

ISSN: 2340-7263

vol. 1, n. 2, 2014

Julio-Diciembre/ July-December

ESPACIO, TIEMPO Y EDUCACIÓN

Salamanca (España / Spain)


FahrenHouse

ESPACIO, TIEMPO Y EDUCACIÓN

Vol. 1, N. 2, julio-diciembre 2014

ISSN: 2340-7263 / DOI prefix: 10.14516/ete

www.espaciotiempoyeducacion.com

@ETEducacion / facebook.com/espaciotiempoyeducacion

Editores

José Luis Hernández Huerta, Universidad de Valladolid, Spain

Antonella Cagnolati, Università di Foggia, Italy

Consejo Editorial

Alfonso Diestro Fernández, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain; *Jon Igelmo Zaldivar*, Universidad de Deusto, Spain / Queen 's University, Canada; *Xavier Laudo Castillo*, Universitat de Barcelona, Spain; *Xavier Motilla Salas*, Universitat de les Illes Balears, Spain; *Andrés Payà Rico*, Universitat de València, Spain; *Patricia Quiroga Uceda*, Universidad Complutense de Madrid, Spain; *Maria Consuelo Ruiz*, Universidad de Buenos Aires, Argentina; *Laura Sánchez Blanco*, Universidad Pontificia de Salamanca, Spain

Comité Científico

Adelina Arredondo, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Mexico; *José Manuel Alfonso Sánchez*, Universidad Pontificia de Salamanca, Spain; *Antonio Samuel Almeida Aguiar*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Spain; *Maria Helena Camara Bastos*, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brazil; *Avner Ben-Amos*, Tel Aviv University, Israel; *Vittoria Bosna*, Università di Bari, Italy; *Rosa Bruno-Jofré*, Queen 's University, Canada; *Craig Campbell*, University of Sydney, Australia; *Katerina Dalakoura*, University of Crete, Greece; *Paulí Dávila Balseira*, Universidad del País Vasco, Spain; *Marc Depaepe*, Katholieke Universiteit Leuven, Belgium; *Silvia Finocchio*, FLACSO Argentina / Universidad de Buenos Aires, Argentina; *Angela Giallongo*, Università di Urbino, Italy; *António Gomes Ferreira*, Universidade de Coimbra, Portugal; *José Elías Guzmán López*, Universidad de Guanajuato, Mexico; *José María Hernández Díaz*, Universidad de Salamanca, Spain; *Frederik Herman*, University of Luxembourg, Luxembourg; *Sofia Iliadou-Tachou*, University of Western Macedonia, Greece; *Raoul Lucas*, Université de la Réunion, France; *Olegario Negrín Fajardo*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain; *Joanna Partyka*, University of Warsaw, Poland; *Joaquim Pintassilgo*, Universidade de Lisboa, Portugal; *Deirdre Raftery*, University College Dublin, Ireland; *Lucía Raynero Morales*, Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela; *Guillermo Ruiz*, Universidad de Buenos Aires - CONICET, Argentina; *Roberto Sani*, Università degli Studi di Macerata, Italy; *Carmen Sanchidrián Blanco*, Universidad de Málaga, Spain; *Noah W. Sobe*, Loyola University Chicago, United States; *Geert Thyssen*, University of Luxembourg, Luxembourg; *Bernat Sureda García*, Universitat de les Illes Balears, Spain; *Branko Šuštar*, Slovenian School Museum, Slovenia; *Conrad Villanou Torrano*, Universitat de Barcelona, Spain; *Zosi Zografidou*, Aristotle University of Thessaloniki, Greece.

Edita: FahrenHouse (www.fahrenhouse.com)

Periodicidad: Un volumen al año / Dos números al año

Indexada en: DOAJ (Directory of Open Access Journals)

e-mail: espaciotiempoyeducacion@gmail.com

Dirección postal: C/ Valle Inclán, 31. Cabrerizos (Salamanca, España). 37193

Teléfono: 646 23 78 68

Sumario

Sumario analítico 5

Editorial

A Educação em tempos de Revolução (nos 40 anos da Revolução do 25 de Abril de 1974 em Portugal) 13

Joaquim Pintassilgo

Estudios

Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina 23

Felicitas Acosta

Superando el modelo de balance general de la educación colonial en Mozambique. Una contextualización de la enseñanza misionera durante el Estado Novo a partir de las memorias educativas de la diócesis de Beira 39

Ramón Aguadero Miguel y Carmen Sanchidrián Blanco

El aprendizaje del italiano en la segunda enseñanza española. Una batalla de la diplomacia fascista (1922-1943) 65

Rubén Domínguez Méndez

Proyección e internacionalización de los estudios en la Universidad española del franquismo. Revisión de la realidad de la Universidad de Salamanca 89

Sara González Gómez

Conflictos y acuerdos en el proceso de nacionalización de la educación secundaria en Argentina en el siglo XIX. El caso de la provincia de Buenos Aires 113

Susana Schoo

Nuevos desarrollos en la historia de la infancia, de la educación y de las instituciones educativas en la Rusia post-comunista (1986-2012) 133

Dorena Caroli

Entrevista

Levantando el velo de la historia de la educación. Un acercamiento a la trayectoria, el pensamiento y la obra de Rosa Bruno-Jofré 173

Jon Igelmo Zaldivar, Patricia Quiroga Uceda

Summary

Analytic summary 9

Editorial

Education in times of Revolution (40 years after the Revolution of 25 April 1974 in Portugal) 13

Joaquim Pintassilgo

Studies

Between global processes and local uses: recent category analysis of the history of education for the study of secondary education in Argentina 23

Felicitas Acosta

Overcoming the balance-sheet model of the colonial education in Mozambique. A contextualization of missionary teaching during the Estado Novo from the educative reports of the Diocese of Beira 39

Ramón Aguadero Miguel y Carmen Sanchidrián Blanco

The learning of Italian in secondary Spanish education. A battle of the fascist diplomacy (1922-1943) 65

Rubén Domínguez Méndez

Projection and internationalization of studies in the Spanish University during Franco's regime. Reviewing the situation in the University of Salamanca 89

Sara González Gómez

Conflicts and agreements in the process of nationalization of secondary education in Argentina during the nineteenth century. The case of the province of Buenos Aires 113

Susana Schoo

New Trends in the History of Childhood, Education and School Institutions in Post-Communist Russia (1986-2012) 133

Dorena Caroli

Interview

Lifting the veil to the history of education. An approach to Rosa Bruno-Jofré's academic career, thought, and work 173

Jon Igelmo Zaldivar, Patricia Quiroga Uceda

Sumario analítico

Estudios

Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina

Felicitas Acosta

e-mail: acostafelicitas@gmail.com

Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina

El presente artículo tiene como objetivo analizar las categorías recientes de la historia de la educación que se utilizan para estudiar los procesos globales de escolarización con especial énfasis en el estudio de la configuración de la escuela secundaria. El artículo toma categorías ligadas a la noción de institución y categorías provenientes de los trabajos sobre formato escolar. Concluye con los aportes de esas categorías para el estudio de un proceso local –la configuración de la escuela secundaria en la Argentina– en el escenario de internacionalización de ideas y prácticas educativas de fines de siglo XIX y principios de siglo XX. A este fin se desarrolla la categoría de modelo institucional.

Palabras clave: Forma escolar; Cultura escolar; Modelo institucional; Escuela secundaria; Historia de la Educación.

Recibido : 26/04/2013 / Aceptado: 04/07/2013

Cómo referenciar este artículo

Acosta, F. (2014). Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 23-37.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.001>

Superando el modelo de balance general de la educación colonial en Mozambique. Una contextualización de la enseñanza misionera durante el Estado Novo a partir de las memorias educativas de la diócesis de Beira

Ramón Aguadero Miguel

e-mail: aguadero@uma.es

Carmen Sanchidrián Blanco

e-mail: sanchidrian@uma.es

Universidad de Málaga. España

Los estudios en Mozambique sobre la enseñanza misionera católica han resaltado su papel subordinado a los intereses coloniales y sus débiles resultados educativos, sin matización alguna que tuviera en cuenta la evolución de las relaciones Iglesia-Estado durante el largo periodo de la dictadura salazarista, ni la heterogeneidad de visiones y actuaciones de la jerarquía católica. El estudio de las memorias educativas de la diócesis de Beira (1950-1973) corrobora la debilidad global de resultados, a la vez que muestra la dejación de funciones de la autoridad administrativa, que sólo asumirá sus competencias ante la inminencia de la guerra, frente al interés y protagonismo casi exclusivo de los agentes educativos eclesiales en la expansión y cualificación de la red escolar indígena. El compromiso de una parte significativa del clero de la región central de Mozambique con una realidad social considerada injusta y contraria al Evangelio se tradujo en unas opciones educativas y pastorales cuyo fruto fue la toma de conciencia política de las élites indígenas a las que formaron.

Palabras clave: Educación colonial; Ideología; Misiones católicas; Emancipación.

Recibido: 14/11/2013 / Aceptado: 17/12/2013

Cómo referenciar este artículo

Aguadero Miguel, R., Sanchidrián Blanco, C. (2014). Superando el modelo de balance general de la educación colonial en Mozambique. Una contextualización de la enseñanza misionera durante el Estado Novo a partir de las memorias educativas de la diócesis de Beira. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 39-63.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.002>

El aprendizaje del italiano en la segunda enseñanza española. Una batalla de la diplomacia fascista (1922-1943)

Rubén Domínguez Méndez

e-mail: rdominguezmendez@hotmail.com

Instituto Universitario de Historia Simancas. España

Este estudio analiza la postura de la diplomacia italiana ante la posibilidad de que España incorporase el aprendizaje del italiano a sus planes de estudio en la segunda enseñanza. Se analiza, en primer lugar, la posición del italiano dentro de este tipo de enseñanza con anterioridad a 1922, fecha de la Marcha sobre Roma. A continuación, se estudia la cooperación mantenida entre Mussolini y la dictadura primorriverista y los beneficios para la lengua italiana que se derivaron de la aprobación del Plan Callejo de 1926. Posteriormente, se explican las consecuencias negativas para los propósitos fascistas derivadas de las medidas educativas aprobadas durante la Segunda República. En el cuarto apartado se estudia la vuelta del italiano al currículo en el contexto de la Guerra Civil y de los primeros años del franquismo hasta la conclusión del periodo fascista en Italia.

Palabras clave: Segunda enseñanza; Lenguas modernas; Italiano; Fascismo; España.

Recibido: 04/04/2013 / Aceptado: 08/06/2013

Cómo referenciar este artículo

Domínguez Méndez, R. (2014). El aprendizaje del italiano en la segunda enseñanza española. Una batalla de la diplomacia fascista (1922-1943). *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 65-87.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.003>

Proyección e internacionalización de los estudios en la Universidad española del franquismo. Revisión de la realidad de la Universidad de Salamanca

Sara González Gómez

e-mail: sara.gonzalez@uib.es

Universidad de las Islas Baleares. España

El presente artículo tiene por objeto desgranar los principales mecanismos que sirvieron a la Universidad de Salamanca para erigirse como una institución capaz de abrir camino en el proceso de proyección e internacionalización de los estudios universitarios durante la etapa dictatorial. La diferenciada llegada de estudiantes extranjeros a sus aulas se produjo a través de diversos canales (cursos, enseñanzas especiales, acuerdos, intercambio de profesorado, etc.) que consiguieron animar el alicaído panorama de la universidad española del momento. Latinoamérica jugó un papel fundamental en todo este proceso, convirtiéndose en la baza clave para la recepción de estudiantes foráneos. En el caso de Europa y Norteamérica, asistimos durante estos años al desbloqueo y fomento de unas relaciones hasta entonces adormecidas, fenómeno que no se produjo por igual en el caso africano. En conjunto, la Universidad de Salamanca alcanzó, a partir de la década de los sesenta, unas importantes cotas de proyección de su oferta formativa y consiguió atraer a un elevado número de estudiantes extranjeros, registrando unos datos que se cotejan de forma similar en muy pocas universidades nacionales. Todo ello hace de esta institución una referencia obligada a la hora de indagar y descubrir los primeros pasos emprendidos durante la dictadura con el fin de conseguir cierta apertura de la universidad española así como una pequeña ampliación de su campo de miras.

Palabras clave: Universidad; Universidad de Salamanca; Internacionalización de la enseñanza; Franquismo.

Recibido: 01/08/2013 / Aceptado: 24/08/2013

Cómo referenciar este artículo

González Gómez, S. (2014). Proyección e internacionalización de los estudios en la Universidad española del franquismo. Revisión de la realidad de la Universidad de Salamanca. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 89-112. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.004>

Conflictos y acuerdos en el proceso de nacionalización de la educación secundaria en Argentina en el siglo XIX. El caso de la provincia de Buenos Aires

Susana Schoo

e-mail: susanaschoo@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires. Argentina

Se analiza el proceso de nacionalización de la educación secundaria en Argentina en la segunda mitad del siglo XIX a partir del caso de la provincia de Buenos Aires. En primer lugar, se describe la organización de la educación preparatoria dependiente de la Universidad provincial de Buenos Aires previa a la organización nacional. Luego, las tensiones en torno a la validación de estudios ante la creación de los colegios nacionales así como las modificaciones curriculares sufridas por el departamento de estudios preparatorios de la universidad y cómo se reguló al sector privado. Finalmente, se analiza el proceso de creación del Colegio Provincial de La Plata y su nacionalización. Se concluye que hacia la década de 1880 el estado nacional logró, a través de los colegios nacionales, constituirse en la única oferta pública de educación secundaria además de regular al sector privado. Así, la educación secundaria se instituyó como un asunto nacional.

Palabras clave: Educación secundaria; Provincia de Buenos Aires; Estado nacional; Validez de títulos; Siglo XIX.

Recibido: 13/04/2013 / Aceptado: 07/08/2013

Cómo referenciar este artículo

Schoo, S. (2014). Conflictos y acuerdos en el proceso de nacionalización de la educación secundaria en Argentina en el siglo XIX. El caso de la provincia de Buenos Aires. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 113-131. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.005>

Nuevos desarrollos en la historia de la infancia, de la educación y de las instituciones educativas en la Rusia post-comunista (1986-2012)

Dorena Caroli

e-mail: dorena.caroli@unimc.it

University of Macerata. Italy

El propósito de este artículo es presentar las principales tendencias de la investigación en la historia de la infancia, de la educación y de las instituciones educativas, en las obras publicadas en Rusia a partir de mediados de los años ochenta hasta la actualidad. Los estudios más recientes sobre estos temas han adoptado diferentes teorías y metodologías que implican nuevas delimitaciones de las lindes disciplinarias para definir los objetos de investigación. En primer lugar, la historia del pensamiento pedagógico y de las instituciones educativas está marcada por el abandono de la teoría marxista y por la elaboración de un concepto llamado «antropología pedagógica» que permite un examen minucioso de la complejidad de la personalidad y de las prácticas educativas. En segundo lugar, los estudiosos han contribuido recientemente a revivir la historia de la escuela rusa y soviética y han investigado las diferentes funciones de ésta durante la autocracia zarista y el régimen soviético. Según las últimas investigaciones, las reformas soviéticas se han concebido con el fin de enseñar a los ciudadanos valores que variaban en función de la ideología – por tanto, no sólo para construir las clases sociales y formar a los trabajadores para el desarrollo de la economía planificada, como se ha señalado desde la historiografía socialista. En tercer lugar, la historia de la infancia se ha reescrito desde un enfoque interdisciplinar y basado en la historia de la vida cotidiana. Esto nos ha permitido examinar no sólo el «descubrimiento» de la infancia en Rusia, sino también comprender el uso ambiguo de las representaciones de la infancia en la propaganda soviética bajo el régimen de Stalin que ocultaba la tragedia de los niños sin hogar y su presencia en los Gulag. Por último, la historia de la pedagogía social contribuye a la revisión del concepto de educación del pedagogo soviético más famoso – A.S. Makarenko (1888-1939) – en relación con la reintegración social de los menores de edad que han cometido delitos. También la historia de los movimientos juveniles es una de las tendencias que han surgido en los últimos años y tiene como objetivo analizar la continuidad entre los Scouts y los pioneros comunistas, al igual que su importante papel en la socialización política y en la participación activa en la defensa de la patria durante la Segunda Guerra Mundial.

Palabras clave: Historia de la Educación; Historia de la infancia; Historiografía; siglos XIX-XX; Rusia; Unión Soviética.

Recibido: 16/05/2014 / Aceptado: 20/06/2014

Cómo referenciar este artículo

Caroli, D. (2014). New Trends in the History of Childhood, Education and School Institutions in Post-Communist Russia (1986-2012). *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 133-169.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.006>

Analytic summary

Studies

Between global processes and local uses: recent category analysis of the history of education for the study of secondary education in Argentina

Felicitas Acosta

e-mail: acostafelicitas@gmail.com

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

The present article aims to analyze the recent categories of the History of the Education currently used for studying the global processes of education with special emphasis on the study of the configuration of secondary education. The article examines categories linked to the notion of institution and categories from the study of the school format. It concludes with the contributions of the categories analyzed to the study of a local process - the configuration of the secondary school in the Argentina - in the scene of the internationalization of ideas and educational practices by the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. To this end it develops the category of institutional model.

Key words: School format; School culture; Institutional model; Secondary education; History of Education.

Received: 26/04/2013 / Accepted: 04/07/2013

How to reference this article

Acosta, F. (2014). Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 23-37.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.001>

Overcoming the balance-sheet model of the colonial education in Mozambique. A contextualization of missionary teaching during the Estado Novo from the educative reports of the Diocese of Beira

Ramón Aguadero Miguel

e-mail: aguadero@uma.es

Carmen Sanchidrián Blanco

e-mail: sanchidrian@uma.es

Universidad de Málaga. España

The studies about the Catholic missionary education in Mozambique have highlighted how their role was subordinated to the colonial interests and their weak educational outcomes. Nevertheless, neither the evolution of church-state relations during the long period of the Salazar dictatorship nor the heterogeneity of views and actions of the Catholic hierarchy have been taken into account. The study of the educational reports of the Diocese of Beira (1950-1973) supports not only the overall weakness of the results but also the administrative authority's derelictions of duty. The government only assumed their responsibilities to the imminence of war, against the interest and the almost exclusive role of religious education agents in expanding and improving the indigenous school network. The commitment of a significant part of the clergy of the central region of Mozambique to an unfair social reality which was contrary to the Gospel, led to educational and pastoral options whose result was the political awareness of indigenous elites who had been educated by the church.

Key words: Colonial education; Ideology; Catholic missions; Emancipation.

Received: 14/11/2013 / Accepted: 17/12/2013

How to reference this article

Aguadero Miguel, R., Sanchidrián Blanco, C. (2014). Superando el modelo de balance general de la educación colonial en Mozambique. Una contextualización de la enseñanza misionera durante el Estado Novo a partir de las memorias educativas de la diócesis de Beira. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 39-63.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.002>

The learning of Italian in secondary Spanish education. A battle of the fascist diplomacy (1922-1943)

Rubén Domínguez Méndez

e-mail: rdominguezmendez@hotmail.com

Instituto Universitario de Historia Simancas. España

This study analyzes the position of Italian diplomacy before the possibility that Spain incorporated learning Italian to their curricula in secondary education. We analyze, first, the position of Italian language in this type of education before 1922, date of the March on Rome. Later, we study the cooperation between Mussolini and the dictatorship «primorriverista» and the benefits for Italian language by the adoption of the Plan Callejo in 1926. Subsequently, we explain the negative consequences for fascist purposes derived for the new educational measures adopted during the Second Republic. In the fourth section, we examine the return of Italian language to the curricula in the context of the Civil War and the early years of Franco until the conclusion of the Fascist period in Italy.

Key words: Secondary education; Modern languages; Italian; Fascism; Spain.

Received: 04/04/2013 / Accepted: 08/06/2013

How to reference this article

Domínguez Méndez, R. (2014). El aprendizaje del italiano en la segunda enseñanza española. Una batalla de la diplomacia fascista (1922-1943). *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 65-87.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.003>

Projection and internationalization of studies in the Spanish University during Franco's regime. Reviewing the situation in the University of Salamanca

Sara González Gómez

e-mail: sara.gonzalez@uib.es

Universidad de las Islas Baleares. España

This article aims to point up the strategies applied by the University of Salamanca to establish itself as an institution able to provide a new route to projection and internationalization of the university studies during Franco's regime. The arrival of foreign students took place through several channels (courses, special lessons, agreements, teacher exchange, etc.) whose presence managed to encourage the gloomy scenery of the Spanish University. Latin America played a fundamental role in this process, becoming the key asset to the increase in foreign students. On the contrary, it took a lot of time to set up and build relationships with Europe and North America, hitherto not lively. A same phenomenon did not occur for Africa. Overall, since the sixties, the University of Salamanca has reached an important projection level and has been able to attract large numbers of foreign students. These data match those recorded in very few national universities. All this makes it an indispensable reference when it comes to discovering the first steps taken in order to achieve the opening of the Spanish University and a small extension of its field of view.

Key words: University; University of Salamanca; Internationalization; Franco's regime.

Received: 01/08/2013 / Accepted: 24/08/2013

How to reference this article

González Gómez, S. (2014). Proyección e internacionalización de los estudios en la Universidad española del franquismo. Revisión de la realidad de la Universidad de Salamanca. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 89-112. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.004>

Conflicts and agreements in the process of nationalization of secondary education in Argentina during the nineteenth century. The case of the province of Buenos Aires

Susana Schoo

e-mail: susanaschoo@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires. Argentina

This article analyzes the process of nationalization of secondary education in Argentina in the second half of the nineteenth century considering the case of the province of Buenos Aires. First, it describes the organization of the preparatory education which depended on the University of the State of Buenos Aires, before the organization of the Nation. Then, it focuses on the tensions around degrees validation during the creation of the national schools, modifications in the curriculum at the University Department of Preparatory Studies and how the private sector was regulated. Finally, it analyzes the creation of the Provincial Secondary School of La Plata and its nationalization. It concludes that the Federal State by the 1880s, and through the national secondary schools, managed to become the only secondary public offer and to regulate the private sector. Thus, secondary education was established as a *national issue*.

Key words: Secondary education; province of Buenos Aires; Federal government; Degree official recognition; Nineteenth century.

Received: 13/04/2013 / Accepted: 07/08/2013

How to reference this article

Schoo, S. (2014). Conflictos y acuerdos en el proceso de nacionalización de la educación secundaria en Argentina en el siglo XIX. El caso de la provincia de Buenos Aires. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 113-131. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.005>

New Trends in the History of Childhood, Education and School Institutions in Post-Communist Russia (1986-2012)

Dorena Caroli

e-mail: dorena.caroli@unimc.it

University of Macerata. Italy

The aim of this article is to present the main research trends in the history of childhood, education and school institutions, published in Russia from the middle of the 1980s to the present. Recent works on these topics adopt new theories and methodologies, which entail new delimitations of disciplinary borders and new ways of defining the objects of research. First of all, the history of pedagogical thought and educational institutions is marked by the abandonment of Marxist theory and by the elaboration of a new conception called «pedagogical anthropology», enabling a thorough examination of the complexity of personality and educational practices. Secondly, scholars have recently revived Russian and Soviet School history, by investigating its different role under the Tsarist autocracy and the Soviet regime. According to new research, the Soviet reforms were conceived in order to teach citizens new values – not only to build social classes and workers for the development of the planned economy, as pointed out by Socialist historiography. Thirdly, the history of childhood has been re-written on the basis of the history of everyday life and of interdisciplinary approaches. This has made it possible to examine not only the «discovery» of childhood in Russia, but also to understand the ambiguous use of representations of childhood in Soviet propaganda under Stalin, which concealed the tragedy of homeless children and their presence in the Gulags. Finally, the history of social pedagogy contributes to the revision of the pedagogical theory of the most famous Soviet pedagogue – A.S. Makarenko (1888-1939) – in the social rehabilitation of juvenile offenders. The history of youth movements also represents a new trend aiming at analysing the continuity between the Scouts and the Communist Pioneers as well as its very important role in the political socialization and active participation in the defence of the Fatherland during WWII.

Key words: History of Education; History of Childhood; Historiography; XIX-XX centuries; Russia; Soviet Union.

Received: 16/05/2014 / Accepted: 20/06/2014

How to reference this article

Caroli, D. (2014). New Trends in the History of Childhood, Education and School Institutions in Post-Communist Russia (1986-2012). *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 133-169.

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.006>

Editorial / Editorial

A Educação em tempos de Revolução (nos 40 anos da Revolução do 25 de Abril de 1974 em Portugal)

Education in times of Revolution (40 years after the Revolution of 25 April 1974 in Portugal)

Joaquim Pintassilgo

e-mail: japintassilgo@ie.ulisboa.pt

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Os editores de *Espacio, Tiempo y Educación*, José Luis Hernández Huerta e Antonella Cagnolati, convidaram-me para escrever o editorial para o presente número da revista. Foi uma tarefa que aceitei com todo o prazer e que assumo como parte das minhas responsabilidades como membro do respetivo Comité Científico. *Espacio, Tiempo y Educación* é uma revista jovem mas que começa a ganhar, graças a uma criteriosa política de avaliação e ao dinamismo colocado na sua divulgação, o seu espaço junto da comunidade académica que trabalha numa zona de intersecção e diálogo entre a História e a Educação. O 1º número, dedicado a um tema de inquestionável interesse e novidade, *Autobiografía, mujeres y educación (siglos XIX – XX)*, foi publicado já no presente ano de 2014. Com o número agora divulgado fica completo o 1º volume da revista.

Decidi articular a resposta ao desafio que me foi lançado, e para a qual me foi dada inteira liberdade de escolha temática no âmbito de um registo ensaístico, com a comemoração, que está a ocorrer em Portugal, dos 40 anos da Revolução do 25 de Abril de 1974. Os meus propósitos não são, no entanto, comemorativos. Procuo, isso sim, promover uma reflexão crítica sobre esse momento histórico

único, destacando as experiências então desenvolvidas no terreno específico da educação. Não pretendo, com isso, diminuir a importância simbólica de um momento que assinalou o fim de um regime autoritário com mais de quatro décadas e representou o início de uma caminhada, em quase total paralelismo com o caso espanhol, que nos conduziu aos novos tempos da democracia e do projeto europeu. Pelo contrário, pretendo valorizá-lo ao circunscrevê-lo como objeto histórico de enorme relevância, já passível de ser estudado através do olhar distanciado e crítico característico da História, mesmo quando isso é feito por quem, como é o meu caso, teve, como muitos outros jovens de então, um grande envolvimento político e possui as suas próprias memórias do período revolucionário.

Os anos 60 e 70 do século XX corresponderam, em Portugal, a um período de importantes mudanças em dimensões várias da vida social e cultural. Reconhecendo, não obstante, o impacto que o 25 de Abril de 1974 teve como momento-chave da transição para um novo período da nossa história e, em particular, como o acontecimento mais marcante da transição portuguesa para uma democracia política, convém ter em conta todo um amplo conjunto de transformações subterrâneas, que preencheram esses anos e que tornaram possível a eclosão desse momento tão significativo do ponto de vista simbólico. A década e meia que antecedeu a revolução testemunhou uma guerra colonial, o desaparecimento físico de Salazar e a sua substituição por Marcelo Caetano, uma tímida tentativa de abertura política logo seguida pelo endurecimento do regime até ao beco sem saída e ao isolamento internacional da fase final, a eclosão de fortes movimentos de contestação nos meios universitário, intelectual e operário. Mas esse foi, também, um período marcado por uma tentativa de industrialização, pela migração de populações rurais para a periferia das grandes cidades e pelo crescimento e concentração do operariado. Foi, finalmente, uma época de abertura cultural e mental, por via do desenvolvimento turístico, da emigração para outros países da Europa, da chegada de novas correntes artísticas e de estilos de vida alternativos. Estas mudanças invisíveis tornaram anacrónica a mundividência católica, ruralista, patriótica e colonial que caracterizara o salazarismo e foram minando, pouco a pouco, as bases do regime autoritário.

O campo educativo não ficou alheio a estas transformações. Na verdade, desde o pós-guerra que o discurso político dos responsáveis pela educação se mostrava permeável às teorias do «capital humano», enfatizava as vantagens de uma escolarização mais ampla e, em especial, as suas implicações no desenvolvimento económico. O regime abriu-se à colaboração com organizações internacionais e empenhou-se no combate às manifestações do atraso, designadamente o analfabetismo, que as estatísticas comparadas evidenciavam. Reformas sectoriais, como as do ensino liceal e técnico, no final dos anos 40, davam conta de uma

retórica que reatualizava alguns dos lugares-comuns da modernidade pedagógica (métodos ativos, educação integral, etc.). Este reformismo acelerou nos anos 60 com o alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos, a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (unificando os ciclos iniciais das duas vias, liceal e técnica, do ensino secundário) e da chamada Telescola, entre outras medidas que tinham como pano de fundo a massificação escolar. É já nos anos iniciais da década de 70 que o reformismo educativo oficial atinge o seu clímax, por via da chamada reforma Veiga Simão, que recebeu o nome do ministro que a protagonizou. A lei de bases apresentada em 1971, e alvo de um amplo e participado debate público, tinha como lema a «democratização do ensino», algo paradoxal em contexto autoritário, foi aprovada em 1973 na assembleia parlamentar do regime. Embora fossem evidentes, no seu articulado, alguns dos traços da ideologia salazarista, fruto dos equilíbrios necessários entre os vários sectores do poder político, tratava-se de uma lei vanguardista que antecipava muitas das transformações subsequentes, designadamente no que se refere ao alargamento da escolaridade obrigatória, à unificação do ensino, à inclusão da educação infantil no sistema de ensino, à diversificação do ensino superior, entre muitas outras áreas. A eclosão do 25 de Abril suspendeu formalmente a sua aplicação.

O período que se seguiu à Revolução do 25 de Abril de 1974 pode ser considerado um verdadeiro laboratório de experiências pedagógicas. O contexto revolucionário permitiu, também a este nível, uma autêntica vivência da utopia. Os discursos que percorreram, ao tempo, o campo educativo —como, provavelmente, em todas as revoluções da modernidade— foram profundamente marcados por uma espécie de mitologia do novo. O ambicioso projeto de construir uma sociedade nova, uma escola nova, um homem novo estava presente nos discursos de muitos dos atores. Neles conviviam, de forma aparentemente paradoxal, tanto a crença messiânica na transformação operada pelo momento mágico representado pelo 25 de Abril como a convicção de que se tornava necessário investir nessa construção do novo, designadamente por via da transformação da educação, parte integrante de uma assumida «revolução cultural». Outro dos traços característicos das concepções então prevalecentes era a íntima relação estabelecida entre os registos pedagógico e político-ideológico. A tese de que a política é transversal, estando presente em todos os domínios da vida social foi assumida sem complexos. A escola, nesta perspetiva, não era nem poderia ser neutral. Ela deveria contribuir para a construção de uma sociedade socialista.

Um aspeto importante a ter em conta, e para a qual chamou a atenção Stephen Stoer (1986), é o facto de nos vermos confrontados, nesse período, com duas grandes opções ao nível da política educativa que disputaram entre si o controlo do processo revolucionário no terreno educativo. Uma dessas correntes ou estratégias «mobilizadoras» surge designada pelo termo «alfabetização», sendo a

outra identificada pela expressão «poder popular». A primeira procura dar conta da estratégia dos atores educativos próximos do Partido Comunista Português e que assentava no controlo do aparelho de Estado e no desenvolvimento de uma política de desenvolvimento social e cultural centralizada e correspondendo a uma lógica vanguardista. A segunda valorizava o movimento social autónomo em relação ao Estado e acreditava na construção de uma alternativa autogestionária a partir da base e do local. Era suportada por diversos sectores da chamada «extrema-esquerda».

A consideração deste dualismo é importante para compreender o percurso de uma das mais emblemáticas «conquistas» da Revolução na área da educação, a chamada «gestão democrática» (concretizada tanto ao nível do ensino secundário como do superior). A forte «mobilização» dos atores educativos decorrente do 25 de Abril conduziu, nas palavras de Licínio Lima (1998), a uma «deslocação do poder para o interior das escolas» (p.201). Num movimento que rapidamente percorreu a maioria dos estabelecimentos, alunos e professores reuniram-se em assembleias, elegeram «comissões de gestão», contribuíram para o afastamento de reitores e diretores e para o saneamento de professores, ensaiando, assim, formas de democracia direta. O poder político é surpreendido e ultrapassado por este movimento e só gradualmente é que vai conseguindo, com notórias dificuldades, controlar os acontecimentos. Encontramos aqui claramente em confronto dois tipos de legitimidade, uma «formal» ou «eleitoral» e outra «revolucionária» (Serra, 2004; Teodoro, 2001). O passo mais importante dado no sentido da «normalização» da gestão escolar só vai, no entanto, surgir já em outubro de 1976 aquando da vigência do I Governo Constitucional de composição socialista. A intenção era clara: pôr termo ao «ensaio autogestionário», promover «um retorno do poder» e a «reconstrução do paradigma da centralização» (Lima, 1998). A legitimidade vigente passa a ser a democrática representativa.

Outra das medidas mais emblemáticas do período revolucionário foi a unificação do ensino secundário, dando continuidade, ainda que com um conteúdo diferente, ao projetado desde os anos 60 e que, em particular, já fora consagrado no articulado da reforma Veiga Simão. A criação do ensino secundário unificado, conducente à extinção de instituições seculares como eram os liceus e as escolas técnicas, constituiu uma das principais ruturas verificadas na estrutura do nosso sistema educativo. O 1º ano do novo curso (7º de escolaridade) entrou em funcionamento no ano letivo de 1975/76. A criação de um tronco comum ao nível do ensino secundário, anulando vias paralelas de desigual prestígio social, embora historicamente polémica foi uma das medidas mais emblemáticas tomadas no âmbito do processo de «democratização do ensino» que o pós-25 de Abril procurou corporizar.

Entre as inovações curriculares entretanto introduzidas no ensino secundário unificado, destacam-se a integração, em disciplinas transversais, tanto das ciências da natureza como das ciências sociais e, acima de todas, a criação de um novo espaço curricular nos 7º e 8º anos de escolaridade, a Educação Cívica e Politécnica. Ocupando uma manhã ou uma tarde por semana, esta disciplina não tinha um programa pré-definido, mas sim orientações relativas às atividades que os professores deveriam desenvolver com os seus alunos, de forma que as aprendizagens se processassem a partir da formulação de problemas e da elaboração de projetos. Entre as atividades previstas estavam visitas de estudo, trabalhos realizados na escola, inquéritos, organização de debates, atividades de lazer ou de animação cultural, colaboração de elementos do meio em atividades educativas, entre outras. Pretendia-se levar os jovens a participar efetivamente em tarefas de intervenção social voltadas para os aspetos materiais ou culturais da valorização do meio ou da comunidade.

Tanto ou mais polémica que a Educação Cívica e Politécnica foi uma outra experiência do período revolucionário: o Serviço Cívico Estudantil, implementada em meados de 1975 e cuja frequência foi tornada obrigatória como ano vestibular, antecedendo a entrada para a universidade. Para além de representar uma resposta às circunstâncias do momento, o elevado número de alunos candidatos à universidade, e como tal muito contestada por diversos sectores estudantis, o Serviço Cívico Estudantil era um projeto em absoluta coerência com algumas das conceções prevalecentes no período, designadamente no que se refere à defesa de uma ligação estreita entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. O Serviço Cívico Estudantil implicava o envolvimento dos estudantes em atividades de intervenção e inquérito social e cultural, nomeadamente em fábricas, hospitais, escolas, associações culturais e em campanhas de alfabetização ou de educação sanitária.

