y v Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*. Murcia: Universidad de Murcia, 2012, p. 337-354; SANZ SIMÓN, Carlos; SONLLEVA VELASCO, Miriam; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Entre los muros del asilo. Los procesos de nacionalización en los centros tutelares de menores en la España del primer franquismo», *Qualitative Research in Education*, 8/2 (2019), p. 182-214.

TÍTULO DE LA MEMORIA	AUTOR/A	LOCALIDAD	AÑO
La educación y sus problemas en Villava	Margarita Abadía Díez	Villava	1955
Bermeo	Dolores Albizua Zabala	Bermeo	1955
Estudio pedagógico y cultural de la ciudad	Soledad Arellano Bravo	Estella	1958
La enseñanza en Guipúzcoa	A. Busto Echezarreta	Guipúzcoa	1957
La enseñanza en Navarra. Los problemas educativos en Alsasua	M ^a Victoria Carrasco Naurín	Alsasua	1955
La enseñanza en Arguedas	Ángela García Izquierdo	Arguedas	1955
Pedagogía correccional. Reformatorio del Salvador	M ^a Teresa Lázaro Cantos	Amurrio	1953
Problemas educativos en Olite	Benita Marticorena Goñi	Olite	1954
El problema de la enseñanza en Ispaster	Rafael Mazo Esparza	Ispaster	1959
El problema de la inmigración en relación con la vida escolar de San Sebastián	M ^a del Carmen Mezquita Mendizábal	Donostia-San Sebastián	1958
Estudio pedagógico sobre la escuela unitaria de Mallavia	M ^a del Carmen Celis Estrada	Mallavia	1952
El valle de Cigoitia. Sus problemas pedagógicos	M ^a Begoña Lazcano Osa	Cigoitia	1959
La enseñanza en Goizueta	M ^a Elena Manterola	Goizueta	1953

Tabla 1. Relación de memorias de prácticas. Fuente: Elaboración propia.

Dada la propia estructura de las memorias de prácticas, se propone un análisis que diferencie entre el bilingüismo o cuestión lingüística a nivel contextual, donde se destacan elementos históricos, políticos y sociales; y a nivel educativo, haciendo hincapié en la convivencia entre el euskera y el castellano dentro de las instituciones de enseñanza primaria vascas y navarras. Posteriormente, y dentro de esta segunda categoría de análisis, se desarrolla una comparación entre la perspectiva del profesorado y del alumnado respecto a la cuestión lingüística.

4.1. *Ámbito social*

Como se ha indicado previamente, las memorias se encuentran divididas en torno a dos grandes apartados. El primero de ellos comprende la contextualización, abarcada desde diferentes perspectivas, tales como la histórica, política, económica y social. En estos apartados, el alumnado expone cuestiones generales relativas a la zona geográfica donde se enmarcan sus prácticas. En ocasiones se sirven de gráficos o fotografías que ilustran y complementan la información escrita que aportan.

Dentro de estos apartados que conforman el primer bloque o eje temático de las memorias, destacan dos elementos de análisis. El primero, relativo a la propia contextualización histórica que realiza el alumnado de prácticas sobre la realidad educativa en la que se encuentra. Y, en segundo lugar, el tratamiento que reciben los hombres y mujeres, de forma diferenciada, de los diferentes puntos de la geografía vasca y navarra. A este respecto, el hecho de que aborden los sexos por separado contribuye a la dotación de estereotipos, generalizando así la sociedad en función de si se tratan de hombres o mujeres.

Respecto a las alusiones al pasado histórico, predominan los silencios sobre el siglo xx. Si bien se dan casos en que el alumnado opta por no abordarlo directamente, frenando el recorrido histórico del contexto inicial entre los siglos xvii y xix,³⁹ se pueden encontrar otros ejemplos en los que se hacen claras referencias a la historia más cercana. Dentro de estos casos las tendencias son diversas, si bien predominan aquellos en los que se alude al periodo republicano como una época de consecuencias negativas para la historia de España. Hay quien, en cambio, recurre a la justificación del final de la guerra para la aparición de iniciativas educativas que se analizarán posteriormente, o las referencias al grado de autogobierno conseguido previamente a la Dictadura franquista. Por ejemplo, en el caso de Álava se hace referencia al régimen de la hacienda especial.⁴⁰ En esta misma memoria se alude también a hechos como el nombramiento de funcionarios por parte de los concejos, la existencia de las «arcas de misericordia» para prestar trigo a labradores con menos recursos, e incluso se abordan los fueros alaveses, los cuales «conserva [...], como es lógico, muy mermados». Continúa señalando que «el Ayuntamiento de Cigoitia es uno más entre los de España y se atiene a cuantas consignas recibe de las Autoridades provinciales» para finalizar puntualizando que «quedan en las costumbres de los vecinos abundantes resabios de épocas pasadas».⁴¹

Por tanto, las alusiones al pasado histórico determinan en gran medida la identidad que se pretende proyectar o definen el pensamiento de quienes escriben las memorias. A este respecto vuelve a ser destacable el caso de la memoria sobre el municipio de Bermeo. En ella, la estudiante relata una serie de acontecimientos de la Historia de España a los que el pueblo vasco

39 MEZQUITA MENDIZÁBAL, María del Carmen. *El problema de la inmigración en relación con la vida escolar de San Sebastián*. Guipúzcoa, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 367), 1958.

40 LÁZARO CANTOS, María Teresa. *Pedagogía correccional. Reformatorio del Salvador. Amurrio (Álava)*. Álava, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 597), 1953, p. 2.

41 LAZCANO OSA, María Begoña. *El valle de Cigoitia... op. cit.*, p. 38.

contribuyó. Se puede apreciar en el caso de sus capacidades para las labores de la pesca o la navegación en el contexto de la llegada a América bajo el reinado de los Reyes Católicos (ver Fotografía 1).⁴² Esta idea que busca formar parte del carácter primigenio de la esencia de la nación española podría estar ligada, como apunta el profesor José Álvarez Junco, a la exaltación de la identidad vasca propia del siglo XVII.⁴³ De este modo, se produce una vinculación a la identidad española desde las aportaciones propias.



Fotografía 1. Grupo de estudiantes del Grupo escolar S. Francisco, en la localidad de Bermeo (Guipúzcoa).⁴⁴

En el caso de las memorias de Navarra las menciones al pasado de algunas localidades están estrechamente vinculado con las raíces vascas. En el caso de Olite, la estudiante se pregunta por el origen de «la vasca Erri-Berri»,⁴⁵ mientras en Arguedas aparece explícitamente su origen vasco: «En la dominación sarracena [Arguedas] era una de las plazas fortificadas del Sur de Vasconia. La primera invasión que mencionan los anales, en el País Vasco, es la que

42 ALBIZUA ZABALA, Dolores. *Bermeo*. Vizcaya, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 303), 1955, p. 44.

43 ÁLVAREZ JUNCO, José. *Dioses útiles...* *op. cit.*, p. 239-240.

44 ALBIZUA ZABALA, Dolores. *Bermeo...* *op. cit.*, p. 137.

45 MARTICORENA GOÑI, Benita. *Problemas educativos en Olite (Navarra)*. Navarra, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 496), 1954, p. 1.

verificaron en el año 915 los caudillos de Abdelaziz por el Norte, Pamplona y montes Abbaskenses». ⁴⁶

En otro de los casos, en esta ocasión en el municipio de Alsasua, la alumna señala que «la Diputación foral [de Navarra] tiene pedido desde el año 1866 el restablecimiento de la Universidad Vasco-Navarra». Este hecho pone de relieve la conexión cultural de una parte de Navarra con las provincias vascas, y cómo esta vinculación contaba con un respaldo institucional en el siglo XIX. ⁴⁷

Dentro del ámbito social hay que destacar las menciones que reciben las lenguas. En este sentido, se destaca como el euskera era de uso común en el plano social, familiar y religioso, aunque sin embargo no lo sería en el educativo, dada la imposición hegemónica del castellano en las escuelas en la Ley de 1945.

Por un lado, hay casos que destacan la frecuencia de su uso menos en las grandes ciudades y capitales, como son los casos de Guipúzcoa o Vizcaya. ⁴⁸ A este respecto se ponen de relieve las diferencias entre el ámbito rural y el urbano. En este sentido, el euskera, como lo muestran las memorias, se erige como una lengua mayoritariamente rural, donde su uso social estaba más extendido que en las ciudades. De hecho, y como muestra uno de los alumnos en la introducción a su estudio, en el caso de Ispaster una de las principales razones para la interiorización en los movimientos migratorios vascos se encuentra la lengua propia. Esta causa representa el 8%, por detrás de la geografía (32%), el carácter de la persona y el espíritu de independencia (20% cada una), la riqueza de la región (15%) y el orgullo racial (10%). ⁴⁹ En definitiva, la lengua representa, junto a otros elementos que refuerzan la identidad nacional vasca, uno de los principales motivos por los cuales los flujos migratorios se producen hacia el interior (ver Fotografía 2). Por el contrario, entre las causas para la exteriorización o emigración, se encontraban razones como el influjo de la emigración al exterior, la «guerra de liberación», el ambiente marino, y, en menor medida, razones como el ampliar los

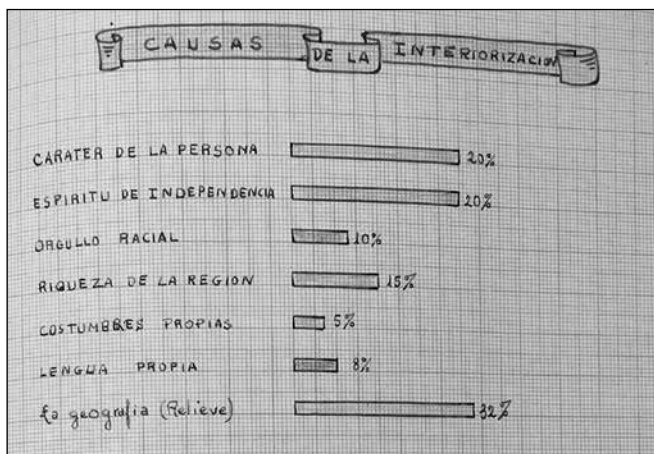
46 GARCÍA IZQUIERDO, Ángela. *La enseñanza en Arguedas*. Navarra, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 522), 1955, p. 13.

47 CARRASCO NAURIN, María Victoria. *La enseñanza en Navarra. Los problemas educativos en Alsasua*. Navarra, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 225), 1954, p. 39.

48 BUSTO ECHEZARRETA, A. *La enseñanza en Guipúzcoa*. Guipúzcoa, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 529), 1957, p. 10; Albizua Zabala, Dolores. Bermeo... op. cit., p. 114.

49 MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ispaster*. Vizcaya, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 74), 1959, s/p.

estudios, el modernismo, la abundante inmigración o el espíritu aventurero, si bien en este caso el estudiante no adjunta porcentajes.⁵⁰



Fotografía 2. Causas de la interiorización en el municipio de Ispaster (Vizcaya).⁵¹

Es destacable en el caso de la memoria de Ispaster que los elementos identitarios estén relacionados con la interiorización, o los movimientos migratorios que miraban hacia el interior de la región vasca. Sin embargo, aquellas razones vinculadas con la emigración a la costa o al exterior vienen por otras necesidades, tales como el propio flujo migratorio, el cursar estudios superiores o las consecuencias de la guerra civil, esto es, el exilio o la búsqueda de oportunidades.

Resulta destacable en el caso de esta memoria la mención al nacionalismo vasco en la sociedad de la localidad vizcaína, cuando se habla de la cuestión política en el contexto social: «Casi toda la gente está orgullosa de su tierra, creen ser nacionalistas, pero no lo son. Lo que sí son es tradicionalistas. En ningún caso se dan resentimientos políticos ni antes de 1936 ni después».⁵²

50 Tanto en los datos de movimientos migratorios de interiorización y exteriorización, el estudiante no hace referencia a la procedencia de los datos. Este hecho supone también una limitación de esta fuente documental, pues los datos utilizados en la contextualización no siempre vienen avalados por sus fuentes de origen.

51 MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ispaster...* op. cit., s/p.

52 *Ibidem*.

El propio alumno, por tanto, hace explícita su visión sobre el nacionalismo, el cual él considera tradicionalismo, y hace mención a la ausencia de malestar en la sociedad tras la guerra civil. Todo ello, unido a la propia denominación de este conflicto bélico como «guerra de liberación», dan cuenta de la visión personal del estudiante sobre el pasado histórico reciente y cómo ello puede determinar su visión de la realidad socioeducativa en que se encuentra.

Por otra parte, en otras memorias se apunta a la progresiva desaparición del euskera entre la juventud o el hecho de su extinción. A este respecto, se hace alusión a términos originarios de la lengua vasca que han pasado por un proceso de «castellanización», como ocurrió en el Valle de Cigoitia. En este caso, la estudiante aborda este aspecto desde el nombre del valle, que recoge las reminiscencias de la lengua vasca. Señala que la lengua vasca era de uso común en el siglo XIX, si bien cuando redactó la memoria se sorprendió por el empleo de palabras en euskera en el lenguaje común castellano.⁵³

Como señala Joseba Intxausti, la distribución del euskera en las provincias vascas y su progresiva pérdida fue más acusada en el caso de Álava. Las memorias consultadas de la provincia muestran cómo efectivamente su uso había comenzado a decaer o cómo se hablaba directamente en castellano. A mediados del siglo XIX, la lengua vasca había desaparecido prácticamente en su totalidad, manteniendo un reducto de vascoparlantes en el norte de la provincia, zona en la que se encuentra el Valle de Cigoitia. En él, el euskera comenzó a disminuir en su uso entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, un hecho que se refuerza con el relato expuesto en la memoria.⁵⁴

Finalmente, un hecho que ocupa a la mayoría de las memorias es la descripción de la sociedad vasca. Este aspecto se ejemplifica con claridad en la memoria dedicada al municipio vizcaíno de Ispaster, donde el autor aborda las «características raciales» de sus habitantes, y donde destaca que «verdaderos representantes de los primeros vascos se encuentran en estos caseríos rodeados de montañas».⁵⁵ Las alusiones a la orografía y la geografía física se mostrarán recurrentes a lo largo de las primeras páginas de los textos, si bien pronto se produce una división clara entre los caracteres de hombres y mujeres de forma diferenciada.

En el caso de los varones, en el caso de la memoria dedicada a Guipúzcoa, se dice de ellos: «El retrato físico del vasco nos lo da con mano maestra D.

53 LAZCANO Osa, María Begoña. *El valle de Cigoitia...* op. cit., p. 39-40.

54 INTXAUSTI, Joseba. *El euskera en Álava*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1994, p. 9.

55 MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ispaster...* op. cit.

Arturo Campeón: «Es el vasco [...] vigoroso, robusto, sano. De mucho aguante para la humedad y el frío. Le agobian presto la sed y el calor. Brincan y saltan con la agilidad del corzo. Son sus danzas meros deportes sin asomo de expansiones sexuales. En andar apuran largos caminos algunos le igualan, nadie le supera. Es diestro y forzado en el manejo de las herramientas usuales: tanto descuella segando hierba, cuanto volviendo terrones o serrando maderas o cortando robles».⁵⁶

Por su parte, en la monografía sobre el Valle de Cigoitia, en la provincia de Álava, se habla de nuevo diferenciadamente de hombres y mujeres alavesas. De ellos, en la misma línea del anterior, la estudiante de prácticas destaca en la memoria su sobriedad y carácter trabajador, especialmente con la familia. De ellas, sin embargo, señala que «trabajando en el campo las mujeres, llevan al matrimonio, por pobres que sean, la valiosa dote de duplicar desde el primer día los brazos útiles de la casa».⁵⁷

No obstante, existen casos en los que la descripción de la mujer aparece ligada a la libertad. Por ejemplo, en el caso de la estudiante que se desplaza hasta Alsasua (Navarra), señala: «En Navarra, es preciso confesarlo, por regla general, la mujer es más inteligente que el hombre. Su finura contrasta con la del sexo fuerte y por eso se casan con los forasteros que pueden apreciar sus excelentes cualidades. La mujer en Navarra goza de gran consideración y como efecto de esto de una gran libertad. Como consecuencia la mayoría de ellas van a Francia o a ampliar sus estudios o a perfeccionar sus oficios. En los pueblos próximos a Francia es corrientísimo saber hablar francés».⁵⁸

Otro caso similar se aprecia en la memoria sobre la localidad de Bermeo (Vizcaya). Al principio destaca la mención al sistema familiar del matriarcado, así como la evolución que se ha producido con respecto al analfabetismo. Destaca que en aquel momento la mujer disponía de derechos, contando además con la misma cultura que los hombres, y destacando que el acceso a la misma estaba limitado previamente para ellas.⁵⁹

En cualquier caso, la mujer, en las memorias analizadas, aparece ligada al ámbito laboral, con expresiones que dejan entrever una implicación que va

56 BUSTO ECHEZARRETA, A. *La enseñanza en Guipúzcoa...* op. cit., p. 8.

57 LAZCANO OSA, María Begoña. *El valle de Cigoitia. Sus problemas pedagógicos*. Álava, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 513), 1959, p. 36-37.

58 CARRASCO NAURIN, María Victoria. *La enseñanza en Navarra...* op. cit., p. 29.

59 ALBIZUA ZABALA, Dolores. *Bermeo...* op. cit., p. 47.

más allá de la reclusión doméstica y asistencial, llegando incluso a señalar su acceso al estudio y la cultura.

En definitiva, podemos concluir que en un plano histórico-social destacan las alusiones a un pasado común en el caso de Navarra. En este sentido, el origen vasco queda reflejado en la contextualización histórica de las memorias, si bien no se alude a un uso social del mismo en la época franquista. Este hecho se puede explicar debido a que la desaparición del euskera en Navarra se produjo de forma más acusada que en las provincias vascas. Hacia 1860-62, el euskera en Navarra estaba presente en la mitad norte del territorio, mientras en el País Vasco permanecía en Guipúzcoa, Vizcaya y en el norte de Álava. Esta área se redujo progresivamente hasta 1973, año en que el euskera permanecía en el pico norte de la región navarra.⁶⁰ Por su parte, en el caso de las provincias vascas, su uso se muestra más distendido si bien existen diferencias territoriales entre núcleos rurales y urbanos.

4.2. *Ámbito educativo*

Después de la contextualización desde diferentes perspectivas que se redacta en las memorias, tiene lugar la segunda parte de estas, relativa ya en exclusividad a la cuestión educativa. En función de la zona que abarque cada estudio, se describen y/o analizan una o más instituciones.

El primer hecho destacable de la cuestión lingüística referida ya propiamente al plano educativo es la propia denominación que utiliza el alumnado para referirse a ella. Casi de forma generalizada en todas las memorias analizadas en este estudio, el alumnado encargado de redactar las memorias aborda este hecho como «el problema de la lengua» o «el problema del bilingüismo». Esta denominación y concepción de la presencia y uso de las lenguas en la escuela pone de relieve no sólo que el bilingüismo era una realidad en la sociedad vasca durante el franquismo, sino que precisamente por ello se planteaba como un problema en la escuela, dada la situación de diglosia por la cual el castellano gozaba del privilegio de la oficialidad en la escuela en detrimento del euskera. Por este motivo, es reseñable que la mayoría de los y las estudiantes decidieran dedicar un apartado específico a este asunto.⁶¹

60 EUSKALTZAINDIA. *El libro blanco del euskara...* op. cit., p. 138.

61 Existen referencias y terminología que obvian esta cuestión, como la memoria de la localidad de Villava, en Navarra. En ella se emplean conceptos como la «escuela española», y descripciones como «la

En lo relativo a esta cuestión, los testimonios recogen una idea común que se repite en las memorias y que la alumna encargada de acudir a la localidad navarra de Goizueta resume así: «los niños una vez fuera de la clase dejan de hablar el castellano; por lo tanto tienen gran dificultad para aprender».⁶² Este hecho encaja con la descripción que previamente el alumnado ha realizado del entorno social, y que apunta a la idea de que el castellano se utilizaba fundamentalmente a nivel institucional. El euskera gozaba por tanto de una mayor representación en la esfera cotidiana al margen de las instituciones, también en algunos puntos de Navarra, como el anteriormente expuesto.

En primer lugar, respecto a la práctica educativa por parte del profesorado, en las memorias se relatan las dificultades que tenían que afrontar en la comunicación con el alumnado. Se encuentran en las aulas a estudiantes que no conocen la lengua castellana y por ello deben emplear un esfuerzo adicional para comenzar las enseñanzas básicas: «La ley ha prohibido que el maestro de sus enseñanzas en vascuence. De esta forma se logra que todos los niños salgan de la escuela sabiendo hablar correctamente el castellano. El niño del caserío vasco, al empezar su escolaridad, no sabe ni una palabra de castellano; es un tiempo tremendo el que tiene que perder el maestro para que este niño aprenda un mínimo de castellano, y así poder empezar con él la lectura y escritura».⁶³

Es por tanto imposible entender la situación de las escuelas en esta zona sin atender a la mencionada ruptura entre el ámbito social y doméstico respecto al ámbito educativo, la cual resulta evidente para los y las estudiantes de prácticas que visitaron estas instituciones. El caso de una de ellas refuerza esta idea con rotundidad. Esta alumna visitó el municipio de Mallavia, en la provincia de Vizcaya. Durante su estudio, llegó a afirmar que «ningún niño de origen vasco tiene el mínimo conocimiento de castellano al llegar a la escuela».⁶⁴ El alumnado de origen euskaldun representaban el 38% en esta localidad. De la parte restante, el 50% conocía el castellano y el euskera, mientras el 12% solo hablaba castellano, según la autora, porque sus padres no eran vascos.⁶⁵ Por tanto, para

escuela es nuestra patria, es esencialmente española». ABADÍA DÍEZ, Margarita. *La educación y sus problemas en Villava*. Navarra, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 775), 1955, s/p.

62 MANTEROLA, María Elena. *La enseñanza en Goizueta*. Navarra, Navarra, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 23), 1953, p. 3.

63 CELIS ESTRADA, María del Carmen. *Estudio pedagógico sobre la escuela unitaria de Mallavia*. Vizcaya, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 887), 1952, p. 97.

64 *Ibidem*, p. 96.

65 *Ibidem*.

una parte considerable del alumnado, la disrupción entre ambos contextos suponía una barrera lingüística que tenía que afrontar al asistir a la escuela.

Las diferentes soluciones que se muestran en las memorias exponen la dureza de la realidad educativa y de las dificultades que se presentaban día a día en la práctica escolar. En el caso del municipio de Ispaster, se describe cómo algunos alumnos, ante el desconocimiento del castellano en edades tempranas, debían contar con la ayuda de un compañero que ejercía como intérprete para comunicarse con el maestro: «En muchos casos es muy aconsejable hablarles en vascuence. Si se quiere que la escuela sea una consecuencia de la vida de la familia hace falta que la diferencia no sea muy brusca. No se darían casos de niños que temen grandemente el asistir a la escuela, para algunos es una verdadera obsesión el venir a la escuela. No es extraño que esto ocurra, si una vez dentro de ella no se sienten comprendidos y se les habla por mediación de otros compañeros de la clase».⁶⁶

De ello se concluye que, cuando los alumnos y alumnas llegaban a las escuelas, principalmente en las provincias de Guipúzcoa y Vizcaya, generalmente sólo hablaban en euskera.⁶⁷ En el caso de la enseñanza en la localidad vizcaína de Bermeo, la estudiante expone la situación de la escuela en el ámbito lingüístico, destacando la prohibición de la lengua vasca en las horas lectivas, y continuando con la incomunicación que el alumnado experimenta con el aprendizaje en castellano. «El niño ante la disyuntiva de dos lenguas se considera incapaz de aprenderlas y resuelve la dificultad mezclándolas de forma poco elegante».⁶⁸ La estudiante continúa reflexionando sobre este aspecto y las consecuencias emocionales que esta dificultad podía ocasionar en el alumnado, llegándose a preguntar: «¿Qué gusto va a tomar a la escuela [el niño] si desde el primer día se le presenta aquello como una cárcel, sin libertad, sin comunicación con el profesor, sujeto a una disciplina y a un reglamento que no entiende?», para terminar afirmando que el alumnado «tarda a veces meses enteros en hacerse al ambiente, meses que, soportados con tristeza y depresión moral, pueden dejar en él honda huella».⁶⁹

La estudiante de prácticas que acude a las escuelas de Bermeo expone que los niños y niñas podían tardar meses en adaptarse. Sin embargo, en el caso de Mallavia esta situación resulta más dramática, pues «el niño que solo habla

66 MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ispaster...* op. cit.

67 CELIS ESTRADA, María del Carmen. *Estudio pedagógico...* op. cit., p. 96.

68 ALBIZUA ZABALA, Dolores. *Bermeo...* op. cit., p. 119.

69 *Ibidem*, p. 118.

vasco va retrasado un par de años en relación con otros de habla Nacional, un par de años que necesita forzosamente para comprender lo que habla». ⁷⁰ Cabe destacar que en ningún caso se hace mención a que el euskera fuera utilizado, ni siquiera, en conversaciones informales.

Además, hay que considerar que esta dificultad no estaba solo presente en la comunicación con el profesorado. Como se ha indicado previamente, los reglamentos y documentos de la escuela estaban escritos en castellano. También los textos que se encontraban en la biblioteca, como así lo muestran los casos de Alsasua o Estella, donde se pueden apreciar que todos los títulos representan obras de la literatura universal en castellano o cuentos y textos infantiles aprobados por el régimen franquista (ver Fotografía 3). ⁷¹

- 64 -	
Azcarras. V.P.	El Cielo
Id.	La niña instruida
Alvarez. J.	El niño emigrante
Id.	Historia de Alfredo, el niño ciego.
Aznar. E.	Guerra y victoria de España.
Alvares. J.	La Niña María y el Niño Jesús.
Id.	Maribel.
Id.	Marí-luz.
Id.	Marí-Sol (3 tomos)
Id.	Marí-Sol Inspectore (3 tomos)
Id.	Más cuentos mios.
Id.	Mis cuentos.
Id.	Pepo Luis.
Id.	Teresa de Jesús.
Id.	Virgenes de España.
Id.	Victor Capitán.
Id.	Verid y vamo todos.
Id.	Pequeñuelos.
Id.	Hermanitos.
Aspurrutis. J.M.	Fabulario infantil.
de Amicis. E.	Corazón
About. E.	El hombre de la ocaja rote.
Amich. J.	Grandes compositores .
Id.	Grandes pintores.
Id.	Mujeres célebres.
Id.	Novelistas famosos.
Id.	Cuadillos famosos.

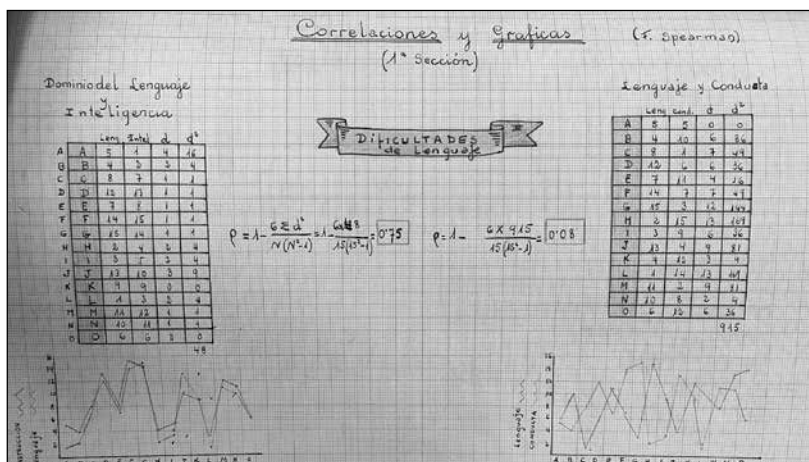
Fotografía 3. Muestra del inventario de libros pertenecientes a la biblioteca de Alsasua (Navarra). ⁷²

70 BUSTO ECHEZARRETA, A. *La enseñanza en Guipúzcoa...* op. cit., p. 39.

71 ARELLANO BRAVO, Soledad. *Estella. Estudio pedagógico y cultural de la ciudad*. Navarra, UCM (Memoria de prácticas de Pedagogía, Ref. 108), 1958, p. 86-91; CARRASCO NAURIN, María Victoria. *La enseñanza en Navarra...* op. cit., p. 63-78.

72 CARRASCO NAURIN, María Victoria. *La enseñanza en Navarra...* op. cit., p. 63-78.

La descripción de las diferentes realidades escolares por parte del alumnado en prácticas da una idea de la complejidad que afrontaba el profesorado y el alumnado en el día a día. Sin embargo, las memorias, en algunos casos, iban más allá de las descripciones. En ellas se redactaron reflexiones que vinculaban la cuestión lingüística con otros fenómenos. Por ejemplo, se arguyó que podía tratarse de un aspecto relacionado con elementos como la inteligencia, la instrucción, la asistencia o la conducta. El estudiante que se desplaza a la localidad de Ispaster traza cuatro correlaciones entre la lengua y cada componente aplicando la técnica de Rho de Spearman (ver Fotografía 4). En todos los casos, con una muestra de quince estudiantes, encuentra un coeficiente de correlación positivo o directo, si bien esta es más pronunciada con la instrucción y la inteligencia (.82 y .75 respectivamente) que con la asistencia y la conducta (0.33 y .07/.08 respectivamente).



Fotografía 4. Correlación del conocimiento de la lengua con la inteligencia y la conducta (Ispaster, Vizcaya).⁷³

Asimismo, el bilingüismo también se asocia al fenómeno del analfabetismo, el cual se aborda de forma generalizada en la práctica totalidad de las memorias que componen el fondo. En el caso de la enseñanza guipuzcoana se apunta: «Puede añadirse también con el bilingüismo como otro factor que influye en la existencia del analfabetismo, el de las zonas rurales muy apartadas

73 MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ispaster... op. cit.*

precisamente por la dificultad que para la asistencia a clase encuentran los niños que en ellas viven. Entre la clase labradora es el bilingüismo un problema de bastante embergadura [sic] aun en la actualidad».⁷⁴

Finalmente, algunas de las memorias incorporan un último apartado que hace referencia a una revisión crítica de la realidad visitada, incluyendo propuestas de mejora. Este apartado puede aparecer de forma claramente diferenciada o bien incluido en la descripción y análisis del ámbito educativo. Es en este punto en el cual el alumnado de prácticas detecta las necesidades que tienen los centros, el profesorado y el propio alumnado. De este modo, redactan una serie de ideas que según su criterio contribuirían a mejorar la realidad que han visitado.

La cuestión del bilingüismo también estuvo presente en algunas de estas reflexiones finales. A este respecto resulta destacable la valoración que hace un alumno de prácticas que abordó la realidad educativa de la provincia de Guipúzcoa. En su reflexión, el alumno plantea la posibilidad de que el profesorado conozca tanto el euskera como el castellano para poder ejercer su profesión en ambas lenguas. Además, llega a defender explícitamente el aprendizaje en la lengua materna o nativa, oponiéndose a su relegación. En ella, afirma que «el bilingüismo plantea un gran problema», y se pregunta en qué lengua se debe impartir la enseñanza, haciendo un balance de las múltiples soluciones que se han probado. Al final, el estudiante concluye que la solución ideal sería que el profesorado conociera ambas lenguas, pues plantea que acabar con la enseñanza en euskera retrasa el avance del alumnado, llegando a fundamentar su argumentación apoyado en la obra de Menéndez Pidal.⁷⁵

En esta misma línea, otro estudiante expone su reflexión crítica sobre la necesidad de la enseñanza en la lengua materna en las regiones bilingües: «Aunque el Estado español establece obligatoriamente en el idioma castellano en todas las Escuelas, sin hacer ninguna distinción en las que están enclavadas como en este caso en regiones bilingües, cabe la investigación de si es conveniente para la formación del niño practicar la enseñanza en distinta lengua que la maternal, en todas ellas».⁷⁶

En resumen, la cuestión bilingüe en el País Vasco se evidenció como una situación problemática en las escuelas debido al grado de desconocimiento que había del castellano, principalmente, en las zonas rurales y de las provincias

74 BUSTO ECHEZARRETA, A. *La enseñanza en Guipúzcoa...* op. cit., p. 39.

75 *Ibidem*, p. 10.

76 MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ipaster...* op. cit.

del norte (Vizcaya y Guipúzcoa). En estos entornos la presencia del euskera era considerablemente mayor que en las provincias de Álava o Navarra, donde se ha demostrado que el castellano formaba parte de la cotidianeidad, dentro y fuera de las aulas.

Las dificultades manifestadas por el alumnado de prácticas de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid ponen de relieve cómo en estas zonas la cuestión lingüística tuvo serios efectos en el progreso del alumnado y en la práctica educativa del profesorado. Como se ha relatado, la adaptación del alumnado hasta conseguir un nivel de castellano correspondiente a su edad podía llegar a conllevar varios años. Además, como se ha podido demostrar, esta adaptación a menudo constaba de una mezcla de ambas lenguas, con la consiguiente frustración que podía generar en ellos la dificultad para comunicarse, principalmente, con el profesorado y los materiales didácticos.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las aportaciones que realizó el alumnado de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid se han demostrado reveladoras en cuanto a la cuestión lingüística en la práctica educativa de las escuelas primarias vascas y navarras. Las descripciones que los y las estudiantes realizaron de la realidad educativa y su cotidianeidad reflejan situaciones de dificultad y de ruptura entre contextos respecto al «problema del bilingüismo», una definición frecuente entre los ejemplares del fondo histórico-educativo. A través de estos testimonios se han podido observar cómo el euskera era una lengua hablada, con matices geográficos, en la esfera social. Era a la hora de llegar a las escuelas cuando los alumnos que no conocían la lengua castellana pasaban por un periodo de adaptación que varios estudiantes de prácticas calibraron en dos cursos de duración. Mientras tanto, las soluciones que se muestran en las memorias apuntan a una mezcla de lenguas o al recurso de compañeros como intérpretes entre profesorado y alumnado.

Por supuesto, este fenómeno no se dio de forma homogénea en toda la geografía vasco-navarra. La presencia del euskera en el plano social fue mayor en las provincias de Guipúzcoa y Vizcaya respecto a Álava y Navarra. Por otra parte, la presencia de la lengua vasca resultaba mayor en las zonas rurales que las urbanas. E incluso en las propias urbes también llegaron a darse diferencias: en algunos casos, en el centro de las ciudades predominaba el castellano, relegando al euskera a las afueras.

Por tanto, la consideración del contexto social e histórico ha resultado fundamental para poder analizar la práctica educativa de las escuelas vasconavarras de los años cincuenta. En ellos, las alusiones a la lengua denotan una clara vinculación con la identidad, dando cuenta de la importancia que tuvo en este periodo la lengua vasca en la conformación de Euskadi.

Asimismo, hemos de considerar también el propio contexto de producción de las memorias de prácticas. El alumnado se encontraba inmerso en la universidad madrileña de los años cincuenta, con un profesor de una tendencia ideológica determinada. Por otra parte, se trataban de generaciones nacidas al albor de la posguerra, instruidos en la escuela del régimen franquista. A lo largo del análisis de los textos se ha podido observar cómo la propia ideología del alumnado ha trascendido y se ha hecho explícita en las memorias.

No obstante, si este fondo documental se ha mostrado como una fuente histórica de gran riqueza, hemos de considerar también sus limitaciones. Entre las mencionadas en el presente estudio, cabe destacar la propia selección de los acontecimientos que contextualizan cada memoria, así como la terminología o las propias imágenes seleccionadas. Estas características, si se consideran durante el análisis, no son óbice para el estudio de la realidad educativa. De hecho, se trata de un condicionamiento propio de la subjetividad del ser humano, que podría ser objeto de estudio historiográfico en fuentes que, como las memorias de prácticas, contribuyen a conocer la realidad educativa desde otra perspectiva.

Finalmente, del presente estudio se deslizan algunas líneas de investigación que podrían ahondar en los resultados obtenidos en el presente artículo. Entre ellos, atender a un estudio que analice específicamente este fenómeno en el marco en escuelas de otra naturaleza o en regiones con lenguas propias. Asimismo, sería de especial interés conocer cómo se desarrolló la cuestión lingüística en las escuelas vascas y navarras de los años sesenta, cuando finalmente la lengua vasca culminó su proceso de unificación con la llegada del euskera batua.

Ser mestre, malgrat el franquisme: testimonis etnogràfics d'una pràctica escolar¹ *Being a teacher, despite Franco's regime: ethnographic testimonies of an instance of school practice*

Gabriel Barceló Bauzá

gabriel.barcelo@uib.cat

Universitat de les Illes Balears. IRIE-GEDHE (Espanya)

Francisca Comas Rubí

xisca.comas@uib.es

Universitat de les Illes Balears. IRIE-GEDHE (Espanya)

Data de recepció de l'original: març de 2019

Data d'acceptació: juny de 2019

RESUM

L'article que presentem ens acosta a l'arxiu etnogràfic del mestre Andreu Bosch Anglada. A través de la seva localització i anàlisi posterior, hem pogut aproximar-nos

¹ Article realitzat en el marc del projecte *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX*, EDU2017-82485-P, finançat pel Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats (MCIU), l'Agència Estatal d'Investigació (AEI) i el Fons europeu de desenvolupament regional (FEDER, UE). Els autors volem deixar constància que el fons documental emprat en aquest treball fou localitzat gràcies al projecte *La pràctica escolar a Menorca durant el franquisme*, 17-BEQS-1439, finançant per l'Institut Menorquí d'Estudis (IME, Secció de Ciències Socials). També volem mostrar el nostre agraïment a Andreu Bosch Mesquida, fill del mestre Andreu Bosch Anglada, qui amablement ens deixà consultar el llegat documental que conserva del seu pare.

a algunes de les pràctiques desenvolupades per aquest docent entre 1939 i 1970 a les escoles d'Alaior i Ciutadella (Menorca, Illes Balears). La nostra hipòtesi parteix de la idea que la pràctica escolar està més mediatitzada per la motivació, formació i experiència pedagògica de cada mestre que no pels condicionants sociopolítics del moment. És precisament a partir dels estudis etnogràfics, elaborats a partir dels materials que reflecteixen la pràctica quotidiana, com més bé podem observar la diferència que hi ha entre la normativa que regula el funcionament de l'escola i el que realment acaba succeint dins les aules. A partir del conjunt documental localitzat intentarem d'aproximar-nos a la pràctica desenvolupada pel mestre Andreu Bosch en temps de la dictadura franquista, fet que també ens permetrà d'il·lustrar el potencial que tenen per a l'estudi històric de l'escola els arxius que els mestres mateixos han confeccionat gràcies a alguns dels testimonis que reflecteixen la seva pràctica diària. Com a conclusions principals de l'estudi assenyalem que, tot i la dificultat per localitzar-los, aquests llegats documentals personals són un testimoni que té un gran valor per conèixer tant les pràctiques docents com alguns dels canvis i continuïtats que tingueren lloc en el dia a dia de l'aula.

PARAULES CLAU: història de l'educació, arxiu etnogràfic, pràctica escolar, franquisme, Illes Balears, Menorca

ABSTRACT

This article brings us closer to the ethnographic archives of the teacher Andreu Bosch Anglada. Once located, their subsequent analysis makes it possible for us to approach some of the practices developed by this teacher between 1939 and 1970 in the schools of Alaior and Ciutadella (Menorca, Balearic Islands). Our hypothesis is based on the idea that school practice is more conditioned by the motivation, training and pedagogical experience of each teacher than by the social and political situation of the moment. It is precisely from studies of ethnographic character, carried out on the basis of those materials that reflect everyday practice, that we can perceive best the difference between the regulations governing the running of the school and what really happens in the classroom. Through the collection of documents found out we will try to analyze the practice used by the teacher Andreu Bosch during Franco's dictatorship, a fact that will allow us to illustrate the potential it has for the historical study of school files that teachers themselves have compiled, based on some of the testimonies that reflect their daily practice. As main conclusions of the study, it is pointed out that, despite the difficulties in locating them, these documentary sets, of a personal nature, are a testimony of great value to know both the teaching practices

and some of the changes and things that remained the same which took place in the daily classroom activity.

KEYWORDS: History of education, ethnographic archives, school practice, Franco's regime, Balearic Islands, Menorca.

RESUMEN

El artículo que presentamos nos acerca al archivo etnográfico del maestro Andreu Bosch Anglada. A través de su localización, y posterior análisis, hemos podido aproximarnos a algunas de las prácticas desarrolladas por este docente entre 1939 y 1970 en las escuelas de Alaior y Ciutadella (Menorca, Illes Balears). Nuestra hipótesis parte de la idea que la práctica escolar está más condicionada por la motivación, formación y experiencia pedagógica de cada maestro que no por los condicionantes sociopolíticos del momento. Es precisamente a partir de los estudios de carácter etnográfico, elaborados en base a aquellos materiales que reflejan la práctica cotidiana, como mejor podemos observar la diferencia que hay entre la normativa que regula el funcionamiento de la escuela y aquello que realmente acontece dentro de las aulas. A través del conjunto documental localizado intentaremos aproximarnos a la práctica desarrollada por el maestro Andreu Bosch durante la dictadura franquista, hecho que nos permitirá ilustrar el potencial que tienen para el estudio histórico de la escuela los archivos que los propios maestros han confeccionado en base a algunos de los testimonios que reflejan su práctica diaria. Como principales conclusiones del estudio se apunta que, a pesar de las dificultades para su localización, estos conjuntos documentales, de carácter personal, son un testimonio de gran valor para conocer tanto las prácticas docentes como algunos de los cambios y continuidades que tuvieron lugar en el día a día del aula.

PALABRAS CLAVE: historia de la educación, archivo etnográfico, práctica escolar, franquismo, Illes Balears, Menorca.

1. INTRODUCCIÓ

El triomf del feixisme a Espanya, a partir de l'alçament militar que liderà el general Francisco Franco el 18 de juliol de 1936, suposà la instauració, durant quasi quaranta anys, d'un règim dictatorial (1939-1975). El nou ordre polític provocà de seguida un gran trasbals en tots els àmbits de la vida

pública. L'escola, malauradament, no en va ser una excepció. Les depuracions que patiren els mestres durant la guerra (1936-1939) i els primers anys de postguerra fou la principal mesura repressiva i de càstig aplicada als docents.² Cal recordar que tots els mestres foren depurats i que n'hi va haver alguns que, per motius ideològics, polítics i/o morals, foren separats, de manera temporal o definitiva, de l'exercici docent. D'altres, en canvi, s'hi pogueren reincorporar i continuaren treballant sota les directrius ideològiques i els condicionants del règim.

Entre aquests mestres n'hi havia que ja havien destacat per dur a terme pràctiques escolars actives i renovadores. En aquest sentit, és important remarcar que aquests mestres havien estat formats en un context i amb uns plans d'estudis que en essència eren molt diferents dels que s'implantaren entre 1939 i 1975, i que eren coneixedors de tota una sèrie de models i propostes pedagògiques distintes, i de vegades antagòniques, de les que es volgueren imposar a partir de 1939.

En aquest article ens demanem quins canvis i continuïtats es produïren en la pràctica escolar d'aquests mestres renovadors que havien exercit abans del cop d'Estat de 1936. Sabem que el franquisme volgué imposar un model nou de cultura escolar, amb una forta càrrega ideològica dels valors i continguts curriculars que havia de transmetre l'escola, en canvi, de les metodologies que s'empraven de portes cap a dins, no en tenim tanta informació. Alguns dels interrogants que ens sorgeixen tenen a veure amb si els canvis en les pràctiques dels mestres continuen el mateix ritme que les ruptures produïdes en l'àmbit sociopolític; si els continguts i valors nous que imposà el règim canviaren la manera d'ensenyar d'aquells docents, que havien estat renovadors abans de la guerra o, si, per contra, el seu bagatge formatiu i experiència tingueren més pes i permeteren que pervisquessin tota una sèrie de continuïtats en la seva pràctica.