Na mesma linha se situou outra das experiências mais radicais do período, as chamadas Atividades de Contacto incluídas em 1975 no currículo das renovadas Escolas do Magistério Primário (as escolas de formação de professores para o então designado ensino primário). O plano de estudos trazia, ainda, outras novidades, a mais polémica de entre elas a criação de uma disciplina de inspiração marxista, a Teoria Dialética da História. No âmbito das Atividades de Contacto, os futuros professores do ensino primário procuravam contactar com as comunidades e os seus problemas, permanecendo alguns dias em meios desfavorecidos (zonas de grande pobreza, localidades rurais isoladas), observando e recolhendo elementos, desenvolvendo por vezes algumas atividades de intervenção junto das populações, a que se seguiam, no regresso à respetiva Escola do Magistério, seminários destinados à reflexão, sistematização de dados, elaboração de relatórios e divulgação das experiências de cada grupo.

As Atividades de Contacto tornaram-se uma iniciativa emblemática do período, nelas se corporizando alguns dos temas centrais dos discursos educativos então em circulação e que investiam o professor no papel de agente de transformação do meio em que estava inserido e em que atuava.

A defesa da necessidade do estabelecimento de relações mais próximas entre a escola e o meio (ou a comunidade), subjacente aos projetos anteriormente apresentados, tornou-se um elemento central da política educativa desenvolvida no contexto revolucionário e surgia articulada com a crítica à chamada escola tradicional, por alegadamente aquela estar de costas voltadas para o meio que a circundava. A necessária aproximação poderia acontecer, nesta ótica, por duas vias: a exploração do meio e a dinamização da vida comunitária por parte da escola; a abertura das portas da escola a elementos do povo e à sua cultura. Outra ideia forte veiculada no período, já o vimos, é a que se referia à necessidade de construir uma nova relação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Esta foi uma das mais curiosas expressões da utopia educativa do período revolucionário. Partindo do pressuposto de que a divisão social do trabalho assentava na estrutura classista da sociedade, imaginava-se que a extinção da separação entre o trabalho intelectual (considerado tipicamente burguês) e o trabalho manual (destinado tradicionalmente ao povo) seria um passo importante dado no «caminho do socialismo» e, particularmente, no da construção de uma sociedade sem classes, a «idade de ouro» então sonhada em amplos sectores do campo educativo. A referida conceção articulava-se, ainda, com outra das referências doutrinárias do período revolucionário: a sacralização da figura do «povo», vista como uma espécie de entidade suprema e de força redentora.

A simples evocação de algumas das experiências educativas desenvolvidas no período revolucionário português fazem-nos sentir a grande distância que já nos separa desses tempos de intensa mobilização social e de forte crença no poder da educação, nas virtudes da revolução e na construção, que parecia possível, de uma sociedade nova. Foram tempos de sonho e de utopia, admitimo-lo hoje, já em fase de acomodação às realidades e de alguma descrença em relação à capacidade da escola para se reformar. Mesmo assim, revisitar a energia que emerge dos discursos desse tempo, lançar um novo olhar para as potencialidades das experiências então fomentadas, despidas do seu natural radicalismo, constitui certamente ainda hoje uma fonte de inspiração para todos aqueles (e aquelas) que continuam empenhados na luta por uma escola como espaço de aprendizagem e de cidadania. É este olhar distanciado e crítico mas, ao mesmo tempo, comprometido com o presente e o futuro que deve, na minha ótica, ser também o da História da Educação.

Joaquim Pintassilgo / Lisboa, 18 de junho de 2014

Referências

- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* (2ª edição). Braga: Universidade do Minho.
- Serra, F. S. (2004). *Conceções educacionais em tempos revolucionários: uma abordagem histórico-sociológica do ensino primário e da formação de professores em Portugal no pós-25 de Abril de 1974*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

página intencionadamente en blanco

Estudios / Studies

página intencionadamente en blanco

Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina

Between global processes and local uses: recent category analysis of the history of education for the study of secondary education in Argentina

Felicitas Acosta

e-mail: acostafelicitas@gmail.com

Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo analizar las categorías recientes de la historia de la educación que se utilizan para estudiar los procesos globales de escolarización con especial énfasis en el estudio de la configuración de la escuela secundaria. El artículo toma categorías ligadas a la noción de institución y categorías provenientes de los trabajos sobre formato escolar. Concluye con los aportes de esas categorías para el estudio de un proceso local –la configuración de la escuela secundaria en la Argentina- en el escenario de internacionalización de ideas y prácticas educativas de fines de siglo XIX y principios de siglo XX. A este fin se desarrolla la categoría de modelo institucional.

Palabras clave: Forma escolar; Cultura escolar; Modelo institucional; Escuela secundaria; Historia de la Educación.

ABSTRACT: The present article aims to analyze the recent categories of the History of the Education currently used for studying the global processes of education with special emphasis on the study of the configuration of secondary education. The article examines categories linked to the notion of institution and categories from the study of the school format. It concludes with the contributions of the categories analyzed to the study of a local process - the configuration of the secondary school in the Argentina - in the scene of the internationalization of ideas and educational practices by the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. To this end it develops the category of institutional model.

Key words: School format; School culture; Institutional model; Secondary education; History of Education.

Recibido / Received: 26/04/2013

Aceptado / Accepted: 04/07/2013

Desde fines de los años '80 la historiografía de la Historia de la educación atravesó un período de importante renovación conceptual que dio lugar a nuevos estudios sobre la configuración de los sistemas educativos (los conceptos de «Sistematización» y «Segmentación») así como a nuevas categorías para comprender los fenómenos de cambio y continuidad en el formato escolar («Gramática de la escuela», «Forma escolar», «Cultura escolar» y otras menos utilizadas en la Argentina tales como «Establecimiento secundario» e «Institución determinante»). Son reconocidos los aportes de esta renovación pero, en los últimos años, también se ha alertado respecto de un uso descontextualizado de dichas categorías.

En función de ello, en este trabajo se propone analizar algunas de estas categorías en relación con sus potenciales aportes al estudio de la configuración de la escuela secundaria en la Argentina. El trabajo se organiza en tres partes. En la primera, se analizan categorías ligadas a la noción de institución. En la segunda, se avanza sobre aquellas categorías provenientes del estudio del formato escolar. Finalmente, la tercera parte extrae los aportes de las categorías analizadas con el fin de evaluar su pertinencia y/o proponer otras categorías que den cuenta de un proceso local en el escenario de internacionalización de ideas y prácticas educativas de fines de siglo XIX y principios de siglo XX: a este fin se desarrolla la categoría de modelo institucional.

Los aportes desde la noción de institución (Institución educativa, Institucionalización e Instituciones determinantes)

M. Compère y Ph. Savoie advertían hacia el año 2000 sobre un cambio en los estudios acerca de las instituciones educativas de nivel secundario o lo que denominaron un cambio en la relación entre el «establecimiento de enseñanza secundaria» (*établissement secondaire* en el original) como entidad y la historia de la educación.

Descubiertos como objeto de las Ciencias Sociales aplicados a la enseñanza a partir de los cambios que se dieron en las políticas educativas (de la centralización a la desconcentración educativa) los autores distinguen dos líneas principales de estudios: una más cercana a la Economía de la educación cuyo objetivo fue establecer la existencia del «efecto establecimiento» a través de métodos estadísticos; otra más vinculada a la investigación etnográfica y centrada en la reconstrucción del clima institucional y la relación con su medio.

Hasta el momento, la historia de la educación había adoptado una mirada localista, centrada en los estudios de tipo monográfico sobre cada establecimiento como «caso» (el liceo *Louis Le Grand* en Francia por ejemplo). Los cuestionamientos a esta mirada llevaron también al redescubrimiento (o, se

podría decir, reformulación) del objeto: «...es en los establecimientos donde se produce el encuentro entre los maestros y los alumnos, en donde la enseñanza y, más aún, el enmarcamiento educativo y pedagógico de los alumnos es puesto en acción, y donde las restricciones materiales, financieras, espaciales, temporales se ejercen sobre aquellos que están encargados de organizar este encuentro» (Compère y Savoie, 2001, pág. 5 ; la traducción es nuestra).

El objeto descrito de esta manera suponía dos dimensiones de estudio. La primera, relativa a los establecimientos de enseñanza secundaria, se divide en tres grandes cuestiones: la relación del establecimiento con su medio social y físico, la identidad y autonomía (cuando está compuesta por partes heterogéneas o depende de autoridades superiores; este punto es de especial relevancia para la escuela secundaria argentina que muchas veces funcionó y funciona dentro o en conjunto con otros establecimientos) y las relaciones de concurrencia o interdependencia con otros establecimientos.

La segunda dimensión refiere al lugar que históricamente ocuparon ciertas instituciones de nivel secundario en su carácter de «modelos» estableciendo así un vínculo directo entre la historia del nivel educativo y los establecimientos: la enseñanza secundaria, su configuración, está ligada en forma directa al lugar que ocuparon este tipo de instituciones. En el caso de Francia, los autores remarcan, al mismo tiempo, el papel de los *collèges* y los liceos (del que los establecimientos secundarios son herederos) como polos científico culturales que contribuyeron de manera diversa a la formación de la dinámica urbana e instituciones de carácter transdiscursivo (se trata de instituciones que se configuran e instalan en determinado momento para dejar una huella sobre el conjunto del nivel).

Esta idea de «modelo» se relaciona con el concepto de «Institución determinante» que desarrolla Hillary Steedman (1992) para estudiar la escuela secundaria en Inglaterra. Esta noción aporta a la idea de especificidad institucional para comprender un modelo institucional. Al analizar el caso inglés Steedman considera necesario centrarse más en el poder de las instituciones para establecer una dominación no sólo por medio de los tipos de conocimiento, sino también por medio de los rasgos distintivos escolares y de la organización (Ibid., p. 163).

Su hipótesis es que a diferencia de Francia y Prusia durante la última parte del siglo XIX, Inglaterra no tenía una autoridad que decidiera en el campo de la educación secundaria pero sí un grupo de instituciones determinantes, las *public schools*, cuyo prestigio se basaba en los vínculos tradicionales con las universidades de Cambridge y Oxford (*Oxbridge*). Dichas universidades evaluaban lo que las *public schools* enseñaban, latín y griego, por tanto las demás escuelas debían aproximarse a esta concentración en los clásicos. Hasta aquí habría cierta similitud con otras instituciones como los liceos en Francia o los *Gymnasium* en Prusia.

Steedman advierte que en el caso de Inglaterra la influencia de las *public schools* no se restringía a asegurar el éxito en los exámenes de *Oxbridge* y a adecuar el curriculum en consecuencia; se extendía a los aspectos de la organización escolar que permitían establecer una clara frontera entre la escuela y el mundo exterior: «Podemos identificar cuatro aspectos principales de la organización de las escuelas de secundaria no pertenecientes al plan de estudios estrictamente académico que fueron adoptados en general incluso por las más humildes escuelas de secundaria en los años 1890 y que imitaban directamente lo que suponían eran las características definitorias de la educación de las *public schools*. Estas características eran: i) uniformes; ii) juegos en equipos organizados; iii) capilla; y iv) un sistema de casas» (Ibid., p. 164).

El concepto de institución determinante refiere entonces a aquellas instituciones que actuaron como autoridad en el campo de la enseñanza secundaria y que por lo tanto se convirtieron en el marco de referencia de las instituciones de educación secundaria que intentaban acercarse a ellas. Destaca la autora el valor puramente simbólico de este acercamiento ya que estas instituciones no guardaban relación con procesos efectivos de alteración de la reproducción social. Sin embargo, el conjunto del sistema de secundaria se organizó a imagen y semejanza de las *public schools*.

Como bien señala Steedman, el concepto de instituciones determinantes puede utilizarse en otros contextos distintos al de Inglaterra, no sólo como término descriptivo, sino también como punto de partida. Es en este sentido que interesa su análisis en este artículo. Si se consideran los procesos de configuración y expansión de la escuela secundaria y se los cruza con el concepto de establecimiento de enseñanza secundaria, reseñado más arriba, y el de instituciones determinantes, las preguntas acerca del origen de la escuela secundaria se complejizan.

Desde el punto de vista de la configuración surge la pregunta acerca de la relación entre un modelo triunfante y formas institucionales pre existentes (las que se sabe, gracias al concepto de «establecimiento de enseñanza secundaria», siempre están presentes). ¿Cuánto hay de nuevo en una escuela secundaria que es heredera de formas y prácticas históricas (las que podrían rastrearse hasta los colegios humanistas del siglo XV, por ejemplo)?

Desde el punto de vista de la expansión surge la pregunta acerca de la relación entre una configuración triunfante y el lugar que ésta puede ocupar con vistas a la expansión de las instituciones dirigidas a la enseñanza secundaria. El concepto de instituciones determinantes muestra precisamente esa lógica de modelización que bien puede pensarse para otros casos como el de la escuela secundaria argentina y el modelo del colegio nacional (sobre todo si se considera el peso de la matriz estado-céntrica en la configuración del sistema educativo argentino).

Los aportes desde la noción de escuela (Gramática de la escuela/Gramática de la escolarización, Cultura escolar, Forma escolar)

David Tyak y Larry Cuban (1994) introducen el concepto de «Gramática de la escuela» (*grammar of schooling*) partiendo de la hipótesis de la estabilidad a lo largo del tiempo en ciertas características de la forma en que se organizan las escuelas. Para dar cuenta del peso que esta forma organizacional imprime sobre los procesos de escolarización, en términos de enseñanza y aprendizaje, es posible distinguir dos operaciones que realizan los autores y que pueden vincularse con la traducción literal del concepto que proponen. En efecto, *grammar of schooling* puede leerse como gramática de la escuela (tal como se mencionara al comienzo), pero también puede leerse como gramática de la escolarización. Para el primer caso, gramática de la escuela, cabe tomar la descripción de dos dispositivos que desarrollan los autores: el grado y el *Carnegie Unit*; estos son los núcleos duros en términos de reglas de organización. Para el segundo caso, gramática de la escolarización, es posible recurrir al análisis del fracaso de procesos de reforma frente a la consolidación de estos dos dispositivos, eje central del argumento de Tyak y Cuban para sostener su implantación y perdurabilidad. Se trata aquí no ya de las reglas en sí, si no de su efecto en el marco de sistemas educativos que se enmarcan en relaciones políticas, económicas, sociales, culturales y pedagógicas.

Respecto entonces de la gramática de la escuela, cabe destacar el desarrollo de los autores en torno de dos dispositivos institucionales a partir de los cuales se organizan la escuela primaria y la escuela secundaria. El primero es el de la escuela graduada. El segundo dispositivo afectó a la enseñanza secundaria y refiere al *Carnegie Unit* (una unidad curricular para cuya acreditación se requiere determinada forma organizacional). Surge de la necesidad por estandarizar las prácticas en la enseñanza superior: definir qué se entiende por *college* y desde allí elaborar lineamientos curriculares con fuerte implicancia sobre la forma organizacional. Como destacan los autores, se creía que lo que podía resultar bueno para las instituciones de elite, podía serlo para el resto del país (Ibid., pág. 91).

El *Carnegie Unit* se definió como un curso de 5 períodos (entre 50 y 55 minutos) semanales a lo largo del año académico para cada disciplina (o materia). Una unidad para regular la distribución del tiempo y la acreditación; en este sentido y desde el punto de vista organizacional tuvo el mismo efecto que el grado en la escuela elemental. Su contenido se vinculó directamente con las necesidades del *college* que requería para su admisión 4 años de preparación académica o de *high school*.

Por este motivo, la unidad no solamente reguló tiempo y acreditación sino también el contenido: para cada disciplina se especificaron con gran detalle el

contenido de cada una de las 14 unidades que se requerían para el *college* transformándolas en disciplinas o materias tales como inglés, matemática, latín, griego, lenguas extranjeras, historia y ciencias (Ibid., pág. 92). Una formación de tipo humanista clásica; un tipo de formación que, a su vez, implicaba una estrategia de enseñanza centrada en lecciones autónomas (o auto referenciadas), recitaciones grupales (propio de colegios humanistas), períodos determinados de tiempo por disciplina (50 a 55 minutos) y promociones anuales o retenciones. A esto se sumó la creación de los departamentos por disciplina escolar, elemento clave para la gramática de la escuela secundaria (Ibid., pág. 92).

Este sistema también presentó sus ventajas para la articulación de las diferentes instituciones del sistema educativo en proceso de configuración: en términos de eficiencia pedagógica aseguró la estandarización de contenidos y acreditación necesaria para el ingreso a los estudios superiores; respecto de la eficiencia organizacional permitió estandarizar las ofertas de instituciones dedicadas a la enseñanza secundaria hasta confluir en un modelo «standard» de *high school* al que se aspira por su relación con el *college*: « [Pritchett citado en Tyack y Cuban] ‘Los mejores *high school* (...) requieren alumnos que reciten...estudien cinco horas diarias semanales’. Si esta práctica era buena para las ‘mejores’ escuelas, debía ser buena para todas» (Ibid., pág. 93).

En síntesis, así como en la escuela elemental la forma organizacional, el grado, se vinculó con la edad y la competencia académica (que luego se traducirá en la pauta evolutiva de aprendizaje de cada alumno), en la escuela secundaria, la forma organizacional, el *Carnegie Unit*, se asoció a los contenidos.

Respecto de la segunda acepción que se propuso para el concepto de Tyack y Cuban, gramática de la escolarización, resulta pertinente el desarrollo de los autores respecto de las reformas que acompañaron la consolidación de una gramática escolar, en tanto set de reglas en torno de las que se da una cierta forma organizacional.

Entre las reformas que apuntaron al *Carnegie Unit*, los autores destacan tres: el Plan Dalton desarrollado por Helen Parkhurst, el *Eight-Year Study* y el *High Schools of Tomorrow*. Implementados en épocas diferentes, años '20, '30 y '60 respectivamente, dan cuenta de la insatisfacción con la rigidez del sistema estandarizado de créditos: horarios fijos, conocimiento fragmentado en compartimentos estancos, la búsqueda del crédito para acceder a la educación superior como finalidad educativa.

Bajo la influencia de las ideas de la Escuela Nueva y del Progresismo Norteamericano (particularmente de John Dewey) estas iniciativas apelaron a sistemas de trabajo más integrados, con mayor énfasis en la trayectoria individual y con ofertas curriculares (en los dos últimos casos) y didácticas diferenciadas

(además de las disciplinas tradicionales, artes, música y formatos tales como conferencias comunes, clases y grupos de trabajo).

Ninguna de ellas logró perdurar en el tiempo de manera íntegra; más bien se realizaron adaptaciones e hibridaciones con algunos de sus elementos. Lo interesante fue quiénes criticaron estas reformas y porqué: profesores y padres se opusieron y buscaron volver a la escuela secundaria «real» (Ibid., pág. 101). Se trata de la gramática de la escolarización: dentro del sistema educativo y en una sociedad capitalista industrial, la escuela secundaria cumple una función y para cumplirla demanda cierta forma organizacional (una gramática de la escuela) que se consolida al tiempo que se sobreimpone a otras formas.

Ahora bien, esta gramática de la escolarización tiende a funcionar de manera autónoma aunque en relación con determinados fines políticos, económicos y sociales. Pero es autónoma porque se sostiene sobre variables pedagógico organizacionales (como estas reglas de la gramática de la escuela), es decir variables que están ligadas al problema de la escolarización de masas (la estandarización y la búsqueda de la eficiencia pedagógica y organizacional).

Es posible advertir entonces que desde la perspectiva de la gramática de la escolarización tanto en el caso de la escuela elemental graduada como en el del *high school* organizado desde el *Carnegie Unit*, la lógica del sistema educativo consolidó los dispositivos, los transformó en reglas fijas al privilegiar sus fines: las trayectorias dentro del sistema (no generar atrasos en el conjunto), la articulación con los estudios siguientes (las funciones de cada nivel) y la estandarización (la asociación entre tiempo-clase-contenido).

A esto cabe agregar un elemento de suma importancia para la escuela secundaria como es el establecimiento de un modelo de referencia (ver el punto sobre Instituciones determinantes). En este caso fue el del *high school* y la *Carnegie Unit*, la escuela «real», como ya se señalara. En el caso del modelo de escuela secundaria argentina, se trataría de identificar la gramática de ese modelo en sus dos dimensiones: la gramática de la escuela (las reglas) y la gramática de la escolarización (la dinámica al interior del sistema educativo). Identificar ese núcleo duro de dispositivos y articulaciones a partir de los cuales ese modelo se transforma en el modelo de «escuela secundaria».

La noción de «cultura escolar» proviene del campo de la historia cultural de la educación y de la historia del currículum. Tal como destacan Faria Filho y otros (2004) los trabajos que toman la cultura escolar como categoría de análisis parten de diversas áreas disciplinares de la pedagogía, tales como psicología educacional, sociología de la educación, filosofía de la educación y didáctica entre otras. Toman referencias comunes respecto del concepto pero su traducción en cada disciplina le imprime usos diferenciados. Se toma para esta investigación, siguiendo la idea

de los autores, la reflexión propia de la historia de la educación respecto del concepto con el fin de garantizar cierta homogeneidad (Ibid., pág. 142).

André Chervel (1988) en un trabajo pionero sobre las disciplinas escolares introdujo la noción de cultura escolar, no tanto como un objeto en sí mismo si no como el producto de aquello que es propio de la escuela en términos de una producción original, singular y específica: la creación de las disciplinas escolares. Dominique Julia (2001), quien se declaró deudor de la noción introducida por Chervel, conceptualiza en 1995 dicha noción de la siguiente manera: «Para ser breve, puede describirse a la cultura escolar como un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas vinculadas a finalidades que pueden variar de acuerdo con la época (finalidades religiosas, socio políticas o simplemente de socialización)» (Ibid., pág. 10; la traducción es nuestra).

El trabajo de Julia tuvo gran influencia y dio lugar a conceptualizaciones posteriores. Interesa destacar el énfasis que puso el autor en la interacción entre normas y prácticas como esencia de la cultura escolar. Comparte con Chervel la importancia de las disciplinas escolares (transmisión de conocimientos) y suma a ello los comportamientos que supone el proceso de transmitir y adquirir. Al ampliar el carácter productivo de la escuela y no ceñirlo a las disciplinas escolares, el concepto de Julia contiene mayor potencial explicativo sobre lo que es propio de la escuela (aún cuando esto siempre se encuentra en relación directa con finalidades extra escolares tal como destaca en su definición).

Como señala Dussel (2012), se trata de un concepto menos rígido que otros que toman a la escuela como objeto de la historia de la educación, por ejemplo el de gramática de la escuela. De todas formas, la autora destaca algunos límites señalados al concepto. Por un lado, la amplitud bajo la que se lo presenta puede hacerle perder especificidad. Por otro lado, autores citados por Dussel (Ibid.) como Escolano Benitez y Antonio Viñao llaman la atención sobre la simplificación a la que puede dar lugar el concepto de cultura escolar: existirían varias culturas escolares (las de los burócratas, los «prácticos», los académicos) así como otro tipo de alineamientos (público/privado, laico/religioso, primario/secundario/terciario) que darían lugar a diferentes culturas (Ibid., pág. 6).

Respecto de este último punto, las diferencias entre cultura de la escuela primaria y la de la escuela secundaria, cabe realizar una aclaración que proviene del desarrollo del propio Julia (Op. Cit.) sobre el concepto de cultura escolar y que es pertinente para este trabajo. En este sentido, aclara el autor que su conceptualización es propia del mundo moderno y contemporáneo pues entiende que es entre los siglos XVI y XIX cuando se produce un recorte particular que

permite identificar a la cultura escolar en tanto objeto autónomo. Para ello se apoya sobre tres elementos: espacio escolar específico, cursos graduados en niveles y un cuerpo profesional propio (Julia, Op. Cit., pág. 15).

Resulta de interés que, en el caso de los dos primeros elementos, el autor ubica su origen en la experiencia de los colegios humanistas a los que sitúa como antecedentes de la escuela secundaria. Vale decir que el concepto de cultura escolar, si bien atraviesa a la escuela elemental o primaria y la secundaria, puede pensarse como un concepto válido para pensar las instituciones de uno u otro nivel educativo, en su acepción más contemporánea.

Respecto del primer elemento que permite recortar la emergencia de una cultura escolar, el espacio específico, señala Julia que: «el siglo XVI ve la realización de un espacio escolar aparte, con un edificio, un mobiliario y un material específicos: lo que era verdadero para las universidades desde el siglo XV se extiende en este momento hacia el colegio que hoy llamamos secundario. Basta reflexionar sobre las exigencias materiales manifestadas por los jesuitas desde el momento en que se vieron a cargo, por pedido de las autoridades de ciertas municipalidades, de un establecimiento escolar, y también por la cercanía de las plantas utilizadas, que permiten reconocer hoy día, en el espacio urbano contemporáneo, al antiguo colegio de la compañía» (Vallery-Radot, 1960 citado en Julia, Op. Cit. pág. 13).

Si bien es cierto que las escuelas de caridad se organizan desde fines del siglo XVII y durante el siglo XVIII en espacios específicos, la existencia de un espacio autónomo en las escuelas primarias recién se produjo durante el siglo XIX, particularmente desde 1850 en adelante. Es probable que el concepto de institución total (internado) se encuentre en el origen de esta diferencia de ritmos entre las escuelas elementales y los colegios.

Estos últimos fueron concebidos por los humanistas del siglo XV como ámbitos de recreación del mundo de la Antigüedad en los que pudiera atenderse la educación integral o, en términos de cultura escolar, los conocimientos –los *studia humanitatis*– y las conductas –lograr la *virtus*, la realización cívica en la formación como futuro líder de la sociedad (Acosta, 2011). Desde esta perspectiva, la noción de cultura escolar de Julia y su imbricación histórica con el modelo del colegio humanista constituye una categoría productiva para pensar al modelo institucional de la escuela secundaria.

El segundo elemento, los cursos graduados en niveles, ofrece el mismo potencial para el uso del concepto cultura escolar en relación con la escuela secundaria. Dice Julia: «Durante el período moderno y contemporáneo se produce el pasaje decisivo de los cursos a clases separadas; cada una de ellas indica una progresión de nivel. Originalmente utilizadas por los Hermanos de la vida común en los países bajos, el sistema fue retomado en la Universidad de Paris, de allí el nom-

bre de *modus parisiensis* (cf. Mir, 1968), más tarde difundido en los gimnasios protestantes de los países germánicos (cf. Schindling, 1977, 1984; Maffei & De Ridder- Symoens, 1991) y en la Compañía de Jesús, que adhirió a ese sistema desde el comienzo. En Inglaterra, la educación humanista se desarrolló, luego de la disolución de los monasterios y capillas (*chantries*) a causa de la Reforma, a partir de la creación de las *grammar schools* modeladas por la experiencia de la St. Paul's School por John Colet en los colegios de Oxford y Cambridge a partir de las primeras décadas del siglo XVI (cf. Simon, 1966)» (Julia, Op. Cit., pág. 14).

La extensión de la cita responde a dos motivos. Por un lado, Julia nuevamente localiza el recorte temporal de la emergencia de la cultura escolar en la expansión y consolidación de una práctica propia de los colegios humanistas, antecedentes de la escuela secundaria en cuanto a modelo institucional. En efecto, uno de los humanistas reformistas que introduce la organización de clases en los colegios es Juan Sturn, creador de la Escuela de Altos Estudios de Estrasburgo en el siglo XVI. Educado con los Hermanos de la vida común en el *Gymnasium* introdujo la idea de «clase» en tanto agrupamiento progresivo a cargo de un profesor y según una progresión metódica en los contenidos sobre la base de los estudios humanistas.

Se produjo entonces una asociación que atraviesa la escuela secundaria: la progresión en la disciplina como núcleo de la organización y Julia toma este elemento para recortar la cultura escolar. Agrega luego el pasaje de este tipo de agrupamiento a la escuela primaria, ya en el siglo XIX, en la que la cultura escolar se asienta sobre una noción inversa del agrupamiento: la escuela primaria organiza los grupos/grados sobre la pauta evolutiva del alumno –la edad- a lo que añade el grado de avance en el conocimiento. En realidad, podría decirse que la forma de agrupamiento escolar es una combinación de ambos, edades y contenidos; sin embargo en la escuela primaria y en la secundaria tiende a primar uno u otro componente rigidizándolos como variables constitutivas de la organización institucional (la edad en la primaria, los contenidos en la secundaria).

Por otro lado, Julia (Op. Cit.) enumera en esta cita varias de las instituciones sobre las que luego se asienta la escuela secundaria: colegios, *Gymnasium*, *grammar schools*; instituciones que, como ya se señalara (Acosta, Op. Cit.), constituyen formas locales de un modelo institucional global. Interesa nuevamente destacar aquí la coincidencia del autor en justificar el momento de emergencia de la cultura escolar cuando se produce la creación y/o expansión de este tipo de instituciones y su probable efecto en la acumulación de prácticas y experiencias hasta la consolidación de la escuela secundaria hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

El concepto de «forma escolar» (*forme scolaire*) se difunde a partir de la publicación del trabajo de Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin (*Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*, 1994). Proviene del desarrollo de los

historiadores Roger Chartier, Dominique Julia y Marie Madelaine Compère quienes a fines de los años '70 introducen desde la sociología histórica la noción de «forma escolar» para analizar la particular configuración histórica que se desarrolla en la Francia de los siglos XVI y XVII en relación con la forma espiritual de las relaciones sociales y el nuevo orden urbano y político.

Vincent, Lahire y Thin (Ibid.) toman esta noción y la resitúan en el marco de un grupo de estudio sobre socialización. Desde una perspectiva socio-histórica buscan definir el concepto en relación con una historiografía de las instituciones escolares y una historia de las ideas pedagógicas. La intención de los autores es la de proveer una noción que permita ir más allá del conflicto entre objetivismo y subjetivismo, una noción que permita identificar la unidad de una configuración histórica particular en relación con otras transformaciones. El objetivo es correrse de lecturas continuistas acerca de la escuela como institución y analizar cuáles de sus elementos explican su desarrollo, cambio y autonomía (en términos de su imposición sobre otras formas institucionales y de relaciones sociales).

Mientras que el concepto de gramática de la escuela se centra sobre la organización de la estructura graduada y la certificación y el de cultura escolar lo hace sobre las disciplinas y las normas, el de forma escolar gira en torno de las relaciones sociales o, más bien, los modos de socialización, que constituyen a la escuela: «Eso que hace a la unidad de la forma escolar, su principio de gestación, es decir su inteligibilidad, nosotros lo hemos definido como la relación con las reglas impersonales» (Ibid., pág. 13; la traducción es nuestra).

Los autores destacan que lo que resulta inédito en términos históricos es la emergencia de una nueva forma de relación social entre un «maestro» (en un sentido nuevo del término y un «alumno» (los autores utilizan el término «écolier» que en español sería «escolar») y a esta relación la denominan relación pedagógica. Es inédita porque adquiere autonomía respecto de otras relaciones sociales y porque genera un nuevo marco desde el que se desarrolla.

Ese nuevo marco está constituido por un espacio y un tiempo específicos (la escuela y el tiempo escolar) en el que todos los niños «Aprenden la obediencia a reglas –las maneras de comer, limpiarse la nariz, escribir, etc.- de acuerdo con las reglas, las que son constitutivas del orden escolar, las que se imponen a todos (comenzando por el silencio mismo de los maestros), y donde algunas son, en las escuelas de los Hermanos, inscriptas en ‘Sentencias’ en las paredes de la escuela (‘Es necesario aplicarse en la escuela al estudio de la lección’...» (Ibid., pág. 17; la traducción es nuestra). Este sometimiento a las reglas despersonaliza las relaciones y transforma el carácter de la relación pedagógica puesto que ya no se trata de la relación de uno sobre otro (el que aprende sobre el que enseña, el adulto sobre el niño) sino de la sumisión de maestros y alumnos a reglas impersonales.

Podría decirse que el análisis es pertinente para el caso de las escuelas de los Hermanos Cristianos, que es donde los autores sitúan el origen de esta configuración. Sin embargo, Vincent, Lahire y Thin (Ibid.) destacan que si bien esta regla organizacional se implantó en los nuevos establecimientos creados en las ciudades, a partir de su presencia se detectan cambios en los establecimientos existentes, particularmente en los *collèges* (colegios jesuitas), en el plano de las relaciones organizacionales: «Sabemos que P. Ariès fue uno de los primeros en resaltar (sin por ello analizarlo) los cambios que se sucedieron sobre los colegios jesuitas, y que implicaron un pasaje de ‘una comunidad de maestros y alumnos a un gobierno severo de los alumnos por parte de los maestros’, del enunciado de condiciones para un estilo de vida a un ‘reglamento de disciplina’, fijando con rigor y detalle cada ocupación de la jornada» (Ibid., pág. 18; la traducción es nuestra).

Este último punto resulta de interés para el objeto de análisis que aquí se propone. Tal como se señalara en el caso del concepto de cultura escolar, una crítica a este tipo de conceptos (cultura escolar, forma escolar, gramática de la escuela), es que se desarrollaron a partir de la experiencia organizacional de las escuelas elementales (luego primarias). Ya se destacó que el concepto de gramática de la escuela incorporó en una de sus dimensiones a la escuela secundaria al referir al *Carnegie Unit* de las *high schools* (véase punto Sobre la gramática de la escuela/gramática de la escolarización en este capítulo).

Se agrega ahora esta observación esgrimida por Vincent, Lahire y Thin (Ibid.) para el concepto de forma escolar: ésta pudo originarse en las escuelas cristianas elementales pero su potencial es transdiscursivo en el sentido que se expande hacia otro tipo de instituciones; es autónoma (o relativamente autónoma) de formas organizacionales particulares porque se trata de un nuevo tipo de relación pedagógica y social.

Para los autores, el poder de imposición de la forma escolar es tal que aún frente a una «crisis de la escuela» se observan los efectos de este tipo de relación social. En primer lugar por la expansión del proceso de escolarización (en este sentido la expansión de la escuela secundaria ejemplifica este avance de la forma escolar). En segundo lugar por la relación directa que se observa entre las trayectorias escolares y las trayectorias sociales y profesionales, las últimas tributarias de las primeras, prolongando sus efectos más allá de la escuela. Así, la institución escuela, sobrevive a los constantes cuestionamientos sobre su monopolio pedagógico porque el modo de socialización que ejerce continúa siendo eficaz; la forma se impone a los actores (Dussel, Op. Cit. pág. 4).

En este punto los autores realizan una diferenciación que resulta pertinente para el marco conceptual que se intenta construir en este trabajo. Distinguen

entre institución escolar y forma escolar para destacar que ésta es transversal a diversas instituciones y grupos sociales; es decir no queda sujeta o prisionera de la institución sino que la trasciende a la manera de dispositivos (en el sentido foucaultiano del término). A la inversa, la institución escolar también puede estar atravesada por formas de relaciones sociales diferentes como las formas orales.

Entre la institución y la escuela: el concepto de modelo institucional como punto de llegada (y de partida) para pensar la escuela secundaria

En este apartado se propone el concepto de modelo institucional como una suerte de síntesis de los conceptos antes presentados: institución de enseñanza secundaria, institución determinante, gramática de la escolarización, cultura escolar y forma escolar. Cada uno de ellos constituye un aspecto de lo que aquí se denominará modelo institucional.

Para Peter Burke (2007) un modelo es un constructo intelectual que simplifica la realidad a fin de destacar lo recurrente, lo general y lo típico y presenta estos aspectos bajo la forma de conjuntos o rasgos de atributos. Los modelos pueden pertenecer a grupos politéticos: el grupo se define no por un único atributo si no sobre la base de un conjunto de atributos (los históricos) tales que cada entidad posee la mayor parte y cada uno de ellos es compartido por la mayoría de las entidades (parecidos de familia) (Ibid., pág. 55). Esta definición resulta de utilidad para pensar el concepto de modelo institucional: qué es lo que se comparte en términos de parecidos de familia.

La idea de modelo ha sido muy utilizada en la Pedagogía. No interesa aquí destacar esa trayectoria si no más bien articularla con la definición buscada. A los efectos de este trabajo, un uso interesante del término lo propone Terigi (2008) cuando distingue entre modelo organizacional y modelo pedagógico para pensar las instituciones educativas: «Con la expresión modelo organizacional, nos referimos en esta tesis a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que la didáctica no define: que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad, son ejemplos de tales restricciones. El modelo pedagógico es entendido aquí como una producción específica, que toma en cuenta esas restricciones para producir una respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados de cierta manera al comando de un docente. Al sostener la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico, estamos afirmando que el primero no «dicta» el segundo, sino que éste es una producción específica» (Ibid., pág. 13).

La distinción permite establecer relaciones con los conceptos antes señalados. La variable organizacional remite a los elementos duros del proceso de es-

colarización: la gramática de la escuela y de la escolarización, la cultura escolar y la forma escolar (podría pensarse en una forma organizacional). La variable pedagógica refiere a una localización de esos elementos duros; en el caso de Terigi para la escuela secundaria argentina esto se puede ubicar en el marco del trípode de hierro o patrón organizacional del nivel secundario cuyo elementos son: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase.

Sin embargo, la variable pedagógica tal como es presentada por Terigi no permite incorporar conceptualmente aquellas referidas a la dimensión histórica del concepto de modelo (tal como se viera más arriba con la definición de Burke) y de lo institucional: además de una cultura y gramática del proceso de escolarización y de una estructura normativa que localiza esa cultura y esa gramática hay una historia institucional que deja su marca sobre la configuración y expansión de toda la enseñanza secundaria. Esta historia no refiere a una historia propia de cada institución, en el sentido de establecimiento escolar, sino una historia de matriz de configuración y de enlace transdiscursivo.

De esta manera, el concepto de modelo institucional supone la forma organizacional (gramática de la escolarización) más una forma pedagógica (la localización de esa gramática que confluye en un determinado régimen académico) más la institucionalización de la escuela secundaria (instituciones determinantes como modelos de referencia sumada a una historia colectiva de la institución escuela secundaria en el marco de procesos de sistematización educativa). Entendemos que el concepto de modelo institucional ofrece potencialidad para explicar los procesos de génesis, configuración, expansión y cambio en el desarrollo de la escuela secundaria.

En términos de los procesos globales de internacionalización educativa la forma escolar (con su gramática de escolarización y con la configuración de su propia cultura) sería lo que interactúa con los estados nación y al hacerlo genera procesos de configuración de la escolarización: una cultura de la escolarización. Es esta cultura la que adquiere carácter de internacionalidad (internacionalización más transferencia) la que sumada a procesos de externalización (la búsqueda externa para la legitimación del propio sistema) genera procesos isomórficos (como la sistematización y la segmentación). Estos elementos sirven para dar cuenta de la convergencia internacional en los procesos de escolarización.

Al mismo tiempo, esta cultura de la escolarización produce efectos en procesos locales de configuración de sistemas y niveles educativos. De esta manera, es posible distinguir un efecto escolarización (la gramática de la escolarización que supone una gramática escolar y una forma escolar), un efecto sistémico (la configuración de niveles y el lugar que ocupan en los procesos de sistematización

y segmentación determinadas instituciones) y un efecto «modelo institucional» (¿qué se arrastra/hereda cuando una institución se define como parte de una red de formatos similares -modelo en el sentido de parecidos de familia, atributos comunes en términos de *curriculum* y organización institucional?).

Bibliografía

- Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *HISTEDBR*, n. 42, pp. 3-13.
- Burke, P. (2007). *Historia y teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, n. 38, pp. 59-119.
- Compère, M.M. y Savoie, Ph. (2001). L'établissement secondaire et l'histoire de l'éducation. *Histoire de l'éducation*, n. 90, pp. 5-20.
- Dussel, I. (2012). *The assembling of schooling. Discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling*. Paper presentado en 56 Conferencia Anual de la Comparative and International Education Society, Puerto Rico, Abril.
- Faria Filho. L. , Gonçalves, I. , Gonçalves Vidal, D. y Paulilo, A. (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n.1, pp. 139-159.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, pp. 9-44.
- Steedman, H. (1992). Las endowed grammar schools como instituciones determinantes. En: Mueller, D., Ringer, F. y B. Simon (eds.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría inédita. FLACSO Argentina.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of Public School Reform*. USA: Harvard University Press.
- Vincent G., Lahire, B. y D. Thin (1994). Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En: Vincent, G. (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

página intencionadamente en blanco

Superando el modelo de balance general de la educación colonial en Mozambique. Una contextualización de la enseñanza misionera durante el Estado Novo a partir de las memorias educativas de la diócesis de Beira¹

Overcoming the balance-sheet model of the colonial education in Mozambique. A contextualization of missionary teaching during the Estado Novo from the educative reports of the Diocese of Beira

Ramón Aguadero Miguel

e-mail: aguadero@uma.es

Carmen Sanchidrián Blanco

e-mail: sanchidrian@uma.es

Universidad de Málaga. España

RESUMEN: Los estudios en Mozambique sobre la enseñanza misionera católica han resaltado su papel subordinado a los intereses coloniales y sus débiles resultados educativos, sin matización alguna que tuviera en cuenta la evolución de las relaciones Iglesia-Estado durante el largo periodo de la dictadura salazarista, ni la heterogeneidad de visiones y actuaciones de la jerarquía católica. El estudio de las memorias educativas de la diócesis de Beira (1950-1973) corrobora la debilidad global de resultados, a la vez que muestra la dejación de funciones de la autoridad administrativa, que sólo asumirá sus competencias ante la inminencia de la guerra, frente al interés y protagonismo casi exclusivo de los agentes educativos eclesiales en la expansión y cualificación de la red escolar indígena. El compromiso de una parte significativa del clero de la región central de Mozambique con una realidad social considerada injusta y contraria al Evangelio se tradujo en unas opciones educativas y pastorales cuyo fruto fue la toma de conciencia política de las élites indígenas a las que formaron.

Palabras clave: Educación colonial; Ideología; Misiones católicas; Emancipación.

ABSTRACT: The studies about the Catholic missionary education in Mozambique have highlighted how their role was subordinated to the colonial interests and their weak educational outcomes. Nevertheless, neither the evolution of church-state relations during the long period of the Salazar dictatorship nor the heterogeneity of views and actions of the Catholic hierarchy have been taken into account. The study of the educational reports of the Diocese of Beira (1950-

¹ Los documentos originales consultados están escritos en portugués. Las traducciones han sido realizadas por Ramón Aguadero Miguel.

1973) supports not only the overall weakness of the results but also the administrative authority's derelictions of duty. The government only assumed their responsibilities to the imminence of war, against the interest and the almost exclusive role of religious education agents in expanding and improving the indigenous school network. The commitment of a significant part of the clergy of the central region of Mozambique to an unfair social reality which was contrary to the Gospel, led to educational and pastoral options whose result was the political awareness of indigenous elites who had been educated by the church.

Key words: Colonial education; Ideology; Catholic missions; Emancipation.

Recibido / Received: 14/11/2013

Aceptado / Accepted: 17/12/2013

Impera na Beira a escravatura! Não há maneira de se convencerem que os pretos são pessoas humanas.(...) Uma vez que conheça abusos hei-de empregar todos os meios para os debelar, ainda que seja a imprensa (Resende, *Diario Íntimo*. 14 de octubre de 1944)².

Introducción

El papel de las enseñanzas misioneras en África es cada vez más un objeto de estudio relevante, no sólo como expresión del interés que suscita el tema, sino desde la necesidad de situar la investigación educativa en el particular contexto histórico, social y político de cada territorio³. La perspectiva comparada nos ayuda a analizar la enseñanza misionera haciendo referencia a la evolución de las políticas coloniales desde perspectivas múltiples y complementarias que necesariamente necesitan de una profundización en las fuentes documentales de ese periodo histórico. Además, esa perspectiva es capaz de aunar las prácticas y experiencias del mundo académico occidental con el enfoque que nace de las tradiciones y culturas africanas, adecuando los procedimientos metodológicos al presente y asumiendo enfoques globales⁴. En Mozambique, en general, todavía subsiste un acercamiento al papel educativo jugado por las misiones católicas en las claves del denominado modelo de balance general (balance-sheet model en su acepción inglesa), del que ya nos alertara Michael Cross en su análisis de la política educativa colonial en Mozambique durante el *Estado Novo*⁵. La documentación que aportaremos refrendará este punto de vista, poniendo de manifiesto que ni

² ¡Impera na Beira la esclavitud! No hay manera de que se convengan de que los negros son personas humanas (...) Una vez que conozca abusos he de utilizar todos los medios para vencerlos, aunque sea la prensa. Ramos Brandão, P. (2004). *A Igreja Católica e o «Estado Novo» em Moçambique 1960-1974*. Lisboa: Notícias editorial, p. 218.

³ Las últimas sesiones de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) incluyen paneles específicos sobre el papel de la religión y de las instituciones confesionales, en los que aparecen aportaciones desde el continente africano: *Popular Education and Religion* 2009; *Education and religions* 2011; *Churches, State, Science: national debates, International Issues* 2012.

⁴ IV Reunión Internacional de Historia de África. Universidad Eduardo Mondlane. Maputo, 8-11 de septiembre de 2004.

⁵ Cfr. Cross, M. (1987). *The Political Economy of Colonial Education: Mozambique, 1930-1975*. *Comparative Education Review*, vol. 31, n.º. 4, p. 550.

la visión, ni la praxis, ni los resultados fueron homogéneos y, sobre todo, que no siempre coincidieron con las finalidades asignadas a la enseñanza indígena durante el largo periodo de la dictadura salazarista en función de los cambios que acontecían en el territorio a la par que en la metrópoli y en el resto del continente negro.

La necesidad de complementar perspectivas en el estudio de la enseñanza colonial en Mozambique

Tras la independencia, los estudios históricos en Mozambique han acentuado el papel alienante y los pobres resultados académicos de las misiones católicas. En esta visión pesan la autoconciencia de la anulación de la propia identidad y el papel ideológico asignado al sistema educativo indígena (en manos casi exclusivas de la Iglesia católica) como instrumento de creación de lógicas de conformación social justificativas de la dominación colonial y de la reducción de la población nativa a mera bestia de carga al servicio del capitalismo portugués.

Con estos condicionantes, estas investigaciones presentan una parcial contextualización del devenir social y económico de la entonces colonia portuguesa y una insuficiencia de datos y de testimonios⁶. Pero hemos de añadir otra serie de factores que colaboran a dar esta perspectiva de la educación misionera. El silencio de buena parte de la jerarquía católica en Mozambique en relación al incumplimiento de los derechos humanos por parte del estado portugués⁷, y en especial el papel activo en contra de la independencia jugado por el arzobispo de Lorenzo Marques, Custódio Alvim Pereira, que llegó a actuar como verdadero comisario político⁸, jugaron un papel decisivo en la visión oficial y en las relaciones posteriores del Frente con la Iglesia católica. Y ello a pesar de que, como el mismo Eduardo Mondlane reconoce, la mayoría de sus integrantes al comienzo de la lucha armada eran católicos o provenían de familias católicas⁹ y, por tanto, habían sido educados en las misiones.

La asunción de la ideología marxista en 1977 en el III Congreso del FRELIMO vendría a exacerbar esta tendencia, no dejando lugar a ninguna

⁶ Ibid, p. 552. El autor aporta numerosa bibliografía en lengua inglesa que corrobora esta tesis.

⁷ Cfr. Ramos Brandão, P. *op. cit.*, p. 78.

⁸ El prelado llegó a denunciar a la DGS (Dirección General de Seguridad, policía política del régimen) a sacerdotes que simpatizaban con las ideas emancipatorias. Especialmente llamativo fue el caso del sacerdote Célio Régoli, Misionero de la Consolata, en cuya detención, juicio y expulsión sin garantías legales jugó un papel fundamental el arzobispo. Ante esta actuación veinticuatro sacerdotes de Beira le dirigieron una carta acusándolo de xenófobo «bajo una capa de patriotismo de débil aliento», considerándolo «distruido de las realidades de la Iglesia y del mundo», con unas «actitudes en términos de traición, tal vez inconsciente, a la Iglesia y al Evangelio». Carta de los sacerdotes de Beira al arzobispo de Lorenzo Marques, 23 de marzo de 1971. Archivo personal de Carlos García Casas.

⁹ Cfr. Mondlane, E. (1995). *Lutar por Moçambique*. Maputo: Centro de Estudos africanos, p. 63.

duda, insistiendo en un severo juicio a una Iglesia que «teniendo en sus manos la enseñanza de los indígenas no hizo nada para su avance, proponiéndose apenas formar criados bien educados y niñas bien educadas»¹⁰. Esta perspectiva no asume ni la evolución en las relaciones entre la dictadura del *Estado Novo* y la Iglesia católica portuguesa, que durante los casi cincuenta años del régimen pasaron de la estrecha colaboración en la conformación de las bases del nuevo orden social a su disminución progresiva¹¹, ni la renovación que supuso el Concilio Vaticano II en parte del clero destinado en Mozambique¹², cuestión que se analizaba como simple interés estratégico del Vaticano y amoldamiento ante la inevitable situación de cambio¹³.

Desde sus orígenes, el FRELIMO consideró prioritario el estudio de la historia mozambiqueña en claves propias. El departamento de Historia de la Universidad Eduardo Mondlane ha venido realizando desde los primeros años de la independencia un esfuerzo considerable por la recuperación de la memoria histórica del pueblo mozambiqueño. Esta opción ha cristalizado en la aparición de numerosas publicaciones que nos acercan con rigor al devenir histórico de la nación mozambiqueña, en un proceso marcado por las secuelas de la herencia colonial y por el interés en la reconstrucción de la identidad nacional desde la idea de *mozambicanidade*, sentimiento a fomentar por encima de etnias y de toda la carga negativa que la sociedad feudal tradicional llevaba incorporada, y que Machel expresaría con su conocida frase: «Unir a todos los mozambiqueños por encima de las tradiciones y de las diversas lenguas requiere que en nuestra conciencia muera la tribu para que nazca la Nación»¹⁴.

El mismo David Hedges señala que en Mozambique faltan estudios más profundos sobre el papel educativo desempeñado por la Iglesia católica¹⁵, más allá de poner de manifiesto su contribución, tras la firma del Concordato con la Santa Sede en 1940, a la ideología de asimilación y a la formación de lógicas de

¹⁰ FRELIMO. (1979). *La Iglesia en Mozambique hoy: entre el colonialismo y la revolución (confidencial)*. Madrid: IEPALA, p. 36. Esta editorial publicó en español durante los primeros años de la independencia de Mozambique una importante selección de textos ideológicos del FRELIMO.

¹¹ Esta disminución llegó a alcanzar la forma de ruptura pública para un sector significativo del mundo católico. Vid. Braga da Cruz, M. (1998). *O Estado Novo e a Igreja Católica*. Lisbon: Bizâncio, p. 191.

¹² Cfr. IDOC International. (1973). *Dossier Mozambique*. Roma: autor.

¹³ Ejemplo significativo es la audiencia del papa Pablo VI a los líderes de los movimientos libertarios de las colonias portuguesas en 1972, entre ellos Marcelino dos Santos, aplicación práctica de la apertura a los problemas del desarrollo y de la paz que emanaban de la constitución *Gaudium et Spes* y que, a pesar de haber supuesto un grave conflicto diplomático entre la Santa Sede y Portugal, la visión oficial del FRELIMO en los años posteriores la seguía considerando como de mero oportunismo político. Vid. FRELIMO, *op. cit.*, pp. 45-46.

¹⁴ Discurso de Samora Machel en la apertura de la Segunda Conferencia del Departamento de Educación y Cultura del FRELIMO, celebrada en septiembre de 1970. FRELIMO. (1975). *Textos fundamentales del Frente de Liberación de Mozambique*. Barcelona: Anagrama, p. 25.

¹⁵ Cfr. Hedges, D. (coord.). (1999). *História de Moçambique*. vol. 2. Maputo: Livraria Universitaria Universidade Eduardo Mondlane, p. 48.

conformación social¹⁶. Vacío investigador que contrasta con una mayor referencia al desarrollo de las misiones protestantes. Este hecho es debido no sólo a su mayor presencia en el sur del país (que facilita la investigación), sino también a la proveniencia de una parte importante de las élites del FRELIMO (comenzando por Mondlane) de estas escuelas¹⁷. La tesis doctoral de Brazão Mazula¹⁸ presenta un salto cualitativo, pues el autor realiza un recorrido crítico por la historia educativa mozambiqueña hasta 1985 insistiendo en la necesidad de visiones compartidas para afrontar los retos educativos del país.

El acercamiento a las investigaciones históricas relativas al periodo de la dictadura de Salazar que se vienen realizando en Portugal constituye también un elemento a tener en cuenta, en la línea de recuperar y comparar visiones entre la antigua metrópoli y Mozambique. La llegada de la democracia ha significado una clara opción en las facultades de educación por una revisión crítica de la historia educativa, en particular la colonial. La coherencia absoluta de propósitos de la política educativa en África y Timor, bajo cualquier régimen, y de las constantes que la guiaron, la configuración de la conciencia nacional portuguesa y el desarrollo del sistema económico colonial¹⁹, es coincidente en los estudios consultados. Son numerosas las publicaciones que profundizan en las políticas educativas durante el *Estado Novo*, y que sitúan las modificaciones del sistema educativo en las colonias a partir del papel que éstas debían jugar al servicio de la

¹⁶ Tras la independencia, los investigadores ligados a la Universidad Eduardo Mondlane muestran insistentemente la complacencia de la jerarquía católica con los fines de la enseñanza misionera al servicio de los intereses portugueses, pero tienden a no reflejar con la misma fuerza los posicionamientos disidentes, como los del obispo Resende.

¹⁷ En la obra de Hedges son continuas las referencias al papel de las misiones protestantes, en especial en el sur del país, mientras que no aparece el rol desempeñado por las misiones católicas. En la obra citada no sitúa hasta finales de los años veinte la preeminencia de las escuelas católicas (en plena Dictadura Militar y después de la firma en 1926 del Estatuto orgánico de las Misiones de Ultramar), cuando el Anuario Colonial de 1917 ya incluía una relación de 36 escuelas católicas frente a 26 protestantes. *Ibid.*, p. 16 y Ministério das Colónias, *Anuário Colonial de 1917*. Lisbon: Imprensa Nacional, 1917, pp. 615-829. La tesis doctoral de Teresa Cruz e Silva, *Protestant Churches and the Formation of Political Consciousness in Southern Mozambique*, P. Schlettwein, Basel, 2001, estudia en profundidad, a partir de cuantiosas fuentes primarias y secundarias, la contribución de la Misión Suiza al despertar de la conciencia política de la población africana en Maputo y Gaza durante los años de la dictadura salazarista. Incluye igualmente numerosas referencias sobre el trabajo de otras Iglesias protestantes en el sur de Mozambique. Una perspectiva diferente presentan las investigaciones de la *American Board Mission*, radicada en la región central del país. Joel das Neves realiza una importante labor de pesquisa y sistematización de fuentes documentales, tanto católicas como protestantes, para exponer la labor educativa de esta Iglesia en la primera mitad del siglo XX. Vid. Das Neves, J. (1998). *A American Board Mission e os desafios do protestantismo em Manica e Sofala (Moçambique) ca. 1900-1950*. Lusotopie, pp. 335-343.

¹⁸ Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Edições Afrontamento. La obra muestra una revisión histórica de la educación mozambiqueña de 1930 a 1985 que permite comprender las bases teóricas del sistema educativo forjado tras la independencia, del que destaca un condicionamiento ideológico que le incapacitaba, en su opinión, para dialogar con la cultura y la sociedad.

¹⁹ Cfr. Guimarães, J. M. (2006). *A Política «Educativa» do Colonialismo Português em África. Da I República ao Estado Novo (1910-1974)*. Porto: Profedições, pp. 5-6.

economía de la metrópoli. En la lógica de un régimen dictatorial, se pretendía que la escuela contribuyese con mayor eficacia, en su papel ideológico de formación de la conciencia, a una generación de lógicas de conformación social²⁰.

En una perspectiva comparada, debemos citar también diversos estudios en el ámbito anglosajón, que insisten en la diversidad de situaciones y en la evolución habida durante el largo periodo de la dictadura, tanto en las finalidades como en las realizaciones concretas²¹.

Todas estas investigaciones constituyen un elemento indispensable para realizar un análisis contextualizado de la enseñanza misionera en Mozambique. Si a ellas añadimos recientes estudios sobre el papel de la Iglesia católica en este país²², disponemos de una cualificada y específica documentación que nos permite situar la enseñanza indígena y sus prácticas educativas insertas en el marco ideológico, histórico, social, económico y político de la época.

La enseñanza indígena en Beira a partir del análisis de las memorias educativas de la diócesis

Nuestro objetivo es complementar esas otras visiones de la enseñanza indígena a partir de documentos históricos inéditos; para ello, centraremos este estudio en el papel educativo de la jerarquía católica en la región central de Mozambique. Veremos especialmente las repercusiones del obispo Sebastião Soares de Resende, por su influencia durante sus casi veinticinco años de episcopado e incluso después de su muerte.

Resende fue nombrado primer obispo de Beira en 1943, a raíz de la firma del Concordato. Su persona es reconocida en Mozambique como la primera y una de las pocas figuras de la jerarquía católica que disintió abiertamente de la política colonial, siendo famosas las denuncias públicas que hizo a través del *Diário de Moçambique* y de sus cartas pastorales²³. Sin embargo, se ha profundizado poco en la labor educativa por él impulsada, aunque sí se ha comentado su deseo de mejorar la enseñanza secundaria y su empeño en la formación de sacerdotes afri-

²⁰ Cfr. Nóvoa, A. (1992). A educação nacional. En Serrão, J.; Oliveira Marques, A. H. (coord). *Nova História da Educação*. Lisboa: Editorial Presença, Volume XII, p. 460.

²¹ Además de la investigación ya citada de M. Cross, vid. Errante, A. (1998). Education and National Personae in Portugal's Colonial and Postcolonial Transition. *Comparative Education Review*, vol. 42, nº 3, pp. 267-308.

²² Destacamos las investigaciones de E.D. Morier-Genoud, en especial su tesis doctoral *The Catholic Church, religious orders and the making of politics in colonial Mozambique: The case of the diocese of Beira, 1940-1974*. Binghamton, University State of New York, Graduate School of Binghamton, 2005. Aunque sus estudios no abordan explícitamente la cuestión educativa, sirven de marco para situar las actuaciones socioeducativas desarrolladas en la diócesis de Beira durante este periodo.

²³ Sus cartas pastorales le acarrearón numerosos problemas con la censura al ser permanentemente vigilado por la PIDE, policía secreta del régimen, en los últimos años de su vida.

canos nativos²⁴. Adriano Moreira recopilaba en 1994 en *Profeta em Moçambique* la obra escrita de Resende²⁵, lo que posibilita al investigador interesado acercarse a su pensamiento, en particular en el campo educativo, y a la importancia por él atribuida a la educación como factor de desarrollo personal y colectivo. Esta obra constituye un instrumento imprescindible para acercarnos a su personalidad y a las motivaciones de su amplia labor evangelizadora y social, así como para contextualizar la acción educativa por él impulsada en la diócesis de Beira en este periodo de la historia de Mozambique. A ello contribuye igualmente la tesis doctoral del profesor Mourier-Genoud, ya citada, que nos acerca a las repercusiones del papel político jugado por el obispo de Beira, destacando la influencia en su pensamiento de las propuestas de sacerdotes extranjeros pertenecientes a órdenes religiosas por él incorporadas a la diócesis, así como su proyección en la toma de conciencia política de las élites nativas a las que formaron.

La alianza Iglesia católica-Estado Novo, con su papel legitimador de la política colonial, favoreció a ambas partes. La Iglesia obtuvo numerosos beneficios patrimoniales y fiscales (derechos de propiedad, exención de contribuciones para templos y escuelas, concesión gratuita de propiedades...) y el financiamiento de las actividades de la Iglesia con cargo a los presupuestos del Estado. Éste, por su parte, obtuvo el control de las misiones católicas, colocadas bajo su dependencia, y subordinadas a la defensa de los intereses coloniales portugueses. El Estatuto Misionero (Decreto ley de 5 de abril de 1941), desarrollo del Acuerdo Misionero entre Portugal y la Santa Sede, confirmaba el papel legitimador del orden social asignado a las misiones católicas, que aparecían consideradas en su artículo segundo como «instituciones de utilidad imperial y sentido eminentemente civilizador»²⁶. En consecuencia, cada obispo debía informar y rendir cuentas al Gobernador General de Mozambique de las actuaciones llevadas a cabo en su diócesis, a través de una memoria anual²⁷. Estos documentos han sido poco estudiados hasta la fecha²⁸ y, sin embargo, constituyen un elemento esclarecedor para profundizar en la labor educativa realizada por la Iglesia católica²⁹.

²⁴ Cfr. Hedges, D., *op. cit.*, p. 177-178.

²⁵ Cfr. Resende, S. S. de. (1994). *Profeta em Moçambique*. Porto: Difel.

²⁶ Concordata e Acórdo Missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa Assinados a 7 de Maio de 1940 e Estatuto Missionário. (1955). Lisboa: União Gráfica, p. 36.

²⁷ El mismo Resende asume en su *Diário Íntimo* que la obligación de redactar estas memorias era expresión del papel completamente subordinado de la Iglesia ante el Estado, pues «queramos o no, somos una simple Repartición del Estado al lado de las otras». *Diário Íntimo*, 19 de febrero de 1945. Citado por Ramos Brandão, P., *A Igreja Católica e o «Estado Novo» em Moçambique 1960-1974*, *op. cit.*, p. 219.

²⁸ Para el lector interesado vid. Aguadero, R. y Sanchidrián, C. (2011). La Enseñanza indígena en Mozambique: las memorias educativas de D. Sebastião Soares de Resende, un obispo católico antes que portugués (1950-1966), *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, vol. 30, pp. 265-285. Documento en el que presentamos una selección de textos de las mismas.

²⁹ Recordemos que en el momento de su constitución, la diócesis de Beira se extendía por más de un tercio del territorio mozambiqueño. La creación de nuevas diócesis limitó su extensión a Manica y Sofala,

La base de nuestra investigación la constituyen precisamente las memorias de la diócesis de Beira, consultadas en su archivo diocesano en agosto de 2009. Éstas abarcan de 1940 a 1973, aunque con características bien diferenciadas. De 1940 a 1949, están escritas en latín, son copia de las enviadas a la Santa Sede, y apenas contienen datos numéricos relativos al movimiento de personal y obras de la Iglesia³⁰. A partir de 1950, en cambio, se da un cambio cualitativo, fundamental para el objeto de nuestra investigación. Redactadas en portugués y dirigidas al Gobernador General de Mozambique, aparece en ellas la firma de su autor, mostrando desde entonces una misma estructura: una propuesta de presupuesto para el curso siguiente seguida de una carta de saludo y presentación del documento al Gobernador General. A continuación, están las memorias propiamente dichas que contienen, como primer apartado, un resumen estadístico en cuatro campos: religioso, escolar, sanitario y realizaciones materiales. En educación abarcan todas las enseñanzas a cargo de la diócesis (además de la enseñanza indígena informan sobre los colegios diocesanos dedicados a la enseñanza oficial para blancos, mestizos y asimilados). Se incluyen también datos numéricos pormenorizados de todas las escuelas en cuanto a número de alumnos, profesores, exámenes realizados y alumnado que promociona cada año³¹. Aunque sólo estas cifras constituyen una información muy valiosa, nosotros vamos a centrarnos en la siguiente sección de las memorias: la valoración de resultados y la propuesta de actuaciones para el curso siguiente, ya que es en esta parte donde Resende incorpora un reflexionado análisis de la situación social y educativa, tanto de la diócesis como de la colonia³². El grueso de las memorias consultadas aparece firmado por *D. Sebastião*³³ (desde el curso lectivo 1951 hasta el de 1966, un año

pero su influencia sobre el resto de la región central de Mozambique continuó siendo un hecho, a través de la labor de las órdenes religiosas llegadas de la mano de Resende.

³⁰ En el *Diário Íntimo* Resende hace referencia expresa varias veces a los contenidos de informes enviados en este periodo (1943-1949) a la autoridad gubernativa. Sin embargo, en el archivo diocesano no encontramos ninguna documentación relacionada con los mismos. Con fecha de 15 de marzo de 1946 podemos leer textualmente: «Terminé el informe para el Gobierno. Quedó un poco mordaz en relación a la Zambézia. De hecho, lo es realmente. La Zambézia fue y continúa siendo un misterio: en los hombres, en las acciones, en los empleos, hasta en las misiones. Pero tenemos que mirar la realidad como es, ni más, ni menos, y tener siempre confianza y fe». Ramos Brandão, P., *op. cit.*, p. 221.

³¹ A excepción de las enseñanzas profesionales, de las que apenas aparece la localización de las escuelas, el sexo del alumnado y el tipo de estudios que se impartían. Desde la memoria del curso 1965, como consecuencia del cambio legislativo de 1964, en la estadística se diferencia entre monitores de *posto escolar* y profesores, y se incluyen datos de alumnado propuesto al examen de admisión en los liceos, así como los aprobados. Estos hechos los consideramos expresión del mayor control que la autoridad gubernativa trataba de ejercer sobre los resultados escolares del nuevo currículo en todas las escuelas diocesanas, incluidas las misiones.

³² Las memorias siguen la conocida metodología «ver-juzgar-actuar» de la Acción Católica: presentación de los hechos; análisis de los mismos desde el Evangelio y la Doctrina Social de la Iglesia; cuestionamientos y propuestas de actuación. También merece destacarse el balance económico con el que terminan, expresión de la rendición de cuentas que desde las instancias eclesásticas había de darse a la autoridad gubernativa por los servicios prestados al Estado portugués.

³³ Así se siguen refiriendo en Beira al obispo los que lo conocieron.

antes de su prematura muerte), y serán la base de este trabajo. Sin embargo, merece destacarse que tanto el nuevo obispo Manuel Ferreira Cabral (bastante efímero, apenas tres años) cómo los vicarios diocesanos, autores de las siguientes, seguirán la misma línea de pensamiento que el fallecido obispo, con referencias expresas a los documentos del Concilio Vaticano II que asumían las grandes problemáticas asociadas al desarrollo de los pueblos, exponiendo que «la Iglesia tiene que ponerse al servicio de los hombres»³⁴.

Finalidades y elementos para el análisis

En este artículo ofrecemos un primer análisis de los contenidos de las memorias de la diócesis de Beira en el periodo señalado. Dada su extensión en el tiempo (veintitrés años), la multiplicidad de temáticas en ellas planteadas y los límites de espacio con los que contamos, nos interesa presentar una panorámica general de los asuntos que plantean con el objetivo de sentar las bases para futuras profundizaciones ya que contamos con unas fuentes primarias y una perspectiva distinta a las utilizadas hasta ahora para el estudio de este tema.

Como hemos tenido ocasión de comentar, las investigaciones sobre la enseñanza misionera en Mozambique han acentuado la actuación completamente subsidiaria de la Iglesia católica frente a los intereses coloniales portugueses. Esa actuación se caracterizó por estar subordinada en su papel de formación de conciencias sumisas a la autoridad colonial, y por la poca consistencia de los aprendizajes ofrecidos en sus centros de enseñanza para indígenas. La revisión de estas memorias permite, en primer lugar, conocer de primera mano el análisis que la jerarquía hacía de la situación social, política, educativa y religiosa existente en el centro de Mozambique, en el contexto de cambio de esos años centrales del siglo XX. Mostraremos que aunque existiera una coincidencia en cuanto a la defensa de los intereses nacionales portugueses, había importantes matizaciones en cuanto a la perspectiva con que se abordaban las problemáticas existentes, con una constante preocupación por la deplorable situación de la población autóctona (que además se muestra como resultado de la aplicación de la política colonial en la región). Estas divergencias resultarán más patentes cuando estudiemos el juicio que Resende hace de la situación educativa, con réplicas mordaces y contrapropuestas a las críticas que la autoridad gubernativa hacía a los flacos resultados de la enseñanza misionera. Realizaremos una revisión de las memorias centrándonos en aquellos aspectos que ofrecen una visión de conjunto de la evolución de la realidad educativa en ese periodo, y aportando datos en relación al asunto clave en el debate de la investigación de la educación

³⁴ Ferreira Cabral, M., *Relatório 1968. Diocese da Beira*, p. 18.

colonial en Mozambique, como es la inconsistencia de los aprendizajes de la enseñanza misionera y su contribución a la formación de la conciencia nacional portuguesa. Las cuestiones cuyo seguimiento a lo largo del tiempo nos permitirá obtener una serie de conclusiones en relación a este tema son el cumplimiento de la obligatoriedad de la enseñanza, la expansión de la red escolar, los recursos humanos y materiales y la promoción de la población indígena.

La visión del momento social y político

La contextualización de las realizaciones sociales atribuidas a la Iglesia que se realiza al comienzo de cada memoria siguiendo las claves de análisis de la Acción Católica, constituye un elemento facilitador de nuestro estudio. En primer lugar, manifiesta un enfoque metodológico que sitúa los procesos de enseñanza-aprendizaje en una realidad concreta que se quiere tener en cuenta a la hora de evaluar y planificar las actuaciones educativas; pero, sobre todo, permite el acercamiento a la visión y a las motivaciones que fundamentarán el modelo de enseñanza misionera y las realizaciones que lo concretan. Es importante recordar que estas Memorias se presentaban a la máxima autoridad de Mozambique y que, en cumplimiento del Acuerdo Misionero, respondían a la obligación de justificar acciones emprendidas y de hacer nuevas propuestas. Sin embargo, a la vez, tenían la clara intención de influir de alguna manera en el pensamiento del Gobernador de cara a las políticas implementadas en este momento histórico en el que se jugaba la presencia portuguesa en Mozambique. El telón de fondo es el proceso de descolonización que recorre a todo el continente africano, que cuestiona la soberanía portuguesa y que favorecerá la formación de movimientos opositores, cuya opción ante la intransigencia de la dictadura será el de la lucha armada. Este escenario de guerra en las «provincias» africanas, como sabemos, será el detonante de la revolución democrática en la metrópoli.

La situación social de crisis y violencia aparece de manera más o menos explícita en las memorias, la mayoría de las veces referida a casos concretos ocurridos en el territorio de la diócesis, casos que manifiestan las contradicciones entre las medidas políticas que se ponen en marcha para mantener la soberanía portuguesa en el territorio y su aplicación práctica. Por ejemplo, en la memoria de 1955 se critica cómo el paso oficial de colonia a «provincia de ultramar» no ha supuesto, de facto, la desaparición de determinadas prácticas que aparecen tildadas de auténtico colonialismo: «reclutamiento de mano de obra, respeto por el periodo de tiempo que tienen derecho los indígenas para estar con la familia, prepotencias esclavizantes de régulos y cipayos, tolerancia ante la costumbre de vender muchachas al nacer o en edad pré nubil, etc., etc.»³⁵. Se reconoce así

³⁵ Resende, S. Soares de. *Provincia de Moçambique. Relatório 1955, Diocese da Beira*, p. 12.

una situación de hecho y las circunstancias que provoca, como la huida hacia otros territorios, o el descontento de los que se quedan, y se señalan los graves inconvenientes políticos y religiosos que trae el no corregir estas situaciones, al señalar que «a poblaciones descontentas, -y descontentas con razón- de poco vale la enseñanza del Catolicismo»³⁶. Se hace una crítica razonada, basada en hechos, mirando las consecuencias de los actos, con un profundo sentido de Estado, pues «es conveniente, al mismo tiempo, que nosotros portugueses no denunciemos a los cuatro vientos de la opinión pública nuestras miserias de Ultramar. Pero nosotros, dentro del mismo hogar de la casa nacional, en informes dirigidos a las autoridades responsables, hay que decir toda la verdad, tanto el bien que se hace como el mal que se comete»³⁷.