Per acostar-nos-hi ens servirem de l'arxiu personal d'Andreu Bosch Anglada, un mestre de Ciutadella (Menorca), vocacional i compromès amb l'escola, que exercí abans i després de l'alçament militar de 1936. Entre la documentació que conserva hi hem localitzat quaderns de rotació i de preparació de lliçons, àlbums escolars, treballs dels alumnes, programes escolars o llibres de visita de la inspecció educativa, els quals són testimonis que ens

2 GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep; MARQUÈS SUREDA, Salomó. *La Repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943): segons les dades del Ministeri d'Educació Nacional*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1996.

acosten a la seva pràctica diària a les escoles d'Alaior i de Ciutadella. A través de l'anàlisi documental, volem esbrinar si la pràctica d'aquest mestre, que fem servir aquí a tall d'exemple de tants d'altres que visqueren la mateixa època, canvià de manera radical un cop hagué finalitzada la guerra o si, per contra, es mantingueren algunes continuïtats, tot i els canvis polítics esdevinguts.

Aquest article té un propòsit doble. Per una part, demostrar el potencial que tenen per a l'estudi històric de l'escola i les seves pràctiques els arxius que els propis mestres han confeccionat a partir dels testimonis resultants de la seva activitat a l'aula. Per una altra, acostar-nos als canvis i continuïtats que s'observen en la pràctica o les pràctiques escolars concretes desenvolupades per un mestre que, com d'altres, exercí abans i durant els anys de la dictadura.

Aquesta contribució també ens permetrà de recuperar el llegat d'un docent que, tal com veurem més endavant, continuà exercint amb rigor i professionalitat. Si bé s'han publicat alguns treballs sobre els mestres renovadors a qui els va tocar exercir durant el franquisme, tant a l'Estat,³ com a les Balears,⁴ creiem que encara manquen estudis que ens ajudin a comprendre la manera com fou realment la pràctica d'aquells qui, un cop superats els processos de depuració, es reincorporaren al cos del Magisteri.

2. L'ESTUDI DE LA «CAIXA NEGRA»: UNA MIRADA A L'INTERIOR DE L'AULA

El treball que presentem a continuació s'emmarca en una de les línies de recerca que rep més atenció per part de la historiografia educativa dels nostres dies. Ens referim a l'estudi de la denominada «caixa negra» de l'escola –una manera metafòrica per referir-nos a la realitat quotidiana i als processos

3 Alguns exemples són: POZO ANDRÉS, María del Mar del. *Justa Freire o la pasión de educar: biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2013; POZO ANDRÉS, María del Mar del. «Los maestros republicanos en el exilio interior: reconstruir vidas rotas en los años cuarenta», MONTERO GARCÍA, Feliciano; LOUZA VILLAR, Joseba (coords.). *La restauración social católica en el primer franquismo 1939-1953*. Alcalá de Henares: Universitat d'Alcalá. Servicio de Publicaciones, 2015, p. 317-339.

4 Alguns exemples són: JANER MANILA, Gabriel. *Petita memòria d'un mestre del meu temps*. Barcelona: Galba Edicions, 1975; FULLANA FIOL, Martina. *Andreu Rotger i Pizà (Alaró, 1911)*. Palma: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Palma de Mallorca, 1984; PETRUS ROTGER, Antoni. *Francisco Pons, Mestre*. Sant Lluís: Centre Cultural i Esportiu Sant Lluís, 1992; CÀNAVES NADAL, Maria; SERRA SOLER, Joana; SERRA TUGORES, Maria Antònia. *Francesc Rosselló i Gil i Margarida Bordoy i Sansó (La seva tasca docent)*. Palma: Universitat de les Illes Balears. Servei de Publicacions i Intercanvi Científic, 1997; COMAS RUBÍ, Francisca. *Melcior Rosselló i Simonet, mestre*. Santa Maria del Camí: Edicions de l'Ajuntament de Santa Maria del Camí, 1997.

culturals que tenen lloc dins i fora de l'aula, entre els quals també s'inclou la pràctica dels mestres. Aquesta nova perspectiva d'estudi, lligada a l'anàlisi de la vida interna dels centres educatius, ha propiciat la utilització d'algunes fonts i fons documentals, com el que presentem, fins ara poc emprats en la interpretació històrica.

Les memòries de pràctiques i d'oposició del Magisteri, els quaderns escolars, els quaderns de preparació de lliçons dels mestres, les fotografies, les revistes professionals, la decoració de les aules, el mobiliari o els materials emprats en els processos d'ensenyament i aprenentatge són alguns dels exemples que ens permeten acostar-nos a aquesta part de la història de l'escola i defugir, així, interpretacions centrades únicament en els discursos polítics i academicistes del moment.

Des del caire terminològic, cal concretar que el concepte «caixa negra» no és originari de la ciència històrica, sinó que sorgí a principi del segle xx a partir de les investigacions dutes a terme en el camp de la psicologia conductista. Anys més tard, el terme fou recuperat pel sociòleg britànic Colin Lacey en una investigació que va fer sobre les escoles de gramàtica (Grammar School) de Manchester (Regne Unit). En l'estudi assenyalava que, per entendre la relació entre fracàs escolar i condició social, cal que ens endinsem en la que ell mateix denominà «black box of schooling».⁵ La seva perspectiva d'anàlisi es basà a estudiar l'escola des de dins cap a fora, tot entenent-la com un sistema social constituït per diferents subcultures que cal conèixer per poder explicar el perquè dels resultats acadèmics.⁶

En l'àmbit històric educatiu, Marc Depaepe i Frank Simon foren els autors que a mitjan dècada dels noranta del segle passat recuperaren aquesta perspectiva d'anàlisi amb la clara voluntat de denunciar l'escassa tradició historiogràfica centrada a analitzar les dinàmiques que se seguien en la quotidianitat de l'aula.⁷ A partir de la seva aportació es començaren a desenvolupar tota una sèrie d'investigacions centrades en l'estudi i anàlisi

5 LACEY, Colin. *Hightown Grammar. The School as a Social System*. Manchester: Manchester University Press, 1970.

6 GONZÁLEZ DELGADO, Mariano. «Una aproximación historiográfica sobre el origen de los estudios de la "caja negra". Las investigaciones del aula desde la historia de la educación en Gran Bretaña y EEUU», *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17/3 (2013), p. 389-408.

7 DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. «Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools», *Paedagogica Historica. International journal of the history of education*, 31/1 (1995), p. 9-16; DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. «Social Characteristics of Belgian Primary Teachers in the Twentieth Century», *Cambridge Journal of Education*, 27/3 (1997), p. 391-404.

de les creacions –de caràcter material i immaterial–, actors i processos que determinen el funcionament de les institucions escolars. Alguns exemples d'aquest tipus de treballs que analitzen la «caixa negra» de l'escola, fent servir tota una sèrie de fonts com ara imatges, memòries de mestres, testimonis personals, entre d'altres, són els realitzats per Lawn i Grosvenor,⁸ Cunningham i Gardner,⁹ Grosvenor,¹⁰ Braster, Grosvenor i del Pozo,¹¹ del Pozo i Rabazas,¹² Barceló, Comas i Sureda,¹³ o Barceló, Comas i del Pozo.¹⁴

També cal afegir que aquesta aproximació a la quotidianitat de l'aula no solament servirà per analitzar els processos i creacions culturals que s'hi manifesten, sinó que també ens resultarà útil per esbrinar algunes de les resistències que es produeixen front a les normatives que en regulen el funcionament. La història oral, les fotografies, els quaderns, els programes escolars, els exàmens, els llibres de text, el mobiliari, la decoració, els símbols, entre d'altres, a més d'acostar-nos a la vida escolar, també ens atraquen a la pròpia idiosincràsia dels sistemes educatius. De fet, cal tenir present que els grans sistemes nacionals d'educació, així com les diferents institucions educatives que s'hi emmarquen, com és el cas de l'escola, no es poden concebre com unes organitzacions estanques i homogènies –tot i que de vegades aquesta hagi estat la voluntat dels poders públics.

Tal com ha demostrat la historiografia educativa dels darrers temps, l'escola és una institució que crea i alhora inventa la seva pròpia cultura.¹⁵ Per tant, el seu estudi no es pot basar únicament en l'anàlisi de la política educativa o en les teories que estableixen com ha de ser la seva organització.

8 LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. «When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools», *History of Education*, 30/2 (2001), p. 117-127.

9 CUNNINGHAM, Peter; GARDNER, Philip. *Becoming Teachers. Texts and Testimonies 1907-1950*. Londres: Woburn Press, 2004.

10 GROSVENOR, Ian. «From the "eye of history" to a "second gaze": the visual archive and the marginalized in the history of education», *History of Education*, 36/4-5 (2007), p. 607-622.

11 BRASTER, Sjaak; GROSVENOR, Ian; POZO ANDRÉS, María del Mar del (eds.). *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Brussel·les: PIE-Peter Lang, 2011.

12 POZO ANDRÉS, María del Mar del; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas», *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65/4 (2013), p. 119-133.

13 BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel; COMAS RUBÍ, Francisca; SUREDA GARCIA, Bernat. «Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra», *Revista de Educación*, 371 (2016), p. 61-82.

14 BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel; COMAS RUBÍ, Francisca; POZO ANDRÉS, María del Mar del. «La práctica escolar durante los primeros años del franquismo», *História da Educação*, 22/54 (2018), p. 334-357.

15 ESCOLANO BENITO, Agustín. «Las culturas escolares del siglo xx. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación*, núm. extraordinari (2000), p. 201-218.

Com a estudiosos del fet educatiu cal anar més enllà i entendre que l'escola, com a institució social que és, té les seves pròpies particularitats i normes de funcionament –algunes d'explícites i d'altres, d'implícites–, fet que provoca que existeixin tota una sèrie de patrons de comportament que actuen amb una certa independència de la normativa i dels discursos establerts.

L'arxiu etnogràfic que presentem en les pàgines següents és un recurs més per intentar obrir aquesta «caixa negra» de l'escola. A través dels materials que es conserven, tots resultants de l'activitat diària desenvolupada per Andreu Bosch Anglada a les escoles d'Alaior i de Ciutadella, ens acostarem a algunes de les pràctiques que implementà aquest mestre durant el franquisme. D'aquesta manera, podrem observar si s'adequà de seguida a la nova cultura escolar que volgueren imposar les autoritats franquistes o si, per contra, a la pràctica mantingué una sèrie de trets comuns al llarg del temps.

3. ELS ARXIS PERSONALS DELS MESTRES: TESTIMONIS PER ESTUDIAR LA PRÀCTICA ESCOLAR

Tal com assenyala Georges Perec, quasi tot el que fem al llarg de la nostra trajectòria vital passa, en un moment o un altre, per un full de paper.¹⁶ De fet, si ens aturem a analitzar alguns dels esdeveniments més significatius de les nostres vides trobarem pocs casos dels quals no hi hagi un document que certifiqui o expliqui allò que succeí. Aquests registres poden ser conservats, o no, en diferents suports i formats. Les principals institucions que històricament s'han encarregat de conservar-los i fer-ne el tractament són els arxius. I entre aquests hi ubiquem precisament els arxius personals, una tipologia envers la qual els darrers temps ha sorgit un interès especial.¹⁷

Des del punt de vista terminològic, i d'acord amb Patricia Ríos, podem definir-los com aquells conjunts documentals que contenen els documents generats i rebuts per una persona durant la seva vida.¹⁸ Díaz Rodríguez, per part seva, els concep com aquells fons que es generen per les necessitats

16 PEREC, Georges. *Espèces d'espaces*. Paris: Galilée, 1974.

17 PORTELA FILGUEIRAS, Isabel. *El paradigma de los archivos personales: estudio histórico-archivístico del fondo de Toribio del Campillo (1823-1900)*. Madrid: Universidad Complutense, 2017 [Tesi doctoral dirigida per Gloria Rokiski Lázaro], p. 425.

18 RÍOS, Patricia. «La importancia de la organización y conservación de un archivo personal», *Revista Universidad de Sonora*, 23 (2008), p. 52.

i activitats que desenvolupa un individu determinat al llarg de la vida o bé durant un període.¹⁹ En canvi, per Beltrán-Cabrera els arxius personals tenen una peculiaritat doble: per una part, són noves fonts d'informació i, per una altra, representen una personalitat determinada.²⁰

En definitiva, són uns aplecs documentals privats, generalment organitzats, que recullen aquells registres que deixen constància d'un itinerari professional i personal determinat. Segons Vidal, la creació d'aquest tipus d'arxius es deu a la combinació de tres factors: informatius, afectius i patrimonials.²¹ A més del que acabem d'apuntar, també cal concebre'ls com una pràctica d'arxiu de vida o «arxivament del jo», en la qual, segons Philippe Artières, ens reconstruïm a nosaltres mateixos, tot projectant-hi una identitat determinada.²² Per aquest autor, no arxivem les nostres vides de qualsevol manera, sinó que qualsevol persona que crea el seu propi llegat documental té una idea del perquè i de per a què ho fa.²³ Fins i tot de vegades aquest tipus d'arxius són creats sobre la base d'uns interessos determinats.²⁴

També cal assenyalar que la documentació que conserven, per regla general, pot ser catalogada com a fràgil. No podem oblidar que són documents efímers, no creats per ser conservats. Per tant, la probabilitat que desapareguin és més elevada. A més, cal afegir que, tot i que qualsevol itinerari professional deixa una empremta escrita, solament se n'acaba conservant una petita part. Segons Artières, aquest fet pot ser causat per factors múltiples: pràctiques que comporten pèrdua o deteriorament dels documents, selecció prèvia del que volem conservar o senzillament que la implicació de terceres persones n'ha alterat la composició original.²⁵ En la mateixa línia es manifesta Vidal, la qual apunta que els arxius personals que ens arriben poden no ser complets o

19 DÍAZ RODRÍGUEZ, María del Rosario. «Entre bibliotecas y archivos: los transgresores archivos personales», *Bibliotecas. Anales de investigación*, 4 (2008), p. 7.

20 BELTRÁN-CABRERA, Luz del Carmen. «El archivo personal del Dr. Luis Mario Schneider del Departamento de Filología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México», *Contribuciones desde Coatepec*, 24 (2013), p. 116.

21 VIDAL, Alexandra Maria da Silva. *O Arquivo Pessoal do Escritor Alberto Mário de Sousa Costa (1879-1961): Catálogo da Correspondência*. Porto: Universitat Fernando Pessoa, 2011 [Tesi doctoral dirigida per Judite A. Gonçalves de Freitas i Daniela Fernandes], p. 3-4.

22 ARTIÈRES, Philippe. «Arquivar a Própria Vida», *Revista de Estudos Históricos*, 11/21 (1998), p. 11.

23 *Ibidem*, p. 10-11.

24 SVICERO, Thais Jerónimo. «Os arquivos pessoais e sua importância como patrimônio documental e cultural», *Revista História e Cultura*, 2/1 (2013), p. 230-231.

25 ARTIÈRES, Philippe. «Arquivar a Própria Vida», *Op. cit.*, p. 10.

contenir solament el que hom considerà més rellevant,²⁶ i Viñes, que associa la pèrdua i el desconeixement d'aquest tipus d'arxius a qüestions com ara la mobilitat o les reticències al fet que el que és considerat privat surti a la llum.²⁷

L'aspecte següent que cal destacar és que la localització d'aquests fons documentals, malauradament, presenta un nivell de dispersió elevat. Tal com ha posat de manifest María del Mar del Pozo, historiar la trajectòria dels mestres és realment dificultós per la manca de documentació existent als arxius públics,²⁸ a excepció d'alguns casos.²⁹ Aquest fet el podem atribuir, en part, al fet que els gestors de la memòria pública no s'han interessat per aquest tipus de documentació, ans al contrari, el que han fet ha estat prioritzar la conservació d'aquella generada per l'Administració. Solament l'aparició d'arxius personals de mestres, com el que presentem en aquest treball, autobiografies, biografies o històries de vida ens pot ajudar a reconstruir-ne la trajectòria.³⁰

Si bé el panorama descrit no és gaire encoratjador, cal destacar que els darrers temps han sorgit tota una sèrie de centres documentals i museístics que treballen per la recuperació de la memòria escolar. La seva tasca ajuda a pal·liar les mancances documentals que, tal com apuntàvem anteriorment, presenten els arxius de titularitat pública en relació amb aquest tema.³¹ La creació d'aquest tipus d'iniciatives, juntament amb l'increment de la conscienciació envers la necessitat de localitzar, preservar i difondre el nostre patrimoni històric educatiu, ha de ser el punt de partida perquè aquests

26 VIDAL, Alexandra Maria da Silva. *O Arquivo Pessoal do Escritor Alberto Mário de Sousa Costa (1879-1961): Catálogo da Correspondência*, *Op. cit.*, p. 23.

27 VIÑES MILLET, Cristina. «Los archivos personales en la investigación histórica», OSORIO PÉREZ, María José; CALERO PALACIOS, María del Carmen; OBRA SIERRA, Juan María de la (coord.). *Homenaje a María Angustias Moreno Olmedo*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2006, p. 527.

28 POZO ANDRÉS, María del Mar del. «Los maestros republicanos en el exilio interior: reconstruir vidas rotas en los años cuarenta», *Op. cit.*, p. 318.

29 Tot i que no és habitual, hi ha alguns arxius públics que conserven materials d'aquests tipus. Com a exemple, vegeu el treball de les professores María del Mar del Pozo i Sara Ramos, en el qual empenen els quaderns escolars que es conserven als expedients de depuració de mestres que custodià l'Arxiu General de l'Administració (AGA, Alcalá de Henares). Per a més informació consulteu: POZO ANDRÉS, María del Mar del; RAMOS ZAMORA, Sara. «Representaciones de la escuela y de la cultura escolar en los cuadernos infantiles (España, 1922-1942)»; CASTILLO GÓMEZ, Antonio (dir.); SIERRA BLAS, Verónica (ed.). *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*. Gijón: Ediciones Trea, 2008, p. 213-242.

30 POZO ANDRÉS, María del Mar del. «Los maestros republicanos en el exilio interior: reconstruir vidas rotas en los años cuarenta», *Op. cit.*, p. 318.

31 FERNÁNDEZ TRABAL, Josep. «Los archivos familiares y patrimoniales. Problemática, caracterización y metodología», *Lligall*, 4 (1991), p. 95.

fons documentals, confeccionats de manera creativa, dispersa i aliena als mecanismes de control, apareguin amb més freqüència.

Tot i les problemàtiques presentades, aquest article vol evidenciar el valor que tenen els arxius personals dels mestres per a l'estudi històric de l'escola i les seves pràctiques, i alhora, fer una crida perquè entre tots treballem a favor de la seva localització, preservació i difusió.

4. L'ARXIU ETNOGRÀFIC D'ANDREU BOSCH ANGLADA

4.1. Aproximació biogràfica a la figura d'Andreu Bosch Anglada

Andreu Bosch Anglada (imatge 1),³² fill de Josep Bosch Pons i Josefa Anglada Castell, va néixer el 4 de setembre de 1902 i es morí el 15 d'abril de 1976 a Ciutadella (Menorca). Abans d'endinsar-nos en la seva biografia, en destaquem alguns dels fets que la condicionaren. En primer lloc, son pare, pagès de professió, es morí pocs mesos després que ell nasqués. Pel que fa al germà gran, Josep Bosch Anglada, fou assassinat a Menorca durant la Guerra Civil a causa de la seva condició de capellà.³³ Home de profundes conviccions religioses, Andreu va contreure matrimoni amb Martina Mesquida, amb qui tingué tres filles i dos fills.

Retornant a la seva trajectòria, cal ressenyar que cursà els estudis primaris a la seva ciutat natal, Ciutadella, per traslladar-se després a Barcelona, on estudià al seminari dels salesians. No obstant això, quan li faltava poc temps per ordenar-se sacerdot decidí abandonar els hàbits i tornar a Menorca. Un cop a l'illa, mestre Bosch, nom amb el qual el coneixien popularment a Ciutadella, optà per començar els estudis de Magisteri a l'Escola Normal de

32 La informació que presentem sobre la biografia del mestre Andreu Bosch Anglada ha estat facilitada quasi totalment pel seu fill Andreu Bosch Mesquida. Per a més informació sobre la figura d'aquest mestre, consulteu: BOSCH MESQUIDA, Andreu. «Mestre Bosch», *El Iris*, 3613 (2014), p. 33; ALZINA SEGÚ, Pere. «100 anys de l'escola graduada d'Alaior (1910-2010). Illa de Menorca», *Educació i Cultura. Revista mallorquina de pedagogia*, 22 (2011), p. 151-187.

33 L'illa de Menorca, a diferència de Mallorca i les Pitiüses (Eivissa i Formentera), romangué fidel al govern de la II República fins al mes de febrer de 1939. Josep Bosch i Anglada va ser assassinat juntament amb altres persones lligades als sectors d'ideologia conservadora i religiosa durant els primers mesos de l'aixecament militar en un moment d'agitació i de feblesa de les autoritats republicanes. Quant a l'àmbit educatiu, cal dir que Menorca, durant els anys de la guerra (1936-1939), mantingué l'experiència d'escola única i unificada implementada a Catalunya –aquesta havia de ser coeducativa, laica, obligatòria i gratuïta. Es tancaren les escoles privades, la majoria de les quals eren regentades per ordres i congregacions religioses, i fou d'obligat compliment que tots els alumnes de l'illa assistissin a l'escola pública.

les Balears i l'any 1932 hi obtingué el títol de mestre de primera ensenyança. Des d'aquell any i fins al 1941 exercí al municipi menorquí d'Alaior –durant aquest període solament es va haver de desplaçar al poble d'Alcora (València) per fer-hi uns pocs mesos de feina. Un cop deixà Alaior, a principi de la dècada dels quaranta, començà a treballar a l'Escola Graduada de Ciutadella, on exercí fins que es jubilà, l'any 1970 (imatge 2 i 3). Dels anys d'exercici docent, cal destacar-ne el procés depurador al qual va ser sotmès un cop Menorca fou ocupada per les tropes franquistes, el febrer de 1939. Andreu Bosch, així com la resta de mestres d'arreu del territori nacional, hagueren de respondre davant les comissions depuradores que es crearen a la província.³⁴ En el cas del nostre home, superà el procés i pogué reintegrar-se ràpidament a les tasques docents.

Tot i el trasbals de la guerra, a partir de l'assassinat del seu germà gran Josep i els diferents canvis de destí, Andreu Bosch fou un mestre capdavanter en l'aplicació d'algunes de les pràctiques més renovadores del moment. Entre aquestes destaquen els centres d'interès, creats pel metge i pedagog belga Ovide Decroly, o la impremta escolar, ideada pel mestre francès Célestin Freinet. Durant els anys de la Segona República (1931-1939), període que coincideix amb la seva estada a l'Escola de Nens d'Alaior, mantingué relació amb la Federació de Mestres Nacionals de Catalunya –adherida, l'agost de 1936, a la Federació Espanyola de Treballadors de l'Ensenyament– i amb algunes de les escoles més renovadores del moment, com l'Escola del Bosc o l'Escola del Treball –aquesta darrera, també coneguda popularment com la Universitat del Poble. En aquest període també edità, juntament amb els alumnes de l'escola d'Alaior, la revista *Nuestra Escuela*. Aquesta publicació es confeccionava gràcies a la impremta de gelatina que ell mateix fabricava al centre. En paraules de Pere Alzina, som davant «una autèntica meravella impresa amb la impremta Freinet i acolorida exemplar a exemplar i enviada a escoles d'arreu de l'Estat espanyol, del sud de França i d'Itàlia».³⁵ *Nuestra Escuela* començà a publicar-se a principi de la dècada de 1930 i acabà el recorregut a l'estiu de l'any 1936, un cop esclatà la guerra civil espanyola.³⁶

A més dels centres d'interès i l'ús de la impremta escolar, la seva activitat, tant a Alaior com a Ciutadella, es caracteritzà per l'aplicació de tota una

34 Sobre els processos depuradors del Magisteri a les Illes Balears consulteu: MIRÓ FERNÁNDEZ, Santiago. *Maestros depurados en Baleares durante la Guerra Civil*. Palma: Leonard Muntaner Editor, 1998.

35 ALZINA SEGUÍ, Pere. «100 anys de l'escola graduada d'Alaior (1910-2010). Illa de Menorca», *Op. cit.*, p. 165.

36 *Ibidem*, p. 179.

sèrie de pràctiques, com l'aprenentatge intuïtiu, les excursions, el mètode cíclic, l'estalvi escolar o l'ortografia reflexiva.³⁷ També practicà el gust per la lectura entre els seus alumnes. Llegien, entre d'altres, el Quixot, les aventures de Lazarillo de Tormes, les novel·les menorquines d'Àngel Ruiz i Pablo, les llegendes de Francesc Camps i Mercadal (Francesc d'Albranca) o les poesies de Joan Maragall. Per altra banda, Andreu Bosch també fou un ferm defensor de l'aplicació del manualisme a l'escola, creia en l'activitat manual com a mitjà d'expressió principal de la personalitat de l'infant. De fet, publicà un llibre sobre aquesta temàtica, titulat *El trenzado artístico en la escuela primaria*.³⁸ En l'àmbit de l'educació, també s'ha de destacar la tasca que féu a favor de l'alfabetització d'adults. A la seva casa de Ciutadella muntà una petita escola que funcionava en règim nocturn. Allà hi ensenyà a llegir i a escriure a un bon nombre de persones, la majoria de les quals es dedicaven a l'agricultura.

La tasca d'Andreu Bosch, no obstant això, no es pot limitar exclusivament a l'àmbit de l'ensenyament primari. El seu gust per la poesia el portà a publicar tota una sèrie d'obres de contingut religiós, patriòtic i folklòric. Fou l'autor del llibre *Poemitas*, i foren molt populars algunes peces com *Llinatges menorquins* o *Els malnoms de Ciutadella*. La seva producció teatral, per altra banda, no va ser menys nombrosa. Arribà a escriure més de vint obres. Va ser molt representat el quadre de costums *Porquejades*, del qual se'n feu una edició en paper. També es va publicar *Héroes de Ciudadela*, obra que dramatitza l'assalt de l'exèrcit turc a la ciutat. La seva prolífica activitat en l'àmbit cultural li permeté d'obtenir més de trenta premis literaris, alguns dels quals d'àmbit estatal, com l'Elio Antonio de Nebrija.

Per últim, hem de parlar de la seva faceta com a articulista i corresponsal. Destaquen els articles que publicà a la *Revista de Menorca*, al *Full Menorquí*, al setmanari *Oiga!*, o a la revista *El Iris*. També va ser corresponsal de les agències EFE, Cifra i Alfíl, així com del *Diario de Menorca*. En aquesta darrera publicació hi col·laborà a través de la secció «Crónicas de Ciudadela».

Per concloure aquesta breu aproximació a la figura de Mestre Bosch, també cal destacar la seva activitat en diverses associacions, com la d'Antics Alumnes Salesians o les Conferències de Sant Vicenç de Paül, així com la seva afició al col·leccionisme de segells.

37 *Ibidem*, p. 165-181.

38 BOSCH ANGLADA, Andreu. *El trenzado artístico en la escuela primaria*. Barcelona: Editorial Miguel A. Salvatella, sense data.

4.2. Testimonis d'una pràctica escolar en temps de dictadura

L'arxiu etnogràfic d'Andreu Bosch Anglada és el fons que presentem en aquest article per il·lustrar com, a través d'aquests llegats documentals, creats i conservats pels propis mestres, podem acostar-nos a les qüestions plantejades al començament del treball. Andreu Bosch, tal com acabem d'explicar, fou un docent que exercí en dos contextos polítics diametralment oposats: la II República (1931-1936) i la dictadura franquista (1939-1975).

Com molts altres docents de l'època, les circumstàncies terribles de la guerra el portaren a haver-se d'adaptar a un context nou i a una manera d'entendre la seva professió distinta de la que havia conegut fins aleshores. No obstant això, gràcies als registres conservats al seu arxiu personal podem conèixer una part de la pràctica que desenvolupà en temps de la dictadura franquista.

El primer dels documents que volem destacar són els diaris titulats *Mi historia* (imatge 4).³⁹ A través d'aquests documents, realitzats pels alumnes de la secció superior de l'Escola Graduada de Nens d'Alaior, els infants practicaven un contingut curricular, com és l'escriptura, tot traslladant-hi les seves vivències personals més properes –relataven els seus sentiments, les activitats que feien tant dins com fora de l'escola, etcètera. Eren, al cap i a la fi, un resum de la seva vida quotidiana.

A tot això, cal afegir-hi que Andreu Bosch també els utilitzava per treballar l'ortografia reflexiva. Cada una de les històries que els nens consignaven diàriament al quadern era corregida pel mestre amb les pertinents observacions de les errades ortogràfiques comeses. Tot i que fou una pràctica que desenvolupà en temps de la II República i de la Guerra Civil, quan regentava l'escola d'Alaior, cal remarcar que el seu arxiu personal també n'ha conservat alguns de l'època franquista (vegeu la taula 1), i tots pertanyen al centre esmentat. A continuació, per exemplificar-ne el contingut, presentem uns quants fragments textuais que il·lustren les vivències i impressions d'alguns dels autors: «En la escuela hice la reflexión sobre el Evangelio que D. Andrés nos dictó y antes de salir al recreo, sumé los puntos, quedando el tercero de la clase, y también hicimos la observación meteorológica y salí a jugar un rato, y al entrar en la clase rezamos el Santo Rosario, y al acabar vino el Sr. Ecónomo, y nos explicó el Evangelio, y luego se marchó después de haber cantado el

39 Per a més informació sobre aquests diaris vegeu: ALZINA SEGUÍ, Pere. «100 anys de l'escola graduada d'Alaior (1910-2010). Illa de Menorca», *Op. cit.*, p. 151-187.

himno *Cara al Sol*, y fuimos a comer. Después, con el coche de punto fui a Mahón. Alayor. 29-10-39. Año de la Victoria. Miguel Tutzó»;⁴⁰ «Hoy por la tarde, después de haber salido de la escuela, he tenido mucha alegría porque he tenido una postal de mi primo Julián, que hace el servicio en Jaca. Este primo y yo somos muy amigos porque desde pequeños siempre jugábamos juntos. En esta postal se ve la vista general de Jaca y se ve una montaña que está cubierta de nieve. Esta postal me dice que está de sanitario en un hospital y él se encarga de dos salas de enfermos, y que no pueden salir, porque hay tanta nieve que no es posible salir. Alayor. 5 diciembre 1939. Miguel Orfila»;⁴¹ «Alayor, 21 de octubre 1940. Hoy al levantarme llovía y estaba muy negro y hacia unos relámpagos y truenos espantosos, y no era hora de ir a la escuela, y luego hice los trabajos que tenía que hacer, y luego a las 12 y media comí. Por la tarde, cuando eran las dos, fui a la escuela y terminé el dictado que no tenía hecho, y luego hice los problemas y salimos al recreo, y al entrar dimos las lecciones, y a las cuatro salimos, y me fui a casa, y mi madre me dijo que tenía que ir a la viña porque tenía que llevar hierba para la yegua, y luego hice la merienda me fui a la viña y hice los trabajos que mi madre me había dicho luego me marché a casa y hice Mi Historia y luego cené. Antonio Mascaró».⁴²

DIARIS ESCOLARS «MI HISTORIA»		
AUTOR	ANY	ESCOLA ON FOU REALITZAT
Miguel Tutzó	1939-1940 19-09-1939 / 02-02-1940	Escola Graduada de Nens d'Alaior
Miguel Orfila	1939-1940 20-09-1939 / 16-01-1940	Escola Graduada de Nens d'Alaior
Célico Olives	1939 21-09-1939 / 01-11-1939	Escola Graduada de Nens d'Alaior
Hilario Olives	1939 27-09-1939 / 19-11-1939	Escola Graduada de Nens d'Alaior
Antonio Mascaró	1940 30-09-1940 / 12-11-1940	Escola Graduada de Nens d'Alaior
Antonio Quintana	1940 02-11-1940 / 18-12-1940	Escola Graduada de Nens d'Alaior

Taula 1: elaboració pròpia

40 ARXIU PERSONAL ANDREU BOSCH ANGLADA (APABA). *Mi Historia. Miguel Tutzó*. 1939, sense pàgina.

41 APABA. *Mi Historia. Miguel Orfila*. 1940, sense pàgina.

42 APABA. *Mi Historia. Antonio Mascaró*. 1940, sense pàgina.

El tipus de quaderns següent són els que contenen les activitats de les diferents matèries curriculars, alguns dels quals també són dels períodes no lectius, com és el cas del quadern de vacances (imatge 5). Juntament amb aquests quaderns, en trobem d'altres que empraven per consignar-hi un únic tipus d'activitat, com ara dictats (imatge 6) o exercicis de cal·ligrafia. A la graella següent (vegeu la taula 2) presentem la relació dels que hem localitzat:

QUADERNS D'EXERCICIS		
AUTOR	ANY	ESCOLA ON FOU REALITZAT
Antonio Mascaró	1940	Escola Graduada de Nens d'Alaior
Martín Servera	1945	Escola Graduada de Nens de Ciutadella
Antonio Capó	1959	Escola Graduada de Nens de Ciutadella
Pedro Mascaró	1965	Escola Graduada de Nens de Ciutadella
Sebastián Mesquida	¿?	Escola Graduada de Nens de Ciutadella
Maria Gener	¿?	Escola Graduada de Nens de Ciutadella
Antonio Enrich	¿?	Escola Graduada de Nens de Ciutadella
Anònim 1	¿?	Escola Graduada de Nens de Ciutadella
Anònim 2	¿?	Escola Graduada de Nens de Ciutadella
Anònim 3	¿?	Escola Graduada de Nens de Ciutadella
Anònim 4	¿?	Escola Graduada de Nens de Ciutadella
Anònim 5	¿?	Escola Graduada de Nens de Ciutadella
Anònim 6	¿?	Escola Graduada de Nens de Ciutadella

Taula 2: elaboració pròpia⁴³

Gràcies a aquest tipus de registres podem acostar-nos a aspectes tan quotidians com les activitats i els ritmes de treball que se seguien a l'aula, els continguts curriculars que s'impartien o els valors que s'inculcaven a l'escola. A les seves pàgines hi trobem redaccions, problemes i operacions d'àritmètica (sumar, restar, multiplicar i dividir), nocions sobre com escriure una carta, exercicis d'anàlisi sintàctica i gramatical, dibuixos, cançons, etcètera. Presentem a continuació una de les cartes que apareix a un dels quaderns: «Sr. D.

⁴³ Els quaderns als quals els manca l'autor, la data o bé ambdues coses han estat classificats com a registres de la pràctica escolar del període franquista, ja que sabem que foren confeccionats a l'Escola Graduada de Nens de Ciutadella. Recordem que, en aquesta escola, el mestre Andreu Bosch Anglada hi va exercir entre 1941 i 1970, època de dictadura.

Juan Costa. Juan: No puedes imaginarte la gran satisfacción que he experimentado al saber que eres todo un Doctor en Medicina. Si pudiera poner a prueba esta alegría, te convencerías una vez más de que mi amistad hacia ti fue siempre sincera y exenta de toda adulación. Como complemento te deseo infinitas prosperidades en la Carrera y que tus esperados triunfos se cumplan para beneficio de la humanidad y satisfacción y alegría de tus bondadosos padres. Salúdales en mi nombre y recibe tú un fuerte abrazo de tu verdadero amigo. Martín Servera».⁴⁴

Un altre dels testimonis conservats de la pràctica docent d'Andreu Bosch són els quaderns de rotació. En aquest cas, trobem un material semblant als quaderns d'exercicis, en el qual també es deixa constància de les activitats realitzades a l'aula. No obstant això, la diferència substancial, com hom sap, és que els de rotació els realitzaven de manera conjunta els alumnes més avantatjats, sota la supervisió del mestre. Cada dia un nen diferent era el responsable d'emplenar-lo i consignar-hi algunes de les tasques que havien realitzat durant la jornada escolar. Els quaderns rotatius són, sens dubte, un dels registres que il·lustren més bé la càrrega política que caracteritzà l'ensenyança primària durant l'època franquista. Aquests quaderns, especialment a partir del final de la guerra, foren un instrument emprat per a l'enquadrament ideològic de les futures generacions. A través de les seves pàgines veiem que els diferents exercicis, a més de servir per treballar una determinada matèria curricular –lectura, escriptura, càlcul, lliçons de geografia, cant o dibuix–, també s'empraven per a la formació política dels infants –dictats sobre episodis de la Guerra Civil Espanyola (imatge 7), dibuixos d'alguns dels símbols més representatius del règim (imatge 8), repetició de les consignes setmanals (imatge 9), etc. A tall d'exemple, presentem un dictat que apareix a un quadern de rotació confeccionat a la cinquena secció de l'Escola Nacional de Nens de Ciutadella durant el curs 1945-1946: «Trabajo realizado por: Antonio Calafat Bagur. García Morato. Ciudadela, 3 de abril de 1946. Dictado. Durante la Guerra de Liberación española, que salvó a nuestra Patria, fueron muchos los militares de todas las armas que se distinguieron por su heroísmo. No fue la Aviación la que menos se distinguió, y muchos pilotos hallaron gloriosa muerte en el cielo de España. El día 4 de abril de 1939, pocos días después de la Victoria, en un vuelo sin importancia caía mortalmente el más famoso de los aviadores de nuestra campaña García Morato. Murió como los héroes

44 APABA. *Cuaderno Escolar*. Martín Servera. 1945, sense pàgina.

legendarios: en plena juventud, pero quedó su espíritu flotando en las alas que en una mañana han de nublar el sol».⁴⁵

Respecte de la seva regulació legislativa, cal dir que al 1938 ja s'establí que totes les temàtiques patriòtiques i religioses treballades durant la jornada escolar quedessin reflectides, a través d'exercicis escrits i il·lustracions, a dos quaderns diferents: el de rotació i l'individual. L'any següent, amb la Circular de 23 de febrer de 1939, s'aprovava l'obligatorietat del quadern individual, mentre que el rotatiu —on els nens havien de consignar les efemèrides, biografies i commemoracions més significatives— seria voluntari.⁴⁶ Aquesta nova funció atorgada al quadern de rotació, el qual passà a ser un instrument per a la uniformització ideològica dels nens, el converteix en una eina més per a la politització de l'escola. De fet, acabarà essent controlat pels membres del Front de Joventuts (imatge 10). Ens trobem, per tant, davant una concepció totalment contrària a la que es tenia en temps de la II República, època en la qual s'emprava com un diari escolar en què els nens expressaven de manera lliure les seves necessitats, interessos i inquietuds. Presentem a continuació la relació completa dels quaderns de rotació localitzats a l'arxiu personal d'Andreu Bosch que pertanyen a l'època franquista (vegeu la taula 3):

QUADERNS DE ROTACIÓ		
MESTRE RESPONSABLE DEL QUADERN	ANY	ESCOLA ON FOU REALITZAT
Andreu Bosch Anglada	1940 02-04-1940 / 07-05-1940	Escola Graduada de Nens d'Alaior. Secció superior
Andreu Bosch Anglada	1940 08-05-1940 / 15-06-1940	Escola Graduada de Nens d'Alaior. Secció superior
Andreu Bosch Anglada	1943 24-09-1943 / 13-12-1943	Escola Graduada de Nens de Ciutadella. 5a Secció
Andreu Bosch Anglada	1944 21-02-1944 / 20-04-1944	Escola Graduada de Nens de Ciutadella. 5a Secció
Andreu Bosch Anglada	1944 15-05-1944 / 14-06-1944	Escola Graduada de Nens de Ciutadella. 5a Secció

45 APABA. *Cuaderno de Rotación. 5ª Sección. 1945-1946*, sense pàgina.

46 MARTÍN FRAILE, Bienvenido; RAMOS RUIZ, Isabel; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. «Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación. Currículum oculto y explícito», MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (ed.). *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Century. Vol. i*. Macerata: Edizioni Polistampa, 2010, p. 244. A l'àmbit legislatiu, no és fins al 1957 quan totes les escoles del país tenen l'obligació de confeccionar el seu propi quadern de rotació.

Andreu Bosch Anglada	1945-1946 02-10-1945 / 15-02-1946	Escola Graduada de Nens de Ciutadella. 5a Secció
Andreu Bosch Anglada	1946 18-02-1946 / 01-03-1946	Escola Graduada de Nens de Ciutadella. 5a Secció
Andreu Bosch Anglada	1946 05-03-1946 / 26-03-1946	Escola Graduada de Nens de Ciutadella. 5a Secció
Andreu Bosch Anglada	1946 27-03-1946 / 30-04-1946	Escola Graduada de Nens de Ciutadella. 5a Secció
Andreu Bosch Anglada	1960-1961 01-09-1960 / 30-06-1961	Escola Graduada de Nens de Ciutadella. 4a Secció

Taula 3: elaboració pròpia

Una altra tipologia de quaderns que conservà el mestre Bosch són els de preparació de lliçons, regulats a través de l'Ordre de 20 de gener de 1939. Aquests, a diferència dels exposats fins ara, són uns registres que feia el mestre en els quals exposa d'una manera sistemàtica i cronològica la tasca diària que s'havia de desenvolupar, tant dins com fora de l'aula. Si ho extrapolem a l'actualitat, serien l'equivalent a la programació d'aula, document en el qual s'especifiquen els continguts curriculars i la seqüenciació didàctica que han seguir. Hem localitzat quatre quaderns de preparació de lliçons confeccionats per aquest mestre (vegeu la taula 4). El primer correspon al 1940, quan encara treballava a l'escola d'Alaior. Els tres restants, redactats els anys 1956, 1957 i 1958, ens acosten a les lliçons que ensenyava als alumnes de l'Escola Nacional de Ciutadella.

QUADERNS DE PREPARACIÓ DE LLIÇONS		
AUTOR	ANY	ESCOLA ON FOU REALITZAT
Andreu Bosch Anglada	1940 02-04-1940 / 15-05-1940	Escola Graduada de Nens d'Alaior. Secció Superior
Andreu Bosch Anglada	1956-1957 27-09-1956 / 29-03-1957	Escola Graduada de Nens de Ciutadella. Secció 1a A
Andreu Bosch Anglada	1957 02-04-1957 / 11-06-1957	Escola Graduada de Nens de Ciutadella. Secció 1a A
Andreu Bosch Anglada	1958 24-02-1958 / 13-06-1958	Escola Graduada de Nens de Ciutadella. Secció 1a A

Taula 4: elaboració pròpia

Per exemplificar en què consistien, reproduïm els continguts que apareixen a dos quaderns. El primer pertany al curs 1939-1940, període en el qual Andreu Bosch regentava la secció superior de la Graduada de Nens d'Alaior, mentre que el segon, confeccionat l'any acadèmic 1956-1957, fou realitzat quan treballava a l'escola de Ciutadella: «Día 10 de Abril 1940. Miércoles. Mañana. Al entrar y después de rezar las oraciones de entrada, corregiré “Mi Historia”. Luego resolverán algunos problemas y se hará Ejercicio de Dictado. Este versará sobre “El Águila”, símbolo de España. Como es un párrafo largo sólo llegaremos hasta donde dice: “con un águila a sus pies”. Para aplicar la Lección de Gramática de hoy, que trata de los “Grados del Adjetivo” representaré en el encerado cosas grandes y pequeñas, etc. Luego pondré un esquema. Haremos ejercicio de Análisis oral. La lectura se hará en la Antología. Mecanografía. Oraciones. Tarde. Oraciones de entrada. Caligrafía, poniendo muestras. Catecismo: 4 preguntas más de la Penitencia. De oraciones Los preceptos generales de la Iglesia y los Sacramentos. Lectura por el maestro, si hay tiempo. Recitación. Oración de salida.»;⁴⁷ «Miércoles, 8 de mayo de 1957. Mañana. El centro de interés de hoy será la obra de los Reyes Católicos. Por esto la copia se referirá a ellos. Y la lectura también. Cuentas y problemas 108. Caligrafía con muestra en la libreta. Lección de Formación Patriótica y de Historia de los Reyes Católicos. Aunque ya la dimos repasaremos esta lección. Antes una explicación 1º ¿Quiénes eran los Reyes Católicos? 2º ¿Por qué se llamaban así? 3º Su historia 4º Descubrimiento del Nuevo Mundo. Corrección de trabajos. Tarde. Análisis sobre una frase alusiva a los Reyes Católicos. Lección de Catecismo e Hª Sagrada. Resolución de problemas en la pizarra».⁴⁸

A més dels quaderns de preparació de lliçons, els programes escolars foren un altre dels registres emprats per regular el currículum (imatge 12). En primer lloc, cal apuntar que aquests documents anaven estretament lligats als primers. Mentre que els quaderns de preparació de lliçons els empraven per seqüenciar l'activitat diària a l'aula, els programes escolars sistematitzaven l'activitat curricular de tot el curs escolar. Cal dir que aquests tingueren més incidència els primers anys de la dictadura, ja que l'ordenació oficial del currículum no es produí fins al 1953, amb l'aprovació dels *Cuestionarios Nacionales* per part del Ministeri d'Educació Nacional. Per tant, eren els propis mestres, especialment els directors dels grups escolars, els encarregats d'elaborar l'itinerari curricular.