Esta visión crítica de la realidad social se seguirá manteniendo a lo largo de los años, conforme crece el descontento de la población a la par que sus ansias emancipatorias en claves culturales africanas, y las medidas legales se vuelven papel mojado a la hora de la verdad. Resende expondrá con crudeza la necesidad imperiosa de dar estatuto de ciudadanía a los indígenas de Mozambique³⁸, al vislumbrar la situación de guerra que se avecinaba si no se daban cambios rápidos y drásticos. Esa legitimación jurídica de la igualdad de ciudadanía, acompañada de modificaciones en el sistema de enseñanza que posibilitaran a blancos y negros acceder, en igualdad de condiciones, a unos planes de fomento concebidos como instrumento para un despegue económico, podría procurar bienestar para todos, y frenar las ansias de independencia. Ya en la memoria de 1960 el obispo asumía que no se podía esperar más no sólo porque la ciudadanía era un derecho de los indígenas y un deber de Portugal, sino porque aquéllos comenzaban a considerar la «negrura» su modelo cultural propio y a no desear la asimilación³⁹. También insistía en que durante años se había querido ignorar la verdad de cuanto ocurría, pero se mostraba esperanzado en que todavía se estuviera a tiempo, si se actuaba con prontitud y se ponían esos medios que señalaba como adecuados para revertir la situación.

Sin embargo, la memoria de 1964 pondrá de manifiesto la precipitación de los acontecimientos. En el informe acerca de la situación religiosa es donde se expone la gravedad de una situación política y social que se tacha de incierta. Los factores que se citan expresamente son la situación de hambre y de caos social al comienzo de la guerra: miseria estructural en determinadas regiones de la provincia, motivada por la situación de privilegio de los colonos portugueses

³⁶ Ibid., p. 13.

³⁷ Ibid., p. 12.

³⁸ En 1961 se abolirá el Estatuto del Indígena y, en consonancia, en el plano educativo irá apareciendo toda una normativa que debía ir acabando con los dos sistemas de enseñanzas paralelos.

³⁹ Cfr. Resende, S. Soares de. *Provincia de Moçambique. Relatório 1960, Diocese da Beira*, pp. 19-20.

en el comercio; represalias, prisión, trato injusto de las fuerzas del orden; poca esperanza de progreso, en una sociedad injustamente desigual, que provoca la fuga de los jóvenes con formación al extranjero, para ampliar estudios, y a la vez el cuestionamiento de los más evolucionados de la situación política del territorio...⁴⁰ Las repercusiones de un conflicto armado que avanza se harán patentes en las siguientes memorias, y pondrán de manifiesto la conexión entre formación y asunción de claves emancipatorias por parte de los jóvenes mozambiqueños. Así, en la correspondiente a 1967, el nuevo obispo expone que son muchos los que abandonan escuelas y seminarios, «y atraviesan la frontera, más llevados por la oferta de estudios gratuitos y becas de estudio que incitados a las filas del terrorismo»⁴¹. Esta visión muestra un interés estratégico en no querer relacionar la enseñanza misionera con la aceptación por parte del alumnado de ideas independentistas, aunque la asistencia y la formación adquirida en determinadas escuelas y seminarios de la diócesis llevaban a muchos jóvenes a su incorporación a los movimientos pro-independencia⁴². Las memorias de los años siguientes exponen el agravamiento de las divergencias entre las autoridades eclesiásticas y civiles. Desde una lectura contextualizada de los textos del Vaticano II en la realidad africana, se apuesta por una enseñanza comprometida con el desarrollo de los pueblos, y se defiende la postura del clero que sufrió persecución política, como los sacerdotes españoles del IEME y los PP. Blancos, expulsados de Mozambique en 1971⁴³. Igualmente, se destaca el avance de la guerra en estos años finales de presencia portuguesa y sus repercusiones en la vida de la población y en el desarrollo de las actividades pastorales y educativas.

⁴⁰ Cfr. Resende, S. Soares de, *Provincia de Moçambique. Relatório 1964, Diocese da Beira*, pp. 19-20.

⁴¹ Cfr. Ferreira Cabral, M., *Provincia de Moçambique. Relatório 1967, Diocese da Beira*, p. 21.

⁴² Las ideas anteriores contrastan con la visión del sacerdote español Antonio Molina, profesor en esos años en el seminario menor de Zobué, donde se formaban los sacerdotes nativos de la región central de Mozambique antes de continuar estudios en Lorenzo Marques. Muchos de los estudiantes que finalmente decidían no dedicarse al sacerdocio pasaban la frontera, y desde Blantyre el padre belga A. de Bels les proporcionaba becas de estudio en Estados Unidos y Europa; para otros, el seminario era etapa previa antes de incorporarse a los movimientos opositores en los países vecinos. Información recogida en las entrevistas realizadas en Madrid, en la Casa Provincial de los PP. Blancos, el 19 de abril de 2008 y el 19 de julio de 2013. Interesantísimos son los datos que aporta la entrevista realizada por el profesor E. D. Morier-Genoud a André de Bels en Baltimore (Estados Unidos), el 18 de junio de 1999, donde confirma las gestiones por él realizadas (al menos en 1963 y 1964) ante diversas embajadas en Malawi para que estudiantes pudieran proseguir estudios en el extranjero. Igualmente merece destacarse el caso del sacerdote Mateus Pinho Nguere, huido a Tanzania, perseguido por la policía política portuguesa. En Dar-es-Salaam impartía docencia en el Instituto Mozambiqueño, aunque su línea, al disentir de la opción comunista, lo hizo persona *non grata* para determinados dirigentes del Frente, algo evidenciado por la propia policía secreta portuguesa. Vid. Arquivos Nacionais/Torre do Tombo, Arquivos da PIDE/DGS. Processo 3894-CI(2) «Pe. Mauricio Charles Pollet e Mateus Pinho Guengere». **Ministério dos Negócios Estrangeiros, Direcção-Geral dos Negócios Políticos à Pide-Lisboa**, Proc. 940, 1(8) I, PAA 243 de 24 de Maio de 1968 [p. 204]. Para profundizar en este asunto, vid. Panzer, M. G. (2009). The Pedagogy of Revolution: Youth, Generational Conflict, and Education in the Development of Mozambican Nationalism and the State, 1962-1970, *Journal of Southern African Studies*, v. 35, n. 4, pp. 803-820.

⁴³ Cfr. *Relatório 1968*, p. 18; *Relatório 1971*, pp. 20 y 29.

Con todo ello, estos documentos muestran una falta de confianza mutua entre las autoridades eclesiásticas y gubernativas en la región de Beira, a pesar de que las posiciones oficiales de la Iglesia no habían cuestionado nunca la presencia portuguesa en el territorio. El obispo Resende siempre había manifestado cómo de esa colaboración mutua podía surgir una realidad cultural portuguesa en África que traería progreso y civilización a sus habitantes, el denominado *lusotropicalismo* del que se le ha tildado en Mozambique⁴⁴. Esto no es óbice para que en las memorias aparezca su oposición a determinadas actuaciones contrarias no sólo a los principios del Evangelio, sino a los intereses del propio Estado, ya que «transigir con abusos en África es ser un criminal y traidor al país»⁴⁵. En esa propuesta de una nación portuguesa que emplaza con los mismos derechos y deberes a blancos y africanos, sitúa la labor de la Iglesia católica, en particular desde su función educativa, como un instrumento imprescindible para conseguir que las poblaciones autóctonas asuman voluntariamente los beneficios de formar parte de Portugal:

No obstante los prejuicios que por ahí se mantienen todavía contra la instrucción y la educación del indígena, el país tiene que cumplir su deber de civilizar esos pueblos. Y nunca podrá hacerlo sin la instrucción. (...) Yo afirmo que la única manera de plantar cara a la penetración del comunismo entre los indígenas será disponer en todo el territorio habitado una red de escuelas que formando al indígena en la instrucción y en la moral cristiana, lo prevengan contra todas aquellas influencias a que más que nunca serán peligrosamente sujetos en el sentido de ser atraídos al ideal del marxismo. (...) La única fuerza capaz de enfrentarse a esa corriente es la de fundar Misiones Católicas por todas partes y construir escuelas allí donde todavía no existan⁴⁶.

Este carácter constructivo y crítico a la vez, produjo desde mediados de los años cincuenta la desconfianza, en primer lugar, hacia las labores educativas de la Iglesia en Beira, en especial en la enseñanza oficial. Así, la memoria de 1959 se hacía eco de la «infamante campaña» (en palabras de Resende) del diario *Notícias* de Lorenzo Marques en contra del supuesto monopolio de la enseñanza para europeos por parte de la diócesis, a lo que el prelado respondía argumentando que es ésta la única que posibilitaba, especialmente en la zona del interior, medios para que toda la población pudiera realizar estudios, incluidos los *liceales*, y que es la misma población (blanca) la que solicitaba la enseñanza diocesana, habida cuenta de su buen nivel⁴⁷. Estas divergencias seguirán sin resolverse al año siguiente, como se ve en la memoria de 1960, cuando el obispo consigue la oficialización de

⁴⁴ Cfr. Mondlane, E. (1979). *Mozambique: de la colonisation portugaise à la libération nationale*. París: Editions L'Harmattan, p. 67 y Hedges, D., *op. cit.*, pp. 177-178.

⁴⁵ Resende, S. Soares de, *Provincia de Moçambique. Relatório 1960, Diocese da Beira*, p. 12.

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 16-17, 19.

⁴⁷ Cfr. Resende, S. Soares de, *Provincia de Moçambique. Relatório 1959, Diocese da Beira. II. Considerações sobre los mismos. 2) Penetración escolar*. Las páginas de esta memoria no aparecen numeradas.

los cuatro colegios diocesanos con enseñanza secundaria, después de una situación polémica dado que no fue unánime el apoyo de las autoridades a la diócesis⁴⁸.

Estas reticencias eran menores en cuanto a la enseñanza misionera en los primeros años, en los que más bien queda reflejado un desinterés de las autoridades educativas estatales por su desarrollo. Sólo cuando la asunción de los presupuestos pastorales emanados del Concilio entró en contradicción con los fines de una enseñanza que además deseaba ser controlada ya por el Estado, se hizo patente que, a pesar de no cuestionar y querer servir a los intereses metropolitanos, la visión de la realidad y los objetivos ya no eran coincidentes. Las memorias finales siguen hablando de lealtad a la nación portuguesa. Pero los hechos mostraban que ésta no era unánime en todo el clero diocesano, y que actuaciones significativas llevadas a cabo por instituciones educativas de la Iglesia entraban en contradicción con los fines que el Estatuto Misionero concedía a la enseñanza indígena. La Iglesia de Beira entró en crisis, sin obispo nombrado (fruto de la tensión con el régimen y de la prematura muerte de D. Albino Ribeiro de Santana), con misiones cerradas y amenazadas por causa de la guerra y con menos medios humanos y materiales a consecuencia de la expulsión de misioneros cuyas actuaciones eran rechazadas por el Gobierno⁴⁹. «A esta diócesis le gustaría prestar todavía mayor colaboración a la obra de desarrollo de la enseñanza, pero no siempre ha sido posible debido a los condicionantes con los que cuenta y a la falta de medios»⁵⁰. A pesar de estos buenos deseos y del agradecimiento al Gobierno por los recursos ofrecidos a la diócesis para dedicarse a sus fines con que termina esta memoria, la diócesis ya no se encontraba en disposición de ser tenida en cuenta con la misma consideración que en tiempos pasados.

⁴⁸ Cfr. Resende, S. Soares de, *Provincia de Moçambique. Relatório 1960, Diocese da Beira*, pp. 15-16.

⁴⁹ Fuera de la cuestión educativa, merece destacarse el papel jugado por los sacerdotes españoles del IEME, llegados a la diócesis por petición del obispo Resende, al sacar a la luz pública las actuaciones del ejército portugués sobre la población civil. Los misioneros fueron testigos de excepción de estas masacres. Dos de ellos fueron detenidos en Rhodesia por la policía del régimen de Ian Smith y entregados a Portugal como peligrosos comunistas, siendo encarcelados en Lorenzo Marques. Otros siete fueron expulsados de Mozambique y hubieron de volver a España. El diario *YA* se negó a publicar la información de las masacres, pero sí se hizo eco la revista *Vida Nueva* en el núm. 858 (noviembre de 1972). El 13 de julio de 1973, en vísperas de la visita a Londres del Primer Ministro portugués Marcelo Caetano, el diario *The Times* publicará, a partir de la información facilitada por los misioneros españoles al sacerdote británico A. Hastings, un relato pormenorizado de las masacres, con el nombre de los fallecidos, del incendio de las aldeas y de la manera bárbara en que se dieron las matanzas. La opinión pública europea incendió por fin lo que está ocurriendo en las colonias portuguesas. Vid. Gonçalves Costa, E. (1996). *A Obra Missionária em Moçambique e o Poder Político*. Braga: Editorial Franciscana, pp. 59-65. No olvidemos que en el resto de los territorios africanos también había oposición armada por la independencia.

⁵⁰ Alves de Sousa, J. A., *Provincia de Moçambique. Relatório 1972, Diocese da Beira*, p. 21. Recordemos que el padre Sousa, vicario general de la diócesis cuando firma esta memoria, fue uno de los firmantes de la carta pastoral del clero de Beira citada en la nota 8. Tuvimos ocasión de visitarlo en agosto de 2007, en el Hospital de Covilhã (Portugal) donde en esa fecha ejercía de capellán. Queremos agradecer públicamente la disponibilidad con que nos recibió y las facilidades dadas para poder visitar el Archivo de la Compañía de Jesús en Lisboa.

Las prioridades y realizaciones educativas de la diócesis de Beira

La lectura cronológica de las memorias permite hacer un seguimiento de la labor educativa llevada a cabo en la diócesis, desde las preocupaciones y opciones que se van tomando al hilo de la situación social. En todas se trasluce un interés manifiesto del obispo Resende por la cuestión educativa de la que se siente responsable, por lo que va tomando decisiones que muestran cual es el papel que asigna a la enseñanza misionera, así como los medios que irá poniendo en marcha para intentar cumplirlo. Tal como señalábamos con anterioridad, las cuestiones que vamos a abordar muestran la evolución de una realidad educativa muy dinámica a lo largo de este periodo. Nos centraremos en los aspectos que Resende consideraba particularmente cruciales para cumplir los fines de la enseñanza misionera a los que aludía en numerosas ocasiones, sobre todo en relación dialéctica con las objeciones que las autoridades educativas gubernamentales ponían a esta enseñanza y que él trataba de rebatir desde hechos y cifras concretas.

a) *Obligatoriedad de la enseñanza y expansión de la red escolar*

Vamos a tratar conjuntamente estos dos aspectos, puesto que en las memorias así aparecen en numerosas ocasiones. Ya desde principios de los años cincuenta se aprecia un llamamiento en las memorias a que la autoridad gubernativa no olvide que legalmente la enseñanza *rudimentar*⁵¹ también es obligatoria y, en consecuencia, se deben tener en cuenta las cuestiones que obstaculizan la asistencia de los niños a la escuela: «yo habría de observar que la ley de la obligatoriedad de la enseñanza se cumpliese, que si no se obligase a los niños a trabajos incompatibles con la asistencia a la escuela y muchas otras cosas...»⁵². La memoria de 1954 nos parece clave por contener la contrarréplica del obispo a un informe de la *Dirección General de Enseñanza* del Ministerio de Ultramar en el que se cuestionaba la validez de la enseñanza misionera, por sus débiles resultados que no correspondían a los esfuerzos realizados⁵³. Ante esta crítica, la argumentación del prelado se basa en que ese interés por mejorar la enseñanza misionera no corresponde a las autoridades gubernamentales, sino a la propia diócesis, y que es ésta la que está poniendo los medios para que se implante la enseñanza *rudimentar*. En el debate se pone de manifiesto el aumento la escolarización indígena, con unos resultados claramente insuficientes según el número de alumnos que realizaron el examen final del ciclo de enseñanza. En 1954, en las escuelas católicas

⁵¹ La enseñanza *rudimentar* corresponde al sistema educativo destinado a los indígenas, apenas tres años de conocimientos básicos, con una carga importante de contenidos culturales asimiladores.

⁵² Resende, S. Soares de, *Provincia de Moçambique. Relatório 1954, Diocese da Beira*, p. 18.

⁵³ Vid. Informe 551 de la Dirección General de Enseñanza del Ministerio de Ultramar de 10 de diciembre de 1954.

de enseñanza *rudimentar* había 220.779 alumnos en todo Mozambique, pero apenas 2.763 habían aprobado⁵⁴. Los mismos anexos estadísticos que acompañan a las memorias explicitan el aumento de la matrícula y la expansión de la red escolar en la diócesis, con cientos de pequeñas escuelas a lo largo y ancho de todo el territorio; pero también los débiles resultados educativos: son muy pocas las misiones en las que aparecen datos de realización de exámenes y, en éstas, sólo una minoría del alumnado los realiza y aprueba⁵⁵. La red escolar de la diócesis, por tanto, se iba expandiendo a lo largo de los años con una precariedad de medios importante, desde la autonomía que el Estatuto Misionero concedía a la diócesis, manifestándose así la dejación de funciones de la autoridad gubernativa, que, lógicamente, repercutiría en los resultados de la enseñanza⁵⁶. No obstante, el interés prioritario de una mayor implantación escolar se pondría de manifiesto con el aumento constante y progresivo del número de escuelas y de alumnos, con un claro empeño en que el acceso de la población autóctona no se quedara sólo en la enseñanza *rudimentar*, sino que alcanzase a la primaria, y a una secundaria que preparara a «algunos indígenas bien elegidos» para su posterior ingreso en la universidad⁵⁷. Esta cuestión se relaciona inmediatamente con la mejora de los aprendizajes, que citaremos en el apartado siguiente.

b) Recursos humanos y materiales

La debilidad de la formación impartida en las misiones es un aspecto recurrente que se aborda desde el principio con la autoridad gubernativa, en función de las dinámicas sociales y políticas del territorio. Contando con esa debilidad y a la vista de los resultados escolares, Resende va a ir realizando una serie de propuestas que integran el servicio a los intereses portugueses y el papel prota-

⁵⁴ Cfr. Instrução Pública. Colónia de Moçambique. (1955). *Anuário do Ensino. Ano de 1954*. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique, p. 398. Estos débiles resultados en el grado de instrucción se veían ya como un problema, especialmente porque la política educativa indígena quedaba en entredicho frente a la comunidad internacional. Comenzaba a hacerse patente que no bastaba sólo (si es que eso llegaba a cumplirlo) con que la educación indígena contribuyese a generar lógicas de conformación social.

⁵⁵ Recordemos la precariedad de medios materiales y humanos de estas pequeñas capillas-escuela: la mayoría de las veces, simples chozas de barro sin apenas materiales, con un catequista-profesor con poquísimas formación, más interesado en la enseñanza del catecismo (pues le resultaba más fácil al realizarse en la lengua local) que en la instrucción escolar, en una lengua, el portugués, que difícilmente dominaba.

⁵⁶ En 1954 la diócesis tenía 397 escuelas de enseñanza rudimentar, con 48.627 alumnos. Dispersas por un territorio de 360.000 km², significa, por término medio, una escuela cada 900 km². Si tenemos en cuenta las difíciles condiciones climáticas y la precariedad de infraestructuras de comunicación, la debilidad de esta red se acentúa todavía más. En ese territorio las escuelas protestantes apenas contaban con 863 alumnos, todos en Quelimane. En 1959, último curso con enseñanza rudimentar, el número de escuelas era ya de 451. Las de adaptación (la transición al nuevo sistema educativo) de 1960 eran 476 a lo largo de 255.000 km² (Quelimane ya no aparece en los números al haberse constituido como nueva diócesis). La densidad escolar ha pasado a una escuela por 535 km². La implantación, aunque insuficiente, era un objetivo prioritario.

⁵⁷ Cfr. Resende, S. Soares de, *Provincia de Moçambique. Relatório 1958, Diocese da Beira. II. Comentários a las mismas. B) Movimento escolar. Documento sin numeración de páginas.*

gonista que desea que juegue la Iglesia católica, considerada como la institución más adecuada para responder a esa finalidad, en unas claves católicas de promoción social y de lectura de la realidad que sí van a diferir de las de las autoridades gubernativas⁵⁸. Hay un eje vertebrador que recorre toda la propuesta de mejora de los resultados escolares, y es el refuerzo simultáneo tanto en infraestructuras, como en la formación e incentivación de la profesión docente en la enseñanza para indígenas, que repercuta en el aumento de población autóctona que realice no sólo la instrucción básica, sino también la primaria y la liceal. Ésta es una propuesta pionera, realizada mucho antes de la reforma curricular de 1964, y que ya vislumbra que sólo desde la promoción real y desde la consecución de una ciudadanía plena de la población indígena, ésta podría asumir de manera natural el formar parte de la comunidad portuguesa, tanto cultural como políticamente.

Es importante resaltar el carácter pedagógico de las propuestas de Resende; así aparece, primero, el planteamiento de un aumento de la red escolar que haga posible, progresivamente, la impartición en cada misión de los cuatro cursos completos de enseñanza (es decir, ir avanzando hacia la enseñanza primaria, y no sólo la *rudimentar*) en aulas debidamente separadas, con un profesor cada una y con mobiliario adecuado⁵⁹. En segundo lugar, la necesidad de superar la precariedad de medios existente estaba también presente con la intención de dignificar la enseñanza y así se planteaba la conveniencia de pasar de chozas a construcciones de piedra para atender adecuadamente al alumnado, encargo de 2.000 pupitres para escuelas...⁶⁰. Esto refleja cómo el prelado asumía que sólo desde unas condiciones adecuadas se podía ir produciendo un mejor aprovechamiento escolar, en un momento en que iba a ponerse en marcha la enseñanza de adaptación. También es un reflejo de su autonomía y protagonismo en la toma de decisiones respecto a la red de escuelas misioneras frente a las autoridades.

Sus reflexiones, acciones y propuestas en torno al profesorado indígena ponen de manifiesto las lagunas en este campo. La precariedad en la formación recibida por el insuficiente alumnado que se incorporaba a las escuelas normales creadas a tal fin, se vislumbraba como factor fundamental para los flacos resultados escolares. En 1954, había dos escuelas de formación (masculinas) para el amplísimo territorio: una en Boroma, a cargo de los jesuitas; y otra en Alto Mólucè, donde trabajaban los hermanos maristas, perteneciente a la nueva diócesis

⁵⁸ A modo de ejemplo, al referirse a la Escuela Normal Femenina, Resende indica: «prestan allí servicio ejemplar, tanto en el aspecto didáctico como en el relativo a la formación humana, cristiana y social. La escuela, además del trabajo interno formativo, irradia en la zona de Dondo una influencia profunda de acción social cristiana sobre los autóctonos». Resende, S. Soares de, *Provincia de Moçambique. Relatório 1964, Diocese da Beira*, pp. 21-22.

⁵⁹ Cfr. Resende, S. Soares de, *Provincia de Moçambique. Relatório 1956, Diocese da Beira*, p. 17.

⁶⁰ Cfr. Resende, S. Soares de, *Provincia de Moçambique. Relatório 1959, Diocese da Beira. II. Consideraciones sobre los mismos. 2) Penetración escolar*. Memoria sin numeración.

de Quelimane, desmembrada de la de Beira. Ambas funcionaban con una matrícula muy alta, superando la demanda las plazas de las mismas; pero con muestras expresas, al menos en Boroma, de que el alumnado que salía de ella no lo hacía con la suficiente preparación⁶¹. Precisamente en 1959 se aumentaría un año la formación, de cara a profundizar en el estudio del portugués, en la pedagogía y en la formación moral y litúrgica⁶². El interés por la formación del profesorado se manifestó también en la iniciativa personal del prelado de poner en marcha la Escuela Normal de Profesoras, superando las dificultades que surgieron, pues era complicado encontrar una orden religiosa femenina que se encargara de la misma. La Escuela se inauguró en Dondo en septiembre de 1960⁶³, a cargo de las Hermanas del Sagrado Corazón de María, y la primera promoción salió en 1964. La nueva escuela de profesores de *Posto Escolar* de Inhamizua entró en funcionamiento en el curso 1967 con 160 alumnos. Según las memorias, las dificultades en el cobro de los subsidios del Gobierno para su construcción, parecen haber retrasado su apertura⁶⁴.

La información existente en las memorias relativa a la situación del profesorado en las misiones nos permite conocer las precarias condiciones en las que trabajaba⁶⁵. La escasa formación recibida, unida al bajo salario, inferior al que le correspondía en función del Estatuto del Funcionario, hacía poco atractiva la profesión. Ya en 1957 Resende indicaba que esta cuestión debía ser resuelta de manera incontestable, con un aumento progresivo que no causara trastornos en el presupuesto, pero que fuese teniendo en cuenta el derecho de antigüedad y el subsidio a las familias⁶⁶. En 1959 el aumento salarial se hizo realidad, y pareció consolidarse en 1960 con la puesta en marcha de la enseñanza de adaptación,

⁶¹ Cfr. Resende, S. Soares de, *Provincia de Moçambique. Relatório 1954, Diocese da Beira*, p. 16.

⁶² Cfr. Resende, S. Soares de, *Provincia de Moçambique. Relatório 1959, Diocese da Beira*, Memoria sin numeración. Hecho que nos muestra, a la vez del deseo de mejorar la formación pedagógica del profesorado, el componente catequético que llevaba siempre acompañado, como expresión de la doble intencionalidad formativa/evangelizadora de los procesos educativos.

⁶³ Recordemos que el curso académico seguía el mismo calendario que en Portugal, a pesar de que el clima jugaba en contra, pues las vacaciones se correspondían con el invierno tropical, mientras que los meses de calor y lluvias torrenciales eran lectivos (hechos que dificultaban tanto la asistencia como el aprovechamiento escolar, por encontrarse los caminos intransitables y ser la época de la cosecha del arroz y el maíz). Como ejemplo de esta situación, contamos con el testimonio de Carlos García Casas, Padre Blanco destinado en 1969 a la Misión de Chemba. Modificó el horario semanal, siendo exclusivo de mañana, para facilitar la asistencia, incluyó en el currículo el aprendizaje de chisena (la lengua local) y cambió el calendario, trasladando las vacaciones a la época de lluvias. Estas modificaciones no fueron aceptadas por la autoridad educativa, y la inspección realizada sirvió también para controlar a un alumnado que se consideraba especialmente motivado a simpatizar con los movimientos independentistas, en unos años en los que la guerra se recrudecía. Información recogida en Madrid, en la sede de la Fundación Sur. Entrevista realizada el 19 de abril de 2008.

⁶⁴ Cfr. *Relatório 1966*, p. 18 y *Relatório 1967*, p. 19.

⁶⁵ Recordemos que buena parte del mismo no tenía formación, y se sentía más a gusto dando catequisis en su propia lengua, que instrucción en un portugués que difícilmente dominaba.

⁶⁶ Cfr. Resende, S. Soares de, *Provincia de Moçambique. Relatório 1957, Diocese da Beira*, p. 11.

hecho que se consideraba que «ha de contribuir ciertamente a la mejora de la enseñanza porque vuelve más estable al profesor y debe estimularlo a una mayor actividad escolar»⁶⁷. De todas maneras, la cuestión salarial siempre fue conflictiva, siendo preciso reclamar constantemente a la autoridad administrativa el cumplimiento de la normativa vigente⁶⁸. Esto causó más tensiones cuando la enseñanza de *Posto Escolar* oficial comenzó a hacer la competencia a la misionera, con mejores salarios y condiciones⁶⁹. De este modo, la enseñanza misionera se volvió deficitaria, circunstancia a la que se uniría una disminución de medios materiales y humanos, tanto por la expulsión de los PP. Blancos como por la falta de ayudas estatales en un periodo complicado por la situación de guerra, que afectaba de lleno a muchas misiones del interior de la diócesis. Con todo esto, no es de extrañar que en 1972 disminuyese el número de puestos escolares misioneros.

En cuanto a la gestión escolar, es de destacar, ya en 1958, la propuesta de un rudimentario servicio de inspección en las escuelas misioneras de enseñanza primaria, «no sólo por el lado negativo de la acción, verificando las deficiencias, sino también por el lado positivo, promoviendo prácticamente el perfeccionamiento de la enseñanza, corrigiendo a los profesores en las aulas, y en los periodos de vacaciones haciendo cursos de perfeccionamiento para los profesores en ejercicio»⁷⁰. De la puesta en marcha de esta figura (se disponía de un solo profesor para toda la diócesis) hay constancia en la memoria de 1960, pero sólo se expone que comenzaría sus servicios después de las vacaciones de Pascua. Sin conocer los frutos de esta iniciativa, su implementación nos parece que muestra, una vez más, la iniciativa personal de Resende para poner en marcha actuaciones educativas.

c) Promoción de la población indígena y mestiza

El tratamiento de las cuestiones precedentes nos ha servido para exponer la preocupación de la jerarquía católica de Beira por la población indígena, en unas claves culturales y religiosas concretas. Pero existe otro aspecto paralelo que también aparece en las memorias y que merece la pena destacar: la situación de la población mestiza. El mestizaje en Mozambique expresaba un grave cuestionamiento práctico de la moral oficial de la Iglesia, con «esos blancos más cafres que los cafres que, algunas veces con familia, la dejan para constituir otra ilegalmente, sin conciencia, sin dignidad y sin vergüenza»⁷¹. Desde esta visión, se da una preocupación tanto por la situación de abandono en que quedan muchos

⁶⁷ Resende, S. Soares de, *Provincia de Moçambique. Relatório 1960, Diocese da Beira*, p. 15.

⁶⁸ Cfr. Resende, S. Soares de, *Provincia de Moçambique. Relatório 1964, Diocese da Beira*, p. 20-21.

⁶⁹ Cfr. *Relatório 1968*, pp. 18-19 y *Relatório 1971*, p. 20.

⁷⁰ Resende, S. Soares de, *Provincia de Moçambique. Relatório 1958, Diocese da Beira. II. Comentarios a las mismas. B) Movimiento escolar*. Documento sin numeración.

⁷¹ Resende, S. Soares de, *Provincia de Moçambique. Relatório 1956, Diocese da Beira*, p. 17.

de estos mestizos, como por sus modelos de conducta, especialmente los de muchachas mestizas y blancas, tachados de corrompidos. Ante estos hechos, que Resende consideraba problemas gravísimos, aparecieron diversas propuestas de creación de establecimientos, en manos de congregaciones religiosas, orientadas a su instrucción, a la enseñanza de una profesión y a su «regeneración moral».

Conclusiones

El análisis de los documentos inéditos consultados para la elaboración de este artículo corrobora la necesidad de superar una visión generalista y sin matices del papel y de las consecuencias en el orden social y político que jugó la enseñanza misionera católica en el Mozambique colonial. A lo largo de estas páginas hemos ido aportando datos que ponen de manifiesto la heterogeneidad, dentro de la jerarquía eclesiástica, tanto de las finalidades asignadas a la educación indígena, como de la visión de la realidad social del territorio. Estas circunstancias, como hemos visto, marcarían profundamente las actuaciones educativas en la región central de Mozambique de la mano de unos agentes educativos que disintieron en gran medida de los fines que el Acuerdo Misionero asignaba a las misiones católicas. En todo ello tuvo un papel clave el obispo Resende. Desde la autonomía que le concedían los acuerdos de Portugal con la Santa Sede, su compromiso con una realidad social que consideraba injusta y contraria a los principios del Evangelio se traduciría en una serie de opciones pastorales cuyas consecuencias en el orden educativo, social y político, influirían notablemente en la toma de conciencia política de la población autóctona del territorio y serían expresión de la ruptura de buena parte del clero católico de la diócesis con el régimen al final de la presencia portuguesa en el territorio⁷².

La autoridad eclesiástica en Beira jamás cuestionó la soberanía portuguesa sobre Mozambique. En este sentido, hemos de dar la razón a Mondlane cuando habla del talante *lusotropicalista* de Resende, considerado un liberal que confiaba en la posibilidad de construir un nuevo Brasil en África, un Mozambique independiente dentro de una comunidad de intereses portugueses culturales, religiosos y económicos⁷³. Pero junto a ello, no cabe duda ninguna de que la conjunción del papel evangelizador que asignaba a la labor de la Iglesia católica y su disconformidad con la situación social del territorio le llevó a tomar una serie de decisiones que influyeron notablemente en los acontecimientos políticos del territorio. De entre ellas resulta clave la presencia de órdenes religiosas no portuguesas dado que serían sus componentes los que pondrían las bases de una

⁷² En los últimos años de la dictadura, prácticamente la mitad del clero católico de Beira era investigado por la PIDE. Vid. Ramos Brandão, P. (2006). Igreja Católica e Estado Novo, *Latitudes*, nº 27, p. 88.

⁷³ Mondlane, E., *Mozambique: de la colonisation portugaise à la libération nationale*, op. cit., p. 67.

enseñanza y de una pastoral que cuestionaría el papel asignado a la Iglesia por el régimen portugués, y que posibilitaría la apertura al mundo en claves emancipadoras de las élites a las que formaron⁷⁴. Todo esto se hizo, claro está, al hilo de la evolución social del continente africano y de la renovación de la Iglesia desde la asunción de los principios del Concilio Vaticano II.

Junto a ello, merece destacarse el protagonismo de los agentes educativos eclesiales en la toma de decisiones y en la puesta en marcha de la enseñanza indígena, con dos momentos bien diferenciados, siendo la reforma curricular de 1964 el punto de inflexión entre ambos.

Desde mediados de los años cincuenta se explicitaron las críticas a los débiles resultados académicos de la enseñanza indígena por parte de las instancias gubernamentales. Ante ellas, la respuesta de Resende fue asumir lo que consideraba su parte de responsabilidad, pero también criticar la dejación de la misma por parte de la autoridad administrativa. Hemos tenido ocasión de presentar una serie de condicionantes consecuencia directa de la actuación (o la omisión gubernativa) que influyeron en la inconsistencia de los aprendizajes. El interés del prelado es el que fue logrando la expansión de la red escolar, no sólo con los subsidios gubernamentales, sino con las ayudas conseguidas por él y por las congregaciones misioneras. Y fue él mismo quien sacó a la luz las causas sociales del abandono escolar (exponiendo con crudeza ante la autoridad gubernativa las incoherencias de la política colonial) y quien realizó propuestas pedagógicas concretas. Detrás de todo un cruce dialéctico de acusaciones, réplicas y contrarréplicas subyace la insuficiencia de medios con que se dota a la enseñanza indígena: construcciones precarias, falta de mobiliario y materiales, débil formación de un profesorado escaso y mal remunerado... Estos hechos reflejan la dejación de funciones de la autoridad gubernativa, hasta que el agravamiento de la crisis social y los tambores de guerra obligaron a modificar la política educativa y a asumir un papel más activo en la administración educativa, en una lucha contrarreloj a favor de un pretendido desarrollo socioeconómico que llegaba demasiado tarde, en una época en la que la Iglesia católica de Beira había dejado de ser el fiel agente educativo del régimen.