47 APABA. *Cuaderno de preparación de lecciones*. Alayor. 1940, sense pàgina.

48 APABA. *Cuaderno de preparación de lecciones*. Ciudadela. 1957, sense pàgina.

Al fons documental analitzat hem trobat un programa escolar, corresponent al curs 1948-1949, dissenyat específicament per a l'Escola Graduada de Nens de Ciutadella. Aquest fet no ens ha d'estranyar, si tenim en compte que aquest any acadèmic el director de l'escola era Andreu Bosch. A aquests pàgines hi veiem de manera detallada les matèries i els continguts que, segons el seu parer, s'havien de treballar a cada una de les cinc seccions que aleshores conformaven l'escola. Tot i que solament reproduïm les assignatures que el mestre establí per a cada secció (vegeu la taula 5), al document original també hi figuren les activitats i els continguts que s'havien de treballar:

PROGRAMA ESCOLAR CURS 1948-1949	
SECCIONS	ASSIGNATURES
Secció 1a	Religió; Educació Física; Cant; Treball Manual; Idioma; Nombres; Ciències Físiques, Químiques i Naturals; Història Pàtria; Geografia; Dibuix
Secció 2a	Religió; Educació Física; Cant; Treball Manual; Idioma; Nombre i Figura; Geografia; Història Pàtria; Ciències Físiques; Dibuix
Secció 3a	Religió; Educació Física; Cant; Treball Manual; Idioma; Aritmètica; Geometria; Geografia; Història; Naturalesa; Dibuix
Secció 4a	Religió; Educació Física; Cant; Treball Manual; Idioma; Aritmètica; Geometria; Geografia; Història; Ciències Físiques, Químiques i Naturals; Indústries i Professions; Formació Política i Patriòtica; Dibuix
Secció 5a	Religió; Educació Física; Cant; Treball Manual; Idioma; Aritmètica; Geometria; Geografia; Història; Ciències Físiques, Químiques i Naturals; Agricultura, Indústria i Comerç; Formació Política i Patriòtica; Dibuix

Taula 5: elaboració pròpia

Per altra banda, també cal dir que, a les primeres pàgines del programa, hi figura una introducció breu. Creiem interessant reproduir-ne alguns dels fragments, ja que el contingut reflecteix una part de l'ideari pedagògic d'aquest mestre: «Las materias de enseñanza que constituyan el programa escolar y que se presentan en él, aisladas y separadas, no se ofrecen en la realidad de la vida [...]. En cada materia han de proponerse los temas más interesantes, más generales, más trascendentales y de más amplio sentido, concediendo al maestro un amplio margen de libertad que, sin ser ocasión de indisciplina para los alumnos, le permita no sujetarse estrictamente al orden del texto y al horario propuesto. Además del Programa, fuera de él, y como su más interesante complemento, hay que insistir en la importancia de las llamadas “lecciones ocasionales”, que son en primer lugar las que se refieren a fiestas religiosas,

patrióticas y locales, y en segundo lugar las referentes a todo lo que necesita un interés colectivo y que encarece en la vida del niño [...]. Tiene, en fin, suma importancia el empleo de la intuición [...]. Uno de los instrumentos más aptos y eficaces de enseñanza es la observación del medio ambiente, con sus aplicaciones y los copiosos materiales que ofrece [...]. Hay que emplear armónicamente los métodos analítico y sintético, socrático e intuitivo».⁴⁹

Juntament amb el programa escolar figura una llibreta titulada *Principios didácticos*. Aquesta plagueta recull, en primer lloc, els set principis que, segons Andreu Bosch, han de guiar l'acció pedagògica del mestre. Són els següents: «1. El maestro debe demostrar que toma interés por lo que hace, preparando sus lecciones; 2. Su enseñanza debe ser graduada, progresiva y metódica; 3. Debe ser atractivo y atrayente sobre todo si se trata de niños pequeños; 4. Debe ser sustancial y práctico para todos; 5. Debe despertar la curiosidad científica, tanto más cuanto más adelantados sean los alumnos; 6. Debe excitar los sentimientos de honradez y ciudadanía; 7. Como medios para alcanzar el éxito debe ejercitar a la vez el mayor número de facultades intelectuales y órganos de los sentidos».⁵⁰ A continuació, també explica com els havien d'aplicar a les matèries. Vegem-ne alguns exemples: «(1) Lenguaje: dictado. Comienza leyendo palabra por palabra. Los niños las van escribiendo una a una. Luego leerá de dos en dos, etc. [...] puede simultáneamente o al fin por el maestro escribirse en la pizarra; (2) Cálculo: contar objetos de la clase: 1º directamente, luego inverso (1, 2, 3, 4, 5-5, 4, 3, 2, 1), con palillos, formar decenas y contarlas [...] hay que huir de las ideas abstractas, todos los ejercicios han de hacerse a base de objetos que el niño conozca o vea. División. Coger objetos y formar montones (de 5, por ejemplo). Decimales. Se puede dar idea dividiendo una tira de papel o una barra de tiza, etc.; (3) Geografía: orientación ¿Por qué entra el sol por la mañana? [...] Según esto indicar la situación de la escuela; (4) Historia: material: mapas, postales, fotografías, etc.; (5) Ciencias: objetos de la naturaleza [...] los niños han de conocerlos, verlos, examinarlos y deducir sus cualidades; (6) Dibujo: espontáneo y libre, de los objetos tal como los concibe el niño. Dibujar los objetos de la escuela; (7) Trabajo manual: hacer con papel y cartón, mesas, sillas, libros, portarretratos, etc.».⁵¹ En darrera instància, també volem destacar que, a les darreres pàgines

49 APABA. *Escuela Nacional Graduada de Niños. Ciudadela. Programa escolar*. 1948-1949, sense pàgina.

50 APABA. *Principios didácticos*. 1948-1949, sense pàgina.

51 *Ibidem*.

de la llibreta, hi figura un apartat dedicat als centres d'interès. Recordem que aquesta pràctica ja la desenvolupà quan regentà l'Escola de Nens d'Alaior entre 1932 i 1941. Els tres centres d'interès que hi figuren són els següents: «1. Las vacaciones. (conversación-composición); 2. La escuela (Conservación. Saludo. Descripción. Vocabulario formando oraciones. El sol que entra por la ventana. La situación y orientación. Materiales de construcción, etc.); 3. El material escolar (Lo que le rodea. ¿Para qué sirve? ¿Cómo es? Sus piezas. Dibujo de los objetos. Contarlos y medirlos. Su procedencia. Su historia. Materiales)».⁵²

La resta de testimonis que es conserven a l'arxiu del mestre Andreu Bosch són els àlbums *La agricultura en la paz de Franco. 25 años de paz* (imatge 13), confeccionat l'any 1964 per a la commemoració del vint-i-cinquè aniversari del final de la Guerra Civil Espanyola, i l'Àlbum *de Zoología y Herbario* (imatge 14), realitzat en el marc de l'assignatura de Ciències Naturals. També hi trobem el recull de poemes titulat *Poesías para la escuela* (imatge 15), així com el llibre *El trenzado artístico en la escuela primaria* (imatge 16), del qual és autor el propi Andreu Bosch i hi demostra el gran coneixement que tenia d'aquesta tècnica de treball manual. Per altra banda, referenciam el *Libro de Visitas de Inspección*. En aquest llibre, hi apareixen les impressions d'aquells inspectors que observaren, entre 1941 i 1970, la tasca desenvolupada per Andreu Bosch a l'Escola Nacional de Nens de Ciutadella. Alguns dels comentaris que hi figuren són els que presentem a continuació: «En el taller de su Sección [...] lo integran innúmeros trabajos, ora en cuadernos, ora en recitaciones, ya en mapas, ya en trabajos manuales, acuden sus aprovechados alumnos, anhelantes siempre de ampliar más y más los sólidos conocimientos que por medio de metódicas y sencillas lecciones cotidianamente les brinda el culto e incansable artificio. La gran cultura y extraordinaria inventiva le permiten una labor escolar superior e inmejorable [...]. Ciudadela 23 de mayo de 1943. El Inspector Maestro Juan Socías»;⁵³ «El Inspector que suscribe ha girado en el día de hoy visita ordinaria a la Sección “Primera A” regentada en propiedad por D. Andrés Bosch Anglada. El citado maestro lleva todos los libros y registros reglamentarios, destacando el Cuaderno de Preparación de lecciones. El aspecto formativo, en todas sus facetas, es objeto de atención por parte del Sr. Bosch Anglada, excelente maestro. El rendimiento es aceptable, si bien confía, el Inspector que suscribe que una vez cambie al Libro de Texto, se

⁵² *Ibidem*.

⁵³ APABA. *Libro de Visitas de Inspección*. 1943, p. 3-4.

verá aumentado. Ciudadela 22 de marzo de 1957. El Inspector Gabriel Salom Calafat». ⁵⁴ Tal com acabem d'exemplificar, els escrits dels inspectors també ens ajuden a conèixer algunes de les pràctiques que aplicà aquest mestre, com ara els treballs manuals, o bé que durant el curs 1956-1957 no emprava els llibres de text.

Per últim, hem de comentar l'existència del quadern titulat el *Diario de la escuela* (imatge 17). Redactat entre els anys 1947 i 1949, es correspon al període en què Andreu Bosch fou el director de l'Escola Nacional de Ciutadella. Es tracta d'un diari on anotava aquells fets i esdeveniments més rellevants que succeïen en el dia a dia del centre: «1947. Noviembre. Día 19 miércoles. Habiéndose recibido un Saludo del Presidente del Ilmo. Cabildo Catedral de Menorca, invitando al funeral, que se celebrará a las 10 y media, en sufragio de los Sacerdotes víctimas del odio marxista, asisten a él las clases 4ª y 5ª, acompañados de sus Sres. Maestros y del Director. Se recibe una orden de la Alcaldía, ordenando ondee la bandera a media asta, mañana día 20, en memoria de José Antonio. Hago un pedido de material a Distribuidora Escolar de Barcelona. Se recibe un oficio del F. de J. disponiendo la celebración del “Día del Dolor”. A las 11 y media hay que asistir a los actos, como al funeral, etc. Ponce se va a Mercadal». ⁵⁵

5. CONCLUSIONS

A continuació exposem tota una sèrie de reflexions que donen resposta a aquelles preguntes o models d'interpretació que hem presentats al començament de la investigació. La primera fa referència a si els canvis en la pràctica dels mestres segueixen el mateix ritme que els trencaments produïts en l'àmbit polític. Tal com es desprèn de la documentació conservada a l'arxiu personal del mestre Andreu Bosch, la seva pràctica, almenys des del punt de vista metodològic, no canvià radicalment a pesar de la victòria del bàndol franquista. Els testimonis localitzats, tot i que ens il·lustren que en el seu dia a dia aplicà tots aquells ritus, cerimonials i continguts imposats pels nous governants, també ens demostren la pervivència d'una sèrie d'elements procedents d'una cultura escolar anterior. Si bé es descriuen pràctiques lligades al nacionalcatolicisme (oracions d'entrada i de sortida de classe, estudi de les

⁵⁴ *Ibidem*, 1957, p. 13-14.

⁵⁵ APABA. *Diario de la escuela*. 1947-1949, sense pàgina.

efemèrides realitzades per aquelles persones que lluitaren a favor dels nacionals durant la guerra, dibuixos dels símbols oficials del règim, etcètera), també podem entreveure-hi tota una sèrie de metodologies i estratègies pedagògiques que no es corresponen amb els discursos del moment ni amb la idea que tenim de l'escola franquista. El cas d'Andreu Bosch és un altre exemple que demostra que els canvis en la cultura de l'escola i les seves pràctiques no segueixen el mateix pas que els canvis polítics i legislatius. L'univers escolar té diferents temps, distints ritmes.

Aquest punt ens porta a l'interrogant següent sobre les continuïtats i els trencaments que es produïren en la pràctica d'aquells mestres més renovadors que continuaren exercint un cop superats els processos depuradors. En el cas de la pràctica aplicada per Andreu Bosch, sí que hi podem entreveure una superposició de trencaments i continuïtats. Gràcies als documents del seu arxiu personal, veiem que els valors i continguts imposats pel règim són l'eix central sobre el qual giren els continguts que ensenyava a l'aula, per tant, els canvis hi són. Ara bé, quan detalla la manera com ensenya també hi veiem tota una sèrie d'estratègies metodològiques que no es corresponen amb les idees que associem a l'escola del franquisme i que són, en bona mesura, hereves d'una cultura escolar anterior. Els centres d'interès, les lliçons ocasionals, els treballs manuals, l'aprenentatge intuïtiu, l'absència del llibre de text o els diaris de *Mi Historia*, són alguns dels exemples que demostren que la seva pràctica estarà més condicionada per la seva formació, experiència i saber fer que no per les regulacions aprovades en l'àmbit polític.

Aquestes pràctiques, encara que possiblement no siguin representatives de tot el col·lectiu de mestres que van exercir durant la dictadura, ens ajuden a comprendre que la pràctica escolar d'aquests anys potser no fou tan homogènia com a priori havíem pensat. Precisament aquest tipus de treballs demostren que les continuïtats metodològiques en alguns casos sí que existiren, fet que pensem que podem atribuir al bagatge professional i formatiu dels mestres, així com al tarannà personal de cada un d'ells.

En un primer moment, fent una valoració simplista, podem pensar que el testimoni d'Andreu Bosch no representa la pràctica escolar del moment i que potser es tracta d'un cas excepcional. És possible que sigui així. Però també és veritat que potser hi ha més casos com ell que, siguin nombrosos o no, s'haurien de donar a conèixer, perquè potser tenim una idea estereotipada i homogeneïtzadora de quina fou la pràctica escolar durant el franquisme en la qual ens costa introduir aquest tipus de mestres, els quals, tot i que s'adaptaren al nou panorama escolar, no responen a la idea de mestre franquista.

Hem de destacar la importància que tenen per a l'estudi històric de l'escola i les seves pràctiques els arxius que els propis mestres han construït sobre la base d'alguns dels testimonis resultants de la seva activitat professional. Aproximarnos a la pràctica d'un mestre de qui s'ha guardat un arxiu personal prou ampli ens ha permès demostrar que, a partir dels estudis etnogràfics, amb materials que reflecteixen la pràctica real, podem observar la diferència que hi ha entre la cultura imposada i el que realment acaba succeint a les aules. Gràcies als documents que conservà Andreu Bosch ens hem pogut acostar a una part de la tasca que desenvolupà en temps de dictadura. S'haurien de localitzar més arxius d'aquest tipus per conèixer d'una manera més matisada quines foren les pràctiques escolars desenvolupades durant el franquisme i l'evolució que experimentaren al ritme que canviaven els mestres en exercici i la seva formació inicial. D'aquesta manera, podríem saber fins a quin punt Andreu Bosch fou l'excepció o si realment hi hagué més mestres que, tot i que obeïren als nous continguts i valors imposats, continuaren aplicant aquelles estratègies metodològiques que havien conegut abans de la guerra, i que en molts de casos fomentaven per si mateixes aptituds, com la capacitat de raonament, de reflexió o de crítica, allunyades de les que el règim volia potenciar.

Finalment, hem de dir que aquest article ens fa reflexionar sobre el fet que una cosa són els mestres franquistes i una de ben diferent els mestres que exerciren en temps del franquisme. Si una cosa ens demostra l'estudi de la pràctica escolar és que aquesta depèn essencialment dels mestres, de vegades fins i tot independentment de la resta de factors que influeixen sobre l'escola en general. Andreu Bosch fou un mestre vocacional, amb una bona formació, que ens ha deixat memòria d'una pràctica escolar metodològicament allunyada de la tradicional, exercida amb determinació i dedicació, malgrat el franquisme.



Imatge 1. Andreu Bosch Anglada (segon de la fila de dalt, començant per l'esquerra) amb la resta de mestres de l'Escola Nacional de Ciutadella. 1944



Imatge 2. Andreu Bosch amb seus els alumnes de la secció 1a B de l'Escola Graduada de Nens de Ciutadella. 1959



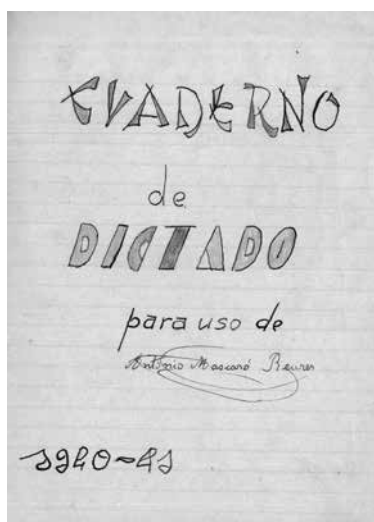
Imatge 3. Claustre de mestres de l'Escola Nacional de Ciutadella amb l'inspector Francesc Bisquerra (situat al centre de la fila de baix amb abric). Curs 1963-1964



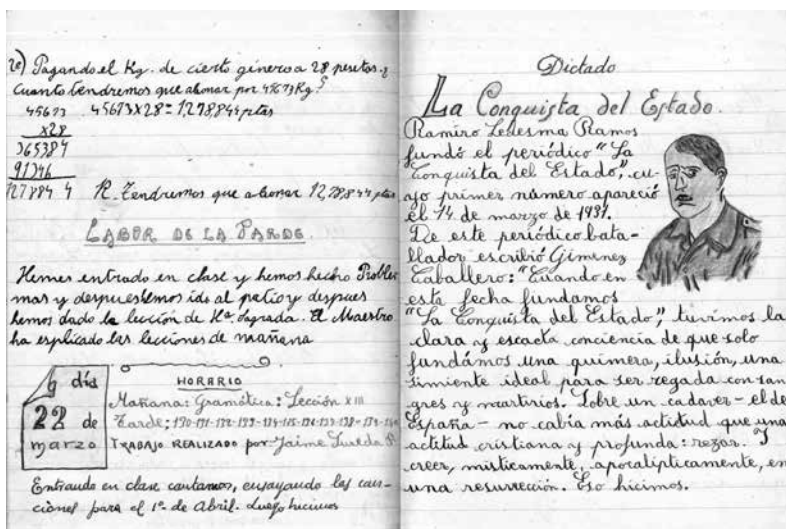
Imatge 4. Quadern de *Mi Historia* de l'alumne Antonio Quintana. Escola Graduada de Nens d'Alaior. 1940



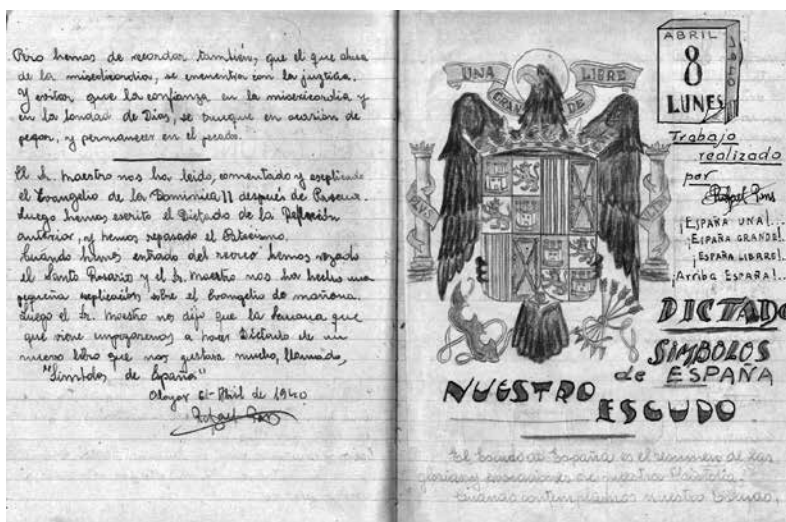
Imatge 5. Quadern de vacances de l'alumne Pedro Mascaró. Escola Graduada de Nens de Ciutadella. 1965



Imatge 6. Quadern de dictat de l'alumne Antonio Mascaró. Escola Graduada de Nens d'Alaior. 1940



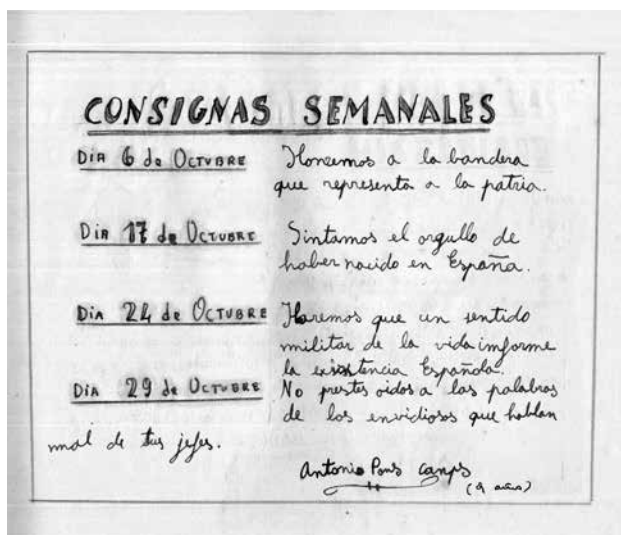
Imatge 7. Quadern de rotació realitzat pels alumnes de la 5a secció.
Escola Graduada de Nens de Ciutadella. 1946



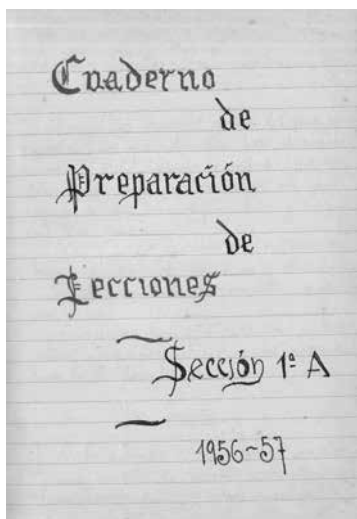
Imatge 8. Quadern de rotació realitzat pels alumnes de la secció superior. Escola Graduada de
Nens d'Alaior. 1940



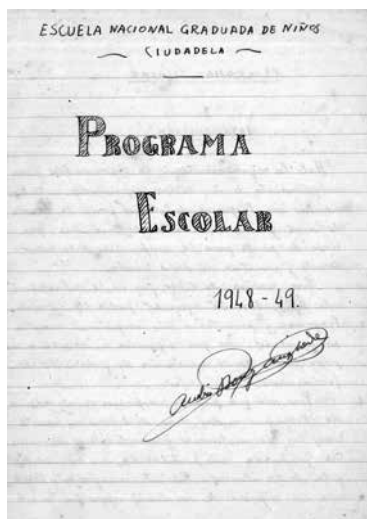
Imatge 9. Quadern de rotació de Formació del Espiritu Nacional realitzat pels alumnes de la 4a secció. Escola Graduada de Nens de Ciutadella. Curs 1960-1961



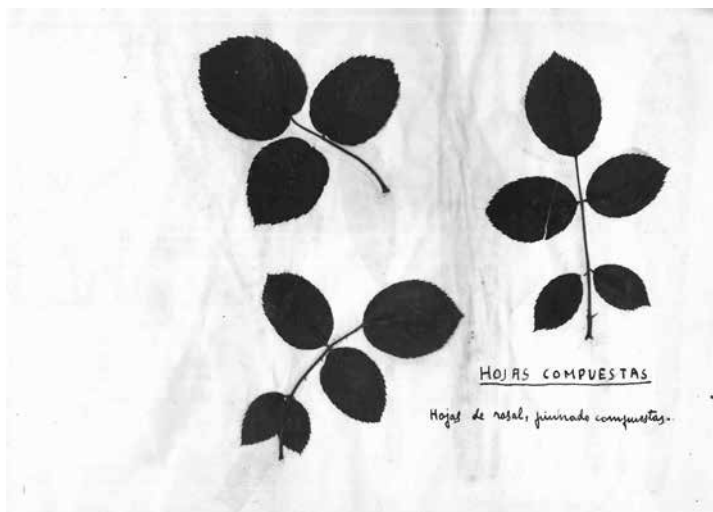
Imatge 10. Quadern de rotació de Formació del Espiritu Nacional realitzat pels alumnes de la 4a secció. Escola Graduada de Nens de Ciutadella. Curs 1960-1961



Imatge 11. Quadern de preparació de lliçons del mestre Andreu Bosch Anglada. Secció 1a A. Escola Graduada de Nens de Ciutadella. Curs 1956-1957



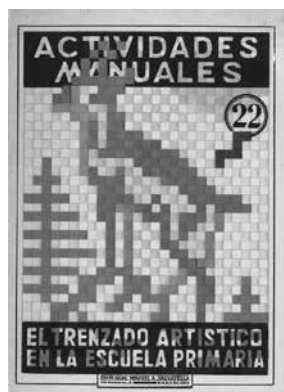
Imatge 12. Programa escolar confeccionat per Andreu Bosch Anglada. Escola Graduada de Nens de Ciutadella. Curs 1948-1949



Imatge 13. *La agricultura en la paz de Franco. 25 años de paz*. Escola Graduada de Nens de Ciutadella. 1964



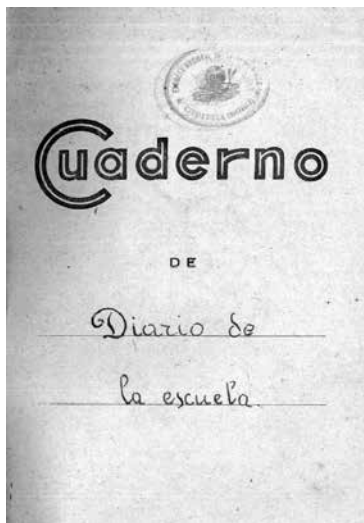
Imatge 14. *Álbum de Zoología y Herbario*. Escola Graduada de Nens de Ciutadella. Sense data



Imatge 15. *Poesías para la escuela*. Autor: Andreu Bosch Anglada. Sense data



Imatge 16. *El trezado artístico en la escuela primaria*. Autor: Andreu Bosch Anglada. Sense data



Imatge 17. *Diario de la escuela*. Escola Graduada de Nens de Ciutadella. 1947-1949

Memoria de la escuela: las prácticas educativas a través de los testimonios orales de antiguos maestros y alumnos de la región italiana de Le Marche

School memories: educational practices through the oral testimonies of former teachers and students of the Italian Marche region

Lucia Paciaroni

l.paciaroni2@unimc.it

Università degli Studi di Macerata (Itàlia)

Data de recepció de l'original: març de 2019

Data d'acceptació: juny de 2019

RESUM

L'article que a continuació es presenta pretén investigar les pràctiques educatives desenvolupades dins les aules, a través dels testimonis orals dels mestres, així com també dels antics alumnes. La investigació realitzada aporta alguns dels testimonis que van assistir a l'escola primària a la regió italiana de Le Marche des dels anys trenta fins a principis de la dècada de 1960. El principals temes tractats són els càstigs corporals, els quals, tal i com es mostra en aquesta recerca, van ser utilitzats a Itàlia fins als anys seixanta. Veurem com, esmentant també els reglaments, les bufetades, els cops amb pals i agenollar-se sobre els cigrons o el blat de moro van ser pràctiques quotidianes que no van provocar cap reacció de les famílies. Després d'haver il·lustrat la metodologia utilitzada, a través del recull dels testimonis orals, que comporten una sèrie de

problemas no menys rellevants, a la primera part es presenten alguns fragments de les entrevistes realitzades a antics alumnes que van anar a l'escola durant l'època feixista i, partint dels seus records, s'analitzen les pràctiques educatives dels mestres. A la segona part, en canvi, es presenten els testimonis dels antics mestres que, a través de la descripció d'anècdotes i fets quotidians, expliquen quina era la seva posició en relació als càstigs.

PARAULES CLAU: història oral, segle XX, feixisme, República, Itàlia.

ABSTRACT

This article aims at investigating some educational practices used in the classroom by former teachers through the oral statements of both teachers and students. The research carried out has centered on those who attended primary school in the Italian region of Le Marche from the 1930s to the early 1960s. The main topic of this research refers to corporal punishment, which was inflicted in Italy until the 1960s, as described in this study. Taking into account the legislation at that time, it will be demonstrated that slapping, hitting with a stick and kneeling on chickpeas or corn were daily practices which did not provoke any reaction from the families. After explaining the methodology, with the compilation of oral statements –which make us encounter other serious problems– in the first part of the paper some excerpts of the interviews with former students who attended school during the fascist period will be provided and the teachers' educational practices will be analyzed on the basis of their memories. In the second part, the testimonies of former teachers will be presented and through the description of anecdotes and daily routines their point of view on punishments will become quite clear.

KEYWORDS: oral history, 20th century, fascism, Republic, Italy.

RESUMEN

El artículo que a continuación se presenta pretende investigar las prácticas educativas desarrolladas dentro de las aulas, a través de los testimonios orales de los maestros, así como también de los antiguos alumnos. La investigación realizada aporta algunos de los testimonios que asistieron a la escuela primaria en la región italiana de Le Marche desde los años treinta hasta principios de la década de 1960. Los principales temas tratados son los castigos corporales, los cuales, tal y como se muestra en

esta investigación, fueron utilizados en Italia hasta los años sesenta. Veremos cómo, mencionando también los reglamentos, las bofetadas, los golpes con palos y arrodillarse sobre los garbanzos o el maíz, fueron prácticas cotidianas que no provocaron ninguna reacción de las familias. Después de haber ilustrado la metodología, con la recopilación de los testimonios orales, que comportan una serie de problemas no menos relevantes, en la primera parte se presentan algunos fragmentos de las entrevistas realizadas con antiguos alumnos que fueron a la escuela durante la época fascista y, partiendo de sus recuerdos, se analizan las prácticas educativas de los maestros. En la segunda parte, en cambio, se presentan los testimonios de los antiguos maestros que, a través de la descripción de anécdotas y hechos cotidianos, explican cual era su posición en relación a los castigos.

PALABRAS CLAVE: historia oral, siglo XX, fascismo, República, Italia.

I. INTRODUCCIÓN

El artículo que a continuación se presenta lo englobamos en el marco de una investigación dedicada a la recopilación de testimonios orales. Nuestro estudio tiene como objetivo indagar sobre la memoria escolar de aquellos maestros y alumnos que asistieron a la escuela primaria en Italia entre los años treinta y sesenta del pasado siglo.

El objetivo es ilustrar, en la primera parte, las prácticas educativas adoptadas en las escuelas de la región italiana de Le Marche a través de los relatos de aquellos alumnos que estuvieron escolarizados durante la dictadura fascista, y, en la segunda, analizaremos los elementos de ruptura y continuidad en la escuela comparando el periodo fascista y republicano a través de los testimonios de aquellos maestros que iniciaron su actividad docente entre principios de los años cuarenta y comienzos de la década de los sesenta.

Este trabajo aporta un primer análisis de las entrevistas que hemos realizado con aquellos testimonios (antiguos alumnos y maestros) que nos acercan a como fue la escuela primaria en la región de Le Marche entre los años treinta hasta la primera mitad de los años sesenta.

Antes de presentar los resultados de la investigación, la cual todavía está en curso –por tanto, nos encontramos ante un trabajo que en ningún caso pretende ser exhaustivo–, queremos ilustrar la metodología implementada en la localización y análisis de los testimonios orales.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que el uso de las fuentes orales, en Italia, está ampliamente aceptado por la comunidad científica,¹ en el ámbito de la Historia de la Educación los estudiosos no han explorado suficientemente las potencialidades heurísticas de este tipo de testimonios. Se trata de una tipología de fuente que –comparada con otras más utilizadas tradicionalmente por la historiografía educativa (escritas e iconográficas)– nos permite indagar sobre las prácticas educativas, hecho que a la vez hace que surjan algunos de los aspectos más interesantes que acontecieron en la cotidianidad del aula.

Es preciso considerar, ante todo, que la recopilación y uso de los testimonios orales suscita una serie de problemas metodológicos evidenciados por los historiadores de la educación que se han ocupado de la historia oral de la escuela. Cuando se trabaja con las fuentes orales, es importante tener en cuenta que a los informantes se les pide recordar una historia vivida años antes y, como Bonomo observa, las fuentes orales son hoy «fuentes de memoria, o sea fuentes “de hoy” que hablan “de ayer” [...] a los entrevistados se les pide recordar y contar hechos del pasado, sobre los cuales realizan una mirada retrospectiva, reconstruyéndolos en el contexto del presente sobre la base de sus actuales exigencias y visiones del mundo».²

Por tanto, se debe tener presente que las facultades mentales padecen un inevitable proceso de envejecimiento que podría provocar alguna omisión o distorsión en el relato; además, el sujeto entrevistado podría dar una interpretación diferente del acontecimiento pasado en función de la experiencia de vida, los traumas experimentados, la condición social alcanzada, etcétera.

Otro aspecto que debemos tener en cuenta es que los entrevistados –en este caso, los que estaban escolarizados durante la dictadura fascista– recuerdan durante su etapa adulta los acontecimientos vividos en su infancia. Este es otro de los puntos que podría provocar algún descuido en el recuerdo.

1 Véase: PASSERINI, Luisa. *Storia e soggettività: le fonti orali, la memoria*. Scandicci: La Nuova Italia, 1988; CONTINI, Giovanni; MARTINI, Alfredo. *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1993; BERMANI, Cesare; DE PALMA, Antonella (eds.). *Fonti orali. Istruzioni per l'uso*. Venezia: Società di Mutuo Soccorso Ernesto De Martino, 2008; BONOMO, Bruno. *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella storia*. Roma: Carocci Editore, 2013; PORTELLI, Alessandro. *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*. Roma: Donzelli, 2017.

2 BONOMO, Bruno. *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella storia... op. cit.*, p. 26.

Además, debemos tener presente que de ese periodo también se conservan muchos recuerdos dolorosos –que trataremos más adelante–, y que pueden comportar algunas dificultades durante la recopilación de los testimonios.

Es muy importante, tal y como Alessandro Portelli señala, tener en cuenta que la entrevista es un «diálogo» entre dos o más personas. El investigador abre «espacios narrativos: espacios narrativos obviamente no casuales, espacios narrativos que derivan de nuestra presencia, del hecho de que ponemos ciertas cosas en el orden del día; pero también espacios narrativos a los que las personas pueden ir, porque no es seguro que lo que hablemos con ellas se corresponda a lo que hemos previsto al formular las preguntas iniciales. El problema más complejo es saber ir sobre el camino marcado con flexibilidad y apertura».³

Estos espacios narrativos no contienen sólo la presencia del investigador y el entrevistado, sino también la de los instrumentos de grabación, o sea la grabadora de voz, la cámara de vídeo o ambos. La reanudación de la entrevista con la ayuda de una videocámara, indudablemente, tiene la ventaja de que nos permite captar expresiones y miradas que pueden ser interpretadas y que pueden ayudar a enriquecer, en algunos aspectos, nuestra investigación. A su vez, la grabadora recoge el tono de voz que, en todo caso, puede desvelar otras cosas muy importantes (también debemos tener en cuenta que el uso de ésta evita la incomodidad que puede suponer al testimonio el hecho de hablar frente a una cámara de vídeo). En la investigación presentada, la elección entre uno de los dos instrumentos (grabadora de voz o cámara de vídeo) se ha dejado siempre en manos del entrevistado, para garantizar que se sienta cómodo mientras contesta a las preguntas, condición esencial para que las informaciones aportadas se aproximen de la forma más fidedigna posible a la realidad. También debemos tener en cuenta, tal y como Bermani ha señalado, que la cámara de vídeo tiene la ventaja de captar los gestos del entrevistado, pero por otra parte «provoca un modo de actuar diferente».⁴ De aquí la importancia de saber valorar quién está en frente y entender qué instrumento es el más adecuado en cada caso, para realizar así una buena reconstrucción histórica.

3 PORTELLI, Alessandro. «L'inter-vista nella storia orale», PISTACCHI, Massimo (ed.). *Vive voci. L'intervista come fonte di documentazione*. Roma: Donzelli Editore, 2010, p. 5-6.

4 BERMANI, Cesare. «Considerazioni sulla memoria, la storia e la ricerca sul campo», BERMANI, Cesare; DE PALMA, Antonella (eds.). *Fonti orali. Istruzioni per l'uso*. Venezia: Società di Mutuo Soccorso Ernesto De Martino, 2008, p. 65.

Esto no significa que la memoria sea poco fiable y arbitraria, sino que es muy importante la preparación previa del investigador sobre los hechos que van a narrarse, así como su intervención durante la entrevista en el caso de hallar contradicciones respecto a fechas o hechos históricos. También debemos ser conscientes que es necesario comparar lo narrado por los informantes con aquellos datos que nos pueden ofrecer otro tipo de testimonios, este hecho también nos servirá para evidenciar la utilidad de la fuente seleccionada para la investigación –en este caso los testimonios orales; los únicos que pueden contar no sólo el acontecimiento en sí, sino también lo que las personas creían y pensaban, así como lo que creen y piensan ahora–. De hecho «la estructura y el contenido del relato reflejará no sólo lo que ha ocurrido en la época de los acontecimientos narrados, sino también el contexto en que se cuenta y las transformaciones vividas por el narrador en el tiempo que ha transcurrido entre el pasado narrado y el presente de la narración».⁵

2. LOS TESTIMONIOS ORALES EN LA RECONSTRUCCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL AULA

La investigación que se presenta se centra en las escuelas primarias ubicadas en zonas urbanas y rurales, encontrándose algunos casos de escuelas situadas en zonas de alta montaña.

La tipología de escuela examinada –como veremos con detalle más adelante– es muy importante cuando analizamos el paso de la escuela de la época fascista a la del periodo republicano; de hecho, gracias a esta comparativa podemos ver como emergen informaciones útiles respecto a algunos de los elementos de ruptura y continuidad entre estas dos épocas.

Esta primera parte de la investigación se centra en el periodo histórico durante el cual Italia estuvo gobernada por una dictadura fascista. Teniendo en cuenta la edad de los testimonios, el periodo de análisis engloba desde principios de los años treinta hasta la primera mitad de la década de los cuarenta.

El alumno más longevo que se ha localizado nació en 1923, por tanto, empezó su periodo de escolarización en 1929. En ese momento estaba en vigor la reforma de Giovanni Gentile (1923), ministro de Instrucción Pública, que «puede ser considerada el embrión de la escuela actual, la cual sigue

5 BONOMO, Bruno. *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella storia... op. cit.*, p. 30.

conservando algunas señas de dicha reforma», en aquella época «las escuelas y las aulas se convirtieron en los contenedores de una sugestiva simbología que iba del crucifijo a la imagen del rey y de Mussolini».⁶

Los testimonios localizados, con edades superiores a los ochenta años, han mostrado con frecuencia sus temores a la hora de hablar de la época fascista. Antes de la realización de la entrevista, se les informó de las temáticas que se tratarían durante la misma: experiencia en el aula, mobiliario escolar, castigos corporales, el método aplicado por el profesorado, episodios de acoso, el tiempo de descanso y almuerzo o la relación entre maestros y padres. No obstante, a la hora de abordar los diferentes temas, curiosamente, los entrevistados han preguntado –tanto a la entrevistadora como a alguno de los familiares que les acompañaban–, si podían contar episodios relacionados con el periodo fascista.

Filippo Ciocchi,⁷ por ejemplo, le confesó a su nieta, antes de entrar en la habitación donde se realizó la entrevista, su preocupación sobre la posibilidad de hacer referencia al periodo fascista. Ciocchi, nacido en 1929, asistió a la escuela primaria entre 1935 y 1940. Cuando tuvo que contestar a las preguntas relativas a su experiencia escolar, preguntó: «¿Se puede decir, sí?, ¿Puedo nombrar a Mussolini?». También en otras entrevistas, los informantes –haciendo una señal hacia la cámara de vídeo o a la grabadora– han preguntado, bajando el tono de voz: «Está relacionado con el fascismo, ¿puedo decirlo?». En la entrevista registrada el 20 de julio de 2018, Quinto Del Giudice,⁸ nacido en 1926, contaba que trabajaba de maestro en 1943 en una escuela rural de la aldea de Elcito (ubicada en una zona de alta montaña) que pertenecía al Ayuntamiento de San Severino Marche. Mientras hablaba de su experiencia afloró un recuerdo de la escuela relacionado con los *partigianos*,

6 GALFRÉ, Monica. *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci Editore, 2017, p. 55, 74.

7 Testimonio oral de Filippo Ciocchi, recogido el 15 de febrero de 2018. Filippo Ciocchi nació en Corridonia (MC) el 12 de agosto de 1929. Fue a la escuela en la misma localidad de Corridonia [de ahora en adelante: F.C.15.02.2018]

8 Testimonio oral de Quinto Del Giudice, recogido el 20 de julio de 2018. Quinto Del Giudice nació en San Severino Marche (MC) el 2 de agosto de 1926. Empezó a trabajar como maestro en 1943 en la escuela rural de Elcito, dependiente del Ayuntamiento de San Severino Marche. Se dedicó a la enseñanza primaria hasta principios de los años sesenta. Posteriormente, hasta 1979, ha ostentado diversos cargos en la Secretaría del II Círculo de Macerata y luego en el Patronato Escolar [de ahora en adelante: Q.D.G.20.07.2018]

pero, por miedo, pidió que no fuera transcrita, ni tampoco publicada, esa parte de la entrevista.⁹

Entre los recuerdos que aparecen con mayor frecuencia en las conversaciones mantenidas con antiguos alumnos, surge el tiempo que se dedicaba a los ceremoniales de carácter nacionalista y fascista. Ejemplo de ello son: «las grandes fechas» de la Marcha sobre Roma; el aniversario de la fundación de los *fascies* –para ello se celebraba el sábado fascista, día en el que los estudiantes realizaban actividades deportivas–;¹⁰ etcétera. Otro elemento que aparece de forma muy recurrente en las entrevistas es el recuerdo de los castigos ejercidos por los maestros –utilizándose en ocasiones la violencia física–, los cuales, como veremos, también se continuaron aplicando durante los primeros años de la República.

El primer aspecto relacionado con la escuela del que se acordó F. Ciocci –alumno de la escuela primaria de Corridonia (provincia de Macerata)–, es la visita de Benito Mussolini el 24 de octubre de 1936 para inaugurar el edificio municipal y el monumento a Filippo Corridoni:¹¹ «Formé parte de los “Hijos de la Loba”, una organización fascista compuesta por niños que podían tener como máximo ocho años. ¡Nos colocaron sobre las escaleras de la Iglesia de San Francesco y aquel día fue un espectáculo! Recuerdo las ametralladoras que comenzaron a disparar y las palomas que huían hacia fuera, el monumento a Corridoni cubierto de banderas».¹²

Ciocci recuerda aquel acontecimiento como «una maravilla», a pesar de que aquel día el padre Manlio tuvo que abandonar la localidad, «era comunista,

9 Los pueblos que hoy forman parte de la Reserva Natural Regional de Monte San Vicino y de Monte Canfai son famosos por las matanzas y enfrentamientos entre los partigianos –reunidos en el Grupo Roti y en el Batallón Mario– y las tropas nazi-fascistas. Véase: MARI, Giuseppe. *Guerriglia sull'Appennino: la Resistenza nelle Marche*. Urbino: Argalia, 1965, p. 378.

10 GENTILE, Emilio. *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*. Bari: Laterza & Figli, 2001.

11 Filippo Corridoni nació en Pausula, hoy Corridonia, el 19 de agosto de 1887 en el seno de una familia de obreros y murió en una trinchera en 1915. En el volumen del Registro de Oro de los caídos durante la I Guerra Mundial, realizado por el Instituto Poligráfico del Estado en Roma, se puede leer: «Soldado voluntario y patriota incansable, con el brazo y la palabra lo dio todo a la Patria con entusiasmo indomable. Ferviente interventista en la Gran Guerra, deseo de victoria, supo difundir su tenaz fe entre todos los compañeros, siempre con coraje y valor. A la cabeza de su propia compañía, al canto de los himnos patrióticos, dirigió con serenidad y coraje, y entre las primeras posiciones que ocupaba, el ataque. De pie, con suprema audacia sobre la trinchera conquistada, al grito: «¡Victoria! ¡Viva Italia!» incitó a los compañeros que lo seguían para alcanzar la meta hasta que cayó fulminado a causa del plomo enemigo».

12 F.C.15.02.2018.

pero era una persona de buena fe, no molestaba; le recomendaron que se fuera al campo durante un día, más que nada por precaución».

En el aula de la escuela de Corridonia se colgaron los retratos del rey y de Mussolini. Ciocchi cuenta que «la jornada en el aula empezaba poniéndose de pie cuando la maestra entraba, le decían “buenos días”; se pasaba lista de asistencia, se rezaba la oración y como principal referencia de toda actividad estaba él: el Duce. Cada cosa que se hacía en la escuela estaba ligada a Mussolini. Recuerdo que un 24 de mayo se hizo el ensayo de gimnasia: íbamos todos bien vestidos, nos cruzamos y formamos la letra “M”».

También Maria Pia Foglia,¹³ nacida en 1925, recuerda que «en la escuela nos impregnaron de fascismo, la maestra sólo hablaba de ello». Recuerda el gesto del saludo romano que estaban obligados a hacer cuando entraba en clase la maestra o el director. También contó que cuando salían de la escuela, la maestra los acompañaba y gritaba: «¡Para el duce!» y todos tenían que hacer el saludo romano. M.P. Foglia, todavía hoy, recuerda los textos de las canciones fascistas: «La maestra te evaluaba en función de como cantabas algunas de estas canciones. A nosotros no nos importaba mucho, no lo entendíamos, sólo sabíamos que teníamos que hacerlo, como la gimnasia. Nos decían que teníamos que hacerla para el Duce». También recuerda el ensayo del 24 de mayo: «Nos hicieron vestir de pequeñas italianas con faldón negro y camisa blanca. Recuerdo estas palabras “cabeza negra, blusita blanca, para ser bonita nada me falta, soy ligera, ágil y esbelta, soy Italia la golondrina”, mientras que los chicos decían: “sobre el gorro que nosotros llevamos hay un gran lazo negro que nos sirve de bandera, por las calles por las calles a marchar”. En cada acto solemne nos hacían desfilar y nos teníamos que colocarnos para formar la letra “M”».¹⁴ Foglia, en cambio, ha subrayado que en la escuela de Urbisaglia (provincia de Macerata), dónde asistió a cuarto y quinto curso, había un bonito gimnasio para hacer ejercicios, mientras que en la escuela de Convento –pueblo que forma parte del municipio de Urbisaglia–, donde había cursado los tres primeros cursos de la educación primaria, «no nos hicieron hacer estas cosas, no les importaba nada, no nos hablaban ni tan siquiera de Mussolini».¹⁵

13 Testimonio oral de Maria Pia Foglia, recogido el 30 de mayo de 2018. Maria Pia Foglia nació en Urbisaglia (MC) el 19 de enero de 1925. En primer lugar, frecuentó la escuela rural de Convento (pueblo que forma parte del municipio de Urbisaglia), de primero hasta tercero de primaria, para posteriormente realizar los últimos años de primaria en la escuela pública de la misma localidad [de ahora en adelante: M.P.F.30.05.2018]

14 M.P.F.30.05.2018.

15 M.P.F.30.05.2018.

A Filippo Ciocchi, los lemas fascistas también se le han quedado grabados en la memoria: «La maestra nos los hizo aprender y recuerdo, entre los que aprendimos, “es el arado que traza el surco, pero es la espada la que lo defiende” y “si las cunas están vacías, la Nación envejece y decae”». ¹⁶ Ciocchi también frecuentó las colonias veraniegas que se organizaban en Corridonia, en el parque Villa Fermani, en una ocasión recuerda como se movían al grito de: «¡Para Filippo Corridoni! ¡Eia! ¡Eia! ¡Eia! ¡Alalà! ¡Para Eugenio Niccolai! ¡Eia! ¡Eia! ¡Eia! ¡Alalà! ¡Para la patria! ¡Eia! ¡Eia! ¡Eia! ¡Alalà! ¡Para el Duce! ¡Eia! ¡Eia! ¡Eia! ¡Alalà!», siempre hacían el saludo romano y añade que para él todo «fue muy bonito». ¹⁷

Por lo que respeta a los castigos infligidos por los maestros, ya sea en el testimonio de Ciocchi o en el de Foglia, no aparecen maestros excesivamente severos. En la escuela de Corridonia, los castigos «consistían en la expulsión fuera de la clase o en quedarse detrás de la pizarra», ¹⁸ tampoco se aplicaban los castigos corporales en las escuelas que frecuentó Foglia. En Urbisaglia «la maestra te mandaba fuera del aula, mientras que en Convento no podían hacerlo porque te habrías encontrado fuera del local, a cielo abierto, era una escuela rural». ¹⁹ En todo caso, ambos informantes confirman que para agredir a los alumnos los maestros podían «usar la vara o las manos. Podían hacerlo, nadie hubiera dicho nada».

De la escuela de Urbisaglia, aparece un segundo relato sobre un maestro muy severo que pegaba al hermano de la señora Foglia, concretamente, le golpeaba con una vara en las manos. Durante la entrevista, mientras relata el tema de los castigos, destaca que en aquellos años nadie se habría escandalizado si el maestro hubiera pegado una bofetada a un niño: «De pequeño sabías que existía aquel sistema y te comportabas bien. Nosotros que veníamos del campo no habíamos visto nunca nada, y, por lo tanto, estábamos atemorizados y nos portábamos bien». ²⁰

Además, «a los padres no se les contaba si te habían castigado en la escuela, porque sino te pegaban más en casa, siempre eras tu el que tenía la culpa», subraya Ciocchi.

¹⁶ F.C.15.02.2018.

¹⁷ F.C.15.02.2018.

¹⁸ F.C.15.02.2018.

¹⁹ M.PF.30.05.2018.

²⁰ M.PF.30.05.2018.

Sobre los castigos corporales encontramos el caso de una escuela rural en Cesolo, dependiente del Ayuntamiento de San Severino Marche (provincia de Macerata). Lucia Meschini,²¹ comenzó a frecuentar la escuela de esta localidad durante el curso 1941-1942. Tuvo un maestro muy severo que aplicaba castigos corporales a sus alumnos, nunca recibió ninguna queja: «Asistí a esta escuela hasta tercer curso de primaria, pero no aprendí mucho [...] El maestro nos hacía hacer siempre las *astas*²² sobre el cuaderno, durante meses y meses. Recuerdo haber estudiado muy poco las matemáticas».

Durante la entrevista con la señora Meschini –pese a tratar otros aspectos– siempre aparece el tema de la severidad del maestro, es un recuerdo que ha quedado impregnado en su mente. El maestro, en el seno de las comunidades rurales, era considerado una figura muy importante, a la que se le tenía que demostrar respeto, siendo obligatorio dirigirse a él diciéndole: «Señor maestro». «No podíamos llamarlo por su nombre, de hecho, no he sabido nunca cómo se llamaba»,²³ señala Meschini.

Son evidentes durante su relato, los gestos y expresiones de miedo que produce este maestro en su antigua alumna. En este caso, la entrevista se grabó con una cámara de vídeo. A través de las imágenes, se puede ver a la señora Meschini ponerse las manos delante de los ojos, mientras recuerda los castigos del maestro. También las expresiones de la cara son muy significativas, evidenciando la gran angustia que vivió durante su periodo de escolarización. En la entrevista también usaba algunas de las expresiones y palabras del dialecto propio de la provincia de Macerata; expresiones que generalmente son utilizadas para describir una situación de desesperación.

«A mí no me pegó nunca, pero recuerdo que pegaba sobre todo a los chicos». Un día, un compañero mío no había entendido una lección y se lo dijo al maestro. El señor maestro tenía una vara cuadrada de madera y le golpeó en la cabeza. Usó tanta fuerza que le salió sangre. Entonces otro compañero mío, Benito, comentó «Maestro, ¡piense si lo hubiera golpeado sobre la sien qué dolor!». Pobre Benito, no tendría que haber dicho nada. El maestro lo miró

21 Testimonio oral de Lucia Meschini, recogido el 9 de noviembre de 2018. Lucia Meschini nació en Aliforni, perteneciente al Ayuntamiento de San Severino Marche (MC), el 22 de noviembre de 1933. Estuvo escolarizada en la escuela rural de Cesolo hasta tercero de primaria, escuela que depende del Ayuntamiento de San Severino Marche [de ahora en adelante: L.M.09.11.2018]

22 Las *astas* son un ejercicio de escritura basado en la repetición.

23 L.M.09.11.2018.

y luego le pegó a él con mucha violencia».²⁴ Un día, su hermano tuvo tanto miedo que se escapó por la ventana para conseguir huir de aquel maestro.

Otro de los castigos introducidos en esa época fue el de ponerse de rodillas sobre los granos de maíz: «Te ponía en un lado, en un punto donde podía verte. Tenías que estar allí, inmóvil y de pie durante más de una hora. A veces te mandaba fuera del aula e incluso se olvidaba de que te había mandado allí. Nosotras, las chicas, teníamos más miedo del maestro, estábamos siempre calladas»,²⁵ relata la señora Meschini.

La severidad de este docente, según la entrevistada, ha condicionado su capacidad a la hora de aprender las lecciones. «Teníamos demasiado miedo. Si decías que no lo habías entendido, él te pegaba y así, lo entendieras o no, estabas callada. Pero no solamente él era así, en aquellos años muchos maestros eran muy severos. Nadie decía nada».²⁶ El único alivio durante aquellos tres años que pasó en la escuela primaria fue el trabajo: «Nosotros estábamos contentos cuando nos decían que teníamos que trabajar, así no íbamos a la escuela, allí iba muerta de miedo».²⁷

Este testimonio también ha confirmado que «ningún padre iba a hablar con el maestro, si te habían castigado en clase, no lo podías contar en casa, ya que te gritaban, la culpa era siempre nuestra».²⁸

Respeto y orden, en aquellos años, eran dos principios pedagógicos fundamentales. En el caso de que no se respetara al maestro la consecuencia más probable era el castigo. En el caso de Maria Pia Foglia, la maestra de Urbisaglia quería que en la escuela llevaran zapatos y no zuecos: «Yo me cambiaba los zapatos con mi hermano. Salía de casa con las zapatillas, después las escondía antes de entrar en la escuela en un lado y me ponía los zapatos, que, durante todo el trayecto a pie, había llevado en las manos».²⁹

«Las enseñanzas de la maestra estaban basadas en el respeto y el orden, de otro modo, siempre se acababa mal», afirma Matilde Fratini (nacida en 1935 en la ciudad de Macerata).³⁰ La entrevistada explica cómo en aquellos años «el

24 L.M.09.11.2018.

25 L.M.09.11.2018.

26 L.M.09.11.2018.

27 L.M.09.11.2018.

28 L.M.09.11.2018.

29 M.PF.30.05.2018.

30 Testimonio oral de Matilde Fratini, recogido el 7 de noviembre de 2018. Matilde Fratini nació el 22 de septiembre de 1935 en Macerata. Realizó sus estudios primarios en la misma localidad [de ahora en adelante: M.F.07.11.2018]

método del castigo, era la costumbre, los padres no decían nada». Si un niño era burro, la maestra le ponía las orejas de burro,³¹ «no usaba la vara, pero daba bofetadas».³²

Uno de los recuerdos de Fratini son las bofetadas: «Me acuerdo que un día teníamos que dibujar la bandera de Italia y la maestra nos dijo que teníamos que hacerla “en movimiento, agitada”. Yo no dibujaba bien, pero la hice siguiendo las indicaciones de la maestra. Una niña que estaba cerca de mí, en cambio, la hizo derecha, perfecta y me dijo “mira qué bonita es la mía, la tuya es fea”. La maestra llegó y le dio una bofetada que la tiró al suelo».³³

Sobre los castigos corporales, también habla Clelia Fagiani,³⁴ nacida en 1923 asistió a una escuela rural cerca de Macerata: «la maestra tenía una vara de madera y pegaba en las manos a los estudiantes, no muy fuerte, pero les daba cuando se enfadaba. Se enrojecía. Mi maestra también usaba los garbanzos, no tenía las orejas de burro, solamente hablaba de ellas en alguna ocasión». En este caso, la entrevistada también destaca que a los padres no les explicaban los castigos que sufrían en la escuela, de lo contrario también les hubieran castigado en casa.

Además de los castigos, en los recuerdos de los antiguos alumnos aparecen episodios relacionados con la propaganda escolar de carácter fascista. Uno de los episodios fue relatado por M.P. Foglia: «La maestra nos dijo que, en la palma de la mano se forma una “M”, que representaba la inicial de la palabra “mamá”, pero también de “Mussolini”».³⁵

Matilde Fratini, por su parte, recuerda a la maestra Marchesini: «una buena maestra que era muy fascista, tanto que después del final de la Segunda Guerra Mundial fue depurada y no se le permitió continuar ejerciendo la enseñanza». Fratini también señala que «cuando entraba en clase nos decía “Salud al Duce, salud al rey”, pero primero salud siempre al Duce».

Su paso por la escuela con la maestra Marchesini finalizó el 3 de abril de 1944, cuando la ciudad de Macerata fue bombardeada. El bombardeo ocurrió

31 Para una reconstrucción histórica del uso de este castigo en las escuelas, más allá de su proceso morfogénico, véase: MEDA, Juri; BRUNELLI, Marta. «The dumb child: contribution to the study of the iconogenesis of the dunce cap», *History of Education & Children's Literature*, 13/1 (2018), p. 41-70.

32 M.F.07.11.2018.

33 M.F.07.11.2018.

34 Testimonio oral de Clelia Fagiani, recogido el 29 de mayo de 2018. Clelia Fagiani nació el 12 de junio de 1923. Realizó sus estudios primarios, hasta cuarto curso, en la escuela de Piediripa de Macerata [de ahora en adelante: C.F.29.05.2018]

35 M.P.F.30.05.2018.

justo cuando los niños estaban en la escuela: «Cuando hubo el bombardeo, la escuela, que era de madera, se movió y las ventanas temblaron. La maestra nos dijo que cantáramos, naturalmente eran canciones fascistas. Hubo una niña que era hija de un coronel del ejército. Ella lloraba mucho y la maestra le repetía: “Tú no eres digna de ser hija de tu padre”. Durante el bombardeo a quien no lloraba le llamaba “bueno”, sin embargo, a quien lloraba, le repetía “no eres digno”». Fratini también recuerda que la maestra organizó una representación teatral, era «una historia que tenía como protagonista a un pescador que acabó en las costas de Albania, estaba basada en la exaltación del fascismo».

Fratini estaba en quinto curso en el año académico 1944-1945. Recuerda haber cambiado de escuela y de maestra a causa del bombardeo. De este curso tiene pocos recuerdos, pero a ella le ha quedado impregnado que «el libro era el viejo pero que las páginas estaban recortadas. Recuerdo haberlo comprado así. Cortaron las páginas que hacían referencia al fascismo. ¡Eran más las páginas cortadas que las que se conservaban enteras!».

Otro aspecto interesante que ha surgido en el transcurso de las entrevistas es el hecho de que, todavía hoy, algunos de ellos declaran que en aquella época «la escuela primaria no era obligatoria», cuando en realidad sabemos que la obligatoriedad de asistir a la escuela fue introducida con la Ley Casati en 1859 —concretamente durante el primer bienio— y que, con la reforma Gentile, se elevó hasta los 14 años la edad de asistencia obligatoria a la escuela.

En las escuelas rurales era frecuente que los niños no asistieran de forma regular a las lecciones, sobre todo las niñas, pero «nadie te decía nada en el campo», explica Foglia. Relata como ella estaba convencida de que «la escuela no era obligatoria» y «para muchas familias no era importante, a menudo escuché decir que para las chicas no tenía ninguna utilidad». Durante la entrevista mantenida con Lucia Meschini, nacida en 1933, este aspecto vuelve a aparecer: «¡Antes era el trabajo! Si se tenía que trabajar en el campo, no nos mandaban a la escuela y no había ninguna consecuencia, no era obligatorio ir. Se iba poco. Tampoco íbamos cuando nevaba, cuando llevábamos a las ovejas al pasto o cuando teníamos que ayudar en casa».³⁶

Tales afirmaciones demuestran que la obligatoriedad escolar, a pesar de que estuviera contemplada por ley, se incumplía con bastante frecuencia.

36 L.M.09.11.2018.

También en algunas de las entrevistas realizadas a antiguos maestros, los cuales trabajaron a principios de los años cincuenta en pueblos de montaña de la provincia de Macerata, describen como algunos alumnos no asistían con regularidad a la escuela. Tal hecho, no tuvo consecuencia alguna para ellos.

3. RUPTURA Y CONTINUIDAD ENTRE FASCISMO Y REPÚBLICA

Después de haber evidenciado que en los recuerdos de los antiguos alumnos que asistieron a las escuelas primarias, entre principios de los años treinta y la primera mitad de la década de los cuarenta, emergen claramente los recuerdos vinculados a los castigos, corporales y no corporales —y a todas aquellas actividades que formaban parte de la vida de la escuela y que estaban unidas a la exaltación del fascismo—, con el nacimiento de la República, observamos como no sólo no hubo una clara ruptura con el pasado sino que además se pueden apreciar toda una serie de continuidades. De hecho, «ruptura y continuidad están en este caso [...] entrelazadas la una con la otra».³⁷

Se sabe que la escuela en Italia durante este periodo padeció un proceso de *desfascistación*, algo que se constata en los programas escolares y en los libros de texto, así como también en los edificios, los cuales se encontraban en muy mal estado a causa de la guerra.³⁸

En relación con las escuelas rurales entre los años veinte y treinta, Monica Galfré evidencia que los edificios se encontraban «en condiciones muy desfavorecidas [...] durante el invierno la temperatura bajaba hasta casi los cero grados centígrados y la humedad provocaba que el aire fuera irrespirable. Baños poco limpios, ventanas rotas, pupitres insuficientes y en mal estado, material didáctico inexistente».³⁹ Aunque en los años treinta se llevaron a cabo proyectos de construcción de escuelas, los testimonios orales muestran que las condiciones de las escuelas rurales siguieron siendo deficientes durante mucho tiempo, también después de la proclamación de la República.

Por ejemplo, en la entrevista realizada con Lidia Carducci,⁴⁰ nacida en 1942, aparece cómo en los alrededores de los pueblos de campo y de montaña, las

37 GALFRÉ, Monica. *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento... Op. Cit.*, p. 127-128.

38 RAGAZZINI, Dario. *Storia della scuola italiana. Linee generali e problemi di ricerca*. Firenze: Le Monnier, 1990, p. 63.

39 GALFRÉ, Monica. *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento... Op. Cit.*, p. 103.

40 Testimonio oral de Lidia Carducci, recogido el 1 de febrero de 2019. Lidia Carducci nació en

condiciones de las escuelas rurales todavía eran muy poco favorables. Este era el caso de Guerçi, aldea ubicada en la provincia de Macerata y dependiente del Ayuntamiento de Penna San Giovanni. En dicha escuela L. Carducci ejerció como maestra durante el curso 1958-1959. Sobre su experiencia relata: «Las escuelas rurales eran muy diferentes de las urbanas; faltaban muchas cosas, por ejemplo, en Guerçi, tenía que coserme en casa la esponja para el borrador de la pizarra. En ocasiones también tuve que comprar el papel para trabajar en clase».

En el caso de la maestra Mirella Raimondi,⁴¹ nacida en 1929, recuerda como en la escuela rural donde trabajó en 1955 no había ni baño y el material didáctico tenían que adquirirlo las propias maestras. En una escuela de Servigliani, dependiente del Ayuntamiento de Sarnano (provincia de Macerata), en 1955 el aula estaba ubicada dentro de un pajar,⁴² mientras que otra escuela rural situada cerca de Fiastra (provincia de Macerata), a finales de los años cincuenta, el espacio habilitado para escuela era el cobertizo de una casa de campo.⁴³

Por lo que respeta a la actitud de los maestros con los alumnos, a través de las entrevistas se evidencia nuevamente cómo los castigos corporales se seguían implementando e incluso eran totalmente aceptados por parte de las familias.

La maestra Natalina Serantoni,⁴⁴ nacida en 1937 en Corridonia, reconoce como en una ocasión dio una bofetada a uno de sus discentes. A pesar de que ya nos encontramos en la década de los sesenta, los padres tuvieron la siguiente reacción: «La madre una vez vino a hablar conmigo, pero no para regañarme. Solamente quiso decirme que no le pegara en la cabeza».

Otro testimonio, el de la maestra Italia Mercuri,⁴⁵ nacida en 1934, describe las condiciones precarias en que se encontraban las escuelas de montaña de

San Ginesio el 5 de noviembre de 1942. Se dedicó a la enseñanza primaria entre 1958 hasta finales de los años noventa.

41 Testimonio oral de Mirella Raimondi, recogido el 14 de febrero de 2019. Mirella Raimondi nació el 19 de enero de 1929. Se dedicó a la enseñanza primaria entre 1948 y 1979 [de ahora en adelante: M.R.14.02.2018.]

42 Q.D.G.20.07.2018.

43 Testimonio oral de Agata Turchetti, recogido el 13 de febrero de 2019. Agata Turchetti nació en Fiastra (MC) el 18 de julio de 1951. Se dedicó a la enseñanza primaria desde principios de los años setenta hasta 1983. También ha sido dirigente escolástica.

44 Testimonio oral de Natalina Serantoni, recogido el 1 de junio de 2018. Natalina Serantoni nació en Corridonia (MC). Se dedicó a la enseñanza primaria desde finales de los años cincuenta hasta finales de la década de los noventa.

45 Testimonio oral de Italia Mercuri, recogido el 10 de noviembre de 2018. Italia Mercuri nació en

la provincia de Ascoli Piceno. Allí comenzó su carrera docente en 1954. Era una escuela tan precaria que incluso «faltaba la pizarra». Durante la entrevista, cuando se le pregunta sobre el tema de los castigos, afirma que en ocasiones agredía a sus alumnos. Comenta que sólo una vez se arrepintió y que por ello pidió muchas veces perdón a Dios por aquel episodio: «Una niña no había entendido la lección, se la repetí muchas veces, pero continuaba sin entenderla, entonces le di algunas bofetadas. La familia no me dijo nada, se podían hacer estas cosas».⁴⁶ De nuevo se vuelve a confirmar la aceptación, entre las familias de los alumnos, de este tipo de prácticas.

Sólo en una entrevista ha aparecido un episodio en que los padres se muestran reacios al castigo corporal. No obstante, no hubo ninguna consecuencia negativa para el maestro que los implementó. Este acontecimiento tuvo lugar a finales de los años cincuenta. Dicha información ha sido recogida gracias a la entrevista realizada con la maestra Mirella Raimondi. Esta docente afirma que nunca aplicó los castigos corporales, que sencillamente asignaba más tareas a aquellos alumnos que se habían portado mal: «Cuando enseñaba, se usaban todavía las varas para pegar en las manos. El año que estuve en una escuela rural cerca de Macerata, había otro maestro muy severo. Entró en mi clase e interrogó a los alumnos. Un día un niño no supo contestar y le tiró del pelo tan fuerte, que le arrancó un mechón. En aquel caso los padres se enfadaron mucho, vinieron a hablar conmigo y yo tuve que decir la verdad. No hubo consecuencias para aquel maestro, más bien, tuvo una carrera muy destacable y llegó a ser director».⁴⁷

Más curiosa fue la respuesta del maestro Ezio Paolucci,⁴⁸ nacido en 1919, cuando se le preguntó si había implementado los castigos corporales en sus clases: «Ante todo, cuando yo fui maestro, el maestro era considerado una personalidad, los padres siempre estaban de acuerdo con él y no se permitía contradecirle en nada, a diferencia de hoy. En todo caso yo he enseñado de

Ascoli Piceno el 20 de abril de 1934. Se dedicó a la enseñanza primaria desde mediados de los años cincuenta hasta los años noventa [de ahora en adelante: I.M.10.11.2018]

46 I.M.10.11.2018.

47 M.R.14.02.2018.

48 Testimonio oral de Ezio Paolucci, recogido el 26 de febrero de 2019. Ezio Paolucci nació en Tolentino (MC) el 8 de febrero de 1919. Se dedicó a la enseñanza primaria entre 1941 y 1981. En sus cuarenta años de servicio no se ha ausentado nunca y ha recibido una medalla de oro [de ahora en adelante: E.P.26.02.2019]

una forma diferente, y, por eso, siempre he conseguido el interés y atención por parte de mis alumnos».

El método adoptado en clase por Paolucci, con la voluntad de conseguir la máxima participación y orden, consistía en «hacer entender a los alumnos que la escuela era como una iglesia, un lugar de respeto, por lo tanto, un lugar donde no se corre, no se dan empujones, ni se grita. Esto es la educación. En las otras clases, en cambio, sucedían cosas feas, los otros maestros daban bofetadas y pegaban con varas».⁴⁹ No obstante, el maestro Paolucci también llevaba a cabo un tipo de práctica muy curiosa relacionada con los castigos; ésta consistía en «no mandar deberes a aquellos niños que se comportaban mal».⁵⁰ Privar de los deberes al alumno era considerado un castigo en sí mismo. Cuando el maestro consigue «hacer entender que sin tareas se crece sin ciencia y se convierten en “burros”». Ha hecho entender que, para vivir bien, es necesaria la cultura. Por eso, premiaba a los mejores asignándoles más deberes. Mis estudiantes han entendido mi enseñanza y se jactaban de los demás cuando tenían más ejercicios que hacer o se les llamaba para hacer un examen en clase».⁵¹

4. CONCLUSIONES

Estas entrevistas permiten indagar sobre las prácticas educativas aplicadas en las aulas y ponen en evidencia, a través del recuerdo de los informantes, algunos de los comportamientos que desarrollaron los maestros en diferentes fases de la historia de la escuela italiana. Como se ha puesto de manifiesto, muchas de las prácticas implementadas en las escuelas han permanecido inalterables durante largos periodos de tiempo. Este es el caso de los castigos corporales que se aplicaban a los alumnos, los cuales, en la mayoría de casos, no supusieron ningún tipo de penalización para los maestros que los implementaban en sus clases.

En los testimonios de los antiguos maestros y alumnos, vemos como las prácticas punitivas, como los castigos corporales, se asocian a una finalidad educativa, la disciplina. Ejemplo de ello es el maestro de la escuela de Cesolo, según relata, la vara —que se usaba para pegar en las manos— era un

49 E.P.26.02.2019.

50 E.P.26.02.2019.

51 E.P.26.02.2019.

instrumento punitivo que debía utilizarse cuando el estudiante no entendía la lección. Según él, era una forma de conseguir que el alumno se esforzara más en el futuro. No obstante, con este tipo de prácticas únicamente se conseguía el efecto contrario.⁵² La misma situación se describe en otros testimonios, donde a menudo se repite el episodio del estudiante que no ha entendido la lección y la aplicación del consiguiente castigo corporal.⁵³

Estas prácticas se aplicaban en las aulas italianas a pesar de que ya se hubieran explicitado, a nivel normativo, sus efectos negativos. En 1860, el artículo 98 del Reglamento escolar prohibía «las palabras injuriosas, los golpes, las señales de infamia, las penas corporales, como el obligar a estar de rodillas o con los brazos abiertos, etcétera, *i pensi*,⁵⁴ cuando no sea la simple repetición de un trabajo mal hecho». En 1928 el Real Decreto número 1297 siguió con esta prohibición, pero, como se ha visto en este trabajo, la normativa quedó sin efecto alguno en lo que a práctica escolar se refiere.⁵⁵ De hecho «la imposición del fascismo en la escuela no favoreció un cambio real de ruta, ya que la fuerza y la restricción se erigieron como dos de los instrumentos educativos más valorados por el Estado, tanto a nivel de política interna como externa».⁵⁶

En cuanto a la comparativa entre los testimonios orales y aquellas fuentes más utilizadas tradicionalmente por la historiografía educativa, vemos como al menos hasta los años sesenta del pasado siglo XX, muchos maestros siguieron «corrigiendo» comportamientos de los discentes en clase con castigos corporales, los cuales, salvo algunas excepciones, se fueron diluyendo con el paso del tiempo. A pesar de la llegada de la República y el inicio del proceso de *desfascistación* de las escuelas —empezando por los bienes materiales como los libros de texto o los símbolos expuestos en las paredes de las aulas—, no se observa, en las prácticas disciplinarias, un cambio tan radical como a priori se podría pensar. Los maestros, en efecto, con el tiempo fueron abandonando castigos como: el sombrero de burro, sentarse de rodillas sobre los garbanzos,

52 L.M.9.11.2018.

53 Véase a modo de ejemplo el testimonio de la maestra Italia Mercuri [L.M.10.11.2018].

54 La palabra *penso* deriva del término latino *pensum* (*vb.* *pendere*: «pesar»). En esta ocasión hace referencia al trabajo escolar que el maestro asignaba, a veces como castigo, fuera del horario escolar. Ejemplo de ello eran los deberes que se daban a los alumnos que tenían un mal comportamiento en clase. [<http://www.treccani.it/vocabolario/penso/>]

55 BIANCHINI, Paolo. «Cattivi maestri: la violenza fisica e psicologica nella scuola moderna», Di POL, Redi Sante; COGGI, Cristina (eds.). *La Scuola e l'Università tra passato e presente. Volume in onore del Prof. Giorgio Chiosso*. Milano: FrancoAngeli, 2017.

56 *Ibidem*, p. 49.

las bofetadas o la vara que se utilizaba para pegar en las manos de los alumnos.⁵⁷ Con ello se demuestra que las prácticas disciplinarias, tuvieron en la escuela un importante sustento de violencia física, hecho que no contradecía con la tradición secular. De hecho, el castigo corporal se ha utilizado desde siempre como práctica correctiva en el ámbito de la educación familiar, hecho que pudo facilitar que se filtrase con más facilidad en el imaginario escolar.

Tales prácticas, como el castigo corporal, se convirtieron en un *habitus* cultural –el cual se compone, en palabras de Pierre Bordieu, de los esquemas de pensamiento, de percepción y de acción (clichés y estereotipos), que conforman la cultura dominante– y fueron muy difíciles de eliminar de los centros de enseñanza primaria.⁵⁸ Por este motivo, se siguieron aplicando los castigos en las escuelas, a pesar de que a nivel legislativo estuvieran prohibidos y que las modernas teorías pedagógicas denunciaran su carácter anacrónico –precisamente, creemos que deberían haber sido los maestros los más respetuosos con las normativas y teorías que denunciaban su ineficacia pedagógica–. La hipótesis de partida que presentamos en este estudio, se centra en la idea que a pesar de que una parte importante de estas formulaciones (legislativas y académicas), eran conocidas por los docentes, ellos mismos eran conscientes que su aplicación no se contradecía con las prácticas disciplinarias que se aplicaban a nivel familiar e incluso su aplicación moderada no era contraria a las expectativas de los propios padres. Dicha argumentación la debemos relacionar con el *habitus* cultural que se asociaba al castigo antes descrito. Este *habitus* es precisamente el que propició que los maestros se inhibieran de algunas de las competencias y saberes pedagógicos que habían adquirido durante su periodo formativo en relación a los castigos. Esta argumentación nos ayudaría a explicar, en parte, el porqué los maestros siguieron aplicando los castigos corporales, pese a ser conscientes que estaban infringiendo la ley, así como las pocas denuncias que se recibieron relacionadas con este tema.⁵⁹

57 Sobre las prácticas punitivas en la escuela, véase: ROUSMANIERE, Kate; DEHLI, Kari; DE CONINCK SMITH, Ning (eds). *Discipline, Moral Regulation and Schooling: A Social History*. New York-London: Routledge, 1997; VERGER, Jacques (ed.). «École et violence: faits, perception, discours», *Histoire de l'Éducation*, 118 (2008), p. 5-10; LOPARCO, Fabiana. «Former teachers' and pupils' autobiographical accounts of punishment in Italian rural primary school during Fascism», *History of Education*, 46/5 (2017), p. 618-630; BIANCHINI, P. «Cattivi maestri: la violenza fisica e psicologica nella scuola moderna», Op. Cit., p. 49.

58 Sobre estos conceptos, véase: BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système de enseignement*. Paris: Editions de Minuit, 1970.

59 Sobre estos aspectos y en particular sobre el concepto de *pedagogía negra*, surge la idea que no solo

Nuestro trabajo creemos que es un nuevo ejemplo que contribuye a explicar que a veces la voluntad política por inhibir ciertas prácticas educativas, que se creen ya superadas, no siempre tiene los efectos desados. Los castigos corporales, son un buen ejemplo de ello. En la investigación presentada, hemos ilustrado que si nos asomamos a la cotidianidad del aula –en este caso, sirviéndonos de las fuentes orales– vemos como éstos se continuaron aplicando, pese a que las teorías pedagógicas habían denunciado su ineficacia y que por normativa estaban totalmente prohibidos.⁶⁰

La Corte de Casación intervino en 1996⁶¹ y concluyó que «ya no puede creerse lícito el uso sistemático de la violencia como medio ordinario para tratar con el menor, pese a que sea con la voluntad de corregir el *animus corrigendi*» y «en todo caso, no puede usarse ningún tipo de violencia con finalidades educativas».

Por otra parte, los testimonios que hemos localizado también han evidenciado como, durante un largo periodo de tiempo, las condiciones de las escuelas no cambiaron demasiado. A través de las descripciones de los maestros y alumnos ha sido posible reconstruir las condiciones de aquellas aulas ubicadas en zonas urbanas y rurales de la región italiana de Le Marche.

Esta contribución, sin pretensión de ser exhaustiva, ha querido poner de relieve las potencialidades heurísticas de las fuentes orales, las cuales también nos ayudan a acercarnos, desde una perspectiva histórica, a las prácticas educativas que se llevaron a cabo en las escuelas. Gracias a ellas podemos acercarnos a la cotidianidad del aula, recorriendo así diferentes periodos históricos, hecho que nos permite evidenciar –contra poniéndolas con las escritas e iconográficas– algunos de los cambios y continuidades que se produjeron en el día a día de la escuela.

los castigos morales y corporales eran aceptados por los propios padres, sino que además sirvieron para que los niños no adquirieran malas costumbres –hecho que a la vez les enseñaba las consecuencias negativas que comportaba la transgresión de las reglas–. Para una mayor información, véase: RUTSCHKY, Katharina. *Pedagogia Nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. Milano-Udine: Mimesis, 2015.

60 Véase también el primer párrafo del artículo 571 del Código Penal: «Quien abuse de los medios de corrección o disciplina respecto a una persona que esté sometida a su autoridad, por razón de educación, instrucción, cura, vigilancia o custodia, o bien por el ejercicio de una profesión o una actividad artística, será castigado, si el hecho supone algún tipo de peligro para la salud mental o física del otro, con pena de prisión de hasta seis meses...».

61 Sentencia de la Casación Penal, sección VI, n. 4904 del 16 de mayo de 1996.

Entre o indivíduo e o coletivo: análise dos Centros Cívicos Escolares durante a ditadura civil-militar brasileira (1971-1985)

Between the individual and the community: analysis of the School Civic Centers during the Brazilian civil-military dictatorship (1971-1985)

Mauro Castilho Gonçalves

mauro_castilho@uol.com.br

Universidade de Taubaté, São Paulo (Brasil)

Karina Clécia da Silva Guilherme

karina_clessia@hotmail.com

São José dos Campos, São Paulo (Brasil)

Helder Henriques

henriqueshelder@gmail.com

Instituto Politécnico de Portalegre y Universidade de Coimbra (Portugal)

Data de recepció de l'original: març de 2019

Data d'acceptació: juny de 2019

RESUM

La investigació presentada es centra en l'estudi dels Centres Cívics Escolars (CCE), creats a les escoles de titularitat pública i privada, durant el període de la dictadura

civil-militar brasilera (1971-1985). El CCE eren uns organismes estudiantils coordinats pels consellers d'Educació Moral i Cívica (EMC), una assignatura aprovada a través del Decret Federal núm. 869/1969 i modificada al cap de dos anys pel Decret-Llei núm. 68.065/1971 —el qual també aprovà la creació de la Comissió Nacional de Moral i Civisme (CNMC). Aquesta legislació ajudà que es comencessin a implementar les anomenades «activitats extraescolars», fet que provocà que els estudiants es mobilitzessin i s'involucressin en diverses activitats relacionades amb l'esport, el lleure i la formació cívica-cultural. Aquests centres tenien com a principal objectiu animar els joves estudiants a reunir-se —sota l'atenta mirada de l'equip directiu de l'escola— i fer difusió d'aquells valors ideològics promoguts per la intel·lectualitat que aleshores ostentava el poder del Brasil. L'estudi, un cop analitzades les informacions obtingudes gràcies a la documentació conservada a les escoles i a les fonts orals consultades, es centra en analitzar com els CCE s'apropriaren i executaren les directrius oficials emeses pel Ministeri d'Educació del Brasil. A nivell geogràfic, la investigació s'ha acotat a aquelles escoles ubicades a la regió de la vall de Paraíba (estat de São Paulo), ja que en els seus arxius es conserva documentació de gran rellevància per a l'estudi que presentem. Aquesta informació també s'ha complementat amb l'obtinguda a través dels testimonis orals. Pel que fa als procediments utilitzats, s'han emprat els models d'anàlisi, així com el mètode, proposats pels historiadors Edward Palmer Thompson i Carlo Ginzburg. Concretament s'han fet servir les categories d'experiència i signes, en la interlocució entre individu i col·lectiu, les quals són inherents a tot procés històric.

PARAULES CLAU: Dictadura Civil-Militar, Centres Cívics Escolars, Joventut.

ABSTRACT

This article analyzes School Civic Centers (CCE), created in public and private elementary schools, during Brazilian Civil–Military dictatorship from 1971 to 1985. School Civic Centers (CCE) were students' organizations coordinated by counselors of Moral and Civic Education (EMC), a school subject created by Federal Decree no. 869/1969, regulated two years later by Decree-Law no. 68.065/1971, which set up the National Commission of morality and civic mindedness (CNMC). The effective legislation specific to this subject encouraged Teaching Institutions to develop what they called extracurricular activities for involving and engaging students in a range of activities, related to sports, leisure, civic and cultural education. The Centers aimed at encouraging the meeting between young students under the attentive eye of the school Management's Supervisors and carrying out actions for fostering high values among the intellectual elite who served and elaborated the ideological elements of the system.

The study analyzes, through available school documentation and oral statements, the way some school institutions adhered to and applied the official guidelines set out by the Ministry of Education. Some Schools were selected from Paraíba Valley Region, State of São Paulo, because they kept in their archives related documentation and, in some cases, the protagonists' testimonies. Concerning analytical procedures, we have used theoretical (and methodical) references proposed by the historians Edward Palmer Thompson and Carlo Ginzburg, namely category of experience and signs, in the dialogue between the individual and the community, intrinsic to historical processes.

KEY WORDS: Brasil, Civil-military Dictatorship, Schools Civic Centers, Youth.

RESUMEN

La investigación presentada se centra en el estudio de los Centros Cívicos Escolares (CCE), creados en las escuelas de titularidad pública y privada, durante el período de la dictadura civil-militar brasileña (1971-85). El CCE eran unos organismos estudiantiles coordinados por los consejeros de Educación Moral y Cívica (EMC), una asignatura aprobada a través del Decreto Federal núm. 869/1969 y modificada al cabo de dos años por el Decreto-Ley núm. 68.065/1971 –el cual también aprobó la creación de la Comisión Nacional de Moral y Civismo (CNMC)–. Esta legislación ayudó a que se empezaran a implementar las llamadas «actividades extraescolares», lo que provocó que los estudiantes se movilizaran y se involucraran en diversas actividades relacionadas con el deporte, el ocio y la formación cívica-cultural. Estos centros tenían como principal objetivo animar a los jóvenes estudiantes a que se reunieran –bajo la atenta mirada del equipo directivo de la escuela– e hicieran difusión de aquellos valores ideológicos promovidos por la intelectualidad que entonces ostentaba el poder de Brasil. El estudio, una vez analizadas las informaciones obtenidas gracias a la documentación conservada en las escuelas y en las fuentes orales consultadas, se centra en analizar cómo los CCE se apropiaron y ejecutaron las directrices oficiales emitidas por el Ministerio de Educación de Brasil. A nivel geográfico, la investigación se ha acotado a aquellas escuelas ubicadas en la región del valle de Paraíba (estado de São Paulo), ya que en sus archivos se conserva documentación de gran relevancia para el estudio que presentamos. Esta información también se ha complementado con la obtenida a través de los testimonios orales. En cuanto a los procedimientos utilizados, se han empleado los modelos de análisis, así como el método, propuestos por los historiadores Edward Palmer Thompson y Carlo Ginzburg. Concretamente se han utilizado las

categorías de experiencia y signos, en la interlocución entre individuo y colectivo, las cuales son inherentes a todo proceso histórico.

PALABRAS CLAVE: Dictadura Civil-Militar, Centros Cívicos Escolares, Juventud.

1. INTRODUÇÃO

Uma das preocupações centrais da ditadura civil-militar¹ instalada no Brasil com o golpe de Estado efetivado em fins de março de 1964, foi com o âmbito da formação educacional de crianças e jovens. As escolas de ensino básico, nomeadamente o ensino secundário,² foram convocadas a alterar de forma substantiva seus currículos, afim de excluir os conteúdos considerados «nefastos» à personalidade da juventude. Uma série de atos e decretos, emanados do aparelho estatal, impôs regulamentos às instituições escolares com o intuito de oxigenar o que o Estado recém instalado considerava eivado da «mancha da ideologização comunista».