Las propuestas metodológicas que aparecen, como la separación de clases por niveles, la implementación de un rudimentario servicio de inspección, la apuesta

⁷⁴ Resulta interesante destacar como el «peligro» detectado por António Enes, ya a finales del s. XIX, de confiar en un clero extranjero que no tenía por qué asumir los principios de soberanía portuguesa iba a cumplirse finalmente, certeramente expresado por él mismo: «tan injusto sería tratarlos de enemigos y conspiradores como sería imprudente contar con ellos como si fuesen súbditos». Enes, A. (1971). *Moçambique. Relatório apresentado ao Governo*. Lisbon: Imprensa Nacional, p. 206. El Acuerdo Misionero había tratado de atajar con limitaciones a su presencia y con un estatuto especial que les obligaba a renunciar al derecho a jurisdicción de los tribunales de sus países de origen la potencial falta de sintonía de los misioneros extranjeros con los fines y principios del régimen.

formativa de un profesorado tanto masculino como femenino, la preocupación por las condiciones de vida y por la promoción social de la población indígena... vinieron en esta etapa única y exclusivamente de la mano de las autoridades eclesíásticas. Se hicieron, además, desde el conocimiento de la realidad concreta del territorio, y tratando de anticiparse a los acontecimientos que vislumbraban un cuestionamiento de la soberanía portuguesa. La implicación real y la mejora de las condiciones de la enseñanza indígena sólo sería una prioridad de las autoridades educativas tras la reforma educativa de 1964, cuando la institución eclesial era ya incapaz de cubrir la demanda al tener mermados sus efectivos (expulsados por el régimen) y sus medios económicos, y, al menos en la región central de Mozambique, al haber perdido la confianza de las autoridades. La muerte de Resende exacerbó los recelos y las congregaciones misioneras disidentes dejaron de contar con el único valedor de sus actuaciones ante las autoridades portuguesas.

Es evidente, por una parte, la fragilidad, en términos globales, de la educación misionera desarrollada por la diócesis de Beira, una fragilidad que era consecuencia, en gran medida, de la dejación de funciones por parte de la autoridad educativa hasta principios de los años sesenta. Y por otra, también es incuestionable que de esta educación misionera partieron las iniciativas de promoción social de la población nativa, y que fueron estas instituciones educativas católicas las que formaron, casi en exclusiva, a la población autóctona que en esos años descubrió, de la mano de los misioneros, el innegable valor de las culturas locales, su dignidad como personas y su irrenunciable derecho a la emancipación y a la libertad.

Por último, queremos destacar que la lectura de estos documentos inéditos también ayuda a nuestra reflexión en torno a los desafíos educativos que vive hoy el país. A los veinte años de promulgarse la ley de educación 6/92, y vistas las prioridades de la política educativa actual, merece la pena echar la vista atrás y seguir aprendiendo del pasado. Mozambique está a punto de conseguir la escolarización universal en la enseñanza primaria. Son dignos de elogio los esfuerzos realizados para reconstruir una red escolar destruida por la guerra, teniendo en cuenta, además, el alto crecimiento vegetativo. Pero la inconsistencia de los aprendizajes, su repercusión en los grupos de población vulnerable, y las graves asimetrías territoriales y sociales que siguen existiendo, son una llamada urgente a tomar en consideración las lecciones de la historia. Resulta llamativo que, aunque el contexto sea distinto al de hace cincuenta años, la dignificación de la profesión docente y la apuesta real por una formación pedagógica y ética de los profesionales de la educación sea la cuestión clave sin resolver. Sólo si ésta se aborda seriamente será posible en un futuro no demasiado lejano una educación inclusiva y equitativa, es decir, un modelo educativo que implique posibilidades de promoción social no sólo para una minoría (las élites y la nueva clase media

que está surgiendo al hilo del crecimiento económico), sino también para aquellos a los que los condicionantes sociales, culturales y económicos siguen apartando de unas condiciones de vida dignas.

Fuentes

Archivos consultados

Archivo personal de Carlos García Casas.

Archivo de la diócesis de Beira. Mozambique.

Arquivos Nacionais/Torre do Tombo, Arquivos da PIDE/DGS. Lisboa.

Entrevistas

José Augusto Alves de Sousa. Colvilhá (Portugal), 23 de agosto de 2007.

André de Bels. Baltimore (Estados Unidos), 18 de junio de 1999. Realizada por el profesor E.D. Morier-Genoud.

Carlos García Casas. Fundación Sur (Madrid), 19 de abril de 2008.

Antonio Molina Molina. Fundación Sur (Madrid), 19 de abril de 2008 y 19 de julio de 2013.

Documentos no impresos

Memorias educativas. Diócesis de Beira (1940-1973).

Referencias bibliográficas

Aguadero, R. y Sanchidrián, C. (2011). La Enseñanza indígena en Mozambique: las memorias educativas de D. Sebastião Soares de Resende, un obispo católico antes que portugués (1950-1966). *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, v. 30, pp. 265-285.

Braga da Cruz, M. (1998). *O Estado Novo e a Igreja Católica*. Lisboa: Bizâncio. *Concordata e Acôrdo Missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa Assinados a 7 de Maio de 1940 e Estatuto Missionário*. (1995). Lisboa: União Gráfica.

Cross, M. (1987). The Political Economy of Colonial Education: Mozambique, 1930-1975. *Comparative Education Review*, v. 31, n. 4, pp. 550-569.

Cruz e Silva, T. (2001). *Protestant Churches and the Formation of Political Consciousness in Southern Mozambique*. (Tesis inédita de doctorado). Basel: P. Schlettwein.

- Enes, A. (1971). *Moçambique. Relatório apresentado ao Governo*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Errante, A. (1998). Education and National Personae in Portugal's Colonial and Postcolonial Transition. *Comparative Education Review*, v. 42, n. 3, pp. 267-308.
- FRELIMO. (1979). *La Iglesia en Mozambique hoy: entre el colonialismo y la revolución (confidencial)*. Madrid: IEPALA.
- FRELIMO. (1975). *Textos fundamentales del Frente de Liberación de Mozambique*. Barcelona: Anagrama.
- Gonçalves Costa, E. (1996). *A Obra Missionária em Moçambique e o Poder Político*. Braga: Editorial Franciscana.
- Guimarães, J. M. (2006). *A Política «Educativa» do Colonialismo Português em África. Da I República ao Estado Novo (1910-1974)*. Porto: Profedições.
- Hedges, D. (coord.). (1999). *História de Moçambique*. vol. 2. Maputo: Livraria Universitária Universidade Eduardo Mondlane.
- IDOC International. (1973). *Dossier Mozambique*. Roma: autor.
- Instrução Pública. Colónia de Moçambique. (1955). *Anuário do Ensino. Ano de 1954*. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ministério das Colónias. (1917). *Anuário Colonial de 1917*. Lisbon: Imprensa Nacional.
- Mondlane, E. (1995). *Lutar por Moçambique*. Maputo: Centro de Estudos africanos.
- Mondlane, E. (1979). *Mozambique: de la colonisation portugaise à la libération nationale*. París: Editions L'Harmattan.
- Morier-Genoud, E. D. (2005). *The Catholic Church, religious orders and the making of politics in colonial Mozambique: The case of the diocese of Beira, 1940-1974*. (Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Sociology). Binghamton, University State of New York, Graduate School of Binghamton.
- Neves, J. das. (1998). A American Board Mission e os desafios do protestantismo em Manica e Sofala (Moçambique) ca. 1900-1950. *Lusotopie*, pp. 335-343.
- Nóvoa, A. (1992). A educação nacional. En Serrão, J.; Oliveira Marques, A. H. (coord). *Nova História da Educação. Volume XII*. Lisboa: Editorial Presença.

- Panzer, M. G. (2009). The Pedagogy of Revolution: Youth, Generational Conflict, and Education in the Development of Mozambican Nationalism and the State, 1962-1970. *Journal of Southern African Studies*, v. 35, n. 4, pp. 803-820.
- Ramos Brandão, P. (2006). Igreja Católica e Estado Novo. *Latitudes*, n. 27, pp. 87-91.
- Ramos Brandão, P. (2004). *A Igreja Católica e o «Estado Novo» em Moçambique 1960-1974*. Lisboa: Notícias editorial.
- Resende, S. S. de. (1994). *Profeta em Moçambique*. Porto: Difel.

página intencionadamente en blanco

*El aprendizaje del italiano en la segunda enseñanza española. Una batalla de la diplomacia fascista (1922-1943)*¹

The learning of Italian in secondary Spanish education. A battle of the fascist diplomacy (1922-1943)

Rubén Domínguez Méndez

e-mail: rdominguezmendez@hotmail.com

Instituto Universitario de Historia Simancas. España

RESUMEN: Este estudio analiza la postura de la diplomacia italiana ante la posibilidad de que España incorporase el aprendizaje del italiano a sus planes de estudio en la segunda enseñanza. Se analiza, en primer lugar, la posición del italiano dentro de este tipo de enseñanza con anterioridad a 1922, fecha de la Marcha sobre Roma. A continuación, se estudia la cooperación mantenida entre Mussolini y la dictadura primorriverista y los beneficios para la lengua italiana que se derivaron de la aprobación del Plan Callejo de 1926. Posteriormente, se explican las consecuencias negativas para los propósitos fascistas derivadas de las medidas educativas aprobadas durante la Segunda República. En el cuarto apartado se estudia la vuelta del italiano al currículo en el contexto de la Guerra Civil y de los primeros años del franquismo hasta la conclusión del periodo fascista en Italia.

Palabras clave: Segunda enseñanza; Lenguas modernas; Italiano; Fascismo; España.

ABSTRACT: This study analyzes the position of Italian diplomacy before the possibility that Spain incorporated learning Italian to their curricula in secondary education. We analyze, first, the position of Italian language in this type of education before 1922, date of the March on Rome. Later, we study the cooperation between Mussolini and the dictatorship «primorriverista» and the benefits for Italian language by the adoption of the Plan Callejo in 1926. Subsequently, we explain the negative consequences for fascist purposes derived from the new educational measures adopted during the Second Republic. In the fourth section, we examine the return of Italian language to the curricula in the context of the Civil War and the early years of Franco until the conclusion of the Fascist period in Italy.

Key words: Secondary education; Modern languages; Italian; Fascism; Spain.

Recibido / Received: 04/04/2013

Aceptado / Accepted: 08/06/2013

¹ Siglas utilizadas: Archivio Storico del Ministero degli Affari Esteri, Roma (ASMAE), Fondo Archivio Scuole (As.), busta (b.), fascicolo (f.); Fondo Affari Politici (Ap.); Fondo Direzione Generale per le Relazioni Culturali-Archivio Scuole (Dgrc. As.); Direzione Generale delle Scuole Italiane all'Estero (DGSE); Direzione degli Italiani all'Estero (DIE); Archivo del Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid (AMAE), Fondo Renovado (R.); Archivo General de la Administración, Alcalá de Henares (AGA), legajo (leg.), expediente (exp.).

El factor cultural como mecanismo de proyección exterior formó parte de las políticas desarrolladas por las grandes potencias al despuntar el siglo XX. Mussolini también valoró esta fórmula con la que ejercer una diplomacia paralela. A veces con golpes de improvisación, pero siempre con la esperanza de ejercer una importante acción de proselitismo, el fascismo desplegó en España un buen número de iniciativas culturales durante los veinte años que se mantuvo en el poder². Su objetivo final tuvo el propósito de recrear una imagen positiva del movimiento con la que ganar simpatías locales de cara a futuras confrontaciones internacionales y, además, ejercer un imperialismo activo como el desplegado por las grandes potencias³.

En el presente artículo ponemos de relieve el interés mostrado por las autoridades fascistas para conseguir que se incluyese el aprendizaje del italiano dentro de los planes de estudio de la segunda enseñanza española⁴. Sobre esta cuestión convergen dos aspectos que recibieron una especial atención: escuela y lengua⁵. Respecto al primero, la postura del fascismo hacia la juventud, con la exaltación de su imagen en la simbología del movimiento, hace que merezca un lugar central dentro de cualquier análisis sobre el proselitismo cultural, máxime si tenemos en cuenta que esta institución debía servir como primer transmisor del ideario

² Es evidente que el régimen fascista no fue homogéneo, presentando una importante evolución durante el *ventennio*. El primer cambio de relieve se produjo a partir de las leyes fascistissime de 1926 encaminadas a la construcción del Estado totalitario: suprimieron libertades, sindicatos y partidos para crear un sistema que reglamentó todos los aspectos de la vida italiana –De Felice, R. (1968) *Mussolini il fascista, II. L'organizzazione dello Stato fascista (1925-1929)*. Turín: Einaudi–. Con posterioridad, la política internacional fue la que marcó el devenir del régimen, especialmente tras el ascenso en Alemania de Hitler y la condena a Italia de la Sociedad de Naciones por la invasión de Etiopía. Existe un amplio número de síntesis para comprender la evolución del régimen fascista; entre las últimas, con un acercamiento crítico e innovador, puede consultarse la de Lupo, S. (2000) *Il fascismo. La politica in un regime totalitario*. Roma: Donzelli.

³ Respecto a la estrategia de penetración cultural en el extranjero también se evidenciaron cambios. En un primer momento, se trató de utilizar a la comunidad emigrada en el exterior como propagandistas del régimen en colaboración con los representantes diplomáticos en los diferentes países. Después, de manera lenta, se llevó a cabo la creación de Institutos Italianos de Cultura, preferentemente en los puntos geográficos interesantes para la geopolítica fascista, encargados de promover cursos de lengua y cultura italiana, organizar manifestaciones culturales o cultivar las relaciones bilaterales con académicos e intelectuales. Sobre estas estrategias puede consultarse Domínguez Méndez, R. (2012a) Dos instrumentos en la propaganda exterior del fascismo: emigración y cultura. *Hispania Nova*, 10, 28 pp.

⁴ Este artículo muestra contenidos documentales inéditos sobre un aspecto muy concreto, el de la postura de la diplomacia fascista ante la posibilidad de incluir el italiano como materia en la segunda enseñanza española. Supone una novedad que amplía algunas cuestiones tratadas en Domínguez Méndez, R. (2012b) *Mussolini y la exportación de la cultura italiana a España*. Madrid: Arco Libros. Dentro de los escasos estudios sobre el uso de instrumentos culturales por parte del fascismo en nuestro país también debe destacarse Peña Sánchez, V. (1995) *Intelectuales y fascismo. La cultura italiana del ventennio fascista y su repercusión en España*. Granada: Universidad de Granada.

⁵ Contamos con una obra en español sobre este particular: Morente Valero, F. (2001) *«Libro e moschetto»: politica educativa y politica de juventud en la Italia fascista (1922-1943)*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

totalitario. En el caso del segundo, fue utilizada como un dispositivo más para alcanzar el prestigio exterior y la anhelada expansión cultural, dando continuidad a proyectos anteriores del Estado liberal italiano⁶. No obstante, alcanzar réditos en España con esta visión de la lengua como instrumento de política exterior no iba a ser una tarea fácil.

Como veremos a lo largo del texto cualquier pretensión por parte del fascismo estuvo condicionada por el cuadro general de las relaciones mantenidas entre los dos países, situándose la inclusión o no del italiano como materia de estudio dentro del contexto de entendimientos, contrariedades y disputas que tuvo que afrontar Mussolini con los respectivos gobiernos españoles. De tal modo, nuestro ámbito de análisis se centra en las diversas estrategias elaboradas por la diplomacia italiana para conseguir este objetivo, sin dejar de prestar atención, por otra parte, a la cambiante posición ocupada por el fascismo durante los periodos de la dictadura de Miguel Primo de Rivera, de la Segunda República y de la dictadura de Franco.

Un idioma ajeno al sistema educativo español

La presencia institucional de la cultura italiana en España a principios de siglo era bastante pobre. El grueso de las manifestaciones culturales estaba sustentado por iniciativas particulares como las desarrolladas por la comunidad italiana en el país, especialmente activa en Barcelona. Siguiendo esa línea, y de una forma más específica señalando los lugares donde podía aprenderse italiano, apenas podemos destacar la existencia de escuelas italianas en dicha ciudad y de clases desarrolladas en algunos centros gestionados por religiosos italianos, especialmente por salesianos. A esta acción, en 1910, hay que añadir la creación de un comité de la *Società Dante Alighieri* en Barcelona al que se sumó, en 1911, otro en Madrid, aunque éste sólo mantuvo su actividad durante tres años⁷.

La demanda por aprender este idioma tampoco era significativa dentro de una sociedad española que ni tenía la formación adecuada ni posibilidades de adentrarse en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Apenas eran unas minorías –compuestas por grupos de intelectuales, personal del mundo diplomático o agentes comerciales, relacionados con el intercambio de productos a escala mundial– las que estaban preocupadas y en condiciones de aprender este tipo de saberes. Esa circunstancia retrasó de manera significativa la configuración de la enseñanza de las denominadas lenguas modernas o vivas –en contraposición al griego y

⁶ Garzarelli, B. (2004) «Parleremo al mondo intero». *La propaganda fascista all'estero*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

⁷ Domínguez Méndez, R. (2009) De la identidad a la propaganda cultural: las escuelas italianas en España (1861-1922). *Investigaciones históricas*, 29, 173-192.

latín que recibían el apelativo de lenguas clásicas o muertas— tanto en la segunda enseñanza como en la superior y en los centros de idiomas.

Incluso dentro del anterior círculo de minorías las necesidades de formación eran variopintas, quedando el italiano relegado en todas ellas a una posición secundaria. La falta de motivación por aprender este idioma se explicaba por una simple cuestión práctica, puesto que, como bien ha sintetizado María Jesús Vera Cazorla, los intereses por el aprendizaje de un idioma a principios del siglo XX iban «desde el prestigio social que implicaba el dominio del francés, al uso comercial del inglés, el alemán, el árabe y en menor medida el francés, hasta el aprendizaje del italiano por parte de los aficionados a la música y a la ópera»⁸. Una idea refrendada por el profesor Vicente González Martín, para quien prácticamente sólo los grandes intelectuales como Unamuno, Blasco Ibáñez o Pérez de Ayala, conocían de forma extensa la realidad de Italia⁹. Ante este panorama, no es difícil intuir como la enseñanza del italiano estaba destinada a un sector muy reducido; a unos románticos de la cultura en un mundo pragmático que se veían atraídos por la producción y el pensamiento de sus personajes más ilustres.

Volviendo a la realidad de la enseñanza de idiomas en el país hay que subrayar como el pronunciado atraso del sistema educativo español perjudicó de manera especial a su desarrollo normalizado de acuerdo a los patrones de implantación en el resto de Europa. Las reformas y retoque legislativos constantes, pese a que de manera global sirvieron para mejorar la situación de las lenguas vivas dentro del currículo, no permitieron estabilidad en el número de horas y materias que debían cursar los alumnos.

Podemos señalar la promulgación de la Ley de Instrucción Pública del 9 de septiembre de 1857, conocida como Ley Moyano, como el primer intento serio por estabilizar la educación española. En realidad el texto era un compendio de los planteamientos puestos en marcha durante toda la construcción del Estado liberal, pero su importancia residió en el hecho de regular la totalidad del sistema educativo, manteniéndose vigente hasta las vísperas del siglo XX. A juicio de la historiografía de la educación, la esencia de la ley permaneció casi intacta hasta que en 1970 se promulgó la Ley General de Educación, influyendo en el establecimiento de las etapas educativas —primaria, secundaria y universitaria— y en el sistema de Facultades y Escuelas Técnicas. En lo relativo a la segunda enseñanza el texto recogió la obligatoriedad de estudiar lenguas vivas —francés— dentro del plan de estudios generales, incorporándola el segundo ciclo de esta enseñanza¹⁰.

⁸ Vera Cazorla, M. J. (2005) *La enseñanza de las lenguas extranjeras en la isla de Gran Canaria en el siglo XIX*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, p. 124.

⁹ González Martín, V. (1978) *La cultura italiana en Miguel de Unamuno*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

¹⁰ Con antelación, a partir del plan de Estudios de 1836, la enseñanza del francés era optativa en el

Pese a todo, los cambios no alteraron significativamente la situación del aprendizaje del italiano que continuó siendo una materia prácticamente inédita en los centros españoles durante todo el siglo XIX.

Los posteriores retoques, introducidos casi cincuenta años después, en la última década del siglo, afianzaron algo más la presencia de las lenguas modernas en el sistema español. Tras la aparición sucesiva de los planes de estudio Groizard (1894), Germán Gamazo (1898) y Pidal y Mon (1899), en la educación secundaria se fue conformando un currículo estable de asignaturas –latín, castellano, geografía, historia, matemáticas, física, química e historia natural– a la vez que iban ganando importancia materias como literatura, dibujo, gimnasia y lenguas modernas¹¹. Entre las últimas siguió destacando de manera significativa el francés que adquirió una posición privilegiada, siendo en la mayoría de los planes la única lengua moderna obligatoria. Con las modificaciones, en cualquier caso, no se vio alterado el papel de la lengua italiana relegada a su posición de «hermanita pobre» también en la escuela media¹².

En la frontera de 1900 se produjo una nueva reforma en la segunda enseñanza a través del Real Decreto del 20 de julio. Los desastres del 98 y la acción del regeneracionismo promovieron cambios con los que, en este caso, se quería redefinir el papel que en estos estudios debía tener la «cultura general (...) con el fin de elevar el nivel intelectual y de cultura de nuestra juventud escolar», tal y como quedó plasmado en la exposición del propio decreto, «impónese el conocimiento de las lenguas vivas: una el Francés, otra el Inglés o el Alemán»¹³.

La presencia del francés estaba garantizada en los planes de estudio durante el tercer y cuarto curso –de los seis de los que constaba la segunda enseñanza– mientras que se hacía optativa la elección entre inglés o alemán para el quinto y sexto año académico¹⁴. Nuevamente el italiano quedaba al margen en un mo-

tercer y cuarto curso de bachillerato. Cfr. el cuadro general del sistema en Capitán Díaz, A. (1991) *Historia de la Educación en España. Vol. 2*. Madrid: Dykinson, p. 102.

¹¹ En detrimento de otras materias que eran más volubles, apareciendo y desapareciendo del currículo con cada cambio en los planes de estudio. Por ejemplo: «derecho usual, fisiología e higiene, agricultura, psicología, teoría e historia del arte, técnica industrial y agrícola». Negrín Fajardo, O. y Vergara Ciordia, J. (2003), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, p. 217.

¹² Esa expresión es empleada para definir el papel de la filología italiana en las universidades españolas de aquellos años: «(...) cuando, por fin, se imparta la asignatura de Lengua Italiana durante el curso 1934-1935, ésta desaparecerá nuevamente en el de 1935-1936, en los albores de la Guerra Civil, cuando ya estaban plenamente asentados los lectores de francés, inglés, alemán y ruso». Arce Menéndez, A. (2008), Italiano, en López-Ríos Moreno, S. y González Cárceles, J. A. (coords.), *La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid en la Segunda República. Arquitectura y Universidad durante los años 30*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, p. 400.

¹³ Gaceta de Madrid, 22/07/1900, p. 308.

¹⁴ *Ibid.* En el artículo 7 se establecía como requisito para obtener el grado de bachiller la realización de un examen de francés y otro de inglés o alemán.

mento considerado como histórico en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como también sucedió una década después, aunque dentro del ámbito de los estudios superiores, cuando al crearse en Madrid la Escuela Central de Idiomas –el primer centro público encargado de la enseñanza de estas lenguas y el antecedente directo de las actuales Escuelas Oficiales de Idiomas– se postergó su enseñanza¹⁵.

Desde 1903 hasta 1926 se vivió un periodo de estabilidad en la segunda enseñanza. Las únicas modificaciones en el aprendizaje de lenguas extranjeras llegaron de la mano de la renovación metodológica impulsada por instituciones como la Junta para Ampliación de estudios e Investigaciones científicas, que rebajó la edad para aprender idiomas a los 8 años en el experimental Instituto–Escuela¹⁶.

El Plan Callejo de 1926. Un importante paso para los intereses italianos

En 1926 se produjeron nuevas alteraciones en los planes de estudio de la segunda enseñanza tras la aprobación del Plan Callejo. Con él se acometió una reforma más dentro del panorama general de modernización que quiso impulsar Miguel Primo de Rivera desde el golpe de estado de septiembre de 1923. Aunque profundizaremos más abajo sobre el texto, sus efectos más significativos fueron la reducción del analfabetismo y el aumento de las tasas de escolaridad tanto en la escuela primaria, gracias a la apertura de escuelas y a la dotación de nuevas plazas de maestros, como en la enseñanza secundaria y superior¹⁷.

Desde Italia todas las modificaciones introducidas se siguieron con expectación, teniendo en cuenta que la misma dictadura española había dado repetidas pruebas de su admiración por la obra de Mussolini. Sin embargo, la diplomacia italiana se mostraba contrariada porque esta situación no pudiese traducirse en un mayor peso cultural del país trasalpino. Especialmente doloroso era contrastar la influencia ejercida por Francia en este campo, sobre todo si tenemos en cuenta las especulaciones internacionales sobre un posible acuerdo antifrancés en el área Mediterránea. Para tratar de atajar el camino andado por el país galo en nuestro país, en 1924 se envió a Madrid al profesor Ruggero Palmieri con objeto de estudiar los mecanismos más adecuados para impulsar la acción italiana. En sus contactos con las autoridades españolas Palmieri sirvió de puente para establecer

¹⁵ Como reflejó el artículo 1º de la Real Orden de 1 de enero de 1911 «los estudios que por ahora se han de cursar en la Escuela Central de Idiomas se limitarán al francés, inglés y alemán». Gaceta de Madrid, 02/01/1911, p. 41.

¹⁶ Díaz de Laguardia Bueno, E. (1988) *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: Ministerio de Educación, p. 318.

¹⁷ «el analfabetismo se reduce alrededor de un 8% en la década de los años veinte (...) el incremento del número de escuelas (...) cabe situarlo alrededor de 4.500 (...) 6.620 son las plazas de nuevos maestros», López Martín, R. (1991) Política educativa en la dictadura de Primo de Rivera, en VV.AA. *Cuestiones histórico-educativas. España, siglos XVIII-XX*. Valencia: Universidad de Valencia, p. 184.

una mayor cooperación cultural cuyos primeros efectos se dejaron sentir, precisamente, en la primera y segunda enseñanza de ambos países al revisarse los textos y manuales utilizados en estos centros. Con ello se pretendía «corregir posibles inexactitudes y juicios equivocados que constituyan obstáculo a una mayor penetración espiritual entre España e Italia»¹⁸.

El siguiente punto se centró directamente en la enseñanza de los respectivos idiomas, aprovechando que en Italia se había ampliado la enseñanza de lenguas modernas, también con anterioridad centrada de forma exclusiva en el francés, como resultado de la Reforma Gentile de 1923. Dos años más tarde, con el Decreto núm. 1054 del 6 de mayo, se estableció en Italia la posibilidad de sustituir en los cursos inferiores de la escuela media al francés por el inglés, alemán o español según los intereses de cada centro. Con esta reforma, considerada erróneamente por Mussolini como «la más fascista de las reformas», el fascismo pretendió inculcar en la juventud los valores de su movimiento para crear futuros hombres dispuestos a «credere, obbedire, combattere»¹⁹.

La escuela española también sufrió los efectos colaterales de la deriva autoritaria en la que se encontraba inmersa Europa. La sumisión a los principios de la dictadura quedó evidenciada con unos principios pedagógicos en los que se establecía la conveniencia de que a los niños se les educase «de manera que vieran en el régimen la receta para la salvación de España»²⁰. Desde esa óptica la escuela se convirtió en un espacio para resaltar los valores tradicionales del Estado y reafirmar la identidad de la patria. Era el triunfo del proyecto de regeneración basado en la vuelta a la supuesta esencia española. La reconstrucción de una nación en la que de manera oficial no había espacio para otras lenguas que no fueran el castellano.

Sin embargo, como ya hemos esbozado, pese a la exaltación de los ideales patrios se produjo un nuevo interés por el conocimiento de otras lenguas en la escuela media. Una oportunidad que la diplomacia italiana trató de utilizar para revertir la situación de su idioma dentro de los planes de estudio españoles. Ante las primeras noticias sobre las políticas educativas que iban a impulsarse en España se avivaron las esperanzas fascistas. En marzo de 1924 el cónsul en Barcelona señaló como el rector de aquella universidad le había informada de los impedimentos mostrados por el directorio militar hacia la implantación, por el momento, de nuevos estudios relacionados con la enseñanza de lenguas extran-

¹⁸ ASMAE, As., 1923-1928, b. 671. *Embajada de España en Roma a la DGSE*, 19/04/1924. Vid. también Palomares Lerma, G. (1989) *Mussolini y Primo de Rivera. Política exterior de dos dictadores*. Madrid: Eudema, pp. 258-259.

¹⁹ Sin embargo, el carácter elitista de la reforma no conectó con las masas, Colombo, K. (2004) *La pedagogía filosófica di Giovanni Gentile*. Milán: Franco Angeli, p. 161. Giovanni Gentile fue alejado del *Ministero della Pubblica Istruzione* en julio de 1924 pasando a presidir el *Istituto Nazionale di Cultura Fascista*.

²⁰ Ben Ami, S. (1983) *La dictadura de Primo de Rivera, 1923-1930*. Barcelona: Planeta, p. 124.

geras o del catalán pero que, sorprendentemente, se había dado permiso para que se estableciera una cátedra de lengua y literatura italiana en Madrid a cargo de Palmieri²¹.

Antes de que se aprobase el Plan Callejo el embajador Paulucci ya conocía las condiciones en las que se iba a plasmar el trato más favorable hacia el italiano en la escuela media. De acuerdo con el aumentó en el número de horas dedicadas al aprendizaje de lenguas vivas se incluyó a esta lengua, junto al alemán y el inglés, dentro del currículo, pese a que el francés continuó siendo la lengua extranjera privilegiada del sistema educativo español²². El Real Decreto de 25 de agosto con el que se reorganizaba la enseñanza secundaria en un bachillerato elemental y otro universitario —éste configurado por una sección de ciencias y otra de letras— de una duración de tres cursos cada uno, distribuía los contenidos sobre idiomas del siguiente modo: en el elemental se estudiaría francés en los tres cursos y en el universitario se optaría por el estudio del inglés, alemán o italiano en los dos últimos cursos²³. Así pues, el italiano lograba entrar por primera vez en el currículo de este nivel educativo.

La medida fue interpretada por rector de la *Università Italiana per Stranieri di Perugia* como un auténtico éxito que merecía ser publicitado por la prensa fascista para demostrar el interés que suscitaba a nivel internacional la difusión de la lengua y la cultura italiana²⁴. No obstante, tras la euforia inicial y ya en un plano más terrenal, se observó que el texto no iba a cumplir con las expectativas generadas entre las autoridades fascistas, principalmente por dos motivos: la falta de profesores con la formación adecuada para impartir la enseñanza del italiano y el carácter de la materia como asignatura optativa.

El primero de los asuntos había sido previsto por el fascismo incluso con anterioridad. De hecho en España ya se había ofrecido la posibilidad de poner tres docentes nativos a disposición de las escuelas municipales de Barcelona, teniendo en cuenta el peso de los intereses italianos en aquella ciudad²⁵. También en este sentido, pocos meses después, el gobierno de Mussolini aprobó un reglamento en el que se regulaba el papel de los directores, profesores y personal auxiliar en los institutos medios de instrucción italianos creados en el exterior,

²¹ ASMAE, As., 1923-1928, b. 671. Reservado, *Cónsul General en Barcelona* (Mazzini) a la DGSE, 11/03/1924.

²² Rius Dalmau, M. I. (2006) *La enseñanza del francés en el marco de la Institución Libre de Enseñanza (1876-1939)*. Tesis doctoral. Universidad Rovira i Virgili. Tarragona, p. 67.

²³ Gaceta de Madrid, 28/08/1926, pp. 1234-1237.

²⁴ Su opinión era relevante al estar al frente del primer centro universitario diseñado, en 1921, para enseñar la lengua y la cultura italiana a extranjeros. ASMAE, As., 1923-1928, b. 671. *Rector de la Università per Stranieri di Perugia al director de la DGSE*, Astorre Lupattelli-Trabalza, 10/01/1924.

²⁵ *Id. Cónsul General en Barcelona al Alcalde de Barcelona*, Mazzini-Fernando Álvarez de la Campa, 04/03/1924.

estableciendo la posibilidad de que «los directores y profesores puedan encargarse, con el consenso del Gobierno, de impartir enseñanzas en las escuelas superiores o medias extranjeras»²⁶. En cualquier caso, desde el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se prefirió contar con profesores propios aunque los candidatos fueran escasos. Esta circunstancia ralentizó el proceso y en octubre de 1927 los docentes de italiano ejercían a título de interinos bajo la expectativa de que se convocase un concurso para consolidar su plaza.

Unido a lo anterior y como segundo elemento, su condición de asignatura optativa mermó el número de alumnos interesados en la materia. Este escenario se evidenció pronto, ya en 1928, provocando una reestructuración general de las cátedras de lenguas vivas en la enseñanza secundaria en las que las de italiano se vieron debilitadas. Ahora tenían que compartir su localización con las de inglés y alemán en todos los institutos ubicados en capitales de distrito universitario y en las provincias insulares, pero perdían peso en el resto de centros al no ser la única lengua presente en ninguno de éstos y tener que ser una optativa –la otra era el inglés– de las que se impartían en los institutos de Alicante, Almería, Castellón, Cartagena, Tarragona y Tortosa²⁷.

Para completar el esquema sobre el papel del italiano en el periodo es preciso señalar que el número de centros privados que impartían su enseñanza aumentó. El motivo, la ampliación de los fondos destinados por el fascismo a subvencionar en España a las instituciones que desarrollasen los programas didácticos del sistema educativo italiano –aunque en la práctica este requisito se limitaba a que enseñasen la lengua italiana– y permitiesen las inspecciones periódicas. Los efectos de esta política, con la que se esperaba frenar la influencia que ejercía Francia a través de sus escuelas, y, en menor medida, la que también desarrollaban instituciones alemanas, inglesas y suizas, se hicieron visibles con el incremento del número de estudiantes en centros subvencionados. De forma casi exclusiva, salvo por las escuelas laicas de la comunidad italiana en Barcelona, estos alumnos asistían a centros gestionados por instituciones religiosas –recreando la fórmula anterior de diplomacia cultural ejercida por las órdenes italianas en favor del Estado liberal italiano– a las que se subvencionaba bajo la promesa de que «la enseñanza del italiano se da como materia obligatoria y los alumnos consiguen no solamente leerlo y traducirlo correctamente sino también hablarlo con fluidez»²⁸.

El fin de la dictadura primorriverista provocó un nuevo enfoque de los planteamientos educativos. Con el Plan Callejo cada vez más contestado pedagógica y políticamente, la llegada al Ministerio de Instrucción Pública de

²⁶ Real Decreto 2367, artículo 153. Aprobado el 27 de noviembre de 1924 por el gobierno italiano.

²⁷ Gaceta de Madrid, 31/08/1928, p. 1208. Real Decreto 1550 de 28 de agosto de 1928.

²⁸ ASMAE, As., 1923-1928, b. 671. *Inspector de los Salesianos al Cónsul en Barcelona*, Marcelino Olsechea-Mazzini, 22/01/1924.

Elías Tormo, el 24 de febrero de 1930, significó un intento por modificar las cuestiones más controvertidas. En la enseñanza secundaria, punto de arranque para los alumnos en el estudio de lenguas modernas, se elaboró un informe con el fin de que este nivel de instrucción se convirtiera definitivamente en el lugar idóneo para la formación integral de los alumnos. Según este estudio del Consejo de Instrucción Pública las materias que debían configurar el plan de estudios eran lengua y literatura española, latín, francés, inglés o alemán, geografía e historia, ciencias filosóficas y morales, ciencias matemáticas, ciencias naturales, ciencias físico-químicas, religión y dibujo²⁹. En definitiva, se trataba de un precedente del desplazamiento de la enseñanza del italiano en la escuela media que se produciría en 1931.

El retroceso durante la Segunda República

Con la instauración de la República muchos sectores vieron la posibilidad de afrontar la compleja reforma que reclamaban a los dirigentes del país. La cuestión agraria, la reestructuración del ejército, los límites de la Iglesia, los cambios en el sistema tributario o la relación con los nacionalismos eran algunos de los asuntos que urgían resolver y articular, en un primer momento, con el texto constitucional. Respecto a la instrucción, el nuevo régimen tenía por delante el reto de continuar la progresiva reducción de la tasa de analfabetismo en España y acabar con los bajos índices de escolarización infantil; situados en 1930, respectivamente, en torno al 30% de la población y al 50% de la infancia. Con el propósito de cambiar esta situación en julio de 1931 «tras estimar que existía un déficit de 27.151 escuelas, se lanzaba un plan quinquenal de creación de 7.000 escuelas en el primer año y 4.000 en cada uno de los cuatro restantes»³⁰.

La Constitución republicana aprobada el 9 de diciembre de 1931 no dedicó un capítulo de forma directa al tema de la educación, sino que dentro del título tercero, dedicado a los derechos y deberes de los españoles, la incluyó en el capítulo segundo sobre familia, economía y cultura. De tal modo, el artículo 48 señalaba como la cultura era una atribución esencial del Estado, proclamándose una escuela única con las siguientes características: obligatoriedad y gratuidad en la primera enseñanza, libertad de cátedra y laicidad. El artículo 49 estaba dedicado a la expedición de títulos —una competencia exclusivamente estatal tras realizar las pruebas oportunas para cada nivel— y a plantear la regulación del sistema escolar y de los planteamientos pedagógicos a través de una futura ley de

²⁹ Lorenzo Vicente, J. A. (2003) *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Madrid: Editorial Complutense, p. 12.

³⁰ Viñao Frago, A. (2004) *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, p. 39.

instrucción pública. Por último, el artículo 50 recogía la posibilidad de organizar las enseñanzas de lenguas propias por parte de las regiones autónomas en las condiciones fijadas por sus respectivos estatutos, siendo obligatorio el estudio de la lengua castellana que sería el «instrumento de enseñanza en todos los centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas».

Con anterioridad había quedado suspendido el Plan Callejo, con el decreto de 13 de mayo de 1931 por el que se derogaban los planes vigentes de segunda enseñanza y de enseñanza universitaria, restituyéndose el plan de estudios de 1903³¹. Pero sin duda alguna, la nueva visión educativa quedó consagrada con el anteproyecto de ley elaborado por Lorenzo Luzuriaga, expuesto ante las Cortes el 17 de noviembre de 1932 por el ministro de Instrucción Pública, Fernando de los Ríos³². Para el interés italiano el asunto de más relevancia era la exclusión que se hacía del idioma dentro de la enseñanza de lenguas modernas en el segundo nivel de instrucción, mientras que el francés se establecía como obligatorio y eran opcionales el inglés y el alemán³³.

El planteamiento resultó claramente contrario a los intereses italianos, haciendo que el embajador considerase que la medida había sido deliberadamente tomada en contra del fascismo³⁴. Desde ese instante, se barajó la posibilidad de realizar algún tipo de presión diplomática antes de que el proyecto fuera aprobado. La confianza en que se pudiese modificar la situación llegó tras escuchar, el 22 de diciembre, el discurso del intelectual y diputado Juan Estelrich Artigues –perteneciente en esta primera fase de su vida política a la *Lliga Regionalista de Catalunya*– en el que se pedía que no se suspendiese la enseñanza del italiano en las escuelas medias³⁵.

³¹ Gaceta de Madrid, 14/05/1931, p. 717.

³² En él se seguían los planteamientos constitucionales: el Estado tenía el deber de garantizar la educación pública, pudiendo existir la enseñanza privada que no persiguiese fines políticos o confesionales; educación laica; gratuidad en la enseñanza primaria y media; y división en tres niveles educativos.

³³ En junio de 1931 la embajada italiana ya había atisbado el desenvolvimiento de los acontecimientos al comprobar que no se le facilitaba el nombre de los titulares de las cátedras de italiano en los institutos españoles. AMAE, R., legajo 742, exp. 141. *Titulares cátedras de italiano, 1931*.

³⁴ ASMAE, As., 1929-1935, b. 882. *Embajada de Italia en Madrid al Ministerio degli Affari Esteri*, 20/12/1932. Desde la embajada se recoge y subraya el siguiente apartado del proyecto: «Base 6ª. Las materias fundamentales de que consta el estudio del bachillerato son: Lengua española, Matemáticas, Geografía, Historia, Iniciaciones en conocimientos fisiconaturales, Física y Química, Ciencias naturales, Lengua latina, Francés, Alemán e Inglés, Griego, Filosofía, Economía y Derecho y Dibujo. Base 7ª. (...) B) La lengua francesa principiará, asimismo, a ser estudiada en el primer año, y durará todo el periodo común del bachillerato».

³⁵ Transmitido en la correspondencia oficial. ASMAE, As., 1929-1935, b. 882. *Embajada de Italia en Madrid a la DIE*, 22/12/1932. Toda opinión procedente desde Cataluña causó un interés especial para las autoridades fascistas, véase González i Vilalta, A. (2009) *Cataluña bajo vigilancia. El consulado italiano y el fascio de Barcelona (1930-1943)*. Valencia: Universidad de Valencia.

Uno de los factores en los que se confiaba para que aún pudieran llevarse a cabo cambios era que la reforma que había sido votada por las Cortes ni siquiera tenía incluida la enseñanza del catalán; cuestión ampliamente debatida en las Cortes y presente en la cooficialidad del castellano y el catalán recogida en el Estatuto de 1932³⁶. El día 3 de marzo de 1933 el embajador se reunió con el ministro de Estado para intentar que se llevara a cabo una modificación del proyecto de ley para la instrucción pública. Sin embargo, y aunque éste aseguraba desconocer cuándo saldría adelante el anteproyecto, el ministro Luis de Zulueta y Escolano argumentó que si los alumnos españoles escogían el italiano era por su mayor similitud y facilidad de aprendizaje, dejando a un lado el inglés y el alemán, a los que consideraba más importantes para la promoción social de los alumnos. Tal respuesta enervó al embajador que desde ese momento optó por afrontar la cuestión como un tema en el que había que poner el mayor número de obstáculos; pese a ser conscientes de los limitados medios de los que disponía, en alusión a los pocos simpatizantes con los que contaba en el parlamento, los ministerios o la prensa. El cometido de la embajada sería demostrar que el aprendizaje del italiano tenía un interés no sólo lingüístico sino también cultural, permitiendo conocer de primera mano las doctrinas del movimiento fascista que «forman parte de la actividad intelectual de cualquier individuo que pretenda poseer una cultura media»³⁷.

El 24 de marzo de 1933 se informó nuevamente de la utilización del argumento relativo a las relaciones entre los dos países para presionar a Zulueta sobre la interferencia que se iba a producir en los intercambios culturales. Concretamente el embajador le comentó la penosa impresión que causaba en Italia el proyecto de ley español, hasta el punto de provocar la paralización de la propuesta de crear una cátedra de literatura española en la Universidad de Roma. Una estrategia que llevaba, incluso, a recomendar a Mussolini el seguimiento de una táctica similar con el embajador de España en Roma, Gabriel Alomar³⁸. El mes de abril se recopilaban los datos sobre el número de escuelas medias que en Italia impartían la enseñanza del español para poder utilizarlos como elemento con el que contrastar la política seguida por ambos países en el aprendizaje de la lengua del otro Estado³⁹.

Volviendo a la situación interna española, las elecciones generales del 19 de noviembre de 1933 –las primeras con sufragio femenino– significaron el triunfo

³⁶ ASMAE, As., 1929-1935, b. 882. *DIE a la Embajada de Italia en Madrid*, 02/03/1933.

³⁷ *Id. Embajada de Italia en Madrid a la DIE*, 04/03/1933.

³⁸ ASMAE, Ap., 1931-1945, Spagna, b. 6. *Embajador de Italia en Madrid al Ministro degli Affari Esteri*, Guariglia-Mussolini, 24/03/1933.

³⁹ Era impartido hasta en 32 centros de instrucción media. ASMAE, Ap., 1931-1945, Spagna, b. 5, f. 16, s. f. 2. *Enseñanza de lengua española en la escuela italiana*.

de las derechas que habían acudido agrupadas en torno a la CEDA. Con los 115 escaños, de un total de 472, la CEDA se convirtió en la fuerza con mayor representación en las Cortes y accedió al gobierno en coalición con los radicales de Lerroxx. Este hecho supuso la marcha atrás en muchas de las cuestiones emprendidas. Dentro de la educación, se redujeron las construcciones escolares, se prohibió la coeducación en las escuelas primarias y, en las universidades, se eliminó la representación estudiantil en los claustros, juntas de gobierno y juntas de facultad. En la enseñanza secundaria la reforma fundamental se llevó a cabo con el Plan de estudios de 1934, conocido como Plan Villalobos, con el que se reorganiza el bachillerato estableciendo un único itinerario y una duración de siete años repartidos en dos ciclos: el primero, constaba de tres cursos y se dedicaba a una enseñanza general; el segundo, con cuatro cursos, era más específico. Por lo que respecta a la enseñanza de lenguas modernas éstas fueron incluidas como materia troncal. El francés se daba desde primero hasta cuarto curso contemplándose también una segunda lengua extranjera, para el sexto y séptimo curso, a elegir entre el inglés o el alemán; una situación que reflejaba la continuidad y respeto al proyecto de ley presentado en diciembre de 1932⁴⁰.

En consecuencia, vemos como el cambio en el gobierno no se tradujo en una mejora de la posición del italiano, quedando inalterado su papel durante la República, a pesar de que Guariglia se hubiera reunido en abril con Salvador de Madariaga, ministro de Instrucción Pública, y en mayo se hubiera puesto en contacto con su sucesor, Filiberto Villalobos⁴¹. Lo único que obtuvo fue una matización a la situación del italiano en la enseñanza media de la que se afirmaba que no se había suprimido de forma deliberada sino que con la anulación del plan de estudios de 1926 se había establecido provisoriamente el antiguo de 1903 en el que sólo se exigía la enseñanza obligatoria del francés. Las promesas sobre la posibilidad de incluir el italiano en el futuro plan de estudios por su valor literario y como vehículo para engrandecer las relaciones culturales entre ambos países fueron disipadas con la promulgación del Plan Villalobos que significaba una oportunidad perdida de aumentar la influencia cultural italiana y de colocar profesores italianos en las escuelas medias españolas⁴².

⁴⁰ Gaceta de Madrid, 30/08/1934, pp. 1871-1874. Decreto de 29 de agosto de 1934.

⁴¹ Sólo ocupó el cargo entre el 3 de marzo y el 28 de abril de 1934. A pesar de sus buenas palabras Guariglia ya advertía: «Naturalmente no se puede fiar ni de la palabra ni de lo escrito por el Señor Madariaga porque, dada la confusión política y los continuos cambios ministeriales, es más que probable que antes que el proyecto de reorganización de la enseñanza media sea presentado al Parlamento, se sucederán los nombres de los ministros al frente de Instrucción Pública». ASMAE, As., 1929-1935, b. 882. *Embajador de Italia en Madrid al Ministro degli Affari Esteri*, Guariglia-Mussolini, 25/04/1934. Muestra de la inestabilidad fueron los 16 cambios que vivió el ministerio hasta el estallido de la guerra civil.

⁴² *Ibíd. Nota del Gabinetto del Ministero degli Affari Esteri*, 10/07/1934.

Aprovechando que la Revolución de octubre de 1934, con su importante foco asturiano, había sido sofocada con éxito por el gabinete de Lerro, el gobierno fascista decidió realizar una donación de libros a la Universidad de Oviedo duramente castigada durante los enfrentamientos. Desde la embajada se mostró al presidente de gobierno el interés por promover acciones de este tipo que repercutían positivamente en una mayor comprensión cultural. Sin embargo, se hacía ver la difícil justificación de la generosidad italiana ante la actitud que había mantenido el anterior gabinete de Azaña que no había consentido que se colocase al italiano en igualdad de condiciones con el inglés y el alemán en la enseñanza media⁴³.

Esta estrategia de promocionar al máximo las acciones culturales italianas en España, para crear una corriente de opinión que pusiese en valor la deuda que se estaba contrayendo con Italia y el modo en el que era pagada, fue ampliada mediante la inserción de noticias en la prensa. Quedaba claro que las conversaciones directas con los responsables políticos habían resultado del todo infructuosas porque Italia recibía siempre buenas palabras pero nunca se materializaban en el sentido deseado. Viendo que las informaciones eran publicadas por periódicos de signo conservador, se trabajó para lograr que los periódicos de izquierdas se interesasen por el asunto e incluso se consiguió que el doctor Gregorio Marañón se comprometiera a escribir un artículo al respecto en el periódico republicano *Ahora*⁴⁴.

En abril, con el nombramiento de un nuevo ministro de Instrucción Pública –en este caso Ramón Prieto Bances que apenas ocupó el cargo del 3 de abril al 6 de mayo de 1935– se sondeó la posibilidad de establecer un proyecto de acuerdo cultural. La iniciativa fue tomada por el encargado de negocios en la embajada italiana, Geisser Celesia, que en ausencia del embajador Guariglia se puso a la cabeza en las gestiones para conseguir la inclusión del italiano como materia de enseñanza en la escuela media. No obstante, como reconocía el propio Celesia el 10 de mayo, había que olvidar sus conversaciones mantenidas con Bances puesto que con otro cambio ministerial como el que se había producido, era necesario volver a iniciar todo el trabajo realizado en el ministerio⁴⁵.

El proyecto, pretendía fomentar la presencia cultural en los respectivos países. Pero también era un instrumento para revestir la aspiración fundamental

⁴³ «Lerro me ha respondido que (...) estaba convencido de la justicia de mis consideraciones y me ha asegurado de su buena disposición a defenderlas cuando la cuestión deba decidirse». *Id.* Reservado, *Encargado de negocios en Madrid al Ministro degli Affari Esteri*, Geisser Celesia-Mussolini, 08/12/1934.

⁴⁴ «(...) la publicación de este tipo de artículos en publicaciones de izquierda viene a solventar el problema de la restauración de la enseñanza del italiano evitando cualquier carácter partidista que la cuestión pueda tener (...) reflejados en un sentido u otro sobre la política interna española». *Id.* *Encargado de negocios en Madrid al Ministro degli Affari Esteri*, Geisser Celesia-Mussolini, 12/03/1935.

⁴⁵ *Id.* *Encargado de negocios en Madrid al director de la DIE*, Geisser Celesia-Parini, 10/05/1935.

de establecer la enseñanza del italiano en los institutos medios; hasta el punto de que barruntada la opción de que el gobierno español accediera a lo propuesto, se establecía la posibilidad de que los profesores encargados de impartir el italiano en la enseñanza secundaria pudieran ser formados en Italia aunque esto ocasionase gastos para el gobierno fascista⁴⁶.

El 25 de mayo, aprovechando la presencia en Madrid de los delegados italianos a la conferencia internacional sobre bibliotecas, la embajada italiana organizó un almuerzo en el que reunió al ministro Joaquín Dualde y a su predecesor Ramón Prieto Bances. Durante el acto Celesia volvió a mostrar su incesante reivindicación respecto al tema de la enseñanza y el nuevo portador de la cartera de instrucción pública le ofreció la habitual respuesta mostrando «su admiración por la cultura italiana» asegurando que la única cuestión que impedía satisfacer los deseos italianos era el problema presupuestario que ataba de manos cualquier intento por establecer nuevas modificaciones en los planes de estudios. Celesia recurrió al no menos habitual argumento de la necesidad de fomentar las relaciones culturales y de que estas debían realizarse en igualdad de condiciones porque Italia «podría reclamar la inferioridad en el trato que le dispensaba España en el campo cultural», máxime cuando el gobierno fascista «a la abolición de las cátedras de italiano en España, efectuadas en el bienio socialista-azañista, había respondido manteniendo en vigor las cátedras de español en Italia»⁴⁷. Por lo tanto a lo que aspiraba Celesia era a que existiera un firme compromiso por parte española, que debía verse reflejado en la emanación de un decreto, más allá de que éste no pudiera ser aplicado de forma inmediata de acuerdo con las exigencias del erario español.

Al ministerio de Dualde también llegó el proyecto de acuerdo cultural. Siendo interpelado el jefe de la sección cultural por la embajada, este confirmó la voluntad del Ministro y su equipo por establecer los puntos necesarios para llevarlo a cabo. Era una muestra más de la buena disposición que había caracterizado a sus predecesores en el cargo y a los 6 cambios que se produjeron con posterioridad, de un total de 16 equipos ministeriales diferentes durante la República. Sin embargo cualquier opción de acuerdo nacía «muerta» sin visos reales de salir adelante, a no ser como simple fachada, por las dificultades para negociar con una cartera tan inestable como la de instrucción y con una Italia claramente a la expectativa de que se produjera la sublevación interna, máxime tras los resultados electorales de febrero de 1936.

⁴⁶ *Id. Promemoria sobre la vuelta del italiano a las escuelas españolas*, s. d. (circa abril de 1935).

⁴⁷ *Id. Encargado de negocios en Madrid al Ministro degli Affari Esteri*, Geisser Celesia-Mussolini, 25/05/1935.

La conjunción de intereses con los sublevados

Con el estallido de la Guerra Civil la posición italiana en el país se vio claramente reforzada. Mussolini apostó su prestigio a la victoria de los militares sublevados y no escatimó esfuerzos ni hombres a esta misión, pese a que pocos meses antes se había producido la intervención italiana en Etiopía. La política internacional y el desarrollo bélico acabaron por ratificar el éxito de la jugada italiana que se completó cuando el nuevo régimen inició su labor legislativa para reconstruir el país de acuerdo a postulados muy cercanos al fascismo durante los primeros años de la dictadura franquista. En la enseñanza la aplicación de los valores del Movimiento llevó a la construcción de un sistema educativo que combinó elementos católicos, autoritarios y patrióticos. Como en el caso italiano se trataba de una transformación con la que cimentar una cultura de los vencedores que fuese capaz de erradicar por generaciones cualquier atisbo del pensamiento atribuido al enemigo. Los paralelismos se extendían a la consideración de la juventud como emblema del país –de su potencialidad futura– y a la movilización que harían de ésta a través de la creación en 1940 del Frente de Juventudes que, como la *Opera Nazionale Balilla* italiana, se encargaría de organizar a los niños y jóvenes paramilitarmente según edades.

Antes de que estos préstamos en la política educativa y hacia la juventud se materializasen el fascismo trabajó activamente en el entorno del primer titular de Educación, Pedro Sainz Rodríguez. De tal modo se designó al profesor Paretti y a Ernesto Marchiandi, hasta la guerra responsable en España de los *fasci* italianos, con la misión de colaborar con la Comisión de de Cultura y Enseñanza. Esta comisión había sido creada por la Junta Técnica de Estado con la intención de reorganizar la enseñanza de acuerdo a los nuevos vientos que traerían consigo la profunda depuración del profesorado, una marcada ideologización de los libros de texto y, lo más interesante para este trabajo, la elaboración de nuevos planes de estudio.

La colaboración italiana se enmarcó dentro de la decisión de Mussolini de enviar a España a Roberto Farinacci para asesorar a Franco sobre corporativismo y organizaciones políticas, tratando de ver las opciones de fascistizar el país. Tras la primera entrevista mantenida por el jerarca fascista con Franco, el 4 de marzo, existe un documento sin fechar, que estimamos está realizado en mayo de 1937, donde se comprueba el propósito de aumentar el número de iniciativas culturales como parte de la diplomacia paralela mantenida por el fascismo⁴⁸. La razón señalada para confiar en las opciones de afianzar esta penetración fascista era simple: las «relaciones de cordialidad que existen hoy entre Italia y España»⁴⁹.

⁴⁸ ASMAE, Ap., 1931-1945, Spagna, b. 31, f. 3. *Escuelas Italianas en España*.

⁴⁹ *Ibíd.*

De tal modo, debía hacerse valer la ayuda italiana en el conflicto para tratar de conseguir antes del mes de octubre el cumplimiento de cuatro puntos:

- 1º. La institución de tres lectorados de lengua y literatura italiana en las universidades de Salamanca, Zaragoza y Granada.
- 2º. La creación de dos escuelas italianas con cursos elementales y cursos medios inferiores en las ciudades de Bilbao y Sevilla.
- 3º. Un decreto del Gobierno de Burgos que haga obligatoria la enseñanza del italiano en todas las escuelas medias de España.
- 4º. Contando también con la buena voluntad de nuestros connacionales, creación de cursos privados de italiano en el mayor número posible de las ciudades españolas, como los que por ejemplo funcionan ya en San Sebastián, León y Palencia⁵⁰.

Así pues, existía un programa con el que tratar de fascistizar España, aunque fuera desde el campo cultural a través de la influencia que se aspiraba ejercer sobre los parámetros del nuevo Estado, que tenía en la segunda enseñanza un punto interesante para su desarrollo. Sin embargo, los tiempos para obtener los anteriores propósitos no fueron tan rápidos como pretendía la diplomacia italiana. En los meses siguientes la misión se movió entre Burgos –sede de la Junta Técnica del Estado y desde octubre de 1937 residencia de Franco– y Vitoria –en cuya Escuela de Artes y Oficios se instaló provisionalmente el Ministerio de Educación Nacional creado el 30 de enero de 1938– a la espera de que se concretase alguna medida. A la altura de mayo Marchiandi había cesado en esta actividad mientras que el profesor Paretti había sido destinado a las escuelas que Italia mantenía en Perú. En su lugar se decidió que fuera Antonio Fantucci, otros de los profesores enviados a España, el que siguiera con la actividad de la misión dado el interés mostrado desde el propio ministerio español, como se encargaría de poner en evidencia documentación posterior enviada a Roma⁵¹.

De acuerdo con los objetivos expuestos más arriba, a finales de ese año de 1937 se enviaron maestros y profesores desde Italia para que se encargasen de impartir nociones elementales de italiano en las principales ciudades bajo el control de las tropas franquistas. Era un paso previo para incrementar la presencia de este tipo de cursos con la futura reorganización de la actividad cultural a través de las secciones y delegaciones del *Istituto Italiano di Cultura* en España. Respecto a la organización del plan de estudios español los primeros meses de 1938 se fue delineando el borrador en el que parecía evidente la inclusión de la enseñanza del italiano como materia obligatoria en la escuela media por parte del gobierno de

⁵⁰ *Ibíd.*

⁵¹ «(...) el nombramiento de un técnico italiano en el Ministerio de Educación Nacional español se debió a una idea personal del Ministro Sainz Rodríguez, hoy en desgracia». ASMAE, Dgrc. As., II versamento, 1925-1945, b.71. *Embajada de Italia en San Sebastián a la DIE*, 25/08/1939.

Burgos. En este caso, al igual que durante la República, se utilizó como argumento en las negociaciones la reciprocidad de tratamiento que debía recibir la lengua del otro país en los respectivos sistemas educativos. Para aumentar la presión en julio de 1938 se pedía que se fijase un porcentaje de los institutos de grado medio en los que se quería establecer la enseñanza del italiano para dar una idea de los institutos italianos en los que se procedería de forma similar.

Dos días antes de que se sancionase la ley que regularía la segunda enseñanza el ministro Sainz Rodríguez celebró una reunión en su propia casa para comentar los aspectos más destacados de la misma y conocer la opinión de Fantucci sobre la cooperación establecida en materia cultural. El 20 de septiembre de 1938, finalmente, se aprobó el texto que estructuraba el bachillerato en siete cursos y determinaba la existencia de un examen previo, a los diez años de edad, para regular el acceso y otro a su finalización como requisito para acceder a estudios superiores. En el preámbulo del texto, al igual que se había hecho en la escuela italiana, se destacaba el valor de la formación clásica y humanista —«que produjo aquella pléyade de políticos y guerreros (...) de nuestra época imperial, hacia la que retorna la vocación heroica de nuestra juventud»— que debía «ser acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico»⁵². Respecto a las enseñanzas impartidas, en la base cuarta se establecía la obligación de aprender dos lenguas modernas de las cuatro que se ofertaban; aunque era obligatorio que entre éstas figurase el italiano o el alemán⁵³.

La enseñanza, de este modo, plasmaba el apoyo bélico dado a Franco por sus aliados con la inclusión de sus respectivos idiomas en los planes de estudio. En el caso del italiano, concretamente, significaba su vuelta al currículo después de que en 1931 hubiera sido suspendido el Plan Callejo de 1926. La distribución final de las materias mostraba la reducción del peso del francés y el incremento del los años de estudio del latín, también este último punto de gran interés para el fascismo ante el recurrente discurso mantenido acerca de la hermandad latina y el pasado imperial romano⁵⁴. Los alumnos debían escoger en los primeros tres cursos entre una de las dos lenguas modernas románicas —italiano o francés— que debían cursar durante tres horas semanales. Después debían continuar con este aprendizaje durante los últimos cuatro cursos durante otra hora semanal, con un sentido de refuerzo y profundización al considerar que ya habrían adquirido la

⁵² BOE, 23/09/1938, p. 1386. Ley sobre la Reforma de la Enseñanza Media del 20 de septiembre de 1938.

⁵³ *Id.*, p. 1389.

⁵⁴ Respecto al latín se seguía la tendencia evolutiva de la enseñanza en este campo, puesto que el Decreto del 29 de agosto de 1934 (Gaceta de Madrid, 30/08/1934, p. 1872), en contraste con el Plan Callejo de 1926, establecía seis horas semanales durante los cursos de 4º y 5º, y dos horas en los tres últimos cursos. Ahora se ampliaba esta docencia con su presencia durante tres horas semanales en los siete cursos del bachillerato.

base para manejarse con el idioma⁵⁵. Las otras dos lenguas vivas del plan –alemán o inglés– conformaban el otro grupo entre las que se debía escoger. En este caso el inicio de su aprendizaje se retrasaba hasta el cuarto curso, donde se instituía a razón de tres horas semanales que se mantenían durante el resto de cursos del bachillerato. Toda esta elección, no lo olvidemos, debía cumplir con la señalada obligatoriedad de cursar italiano o alemán.

La distribución, con todo, no se tradujo en una ventaja considerable para los intereses italianos ante la falta de docentes para su enseñanza y la perdurable influencia de la cultura francesa. Como en ocasiones anteriores el fascismo ya había contado con esta eventualidad y dispuso que en las universidades de la zona sublevada se realizasen los denominados «Cursillos», hasta que éstas pudieran formar a sus propios licenciados, en los que se daba durante dos años una formación genérica a los futuros profesores de italiano de las escuelas medias⁵⁶. El 26 de octubre de 1938 se publicó en el *BOE* la ordenanza ministerial instituyendo los cursos que se acabaron por organizar en las universidades de Granada, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valladolid y Zaragoza.

Pese a todo, en los centros de las zonas sublevadas los resultados del año académico de 1938/39 señalaban, de forma genérica, como los alumnos que habían escogido en italiano en lugar del francés habían alcanzado un buen número aunque insuficiente según lo esperado. La información transmitida por los centros ponía de relieve la falta de tradición en estas materias y la carencia de docentes con formación específica que ralentizaba el nombramiento de profesores y condicionaba la elección de los alumnos⁵⁷.

Por tal motivo se propusieron fórmulas con las que aumentar los resultados después de contactar con los directores de los institutos con los porcentajes de matriculados más bajos. Además para el curso siguiente, el de 1939/40, tras la capitulación final de Barcelona y con ella de la República, había que contar con la necesidad de un número incluso mayor de profesores al aumentarse los centros de segunda enseñanza abiertos en el país. En consecuencia se ofrecieron a los profesores y maestros adscritos al *Istituto Italiano di Cultura* en España, cuya

⁵⁵ Según Fantucci su intervención en la configuración final del currículo fue determinante: «Como os dije he compilado los programas para los tres primeros años. Ahora se trata de compilar el programa para los últimos cuatro años del bachillerato. La enseñanza (llamada por ellos «repaso» es de una única hora semanal). Debería contener la historia de nuestra civilización, a lo largo de los siglos, con muchos contenidos sobre la parte contemporánea: historia civil, del arte, literaria, de la música, etcétera». ASMAE, Dgrc. As., II versamento, 1925-1945, b.71. *Fantucci a la DIE*, s. d.

⁵⁶ La financiación corrió por cuenta italiana a la espera de añadir la cuantía a la lista general de gastos contraídos con el fascismo por su ayuda a los sublevados. AGA, Educación, leg. 19.924 [top. 32/65], f. 11. *Subsecretario de Asuntos Exteriores al Ministro de Educación Nacional*, Eugenio Espinosa de los Monteros-Pedro Sainz Rodríguez, 18/08/1938.

⁵⁷ ASMAE, Dgrc. As., II versamento, 1925-1945, b.71. *Fantucci a la DIE*, s. d.

plantilla para ese año ascendía a 29 docentes, para que colaborasen en la impartición de la materia. Con ello, de igual modo, el fascismo se aseguraría contar con unos propagandistas inmersos dentro de la juventud del país.

Sin embargo, el panorama abierto, con la posibilidad para el fascismo de establecer con España vínculos culturales y políticos más estrechos, sería efímero. La declaración de guerra contra Francia e Inglaterra lanzada por Mussolini el 10 de junio de 1940 en el contexto de la Segunda Guerra Mundial acabaría por unir los destinos del fascismo con los del nazismo. La conocida evolución de los episodios bélicos terminó con el triunfo de los aliados y la derrota del eje. Antes de que se llegase a ese final Mussolini sufrió su relevo al frente del gobierno en julio de 1943 y trató de dilatar su proyecto fascista al frente de la República de Saló. El intento sería en vano y en España, al igual que en otros países, las estructuras diplomáticas y culturales creadas fueron pasando a manos del gobierno monárquico encabezado por Pietro Badoglio y apoyado por los aliados.

Sin querer profundizar en otras cuestiones hay que señalar como el italiano siguió presente en los planes de estudio franquistas, aunque fuera perdiendo progresivamente interés, dentro de un proceso de reestructuración en el aprendizaje de lenguas modernas en el que el inglés fue aumentando su peso hasta desplazar al francés como lengua extranjera principal en la segunda enseñanza⁵⁸.

Conclusiones

La aplicación de una intensa política cultural en el exterior fue uno de los objetivos perseguidos por el fascismo. Como hemos recogido en estas páginas la difusión de la lengua italiana estuvo inmersa de lleno en esta estrategia, por ese motivo los representantes diplomáticos incrementaron las gestiones para tratar de obtener la difusión máxima de su idioma dentro de las instituciones españolas. Sin embargo, en lo referente a la segunda enseñanza, cualquier acción partía de una situación claramente desfavorable para las aspiraciones fascistas puesto que a la altura de 1922 el interés en España por el italiano era bastante marginal y únicamente se impartía su enseñanza a este nivel educativo en los centros de la comunidad italiana de Barcelona y en algunas escuelas gestionadas por religiosos italianos.

La instauración de la dictadura de Primo de Rivera abrió la posibilidad de ejercer una ascendencia cultural en España. El deseo de colaboración mantenido por los dos dictadores, de acuerdo a superiores fines de política internacional, les

⁵⁸ Por ejemplo, en el artículo octavo del Decreto de 12 de junio de 1953 sobre el Plan de Estudios del Bachillerato se establecía: «En los dos grados de Bachiller, y dentro del cuadro de Profesores de cada Centro, los alumnos podrán elegir como idioma moderno el alemán, francés, inglés, italiano o portugués», BOE, 02/07/1953, p. 4011.

llevó a establecer un programa en el que deben destacarse dos aspectos en la educación secundaria. Por un lado, conllevó la revisión de la imagen transmitida sobre el otro país en los manuales escolares vigentes. Por otro, permitió la presencia del italiano como materia de estudio gracias a la aprobación del Plan Callejo de 1926 que amplió el número de lenguas extranjeras estudiadas –hasta el momento centrada en el francés– y su tiempo lectivo.

Con la apertura de un nuevo periodo histórico en 1931, dentro de un contexto general en el que se produjo un retroceso del papel de las lenguas modernas en la educación española, el italiano volvió a quedar relegado tras la publicación, en 1932, de un nuevo plan que suprimía las asignaturas de inglés, alemán e italiano en los institutos. El fascismo vio en esta medida una consecuencia directa de la antagónica cosmovisión de la realidad que mantenía en comparación con la de la República española. Pese a ello, a lo largo de 1935, trató de llegar a un acercamiento con la inestable cartera española de Instrucción Pública y Bellas Artes a través de un proyecto de acuerdo cultural en el que quedaba inserto el asunto de la presencia de los dos idiomas como parte de la enseñanza impartida en los centros de los respectivos países. Ahora bien, estos intentos estuvieron mediatizados por los contactos conspiratorios que ya se estaban manteniendo con los sectores antirrepublicanos, por lo que tenemos que considerarlos más como una maniobra de distracción que de firme creencia en lograr el acuerdo presentado.

Por último, tras la victoria de Franco y el final de la Guerra Civil, se consolidó el papel de Italia al servir como modelo en la construcción de la España franquista. La presencia de técnicos italianos junto a la Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica del Estado refrendó esta situación, como quedó patente en la enseñanza media tras la aprobación de la Ley del 20 de septiembre de 1938 sobre la reforma en este tipo de estudios. La nueva dimensión adquirida en ésta por el italiano mostraba las repercusiones de la ayuda prestada en la guerra, una posición de privilegio, no obstante, que duraría pocos años ante el devenir de los acontecimientos internacionales.

De manera general hemos podido comprobar las dificultades que tuvieron las autoridades italianas para lograr que en España se considerase al italiano como una lengua con la misma categoría y utilidad que el francés, el inglés o el alemán. A pesar de los esfuerzos propagandísticos y el incremento en los recursos para establecer una penetración cultural de relieve por parte del fascismo, la realidad no acabó por refrendar la idea lanzada por Mussolini de una Italia capaz de convertirse en la guía política y espiritual para superar la crisis de los años treinta. El interés italiano en la inclusión de su lengua dentro del currículo de la segunda enseñanza española se explica desde la importancia atribuida por el régimen a la juventud y por la valoración de la escuela como lugar en el que forjar ideologías

y establecer el primer nivel de proselitismo en pos de la consecución de simpatizantes a escala internacional. No obstante, dentro del conjunto de estrategias de penetración cultural establecidas por el fascismo en el país, la dimensión aquí estudiada no obtuvo los resultados esperados al depender de la coyuntura política española; de la sintonía hacia el fascismo de los gobiernos y responsables del sistema educativo. Sería en otros niveles de sociabilidad posteriores en la vida de los individuos, relacionados con el mundo de los intelectuales y círculos políticos de la derecha española, donde los mensajes culturales y políticos de la Italia fascista se mostrarían más efectivos. Con esa idea a partir de 1934, y de manera más importante a raíz de la victoria franquista en la Guerra Civil, el grueso de los esfuerzos italianos en el campo cultural se centrarían en la apertura de Institutos Italianos de Cultura.

Fuentes

Archivo Storico del Ministero degli Affari Esteri, Roma (ASMAE).