O presente artigo ocupa-se em analisar a criação dos Centros Cívicos Escolares (CCE), instituídos no bojo dos conteúdos de Educação Moral e Cívica, disciplina escolar regulamentada pelo Decreto-Lei n. 869/1969. Os CEE tinham como função atuar na aglutinação de alunos, sob a égide da direção escolar, e patrocinar eventos cívicos que complementasse a estrutura curricular imposta à matéria de ensino Educação Moral e Cívica.

Os CCE, segundo a legislação pertinente, deveriam funcionar em todos as escolas de ensino particular e público, no apoio à formação e aperfeiçoamento do caráter dos alunos, bem como irradiar sua influência na comunidade

1 O conceito de «ditadura civil-militar» expressa, a nosso ver, uma representatividade histórica mais efetiva, pois congrega elementos mais consistentes e explica com um melhor rigor o que ocorreu no Brasil a partir do referido golpe de Estado. Um conjunto variado de forças sociais, incluindo as Forças Armadas, aglutinou-se em torno da bandeira da «ameaça comunista». Militares, religiosos, cientistas sociais e intelectuais de diferentes tendências, uniram-se para efetivar a tomada do poder e constituir um aparato estatal que promovesse, em definitivo, a exclusão de grupos oposicionistas. Assim foi instituída a ditadura no Brasil que perdurou até 1985. REIS, Arão Daniel. *Ditadura e democracia no Brasil. Do golpe de 1964 à constituição de 1988*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

2 Ensino secundário é um termo consagrado na legislação educacional brasileira que, historicamente, compreendeu os níveis ginasial e colegial, abrangendo jovens de idade entre 11 e 17 anos. Com a outorga da Lei Federal n. 5692/1971, o governo civil-militar, alterou tal nomenclatura, impondo uma organização que passou a contemplar o primeiro e o segundo graus. Atualmente, e a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tais segmentos de ensino passaram a ser denominados Fundamental II e Médio.

local, tendo como base os preceitos da moral e do civismo, e deveriam ser formados por alunos e professores do estabelecimento de ensino. Interessanos, particularmente, os diferentes eixos de repercussão que impactaram as escolas, pois, na esteira de Thompson,³ não existe uma adequação mecânica entre o que a lei determina e o que a realidade objetiva apresenta.

Assim, a pesquisa buscou responder as seguintes problematizações: o que eram esses Centros Cívicos Escolares? Por que foram criados? Quem eram os orientadores responsáveis por estes centros? O que se tratava em suas reuniões? Qual era a expectativa dos alunos, professores e comunidade em relação a esses centros? Quais eram, segundo professores e alunos, as ações mais recorrentes e relevantes no que se refere à consolidação dos CCE? Como tais experiências impactaram (ou não) a atuação moral e cívica dos sujeitos envolvidos?

Para a realização da pesquisa, foi selecionado o perímetro geográfico do Vale do Paraíba paulista, região localizada entre as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Deste perímetro, foram escolhidas instituições escolares vinculadas à rede pública estadual, divididas em três polos constituídos por municípios-chave no referido eixo perímetro. São eles: Guaratinguetá-Lorena; Taubaté-Pindamonhangaba-Caçapava e São José dos Campos-Jacareí. Para a seleção das instituições, foram utilizados os critérios de tradição das escolas e inserção cultural na região.⁴

Além da legislação relativa aos CCE, a pesquisa analisou fontes documentais pertencentes ao acervo das escolas e, quando necessário, afim de complementar e cotejar os dados, ativou depoimentos de ex-alunos e de um orientador de Educação Moral e Cívica. Foram examinadas três tipologias documentais: *atas de reuniões*, nas quais se constatou os procedimentos eleitorais e ações desenvolvidas no dia a dia dos centros; o *Código de Honra dos Alunos*⁵ e os *Livros-Caixa*.⁶

Cinco ex-integrantes que atuaram nos CCE, na região do Vale do Paraíba paulista, entre os anos de 1971 a 1986, aceitaram participar das entrevistas.

3 THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

4 Entende-se por tradição o tempo de inserção histórica das escolas, desde sua criação até o período de realização da pesquisa. O segundo critério considerado, guarda relação com a capacidade que as instituições apresentaram de aglutinar e formar um conjunto significativo (leia-se quantitativo, inclusive) de gerações de jovens.

5 O Código de Honra registrava as normas e condutas que alunos deveriam seguir nas atividades a serem desenvolvidas pelos CEE. Era um documento elaborado pela equipe de direção da escola, tendo em vista a legislação oficial pertinente.

6 Registravam a organização financeira dos CEE, doações e relatórios contábeis.

Desse conjunto, dois sujeitos atuaram no período entre 1971 a 1973 (referidos no corpo do texto como Aluno A e Aluna B). Os demais, entre os anos de 1976 a 1984, considerados em três blocos: 1976-1978 (Aluna C); 1980 (Aluno D) e 1982-1984 (Aluno E). Além dos sujeitos acima arrolados, foi entrevistado um Orientador de EMC que atuou no ano de 1984 numa das escolas selecionadas pela pesquisa.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, as fontes e as perguntas que nortearam a investigação, três referências historiográficas foram nodais para a reflexão do objeto: os pressupostos de E.P. Thompson, Eric Hobsbawm, Carlo Ginzburg. Desses referenciais, foram extraídos para análise, respectivamente, as categorias de experiência, tradição inventada e paradigma indiciário (sinais, vestígios).

De acordo com Thompson,⁷ o costume é o que sobrevive, é um vocabulário de discurso, de legitimação, de experiência. É o que hoje chamamos de cultura, que se constitui não por generalizações universais, mas por meio de uma arena de elementos conflitivos. A experiência, segundo esse autor, é a forma de recuperação dos homens enquanto sujeitos históricos.

As contribuições de Ginzburg⁸ dizem respeito às propostas analíticas e metodológicas por ele desenvolvidas: o Paradigma Indiciário. Segundo esse autor, o historiador é como um médico que descobre a doença do seu paciente por meio de indícios, de sinais, de uma investigação, e a História é uma ciência investigativa. As pistas, os indícios e os sinais podem auxiliar no entendimento de qualquer estrutura social.

Hobsbawm⁹ defende a ideia segundo a qual muitas tradições que nos parecem antigas são recentes, quando não são inventadas. Estas têm por objetivo inculcar valores e normas de comportamentos por meio de repetições, evocando um passado histórico. As tradições inventadas normalmente são imutáveis, fixas e de natureza ritual e simbólica. Os militares, ao assumir o poder, adotaram um plano de modificação da cultura nacional por meio de muitos dispositivos, repressivos ou não, passando a ser constituintes dos novos costumes a serem implantados.

O conceito de cultura de Thompson (1998) pareceu pertinente na análise, pois auxilia no entendimento de uma realidade complexa do funcionamento

7 THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras.

8 GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989 [2ª Edição].

9 HOBBSAWM, Eric. «A invenção das tradições», HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

dos CCEs ou de qualquer outra instituição na qual os indivíduos se mostram como sujeitos ativos. «[...] uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto».¹⁰

Esses elementos conflitivos surgem da distância entre o que é imposto e a realidade, ou seja, as modificações que buscamos propor na cultura de uma sociedade podem, muitas vezes, ocorrer de forma diversa daquela planejada. Não é somente por uma imposição que os costumes e os hábitos de uma nação se modificam: os indivíduos possuem certa vontade própria advinda de suas experiências anteriores, as quais são incorporadas ou não a seu cotidiano, o que Thompson chama de cultura costumeira. «[...] uma cultura costumeira que não está sujeita, em seu funcionamento cotidiano, ao domínio ideológico dos governantes. A hegemonia suprema da *gentry* pode definir os limites dentro dos quais a cultura plebeia tem liberdade para atura e crescer; mas como essa hegemonia é laica, e não religiosa ou mágica, pouco pode fazer para determinar o caráter dessa cultura plebeia».¹¹

Os rituais cívicos ocorriam por imposição de uma política repressiva, autoritária e legitimadora, que tinha como objetivo modificar a visão tanto de país quanto do governo, porém não sabemos até que ponto isso era absorvido no cotidiano dos indivíduos, pois: «[...] a lei pode estabelecer os limites tolerados pelos governantes; porém, na Inglaterra do século XVIII, ela não penetra nos lares rurais, não aparece nas preces das viúvas, não decora as paredes com ícones, nem dá forma à perspectiva de vida de cada um».¹²

A declaração de Thompson parece pertinente ao se falar dos CCE, tendo em vista que a lei determinava um modo de comportamento para o jovem brasileiro, mas o modo como este se comportava dentro e fora da escola podia ser o inverso daquilo que lhe era imposto, sendo mais propriamente uma representação de suas experiências advindas de costumes e hábitos anteriormente constituídos.

10 THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 17.

11 *Ibidem*, p. 19.

12 *Ibidem*.

As experiências vividas pelos sujeitos, ainda citando Thompson, são de extrema importância, pois é a partir delas que se pode estabelecer a relação entre teoria e empiria. Analisar essa relação nos permite entender o que ocorre nos meios sociais, políticos e culturais de um determinado tempo histórico. «[...] deixar vir à tona sujeitos com suas experiências demarcadas pela especificidade de circunstâncias que o real impõe, parece-nos um bom pressuposto de análise histórica, que fertiliza o caminho a seguir na pesquisa».¹³

O processo histórico, por sua vez, ocorre por meio desse conflito entre a cultura costumeira e a inovação. Os sujeitos e suas experiências nos mostram o que a realidade lhes impõe. A experiência, diz Thompson (1981), é a forma de recuperação dos homens enquanto sujeitos históricos. São expressões de situações e relações antagônicas: os indivíduos associam suas experiências à sua consciência e à sua cultura e determinam seu modo de agir em uma determinada situação.

Segundo Thompson, a experiência pode ser entendida como: «Uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento».¹⁴

A experiência não pode ser confundida com o senso comum, nem com uma análise superficial contaminada por uma determinada ideologia. «[...] pelo contrário, considero tal suposição como uma ilusão muito característica dos intelectuais, que supõem que os comuns mortais são estúpidos. Em minha opinião, a verdade é mais nuançada: a experiência é válida e efetiva, mas dentro de determinados limites: o agricultor “conhece” suas estações, o marinheiro “conhece” os seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e à cosmologia».¹⁵

A experiência ocorre de forma espontânea no ser social, por meio de análise das situações, tendo em vista que os sujeitos são inteligentes e não podem ser concebidos se não for por seus conceitos e expectativas organizadoras. Assim, o ser social não se reproduz sem o pensamento. «O que queremos dizer é que

13 GONÇALVES, Mauro Castilho. *Cidade, cultura e educação: o projeto de modernização conservadora da Igreja Católica, em Taubaté, em meados do século XX*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003, p. 3.

14 THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria: um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 15.

15 *Ibidem*, p. 16.

ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados». ¹⁶

Analizou-se a legislação referente aos CCE por essa ótica, pois ela demonstra o interesse dos militares em construir novos costumes, uma nova cultura baseada nas práticas de moral e civismo. Em contrapartida, os relatos orais demonstraram que os sujeitos se ajustavam ao que lhes era ordenado de maneira parcial, muitas vezes enfrentando um conflito entre a cultura costumeira e as inovações impostas.

Suas experiências, sua rebeldia, suas inovações, suas análises, suas expectativas e a forma como estas se mostram presentes em seu comportamento enquanto sujeitos ativos nos CCE foram de extrema importância para nossa pesquisa, pois permitiram conhecer na prática se a legislação foi incorporada ou não.

Outra abordagem adotada na pesquisa diz respeito às contribuições analíticas e metodológicas de um pensador que fez a crítica à historiografia de recorte quantitativo que, segundo ele, não conseguiu explicar o que estava na essência do cotidiano. Para compreendê-lo, o autor criou um método: o Paradigma Indiciário.

Para Ginzburg, todo historiador é como um médico que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal de cada doente. E, como o da medicina, o conhecimento histórico é indireto, indiciário e conjectural.

O referido método modelou profundamente as ciências humanas, pois até seu surgimento a maioria dos trabalhos realizados nesse campo de conhecimento se pautava em análises quantitativas que não davam conta de entender a complexidade das transformações sociais. Esse método de pesquisa revoluciona essa área, tendo em vista que os pormenores, os indícios e os sinais podem revelar fenômenos profundos e de grande importância. «O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente». ¹⁷

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989 [2ª Edição], p. 152.

De acordo com Ginzburg, o paradigma indiciário tem como origem a intenção de controle social, mas tem o poder de ir além: pode dissolver as névoas da ideologia e pode auxiliar no entendimento de qualquer estrutura social, partindo de sinais e indícios. De acordo com esse autor, é importante atentar aos diálogos implícitos, verificar o que o texto, a legislação, a foto ou um relato oral implicitamente têm a dizer, verificar as conexões existentes entre as fontes isoladas. Esta é a ideia principal do paradigma indiciário. «O mesmo paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter num instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro. Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas –sinais, indícios– que permitem decifrá-la».¹⁸

Por meio das pistas, dos indícios, dos sinais que ocorriam no interior dos CCE, foram detectadas algumas das peculiaridades desses órgãos. Pretendeu-se entender o verdadeiro alcance das práticas ali desenvolvidas. A legislação, os relatos orais e a documentação escolar foram analisados na tentativa de buscar os detalhes e, assim, confirmar que «alguém passou por lá».

Seguiu-se a metodologia que Ginzburg sugere e buscou-se compreender as fontes documentais por e para eles produzidas como: «[...] imensa página branca onde as pessoas que procuramos deixaram escrito não só seus movimentos e seus passos, mas também seus pensamentos secretos, as esperanças e angústia que as agitavam».¹⁹

Como afirmado anteriormente, o governo militar não poupou esforços no sentido de fazer valer seu projeto político e social no país: utilizou-se da educação como forma de controle e de legitimação e difundiu um pensamento que implicava um determinado tipo de moral e civismo.

Outra categoria analítica utilizada pela pesquisa foi a de «tradição inventada» de Hobsbawm.²⁰ Este autor declara que muitas tradições que nos parecem antigas muitas vezes são recentes ou inventadas.

18 *Ibidem*, p. 177.

19 *Ibidem*, p. 170.

20 HOBBSAWM, Eric. «A invenção das tradições», HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. (Orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

A tradição inventada pode ser definida como: «Por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado».²¹

Segundo o autor, as tradições inventadas são situações novas que se baseiam em situações anteriores ou simplesmente passam a ser praticadas de forma obrigatória e repetitivas. Caracterizam-se por permitir uma continuidade artificial com o passado histórico, são invariáveis, permeadas de funções simbólicas e de rituais. Hobsbawm acredita ser importante ressaltar a diferença entre tradição e costume. «A “tradição” nesse sentido deve ser nitidamente diferenciada do “costume”, vigente nas sociedades ditas “tradicionais”. O objetivo e a característica das “tradições”, inclusive as inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. O “costume”, nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente».²²

Logo, durante a ditadura militar, o governo adotou tradições inventadas, tendo em vista que os indivíduos deveriam praticar o civismo dentro e fora das escolas e era incutido na mente dos jovens e crianças o culto aos heróis e aos símbolos nacionais. Os militares inventaram tradições, para mudar os hábitos e os costumes dos indivíduos, e comemorações cívicas, que tinham como premissa criar e estabelecer uma nova visão de pátria, de nação, adotar uma nova tradição.

Algumas convenções e rotinas sociais podem ser confundidas com as tradições inventadas. As sociedades modernas apresentam um grau elevado de complexidade e precisam modificar, inventar e instituir novos hábitos imutáveis, fixos. A diferença entre elas é que essas mudanças ocorrem para atender às necessidades dos indivíduos, apresentam justificativas técnicas e não possuem função simbólica, sendo assim, o oposto das tradições inventadas. «Tais redes de convenção e rotina não são «tradições inventadas», pois suas

21 *Ibidem*, p. 9.

22 *Ibidem*, p. 10.

funções e, portanto, suas justificativas são técnicas, não ideológicas (em termos marxistas, dizem respeito à infraestrutura, não à superestrutura). As redes são criadas para facilitar operações práticas imediatamente definíveis e poder ser prontamente modificadas ou abandonadas de acordo com as transformações das necessidades práticas, permitindo sempre que existam a inércia, que qualquer costume adquire com o tempo, e a resistências às inovações por parte das pessoas que adotaram o costume».²³

As tradições inventadas tendem a aparecer quando as mudanças na sociedade ocorrem de maneira muito rápida e as motivações para as tradições antigas são incompatíveis ou simplesmente quando deixam de existir. Dessa forma, durante a ditadura militar criou-se toda uma linguagem simbólica defendendo a tradição, a moral, o civismo e a família. O cidadão bem educado e preparado para servir o país deveria aprender a amar sua nação, o que era ensinado nas escolas, por meio da disciplina Educação Moral e Cívica, com o auxílio dos Centros Cívicos Escolares, lugares nos quais os indivíduos tinham a oportunidade de aprender e praticar as tradições inventadas pelos militares e sua rede de intelectuais civis disponíveis para auxiliar o regime em curso.

Por último, quanto à utilização dos relatos orais, optou-se pelo caminho das «Histórias dentro da História»,²⁴ não no sentido de captar «práticas e apropriações», em alusão às «representações»,²⁵ seguindo uma ordem dada por um tipo de historiografia. O caminho seguido partiu, como referenciado na Introdução do presente texto, das experiências vividas pelos sujeitos. Desta perspectiva a História Oral, entendida como «Uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea (...) consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente».²⁶

Ou ainda, entendida como um complexo de ferramentas que auxiliam fontes conexas a analisar e compreender processos que indivíduos comuns

23 *Ibidem*, p. 11.

24 ALBERTI, Verena. «Histórias dentro da História», PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

25 Há diferenças substantivas entre o que entendemos por experiência (à luz de E.P. Thompson) e práticas, em alusão ao pensamento de Roger Chartier. Ambos representam escolas historiográficas diversas, radicadas em escopos epistemológicos divergentes. O cotejamento de ambas perspectivas e a ratificação de tal pressuposto, podem ser verificadas em CHARTIER, Roger. *Entre práticas e representações*. Lisboa: Difusão Editora, 1988 e THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria: um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, respectivamente.

26 ALBERTI, Verena. «Histórias dentro da História», PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155.

realizaram em determinados contextos. «É bom ter claro que a opção pela História Oral responde apenas a determinadas questões e não é solução para todos os problemas [...]. Uma das principais riquezas da História Oral está em permitir o estudo de formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas».²⁷

Isto posto, a seleção dos sujeitos para, de alguma forma, corroborar (ou não) as teses e preceitos do aparato legal e discursivo do governo ditatorial, serviu de base para entender experiências vividas, de aceitação e resistência.

2. O CENTRO CÍVICO ESCOLAR NAS ESCOLAS

2.1. *Código de Honra do Aluno*

Cabia ao CCE elaborar e fazer cumprir o Código de Honra do Aluno,²⁸ sempre sob a supervisão do Orientador de EMC e renovado anualmente. Na presente pesquisa, foi analisado o *Código* localizado na EE Coronel Carlos Porto da cidade de Jacaré, produzido no ano de 1974.

O Orientador de EMC entrevistado, quando indagado sobre a existência do *Código*, relatou que em sua escola existia um modelo que não fora elaborado pelos integrantes do CCE, o que demonstra que algumas escolas não seguiam criteriosamente as normatizações oficiais referentes aos centros. «Eu não me lembro, eu lembro que tinha um modelo desse código e a gente trabalhava em cima dele, mas eu não me lembro como eu consegui na época. Eu devo ter procurado com alguma escola, algum diretor deve ter me fornecido» (Orientador de EMC).

Quanto aos alunos, alguns relataram a existência do *Código*, porém não se lembraram de sua participação na elaboração do conteúdo. Outros nem se recordavam da existência de documento semelhante, o que demonstra discrepâncias entre a legislação e a prática nas escolas e a heterogeneidade que marcou a atuação dos membros nos diferentes CCE. Quando indagados sobre a existência do referido documento, três dos entrevistados assim se posicionaram sobre o *Código*: «Tinha um código de honra, mas não fomos nós que elaboramos, pegamos de um CCE anterior, já estava lá, ganhamos a eleição e demos continuidade» (Aluno A); «Eu não lembro do centro cívico

27 *Ibidem*, p. 165.

28 Doravante denominado *Código*.

ter um código de honra do aluno, não me lembro de nenhuma coisa assim não, se tinha não foi o nosso centro que fez não» (Aluno D); «Lembro que nós tínhamos um código de honra, mas lembrar dele é que é difícil. Toda reunião a gente tinha que jurar aquele código. Que era ser fiel ao colégio. Fiel ao patriotismo e tal, agora lembrar assim totalmente é difícil» (Aluno E).

O *Código* da EEPG Coronel Carlos Porto, objeto da presente análise, de acordo com a ata que registrou o processo de sua elaboração, revelou que a produção do referido documento prolongou-se por diversos dias. No primeiro momento, foram consultados os alunos representantes de sala para que sugerissem as ideias básicas. Um ponto discordante da norma vigente, posto que cabia à Diretoria do CCE elaborar o *Código*, conforme Resolução SE nº 84 de 31 de julho de 1978.

A ata também registra que a Orientadora de EMC da referida instituição de ensino convocou os alunos para esclarecer as finalidades e a necessidade da elaboração do *Código*, em função da prolongada demora constatada na entrega da minuta. «Fez ela uma preleção aos alunos sobre o significado e o objetivo desse trabalho: fazer da escola uma verdadeira comunidade, onde a disciplina se baseia principalmente na responsabilidade e amizade entre os alunos e demais funcionários» (Ata de 10 de maio de 1974).

O conteúdo apresentado abordou as seguintes temáticas: «Deus (felicidade); Devemos ser honestos; Devemos amar as pessoas; Devemos ser responsáveis (Comportar-se bem; Fazer suas obrigações; Ser pontual; Conservar bem suas coisas); Respeitar as autoridades» (Atas, 10 de maio de 1974).

Nos dois primeiros artigos, o *Código* já apresentava a filosofia que deveria fundamentar as práticas. Uma filosofia direcionada a transformar a escola em um microcosmo solidário, regido por uma liberdade assistida. «Artigo 1º - O Código de Honra dos Alunos constituir-se-á num sistema de regras básicas para a orientação do comportamento e vivência dos alunos no Estabelecimento. Artigo 2º - A finalidade primordial do Código de Honra é a formação de uma sociedade democrática em miniatura; estruturada na cooperação mútua, na maior integração entre professores, alunos, funcionários e Orientação do Estabelecimento, na responsabilidade e na liberdade orientada» (Ata de 31 de maio de 1974).

Outros três aspectos relacionados à formação cívica dos alunos estavam presentes nos objetivos do *Código*: o Caráter (com base na Moral, tendo como fonte Deus); o Amor à Pátria e suas tradições com capacidade de renúncia e a Ação intensa em benefício do Brasil.

O *Código*, em seu conjunto, fundamentava-se nos seguintes princípios: Honestidade; Amor às pessoas; Responsabilidade; Respeito aos Superiores.

Quanto à honestidade, o documento afirma que era «fator decisivo na formação do caráter e como regras de conduta» (Ata de 31 de maio de 1974). Sendo assim, cabia aos alunos realizar todas as tarefas que lhes eram propostas, evitando cola ou fraude. A mentira, a inveja e a maledicência deveriam ser evitadas, pois geravam inimizades e desprezo. Além disso, não deveriam omitir o cuidado com a escola, com os materiais alheios e com o dinheiro que lhes fosse posto sob guarda por professores ou alunos; eram assuntos também abordados no item honestidade.

Em relação ao Amor às Pessoas, o documento cita que «o amor gera harmonia e torna agradável a vivência em qualquer ambiente» (Ata de 31 de maio de 1974). Dessa forma, o aluno deveria evitar brigas, discussões e resolver seus conflitos por meio do diálogo aberto, com o auxílio, se necessário, de uma autoridade na figura do professor ou outro funcionário da escola.

Uma das formas que o aluno teria de demonstrar seu amor e respeito aos professores e colegas era com a disciplina (manter-se em seu lugar na sala de aula; evitar correria e gritaria; evitar aglomerações de classe). Além disso, de forma alguma deveria falar mal de seus pares e ou funcionários da escola.

Em relação à Responsabilidade, «deve ser encarada como fundamento da liberdade consciente». A disciplina, como forma de conduta, nesse item é novamente retomada: «manter a disciplina em classe, nos corredores, no pátio, etc., evitando distúrbios, anarquia e correrias»; «evitar atitudes que atentem contra a moral e os bons costumes da sociedade»; «o aluno procurará em todas as ocasiões, portar-se de maneira exemplar, seja em sua Escola ou fora dela. Servirá ele de exemplo a outros, contribuindo assim para elevar o bom nome do Estabelecimento» (Ata de 31 de maio de 1974).

Com relação ao Respeito aos Superiores o documento afirmava que: «para que haja ordem e perfeita integração entre todos os elementos da Escola (Professores; Alunos; Direção e Funcionários), há a necessidade de se respeitar a hierarquia de autoridades. O fundamento da disciplina, da perfeita harmonia num organismo é o respeito e consideração pelos superiores».

Sendo assim, caberia aos alunos acatar as ordens de seus superiores, bem como não praticar nenhuma atitude agressiva em relação a outro (inspetor de aluno, professor, diretor e até mesmo outro aluno). Os alunos poderiam estar em uma situação de superioridade perante seus pares se estivessem na condição de «representantes de classe, que uma vez eleito pelos próprios colegas, devem

também merecer confiança, respeito e colaboração de todos» (Ata de 31 de maio de 1974).

O *Código* tratava, ainda, das penalidades que poderiam ser aplicadas aos alunos, inclusive aos integrantes do CCE que não respeitassem o seu conteúdo. O infrator deveria ser comunicado por escrito ou ainda sofrer multas de caráter formativo ou informativo (dirigir grupos de estudo por um tempo determinado; apresentar trabalho escrito; etc.). Dependendo da falta cometida, o aluno seria suspenso de suas atividades extraclasse ou expulso do CCE quando a falta fosse cometida pela quarta vez.

As penalidades não deveriam ser imputadas antes de seguirem um roteiro assim determinado: comunicação das faltas, investigação dos fatos, defesa por parte do aluno infrator e, somente quando se considerasse procedente a acusação, então ocorreria a aplicação da penalidade.

Nas disposições gerais, o documento afirmava que o *Código* entraria em vigor a partir da apreciação e aceitação da direção da escola e teria validade de um ano a contar da data de sua aprovação, o que ocorreu no dia 14 de maio de 1974, em reunião geral destinada para esse fim.

Na análise da elaboração desse código, foi possível constatar a importância creditada à Disciplina, pois foi perceptível a ênfase no direcionamento para as formas de condutas, de comportamentos aceitáveis que deveriam integrar as atividades dos membros do CCE e dos representantes de sala, considerados modelos para os outros alunos da escola.

Outro ponto que chamou a atenção da análise foi a incidente referência à prática cívica como finalidade de promover a formação de uma «sociedade democrática em miniatura» no interior da escola.

A constituição de chapas e a realização de eleições das Diretorias do CCE demonstravam, além do interesse na imposição da disciplina coletiva, uma forma de promover a formação política dos alunos, de acordo com os pressupostos defendidos pelo regime militar.

2.2. Chapas e eleições

As eleições ocorriam uma vez ao ano para a escolha dos alunos que integrariam a Direção do CCE.²⁹ As escolas, em geral, apresentavam

²⁹ As regras eleitorais foram estabelecidas pela Diretrizes da CNMC de 31 de dezembro de 1973, bem como pela Resolução SE de nº 84 de 31 de julho de 1978.

formalidades semelhantes às solenidades eleitorais (registro de chapas, apresentação de cada uma, votação, apuração e posse). Em alguns pleitos foi observado que uma ou outra dessas etapas não eram realizadas ou não foram registradas em ata.

Para a apresentação e a análise deste item, serão consideradas as atas da instituição de ensino Arnolfo Azevedo, da cidade de Lorena. Em seguida, a documentação pertinente às escolas Dr. Alfredo Pujol, de Pindamonhangaba e Coronel Carlos Porto, do município de Jacareí, entre o período de 1971 a 1986.

Ao proceder à análise das atas de eleições das escolas foi possível constatar semelhanças entre os pleitos realizados, que ocorriam anualmente, assemelhando-se, em alguns aspectos, com as práticas eleitorais características de sociedades democráticas. As atas apresentam registros de chapas, campanhas eleitorais, votação, apuração e solenidades de posse. De acordo com os dados coletados, toda a escola era contagiada pelo clima eleitoral. Os alunos denotavam grande euforia com as solenidades, o que é confirmado pelo relato de um ex-integrante: «Essa parte era muito legal, nós montamos uma chapa para concorrer, fizemos propaganda, fomos nas salas de aula em todos os períodos, porque nós tínhamos alunos de todos os períodos na nossa chapa, fizemos propaganda, falamos do nosso plano para o ano (risos), foi uma época muito legal, a gente era ativo, sabe, gostava mesmo de participar dessas coisas» (Aluno E).

O registro das chapas concorrentes do Alfredo Pujol merece atenção quanto ao sentimento de união e coletividade expresso em períodos diversos: Companheiros Unidos com Amizade (1976), Unidos Seremos Pelo Pujol (1979) e Todos Unidos Pelo Pujol (1984). Pode-se afirmar que a denominação dos concorrentes estava, de certo modo, ligada ao momento vivido no país, o que ficou expresso no ano de 1984 com o registro das chapas Diretas e Diretas Já, em duas das escolas.

As normas oficiais quanto à organização das eleições, em alguns casos, não eram acatadas, posto que a legislação determinava em que período do ano as eleições deveriam ser realizadas. Observou-se a inexistência de padronização quanto a isso. Os pleitos ocorriam em meses diversos.

Quanto aos cargos dos integrantes da Diretoria do CCE, de acordo com a norma pertinente era vedada a recondução ao mesmo cargo por dois anos seguidos. Entretanto, verificou-se tal ocorrência mais de uma vez numa das escolas. O Aluno A, de alguma forma, demonstrou a existência da referida

situação: «Na época, eu fui presidente do centro cívico durante alguns anos, era algo muito atuante lá» (Aluno A).

As atividades de posse contavam com a presença do Diretor e Orientador, bem como dos Professores. Percebeu-se certo direcionamento por parte desses profissionais, posto que nas atas foram registrados discursos nos quais eram dadas orientações quanto à atitude esperada de um integrante do CCE, considerado modelo de conduta. Além disso, não deveriam tomar decisões sem a consulta e consentimento da orientação. Outro elemento de destaque diz respeito à semelhança nas posições dos diretores em diferentes momentos da ditadura militar.

«A Diretora proferiu discurso parabenizando os eleitos, desejando-lhes boa sorte nas atividades a serem desenvolvidas, lembrando sempre de que não tomem iniciativa alguma, sem antes consultar a Orientadora de Educação Moral e Cívica. Firmou também a necessidade de se observar com atenção os objetivos do Centro Cívico Escolar, bem como se comprometerem a auxiliar a Direção da Escola no fiel cumprimento das Leis Brasileiras, respeitando as tradições e instituições, dar bons exemplos aos demais colegas» (Ata, Escola Y, 29 de maio de 1978).

«A Diretora fez uso da palavra dizendo da importância da eleição desta chapa e do que representa a liberdade do aluno em escolher os seus representantes. Parabenizou os eleitos e disse esperar deles uma atuação condizente com as necessidades do ambiente escolar, da comunidade e dos alunos. Lembrou ainda, que devem se observar com muita atenção os objetivos do CCE. Disse também que as Leis Brasileiras deverão ser observadas condignamente bem como os bons exemplos aos colegas deverão ser constantes» (Ata, Escola Y, 29 de maio de 1984).

O direcionamento quanto à conduta dos integrantes do CCE fica expressa também na fala do Orientador de EMC quando declara que «Nós cobrávamos deles mais envolvimento com a escola, mais disciplina, que eles fossem melhores alunos, com melhor aproveitamento dentro da sala de aula, porque eles teriam que ser exemplo para os demais» (Orientador EMC).

Alguns professores indicavam alunos para comporem as chapas concorrentes, tendo em vista o bom comportamento e desempenho escolar, conforme relatos dos Alunos D e C: «na verdade tinham uma chapa que já estava praticamente eleita, tipo assim, os mais comentados da escola, um pessoal mais conhecido, vamos pensar assim. Aí a professora de Português falou, vamos fazer uma chapa pra concorrer e tal. É importante, vocês são pessoas bacanas, e ela mesma sugeriu as pessoas da chapa, e aí, ela na verdade

me sugeriu, porque eu não tinha interesse, era meio bola e ovo. Na verdade ela escolheu um pessoal bastante competente, bem compenetrado com a escola na época. Eu lembro de alguns componentes da minha chapa que eram estudiosos, bons alunos» (Aluno D); «os membros eram bem coesos, era uma turma mais centrada, eu acho que não era uma coisa aberta, quem quisesse participar, era meio que escolhido a dedo» (Aluna C).

Apesar do controle que a direção e o Orientador de EMC exerciam sobre os jovens, alguns demonstraram certo sentimento de oposição que os motivava: «Na realidade era porque o centro cívico existia, ia ter uma eleição e tinha um grupo de alunos que já estava lá há algum tempo e era apoiado por alguns professores e a gente fez uma oposição. Aí montamos uma chapa de oposição. E aí foi uma coisa meio política, naquela época a gente vivia, era uma ditadura militar e a gente tinha um grupo de estudantes que era contra, então foi uma mistura, um pouco de política e aí nós fizemos a oposição e aí ganhamos a eleição. Ganhamos estourado, ganhamos muito bem a eleição, e foi motivado, é do interesse, é, em atividades mais sociais com os alunos, né, e teve uma pitada política também na época» (Aluno A).

Por outro lado, para outra aluna a experiência foi diferente; de acordo com ela, não existia discussão política nos centros e nem interesse dos jovens em saber o que acontecia no governo. «Naquela época não existia interesse político, nós nem nos ligávamos no que estava acontecendo na política, era mais um envolvimento entre os alunos da escola, eu era boa aluna e na primeira vez me convidaram, eu achei bom, gostei da experiência e continuei mais algum tempo participando do centro cívico, mas não era político. A escola ficava muito empolgada com as atividades de eleição, algumas chapas chegavam até a fazer campanha eleitoral, (risos) a minha eu não lembro muito bem não, mas a gente gostava bastante, talvez olhando hoje eu perceba alguma política nisso, mas na época não tinha» (Aluna C).

A questão do interesse dos alunos em participar das atividades eleitorais foi observada na documentação das três escolas selecionadas. Eram realizadas propagandas eleitorais e discursos com plataformas, conforme os relatos que seguem: «Essa parte era muito legal, nós montamos uma chapa para concorrer, fizemos propaganda, fomos nas salas de aula em todos os períodos, porque nós tínhamos alunos de todos os períodos na nossa chapa, fizemos propaganda, falamos do nosso plano para o ano (risos), foi uma época muito legal, a gente era ativo, sabe, gostava mesmo de participar dessas coisas» (Aluno E); «É, a gente fazia propaganda, saía pedindo voto, a gente fazia um plano do que você iria fazer pela escola na sua gestão. Dentro desse planejamento, podia agradar

uns e desagradar outros. Era esse plano que submetia aos alunos. A gente saía divulgando esse plano» (Aluno D).

Para alguns jovens, o período em que participaram das atividades do CCE foi marcante por diversos fatores: pela timidez a ser superada, pelo surgimento do interesse político e até mesmo pelas amizades conquistadas. «Uma experiência marcante para mim foi quando fui fazer a transição né, a passagem, nunca tinha falado em público, num microfone (risos), não sabia o que ia falar, não sabia o que tinha que falar, enfim, falei pouco e fino (risos), passei um tempo com o pessoal tirando sarro (risos)» (Aluno D).

Para outros alunos, a experiência acabou sendo mais significativa: «O CC para mim foi muito importante, foi uma experiência sem igual, foi a primeira vez que me interessei por política. Hoje é o que faço da vida» (Aluno A); «Se não me falha a memória, foi através do centro cívico que montamos a nossa turma, que depois virou grupo de jovens e coordenador do movimento de jovens aqui em Pinda, pastoral da juventude, saímos daqui com uma amizade muito forte» (Aluna B).

E, por fim, «Eu era muito vergonhoso, sabe, quando começava a falar avermelhava, eu tinha vergonha das coisas e a dona Daisy falou: “não, vai lá, você tem potencial, vamos, vamos”. E eu fui. A primeira vez tremi igual uma vara verde, falava aqui, falava ali e fui ser o orador. Essa experiência foi importante para mim, hoje sou pastor e comecei a falar em público naquela época» (Aluno E); «A maioria tinha notas altas, se destacavam, mas tinham aqueles que tinham notas baixas, eu era um deles (risos), faltava muito, mas quando entrei no centro cívico comecei a me interessar pela escola, passei a amar aquilo, ver a escola com um olhar diferente» (Aluno E).

Os ex-alunos entrevistados demonstraram uma experiência particular do período, mas o que se pode observar é que, independente das interpretações da época vivida, o CCE era o local da formação política dos jovens estudantes. Uma peculiaridade residiu no fato de o processo ter ocorrido dinâmica e contraditoriamente, ora de forma autônoma, ora direcionada.³⁰

No próximo item, buscou-se apresentar e discutir algumas práticas desenvolvidas pelos CCE. Uma das mais presentes no dia a dia das reuniões dos alunos eram as campanhas, que destacaremos a seguir.

30 THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria: um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

2.3. *Campanhas*

Como já explicitado anteriormente, tivemos acesso às atividades desenvolvidas pelos centros por meio das atas de reuniões dos CCE. Conseguimos destacar algumas atividades referentes às Campanhas desenvolvidas pelos integrantes dos referidos centros.

De acordo com as atas analisadas, o que se pode perceber é que em todas as escolas se observou campanhas assistenciais, como por exemplo a Campanha do Agasalho, que ocorria todos os anos. «Campanha do agasalho: incentivar arrecadação de roupas, sapatos e agasalhos, tanto na escola como em suas imediações» (Ata, Escola Y, 29 de maio de 1984)».

As arrecadações eram destinadas «aos alunos necessitados da escola», o que não fosse distribuído deveria ser empacotado e enviado à Prefeitura Municipal, para posterior distribuição.

A Campanha do Agasalho contava com a colaboração de toda a comunidade escolar, porém o CCE era cobrado no sentido da «Dinamização do CCE, isto é, os membros devem trabalhar ainda mais, a favor da Escola e da Comunidade» (Ata, Escola Z, 6 de agosto de 1982)

Além da Campanha do Agasalho, o que se observou nas escolas foram as Campanhas da Farmácia, que consistiam em: «cada membro da Diretoria ficou encarregado por sua classe para trazer remédios para a organização da farmácia que beneficiará a todos» (Ata, Escola X, 5 de agosto de 1972). Na escola X, «a Diretoria do CCE ficou encarregada de divulgar nas classes a campanha e os cartazes de propaganda para a arrecadação dos remédios para a Farmácia» (Ata, Escola X, 9 de setembro de 1975).

As atas relatavam a mobilização em torno da arrecadação de produtos de limpeza para as escolas, além de organizar o que denominavam «Campanha Verde». As campanhas possuíam um caráter assistencial e informativo, pois visavam a melhoria da alimentação dos alunos da instituição. Os integrantes dos CCE eram incentivados a visitar as salas de aula e mobilizar os estudantes para colaborarem no plantio de frutas, verduras e legumes no espaço escolar.

Outras Campanhas eram organizadas para o esclarecimento da comunidade escolar, tais como as de Saúde e de Higiene, Educação no Trânsito, Vacinação de Cães e preservação do Folclore Nacional. As estratégias de divulgação eram cartazes e palestras com o envolvimento da comunidade externa.

2.4. *Comemorações Cívicas*

Outro ponto que mereceu atenção na pesquisa diz respeito às comemorações cívicas descritas nas atas e nos relatos dos alunos e do Orientador de EMC. Foi possível constatar que as escolas, em geral, cultuavam os mesmos heróis e símbolos pátrios.

O hasteamento da Bandeira ocorria semanalmente e os integrantes do CCE, de acordo com as normas vigentes, deveriam integrar o Pelotão de Hasteamento. Sendo assim, o Orientador de EMC emitia as seguintes recomendações «aos membros do Centro Cívico para que não falem jamais ao hasteamento e arreamento da Bandeira Nacional às quartas-feiras. Solicitou a uma das integrantes do Centro Cívico para mudar sua aula das quartas-feiras a fim de não prejudicar o hasteamento da Bandeira (Ata, Escola Y, 14 de setembro de 1977)».

Além do culto à Bandeira, os alunos deveriam cantar o Hino Nacional e participar das solenidades organizadas pela escola ou pelo CCE. Um exemplo disso pode ser constatado nos trechos que seguem: «Comemoração do Aniversário, a nove de julho: se houver aula ou comemoração a presidente do Centro Cívico, Benedita Fontanese, fará uma pequena palestra sobre a data para toda a escola» (Ata, Escola Z, 06 de julho de 1974); «Foi decidido que as comemorações do dia 21 de abril deverá (sic) ser feita englobando três datas próximas: dia 19 –dia do Índio; dia 21 –Tiradentes e dia 22 –Descobrimento do Brasil. Para isso os alunos irão formar com a professora de Português texto para uma representação teatral» (Ata, Z, 15 de abril 1974); «as comemorações cívicas alusivas a Tiradentes –vinte e um de abril– e ao Dia do Trabalho –primeiro de maio. Nas referidas comemorações o CCE deverá tomar parte ativa, colaborando na organização do programa das festividades e na confecção artística de cartazes» (Ata, Y, 14 de abril de 1980). «Hoje é o dia do Pan-Americanismo, amanhã é o dia da Conservação do Solo e dia dezanove é o dia do Índio, o primeiro habitante encontrado em nossa Terra pelos descobridores que compunham a esquadra de Pedro Alvares Cabral, quando aqui chegaram no dia vinte e dois de abril de hum mil e quinhentos» (Ata, Escola Y, 14 de abril de 1980). O Aluno E, quando indagado sobre a sistemática das reuniões do CCE, declarou: «A gente respeitava a Pátria, né? Toda reunião nossa do centro cívico a gente cantava o hino nacional e... Até mesmo a bandeira, nós tínhamos ali a bandeira» (Aluno E).

Percebeu-se uma movimentação maior por parte dos alunos do CCE, profissionais da escola e até da comunidade nas comemorações do Sete de

Setembro e as do mês de novembro (Proclamação da República e Dia da Bandeira). Nestas datas, os alunos deveriam desfilarem nas ruas da cidade e os integrantes do CCE formavam um pelotão à parte. Um exemplo disso pode ser constatado em alguns registros localizados na documentação: «Haverá, além das comemorações durante a semana, o Grande Desfile do Dia da Pátria, onde deverão participar os pelotões de Educação Física Masculino e Feminino. O uniforme que o Centro Cívico vai usar no desfile será: calça jeans azul marinho, camiseta branca de manga comprida e congá branco de Educação Física. Usará esse uniforme para se destacar no desfile» (Ata, Y, 7 de agosto de 1981); «Semana da Pátria –01 a 07 de setembro– comemorações nos três períodos, no horário normal das aulas, sendo que no dia sete “Dia da Pátria”, haverá comemoração cívica e grande desfile escolar. Para o desfile, será estudada a maneira de o C.C.E. se ressaltar diante dos demais alunos» (Ata, Z, 6 de agosto 1982).