Archivo del Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid (AMAE).

Archivo General de la Administración, Alcalá de Henares (AGA).

Boletín Oficial del Estado (BOE).

Gaceta de Madrid.

Bibliografía

Arce Menéndez, A. (2008), Italiano, en López-Ríos Moreno, S. y González Cárceles, J. A. (coords.), *La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid en la Segunda República. Arquitectura y Universidad durante los años 30*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.

Ben Ami, S. (1983). *La dictadura de Primo de Rivera, 1923-1930*. Barcelona: Planeta.

Capitán Díaz, A. (1991). *Historia de la Educación en España. Vol. 2*. Madrid: Dykinson.

Colombo, K. (2004). *La pedagogia filosofica di Giovanni Gentile*. Milán: Franco Angeli.

De Felice, R. (1968). *Mussolini il fascista, II. L'organizzazione dello Stato fascista (1925-1929)*. Turín: Einaudi.

Díaz de Laguardia Bueno, E. (1988) *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: Ministerio de Educación.

- Domínguez Méndez, R. (2009). De la identidad a la propaganda cultural: las escuelas italianas en España (1861-1922). *Investigaciones históricas*, 29, pp. 173-192.
- Domínguez Méndez, R. (2012a). Dos instrumentos en la propaganda exterior del fascismo: emigración y cultura. *Hispania Nova*, 10, 28 pp.
- Domínguez Méndez, R. (2012b). *Mussolini y la exportación de la cultura italiana a España*. Madrid: Arco Libros.
- Garzarelli, B. (2004). «Parleremo al mondo intero». *La propaganda fascista all'estero*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- González I Vilalta, A. (2009). *Cataluña bajo vigilancia. El consulado italiano y el fascio de Barcelona (1930-1943)*. Valencia: Universidad de Valencia
- González Martín, V. (1978). *La cultura italiana en Miguel de Unamuno*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- López Martín, R. (1991). Política educativa en la dictadura de Primo de Rivera, en VV.AA. *Cuestiones histórico-educativas. España, siglos XVIII-XX*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Lorenzo Vicente, J. A. (2003). *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Madrid: Editorial Complutense.
- Lupo, S. (2000). *Il fascismo. La politica in un regime totalitario*. Roma: Donzelli.
- Morente Valero, F. (2001). «Libro e moschetto»: política educativa y política de juventud en la Italia fascista (1922-1943). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Negrín Fajardo, O. y Vergara Ciordia, J. (2003). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Palomares Lerma, G. (1989). *Mussolini y Primo de Rivera. Política exterior de dos dictadores*. Madrid: Eudema.
- Peña Sánchez, V. (1995). *Intelectuales y fascismo. La cultura italiana del ventennio fascista y su repercusión en España*. Granada: Universidad de Granada.
- Rius Dalmau, M. I. (2006). *La enseñanza del francés en el marco de la Institución Libre de Enseñanza (1876-1939)*. Tesis doctoral. Universidad Rovira i Virgili. Tarragona.
- Vera Cazorla, M. J. (2005). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en la isla de Gran Canaria en el siglo XIX*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Viñao Frago, A. (2004) *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

página intencionadamente en blanco

Proyección e internacionalización de los estudios en la Universidad española del franquismo. Revisión de la realidad de la Universidad de Salamanca

Projection and internationalization of studies in the Spanish University during Franco's regime. Reviewing the situation in the University of Salamanca

Sara González Gómez

e-mail: sara.gonzalez@uib.es

Universidad de las Islas Baleares. España

RESUMEN: El presente artículo tiene por objeto desgranar los principales mecanismos que sirvieron a la Universidad de Salamanca para erigirse como una institución capaz de abrir camino en el proceso de proyección e internacionalización de los estudios universitarios durante la etapa dictatorial. La diferenciada llegada de estudiantes extranjeros a sus aulas se produjo a través de diversos canales (cursos, enseñanzas especiales, acuerdos, intercambio de profesorado, etc.) que consiguieron animar el alicaído panorama de la universidad española del momento. Latinoamérica jugó un papel fundamental en todo este proceso, convirtiéndose en la baza clave para la recepción de estudiantes foráneos. En el caso de Europa y Norteamérica, asistimos durante estos años al desbloqueo y fomento de unas relaciones hasta entonces adormecidas, fenómeno que no se produjo por igual en el caso africano. En conjunto, la Universidad de Salamanca alcanzó, a partir de la década de los sesenta, unas importantes cotas de proyección de su oferta formativa y consiguió atraer a un elevado número de estudiantes extranjeros, registrando unos datos que se cotejan de forma similar en muy pocas universidades nacionales. Todo ello hace de esta institución una referencia obligada a la hora de indagar y descubrir los primeros pasos emprendidos durante la dictadura con el fin de conseguir cierta apertura de la universidad española así como una pequeña ampliación de su campo de miras.

Palabras clave: Universidad; Universidad de Salamanca; Internacionalización de la enseñanza; Franquismo.

Abstract: This article aims to point up the strategies applied by the University of Salamanca to establish itself as an institution able to provide a new route to projection and internationalization of the university studies during Franco's regime. The arrival of foreign students took place through several channels (courses, special lessons, agreements, teacher exchange, etc.) whose presence managed to encourage the gloomy scenery of the Spanish University. Latin America played a fundamental role in this process, becoming the key asset to the increase in foreign students. On the contrary, it took a lot of time to set up and build relationships with Europe and North America, hitherto not lively. A same phenomenon did not occur for Africa. Overall, since the sixties, the University of Salamanca has reached an important projection level and has been able to attract large numbers of foreign students. These data match those recorded in very few national universities. All this makes it an indispensable reference when it comes to discovering the first steps taken in order to achieve the opening of the Spanish University and a small extension of its field of view.

Key words: University; University of Salamanca; Internationalization; Franco's regime.

Recibido / Received: 01/08/2013

Aceptado / Accepted: 24/08/2013

Desde finales de los años treinta y hasta principios de los setenta, la universidad española mantuvo un esquema institucional prácticamente inmóvil, determinado por un modelo de corte napoleónico, tradicional y marcadamente centralista. El férreo control ejercido por el régimen dictatorial y la tendencia a la homogeneización de todo el entramado universitario se convirtieron en los ejes esenciales de la política universitaria de la época. Todo este proceso condujo, consecuentemente, a la apertura de exiguas vías para la diferenciación entre centros de enseñanza superior.

Pero no todo fue erial en este aparentemente desalentador panorama; algunas universidades españolas, no sin continuos frenos y frecuentes sinsabores, y al compás de la apertura de España al exterior, iniciada en los años cincuenta, una vez demostrada la absoluta ineficacia del modelo autárquico y de cerrazón del país sobre sus propias fronteras, consiguieron mantenerse como lugares de referencia obligada, proyectando su quehacer y alcanzado una mínima internacionalización de sus estudios -por su puesto no comparable con los términos en los que hablaríamos si hiciéramos referencia a la situación actual del sistema universitario español-.

Una de esas instituciones señeras en cuanto a proyección e internacionalización de sus estudios fue la Universidad de Salamanca. De hecho, podría decirse que, sin restar importancia a la labor desarrollada en otras universidades, tales como las de Madrid o Barcelona, fue aquélla una baza clave y absolutamente fundamental en la política universitaria desarrollada por el régimen, especialmente en su pretendido acercamiento al mundo latinoamericano¹, y un lugar a través del cual se inició la proyección universitaria hacia Norteamérica, hasta entonces prácticamente inexistente, y hacia Europa, desbloqueando parcialmente la desconfianza y el rechazo frontal que desde muchos de esos países se había demostrado hacia la política dictatorial.

En base a esta afirmación, el trabajo que se presenta a continuación tiene por objeto analizar los canales a través de los cuales la Universidad de Salamanca consiguió atraer al alumnado extranjero; de qué medios se sirvió para ello; cómo fueron las relaciones académicas entabladas con diferentes áreas geográficas (léase Latinoamérica, Norteamérica, Europa o África); y, en esencia, por qué esta institución se convirtió en el referente de avanzadilla en la captación de alumnado foráneo así como en claro ejemplo de la apertura de una serie de vías, aunque todavía limitadas, tendentes a mejorar la proyección e internacionalización de los estudios universitarios profesados en España.

¹ Este planteamiento se sustenta en una serie de investigaciones desarrolladas en los últimos años por la autora de este trabajo y que han dado como resultado la siguiente tesis doctoral: González Gómez, S. (2013). *La Universidad de Salamanca durante el franquismo (1956-1968)*, Salamanca (director: José M^a Hernández Díaz).

Para contribuir a la comprensión global de todos estos aspectos, comenzaremos volviendo nuestra mirada hacia las características generales que presentaba la universidad española, y la institución salmantina en particular, durante el marco cronológico de referencia. Se aportarán simplemente unas sucintas pinceladas relativas a la estructura, el funcionamiento y los datos de matrícula de la institución. Posteriormente, nos adentraremos en el estudio de su oferta formativa y en la incidencia de ésta sobre el número de estudiantes extranjeros. Para terminar, se abordarán algunos aspectos determinantes que servirán para patentizar el verdadero y diferenciado contacto y presencia de Salamanca en el exterior y viceversa.

1. Breve apunte histórico-educativo sobre la universidad española del franquismo

La Ley sobre ordenación de la universidad española de 1943² sentó las bases organizativas y de funcionamiento de la nueva universidad del régimen sobre un modelo centralizado, jerárquico, burocrático, católico, disciplinario, elitista, etc. En esencia, el dictador procedió a la implantación de un escenario universitario privado de la libertad personal e intelectual que requieren sus funciones propias, casi constantemente sometido a violencia y represión, no sólo policial sino también cultural (Hernández Sandoica, 2008, 102).

La universidad surgida tras la contienda civil se convirtió en un ente dependiente de las atribuciones omnímodas del Estado y se cimentó sobre la base de un esquema institucional de corte tradicional en el que lo fundamental pervivía desde la reformas liberales de 1845 y la Ley de instrucción pública de 1857. Se erigió como un sistema destinado a la formación de las minorías dominantes, en la medida en que éstas debían constituir la principal cantera de las futuras élites dirigentes del país.

La precariedad de recursos y medios, la limitada inversión estatal, la uniformidad en los planes de estudios y en la oferta formativa, la escasez de profesorado, etc. fueron las notas predominantes durante toda la época, aunque cabe hacer una clara distinción entre los primeros compases del franquismo y las últimas décadas. La fase desarrollista española, iniciada en los años cincuenta, comenzó a cambiar, aunque muy lentamente, aquel panorama.

En la universidad de los cincuenta, y especialmente durante los años sesenta, se introdujeron algunos cambios en los planes de estudios; se ampliaron secciones, se crearon nuevas facultades y escuelas profesionales; apareció la figura del profesor agregado como entidad intermedia entre el catedrático y el adjunto, en un intento por minimizar la corrupción en los tribunales y mejorar las condicio-

² Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la universidad española, *Boletín Oficial del Estado (BOE)* nº 212 de 31 de julio de 1943.

nes salariales de algunos docentes; se inició el proceso de creación de los departamentos; se pusieron en marcha una serie de medidas para fomentar y animar el adormecido panorama de la investigación universitaria; se asignaron mayores dotaciones presupuestarias; se ampliaron las plantillas docentes, etc.

Aún así, debajo de todos esos cambios formales, ya adelantamos que de limitado alcance real y objetivo, continuó latente, o quizá sea más conveniente decir que plenamente vigente, el modelo universitario descrito para la primera parte del franquismo. La amplitud de onda de un modelo inoperante y, a todas luces, desfasado, continuaba pesando sobremanera sobre todo el entramado universitario. La verdadera transformación de la universidad española no se iniciaría hasta la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 y, de forma auténticamente efectiva, a partir de la instauración de la democracia en España.

Dentro de este gran armazón, la Universidad de Salamanca se convirtió en los años cuarenta en una de las doce universidades estatales. Resultó encumbrada por la ley-marco de 1943 como modelo a seguir por su «gloriosa tradición»:

La Universidad salmantina, colocada desde su nacimiento en la vanguardia de los estudios generales de la cristiandad, fue el prototipo de la floración universitaria castellana, a la que el Rey Sabio asignó un canon y un destino. (...) Cuando adviene la unidad nacional y suena la hora universal de España, nuestra Universidad, representada junto a la gloriosa tradición de Salamanca por la egregia fundación del Cardenal Cisneros, aparece en la plenitud de su concepto para servir los ideales de su destino imperial.

En aquel momento, Salamanca estaba integrada por cuatro facultades (Medicina, Derecho, Ciencias -sección de Químicas- y Filosofía y Letras -secciones de Filología Clásica y Románica-) y contaba con una matrícula de 2352 estudiantes. Quince años después (curso 1958/59), el número de alumnos se había incrementado sólo hasta los 3596 y únicamente se habían incorporado como nuevos estudios los propios de la sección de Filología Moderna. Una década más tarde, la matrícula ascendía hasta los 6380 y, a partir de entonces, el crecimiento se produciría de una forma acelerada, llegando prácticamente a los diez mil alumnos al alcanzar el linde de la dictadura. Asimismo, a principios de los setenta, contaba ya con nuevos estudios propios de las secciones de Historia (creada en 1963), Biológicas (1964), Geológicas (1968), Matemáticas (1969), Físicas (1974) y Filosofía (1974).

Por tanto, durante la última década del periodo de referencia, la universidad salmantina se sumó a un proceso de masificación de los estudios universitarios (con la triple variable del aumento de estudiantes, la irrupción de nuevas clases sociales en el estamento estudiantil y el importante incremento de mujeres cursando estudios universitarios) y a una notable ampliación de su oferta formativa,

reproduciendo la misma tendencia que en aquellos momentos iniciaban el resto de universidades nacionales.

Qué papel jugó el alumnado extranjero en todo este proceso; cómo se acompañó su ritmo de crecimiento al de la matrícula general; qué tipo de enseñanzas o estudios se ofertaron específicamente para ellos; cuáles fueron las principales vías de acceso a la institución salmantina con las que contó el alumnado foráneo; de qué lugares llegaron prioritariamente; o qué profesorado salmantino resultó fundamental para el establecimiento de contactos y acuerdos con el exterior, son algunos de los interrogantes a los que debemos dar respuesta para comprobar esa proyección e internacionalización de los estudios efectuada desde la Universidad de Salamanca. Sin duda, todo ello debe hacerse manteniendo la referencia de este marco contextual que de una forma muy breve se ha apuntado hasta este momento.

2. Oferta formativa y estudiantes extranjeros en Salamanca

Los estudiantes foráneos representaron una parte proporcionalmente elevada de la matrícula general de la institución salmantina durante las décadas de los sesenta y setenta. De unas cantidades relativamente limitadas en los años cuarenta y cincuenta, puestas siempre en relación con la reducida matrícula que en esos años mantuvo la universidad salmantina, se inició un acelerado e incesante proceso de crecimiento en décadas posteriores. Ilustremos esta cuestión aportando algunas cifras; en el curso 1952/53, Salamanca contaba con 195 alumnos foráneos (de 3957 matriculados en ese año); una década después, dio el salto hasta los 753 (siendo la matrícula general de 3769 estudiantes); ya en el curso 1964/65, esa cifra había ascendido hasta los 1114 extranjeros y en 1970/71 se llegaron a alcanzar los 2670 (773 cursando estudios generales y el Curso Superior de Filología Hispánica y 1879 matriculados en el Curso de Verano). Al desplazarnos hasta el último año de dictadura, nos encontramos con 2472 estudiantes extranjeros, mayoritariamente concentrados en el curso de verano (1969) frente al resto de estudios generales de la universidad (503).

La evolución en la matrícula de este alumnado y el reparto por procedencias geográficas resulta especialmente dispar en función de la facultad y el curso específico al que hagamos referencia. Para conocer estos datos de forma pormenorizada se remite a anteriores trabajos ya publicados (González, 2012b), lo cual nos permitirá evitar reiteraciones y centrarnos en el análisis de aspectos concretos sobre el funcionamiento de la oferta formativa de la Universidad de Salamanca como resorte para la atracción de este alumnado.

El principal cauce para la llegada de estudiantes foráneos a Salamanca se estableció a través de dos facultades: Medicina y Filosofía y Letras. A la primera llegaban para emprender sus estudios médicos, incorporándose al sistema formal de enseñanza de la institución. En la segunda aterrizaron de manera temporal para desarrollar estudios concretos a través de cursos específicamente planteados para el alumnado extranjero, o bien a través de acuerdos de intercambio de estudiantes con universidades extranjeras, incorporándose a algunas materias específicas de las distintas secciones en funcionamiento.

Por tanto, para seguir la pista a este estudiantado, el investigador debe acercarse, en primer lugar, a la Facultad de Medicina y, en concreto, a sus estudios generales. Con el objeto de aportar algunos datos de referencia, sirvan las siguientes cifras como muestra del amplio porcentaje de extranjeros matriculados en este centro; durante el curso 1955/56, de un total de 371 estudiantes foráneos, 233 llegaron a Medicina; cinco años después, la proporción era de 697, de los cuales 457 estaban matriculados en formación médica; ya en el curso 1970/71, de 773 alumnos, 644 pertenecían a esta facultad. Durante todo el franquismo, la mayor parte de ellos procedían de países latinoamericanos, ostentando los mayores porcentajes Puerto Rico, Costa Rica, Venezuela, Panamá y Perú.

En segundo lugar, debemos aproximarnos a una serie de cursos específicos destinados a estudiantes foráneos. Surgieron éstos como consecuencia de uno de los objetivos prioritarios de la universidad constituida tras la contienda civil: formar a extranjeros en el dominio del español. Uno de los lugares elegidos, por su trayectoria, devenir histórico y proyección iberoamericana, fue la Universidad de Salamanca. Sin embargo, hemos de señalar que el establecimiento de cursos de este tipo no fue una idea original ni exclusiva de la institución, dado que se dieron algunos proyectos parecidos, aunque no idénticos, en otras universidades y centros españoles. Por ejemplo, en el curso 1961/62 se puede cotejar, a través de la *Estadística de la Enseñanza Superior en España* (1964, 57-58), la existencia de cursos de verano, definidos como tal, en Álava (Vitoria); Alicante; Cádiz; Castellón; Guipúzcoa (San Sebastián); Huelva (La Rábida); Huesca (Jaca); León; Madrid (con un curso de verano para norteamericanos, un curso internacional de verano y un curso de verano en la Universidad de María Cristina en El Escorial); Oviedo; Santander; Segovia; Valencia (con un curso de verano para extranjeros y un curso de verano de la Universidad de San Francisco); o en Valladolid.

Pero de entre todos ellos, lo que distinguió a Salamanca fue, sin duda, sus elevadísimas tasas de matrícula y la proyección conseguida a través de los mismos, especialmente mediante la vía norteamericana -iniciándose así lo que se convertiría, a partir de los años ochenta, en los cursos internacionales de la institución, a través de los cuales se efectuó la suscripción de múltiples convenios por los cuales es reconocida y distinguida extramuros-.

Pues bien, con esta pretensión inicial de formación en el idioma oficial del país, demostrando la importancia otorgada a la recepción de estudiantes foráneos, y la necesidad existente de internacionalización y proyección de los estudios, surgieron en Salamanca el Curso Superior de Filología Hispánica (a principios de la década de los cincuenta) y el Curso de Verano para extranjeros (1964). Ambos se basaron en una combinación de clases presenciales, con impartición de materias relacionadas con la lengua, literatura, geografía o historia españolas, y excursiones o visitas a los principales monumentos de la ciudad o lugares de interés de la provincia. A pesar de su parecido en cuanto a estructura y organización, poco tuvieron que ver las fechas de realización, las tasas de matrícula y el tipo de proyección de uno y otro.

El Curso Superior de Filología Hispánica comenzó desarrollándose durante los meses de febrero a mayo y, a medida que avanzamos en el tiempo, el periodo de estudios se redujo a ocho semanas, que se iniciaban en torno al mes de marzo. En cuanto al Curso de Verano, éste tenía lugar en la época estival, durante los meses de julio y agosto. Por nimio que parezca, se encuentra en este aspecto una de las explicaciones fundamentales a las abismales diferencias de matrícula registradas en uno y otro. El Curso de Verano fue ganando fama y proyección a un ritmo verdaderamente acelerado y muy pronto consiguió tener representados entre sus matriculados a estudiantes de numerosos puntos del mundo.

Durante los años cincuenta y sesenta, el primero mantuvo una media de 69 estudiantes, mientras que el segundo pasó de los 112 alumnos en su primera edición a los 1897 del curso 1970/71 o a los ya mencionados 1969 del curso 1974/75. El poder de atracción generado por el primero se centró, casi exclusivamente, en la vía europea, principalmente en la británica (González, 2011), mientras que la americana se concentró, a partir de mediados de los sesenta, en el segundo, siendo prácticamente la mitad de los alumnos de origen norteamericano. Aún así, tal y como se indicaba anteriormente, el poder de atracción de esta actividad fue capaz de generar un abanico de alumnos variadísimo, aunque manteniéndose siempre constante la disputa de las mayores cotas de matrícula entre norteamericanos y franceses (González, 2008). Veamos en el gráfico 1 los datos de matrícula, seleccionando las principales zonas representadas y confrontando los relativos a los años 1965, 1970 y 1975.

Amén a estos dos cursos, la Universidad de Salamanca rubricó algunos acuerdos concretos mediante los cuales se vivificó la llegada de estudiantes extranjeros. Debemos hacer referencia, por ejemplo, al entablado con la Universidad de Pensilvania, el Dartmouth College, el Baldwin College, la Universidad de Nueva York o la Duke University de Dugham (Carolina del Norte). Conozcamos en qué consistieron todos ellos.

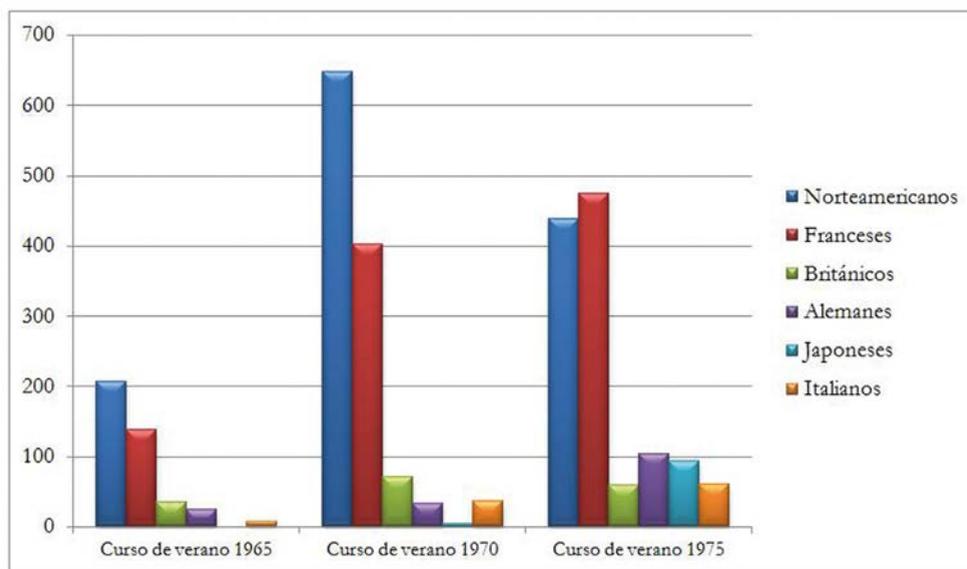


Gráfico 1: Alumnos del Curso de Verano por procedencia geográfica (Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la memorias académicas de la Universidad de Salamanca)

2.1. *Pennsylvania State University*

En otoño de 1962, las universidades de Salamanca y Pensilvania alcanzaron un acuerdo de cooperación. Meses atrás, los representantes de la Facultad de Filosofía y Letras de Salamanca habían establecido contacto e iniciado las negociaciones con el decano de la Facultad de Letras de Pensilvania, el profesor Euwema, y el director de los cursos en el extranjero de aquella universidad, profesor Dagobert de Levie. El secretario de la facultad salmantina, Bartolomé Escandell, efectuaba las siguientes declaraciones a la prensa local:

Salamanca será no sólo la primera Universidad española que celebre cursos de este tipo, sino que constituye una excepción entre las Universidades europeas, pues sólo en las de Colonia y Estrasburgo vienen celebrándose estos cursos especiales para universitarios de Pensilvania³ (*El Adelanto*, 24 de marzo de 1963).

La prensa charra se hizo eco de la noticia y resaltó la importancia de este nuevo concierto en una institución que por su «gloriosa y vieja tradición, ejerce

³ No estaba del todo en lo cierto el señor Bartolomé Escandell, pues el mismo año de inauguración de la actividad salmantina se puso en marcha un curso similar en la Universidad de Valladolid a través de un acuerdo con el Indiana State College of Pennsylvania. Aunque esta actividad tenía más semejanzas con el Curso Superior de Filología Hispánica salmantino, también se pueden rastrear ciertas similitudes con el convenio firmado por las universidades de Salamanca y Pensilvania.

un singular atractivo sobre los centros culturales de allende el Océano, no sólo en los países de raigambre hispánica, sino también en los de origen anglosajón». El hecho de que se produjera un acuerdo con una universidad americana llamaba mucho más la atención que si éste se hubiera dado con una universidad iberoamericana, pues la conexión entre Salamanca y los países latinoamericanos era conocida y reconocida y se producía desde hacía tanto tiempo que se había convertido en algo más habitual para la sociedad salmantina. Pero las relaciones con Estados Unidos no eran tan comunes y, por este motivo, convenios como el que nos ocupa se proyectaban más allá de los límites físicos de la institución. Ejemplo de ello son las palabras que el periodista utilizaba para describir el acuerdo:

Esta proyección que el nombre de Salamanca irradia en toda América ha hecho posible este primer paso de una colaboración universitaria de cuyos resultados sólo pueden deducirse beneficios para Salamanca, que de esta forma contribuye de manera directa a la empresa de dar a conocer la cultura europea a los americanos, por mediación de sus profesores universitarios, tan europeos como pueden ser los de Colonia o Estrasburgo, pero con la ventaja de estar imbuidos del espíritu americanista que desde el descubrimiento es parte de nuestra idiosincrasia y nuestra forma de ser (*El Adelanto*, 24 de marzo de 1963).

El convenio se realizó dentro del programa *Study Abroad Program*, que pretendía poner en contacto a los estudiantes con la educación y la cultura de otro país para enriquecer, de este modo, sus estudios universitarios y contribuir así a una formación integral de los mismos. Fernando Lázaro Carreter lo definía del siguiente modo:

Intenta crear un tipo de nuevo humanismo, en el que el conocimiento directo de los países y entre las personas es su meta principal. Y la Universidad de Pensilvania ha escogido a la de Salamanca para confiarle esta meta ambiciosa de la formación humanística de una parte seleccionada de sus alumnos. Salamanca revalida así su importancia en el extranjero y especialmente en América. El nombre de Salamanca se ha impuesto una vez más en los círculos intelectuales norteamericanos que, entre todas las Universidades españolas, han preferido escoger la de nuestra ciudad para esta primera experiencia, que continuará en cursos sucesivos (*El Adelanto*, 24 de marzo de 1963).

A partir de aquel momento, la Universidad de Salamanca se comprometió a recibir a un grupo de estudiantes de aquella universidad durante un periodo de diez semanas dentro del curso académico. Los visitantes vendrían acompañados de una profesora de español de su propia universidad, que se convertiría en la directora y responsable del grupo de alumnos en la ciudad charra.

Una vez llegados, asistirían a clases impartidas en inglés por profesores de la Facultad de Filosofía y Letras. Las materias cursadas estaban relacionadas con la lengua y literatura españolas, historia del arte e historia intelectual de la Europa

moderna, conversación española, etc. El programa se completaba con visitas, excursiones y otras actividades desarrolladas tanto en la ciudad como en provincias limítrofes.

La primera hornada de estudiantes americanos llegó a Salamanca en marzo de 1963, acompañados por la profesora Eileen de Pfeiffer. Esta docente resultaba absolutamente idónea para las labores de directora del grupo, pues conocía Salamanca por haber vivido en ella hacía algunos años y porque dominaba perfectamente el castellano.

El número de alumnos rondó una media de treinta entre 1963 y 1968, siendo en todas las ediciones muy superior el de mujeres al de varones; como ejemplo, simplemente mencionar los datos del primer curso: treinta alumnos de los cuales veintiseis eran mujeres y cuatro varones.

Esta actividad cumplió a la perfección las funciones acordadas entre ambas universidades, facilitando el contacto a los universitarios norteamericanos con la vida y el profesorado universitario salmantino y constituyendo «un ambicioso programa de convivencia entre los jóvenes estudiantes del mundo, en un esfuerzo por contribuir a la comprensión internacional a nivel universitario»⁴.

2.2. Dartmouth College, Baldwin College, Universidad de Nueva York y Duke University de Dugham (Carolina del Norte)

En Salamanca funcionaban también algunos programas de enseñanzas especiales, concertados con centros universitarios estadounidenses como el Dartmouth College (Hanover), Baldwin College (Staunton), Universidad de Nueva York y Duke University of Dugham. Hemos tenido noticia de los mismos a través de la documentación oficial, pero lo cierto es que las referencias a estos acuerdos resultan muy escasas, motivo por el cual no son excesivos los datos con los que se cuenta; únicamente se hace mención a la existencia de los mismos durante el periodo en estudio y se recoge escuetamente noticia de su funcionamiento en las memorias académicas. No se ha localizado el programa oficial de enseñanzas, pero las alusiones a los mismos nos revelan una planificación curricular muy parecida a la establecida con los alumnos procedentes de la Universidad de Pensilvania.

El acuerdo con el Dartmouth College se realizó por «arreglo personal» del profesor Manuel García Blanco, y en 1966 contaba ya con ocho años de funcionamiento. Por tanto, su firma se habría producido durante el periodo rectoral de José Beltrán de Heredia y Castaño (1956/60). Fallecido el profesor

⁴ Cfr. *Archivo de la Facultad de Filología (AFF)*, Junta de Facultad de Filosofía y Letras, sesión de 26 de octubre de 1967.

García Blanco el 20 de enero de 1966, el decano de dicho centro se puso en contacto con el decanato de Filosofía y Letras con el ruego de continuar con el desarrollo normal de la actividad. Fernando Lázaro Carreter, entonces decano de la facultad salmantina, reconocía no tener conocimiento oficial del citado curso, motivo por el cual solicitó los informes pertinentes al Darmouth College. Aquéllos fueron remitidos a gran velocidad y la junta de facultad celebrada el 5 de mayo de 1966 acordó proseguir con el programa, pero modificando las condiciones económicas mantenidas hasta el momento. Aquel acuerdo se remitió a Alfonso Balcells Gorina, a la sazón rector de la institución salmantina, que procedió de forma inmediata a su aprobación.

En el caso del Baldwin College, las relaciones se iniciaron en el curso académico 1961/62, rubricándose un acuerdo mediante el cual los alumnos de dicho centro vendrían a Salamanca para seguir algunos de sus cursos regulares.

En el año 1968, los acuerdos con el Darmouth College y la Universidad de Nueva York continuaban en vigor. No tenemos noticia, por el contrario, del relativo al Baldwin College. Sin embargo, el funcionamiento de aquellas actividades, puestas en marcha vía acuerdo durante el periodo que nos ocupa, nos da muestra del interés de la Universidad de Salamanca, y en especial del cuerpo docente de la Facultad de Filosofía y Letras, por estrechar lazos con instituciones estadounidenses.

Por otra parte, en ocasiones, se produciría también otro tipo de contacto, puntual y esporádico, mediante el cual se desarrollarían actividades de manera conjunta. Un ejemplo de ese tipo de relaciones lo encontramos en la sesión de junta de Facultad de Filosofía y Letras celebrada el 9 de diciembre de 1959, en la cual el decano dio cuenta de una carta del profesor Markmann de la Duke University de Dugham (Carolina del Norte) a través de la cual se proponía la posibilidad de desarrollar una serie de cursos en la facultad salmantina, bajo el patrocinio del programa Smith-Mundt del departamento de Estado de los Estados Unidos. La facultad convino en aquel momento agradecer la propuesta y aceptarla, acordando encargar al decano las gestiones oportunas para que los cursos tuvieran lugar en los meses de octubre y noviembre.

Hasta aquí se han detallado los principales acuerdos y la oferta de cursos destinada al alumnado extranjero con la que contaba la institución salmantina durante el marco cronológico de referencia. Que los estudiantes extranjeros llegaran a Salamanca en unos porcentajes elevados, de los más altos de todo el grupo de universidades españolas, seducidos por su oferta formativa, y que se rubricaran algunos conciertos con universidades extranjeras, generaría notables beneficios para la institución (proyección internacional, intercambio de experiencias formativas, atracción de estudiantes de nuevas procedencias geográficas, etc.) y, en

consecuencia, para la propia ciudad (comercio, turismo, alojamiento, etc.). Por ejemplo, Ignacio Francia argumenta del siguiente modo los beneficios reportados por el curso de verano salmantino:

Los cursos de verano de la Universidad de Salamanca supusieron para la ciudad una aportación notable en diferentes estratos que, aparte de los académicos, repercutieron especialmente en lo económico y en las costumbres, en la configuración de un tipo de ciudad que representó cierta diferenciación con las de su tono y entorno (Francia, 2001, 503).

Pues bien, una vez conocidos estos datos, veamos cuáles fueron las claves diferenciadoras, por áreas geográficas, en la proyección universitaria salmantina y reflexionemos sobre el papel de Salamanca como institución señera durante la época en cuanto a vínculos con el exterior y recepción de estudiantes extranjeros.

3. Salamanca como punto cardinal de contacto con el exterior: Claves diferenciadoras en la proyección universitaria por áreas geográficas

La Universidad de Salamanca, aquél lugar que durante siglos se convirtió en cuna de grandes saberes, archiconocida más allá de sus propios muros y con destacados vínculos con universidades extranjeras -con especial atención al mundo iberoamericano-, se desdibujó parcialmente tras la contienda civil. Y es que el pretendido cierre de fronteras impuesto por el régimen alcanzó, como no, a la universidad española. Pero la política exterior del franquismo fue evolucionando con el paso de los años y, por muy diversas cuestiones y condicionantes, el país se fue abriendo lentamente hacia el exterior.

Esta situación provocó que, entre los objetivos de la política universitaria de los sucesivos rectores de Salamanca, con uno u otro enfoque, estuviera siempre la recuperación de aquel renombre que en el pasado la había encumbrado a lo más alto. Sin embargo, a pesar de estas iniciativas, la propia evolución del régimen funcionó siempre como el condicionante principal para el establecimiento y el fomento de nuevos acuerdos y vínculos con el extranjero. Por todo ello, la proyección de Salamanca hacia Latinoamérica, Europa, Estados Unidos o África fue dispar y adquirió diferenciados matices con el transcurso del tiempo.

Entre los contactos salmantinos, el mundo latinoamericano ocupó un lugar especial y predominante. Tradicionalmente, la Universidad de Salamanca e Iberoamérica habían mantenido una ligazón que no sólo había resistido al paso de los años sino que había venido progresando y regenerándose día a día.

Evidentemente, las condiciones y características de ese contacto o de esa relación universitaria varían notablemente en función del momento histórico al que nos remitamos. Lo que en un principio situó a Salamanca como el «modelo

institucional de las universidades hispanoamericanas, el denominador común, el hilo conductor y de mutua relación de su historia» (Rodríguez Cruz, 2007, 67), fue dando paso a otro tipo de vínculos, orientados desde nuevas perspectivas. Poco tuvieron que ver los contactos mantenidos en el siglo XIX y principios del XX, los establecidos durante el franquismo o, sin duda, las extraordinarias relaciones actuales, fomentadas por algunos centros culturales y de estudio vinculados a la institución salmantina⁵.