O mais importante em relação às comemorações pátrias não foi expresso nas atas de reuniões, mas sim por meio do relato do Orientador de EMC, que demonstrou um radical vínculo afetivo com o passado. Nas solenidades que envolviam as datas comemorativas, a intenção era veicular o civismo, a liberdade e o respeito ao próximo. Era a aceitação de uma ideia de Pátria e seu amor por ela; comportamentos pautados na solidariedade coletiva. Enfim, a interiorização de novos valores. De acordo com o sujeito, isso se dava da seguinte forma: «Porque o Sete de Setembro? Porque existiu uma pessoa que lutou pelo bem da Pátria e havia um grupo de pessoas que lutavam pela liberdade. Então a liberdade é um bem maior e o que a gente deve fazer é preservar a liberdade, a gente deve respeitar a liberdade do próximo. Até que ponto vai a minha liberdade e a liberdade do próximo. Então era assim que a gente trazia os valores para que os alunos pudessem interiorizar, para que melhorassem enquanto pessoa» (Orientador EMC).

Sentimento que, de alguma forma, apareceu no relato da Aluna C, que relembra valores relacionados às comemorações cívicas: a família e a comunidade: «Voltando ao assunto de Sete de Setembro, eu lembro que era um evento, eu lembro assim de como a minha mãe e outras mães participavam pra ajudar. Sabe, pra vir fazer roupas, no dia, pra ir lá arrumar cabelo. Então a gente acabava trazendo de uma maneira diferente o pai pra escola, pra participar junto. Essa coisa do evento, de você ter lá sua escola desfilando e ter aquela coisa da família tá indo ver como forma de prestigiar, de uma forma ou outra você alertava, você trazia as pessoas para aquilo, para aquela festa civil, para aquele momento» (Aluna C).

Outra estratégia de envolvimento das comunidades dos CCE foi a organização de programas de rádio semanais com a participação dos estudantes. Neles os alunos divulgavam as atividades dos centros e principalmente as datas comemorativas daquelas semanas. «A gente tinha um horário na rádio, aí tinha um livro que trazia as histórias das datas. Eu lembro que quando eu fui era o dia da secretária e fomos na rádio, falamos da secretária e várias pessoas ligaram e fomos elogiados por isso na escola» (Aluno E).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas pelos integrantes dos CCE eram direcionadas pelas normas oficiais e pelas autoridades escolares. Os estudantes eram chamados à ordem, à disciplina e à responsabilidade, como padrão de comportamento social. Alguns eram convocados pelos dirigentes escolares e eleitos por seus pares.

O direcionamento e o controle, expressos no aparato legal, em alguns casos esbarrou na concepção que cada indivíduo produziu de sua experiência nas escolas na condição de integrantes dos CCE, guardadas as devidas proporções nos diferentes momentos do recorte cronológico estabelecido pela pesquisa.

As experiências relatadas e os registros expostos na documentação analisada revelaram que a organização e a participação nos CCE foram marcantes para os sujeitos envolvidos no processo e que, de formas variadas, apropriaram-se das normas, ora assimilando-as, ora transgredindo-as.

TEMA MONOGRÀFIC

Imatge i projecció pública de l'educació d'un príncep durant el franquisme (1948-1954)¹

Public image and projection of the education of a prince during Franco's regime (1948-1954)

Xavier Motilla Salas

xavier.motilla@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Sara González Gómez

sara.gonzalez@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Data de recepció de l'original: març de 2019

Data d'acceptació: juliol de 2019

RESUM

L'estudi de la formació rebuda per les elits forma part d'una línia temàtica que desperta l'interès dels investigadors. La pràctica escolar i educativa dels futurs governants, amb les seves senyes distintives pròpies, resulta un tema atractiu i sobre el qual encara resulten necessaris treballs en profunditat. En el present article pretenem acostar-nos a una etapa concreta de la formació del príncep Joan Carles durant el franquisme i

1 Article elaborat en el marc del projecte R+D+I *Cultura y prácticas escolares en el siglo xx*, EDU2017-82485-P, finançat pel Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats (MCIU), l'Agència Estatal d'Investigació (AEI) i el Fons europeu de desenvolupament regional (FEDER, UE).

analitzar la que correspon als seus primers anys de formació secundària i batxillerat a l'Estat espanyol, en tornar de l'exili, el 1948, fins a l'any 1954. Concretament, ens centrarem en la imatge i projecció pública que des de la dictadura franquista es va transmetre iconogràficament d'aquest període formatiu del príncep, a través de l'anàlisi del fons fotogràfic que es conserva a l'Agència EFE. Metodològicament, es farà un abordatge de l'estudi de les fonts mitjançant una anàlisi de la imatge, referències al context històric i interpretació de les dades. El lector trobarà dos grans apartats: el primer, dedicat al repàs succint del panorama general de l'ensenyament secundari a l'Estat espanyol i la seva legislació durant el període en què el príncep Joan Carles va realitzar els seus estudis; el segon, enfocat a l'estudi de la iconografia de l'educació secundària cursada pel príncep, mitjançant l'anàlisi d'una mostra de fotografies pertanyents a la fototeca de l'Agència EFE.

PARAULES CLAU: ensenyament mitjà, batxillerat, elits, fotografia, franquisme.

ABSTRACT

The study of the educational training received by the élite is part of a thematic line that arouses researchers' interest. The school and educational formation of future country's leaders, with their own distinctive signs, is an attractive topic which is still needed of in-depth analysis. In this article we intend to approach and analyze a specific stage of the formation of Prince Juan Carlos during Franco's regime, which corresponds to his first years of secondary and high school education in the Spanish State when returning from exile, that is from 1948 to 1954. Specifically, we will focus on the image and public projection that was transmitted iconographically from Franco's dictatorship of this formative period of the prince, through the analysis of the photographic collection which is preserved in the EFE Agency. Methodologically, we try to perform an analysis of the sources through an image analysis, references to the historical context and interpretation of the data. The reader will find two sections: the first one is devoted to the review, succinctly, of the general panorama of secondary education in Spain and its legislation during the period when Prince Juan Carlos studied; the second focuses on the study of the iconography of secondary education by the prince, through the analysis of a sample of photographs belonging to the photographic library of the EFE Agency.

KEYWORDS: Secondary education, élite, photography, Francoism.

RESUMEN

El estudio de la formación recibida por las élites forma parte de una línea temática que despierta el interés de los investigadores. La práctica escolar y educativa de los futuros gobernantes, con sus señas distintivas propias, resulta un tema atractivo y sobre el que todavía resultan necesarios trabajos en profundidad. En el presente artículo pretendemos acercarnos y analizar una etapa concreta de la formación del príncipe Juan Carlos durante el franquismo, la que se corresponde con sus primeros años de formación secundaria y bachillerato en el Estado español, al volver del exilio, en 1948, hasta 1954. Concretamente, nos centraremos en la imagen y proyección pública que desde la dictadura franquista se transmitió iconográficamente de este periodo formativo del príncipe, a través del análisis del fondo fotográfico que se conserva en la Agencia EFE. En cuanto a la metodología, se realizará un abordaje del estudio de las fuentes mediante un análisis de la imagen, referencias al contexto histórico e interpretación de los datos. El lector encontrará dos grandes apartados: el primero, dedicado al repaso, de manera sucinta, del panorama general de la enseñanza secundaria en España y su legislación durante el periodo en que el príncipe Juan Carlos realizó sus estudios; el segundo, enfocado al estudio de la iconografía de la educación secundaria cursada por el príncipe, a través del análisis de una muestra de fotografías pertenecientes a la fototeca de la Agencia EFE.

PALABRAS CLAVE: enseñanza media, bachillerato, élites, fotografía, franquismo.

I. INTRODUCCIÓ

L'estudi de les elits ha esdevingut un tema clàssic, permanent i gairebé recurrent en la història de les idees i del pensament polític.² Si atenem de manera específica la dimensió formativa del governant, l'estudi de la formació de les elits, en el significat més ampli, comprovem també que és un tema que ha cridat l'atenció de nombrosos historiadors de l'educació.³ En relació amb

2 HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. «Maquiavelo y la educación del gobernante», *RSEI*, 9 (2013), p. 79-104.

3 Serveixin, a manera d'exemple, les referències següents: CAGNOLATI, Antonella. *La formazione delle élites in Europa dal Rinascimento alla Restaurazione*. Roma: Aracne Editrice, 2012; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.). *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (siglos XVI-XXI)*. Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2012; i SÁNCHEZ HERRERA, Francisco Javier. *Élites y educación*. Las Palmas de Gran Canaria: Cash, 2002. A més, recentment, se celebrà un congrés internacional sobre societat, educació i elits intitulat International Congress on Society, Education and Elites. Historical Perspectives from the

els prínceps, són ben coneguts els denominats «miralls dels prínceps», obres de caràcter polític i moral que recullen un conjunt de directrius morals i de govern bàsiques que havien d'inspirar l'actuació dels futurs bons sobirans. Sens dubte, d'una manera o altra, sempre han existit fórmules, models i sistemes enfocats a l'educació o la formació per a les elits, per als grups dominants minoritaris i pertanyents a l'escalafó social, cultural i econòmic de les classes altes. Aquest aspecte es fa més que evident quan ens acostem a les monarquies.

En el present article pretenem acostar-nos, per analitzar-la, a una etapa concreta de la formació del príncep Joan Carles durant el franquisme, la que correspon als seus primers anys de formació a l'Estat espanyol en tornar de l'exili, el 1948. En concret, ens centrarem en els anys de l'ensenyament secundari i batxillerat, que cursà entre 1948 i 1954, i, específicament, en la imatge i projecció pública que des de la dictadura franquista es transmeté iconogràficament d'aquest període formatiu del príncep, mitjançant l'anàlisi del fons fotogràfic que es conserva a l'Agència EFE.

Hom sap que el franquisme va canalitzar el control informatiu i propagandístic del règim a través de la creació de l'agència de premsa EFE. Les agències de premsa, encarregades de recollir informació en format text o visual d'un territori determinat per oferir-la als seus abonats, van ser un model d'empresa que es va consolidar a partir de la segona meitat del segle XIX. Successivament van anar apareixent les principals agències de premsa internacionals: la francesa Havas, el 1835, antecessora de France Presse; la nord-americana Associated Press, el 1848; l'alemanya Wolff, el 1849; i la

Enlightenment to the Digital Era (Bilbao, del 17 al 19 de maig de 2017), que donà peu al monogràfic «Sociedad, Educación y Élités en Europa durante los siglos XIX y XX» de la revista *Espacio, Tiempo y Educación* (vol. 6, núm. 2, 2019), amb les aportacions: CHAPARRO SAINZ, Álvaro; IGELMO ZALDÍVAR, Jon; LEMKE DUQUE, Carl Antonius. «Elites translocales – Educación transnacional. Sociedad y Educación en Europa desde el siglo dieciocho», *Espacio, Tiempo y Educación*, 6/2 (2019), p. 1-6; IMÍZCOZ, José María. «Train, Polish, Reform. The Education of Basque and Navarre Elites: from the Habsburgs to the Bourbons», *Ibidem*, p. 7-31; ARTOLA RENEDO, Andoni; BERMEJO MANGAS, Daniel; CHAPARRO SAINZ, Álvaro. «The Making of an Enlightened Ruling Class. Basque and Navarrese Elites in the Educational System of the Spanish Monarchy (1717-1808)», *Ibidem*, p. 33-58; ESTEBAN OCHOA DE ERIBE, Javier. «Mastering the King's Tongue. Language-Learning Dynamics among 18th-Century Basque Elites, a Context Proposal», *Ibidem*, p. 59-78; GUASTI, Niccolò. «Los jesuitas españoles expulsos y la educación de las élites italianas (1767-1815)», *Ibidem*, p. 79-97; O'NEILL, Ciaran. «Jesuit Education and the Irish Catholic Elite», *Ibidem*, p. 99-120; LEMKE DUQUE, Carl. «Elites Educated for European Integration: Juan Churrucá Arrellano and the Instituto de Estudios Europeos at the University of Deusto (1979-1987)», *Ibidem*, p. 121-135; KIMOURTZIS, Panagiotis G.; KYPRIANOS, Pantelis. «University and the Formation of Greek Elites: Past and Present», *Ibidem*, p. 137-152; i JOFRE, Ana; BRUNO-JOFRE, Rosa. «Las Religiosas del Niño Jesús, St. Maur, en España: Su transformación en los largos años sesenta y la misión en Bembibre. Recurso de Historia Digital Web», *Ibidem*, p. 153-175.

britànica Reuters, el 1851.⁴ A Espanya, la primera va ser l'Agència Fabra, creada el 1919, que va mantenir una estreta dependència de la francesa Havas fins que es va convertir en l'embrió de l'Agència EFE, creada a principi de 1939 per Manuel Aznar Zubigaray i Ramón Serrano Suñer, qui, molt preocupat per la mala imatge exterior que tenien els nacionals, en va ser el màxim impulsor. Segons Víctor Olmos,⁵ la seva creació es va anar gestant al llarg dels anys de la Guerra Civil per canalitzar la informació que el règim franquista volia difondre, especialment a l'estranger, i per contrarestar la millor organització de la distribució internacional de notícies que tenia el Govern de la República. L'Agència EFE va ser creada com una societat anònima, per tenir més credibilitat en el context internacional que una entitat de caràcter oficial i per poder situar-se al mateix nivell d'altres agències internacionals. En realitat, els impulsors eren persones molt properes als militars revoltats que acabarien guanyant la guerra i establint la dictadura franquista. Al llarg de tota la dictadura, l'agència va seguir sota la influència dels interessos informatius del règim, encara que va experimentar, amb els anys, un important procés de modernització i de progressiva obertura internacional. Com ha destacat José Miguel Delgado, de forma més contundent en les primeres etapes del franquisme, però també al llarg de tota l'etapa dictatorial, l'Agència EFE es va convertir en peça fonamental del poderós sistema de control informatiu i propagandístic del règim.⁶

Aquesta finalitat clarament propagandística de l'Agència EFE tindrà un paper fonamental en la construcció d'una imatge concreta de la formació rebuda pel príncep Joan Carles durant el franquisme. Al llarg de la història, prínceps, monarques i elits governants han tingut en compte, d'una manera o altra, amb uns interessos o altres, la imatge pública que d'ells mateixos es projectava a les masses.⁷ En el cas del franquisme, molts seran els mitjans per

4 Vid. MATTELART, Armand. *La comunicación-mundo: historia de las ideas y de las estrategias*. Madrid: Siglo XXI, 1996, i WOLF, Jacques. «Structure, fonctionnement et évolution du marché international des nouvelles. Les agences de presse de 1835 à 1934», *Revue Économique*, 42/3 (1991), p. 575-601.

5 OLMOs, Víctor. *Historia de la Agencia EFE. El mundo en español*. Madrid: Espasa Calpe, 1997, p. 37-58.

6 DELGADO IDARRETA, José Miguel. «Prensa y propaganda bajo el franquismo», LUDEC, Nathalie; DUBOSQUET LAIRYS, Françoise (ed.). *Centros y periferias: prensa, impresos y territorios en el mundo hispánico contemporáneo: homenaje a Jacqueline Covo-Maurice*. París: Pilar, 2004, p. 219-231 (Vid. p. 221).

7 Serveixin, a tall d'exemple, les referències següents: MIRA ABAD, Alicia. «La imagen de la Monarquía o cómo hacerla presente entre sus súbditos: Amadeo y María Victoria», *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 37/2 (2007), p. 173-198; PAZ REBOLLO, José Javier; MONTERO DÍAZ, María Antonia; SÁNCHEZ ARANDA, Julio. *La imagen pública de la monarquía. Alfonso XIII en la prensa escrita y cinematográfica*. España: Ariel,

exercir aquest control, i molt evidents els interessos amb els quals s'exerceix. En aquest entramat, l'Agència EFE ens proporciona unes fotografies d'interès per als investigadors que vulguin aprofundir en la imatge o el discurs visual de l'educació i formació rebuda pel príncep Joan Carles.

Actualment, la fototeca digital de l'Agència EFE inclou nombroses fotografies relacionades amb temes educatius, formals i no formals, que constitueixen una mostra dels documents fotogràfics que estaven a disposició dels mitjans de comunicació impresos de l'època. Creada el 1998, la fototeca de l'Agència EFE pretén respondre a la necessitat d'ordenar, classificar i garantir la localització i conservació d'un fons fotogràfic creixent.⁸ Cal tenir en compte que les fotografies pertanyents al seu arxiu i les que es poden consultar actualment a través de la fototeca digital representen testimonis recollits per ser usats a la premsa. Com han assenyalat Bernat Sureda i Gabriel Barceló, la fototeca digital de l'Agència EFE ens ofereix un conjunt nombrós de fotografies que exemplifiquen com es va anar construint la iconografia pròpia del franquisme, així com la seva evolució al llarg del període dictatorial. Pel que fa a l'educació del règim, en un clima de fort control ideològic de tots els mitjans de comunicació, la fotografia permet analitzar aquells aspectes que es van voler fer ressaltar públicament sobre l'educació implantada.⁹ Si considerem que la fotografia no és tant un testimoni visual objectiu i neutre del que va passar històricament sinó un element per conformar un discurs explicatiu o justificatiu de la realitat,¹⁰ un conjunt tan nombrós de fotografies creades en

2001; LORITE LUQUE, José Enrique. *Prensa y monarquía. La imagen de la corona española en la opinión pública hispalense (1868-1874)*. Sevilla: Universidad de Sevilla [Tesi doctoral], 2014; MORENO LUZÓN, Javier. «Alfonso el Regenerador. Monarquía escénica e imaginario nacionalista español, en perspectiva comparada (1902-1913)», *Hispania*, vol. LXXIII/244 (2013), p. 319-348.

8 Vid. RUPÉREZ RUBIO, Paloma. «El Archivo Gráfico de la Agencia EFE. Transición de un sistema manual a un sistema digitalizado: un análisis de la imagen», *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 6-7 (1998), URL: <https://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/59234>, darrer accés: 2 de febrer de 2019; TEJEDOR, Concha. «El papel de los archivos en la sociedad de la información. El centro de documentación de la Agencia EFE», LÓPEZ GARCÍA, Xosé; ANEIRO DÍAZ, Rosa (ed.). *Documentación e poder na sociedade da información: o papel dos arquivos e os observatorios de comunicación*. Santiago de Compostela: Consello de Cultura Gallega, 2009, p. 67-78.

9 SUREDA, Bernat; BARCELÓ, Gabriel «L'escola divulgada pel franquisme: el fons fotogràfic de l'Agència EFE», COMAS, Francisca; GONZÁLEZ, Sara; MOTILLA, Xavier; SUREDA, Bernat (ed.). *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014, p. 277-288.

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

un marc institucional i empresarial clarament controlat i posat al servei dels objectius ideològics i propagandístics del règim franquista, pot ajudar-nos sens dubte a conèixer les característiques d'aquest discurs. En aquest sentit, concretament, la col·lecció de fotografies dels fons digitalitzats de l'Agència EFE sobre educació del període franquista ens pot permetre aproximar-nos a la imatge i a la projecció pública que el règim va voler fer tant de l'educació en general com, en el cas concret que suscita l'interès i l'anàlisi d'aquest article, de la formació del príncep Joan Carles, el tipus d'educació que des del règim es considerava idònia per a un príncep i possible rei.

Per elaborar aquest treball s'ha dut a terme una recerca, localització i posterior anàlisi de les fotografies de la fototeca digital de l'Agència EFE sobre l'educació secundària rebuda per l'aleshores príncep Joan Carles quan va arribar a Espanya, és a dir, del període que abasta de 1948 a 1954. Del conjunt de fotografies localitzades, s'ha procedint posteriorment a fer-ne l'anàlisi específica a partir de tres nivells d'aproximació –anàlisi de la imatge, context històric i interpretació–, inspirats en bona mesura en el mètode iconogràfic d'Erwin Panofsky. Aquest procediment metodològic ens ha permès orientar la lectura del relat que presenten aquestes fotografies, així com contrastar la informació que aporten en relació amb altres fonts secundàries. Així mateix, hem pretès utilitzar les fotografies, tal com proposava Walter Benjamin, per possibilitar desconstruccions de la història, ja que les imatges tenen el poder de descobrir la història incomptable (l'inconscient), aporten materials que poden ser intemporals, manejats per l'artista historiador per desmitificar allò que s'explica i fer oposició política i discurs crític al present.¹¹

Pel que fa a l'ús de la fotografia en la historiografia educativa, cal tenir en compte que, durant les últimes dècades, les seves diferents possibilitats s'han convertit en objecte d'estudi, reflexió i debat entre un important nucli d'investigadors. Cada vegada amb més freqüència, ens trobem amb treballs en què les fotografies es fan servir com una font més d'investigació que se suma a les tradicionalment utilitzades, línia en la qual el present article pretén inscriure's. La bibliografia apareguda sobre aquest aspecte en les últimes dècades en l'àmbit internacional en diverses revistes comença a ser abundant.¹²

11 Vid. HERNÁNDEZ-NAVARRO, Miguel A. *Materializar el pasado: el artista como historiador (benjaminiano)*. Murcia: Micromegas, 2012, p. 43-66, i BENJAMIN, Walter. *Discursos interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus, 1989.

12 Poden destacar-se, entre altres i sense ànim d'exhaustivitat, com a indicadors d'aquest interès, els precedents, publicats el 1986 a *Histoire de l'Éducation* –GAULPEU, Yves. «L'histoire en images à l'école

Lluny d'apagar-se el debat, les aportacions sobre aquesta qüestió s'han anat succeint els darrers anys, ja en la nova centúria, tant internacionalment com en el context espanyol, en les principals revistes científiques historicoeducatives o d'altres àmbits.¹³ Així mateix, són diversos també els volums, fruit de jornades

primaire. Un exemple: la Révolution française dans les manuels élémentaires (1870-1970)», *Histoire de l'Éducation*, 30 (1986), p. 29-52; CHASSAGNE, Serge. «Éducation et peinture au XIXe siècle: un champ iconique en friches», *Ibidem*, 30 (1986), p. 53-59; BASSARGETTE, Élisabeth. «Le mouchoir illustré rouennais. Une imagerie éducative», *Ibidem*, 30 (1986), p. 61-66–, els treballs aportats al número monogràfic de *Paedagogica Historica* el 2000 –DEPAEPE, Marc; HENKENS, Bret. «The History of Education and the Challenge of the Visual», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 36/1 (2000), p. 11-17; NÓVOA, António. «Ways of Saying, Ways of Seeing Public Images of Teachers (19th-20th Centuries)», *Ibidem*, 36/1 (2000), p. 21-52; VÍÑAO, Antonio. «Iconology and Education: Notes on the Iconographic Representation of Education and Related Terms», *Ibidem*, 36/1 (2000), p. 75-92; JIMÉNEZ TRUJILLO, José F. «Another View on Education: Educational Policy of the Second Republic of Spain Seen from Pictorial Humor in Satirical and Conservative Press», *Ibidem*, 36/1 (2000), p. 427-448– o els articles publicats a *History of Education* un any més tard –GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin. «Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies», *History of Education. Journal of the History of Education Society*, 30/2 (2001), p. 105-108; ROUSMANIERE, Kate. «Questioning the visual in the history of education», *Ibidem*, 30/2 (2001), p. 109-116; LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian. «“When in doubt, preserve”: exploring the traces of teaching and material culture in English schools», *Ibidem*, 30/2 (2001), p. 117-127; BURKE, Catherine. «Hands on history: Towards a critique of the “everyday”», *Ibidem*, 30/2 (2001), p. 191-201.

13 *Vid.* MARGOLIS, Eric; ROWE, Jeremy. «Images of assimilation: photographs of Indian schools in Arizona», *History of Education. Journal of the History of Education Society* 33/2, (2004), p. 199-230; BURKE, Catherine. «The body of the schoolchild in the history of education», *Ibidem*, 36/2 (2007), p. 165-171; BURKE, Catherine; CASTRO, Helena Ribeiro de. «The school photograph: Portraiture and the art of assembling the body of the schoolchild», *Ibidem*, 36/2 (2007), p. 213-226; MARGOLIS, Eric; FRAM, Sheila. «Caught napping: Images of surveillance, discipline and punishment on the body of the school child», *Ibidem*, 36/2 (2007), p. 193-194; GROSVENOR, Ian. «From the “Eye of History” to “a Second Gaze”: The visual archive and the marginalized in the history of education», *Ibidem*, 36/4 (2007), p. 607-622; BURKE, Catherine; GROSVENOR, Ian. «The progressive image in the history of education: stories of two schools», *Visual Studies*, 22/2 (2007), p. 155-168; POZO, María del Mar del. «Imágenes e Historia de la Educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (2006), p. 291-315; COMAS, Francisca. «Presentació: Fotografia i Història de l'Educació», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15 (2010), p. 9-15; ARGERICH, Isabel. «Imatges fotogràfiques de temàtica educativa en col·leccions i arxius públics i privats», *Ibidem*, 15 (2010), p. 55-72; AGUILÓ, Catalina; MULET, Maria J.; PINYA, Paula. «La fotografia de temàtica escolar en arxius no especialitzats. Notes sobre fons en imatge a Mallorca», *Ibidem*, 15 (2010), p. 73-98; DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre història de l'educació», *Ibidem*, 15 (2010), p. 99-122; BRASTER, Sjaak. «How (un-)useful are for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985», *Ibidem*, 15 (2010), p. 123-148; GROSVENOR, Ian. «The school album: images, insights and inequalities», *Ibidem*, 15 (2010), p. 149-164; POZO, María del Mar del; RABAZAS, Teresa. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic», *Ibidem*, 15 (2010), p. 165-194; COMAS, Francisca; MARCH, Miquel; SUREDA, Bernat. «Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies», *Ibidem*, 15 (2010), p. 195-126; SANCHIDRIÁN, Carmen. «El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa», *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 29/2 (2011), p. 295-309; COMAS, Francisca; MOTILLA, Xavier; SUREDA, Bernat. «Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las foto-

científiques i congressos o de compilacions de treballs de recerca previs que han tractat específicament el tema també durant les darreres dècades.¹⁴

Aquest article s'estructura en dos grans apartats. El primer recull, de manera succinta, el panorama general de l'ensenyament secundari a l'Estat espanyol i la seva legislació durant el període en què el príncep Joan Carles va cursar els estudis, i fa un repàs de les principals fites de caràcter educatiu, els canvis en la cúspide ministerial i l'aprovació de mesures de caràcter normatiu. En el segon apartat se sintetitzen alguns aspectes de l'educació secundària

grafías de las memorias», *Revista Española de Pedagogía*, año LXIX (2011), p. 445-462; COMAS, Francisca; SUREDA, Bernat. «Photography and advertising of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)», *Paedagogica Historica*, 48/4 (2012), p. 571-578; COMAS, Francisca; SUREDA, Bernat. «Proposals for women's education in the magazine "Feminal"», *History of Education & Children Literature*, viii/2 (2013), p. 273-292; SUREDA, Bernat; MOTILLA, Xavier; COMAS, Francisca. «La revista "Feminal": fotografía y visualización de la aportación femenina a la renovación educativa en Cataluña (1907-1917)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2014), p. 215-230; GELABERT, Llorenç; MOTILLA, Xavier. «Imatge, formació religiosa i educació a la revista il·lustrada *Lluc* (1921-1973)», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 24 (2014), p. 103-134; MORENO, Pedro Luis. «Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la región de Murcia», *Historia y Memoria de la Educación*, (2016), p. 73-156; POZO, María del Mar del; COMAS, Francisca. «Fotografía, propaganda y educación. Presentación», *Historia y Memoria de la Educación*, 8 (2018), p. 9-21; DUSSEL, Inés. «La verdad en la imagen propagandística. Reflexiones sobre un corpus enigmático (Westerbork, 1944) y su remontaje en la historia», *Ibidem*, 8 (2018), p. 23-95; BRASTER, Sjaak; POZO, María del Mar del. «La Escuela Nueva en Imágenes: Fotografía y Propaganda en *The New Era* (1920-1939)», *Ibidem*, 8 (2018), p. 97-193; OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de; SUREDA, Bernat. «Los reportajes fotográficos en la prensa gráfica como instrumento de propaganda y divulgación del escultismo al sur de Brasil y en España en las primeras décadas del siglo XX», *Ibidem*, 8 (2018), p. 195-230; MIQUEL, Avelina; COMAS, Francisca. «Fotografía, escuela y propaganda durante la Guerra Civil: una aproximación desde *Nova Iberia*», *Ibidem*, 8 (2018), p. 231-269; RUBIO, Juan Luis; TRIGUEROS, Guadalupe. «Imagen de la infancia e idea de la educación en la guerra de España (1936-1939)», *Ibidem*, 8 (2018), p. 271-306; GROSVENOR, Ian; ROBERTS, Siân. «Children, Propaganda and War, 1914-1918: An exploration of visual archives in English city», *Ibidem*, 8 (2018), p. 307-345; MEDA, Juri. «"Invisible schools". The public image of rural schools in Southern Italy in photographic inquiries and photo-reportages (1925-55)», *Ibidem*, 8 (2018), p. 347-396; RAMOS, Sara; RABAZAS, Teresa; COLMENAR, Carmen. «Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el franquismo. Entre la propaganda y el relato», *Ibidem*, 8 (2018), p. 397-448; GONZÁLEZ, Sara; MOTILLA, Xavier. «Iconografía de la modernización educativa en España en el contexto de la Ley General de Educación de 1970», *Ibidem*, 8 (2018), p. 449-487.

14 Vid. DEPAEPE, Marc; HENKENS, Bregt (ed.), *Imagine, all the education... The visual in the making of the educational space through history. Programme and abstract book of the XXth International Standing Conference for the History of Education*. Leuven: ISCHE, 1998; MIETZNER, Ulrike; MYERS, Kevin; PEIM, Nick (ed.). *Visual History. Images of Education*. Bern: Peter Lang, 2005; GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin; ROUSMANIERE, Kate (ed.). *Silences and images. The social history of the classroom*. New York: Peter Lang, 1999; COMAS, Francisca; MOTILLA, Xavier; SUREDA, Bernat. *Fotografía i història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa*. Palma: Lleonard Muntaner Editor, 2012; COMAS, Francisca; GONZÁLEZ, Sara; MOTILLA, Xavier; SUREDA, Bernat. (ed.), *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014; SUREDA, Bernat; COMAS, Francisca; MOTILLA, Xavier; GONZÁLEZ, Sara; BARCELÓ, Gabriel. *Les fonts fotogràfiques en la Història de l'Educació*. Palma: Lleonard Muntaner Editor, 2017.

rebuda pel príncep a l'Estat espanyol i se n'efectua un estudi iconogràfic mitjançant l'anàlisi d'una mostra de fotografies pertanyents a la fototeca de l'Agència EFE.

2. L'ENSENYAMENT SECUNDARI A L'ESTAT ESPANYOL EN TEMPS DEL PRÍNCIP JOAN CARLES

El batxillerat o ensenyament mitjà és una creació, com a tal nivell educatiu amb entitat pròpia, del sistema educatiu erigit a l'Estat espanyol de mitjan segle XIX pel règim liberal. Al començament del segle XX, cinquanta anys més tard, només hi tenia accés una reduïda elit masculina.¹⁵ No obstant això, tot i que només era cursat per una selecta minoria de la població, des del moment de la seva instauració en el sistema com a tram d'ensenyament diferenciat, passà a convertir-se en un clar camp de batalla polític i ideològic en matèria educativa. Tot règim, partit o tendència que accedia al poder tenia entre les seves prioritats immediates implantar un nou pla d'estudis d'ensenyament mitjà i derogar l'anterior. La tradició liberal defensava una concepció de l'ensenyament mitjà com a continuació del primari, mentre que per a la tradició conservadora es tractava d'uns estudis propedèutics –preparatoris– per a l'accés a la universitat i, conseqüentment, fortament selectius. Entre aquests dos extrems, hi va haver una interminable successió de reformes de tots els matisos.¹⁶

Per al professor Viñao Frago,¹⁷ la història de l'ensenyament mitjà, del batxillerat i de l'educació secundària durant el segle XX s'explica en bona part a partir dels intents d'alentir, en unes ocasions, i de controlar, en altres, el pas des d'un batxillerat d'elit a l'educació secundària per a tothom.¹⁸ I tot això es va fer mitjançant la introducció de filtres institucionals, establerts al principi

15 VIÑAO FRAGO, Antonio. «Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX)», VICENTE Y GUERRERO, G. (coord.). *Historia de la enseñanza media en Aragón*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, p. 449-472.

16 GONZÁLEZ BERTOLÍN, Aurelio. «De la enseñanza media de élite al bachillerato del siglo XXI», *Edeania*, 48 (2015), p. 101-115 (per a la citació, p. 103).

17 VIÑAO FRAGO, Antonio. *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004, p. 238.

18 En aquest sentit vegeu també: ESCOLANO BENITO, Agustín. «De la Educación Secundaria de élites a la Educación Secundaria de masas: cambio de modelo, cambio de cultura», *Miscelánea pedagógica: homenaje al profesor Vicente Faubell Zapata*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, Servicio de Publicaciones, 2002, p. 131-144.

o final d'un nivell o etapa educativa. Així, per exemple, durant el franquisme es va establir l'examen d'Estat (1942-1952), les revàlides elemental i superior (1953-1970) i la prova de maduresa després del curs preuniversitari (1956-1970). Totes aquestes mesures demostren el tipus de formació de caràcter elitista que es mantindrà vigent durant bona part del franquisme. S'inicia una lenta ruptura d'aquest model de minories a partir dels anys seixanta, tal com veurem més endavant.

Doncs bé, en el cas de la política educativa del règim franquista, d'ençà del començament de la Guerra Civil, l'any 1936, es va produir un intent de configuració d'un nou model educatiu de tall nacionalcatolicista per a un nou Estat, i el consegüent intent de desmantellament radical de la precedent obra educativa republicana. A la zona franquista es va concedir una importància extraordinària a l'ensenyament mitjà, de manera que ja durant la guerra es va gestar la Llei de reforma de l'ensenyament mitjà de 1938, orquestrada per Pedro Sainz Rodríguez (que ocupà el càrrec de ministre d'Educació Nacional entre 1938 i 1939).¹⁹ Aquesta nova legislació va instaurar un batxillerat formatiu, humanístic i clàssic, únic, cíclic i amb una separació clara entre les funcions docent i examinadora, que permetia posar en condicions d'igualtat l'ensenyament privat, majoritàriament en mans de l'Església, i l'ensenyament públic i estatal.²⁰

Aquest model responia als interessos de la burgesia terratinent, formada en una antiga Espanya predominantment agrícola i ramadera, seduïda pel paradigma educatiu de l'Imperi, que no era altre que el de l'humanista.²¹ La nova Llei va configurar un batxillerat, tal com es manifestava a l'exposició de motius, enfocat a la formació de les futures classes dirigents, que es convertia d'aquesta manera en un instrument selector de minories reclutades entre la classe mitjana i la burgesia rural.²² És a dir, la Llei de 1938 va restablir un concepte elitista de l'ensenyament mitjà. Per això, tal com afirmà Ruiz Berrio, no ens ha d'estranyar que s'articulés un pla amb un batxillerat netament humanista, en set anys, seguint un pla cíclic, una altra vegada ple

19 RUIZ BERRIO, Julio. «Las reformas históricas de la enseñanza secundaria en España», *Encounters on Education*, 7 (2006), p. 95-111.

20 LORENZO VICENTE, Juan Antonio. «La enseñanza media en España (1938-1953): El modelo establecido en la ley de 20 de septiembre de 1938 y la alternativa del anteproyecto de 1947», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17 (1998), p. 74.

21 RUIZ BERRIO, Julio. «Las reformas históricas de la enseñanza secundaria...», *op. cit.*, p. 107.

22 MARTÍNEZ TORTOSA, Esther. «La Ley de reforma de enseñanza media de 20 de septiembre de 1938», *Estudios d'Història Contemporània del País Valencià*, 9 (1991), p. 101-120.

d'assignatures.²³ En acabar el batxillerat calia fer un examen essencialment memorístic, típic d'uns estudis enciclopedistes, l'examen d'Estat, d'alta exigència, després del qual es permetia l'accés als estudis universitaris.

Pel que fa a l'organització curricular, la Llei de 1938 va establir que els ensenyaments de batxillerat estarien constituïts per set disciplines de caràcter fonamental, distribuïdes en set cursos (als quals es podia accedir a l'edat de deu anys, o s'havien de complir deu anys durant l'any d'inscripció, mitjançant una prova d'ingrés), que formaven els set grups següents: Religió i Filosofia; Llengües Clàssiques; Llengua i Literatura Espanyola; Geografia i Història; Matemàtiques; Llengües Modernes; i Cosmologia. A més d'aquests set grups fonamentals, els alumnes haurien de cursar, segons la base iv (Ensenyaments) de la Llei, Dibuix i Modelat. Els havien de proporcionar també «una completa educació física, acompañada de conferencias de formación patriótica y deberes cívicos, orientadas hacia el espíritu de milicia y servicio», ahora que s'afirmava que «Trabajos manuales, prácticas de Biblioteca, visitas de Museos y excursiones, asegurarán el equilibrio físico y moral de las generaciones juveniles».²⁴ Així mateix, els tres primers cursos conformarien un cicle d'estudis elementals suficients com a preparació per a determinades carreres i obtenció de títols especials. Els cinc primers cursos serien un altre cicle més perfeccionat de preparació per a l'ingrés en determinades escoles per a les quals no calgués haver cursat la totalitat dels estudis. Finalment, la superació dels set cursos constituïria el batxillerat universitari.

La veritat és que el caràcter selectiu del Pla de 1938, unit a la severitat de l'examen d'Estat, així com l'escassetat del pressupost nacional destinat a l'ensenyament mitjà als difícils anys quaranta del segle passat, van ocasionar un preocupant estancament de la matrícula d'aquest tram educatiu durant el període ministerial d'Ibáñez Martín (1940-1951), tal com esmenten González i Sanz.²⁵ Com a dada reveladora, als inicis de la dècada dels cinquanta la matrícula de batxillerat no arribava al 10 per cent de la població en edat de cursar-lo. A tot això s'unien altres deficiències pròpies de la Llei de 1938, que Lorenzo Vicente concreta en l'escassa eficiència de l'examen d'Estat, el

23 RUIZ BERRIO, Julio. «Las reformas históricas de la enseñanza secundaria...», *op. cit.*, p. 107.

24 «Ley de reforma de enseñanza media de 20 de septiembre de 1938», *Boletín Oficial del Estado* (BOE) núm. 85, p. 1389.

25 GONZÁLEZ BERTOLÍN, Aurelio; SANZ PONCE, Roberto. «“Excluyentes” y “comprensivos”. Joaquín Ruiz-Giménez y los orígenes de la extensión de la Enseñanza Media en España», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 32 (2018), p. 89-113 (per a la citació, p. 93).

creixent cost de l'ensenyament mitjà –en anar-se privatitzant gradualment el sector–, la manca d'operativitat de la inspecció, així com l'escassa consideració del professorat oficial, que feien necessari un canvi de rumb.²⁶

Som davant una llei que clarament va sintonitzar amb els interessos de l'Església i que va incorporar, de forma nítida, els seus plantejaments, tant pedagògics com en qüestions de política educativa. Les noves necessitats socials i el progressiu desgast del Pla de 1938, tant pels errors detectats en la seva aplicació com pels desacords dels diversos sectors implicats, van provocar l'elaboració d'un avantprojecte de Llei d'ensenyament mitjà, l'any 1947, que seria desestimat i informat de forma desfavorable pel Consell Nacional d'Educació. En aquell avantprojecte es van mantenir els aspectes confessionals d'aquest nivell educatiu, així com els patriòtics, i es va reiterar la separació de sexes. Pel que fa a l'ensenyament, es va proposar un batxillerat de sis anys que seria desenvolupat segons el mètode cíclic. Es distingia entre una base formativa (Religió i Filosofia, Geografia i Història, Llengua i Literatura Espanyola, Humanitats i Matemàtiques, Gimnàstica i Esports) i una altra de cultural (Ciències Experimentals, Disciplines Econòmiques i Jurídiques i Idiomes Moderns). Es proposaven tres tipus de batxillerat: clàssic, científic i científicotècnic (d'aquest tipus, es preveia la possibilitat d'establir-ne algunes varietats, i es crearen el batxillerat agrícola, el marítim i l'industrial). Tal com dèiem, l'Avantprojecte de 1947, realitzat sota el Ministeri de José Ibáñez Martín, no va tirar endavant, tot i que suposava un avenç considerable respecte de la situació existent, tant pel que feia a l'estructura que es donava al batxillerat –molt més d'acord amb el que es feia en altres països, o es començaria a fer alguns anys més tard– i, per descomptat, al professorat, car regulava nous cossos de professors i exigia una formació científica i pedagògica en un centre superior creat a aquest efecte.²⁷

Dos anys després es va produir l'aprovació de la Llei de bases de l'ensenyament mitjà i professional,²⁸ mitjançant la qual es van crear els instituts laborals, on es va estudiar un batxillerat de només cinc anys, però que no va alterar el Pla de 1938. Per al règim, com es reflectirà al preàmbul de la

26 LORENZO VICENTE, Juan Antonio. *La enseñanza media en España* (1936-1975). Madrid: Editorial Complutense, 2003, p. 143.

27 LORENZO VICENTE, Juan Antonio. «La enseñanza media en España (1938-1953): El modelo establecido en la ley de 20 de septiembre de 1938 y la alternativa del anteproyecto de 1947», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17 (1998), p. 85.

28 Ley de 16 de julio de 1949, de Bases de Enseñanza Media y Profesional, BOE núm. 198, p. 3164-3166.

Llei sobre unificació del primer cicle de l'ensenyament mitjà de 1969, aquella Llei de 1949 es va promulgar amb «el fin de llevar la educación de grado medio a la juventud del campo, de la industria y del mar», instituint una nova modalitat d'estudis, l'anomenat ensenyament mitjà i professional o batxillerat laboral.²⁹ En canvi, el 1953, mitjançant la Llei d'ordenació de l'ensenyament mitjà, defensada pel ministre Joaquín Ruiz-Giménez (1951-1956), es va iniciar una breu etapa d'aperturisme i modernització en la política educativa i, entre altres coses, es va reorientar el segon ensenyament aprovant un batxillerat amb un primer cicle elemental, de quatre anys, i un altre de superior, de dos, obert en dues seccions: una de lletres i una altra de ciències. Es tornava, al cap dels anys, a reconèixer la conveniència d'un batxillerat ramificat en el món modern.

S'ha de dir que llavors el context era diferent al dels primers anys del franquisme, d'aquí que aquella llei de 1953 fos més assossegada i tècnica. A més, tot i que es mantingués fidel als principis del Moviment i de l'Església, amb aquesta llei s'iniciaria una etapa de major presència pública i secularització de l'ensenyament secundari, així com un increment de la força inspectora estatal en tots els centres. Diverses mesures administratives i d'organització en aquest Ministeri de Ruiz-Giménez, com en el posterior de Jesús Rubio García-Mina (ministre entre 1956 i 1962), van permetre el començament de la popularització del batxillerat, encara que d'una manera lenta i progressiva.³⁰ Són fites destacables en l'extensió d'aquest nivell la creació de les seccions filials i els estudis nocturns (1956), la dels col·legis lliures adoptats (1960), la del batxillerat radiofònic i l'ensenyament mitjà per ràdio i televisió (1962) i, finalment, la creació de les seccions delegades.³¹ Aquestes darreres accions es van produir ja sota el Ministeri de Manuel Lora Tamayo (1962-1968).

Molt a poc a poc es va anar trencant el caràcter minoritari tradicional d'aquest tram de l'ensenyament. Al voltant d'aquesta sèrie de mesures referides va sorgir la Llei sobre extensió de l'ensenyament mitjà de 1962,³² i la posterior unificació del batxillerat elemental l'any 1967,³³ mesures que ens van anar

29 Ley 16/1967, de 8 de abril, sobre unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media, BOE núm. 86, p. 4805.

30 RUIZ BERRIO, Julio. «Las reformas históricas de la enseñanza secundaria...», *op. cit.*, p. 107.

31 LORENZO VICENTE, Juan Antonio. *La enseñanza media en España...* *op. cit.*, p. 143.

32 Ley 11/1962, de 14 de abril, sobre extensión de la Enseñanza Media, BOE núm. 91, p. 5102.

33 Ley 16/1967, de 8 de abril, sobre unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media, BOE núm. 86, p. 4805-4806.

acostant de forma progressiva a la generalització de l'etapa de 10 a 14 anys, i culminaren, encara en època de la dictadura, amb la promulgació de la Llei general d'educació de 1970.

Què passava mentrestant amb la formació del llavors príncep Joan Carles, per al qual es decideix que torni a Espanya per rebre la formació secundària? Com es va projectar a l'exterior la formació rebuda? Què es tradueix de la lectura del discurs visual de les imatges recollides per l'Agència EFE? Tractarem de sondejar aquestes i altres qüestions afins a les pàgines següents.

3. IMATGE I PROJECCIÓ PÚBLICA DE L'ENSENYAMENT SECUNDARI DEL PRÍNCIP JOAN CARLES A TRAVÉS DELS FONS FOTOGRÀFIC DE L'AGÈNCIA EFE

A l'entrevista realitzada el 25 d'agost de 1948 a cinc milles de Sant Sebastià, a bord del iot Azor, entre el general i dictador Francisco Franco i l'aleshores titular dinàstic de la Corona espanyola i comte de Barcelona, Joan de Borbó, gràcies a la mediació prèvia de Julio Dánvila, es decidí i resolgué que l'aleshores príncep i futur hereu dels drets dinàstics, Joan Carles de Borbó, tornés de l'exili i rebés l'educació secundària o batxillerat a l'Estat espanyol. En els acords i la resolució presa hi tingueren un paper important, a més del ja esmentat Julio Dánvila, el duc de Sotomayor, José María de Oriol, comte de Vallellano, i el comte de Ruiseñeda, per part del comte de Barcelona, i l'almirall Carrero Blanco, per part del general i dictador.³⁴

Abans de decidir ubicar un col·legi a la finca de Las Jarillas, propietat d'Alfonso de Urquijo, on el príncep havia de seguir els estudis de batxillerat, foren diverses les opcions que es descartaren prèviament, com ara el col·legi dels jesuïtes de Chamartín o la idea d'arreglar el palau de Larios, al passeig de la Castellana, per l'elevat cost econòmic que requeria condicionar-lo. La proposta d'Alfonso de Urquijo fou ben rebuda pel comte de Barcelona, i es decidí d'improvisar un col·legi a la finca de Las Jarillas –amb cent hectàrees de terreny, un alzinar, una casa de camp amb un ample pati interior i una capella–, situada a disset quilòmetres de Madrid, de camí a Colmenar Viejo.

³⁴ CLEMENTE, Josep Carles. *La educación de don Juan Carlos y otras crónicas de la transición*. Madrid: Editorial Fundamentos, 2000, p. 15-20.

Per al col·legi en què iniciaria els estudis de batxillerat el príncep, juntament amb altres vuit companys seleccionats expressament,³⁵ es designà un equip pedagògic amb José Garrido Casanova –aleshores director dels internats municipals de la Virgen de la Paloma, pedagog granadí i deixeble del pare Manjón– com a cap d'estudis i responsable de les assignatures fonamentals. Segons testimonis de l'època, companys d'estudis del príncep, entrevistats pel periodista Josep Carles Clemente, el seu tarannà educatiu recordava, en certa manera, el dels seguidors del krausisme, i donava importància a l'educació a l'aire lliure. D'altra banda, el sacerdot Ignacio de Zulueta, aleshores destinat a la parròquia vitoriana d'Apellániz, s'encarregava de les assignatures de llatí i religió, i orientava igualment el grup d'alumnes en qüestions espirituals. Finalment, Heliodoro Ruiz, qui havia estat professor de José Antonio Primo de Rivera, tingué cura de la formació física dels escolars muntant a Las Jarillas un gimnàs a l'aire lliure en què es practicaria la gimnàstica i esports com la boxa, el futbol, les curses de velocitat, de relleus i d'obstacles, entre d'altres. Tots tres, José Garrido, Ignacio de Zulueta i Heliodoro Ruiz, representaven el nucli fort de professors que el príncep i els seus companys d'estudis tingueren a Las Jarillas, si bé pel col·legi hi passarien també professors de l'Instituto San Isidro de Madrid –on el príncep i els seus companys de col·legi, en acabar el curs, havien de validar els estudis de batxillerat seguits examinant-s'hi– com ara el matemàtic Pedro Puig, el catedràtic de Literatura Tamayo, Barasáin, etc.³⁶

Sigui com vulgui, d'aquest període formatiu del príncep Joan Carles hi ha una considerable quantitat de testimonis fotogràfics que es posaren a l'abast de la premsa nacional i internacional del moment. En aquest sentit, quin és el discurs visual, controlat per la dictadura, que s'oferí a la premsa sobre aquest període formatiu del príncep? Quins aspectes es fotografien, i amb quina intenció s'haurien pres aquestes fotos? Quin tipus de discurs iconogràfic es vol transmetre amb aquestes imatges? Una de les maneres, entre d'altres, per explorar aquest camp, és acostar-se al fons de l'Agència EFE, com s'ha vist, creada i controlada per la dictadura franquista amb la voluntat de canalitzar

35 El grup d'estudiants en el primer any quedà compost per, a més del príncep, Agustín Carvajal, Alonso Álvarez de Toledo, Jaime Carvajal (tots ells de la família Urquijo, propietària de la finca Las Jarillas, en què s'ubicà el col·legi), José Luis Leal, Alfredo Gómez Torres, Fernando Falcó, Juan José Macaya, i el cosí del príncep Carles de Borbó. Vid. CLEMENTE, Josep Carles. *La educación de don Juan Carlos...* op. cit., 2000, p. 22.

36 *Ibidem*, p. 21-22.

la informació que el règim franquista volia difondre tant internament com, especialment, a l'estranger.

Al fons fotogràfic de l'Agència EFE, consultat a través de la fototeca digital, s'han localitzat i analitzat un total de 96 fotografies sobre l'ensenyament secundari o batxillerat que cursà el príncep Joan Carles de Borbó una vegada que arribà a l'Estat espanyol, l'any 1948. Aquest conjunt de fotografies –conservades per l'Agència EFE i realitzades per poder ser utilitzades i difoses a la premsa del moment, sota el control i amb el vistiplau del règim– les podem classificar segons la datació existent en sèries, col·leccions o reportatges fotogràfics. Així és que es pot constatar que hi ha fins a 21 sèries, col·leccions o reportatges fotogràfics, i un total de 96 fotografies, com s'ha dit, distribuïdes per anys de la manera següent: de l'any 1948 trobem 3 sèries o reportatges (datats el 12 i 16 de desembre i l'1 de juny, respectivament), amb un total de 5 fotografies; de l'any 1949, any en què més atenció mediàtica tingué la formació del príncep, trobem 11 sèries o reportatges (datats el 3 i 22 de febrer; el 12 i 24 de març; el 6, 15, 18 i 24 d'abril; l'1 i 6 de juny; i el 16 de desembre, respectivament), amb un total de 40 fotografies; de l'any 1950, trobem 1 sèrie o reportatge (del 30 de setembre), amb 5 fotografies; de l'any 1951, 3 sèries o reportatges (datats l'1, 4 i 14 de juny, respectivament), amb un total de 7 fotografies; de l'any 1952, 2 sèries o reportatges (datats el 4 i 17 de juny), amb un total de 13 fotografies; i, finalment, de l'any 1954 trobem 1 reportatge o sèrie (del 24 de juny), amb 22 fotografies, el més extens de tots.

En les sèries, col·leccions o reportatges fotogràfics del desembre de 1948 podem veure el príncep a la finca madrilenya de Las Jarillas poc després d'haver tornat a l'Estat espanyol jugant amb un globus amb altres companys d'estudis (vegeu la fotografia 1). Acompanyats de diversos adults, entre ells diverses dones i el pare Alfonso de Urquijo, diversos nens, entre els quals el príncep, observen atents el muntatge del globus en un espai obert a la natura. Segurament una activitat puntual, de caràcter recreatiu, amb la qual s'intentava transmetre una imatge d'infància, oci i natura. En altres fotografies d'aquest mateix any veiem com els nens reben lliçons de caça d'Alfonso de Urquijo pels voltants de la finca.

En les sèries o reportatges fotogràfics del febrer de 1949, el príncep apareix jugant amb una ovella de la finca, muntant a cavall i en una fotografia de grup amb la seva escorta personal. També hi apareix una fotografia del seu company d'estudis Jaime Carvajal Urquijo en un carro amb un cavall a la finca. Així mateix, en les sèries o reportatges fotogràfics del març d'aquell any hi ha diverses fotografies del príncep amb l'esmentat company d'estudis, Jaime

Carvajal Urquijo, a Las Jarillas jugant a «cochinillo, gruñe, gruñe» (vegeu la fotografia 2) i a saltar i parar, saltant per sobre d'Alfonso de Urquijo, o enjogassat amb un grup de companys d'estudis a Las Jarillas entrant a l'edifici sota la mirada del pare Ignacio de Zulueta. Altres fotografies corresponen a una classe d'educació física, en què el príncep salta, i a un moment d'esbarjo menjant entrepans després d'haver jugat un partit de futbol en què apareix el príncep acompanyat de Fernando Falcó, el seu cosí Carles de Borbó, Jaime Carvajal, Agustín Carvajal i José Luis Leal. A les sèries o reportatges fotogràfics d'abril d'aquell any podem veure el príncep en una jornada de caça (vegeu la fotografia 3, a la qual es podria afegir una de realitzada el desembre d'aquell any) i practicant la pesca pels voltants de la finca Las Jarillas. Surt aquí a la llum un aspecte que al llarg de la història ha resultat fonamental en la formació de les elits, i en especial de les monarquies o els futurs reis. Es tracta d'una preparació basada en l'educació física, pel fet que els prínceps havien de ser àgils i caps d'exèrcits, i per aquest motiu els entrenaven en salt, javelina, defensa personal, ús de l'espasa i llança, cavalcada i caça. Aspectes que fa segles tenien una presència significativa en l'educació dels futurs governants, seguien adquirint especial rellevància iconogràfica en la formació rebuda pel príncep Joan Carles.

D'altra banda, és habitual trobar el príncep envoltat d'altres persones que formen part fonamental del període formatiu que és objecte del nostre estudi. Així, el podem veure en diverses fotografies de grup a la finca acompanyat del seu professor José Garrido i dels companys d'estudis Fernando Falcó i Jaime Carvajal, d'una banda, o de Juan José Macaya, Alonso Pérez de Toledo, Carles de Borbó, José Luis Leal i Alfredo Gómez Torres, d'una altra, a més dels ja esmentats Fernando Falcó i Jaime Carvajal; apareixen també, en diverses fotografies de grup d'aquests reportatges, la seva tia Alícia de Borbó i el bisbe de Madrid-Alcalà Leopoldo Eijo Garay.

Sigui com vulgui, aquest conjunt de sèries o reportatges fotogràfics realitzats per Enrique Gutiérrez Alles entre el desembre de 1948 i el desembre de 1949, exceptuant les realitzades al juny, són les úniques que es feren a la finca de Las Jarillas i que ens mostren tant moments d'esbarjo com algunes de les activitats que el príncep i els seus companys d'estudis hi realitzaren: exercicis d'educació física, pràctica de la pesca i la caça, muntar a cavall, etc.

Un aspecte al qual s'atorga molta importància en els diversos reportatges fotogràfics localitzats a partir del juny de 1949, i que n'és el motiu principal i central, de llavors ençà, cada curs, són els exàmens del príncep i dels seus companys d'estudis a l'Instituto San Isidro de Madrid. Així, als reportatges

de juny d'aquell any podem trobar diverses fotografies del príncep en aquest institut amb motiu dels exàmens en què el veiem fent tant exàmens escrits com orals (vegeu la fotografia 4) a les seves dependències, en fotografies de grup amb els companys de Las Jarillas i professors de l'Institut San Isidro –entre els quals Rogerio Sánchez, aleshores director de l'institut i catedràtic de Literatura–, amb el seu cosí Carles de Borbó i la seva tia Alícia de Borbó. Aquell any realitzà tant els exàmens d'ingrés al batxillerat com els de validació del primer curs, dels quals donaren compte els diversos reportatges fotogràfics de principis de juny esmentats. S'intueix un clar intent per mostrar una normalitat total i absoluta en la seva formació, així com en la superació de les proves de nivell aprovades pel règim en les mateixes condicions que la resta d'espanyols. Hi ha una formació d'elit, però s'intenta transmetre una equiparació, pel que fa a adquisició de coneixements regulats per unes proves de continguts, a la resta d'estudiants d'aquest nivell d'estudis. El príncep esperant el seu torn, igual que la resta dels seus companys; el príncep responent a un examen oral davant el tribunal; el príncep fent exàmens amb el seu germà, l'infant Alfons de Borbó, etc., són alguns dels moments que es fotografiaren.

En l'únic reportatge fotogràfic localitzat de 1950, del setembre, hi trobem diverses fotografies, de nou, del príncep fent exàmens orals i escrits a l'Institut San Isidro, en aquest cas per validar els estudis de segon de batxillerat. Apareix en diverses fotografies el germà del príncep Joan Carles, l'infant Alfons de Borbó, examinant-se, en el seu cas, com ja havia fet l'any anterior el príncep, de l'ingrés al batxillerat. Tant un com l'altre, en acabar respectivament els exàmens de segon i d'ingrés al batxillerat aquell curs, es traslladarien al palau de Miramar, a Sant Sebastià, on continuarien amb els estudis d'ensenyament mitjà iniciats a la finca de Las Jarillas.

En les sèries o reportatges fotogràfics de 1951, tots del juny d'aquell any, tornem a trobar imatges relacionades amb els exàmens realitzats pel príncep a l'Institut San Isidro, a Madrid, en aquest cas de validació del tercer curs de batxillerat. En aquests reportatges es prestà, com l'any anterior, atenció tant al príncep Joan Carles com al seu germà, l'infant Alfons de Borbó –fins i tot amb fotografies del reportatge específicament d'ell, sense que hi aparegui el príncep. El príncep apareix en la majoria fent proves orals i escrites (vegeu la fotografia 5), però també arribant a l'institut acompanyat del pare Ignacio de Zulueta.

En les sèries o reportatges fotogràfics de 1952, també del juny i centrats en el període d'exàmens de validació del quart curs de batxillerat del príncep, més

enllà de les habituals fotografies realitzades durant els exàmens orals i escrits, com en cursos anteriors, hi podem trobar fotografies d'un moment d'esbarjo, esmorzant abans d'iniciar els exàmens amb els seus companys d'estudis, o assistint a missa a la capella de l'institut amb el seu germà, l'infant Alfons de Borbó, i el seu tutor.

Finalment, el darrer reportatge sobre l'ensenyament secundari del príncep, de 1954, també del mes de juny, és el que inclou més fotografies –fins a 22– dels localitzats a la fototeca digital de l'Agència EFE. S'hi dona compte del període en què el príncep s'examinà del sisè curs de batxillerat i de les diverses activitats lúdiques a què assistí i que portà a terme durant la seva estada a Madrid amb motiu dels exàmens. Així és que, a més de les ja habituals imatges de grup –amb companys d'estudis que també s'examinaven a l'institut i el professorat– i de les dels exàmens orals i escrits realitzats tant pel príncep com pel seu germà, l'infant Alfons de Borbó –en aquest cas de quart curs de batxillerat–, a l'extens reportatge d'aquell any es poden trobar també fotografies en què el príncep s'examina d'educació física (vegeu la fotografia 6), rep les qualificacions obtingudes de mà de l'historiador Jesús Pabón, o, ja fora de l'institut, assisteix a un festival benèfic de la Societat Hípica Espanyola, d'una banda, i prova diverses armes de foc en un camp de tir a Madrid, aprofitant la seva estada per examinar-se. Pel que fa a les fotografies en què el príncep s'examina d'educació física, crida l'atenció que els exercicis es facin amb vestit i corbata –i no amb una vestimenta adient per a la pràctica esportiva o per a la gimnàstica– i que no es facin en una sala específica per a l'exercici físic.

De l'anàlisi del conjunt de fotografies suara descrites succintament es poden extreure una sèrie de consideracions. D'entrada, es pot constatar un major interès per donar a conèixer i difondre propagandísticament l'arribada i formació del príncep Joan Carles en els dos primers anys de la seva estada a la finca Las Jarillas amb un grup reduït d'alumnes seleccionats expressament per estudiar amb ell. Així, una vegada havia arribat, el novembre de 1948, en el transcurs del curs acadèmic 1948-49 li dedicaren fins a 14 sèries o reportatges fotogràfics, amb un total de 45 fotografies disponibles a la fototeca digital de l'Agència EFE, principalment realitzades a la finca que Alfonso de Urquijo cedí per convertir-la en centre d'estudis o col·legi per al príncep i un grup escollit de companys que l'acompanyaren en aquesta primera etapa formativa i d'estudis. A partir del curs 1950-51 –en què el príncep es trasllada al palau de Miramar a Sant Sebastià i abandona la finca Las Jarillas–, hi hagué un menor interès per donar a conèixer la formació del príncep i el lloc on es formava.

Les fotografies passen a ser exclusivament del període d'exàmens per validar els estudis de batxillerat en els diferents cursos, sempre a l'Institut San Isidro de Madrid i, per tant, tan sols donen compte dels avenços curs rere curs en les avaluacions del príncep i la superació dels exàmens de validació dels estudis de batxillerat. Ja no hi ha interès per donar a conèixer, iconogràficament, l'entorn on es forma el príncep, els companys d'estudis, les activitats que porta a terme, etc.

En aquest sentit, el conjunt de fotografies preses del període de Las Jarillas és molt interessant per la imatge i projecció pública que des del règim es donà de l'educació i la formació en general del príncep en l'etapa d'ensenyament secundari o batxillerat, en què s'atorgà importància als elements esportius elitistes en llur formació: caça, pesca, hípica, etc. També hi ha presència d'instantànies en moments d'oci i esbarjo, jocs i esports, amb companys a la finca Las Jarillas, però no imatges associades a activitats ordinàries de classe, que són inexistents.

Sigui com vulgui, el fet que ens trobem l'espai i l'entorn en què el príncep es preparà inicialment a Las Jarillas, amb un grup reduït i selecte de companys escollits, àmpliament reflectit a les fotografies de 1948-1949, contrasta amb el fet que hi hagi una absència absoluta d'imatges del posterior emplaçament, el palau de Miramar, i de qualsevol tipus de formació rebuda allà, on continuà els estudis amb una part del grup inicial de companys.

Dels cursos posteriors queden àmpliament documentats els espais i els diversos exercicis d'avaluació realitzats a l'Institut San Isidro de Madrid. En aquest sentit, crida l'atenció la importància que es donà exclusivament a les proves que va fer el príncep en aquest institut per validar els estudis de batxillerat, tant orals com escrites, principalment, però també de gimnàstica, en unes imatges que traspuen un model avaluatiu fortament tradicional i academicista. No obstant això, essent reportatges fotogràfics pensats per donar compte de la superació dels exàmens per part del príncep i en què ell i els professors són conscients de les fotografies que els fan, es poden veure en ocasions unes actituds corporals disteses durant les proves escrites que contrasten amb les d'altres imatges d'exàmens a l'època.

4. CONCLUSIONS

La construcció d'una imatge pública determinada, amb uns interessos o altres, sobre els prínceps, governants o aquells que estan cridats a ocupar les

altes esferes de govern ha format part, històricament, de la trajectòria vital d'aquestes elits. Durant el franquisme, el control i la censura sobre els mitjans de comunicació va permetre modelar determinades imatges sobre uns patrons socials molt concrets. En aquest sentit, l'Agència EFE va exercir una clara tasca propagandística mantenint un discurs visual molt concret sobre la formació del príncep, que fou construït a través de la col·lecció de fotografies que han estat descrites en aquest treball.

A tall de conclusions provisionals, s'ha de destacar que la imatge projectada de l'educació secundària o de l'ensenyament mitjà del príncep Joan Carles, a través de la col·lecció de fotografies que pertanyen als fons de l'Agència EFE, presenta dos aspectes centrals i oposats: d'una banda, incideix en la formació exclusiva rebuda pel príncep, que reflecteix aspectes típics i tradicionals de la formació de les elits, i en concret de la formació dels futurs monarques com són les activitats i esports de caça, pesca, equitació i tir; d'una altra, vol normalitzar la infància d'un nin que, igual que la resta, juga, es diverteix i comparteix experiències amb els companys en espais oberts i d'un estudiant que, també com la resta, se sotmet a les proves d'avaluació dels seus estudis.

Pel que fa a elements netament elitistes, no s'ha de perdre de vista que el col·legi creat expressament a la finca de Las Jarillas responia a la necessitat d'un espai formatiu exclusiu per al príncep en què es formés sota unes condicions controlades per la dictadura, per al qual se seleccionaren els companys, el professorat i les activitats a desenvolupar. En aquest sentit, les activitats i esports relacionats amb la caça, la pesca, l'equitació i el tir serien un exemple del que l'imaginari popular considerava com a representatiu de la formació i les activitats pròpies de les elits. La imatge projectada responia a un ideal estereotipat de la formació d'un príncep i, en aquest sentit, podem corroborar que s'hi atorgà especial rellevància en el discurs visual disponible per a la premsa. No oblidem, per exemple, que un dels entreteniments predilectes dels monarques –i dels nobles– fou la caça, ja que en el fons era un recordatori dels seus temps com a guerrers, i esdevingué una tradició que es perllongaria al llarg del temps. Hom sap que hi ha un aspecte que al llarg de la història ha resultat fonamental en la formació de les elits governants, que presten especial atenció a una educació física elitista, hereva d'una tradició històrica en què es pretenia formar prínceps que havien de ser àgils i forts per exercir el seu lideratge. Es constata, per tant, que aspectes que fa segles tenien una presència significativa en l'educació dels futurs monarques –com ara la caça, la pesca, l'equitació i el tir– seguien mantenint-se, amb especial rellevància i interès per donar-ho a conèixer a l'opinió pública iconogràficament.

D'altra banda, dos elements fonamentalment ajuden a construir la imatge de normalització que es pretén transmetre a l'opinió pública sobre la formació del príncep: el d'un infant que juga, es diverteix i comparteix experiències amb els companys en espais oberts, i el d'un estudiant que, com la resta, se sotmet a les proves d'avaluació dels seus estudis. En el primer cas, es constata mitjançant les fotografies preses a la finca de Las Jarillas, en què apareix amb companys d'estudis divertint-se amb jocs tradicionals i populars de l'època, que es practicaven en els temps d'esbarjo a les escoles i al carrer, com ara saltar i parar i «cochinillo, gruñe, gruñe». Per altra banda, el fet que hi hagi una gran quantitat de fotografies de l'Instituto San Isidro de Madrid en què es reflecteixen moments d'avaluació i validació dels estudis cursats pel príncep, primer a Las Jarillas i després al palau de Miramar, contribueix a reforçar un discurs visual d'igualtat de procediments pel que fa als estudis cursats. No obstant això, crida l'atenció que, en el cas dels exàmens, diverses imatges traspuen una certa relaxació tant dels alumnes com del professorat, amb unes actituds corporals disteses durant les proves avaluatives, que contrastarien amb les d'altres imatges d'exàmens a l'època.

Sigui com vulgui, sobre la imatge i projecció pública de la formació del príncep caldria seguir indagant en altres fons controlats per la dictadura franquista, tant fotogràfics com fílmics, que amplïïn i complementin la visió suara esmentada, acotada al fons de l'Agència EFE. Així mateix, caldria, més enllà de l'ensenyament secundari rebut, objecte central d'aquest article, prestar atenció també a la formació militar i universitària que seguí i com aquesta fou publicitada, aspecte en el qual pretenem seguir indagant en futurs treballs específics.



Fotografia 1. El príncep Joan Carles de Borbó i els seus companys al col·legi de Las Jarillas jugant amb un globus davant el pare Ignacio de Zulueta (fons: Fototeca Digital de l'Agència EFE. Data: 12 de desembre de 1948. Autor: Enrique Gutiérrez Alles).



Fotografia 2. El príncep Joan Carles de Borbó i Jaime Carvajal jugant a «cochinillo, gruñe, gruñe» a la finca de Las Jarillas (fons: Fototeca Digital de l'Agència EFE. Data: 12 de març de 1949. Autor: Enrique Gutiérrez Alles).



Fotografia 3. El príncep Joan Carles de Borbó i el seu cosí Carles de Borbó Dos Sicílias exercitant la caça als voltants de la finca de Las Jarillas (fons: Fototeca Digital de l'Agència EFE. Data: 6 d'abril de 1949. Autor: Enrique Gutiérrez Alles).



Fotografia 4. El príncep Joan Carles de Borbó fent un examen oral a l'Institut San Isidro de Madrid (fons: Fototeca Digital de l'Agència EFE. Data: 1 de juny de 1949. Autor: desconegut).



Fotografia 5. El príncep Joan Carles de Borbó fent un examen escrit a l'Institut San Isidro de Madrid (fons: Fototeca Digital de l'Agència EFE. Data: 1 de juny de 1950. Autor: desconegut).



Fotografia 6. El príncep Joan Carles de Borbó durant la prova de gimnàstica dels exàmens de sisè de batxillerat a l'Institut San Isidro de Madrid (fons: Fototeca Digital de l'Agència EFE. Data: 22 de juny de 1954. Autor: desconegut).

El trabajo docente bajo sospecha: los límites a las prácticas docentes en las Políticas Públicas Educativas de la Dictadura Cívico Militar en Chile (1973-1990)

Teacher's work under suspicion: The limits to teaching practices in Public Educational Policies of the Chilean Civic-Military Dictatorship (1973-1990)

Felipe Andres Zurita Garrido

felipe.zurita@ubo.cl

Centro de Investigación en Educación. Universidad Bernardo O'Higgins (Xile)

Data de recepció de l'original: març de 2019

Data d'acceptació: juny de 2019

RESUM

Aquest article té com a principal objectiu analitzar, a través de la política educativa, les limitacions que s'establiren sobre les pràctiques dels docents que exerciren a Xile durant la dictadura cívica-militar (1973-1990). Per a la seva consecució s'ha realitzat un primer treball de revisió de la bibliografia especialitzada, el qual ens ha permès apropar-nos al treball docent desenvolupat en els darrers anys a Xile. Per altra banda, també ens hem pogut acostar a la legislació, aprovada durant el període de la Dictadura, que regulà les pràctiques dels professionals de l'ensenyança. Les conclusions finals indiquen que les polítiques educatives dirigides al professorat provo-

caren tota una sèrie de limitacions a nivell de pràctica docent: 1) es desenvoluparen de forma desvinculada del món acadèmic; 2) s'aprovaren sense un recolzament de la normativa que regulava els drets laborals dels treballadors; i 3) s'hagueren d'assumir sense un consens polític.

PARAULES CLAU: pràctica docent, treball docent, política educativa, dictadura cívica-militar, Xile.

ABSTRACT

This article aims at analysing the limitations on teaching practices established by the Chilean Civic-Military Dictatorship (1973-1990) through its Public Educational Policies. In order to do this, a specialised bibliography review has been carried out. It deals with the development of teaching work during the recent history in Chile and also analyses the legislation directed towards the teaching work introduced during the period of the Chilean Civic-Military Dictatorship. As a conclusion, Public Educational Policies of the Civic-Military Dictatorship directed towards teachers aimed at establishing the following limits to teaching practices, namely: 1) To be developed in a way that is not linked to the academic world; 2) To be carried out without adequate labour protection; and 3) To be assumed without a political dimension.

KEY WORDS: Chilean Civic-Military Dictatorship, Public Educational Policies, Teaching Practice, Teaching Work.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las limitaciones sobre las prácticas docentes establecidas por la Dictadura Cívico Militar en Chile (1973-1990) a través de sus Políticas Públicas Educativas. Para realizar aquello se llevó adelante un trabajo de revisión de bibliografía especializada, el cual ha abordado el desarrollo del trabajo docente durante la historia reciente en Chile y también se analizó la legislación dirigida hacia el trabajo docente construida durante el periodo de la Dictadura Cívico Militar chilena. Las conclusiones indican que las Políticas Públicas Educativas de la Dictadura Cívico Militar dirigidas hacia el profesorado apuntaron a establecer los siguientes límites a las prácticas docentes: 1) Desarrollarse de una manera desvincu-

lada del mundo académico; 2) Realizarse sin una protección laboral suficiente; y 3) Asumirse sin una dimensión política.

PALABRAS CLAVE: práctica docente, trabajo docente, Políticas Públicas Educativas, Dictadura Cívico Militar en Chile.

I. INTRODUCCIÓN

La historia reciente de Chile está profundamente marcada por la Dictadura Cívico Militar que gobernó el país desde el 11 de septiembre de 1973 hasta el 11 de marzo de 1990. Dicho periodo, que fue inaugurado con un brutal Golpe de Estado, está inscrito en la memoria colectiva de la sociedad chilena fundamentalmente a través de dos de sus principales características: el Terrorismo de Estado y la transformación económica neoliberal.¹ Ambos fenómenos produjeron profundas mudanzas en las formas en que la sociedad chilena enfrentaba el desafío de organizarse en los planos político, económico y social. En términos generales, la política pública del Terrorismo de Estado implicó el doloroso recuerdo de que la violencia estatal era, tal como en otros momentos de la experiencia histórica en Chile, una vía que determinados grupos de privilegio podían utilizar contra determinados sectores de la población, más allá de cualquier tipo de reparo o barrera generada en la breve y limitada experiencia democrática chilena del siglo xx.² Por su parte, la transformación económica neoliberal estableció un profundo retroceso en las capacidades que el Estado lentamente fue desarrollando para intervenir en la realidad nacional con políticas de aseguramiento de algunos derechos económicos y sociales básicos en un contexto de profundas desigualdades. Como consecuencia, Chile pasó a ser otro país de forma rápida y violenta.

Este escenario más global, marcado por los fenómenos del Terrorismo de Estado y la transformación hacia una economía neoliberal, afectó profundamente al sistema educacional chileno. En el caso del trabajo docente, la violencia política se hizo sentir de manera evidente en el amplio

1 SADER, Emir. *Democracia e ditadura no Chile*. São Paulo: Brasiliense, 1984; CAVALLO, Ascanio; SALAZAR, Manuel; SEPÚLVEDA, Óscar. *La historia oculta del régimen militar. Memoria de una época 1973-1988*. Santiago: Uqbar Editores, 2008.

2 SALAZAR, Gabriel; PINTO, Julio. *Historia contemporánea de Chile*. Santiago: LOM [5 volúmenes], 1999-2002; SALAZAR, Gabriel. *La violencia política en las «Grandes Alamedas». La violencia en Chile 1947-1987 (una perspectiva histórico popular)*. Santiago: LOM, 2006.

número de docentes despedidos de sus lugares de trabajo y perseguidos por cuestiones políticas; la clausura de las organizaciones sindicales y gremiales del profesorado; el encarcelamiento, tortura, muerte y exilio de docentes considerados opositores al régimen.

Por su parte, la implantación de un modelo económico neoliberal produjo una reorganización profunda de la estructura del trabajo docente, puesto que las profesoras y profesores perdieron su condición de empleados públicos al oficializarse el complejo proceso de descentralización del sistema educacional chileno que fue viabilizado a través de la transferencia de Establecimientos Educacionales Públicos a Gremios Empresariales y a Municipalidades.³

Considerando el complejo escenario anterior, resulta de sumo interés preguntarse por las formas concretas en que profesoras y profesores llevaron adelante su actividad pedagógica durante la Dictadura Cívico Militar en Chile. Para abordar dicha interrogante, este escrito se desarrollará en torno al objetivo de analizar las prácticas docentes desarrolladas durante la Dictadura Cívico Militar en Chile, eso sí, desde el punto de vista de los límites establecidos a estas a través de la Política Pública construida por parte del Estado. En un primer momento se llevará a cabo una revisión de la bibliografía disponible que aborda como objeto de estudio al trabajo docente durante la Dictadura Cívico Militar en Chile, con miras a evaluar qué espacio ocupa en dicha producción el estudio de las prácticas docentes desarrolladas por profesoras y profesores. En un segundo momento, se analizará la legislación como una vía indirecta de acceso al conocimiento de las prácticas docentes durante el periodo autoritario. Finalmente, se propondrán algunas conclusiones e interrogantes que permitan encaminar diferentes esfuerzos en la línea de ampliar nuestra comprensión sobre este complejo problema.

2. ESTUDIOS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE DURANTE LA DICTADURA CÍVICO MILITAR EN CHILE

¿Qué sabemos sobre el trabajo docente durante la Dictadura Cívico Militar en Chile? ¿Cuáles son las características de dicha producción? ¿Qué espacio tiene en ella el estudio de las prácticas docentes?

3 ESPINOZA, Oscar; GONZÁLEZ, Luis. *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989*. Santiago: PIIE, 1993; BELLEI, Cristián. *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, LOM, 2015.

Un primer tipo de investigaciones sobre el trabajo docente durante la Dictadura Cívico Militar en Chile son aquellos que realizan un acercamiento desde una perspectiva global, que estudian los procesos de construcción, implementación y los resultados alcanzados por las Políticas Públicas Educativas. Estos trabajos permiten tener una visión panorámica sobre la acción legislativa del Estado en torno a la educación, lo que ayuda a comprender el marco legal de fondo donde se insertan las Políticas Públicas Educativas específicamente vinculadas al trabajo docente.⁴

Un segundo grupo de investigaciones son aquellas que abordan de manera más focalizada al trabajo del profesorado. Dentro de estos destaca el trabajo de Iván Núñez⁵ que realiza un estudio de las características del trabajo docente previas al Golpe de Estado de Septiembre de 1973, como así también, revisa las transformaciones desarrolladas en el periodo 1973-1982 bajo la Dictadura Cívico Militar. Núñez destaca aquí el fenómeno de entrecruzamiento de diferentes Políticas Públicas sobre el trabajo docente, algunas opuestas entre sí, que terminan por afectar de forma certera al profesorado, tanto en las condiciones materiales del su trabajo, como así también en su autonomía política y profesional. Una segunda investigación ubicada en esta categoría es la realizada por Larissa Adler Lomnitz y Ana Melnick⁶ que analiza el impacto de las medidas de ajuste estructural de la economía aplicadas durante la década

4 CASTRO, Pedro. *La Educación en Chile de Frei a Pinochet*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977; BERCHENKO, Pablo. *Populismo y autoritarismo: alternativas escolares en Chile, 1964-1977*. Perpiñán: Universidad de Perpiñán, 1983; PIIE. *Las Transformaciones Educativas bajo el Régimen Militar*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, 1984 [2 volúmenes]; COX, Cristián. *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria, 2003; OLIVA, María. «Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile», *Estudios Pedagógicos*, 34/2 (2008), p. 207-226; OLIVA, María. «Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama?», *Revista Brasileira de Educação*, 15/44 (2010), p. 311-328; ASSAEL, Jenny; CORNEJO, Rodrigo; GONZÁLEZ, Juan; REDONDO, Jesús; SÁNCHEZ, Rodrigo; SOBARZO, Mario. «La empresa educativa chilena», *Educação & Sociedade*, 32/115 (abril-junio 2011), p. 305-322; RETAMAL, Jaime. *Nos siguen pegando abajo. Jaime Guzmán, dictadura, concertación y alianza: 40 años de educación de mercado*. Santiago: Ceibo Ediciones, 2013; MORENO-DOÑA, Alberto; GAMBOA, Rodrigo. «Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”», *Educación en Revista*, 51 (2014), p. 51-66; ZURITA, Felipe. «Violencia, poder político y políticas públicas educativas: el trabajo docente bajo la dictadura militar en Chile (1973-1990)», *Revista Teoría e Prática da Educação*, 18/1 (enero-abril 2015), p. 89-100; ZURITA, Felipe. «Educación y Espacio Público en la experiencia histórica reciente de Chile: El caso de la transformación neoliberal y autoritaria del sistema educacional durante la Dictadura Militar (1973-1990)», *Cadernos de História da Educação*, 17/3 (septiembre-diciembre 2018), p. 691-715.

5 NÚÑEZ, Iván. *Cambios en la situación del magisterio*. Santiago: PIIE, 1982.

6 ADLER LOMNITZ, Larissa; MELNICK, Ana. *Neoliberalismo y Clase Media: el caso de los profesores de Chile*. Santiago: DIBAM-Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 1998.

de 1980 en el conjunto del profesorado chileno. La hipótesis que defiende esta investigación es que el sector de las profesoras y profesores de Educación General Básica y de Educación Media, en tanto funcionarios públicos y pertenecientes a la clase media, fueron unos de los más afectados por la aplicación de las políticas económicas de ajuste del gasto público de corte neoliberal realizadas por la Dictadura Cívico Militar. Dicha afectación estaría relacionada con un deterioro de las condiciones de vida del profesorado, la amenaza al estatus social y a la estructura simbólica que daba cuerpo a su identidad.

Un tercer grupo de investigaciones son aquellas que abordan los problemas de la organización gremial del profesorado durante la Dictadura Cívico Militar. En esta categoría de trabajos podemos mencionar a las publicaciones de Iván Ljubetic,⁷ Leonora Reyes,⁸ José Cuevas,⁹ y Rodrigo Cornejo y Leonora Reyes.¹⁰ En estos escritos interesó conocer cómo el profesorado vivió el proceso de destrucción de sus organizaciones sindicales y cómo se enfrentó al desafío de organizarse bajo la Dictadura Cívico Militar, ya sea por medio de la institucionalidad creada por el Estado o por medio de nuevas vías independientes del mismo.

Un cuarto grupo de investigaciones son aquellas que se centran en analizar la violencia ejercida contra el profesorado por parte de la Dictadura Cívico Militar. El conjunto de estos trabajos entregan una perspectiva interesante y poco estudiada sobre un perfil de la acción de la Dictadura Cívico Militar en términos educacionales: el disciplinamiento/represión hacia el colectivo de trabajadores de la educación. Uno de estos trabajos es el realizado por Martín Faunes¹¹ como editor del trabajo grupal realizado por el Colectivo de Arte *Las Historias que Podemos Contar*. En este se compilan una serie de historias, poemas, reflexiones sobre la vida de docentes y estudiantes de pedagogía asesinados, y en algunos casos también desaparecidos, por parte de la Dictadura Cívico

7 LJUBETIC, Iván. *Historia del Magisterio chileno*. Santiago: Ediciones del Colegio de Profesores de Chile A. G., 2004.

8 REYES, Leonora. *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. Universidad de Chile [Tesis para optar al Grado de Doctora en Historia. Facultad de Filosofía y Humanidades], 2005.

9 CUEVAS, José. *Materiales para una memoria del profesorado*. Santiago: Ediciones del Colegio de Profesores de Chile A. G., 2002.

10 CORNEJO, Rodrigo; REYES, Leonora. *La cuestión docente: Chile, experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.

11 FAUNES, Martín. *Aulas que permanecerán vacías*. Santiago: Cuarto Propio, 2008.

Militar. En una línea similar a dicho trabajo se encuentra la investigación de la abogada Pamela Sánchez,¹² quien realiza una acuciosa investigación sobre la violencia política ejercida por parte del Estado de Chile hacia el profesorado, lo que le permitió identificar y realizar una breve biografía de los 64 docentes Detenidos Desaparecidos y 70 docentes Detenidos Ejecutados por parte de los diferentes aparatos represivos de la Dictadura Cívico Militar. Dicho trabajo resulta ser fundamental en la tarea de mapear y dimensionar el impacto de la violencia política en el profesorado. Otras investigaciones importantes de incluir en esta tipología de escritos, son aquellos que indagan sobre la violencia política ejercida contra docentes, estudiantes y funcionarios dentro de instituciones educacionales específicas. Este es el caso de los trabajos del Colectivo Memoria PUC¹³ y de la Universidad de Santiago de Chile.¹⁴ El primero de estos corresponde al esfuerzo de hacer memoria escrita del proceso de represión política sufrido por estudiantes, docentes y funcionarios de la Pontificia Universidad Católica de Chile después del Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973. El segundo trabajo es una publicación institucional de la Universidad de Santiago de Chile que corresponde a la actualización de un informe con el mismo nombre emitido en 1991. El objetivo de este trabajo es justamente identificar a los estudiantes, docentes y trabajadores sancionados, exonerados, asesinados o desaparecidos por parte de agentes de la Dictadura Cívico Militar. Aunque se trata de investigaciones realizadas sobre instituciones universitarias, ambos trabajos son muy significativos, en tanto permiten acceder a información y reflexiones a escala de instituciones específicas sobre la violencia ejercida durante la Dictadura Cívico Militar hacia integrantes de las mismas, incluidos los docentes por supuesto. Finalmente, hay un grupo de trabajos que corresponden a la memoria hecha palabra escrita, realizada para o por docentes con respecto a sus experiencias de diverso tipo durante la Dictadura Cívico Militar, entre estas, la represión política. Aquí se incluyen los

12 SÁNCHEZ, Pamela. *Una asignatura pendiente: profesores y profesoras detenidos/as desaparecidos/as y ejecutados/as en Chile de 1973 a 1990*. Santiago: Editorial ARCIS, 2013.

13 COLECTIVO MEMORIA PUC. *Una luz sobre la sombra. Detenidos desaparecidos y asesinados de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Santiago: CM PUC, 2010.

14 COMISIÓN DE RECONCILIACIÓN UNIVERSITARIA. *Libro Memorial de la Universidad Técnica del Estado y la Universidad de Santiago de Chile: Informe de la Comisión de Reconciliación Universitaria de 1991, actualizado a 40 años del golpe de Estado de 1973*. Santiago: USACH, 2013.

textos de Alberto Galleguillos,¹⁵ Manuel Guerrero,¹⁶ Jorge Pavez,¹⁷ Guillermo Crovari.¹⁸

En una mirada de conjunto a esta producción sobre el trabajo docente durante la Dictadura Cívico Militar se podría señalar el siguiente panorama: en primer lugar, existe una bibliografía acotada en términos numéricos. A pesar de la alta importancia de la temática, existe una cantidad limitada de estudios que permitan ir construyendo un conocimiento más acabado del trabajo docente durante la Dictadura Cívico Militar. En la misma línea, llama la atención que una parte significativa de esta producción aún sea aquella producida durante la misma Dictadura Cívico Militar, con los límites que aquello implica. En segundo lugar, es importante destacar que desde un punto de vista temático sobresalen trabajos que abordan el estudio de las Políticas Públicas Educativas diseñadas e implementadas durante la Dictadura Cívico Militar. Esta situación tiene como consecuencia la hegemonía de una aproximación al problema estudiado de una naturaleza más general. En tercer lugar, también desde un punto de vista temático es importante destacar que las prácticas docentes desarrolladas durante la Dictadura Cívico Militar en Chile ha sido un problema olvidado por las y los investigadores. Las Políticas Públicas Educativas, el impacto de la violencia política sobre el profesorado, el impacto del neoliberalismo en las condiciones de trabajo, entre otras temáticas, han capturado la atención de investigadoras e investigadores. Más aún, este olvido se hace patente también en los trabajos que corresponden a memorias escritas por docentes, donde se ha privilegiado la experiencia de la organización gremial, la violencia política y la resistencia contra la Dictadura Cívico Militar.

Considerando lo planteado hasta aquí, este trabajo pretende realizar una aproximación inicial al estudio de las prácticas docentes desde el punto de vista de la visibilización de los potenciales límites establecidos en la Política Pública Educativa de la Dictadura Cívico Militar.

15 GALLEGUILLOS, Alberto. *Memorias de un profesor exonerado*. Santiago: s/i, 1989; GALLEGUILLOS, Alberto. *Mi última clase de historia de Chile*. Santiago: Ediciones de la Golondrina, 1994.

16 GUERRERO, Manuel. *Desde el túnel. Diario de vida de un detenido desaparecido*. Santiago: LOM, 2008.

17 PAVEZ, Jorge. *Un hombre en la multitud: recuerdos de un luchador social*. Santiago: Das Kapital Ediciones, 2010.

18 CROVARI, Guillermo. *A la memoria de Mario Ramírez Sepúlveda, un educador transformador*. Santiago: s/i, 2013.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONALES DIRIGIDAS HACÍA EL TRABAJO DOCENTE DURANTE LA DICTADURA CÍVICO MILITAR EN CHILE (1973-1990)

La Dictadura Cívico Militar llevó adelante una insistente y prolífica opción por crear e implementar Políticas Públicas Educativas que afectaron al trabajo docente, principalmente el cierre del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación y de las Escuelas Normales, la creación del Colegio de Profesores, la Municipalización de la Enseñanza y la Reforma Universitaria. Dicha opción fue acompañada desde el comienzo por un negativo diagnóstico de la acción del profesorado durante el gobierno de la Unidad Popular liderado por el Presidente Salvador Allende. Es posible identificar este diagnóstico negativo en las mismas palabras del General Augusto Pinochet en los discursos de conmemoración de seis meses y de un año del Golpe de Estado: «Educación: superación de la politización, indisciplina y concientización marxista. En educación encontramos una anarquía y descomposición increíbles, lo que obligó a este Ministerio desarrollar una ardua labor para lograr un ordenamiento interno. Con ello, el principal foco concientizador con que contaba el marxismo se ha neutralizado, para volcar sus esfuerzos a las tareas específicas de la enseñanza. Se ha obtenido disciplina, rendimiento y despolitización escolar, y la juventud hoy tiene como principio que la educación debe entenderse como patrimonio y tarea que concierne a toda la comunidad nacional, con el objeto de capacitar a cada hombre para el ejercicio de una libertad responsable y notablemente orientada»;¹⁹ «Situación al 11 de septiembre de 1973. Tanto el Ministerio como cada uno de sus servicios mostraba un alto grado de desorganización, ineficiencia y anarquía estructural. Proliferaban las jefaturas, oficinas y funcionarios innecesarios, los que sólo cumplían, a menudo, funciones estrictamente políticas. (...). Es necesario, además, destacar dos actividades que provocaron el más nefasto efecto entre los miembros de la comunidad escolar. Una la Escuela Nacional Unificada y la otra, la Democratización de la Enseñanza. La Escuela Nacional Unificada merece especial atención porque trajo como consecuencia una polémica continua entre el sector democrático y el sector marxista del Magisterio. La lucha que sostuvieron estos dos sectores –uno, por imponer la creación, y el otro por modificar su estructura- fue de tal magnitud, que

19 PINOCHET, Augusto. *A seis meses de la liberación nacional. Mensaje al país del Presidente de la Junta de Gobierno, General Don Augusto Pinochet Ugarte, pronunciado el día 11 de Marzo de 1974, al cumplirse seis meses de Gobierno*. Santiago: Empresa Editora Nacional Gabriela Mistral, 1974, p. 30.

intervinieron todos los representantes de las distintas colectividades sociales. Las consecuencias fueron nefastas para los alumnos, ya que gran parte de ellos perdieron las promociones».²⁰

Este diagnóstico apuntó a situar al profesorado en una posición compleja, cercana a la irresponsabilidad, puesto que se habrían hecho parte de las pugnas políticas propias del periodo de la Unidad Popular y se habrían alejado del cumplimiento de sus actividades profesionales. Considerando lo anterior, la Dictadura Cívico Militar fue optando en un primer momento (1973-1978) por crear e implementar Políticas Públicas Educativas de rectificación y de enaltecimiento del trabajo docente.

Las Políticas Públicas Educativas de rectificación fueron aquellas que apuntaban a castigar al profesorado por su participación en las iniciativas impulsadas por el Gobierno de la Unidad Popular con miras a una transformación profunda en el perfil de sus integrantes. De esta forma, la rectificación apuntaba finalmente a conformar un nuevo grupo de profesoras y profesores para el sistema educacional chileno, aunque eso implicara expulsar a parte de sus integrantes y transformar elementos fundamentales e históricamente instalados de su organización y formación.

La primera política de rectificación fue aquella que buscó eliminar la seguridad/propiedad del puesto de trabajo de las trabajadoras y trabajadores que tenían el carácter de funcionarios públicos al desempeñarse en alguna institución dependiente del Estado de Chile. En diversos cuerpos jurídicos²¹ se estableció que las y los funcionarios públicos, entre los que se encontraba el profesorado, quedaban en calidad de interinato, condición que facilitaba su desvinculación en tanto que el nombramiento de otro funcionario en el mismo puesto de trabajo implicaba la finalización del vínculo laboral efectivo. Esta iniciativa de la Dictadura Cívico Militar, de socavar la estabilidad de

20 PINOCHET, Augusto. *Mensaje Presidencial. Un año de construcción. 11 Septiembre 1973. 11 Septiembre 1974*. Santiago: Talleres Gráficos Servicio de Prisiones Santiago, 1974, p. 267-268.

21 Decreto Ley N° 6 Declara en calidad de interino los personales que indica. Ministerio del Interior y Subsecretaría del Interior, Santiago, 19 de septiembre de 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1jr4d> [Consultado el 22 de febrero de 2019]; Decreto Ley N° 22 Complementa y aclara el Decreto Ley N° 6, de 12 de septiembre de 1973. Ministerio del Interior y Subsecretaría del Interior, Santiago, 2 de octubre de 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1xirp> [Consultado el 22 de febrero de 2019]; Decreto Ley N° 98 Declara en reorganización todos los servicios de la administración pública, organismos e instituciones que indica. Ministerio de Justicia, Santiago, 26 de octubre de 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1rnfw> [Consultado el 22 de febrero de 2019]; Decreto Ley N° 2.345 Otorga facultades al Ministro del Interior respecto de materias que indica. Ministerio del Interior, Santiago, 20 de octubre de 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/1xk9v> [Consultado el 22 de febrero de 2019].

las y los funcionarios públicos, apuntó fundamentalmente a expurgar a la administración pública de trabajadoras y trabajadores no alineados con la filosofía y la política del régimen. Esta situación generó una condición laboral novedosa para un profesorado que históricamente desarrolló su actividad contando con la seguridad de ser parte del Estado. De esta forma, miles de docentes quedaron expuestos a la exoneración de sus funciones, comenzando a perder así su condición de empleados públicos.

La segunda política de rectificación emprendida por la Dictadura Cívico Militar fue aquella que apuntó a la destrucción de las organizaciones sindicales construidas por el profesorado. Mediante el Decreto Ley N° 82,²² publicado el 31 de Octubre de 1973, se prohibió que las profesoras y profesores afiliados al Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) pudiesen seguir pagando su cuota sindical y se definió la retención y auditoria de los fondos de la misma organización. Posteriormente, mediante el Decreto Ley N° 1.284,²³ publicado el 19 de diciembre de 1975, se definió el fin de la existencia legal del SUTE debido a que en el pasado sus líderes e integrantes habrían llevado adelante actividades de carácter gremial y político que no estarían contempladas en sus estatutos. Lo llamativo es que mediante este mismo cuerpo legal se avanzó también hacia la eliminación de otras organizaciones creadas por el profesorado a lo largo del siglo xx: «Artículo 2º.- Cancelanse las personalidades jurídicas de la Sociedad Nacional de Profesores, otorgada por decreto N° 1.949, de 23 de Septiembre de 1919; la de la Sociedad de Escuelas Normales de Chile, otorgada por decreto N° 1.689, de 9 de Abril de 1945; la de la Unión de Profesores, concedida por decreto N° 4.762, de 25 de Septiembre de 1950; la de la Asociación de Educadores de Enseñanza Industrial, Minera y Agrícola, otorgada por decreto N° 1.204, de 23 de Abril de 1963; la de la Asociación de Profesores de Educación Técnica Femenina y Comercial “ASTECHO”, otorgada por decreto N° 525, de 8 de Febrero de 1964, todos éstos, del Ministerio de Justicia».²⁴

La tercera iniciativa legal de carácter rectificador fue el cierre de las Escuelas Normales, que desde mediados del siglo xix era el espacio fundamental donde

22 Decreto Ley N° 82 Suspende Aplicación del Artículo 3° de la Ley 17.615, de 1972. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 31 de octubre de 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1jqwb> [Consultado el 22 de febrero de 2019].

23 Decreto Ley N° 1.284 Cancela Personalidad Jurídica a los Organismos que indica y crea Comisión Administradora de sus Bienes. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 19 de diciembre de 1975. Disponible en: <http://bcn.cl/1h2xs> [Consultado el 22 de febrero de 2019].

24 Decreto Ley N° 1.284... *op. cit.*, p. 1.

se desarrollaban fundamentalmente los procesos de formación inicial de docentes de Educación Básica. A través del Decreto Ley N° 179²⁵, publicado el 13 de diciembre de 1973, se estableció la eufemística «reorganización de la enseñanza normal» que fue fundamentada en el siguiente considerando: «a) La situación de anarquía en que se desenvuelve la Enseñanza Normal, tanto en sus aspectos técnicos, administrativos y pedagógicos, y que es el propósito de la Junta de Gobierno restablecer los principios de orden, disciplina y moralidad en los establecimientos educacionales, máxime en aquellos que tienen por misión preparar el profesorado de las escuelas de enseñanza básica; b) La necesidad de reestructurar administrativamente los establecimientos educacionales señalados, tanto respecto al alumnado como al personal que en ellos labora».²⁶

Con la finalidad de «restablecer los principios de orden, disciplina y moralidad», tal como se plantea en el Decreto Ley N° 179, se cerraron las Escuelas Normales a nivel nacional, con consecuencias graves tanto para el sistema de formación docente en general, a nivel de sus directivos y trabajadores, y para el estudiantado, o sea, las y los docentes en proceso de formación.

Durante este primer periodo (1973-1978) la Dictadura Cívico Militar también emprendió algunas Políticas Públicas Educativas de enaltecimiento del trabajo docente. Con estas iniciativas el régimen buscó acercarse al profesorado y conseguir su apoyo. La primera de estas fue la fundación del Colegio de Profesores a través del Decreto Ley N° 678²⁷, publicado el 16 de octubre de 1974. En los considerandos de dicho cuerpo legal se comunica la siguiente visión sobre el trabajo docente y su organización: «Considerando: Que la creación del Colegio de Profesores es una antigua y sentida aspiración del magisterio nacional que ve en ella la forma de conceder a la abnegada labor de profesor la dignificación que el desempeño de su profesión exige. [...]. Que lo anterior ha determinado que el Supremo Gobierno, consciente de la importancia que en el desarrollo social del país tiene el ejercicio de la docencia proceda a crear el Colegio de Profesores como la organización única,

25 Decreto Ley N° 179 Declara en reorganización la Enseñanza Normal chilena. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 13 de diciembre de 1973. Disponible en: <http://bcn.cl/1jqxb> [Consultado el 22 de febrero de 2019].

26 Decreto Ley N° 179... *op. cit.*, p. 1.

27 Decreto Ley N° 678 Crea el Colegio de Profesores de Chile. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 16 de octubre de 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/p6nu> [Consultado el 22 de febrero de 2019].

profesional y moral que promueva la dignificación del profesor. Que el Colegio de Profesores viene a ser el nuevo cauce a través del cual el profesorado hará valer sus derechos y esta entidad estará llamada a marcar nuevos rumbos en el progreso educacional chileno».²⁸

Mediante la fundación del Colegio de Profesores se buscó distinguir a la actividad del profesorado en la línea de un enaltecimiento de su estatus, puesto que buscaba igualar al trabajo docente con las profesiones más prestigiosas que tenían un tipo similar de institucionalidad en sus formas de organización. Mediante este movimiento se buscaba alejar al profesorado de la lógica política de estructura sindicalista en que tradicionalmente se había organizado. Esta opción por cercenar la dimensión política del trabajo docente es claramente comunicada en la definición de las finalidades del Colegio de Profesores: «Artículo 1° Créase el Colegio de Profesores de Chile, persona jurídica de derecho público, que se regirá por las disposiciones del presente decreto ley y cuyas finalidades son: [...]. b) Promover el progreso, prestigio y prerrogativas de la profesión, regular su correcto ejercicio y velar porque sus miembros mantengan en el desempeño de la función docente una actitud de prescindencia política partidista, como parte de su ética profesional [...]».²⁹

Si bien el Decreto Ley N° 678 establecía una serie de definiciones organizacionales de carácter tradicional, tales como condiciones de ingreso obligatoria al Colegio de Profesores para quienes se dedicaran a la docencia, criterios para la organización cupular y de base a nivel local/regional/nacional, sistema de elección de dirigentes, entre otras, su principal debilidad es que era abiertamente controlado por parte de la Dictadura Cívico Militar, puesto que su dirigencia era impuesta por la misma.³⁰

La segunda Política Pública Educacional de enaltecimiento del trabajo docente fue la dictación de la Carrera Docente oficializada mediante el Decreto Ley N° 2.327,³¹ publicado el 22 de septiembre de 1978. Esta iniciativa era efectivamente un anhelo largamente esperado por el profesorado chileno, puesto que no existía un cuerpo legal que tuviera la finalidad de

28 Decreto Ley N° 678... *op. cit.*, p. 1.

29 Decreto Ley N° 678... *op. cit.*, p. 1.

30 Durante los años en que la Dictadura Cívico Militar controló al Colegio de Profesores impuso a los siguientes dirigentes como sus líderes: la profesora Olga Silvia Peña Morales (1974-1979) y el profesor Juan Eduardo Gariazzo Barría (1979-1986).

31 Decreto Ley N° 2.327 Crea la Carrera Docente y regula su ejercicio. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 22 de septiembre de 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/3i2a> [Consultado el 22 de febrero de 2019].

regular de forma específica al trabajo docente. De hecho, en el pasado el trabajo docente había sido regulado por el Estatuto del Magisterio (1949) y el Estatuto Administrativo (1960), necesitándose de esta forma un cuerpo legal actualizado y exclusivo para la actividad del profesorado. La Carrera Docente, después de muchas discusiones en el seno de la Dictadura Cívico Militar, se constituyó en una Política Pública Educacional de continuidad en la forma de visualizar al trabajo docente en directa relación con la figura de un Estado Docente, puesto que tenía las siguientes características: fundarse en una organización público/estatal diseñada e implementada por el Ministerio de Educación Pública; tener criterios de regulación de la trayectoria laboral públicamente conocidos y previamente establecidos; dotar al profesorado de posibilidades de ascenso definidas por un conjunto de requisitos posibles de alcanzar; otorgar un tipo de remuneración de carácter ascendente, entre otras.

Lo interesante de esta Política Pública Educacional de enaltecimiento del trabajo docente es que finalmente nunca fue exitosamente implementada por diferentes dificultades de orden técnico en torno al problema de incorporar a todas y todos los docentes de Escuelas Públicas del país a sus correspondientes escalafones, como así también, debido a dificultades de orden político, puesto que la misma Carrera Docente se estaba constituyendo en un obstáculo para las iniciativas de persecución y exoneración de docentes opositores al régimen. De esta forma, hacia inicios de la década de 1980 la Carrera Docente deja tener espacio dentro del escenario educacional de Chile, puesto que se comienzan a abrir paso otras Políticas Públicas de marcado carácter privatizante que rompían con la ligazón del profesorado con el Estado, por ende, dejando de ser necesario cualquier regulación para organizar un vínculo laboral que en los hechos fue dejando de existir.

La Política Pública Educacional diseñada e implementada por parte de la Dictadura Cívico Militar durante el periodo 1979-1990 tuvo un carácter muy específico, este fue el de un avance claro hacia una concepción de la educación bajo un enfoque neoliberal. En términos muy específicos, esto implicó una salida del Estado de la propiedad, oferta y gestión de diversos servicios educacionales y espacios de regulación que históricamente venía asumiendo como una responsabilidad ineludible. De esta forma, se comenzó a diseñar e implementar Políticas Públicas Educacionales, que tenían la característica común de disminuir a niveles paupérrimos el financiamiento público, incentivando el ingreso de privados a ofertar y competir en la venta de bienes y servicios a la población, dejando en la lógica del mercado la solución de amplias necesidades educacionales. Esta visión quedó claramente presente

con la publicación, en marzo de 1979, del documento llamado «Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional»,³² que se constituyó en el referente orientador de una serie de Políticas Públicas Educativas de marcado corte neoliberal. Este documento venía acompañado de una carta pública que Augusto Pinochet dirigió al Ministro de Educación Pública de entonces, el historiador y abogado Gonzalo Vial Correa, donde le comunicó los aspectos fundamentales contenidos en la propuesta de reorientación educativa, a saber: la aceptación pública de la inexistencia de una voluntad de expandir la acción del Estado en materia educativa; el compromiso del Estado de hacerse responsable solamente por el acceso de la población a la Educación Básica; la perspectiva de que el acceso a la Educación Media y a la Educación Superior serían excluyentes para aquel sector de la juventud que tuviese mérito académico y que pudiese pagarla.

Es en este escenario de pensamiento político económico neoliberal donde se diseñaron e implementaron algunas Políticas Públicas Educativas directamente vinculadas con el trabajo docente.

La primera de estas es la Descentralización del Sistema Escolar Público que implicó la transferencia de Establecimientos Técnico Profesionales Públicos que gestionaba el Ministerio de Educación Pública a la administración de Gremios Empresariales³³ y la transferencia de los Establecimientos Educativos de Educación Básica y Educación Media Públicos que gestionaba el Ministerio de Educación Pública hacia las Municipalidades.³⁴ Este segundo tipo de traspaso de responsabilidades educativas, denominado proceso de Municipalización, expresado en números es impactante: se extendió entre 1980 y 1989, implicó el traspaso de cerca de 6.370 Establecimientos Educativos de Educación Básica y Educación Media Públicos existentes en 1980 hacia cerca de 336 Municipios de todo el país.³⁵ Lo interesante del proceso de Municipalización es que además de entregar la administración de los Establecimientos

32 PINOCHET, Augusto. «Directiva presidencial sobre la educación nacional» [Separata], *Cuaderno del Profesor Rural* [Santiago], 17 (mayo-junio 1979), p. I-VIII.

33 Decreto Ley N° 3.166 Autoriza entrega de la administración de determinados Establecimientos de Educación Técnico Profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 6 de febrero de 1980. Disponible en: <http://bcn.cl/12sh> [Consultado el 22 de febrero de 2019].

34 Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063 reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38° del DL N° 3.063, de 1979. Ministerio del Interior, Santiago, 13 de junio de 1980. Disponible en: <http://bcn.cl/pmd> [Consultado el 22 de febrero de 2019].

35 MALDONADO, Marcial. *La privatización de la educación en Chile*. San José: Internacional de la Educación, 2003.

Educacionales Públicos a las Municipalidades abrió la posibilidad legal de privatizar el sistema escolar. Una de las vías que asumió esta posibilidad de privatización tiene que ver con la transformación de la condición laboral de las personas que se desempeñaban en las Escuelas y Liceos traspasados, puesto que el proceso de Municipalización significó la pulverización final de la frágil condición de empleado público del profesorado, ya que se desvinculó al trabajo docente de la regulación establecida en el Estatuto Administrativo (1960), como así también, se perdió la posibilidad de entrar a otro espacio de protección laboral debido al fracaso del proceso de Carrera Docente abordado con anterioridad. De esta manera, el trabajo docente quedó expuesto a las condiciones regresivas y flexibles del Sistema Laboral Privado;³⁶ quedó expuesto a las orientaciones políticas y administrativas de las diferentes Municipalidades lideradas durante toda la Dictadura Cívico Militar por Alcaldes de confianza designados directamente por el régimen; quedó expuesto a la inexistencia de condiciones laborales similares o básicas debido a las amplias diferencias económicas, administrativas y técnico-pedagógicas presentes en los diversos Municipios, sufriendo así un profundo deterioro en sus remuneraciones y condiciones laborales.³⁷

La segunda Política Pública Educacional de orientación neoliberal que afectó al trabajo docente durante este periodo fue la Reforma Universitaria. Mediante el Decreto con Fuerza de Ley N°1, publicado el 3 de enero de 1981,³⁸ se impuso una nueva lógica en la regulación universitaria, que

36 El Plan Laboral es la propuesta de organización de las relaciones entre Capital y Trabajo que la Dictadura Cívico Militar impuso hacia 1979. Las principales áreas de regulación establecidas en el Plan Laboral corresponden a la organización sindical y la negociación colectiva, marcadas por algunas de las siguientes características: limitar la negociación colectiva entre trabajadores y empresarios a los angostos límites de cada empresa, eliminando así la posibilidad de construir procesos de negociación a nivel de área productiva o regional/nacional; debilitar el efecto de presión de la huelga al permitir la existencia legal de reemplazantes; posibilidad de existencia de varios sindicatos o grupos de trabajadores habilitados al interior de cada empresa a negociar directamente con los empresarios; eliminar la actividad política al interior de los sindicatos. El gran artífice del Plan Laboral fue el economista José Piñera Echeñique, Ministro del Trabajo de la Dictadura Militar entre 1978 y 1980. El Plan Laboral es una de las denominadas Siete Modernizaciones de abierta orientación neoliberal impuestas por la Dictadura Militar. Ver: FUNDACIÓN SOL. *Reforma Laboral. ¿Pone fin al Plan Laboral de la Dictadura o lo consolida? Infórmate, debate, propone*. Santiago: Fundación Sol, 2015.

37 ESPINOZA, Oscar; González, Luis. *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989*. Santiago: PIIE, 1993; BELLEI, Cristián. *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, LOM, 2015.

38 Decreto con Fuerza de Ley N° 1 Fija Normas sobre Universidades. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 3 de enero de 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/12rb> [Consultado el 22 de febrero de 2019].

en términos genéricos tuvo tres grandes consecuencias para el sistema: la reorientación de la noción de libertad académica hacia una perspectiva vinculada a la idea de propiedad; la apertura de la posibilidad legal de crear nuevas Universidades Privadas lo que facilitó que a partir de la década de 1980 se incorporaran nuevos proyectos educativos y grupos políticos/económicos/religiosos al escenario de la Educación Superior y la reestructuración de las Universidades Públicas mediante la transformación de sus Sedes Regionales en nuevas Instituciones de Educación Superior.³⁹

En este escenario, la transformación más relevante para el trabajo docente tuvo que ver con que en el Decreto con Fuerza de Ley N°1 se estableció la idea de «exclusividad universitaria» para un grupo de 12 Carreras Profesionales,⁴⁰ restringiéndose su obtención a la formación universitaria puesto que estas necesitarían la obtención previa de una Licenciatura Universitaria. La Pedagogía no fue considerada en este listado. Esta exclusión fue muy significativa desde un punto de vista simbólico, puesto que sugería que dicha actividad no cumplía los requisitos de complejidad e importancia para ser considerada dentro de los planes formativos de la institución educativa de mayor prestigio y complejidad, como lo es la Universidad. Desde un punto de vista práctico también fue muy importante esta exclusión, puesto que se abrió la posibilidad de la reducción de los espacios disponibles para la formación docente en las Universidades, como así también, la reducción de la jerarquía de los Títulos Profesionales obtenidos fuera de las Universidades. Esta situación fue muy evidente en el derrotero que siguieron los Institutos Pedagógicos de Santiago y de Valparaíso que fueron desvinculados de la Universidad de Chile y que tenían como función fundamental la formación de docentes de Educación Media. El Instituto Pedagógico de Santiago fue transformado en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago el 24 de febrero de 1981⁴¹ y el Instituto Pedagógico de Valparaíso fue transformado en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso

39 Para más detalles ver: Decreto con Fuerza de Ley N° 2 Fija Normas sobre Universidades. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 7 de enero de 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1lts> [Consultado el 22 de febrero de 2019].

40 Estas Carreras fueron las siguientes: Abogado, Arquitecto, Bioquímico, Cirujano Dentista, Ingeniero Agrónomo, Ingeniero Civil, Ingeniero Comercial, Ingeniero Forestal, Médico Cirujano, Médico Veterinario, Psicólogo y Químico Farmacéutico.

41 Decreto con Fuerza de Ley N° 7 Crea Instituto Profesional denominado «Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago». Ministerio de Educación Pública, Santiago, 24 de febrero de 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/1hyfe> [Consultado el 22 de febrero de 2019].

el 20 de marzo de 1981. De esta forma, parte de la formación de docentes de Educación Secundaria quedó en una situación compleja, puesto que la Pedagogía quedaba fuera del grupo de las 12 Carreras Profesionales con exclusividad universitaria y también las instituciones donde estos se formaban dejaban de ser parte de la Universidad de Chile y se transformaban en un tipo de institución de menor prestigio. Si bien los procesos de formación docente siguieron desarrollándose en diferentes tipos de instituciones, incluidas entre estas varias Universidades, el escenario para esta era desalentador puesto que la Política Pública Educacional transmitía un mensaje de exclusión de aquellos espacios más prestigiosos, señalando así a la Pedagogía y a sus integrantes como un grupo accesorio y sin un espacio de realce dentro del escenario educacional de primer nivel. Esta mirada no era del todo compartida dentro de la misma Dictadura Cívico Militar, puesto que dentro de su propia gestión tuvo que generar transformaciones que en parte reponían hacia una situación anterior a la formación docente. Un primer paso en dicho sentido fue la transformación de las Academias Superiores en Universidades independientes, asumiendo la nomenclatura de Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación⁴² y Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.⁴³ El segundo paso fue el final de la situación de exclusión de la Pedagogía de aquellas 12 Carreras Profesionales con exclusividad universitaria. Esto se logró cuando fueron considerados en dicho grupo los Títulos de Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media de Asignaturas Científico Humanistas, Título de Profesor de Educación Diferencial y Título de Educador de Párvulos, todos vinculados al Grado Académico de Licenciado en Educación, en el año 1990 a través del Artículo 52 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)⁴⁴ publicada el último día de ejercicio del poder de la Dictadura Militar, el día 10 de marzo de 1990.

42 Ley N° 18.433 Crea la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 4 de septiembre de 1985. Disponible en: <http://bcn.cl/27wg> [Consultado el 22 de febrero de 2019].

43 Ley N° 18.434 Crea la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 4 de septiembre de 1985. Disponible en: <http://bcn.cl/27wk> [Consultado el 22 de febrero de 2019].

44 La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 corresponde a un amplio cuerpo legal ya anunciado en la Constitución Política de la República de Chile (1980) que tuvo como objetivo regular de manera precisa el Sistema Educacional de Chile en todo aquello que no fue detalladamente establecido en la mencionada Constitución. Justamente aquella es el motivo de existencia de las Leyes Orgánicas Constitucionales dentro de la tradición jurídica de Chile: regular importantes materias vinculadas a responsabilidades o tareas de órganos específicos del Estado. Considerando la alta importancia de las Leyes

4. CONCLUSIONES

En este escrito se ha constatado que las prácticas docentes durante la Dictadura Cívico Militar en Chile (1973-1990) no han sido objeto de estudio por investigadoras e investigadores vinculados al área de estudios de la historia de la educación. Tampoco se han encontrado miradas sobre éstas en los ejercicios de memoria contruïdos por docentes a propósito de su propia experiencia durante el mismo periodo. Quizás esta situación no sea exclusiva para este periodo ni para el caso chileno, puesto que, en términos generales, ha primado el interés sobre la acción del profesorado en situaciones diferentes a la de su actuar cotidiano en los procesos formativos desarrollados dentro de los Establecimientos Educativos.

Como una forma de acceso indirecto a las prácticas docentes, se han revisado algunas Políticas Públicas Educativas creadas por la Dictadura Cívico Militar que están directamente vinculadas al trabajo docente, bajo la idea de que a través de dicho ejercicio sería posible trazar algunos límites establecidos a la acción de las y los docentes en sus prácticas de trabajo. Es en este sentido que se proponen las siguientes observaciones.

En primer lugar, es posible señalar que las Políticas Públicas Educativas de la Dictadura Cívico Militar apuntaron a delimitar a las prácticas docentes a una situación de desvinculación con el mundo académico, tanto por cuestiones de orientación política, como fue el caso del cierre de las Escuelas Normales, o por cuestiones de reorientación neoliberal, en el caso de la Reforma Universitaria. En ambas iniciativas el profesorado vio destruido o mermado su referente académico que se constituía en su base de formación inicial, como así también, en su legítimo interlocutor a lo largo de su desarrollo profesional. Resulta llamativo el maltrato abierto a la formación inicial docente en estas iniciativas, especialmente en el caso del cierre de las Escuelas Normales, puesto que se optó por destruir la institucionalidad, prácticas formativas y saberes de arraigada tradición, que venían siendo desarrollados de manera continua desde

Orgánicas Constitucionales, las mismas son protegidas frente a la posibilidad de cambios recurrentes o accesibles mediante la exigencia de altos quóruns parlamentarios y revisión del Tribunal Constitucional. En el caso de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990) es posible señalar que se trata del cuerpo legal que tuvo como objetivo proyectar en el tiempo la obra educativa de la Dictadura Cívico Militar al diseñar una arquitectura del Sistema Educativo chileno completamente amarrada a los principios ideológicos/políticos/económicos propios del Régimen, señalando tareas y caminos rígidos a seguir a la Política Pública Educativa de los futuros Gobiernos. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 10 de marzo de 1990. Disponible en: <http://bcn.cl/1p80> [Consultado el 22 de febrero de 2019].

mediados del siglo XIX. En este escenario, las prácticas docentes quedaron desprovistas de una parte fundamental como lo es su referente académico. Como fue ya señalado, los procesos de formación inicial docente continuaron desarrollándose en Universidades y otras instituciones, en un escenario de abierta persecución política a docentes, funcionarios y estudiantes, como así también, en un escenario de abiertos esfuerzos de intervención ideológica en la dirección y organización de las mismas.⁴⁵

En segundo lugar, las Políticas Públicas Educacionales de la Dictadura Cívico Militar buscaron generar un contexto de desprotección de las prácticas docentes. La articulación contradictoria de propuestas que buscaban regular la actividad laboral del profesorado muestra que finalmente era del todo fundamental generar condiciones en que fuese fácil reagrupar o desvincular al profesorado según los intereses del régimen. En esta misma línea, los efectos de la principal iniciativa de este tipo, como fue el proceso de Municipalización, lograron hacer del trabajo docente una actividad laboral más precaria en términos de protección jurídica, como así también, con respecto a los niveles de retribución material. El trabajo docente se transformó en una actividad marcada por la desprotección frente al arbitrio político y económico, buscando desmoralizar a las profesoras y profesores al afectar sus condiciones básicas de sustento. Dicho escenario favorecería prácticas docentes marcadas por el temor a la persecución y al desempleo.

En tercer y último lugar, estas Políticas Públicas Educacionales buscaron destruir la potencialidad política del profesorado. La destrucción del SUTE y la creación del controlado Colegio de Profesores de Chile se articularon como iniciativas en que se perseguía cercenar la dimensión política de la actuación del profesorado chileno. En otras palabras, se buscaba que el profesorado chileno se limitara a pensar y desarrollar sus prácticas pedagógicas de forma desvinculada a los problemas propios de la protección de su actividad y desvinculada de los problemas más amplios de la sociedad y de su tiempo.

Ciertamente, las observaciones anteriores deben ser consideradas como aproximaciones a los contornos legales que fueron puestos en el camino de las prácticas docentes durante este periodo. Resulta necesario desarrollar

45 ERRÁZURIZ, Javiera. «Control y disciplinamiento de la comunidad estudiantil en los primeros años del régimen militar (1973-1975): los expedientes de Geografía y Teatro en la Universidad de Chile», *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 8 (diciembre 2017), p. 36-56; MONSÁLVEZ, Danny; VALDÉS, Mario. «El golpe de Estado de 1973 y la intervención militar en la Universidad de Concepción (Chile)», *Polis Revista Latinoamericana*, 15, 45 (2016), p. 363-384; Póo, Ximena. *La dictadura de los sumarios (1974-1985). Universidad de Chile intervenida*. Santiago: Editorial Universitaria, 2016.

estudios específicos sobre las prácticas docentes con el objetivo de caracterizar a las mismas y ponderar la potencial efectividad de las Políticas Públicas Educativas de la Dictadura Cívico Militar en el terreno de la vida cotidiana del profesorado. En términos generales, ya hay evidencia importante para argumentar que la Dictadura Cívico Militar no fue del todo exitosa en su deseo de cercenar la dimensión política del profesorado, puesto que un sector importante de este, a pesar de los diferentes embates que sufrió, se articuló como un grupo importante dentro del sector de oposición al régimen, logrando incluso desarrollar diferentes iniciativas de organización autónomas, como lo fue la creación de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) y finalmente conseguir arrebatar la dirección del Colegio de Profesores de las manos de la misma Dictadura Cívico Militar,⁴⁶ con la finalidad de reorientar su accionar sumándose a las filas del amplio sector de oposición al mismo régimen.

46 La primera elección democrática de la Directiva del Colegio de Profesores se realizó recién en diciembre de 1985, obteniendo la Presidencia el Profesor de Historia y Geografía y militante del Partido Demócrata Cristiano (PDC) Osvaldo Verdugo Peña, encabezando una lista opositora a la Dictadura Cívico Militar.

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

BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel. Doctor en Educació per la Universitat de les Illes Balears i professor ajudant doctor del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la mateixa universitat. La seva tasca investigadora s'ha centrat en la història de l'educació contemporània, prestant especial atenció a l'estudi de la pràctica i cultura escolar dels primers anys de franquisme. Altres línies de recerca en les quals ha treballat són l'ús de la fotografia com a font per a la història de l'educació o els orígens de l'educació viària. En l'actualitat forma part de l'equip editorial de les revistes *Paedagogica Historica* i *Foro de Educación*. Adreça electrònica: gabriel.barcelo@uib.cat

BRAGHNI, Katya. Professora i investigadora de la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo al PEPG en Educació: Història, Política, Societat (EHPS). Membre postdoctoral del Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE) de la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doctorada i màster en educació per la Universidade Católica de São Paulo. Llicenciada en història per la Universidade de São Paulo. Coordina el programa de recerca «La història de l'escola segons els seus objectes: etnohistòria de l'escola brasilera (segles XIX i XX)». Coordina el Centro de Estudos Escolares e seus Objetos (NEO). Membre de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Adreça electrònica: kmbraghini@pucsp.br

COMAS RUBÍ, Francisca. Doctora en Pedagogia per la Universitat de les Illes Balears, professora titular del Departament de Pedagogia i Didàctiques

Específiques de la mateixa universitat, amb una àmplia trajectòria docent i investigadora. Les seves línies d'investigació han estat la formació dels sistemes educatius liberals, la renovació pedagògica, els viatges pedagògics i la fotografia com a font per a la història de l'educació. Sobre fotografia i educació ha dirigit diversos projectes d'investigació. Actualment és la investigadora principal del projecte *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX* (EDU2017-82485-P). Adreça electrònica: xisca.comas@uib.es

GONÇALVES, Mauro Castilho. Doctor en Educació, amb un postdoctorat a la Universidade de Lisboa. Professor d'Història de l'Educació a la Universidade de Taubaté i a la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor i investigador en el Programa d'Estudis de Postgrau en Educació: Història, Política, Societat de PUC-SP. És el director del Grupo de Pesquisa História das Instituições e dos Intelectuais da Educação Brasileira. Membre de la Sociedade Brasileira de História da Educação i de l'Associação Nacional de História. Adreça electrònica: mauro_castilho@uol.com.br

GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara. Doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de Salamanca i professora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE) de la Universitat de les Illes Balears. Actualment treballa en el projecte R+D+I «Cultura i pràctiques escolars al segle XX» (EDU2017-82485-P), finançat pel Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats (MCIU), l'Agència Estatal d'Investigació Estatal (AEI) i el Fons Europeu de Desenvolupament Regional (FEDER, UE). És coeditora de les revistes *Espacio*, *Tiempo y Educación* i de *Foro de Educación*. Com a principals línies de recerca, ha treballat especialment en la història de les universitats, la fotografia com a font per a la història de l'educació, la premsa pedagògica i l'opinió pública en l'educació a través de la premsa. Adreça electrònica: sara.gonzalez@uib.es

GUILHERME, Karina Clécia da Silva. Professora d'Educació Bàsica a la Rede Municipal de São José dos Campos, on actualment exerceix com a directora d'escola. Professora a l'Escola Superior de Cruzeiro (ESC), on imparteix classes de Didàctica General i Estructura i Funcionament de l'Educació Bàsica. Elabora investigacions i tutoritza treballs del mateix tema. Màster en Educació per la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Llicenciada en Pedagogia i Especialista en Psicopedagogia per la Uni-

versidade de Taubaté (UNITAU). Adreça electrònica: karina_clessia@hotmail.com

HENRIQUES, Helder. Llicenciat en Ensenyament d'Història per la Universidade de Évora; Màster en Ciències de l'Educació (Història de l'Educació) per la Universitat de Lisboa; Doctor en Ciències de l'Educació, especialitat en Història de l'Educació, per la Universidade de Coimbra; i va completar el seu postdoctorat en Ciències de l'Educació a la mateixa universitat. És professor de l'Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre (des del 2005), ha estat col·laborador de l'Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (2013-2014) i és investigador del Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX - Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais de la Universidade de Coimbra. Imparteix diverses unitats curriculars en títols de grau i màster en el camp de l'educació. Acompanya la formació de futurs mestres i educadors i dirigeix treballs finals de màster. Ha publicat treballs de recerca científica a Portugal, Espanya, Brasil, Mèxic i Colòmbia. Va participar i participa en diversos projectes científics finançats i d'intervenció educativa i en la comunitat d'inserció de la seva realitat institucional. Adreça electrònica: henriqueshelder@gmail.com

MARTÍN FRAILE, Bienvenido. Doctor en Pedagogia per la Universitat de Salamanca (1998) amb Premi Extraordinari. Professor titular d'universitat de l'esmentada universitat. És director del Centro-Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE) i director de l'Escola de Magisteri de Zamora. Les seves línies d'investigació són la història de l'ensenyament privat, la història de l'escola, el museisme pedagògic i el patrimoni històric educatiu. Adreça electrònica: bmf@usal.es

MOTILLA SALAS, Xavier. Mestre, pedagog i doctor en ciències de l'educació per la Universitat de les Illes Balears. Professor contractat doctor de teoria i història de l'educació del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de l'esmentada universitat i membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació des de la seva creació. Ha centrat la seva tasca investigadora en la història de l'educació contemporània, amb temàtiques relacionades amb la sociabilitat, l'associacionisme i l'educació fora de l'escola, la renovació educativa i, en els darrers anys, en la fotografia i la història de l'educació. Membre de diverses societats científiques, és, actualment, vocal de les jun-

tes directives de la Societat d'Història de l'Educació del Països de Llengua Catalana (filial de l'Institut d'Estudis Catalans) i de la Sociedad Española de Historia de la Educación. És, a més, secretari de la revista *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, i membre dels consells editorials o comitès científics de diverses revistes científiques com ara *Espacio, tiempo y educación* o *Foro de Educación*. Adreça electrònica: xavier.motilla@uib.es

PACIARONI, Lucia. Doctoranda en Història de l'Educació a la Universitat di Macerata (Itàlia). Ha publicat articles en revistes científiques especialitzades i ha participat en diversos congressos nacionals i internacionals. Actualment porta a terme una investigació sobre els testimonis orals de les pràctiques educatives i disciplinàries utilitzades a les escoles italianes entre els anys quaranta i setanta del segle passat. Adreça electrònica: l.paciaroni2@unimc.it

RABAZAS ROMERO, Teresa. Professora titular d'universitat al Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat Complutense de Madrid (UCM). Premi Extraordinari de Doctorat per la UCM. Les seves principals línies d'investigació són l'estudi dels manuals com a objecte i font de coneixement de la cultura escolar a l'Espanya contemporània, l'anàlisi del currículum, la història de l'educació de les dones i la museologia de l'educació. En l'actualitat és directora del Museu d'Història de l'Educació «Manuel Bartolomé Cossío» de la UCM. Adreça electrònica: rabarom@edu.ucm.es

RAMOS RUIZ, Isabel. Doctora en Pedagogia per la Universidad de Salamanca (2006) amb Premi Extraordinari i llicenciada en Psicologia per la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Professora d'Ensenyament Secundari de Psicologia. Ha estat professora associada de la Universidad de Salamanca i subdirectora del Centro-Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE). Les seves línies d'investigació són la història de les universitats, la història de l'escola, el museisme pedagògic i el patrimoni històric educatiu. Adreça electrònica: mirr@usal.es

SANZ SIMÓN, Carlos. És investigador predoctoral al Departament d'Estudis Educatius de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). És graduat en Pedagogia i va estudiar el Màster d'Investigació en Educació per la mateixa universitat. Actualment pertany al grup de recerca consolidat

«Claves históricas y comparadas de la Educación. Género e identidades», i és membre de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) i de la Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Adreça electrònica: csa02@ucm.es

ZURITA, Felipe. Professor d'Història i Ciències Socials, llicenciat en Educació i Magíster en Educació, Menció Didàctica i Innovació Pedagògica, per la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), Xile. Doctor en Educació per la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Actualment, és professor del Doctorat en Educació i Investigador del Centro de Investigación en Educación (CIE) de la Universidad Bernardo O'Higgins (Xile). Adreça electrònica: felipe.zurita@ubo.cl

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 publicuin, 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.

FE D'ERRATES

A l'anterior número (34, juliol-desembre de 2019) hi hagué una errada en la versió en anglès del títol, resum i paraules clau de l'article «La educación lenta en perspectiva histórica: conceptualización, desarrollo y concreción en las iniciativas de Madre de día Waldorf en España», les autores del qual són Patricia Quiroga Uceda, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanya) i Silvia Sánchez Serrano, de la Universidad Complutense de Madrid (Espanya). La versió correcte és:

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

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.

Gabriel Barceló Bauzà i Sara González Gómez

Presentació. La pràctica educativa en els règims dictatorials durant el segle xx

Bienvenido Martín Fraile i Isabel Ramos Ruiz

La formación patriótica en los cuadernos escolares durante el franquismo: el Día de la Hispanidad

Katya Braghini

Ideology of Brazilian National War College in the output of moral and civic education textbooks and anti-communism (1961-1980)

Carlos Sanz Simón i Teresa Rabazas Romero

La cuestión lingüística en la práctica educativa de la enseñanza primaria en el País Vasco y Navarra durante el franquismo (1950-1959). Un estudio a partir de un fondo documental etnográfico

Gabriel Barceló Bauzà i Francisca Comas Rubí

Ser mestre, malgrat el franquisme: testimonis etnogràfics d'una pràctica escolar

Lucia Paciaroni

Memoria de la escuela: las prácticas educativas a través de los testimonios orales de antiguos maestros y alumnos de la región italiana de Le Marche

Mauro Castilho Gonçalves, Karina Clécia da Silva Guilherme i Helder Henriques

Entre o indivíduo e o coletivo: análise dos Centros Cívicos Escolares durante a ditadura civil-militar brasileira (1971-1985)

Xavier Motilla Salas i Sara González Gómez

Imatge i projecció pública de l'educació d'un príncep durant el franquisme (1948-1954)

Felipe Andres Zurita Garrido

El trabajo docente bajo sospecha: los límites a las prácticas docentes en las Políticas Públicas Educativas de la Dictadura Cívico Militar en Chile (1973-1990)



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