Dentro del alumnado extranjero de la Universidad de Salamanca, el estudiante iberoamericano representaba una abultada mayoría. El universitario iberoamericano venía a Salamanca con el fin de cursar unos estudios superiores completos (en Medicina en la mayor parte de los casos o en Derecho en algunas ocasiones), mientras que prácticamente no se encontraba representado en otro tipo de actividades temporales.

Tanto Antonio Tovar Llorente, rector entre 1950 y 1956, como Balcells Gorina (1960/68) y Felipe Lucena Conde (1968/72), fueron conscientes en todo momento del peso que ejercían este tipo de alumnos, y por ello orientaron su política universitaria al fomento y la mejora de las relaciones con instituciones iberoamericanas. Todos ellos realizaron diversos viajes al extranjero, que incluyeron países como Puerto Rico o Costa Rica, con el fin de estrechar lazos académicos y culturales.

En el caso de Balcells, a su regreso de un viaje realizado en 1964 a Costa Rica, concedió el rector unas declaraciones al periódico *La Vanguardia* a través de las cuales podemos comprobar su posición en cuanto al fomento de este tipo de relaciones:

España puede y debe colaborar con Hispanoamérica en la empresa universal de la cultura. El intercambio ha de ser constante y el envío de profesores, conferenciantes, expertos y técnicos debe ser la contribución española al Nuevo Continente. La América hispana desea esta colaboración. He notado y sentido que los medios culturales americanos esperan a nuestros profesores y catedráticos (*La Vanguardia española*, 10 de abril de 1966).

El rector se había encontrado allí con antiguos estudiantes de Salamanca y se enorgullecía de lo que había visto en ellos. Todos sentían el anhelo de aquélla y recordaban con cariño los años de estudio en la ciudad:

Comprobé que Salamanca había calado hondo en estos médicos costarricenses, antiguos alumnos de mi Universidad. Lo más importante para mí ha sido sentir que Salamanca había dejado una huella en todos ellos y que disfrutaban y evocaban con fruición las aulas, las lecciones, los compañeros, colegios mayores. Me sentí con ellos como si estuviera en la propia Salamanca (*La Vanguardia española*, 10 de abril de 1966).

⁵ V.gr.: Centro de Estudios Brasileños o centros culturales de la Universidad de Salamanca en Argentina y Colombia.

Pero el contacto entre Salamanca e Iberoamérica no se agotó con la llegada de estudiantes; se evidenció también a través de la recepción de un importante número de ofertas laborales. Sabemos que muchos fueron los docentes que se vieron obligados al exilio tras el estallido de la guerra civil española. El papel que Iberoamérica jugó en esta cuestión, y en especial países como Méjico o Argentina (Lago y Gómez, 2006, 11), resultó decisivo para la acogida de aquellos hombres y mujeres. Lo cierto es que la preocupación por encontrar acomodo para los profesores desplazados de sus puestos en la universidad española, tras el duro proceso de depuración sufrido, se hizo verdaderamente patente, por ejemplo, en países como Méjico (Otero, 2007, 190).

Superado parcialmente este proceso, a finales de los cincuenta, y fundamentalmente durante la década de los sesenta, se incrementó de forma notable en la Universidad de Salamanca la recepción de propuestas de contratación de profesorado con destino a universidades iberoamericanas (González, 2012a). Este fenómeno da muestra del interés académico iberoamericano por contar con docentes españoles en sus aulas. En Salamanca se registraron solicitudes de universidades como las de Sao Paulo, Tolima, Nacional de Asunción, del Pacífico, de Oriente (Caracas)...

Finalmente, a través de una serie de actos académicos y actividades de divulgación científica (congresos, conmemoraciones, homenajes, exposiciones, etc.), así como a través del asociacionismo de los estudiantes latinoamericanos de Salamanca, un fenómeno que cobró fuerza especialmente en la década de los sesenta, se hizo también patente la importante presencia del mundo iberoamericano en este lugar. Esta cuestión ha sido objeto de estudio en anteriores trabajos (González, 2012a), motivo por el cual no nos extenderemos en su comentario.

Hasta aquí un breve apunte sobre las relaciones y vínculos con Latinoamérica, espacio de referencia obligada, por su papel absolutamente destacado, cuando se analizan los contactos salmantinos con el exterior. Si la proyección de Salamanca resultó destacada en estos años fue principalmente a través de la vía iberoamericana.

Por su parte, en el caso de Estados Unidos, presenciamos en estos años el desbloqueo de unas relaciones hasta entonces prácticamente inexistentes. Salamanca consiguió atraer a un considerable número de estudiantes de esta procedencia a través de la firma de una serie de convenios que ya han sido referenciados anteriormente, y también a través de la creación de nuevas ofertas formativas, como es el caso del curso inaugurado en el verano de 1964, principal canal de recepción de este alumnado.

Pero las relaciones entre Salamanca y Estados Unidos no se agotaron con la puesta en marcha de cursos o enseñanzas especiales. Se fomentaron también a través

de convenios de intercambio de profesorado -mediante los cuales se impartieron en Salamanca conferencias de destacados profesionales norteamericanos o participaron profesores salmantinos en actos celebrados en universidades extranjeras-, programas de becas -como por ejemplo las publicadas por la Universidad de Harvard- o con la celebración de actos particulares -Semana Cultural Norteamericana, Ciclo Norteamericano o el Día de los Estados Unidos, celebrado en la Universidad de Salamanca todos los cursos académicos-.

Balcells Gorina, rector de la institución durante el periodo de 1960 a 1968, demostró un decidido interés por conocer los sistemas de enseñanza, el funcionamiento y la organización de algunos centros docentes y de investigación estadounidenses. Con este fin realizó un viaje en el año 1964 del que, de acuerdo al cruce de correspondencia al que hemos tenido acceso, volvió especialmente complacido:

He podido conocer una serie de instituciones universitarias y especialmente escuelas médicas y hospitales americanos que me han interesado mucho y que van a servirme en el futuro para el enfoque de nuestros propios problemas. También he podido ponerme en contacto con distinguidas personalidades de la vida americana así como conocer a mucha gente representativa de las familias y del hombre medio en el pueblo norteamericano. Por todas partes he encontrado afecto, amistad y buena acogida⁶.

Robert F. Woodward, entonces embajador de los Estados Unidos, respondió al rector animándole al fomento de la relaciones de la Universidad de Salamanca con estos centros, considerando que: «con el renacimiento de la grandeza de la Universidad de Salamanca, bajo vuestra digna dirección, y con la extensión tan amplia de los beneficios de esta alta enseñanza», resultaría especialmente conveniente el estrechar «los lazos de intercambio con usted y los miembros de las facultades y los estudiantes de su insigne institución».

Como hemos podido ver, la apuesta de la institución salmantina por estrechar lazos con América resultó absolutamente decidida durante estos años. La venida de alumnos al curso de verano, los acuerdos con diversas universidades, las invitaciones mutuas para la participación en actos académicos o para la impartición de conferencias así lo demuestran. Salamanca sabía de la importancia y el prestigio que acarrearía la venida de estudiantes de diferentes procedencias a sus aulas y así trató de explotarlo, pero siempre condicionada por la falta de unas instalaciones adecuadas y la escasez de unos recursos que limitaban notablemente la intensificación de estos contactos.

⁶ *Archivo de la Universidad de Salamanca* (en adelante: *AUSA*). Correspondencia del rector Alfonso Balcells Gorina con embajadas y consulados extranjeros en España. Salamanca, 19 de septiembre de 1964. AC 4315/3.

En el caso de Europa, debido al aislamiento al que el dictador sometió al país durante los primeros años, y la tensa desconfianza de los organismos europeos respecto al régimen, las relaciones se complicaron notablemente. Hasta la llegada de Ruiz-Giménez al Ministerio de Educación Nacional, Salamanca no fue capaz de poner en marcha una propuesta formativa orientada a fraguar nuevos vínculos e iniciar una muy leve proyección europeísta. La principal impulsora de este contacto fue la Facultad de Filosofía y Letras, a partir de la creación de su sección de Filología Moderna y los dos cursos para extranjeros referidos anteriormente, aspecto que permitió animar unas relaciones hasta entonces aletargadas.

En el fomento de las relaciones con Europa jugaron un papel fundamental y decisivo un núcleo de profesores de la Universidad de Salamanca (entre ellos Fernando Lázaro Carreter, Antonio Tovar Llorente, Real de la Riva, Manuel García Blanco, Felipe Lucena Conde, Luis Sánchez Granjel, Cortés Vázquez...). Éstos consiguieron proyectar la institución y reforzar sus vínculos a través de sus propios contactos con profesionales de otros lugares así como mediante la asistencia a diversos congresos y eventos de carácter científico.

Pero lo cierto es que la proyección europeísta de las universidades españolas durante el franquismo resultó verdaderamente limitada. Esto no quiere decir que a Salamanca no llegara alumnado europeo, que sí lo hacía, aunque siempre en un número mucho más reducido que el de procedencia iberoamericana, e incluso norteamericana a partir de la puesta en marcha del curso de verano. Los estudiantes europeos que aterrizaban en Salamanca eran mayoritariamente británicos. Le seguían a éstos los alemanes y, en tercer lugar, los franceses (que comenzaron a aumentar considerablemente tras la celebración de varias ediciones del curso de verano, llegando a superar a los alemanes a partir de mediados de los sesenta). En un porcentaje menor nos encontramos con alumnos de procedencia italiana y portuguesa.

Con todo, el dominio del español comenzó a cobrar fuerza en determinados países europeos y, de nuevo, la Facultad de Filosofía y Letras salmantina fue la encargada de propiciar el intercambio y el contacto con centros europeos.

Francia e Italia fueron los objetivos prioritarios. Con la primera, a través de la Universidad de Toulouse, se firmó un acuerdo a finales de 1961 para organizar una serie de cursillos de conferencias en una y otra institución. La propuesta se realizó por parte de la universidad francesa a la salmantina y fue aceptada sin dilación por la junta de facultad. El 12 de febrero de 1962, el decano informó al rector de la invitación efectuada a un especialista en Lingüística francesa medieval, M. Jacques Allières, para dar seis lecciones en la Universidad de Salamanca.

Por su parte, la de Toulouse solicitó la presencia de Fernando Lázaro Carreter en el país galo para profesar un cursillo de Estilística española. El decano

salmantino entendía este contacto como algo absolutamente beneficioso para la institución y así lo expresaba en su escrito:

No se trata pues de un intercambio más o menos oficioso y personal, sino de una auténtica colaboración, modesta por sus proporciones (se trata de una mutua invitación de conferenciantes), pero que cada año llamará a colaborar a personas distintas. Por ello, ruego que encarezca de la Comisión para el Fomento de la Dedicación Exclusiva estime de interés la misión del Dr. Lázaro y le conceda el permiso necesario⁷.

El marco de intercambio establecido se mantuvo durante los sucesivos cursos académicos. En la memoria del curso 1965/66 encontramos información relativa a la presencia del catedrático francés Jean Krynen, que impartió un curso monográfico sobre «La teología humanista y el humanismo cristiano en el Renacimiento y el Barroco», en el que examinó diversos aspectos de la obra de Francisco de Aldana, Fray Luis de León y Jorge de Montemayor, entre otros.

En cuanto a Italia, la principal vía de contacto se fomentó a través del acuerdo cultural hispano-italiano firmado en el año 1957. Varios profesores salmantinos resultaron invitados para impartir conferencias en distintas universidades y centros italianos; tal es el caso del profesor Manuel García Blanco, que en 1963 profesaría lecciones en el Instituto Español de Roma y en el de Nápoles, así como en las universidades de Nápoles, Roma y Bolonia. Ese mismo año, se puso en conocimiento de las cuatro facultades salmantinas el ofrecimiento del gobierno italiano a satisfacer los gastos de viaje y estancia en España de hasta ocho profesores universitarios, con el fin de que pronunciaran conferencias o realizaran un cursillo de duración aproximada de una semana, previa invitación formulada por aquéllas.

Por otra parte, algunos docentes e investigadores de Salamanca defendieron comunicaciones o ponencias en congresos celebrados en Italia. Como muestra, la comunicación sobre «Las distintas formas del azufre en los suelos de la Cuenca Media del río Tormes», presentada por miembros del Instituto de Orientación y Asistencia Técnica del Oeste, entidad dependiente de la Universidad de Salamanca y el CSIC, en el «Congreso de Agroquímica» celebrado en el curso 1963/64 en la ciudad de Palermo.

En el año 1966, la Universidad de Salamanca recibió un comunicado de la Universidad de Perugia en el que se instaba al establecimiento de relaciones de amistad y colaboración entre ambas. La Junta de Filosofía y Letras se apresuró a remitir su satisfacción por el ofrecimiento, al considerar que este tipo de contacto resultaba absolutamente conveniente. Sin embargo, nada más se ha conseguido localizar sobre la posible rúbrica de un concierto de intercambio entre ambas partes.

⁷ AUSA. Escrito del decano de la Facultad de Filosofía y Letras al rector. Salamanca, 12 de febrero de 1962. 10202/38.

Pero el contacto no se redujo exclusivamente a estos dos países. A través de becas y asistencia a congresos, tanto profesorado como alumnado salmantino propiciaron el vínculo con Europa. Por ejemplo, a comienzos de curso 1957/58, se recibió en la Facultad de Filosofía y Letras una propuesta de la Universidad de Kiel (Alemania) mediante la cual se concedía una beca de estudios a un alumno de aquel centro. La junta de facultad acordó su concesión mediante solicitud de los interesados y después de la superación de una prueba de lengua alemana, facultando para todo ello al decano con los debidos asesoramientos.

Fernando Lázaro Carreter fue uno de los mejores representantes de Salamanca en su pretendida apertura europeísta. Realizó numerosos viajes, fue invitado por multitud de universidades y profesó conferencias en un número bastante amplio de países europeos. Sirva como muestra el cursillo de Lengua y Literatura para profesores belgas de español, impartido en el Castillo de Wégimont (Lieja), del 13 al 19 de marzo de 1964, como invitado oficial del gobierno belga; o la conferencia sobre «El teatro español de la posguerra» en la Universidad de Amberes.

Aunque las relaciones salmantinas con centros europeos son bastante más reducidas que las establecidas con Iberoamérica en primer lugar y con Estados Unidos en segundo término, observamos en estos años un evidente inicio del desbloqueo.

Para terminar, cabe hacer mención al contacto mantenido con el continente africano. Adelantamos que éste resultó verdaderamente limitado, aunque durante estos años veremos cómo se pusieron sobre la mesa algunas propuestas tendentes a conseguir la atracción de estudiantes de aquella procedencia.

El número de africanos en Salamanca fue drásticamente menor al del resto de procedencias, idéntica situación que se observa en el caso del alumnado asiático. Sin embargo, a pesar de lo reducido de las cifras, durante los años sesenta se coteja un significativo incremento del número de estudiantes procedentes de Marruecos. De dos alumnos matriculados en el curso 1956/57 se pasó a veintiocho en el de 1967/68. Posteriormente, las cifras volverían a descender hasta los catorce estudiantes del curso 1974/75 o los doce del de 1975/76. En todos los casos, prácticamente el 100% de esos estudiantes llegaban a Salamanca para cursar los estudios médicos y sólo en alguna ocasión aislada se matriculaban en el resto de facultades. De las otras zonas representadas entre el alumnado africano (Argelia, Camerún, Costa de Marfil o Guinea ecuatorial) llegaron de manera esporádica uno, dos o incluso cuatro alumnos -en el caso del último país mencionado- en alguno de los cursos estudiados, pero no se produjo un crecimiento significativo durante el periodo dictatorial.

Aquel incremento del alumnado marroquí, y la presencia de un lector de árabe en Salamanca, propició que, a mediados de los sesenta, se pusiera en marcha

la maquinaria necesaria al objeto de crear una nueva asociación dentro de la universidad: la denominada Asociación cultural hispano-marroquí. A principios de noviembre de 1964, se reunieron en el rectorado para abordar el asunto el lector de árabe, Mohamed Alami, impulsor de la iniciativa, y Balcells Gorina, entonces rector de la institución. Al evento asistieron varios catedráticos y diferentes personalidades de la ciudad.

El señor Mohamed expuso las grandes posibilidades que ofrecía el hecho de fomentar el intercambio cultural entre ambos países. Todos los asistentes acogieron con el mayor entusiasmo los puntos de vista expuestos por Mohamed y, a continuación, se procedió a un intercambio de impresiones, fruto del cual fue la revisión detallada del proyecto estatutario que se había elaborado y la propuesta de diversas iniciativas y actividades que en su día podrían acometerse.

En la reunión se dio lectura a una expresiva carta de El Mizian, ministro de las Fuerzas Armadas de Marruecos y antiguo general del Ejército español, quien se mostraba partidario de la idea. Igualmente, por parte del Ministerio de Asuntos Exteriores y de la Embajada de Marruecos en España, se habían hecho llegar a la Universidad de Salamanca expresiones de estímulo.

El proyecto de esta asociación había nacido de una visita a Marruecos realizada por varios estudiantes salmantinos en compañía de Mohamed Alami y del profesor Joaquín Madruga Méndez, profesor adjunto de la segunda cátedra de derecho civil. En aquella ocasión, Madruga impartió una conferencia sobre la Universidad de Salamanca que interesó mucho al auditorio, y con la cual pudo comprobar que algunos de ellos ya tenían algún conocimiento de la ciudad y, especialmente, de la insigne figura de Unamuno, antiguo rector de la institución.

Para llevar a cabo todas las gestiones referentes al reconocimiento legal y puesta en marcha de la asociación fue designado el catedrático de derecho penal, Manuel Serrano, a quien secundaría el señor Alami. Lo que se pretendía era poner en práctica «real» el convenio o acuerdo cultural firmado en 1958 y hasta entonces ineficaz en cuestiones universitarias. Alami decía:

Yo entiendo que facilitar la cultura no es sólo conceder becas a los estudiantes, sino algo más amplio, intercambiar ideas, conocerse... A la larga nos gustaría institucionalizar la venida de estudiantes marroquíes a la Universidad de Salamanca, y para ello sería conveniente tener un colegio o residencia. (...) La pintura, la música y las demás artes que son desconocidas en España se darán a conocer por medio de exposiciones, conciertos, certámenes, etc. que iremos organizando en esta ciudad (*El Adelanto*, 6 de noviembre de 1964).

El que se convocara a la prensa para hacerles partícipes del inicio de estas gestiones sirve como muestra del interés por parte del rectorado de que el asunto, todavía en preparación, se hiciera ya público. Los trámites se fueron gestando

durante el rectorado de Alfonso Balcells (1960/68) y continuaron durante los sucesivos cursos académicos; poco a poco, la presencia de estudiantes africanos en las aulas salmantinas pasó de ser prácticamente anecdótica a tener un peso significativo; nunca alcanzaría las proporciones de la europea o norteamericana, y mucho menos de la latinoamericana, pero mostró una tendencia de constante ascenso. Durante el arco temporal en estudio, se amplió su matrícula especialmente en las facultades de Derecho y Medicina, llegando mayoritariamente a este segundo centro, y se incrementó ligeramente en los cursos de verano para extranjeros (pasando de no haber representación a recibir una media de dos estudiantes por curso).

Con todo, y a pesar de la necesidad de reconocer la importancia de las gestiones desplegadas durante esta época para fomentar este tipo de contacto con el continente africano, la presencia de estos estudiantes en Salamanca fue, por regla general, radicalmente minoritaria y verdaderamente reducida en comparación con el resto de procedencias analizadas.

En conclusión, y en líneas generales, a pesar del incremento en la recepción de estudiantes extranjeros y del fomento de las relaciones a través de diversos acuerdos que propiciaron la proyección e internacionalización de los estudios universitarios salmantinos, no siempre resultó sencillo favorecer esos vínculos dada la escasez de recursos, la insuficiencia y el deterioro de las instalaciones o el reducido profesorado con el que contaban entonces las facultades. Al final del periodo rectoral de Balcells Gorina (1960/68), la Facultad de Filosofía y Letras, artífice de los principales y más fructíferos acuerdos universitarios, denunciaba su penoso estado en cuanto a espacios y recursos, aspecto por el cual justificaba la imposibilidad de aceptar un mayor número de conciertos:

Múltiples circunstancias adversas de carácter muy vario, entre las que basta citar la agobiante penuria de espacio que viene haciendo casi imposible el desarrollo normal de los programas de curso e imponiendo unos horarios inconexos y una gran dispersión de locales, han obligado a reducir a su mínima expresión las actividades culturales de la Facultad en el presente curso. (...) [Éstas] obligaron a la Facultad a seguir rehusando las proposiciones de universidades extranjeras para la organización de cursos especiales. Los compromisos contraídos pudieron, no obstante, ser cumplidos, y aunque entre un cúmulo de dificultades y en circunstancias que en cuanto a locales y horarios dejaban que desear, se celebraron los cursos, ya tradicionales, para los alumnos del 'Darmouth College', de la 'Pennsylvania State University' y de la Universidad de Nueva York⁸.

⁸ AUSA, Memoria académica de la Universidad de Salamanca, curso académico 1967/68. Rev. 1178/39, 75-76.

Conclusiones

Lo cierto es que en la tarea de cambiar las formas o modelos de enseñanza así como el funcionamiento y la administración de sus procesos, las instituciones se han enfrentado históricamente a condicionantes que no pueden ser fácilmente alterados debido a los marcos legales y operativos que las constriñen. Evidentemente, el franquismo no fue un momento propicio para la innovación, más bien todo lo contrario. El establecimiento de unas condiciones rígidas, rigurosas y de obligado cumplimiento forjó y condicionó la dinámica del entramado de decisiones académicas.

A pesar de ello, algunas actividades y enseñanzas especiales puestas en marcha durante estos años, ayudaron a romper con la rigidez de aquel esquema, ampliando la oferta formativa y con ello la capacidad de atracción de la universidad salmantina. A través de este trabajo se han dado a conocer cursos como el superior de Filología Hispánica o el de verano para extranjeros que representan, claramente, una apuesta por la apertura de la institución a la recepción de extranjeros, en un intento por recuperar un prestigio y una tradición parcialmente perdidos.

En Salamanca, independientemente del rector de turno, el mantenimiento y fomento de vínculos se debió, indiscutiblemente, al grupo de docentes de la Facultad de Filosofía y Letras (entre ellos, Real de la Riva, García Blanco o Lázaro Carreter), sin los cuales poco se habría hecho en aras al fomento del contacto y la proyección interuniversitaria. Fueron ellos los principales impulsores de las iniciativas encaminadas a atraer a estudiantes de diversas procedencias, otorgaron prestigio internacional a estas actividades e hicieron de la mismas, en definitiva, una eficaz vía para el estudio del español, idioma que adquiriría, poco a poco, una mayor demanda por parte de diferentes gobiernos extranjeros con el objetivo de cubrir adecuadamente la docencia en sus centros escolares.

Durante el franquismo, Salamanca posó su mirada con especial atención sobre Latinoamérica, por ser probablemente el lugar donde su prestigio y fama se mantenían prácticamente intactos. La proyección latinoamericana se mantuvo, se cuidó y se fomentó con especial entusiasmo durante estos años, mientras que en el caso de la europea y la norteamericana se observan graves carencias, mitigadas notablemente en el último caso a partir de la iniciativa de los cursos de verano que deben a Real de la Riva su existencia. Con la creación del Curso de Verano para extranjeros en el año 1964, se inició la canalización de la mayor parte de las propuestas extranjeras recibidas con anterioridad. Aquella actividad respondía, en gran medida, al ingente número de solicitudes remitidas, en la mayoría de las ocasiones, a Filosofía y Letras. A partir de aquel momento, estudiantes de todos los continentes comenzaron a llegar, durante la época estival, a la universidad salmantina.

Si bien las relaciones con instituciones y centros estadounidenses tuvieron un carácter diferente a las mantenidas por la Universidad de Salamanca con Latinoamérica, y se fomentaron en menor medida, eso no significa que no existieran, tal y como hemos planteado en este trabajo, y que, algunas de ellas, no consiguieran revelarse como auténticos y excelentes cauces para estimular el contacto entre ambas partes.

La principal diferencia que se observa entre el alumnado extranjero de esta universidad es que el estudiante iberoamericano elegía Salamanca, en la mayor parte de las ocasiones, como lugar para realizar su carrera universitaria completa, mientras que los estudiantes europeos o estadounidenses lo hacían simplemente para completar una formación superior que realizaban normalmente en sus propios países. Por otra parte, la diferenciada situación que se vivía en universidades europeas, estadounidenses e iberoamericanas, y los divergentes modelos de formación empleados, jugaban en contra de la universidad española de cara a la generación de vínculos con las dos primeras. Asimismo, el condicionante del sistema político vigente en España coartaba sobremanera el fomento de esas relaciones.

En definitiva, la Universidad de Salamanca, dentro de las indudables limitaciones del momento, se convirtió en institución de avanzada en cuanto a proyección e internacionalización de estudios se refiere. Pocas universidades españolas consiguieron estos datos de matrícula tan elevados y menos fueron las que lograron que su nombre sonara más allá de las propias fronteras nacionales. Sin duda, sin los medios ni los recursos necesarios, un pequeño grupo de profesores salmantinos luchó de forma incansable por lo que consideraban que debía ser una característica consustancial a la universidad española, la proyección hacia el exterior y la movilidad de sus estudiantes, dos conceptos axiomáticos que hoy en día forman parte natural de la misma, pero que entonces no tenían estrictamente dicho sentido y no eran contemplados del mismo modo que en la actualidad.

Referencias bibliográficas

- Francia, I. (2001). Perfiles salmantinos 1950-1977. En VV. AA., *Historia de Salamanca. Siglo XX (tomo V)* (pp. 465-554). Salamanca: Centro de Estudios Salmantinos.
- González Gómez, S. (2012a). Contacto universitario entre Salamanca e Iberoamérica durante los años cincuenta y sesenta del siglo XX. En Hernández Díaz, J. M^a (coord.) y Hernández Huerta, J. L. (ed.), *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (ss. XVI-XXI)* (pp. 147-158). Salamanca: Hergar Ediciones Anthem.

- González Gómez, S. (2012b). Los estudiantes extranjeros en la Universidad de Salamanca durante la segunda mitad del franquismo (1955-1971). *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 18, pp. 207-227.
- González Gómez, S. (2011). Presencia académica inglesa en la Universidad de Salamanca (1956-1970). En Hernández Díaz, José M^a (coord.), *V Conversaciones Pedagógicas de Salamanca: Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810-2010)* (pp. 179-189). Salamanca: Hergar Ediciones Anthemia.
- González Gómez, S. (2009). Presencia académica alemana en la Universidad de Salamanca (1956-1970). En Hernández Díaz, J. M^a (coord.), *IV Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, Influencias Alemanas en la Educación Española e Iberoamericana (1809-2009)* (pp. 91-106). Salamanca: Globalia Ediciones Anthemia.
- González Gómez, S. (2008). Presencia académica francesa en la Universidad de Salamanca (1956-1970). En Hernández Díaz, J. M^a (coord.), *Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, Influencias Francesas en la Educación Española e Iberoamericana (1808-2008)* (pp. 51-66). Salamanca: Globalia Ediciones Anthemia y José Luis Hernández Huerta.
- Hernández Sandoica, E. (2008). Tres décadas de Educación superior en España: universidades e investigación. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 11(1), 101-134.
- Lago Carballo, A. y Gómez Villegas, N. (2006). *Un viaje de ida y vuelta. La edición española e iberoamericana (1936-1975)*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Otero Carvajal, L. E. (dir.) (2007). *La destrucción de la ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo*. Madrid: Editorial Complutense.
- Rodríguez Cruz, Á. (2007). La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica. Casado Arboniés, M. y Alonso Marañón, P. M. (coords.): *Temas de Historia de la Educación en América*. Madrid: AEA.

Fuentes impresas

- El Adelanto*, Salamanca, 24 de marzo de 1963.
- INE (1964). *Estadística de la Enseñanza Superior en España del curso 1961/62*, Presidencia del Gobierno – Instituto Nacional de Estadística.
- La Vanguardia española*, «Entrevista con el rector de la Universidad de Salamanca», Cataluña, 10 de abril de 1966 (consulta de 25 de febrero de 2012).
- Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la universidad española, *Boletín Oficial del Estado (BOE)* n° 212 de 31 de julio de 1943.

USAL. *Memorias académicas de la Universidad de Salamanca*. Salamanca. Rev. 1178.

Fuentes de archivo

AUSA. Escrito del decano de la Facultad de Filosofía y Letras al rector. Salamanca, 12 de febrero de 1962. 10202/38.

AUSA. Correspondencia del rector Alfonso Balcells Gorina con embajadas y consulados extranjeros en España. Salamanca, 19 de septiembre de 1964. AC 4315/3.

AFF Junta de Facultad de Filosofía y Letras, sesión de 26 de octubre de 1967.

Conflictos y acuerdos en el proceso de nacionalización de la educación secundaria en Argentina en el siglo XIX. El caso de la provincia de Buenos Aires

Conflicts and agreements in the process of nationalization of secondary education in Argentina during the nineteenth century. The case of the province of Buenos Aires

Susana Schoo

e-mail: susanaschoo@yahoo.com.ar
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN: Se analiza el proceso de nacionalización de la educación secundaria en Argentina en la segunda mitad del siglo XIX a partir del caso de la provincia de Buenos Aires. En primer lugar, se describe la organización de la educación preparatoria dependiente de la Universidad provincial de Buenos Aires previa a la organización nacional. Luego, las tensiones en torno a la validación de estudios ante la creación de los colegios nacionales así como las modificaciones curriculares sufridas por el departamento de estudios preparatorios de la universidad y cómo se reguló al sector privado. Finalmente, se analiza el proceso de creación del Colegio Provincial de La Plata y su nacionalización. Se concluye que hacia la década de 1880 el estado nacional logró, a través de los colegios nacionales, constituirse en la única oferta pública de educación secundaria además de regular al sector privado. Así, la educación secundaria se instituyó como un asunto nacional.

Palabras clave: Educación secundaria; Provincia de Buenos Aires; Estado nacional; Validez de títulos; Siglo XIX.

ABSTRACT: This article analyzes the process of nationalization of secondary education in Argentina in the second half of the nineteenth century considering the case of the province of Buenos Aires. First, it describes the organization of the preparatory education which depended on the University of the State of Buenos Aires, before the organization of the Nation. Then, it focuses on the tensions around degrees validation during the creation of the national schools, modifications in the curriculum at the University Department of Preparatory Studies and how the private sector was regulated. Finally, it analyzes the creation of the Provincial Secondary School of La Plata and its nationalization. It concludes that the Federal State by the 1880s, and through the national secondary schools, managed to become the only secondary public offer and to regulate the private sector. Thus, secondary education was established as a *national issue*.

Key words: Secondary education; province of Buenos Aires; Federal government; Degree official recognition; Nineteenth century.

Recibido / Received: 13/04/2013
Aceptado / Accepted: 07/08/2013

A lo largo del siglo XIX, luego de conflictivos procesos políticos, económicos y sociales, se organizaron en buena parte del mundo occidental los estados liberales modernos. Los sistemas escolares se convirtieron en una de las principales estrategias para alcanzar la cohesión social. Algunos de los temas centrales en su organización fueron: la emisión de certificados y títulos que acreditaran los conocimientos en ellos impartidos, el establecimiento del conocimiento que debería ser enseñado, quiénes podrían enseñar y los sujetos a educar. Fueron los estados nacionales los que se reservaron estas potestades en un proceso no exento de conflictos con otros actores, tal como se indagará en este trabajo.

En los momentos de formación del estado nacional argentino, se organizó un sistema de educación público, garantizando la obligatoriedad, laicidad y gratuidad de la educación primaria. Argentina impulsó la educación de ese nivel obteniendo tasas de escolarización similares a las de los países centrales: en 1914 la tasa bruta era del 70% mientras que la educación secundaria, en contraste, alcanzaba apenas al 3% de la población (Fernández, Lemos y Wiñar, 1997).

La Constitución Nacional de 1853-60 estableció un régimen federal de gobierno¹. La organización del estado nacional puede ser entendida como una nueva forma de organización central creada a partir de la convergencia de al menos otras catorce formas que lo precedieron (Bragoni y Míguez, 2010). Los autores hacen referencia a las formas organizativas de las catorce provincias que habían adquirido desde 1820 cierta institucionalidad formal que daba legitimidad a los poderes públicos provinciales. A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX se continuaron disputas en torno a la ubicación de la capital del país, conformándose la ciudad de Buenos Aires como capital federal en 1880. Desde entonces y hasta la reforma constitucional de 1994 el poder ejecutivo nacional nombró a sus autoridades.

En materia educativa, la Carta Magna histórica dispuso la concurrencia del estado nacional y los estados provinciales, estableciendo como competencia del Congreso Nacional dictar «planes de instrucción general y universitaria» y, de las provincias, asegurar en su territorio la educación primaria. Ambas atribuciones fueron en pos de garantizar los derechos de enseñar y aprender. Explícitamente, no se delegó de manera exclusiva al estado nacional ni a los provinciales la educación secundaria, por lo que ambos podrían desarrollarla. Sin embargo, en el plano de la acción, hubo un proceso de *nacionalización de la educación secundaria*.

Los trabajos que abordan el proceso de formación del sistema educativo argentino referidos a la educación secundaria focalizan en las políticas y creaciones

¹ La provincia de Buenos Aires no firmó la Constitución Nacional de 1853, constituyéndose como un estado diferenciado del de la Confederación. Con su integración, la Constitución fue modificada en algunos aspectos en 1860.

institucionales realizadas por el estado nacional a partir de la década de 1860, mencionando tangencialmente las iniciativas previas realizadas en las provincias (Tedesco, 1994; Bonantini, 1996; Dussel, 1997; Legarralde, 1999). Es posible pensar que su centralidad en la organización del sistema de educación secundaria ha opacado el estudio sobre las políticas provinciales para este tipo de ofertas. En ese mismo sentido, las producciones contemporáneas que estudian los orígenes del sistema educativo en la provincia de Buenos Aires, abordan la organización de la educación primaria a partir de la sanción de la legislación fundante de la década de 1870 y algunas incluyen la organización de la formación de maestros (Pinkaz, 1993, Pineau, 1997; Giovine, 2008). Otros trabajos analizan el devenir histórico de la educación superior en el país y en particular los casos de las universidades de Buenos Aires y La Plata (Rodríguez Bustamante, 1985; Buchbinder, 2005; Ruiz y Cardinaux, 2010). Así, la educación secundaria como iniciativa provincial ha tenido un lugar marginal en la abundante bibliografía que aborda los orígenes y desarrollo de la escolarización en Argentina.

En el presente artículo se analiza el proceso de nacionalización de la educación secundaria². A partir de la década de 1860 se creó un colegio nacional por provincia, organizados en su mayoría sobre la base de instituciones provinciales y/o particulares. Se toma el caso específico de la provincia de Buenos Aires dada su centralidad política en la historia argentina y por las diversas tentativas que desarrolló a lo largo del siglo XIX que convivieron con las ofertas nacionales de educación secundaria: primero a través de la Universidad de Buenos Aires y luego con la creación del Colegio Provincial de La Plata. Ambas instituciones fueron nacionalizadas en distintos momentos del proceso de formación y consolidación del estado nacional que, a pesar de contar con un régimen federal de gobierno, se caracterizó por organizar de manera centralizada a la educación secundaria.

1. La Universidad de Buenos Aires como centro formador³

Luego de mayo de 1810 se inició un largo y conflictivo proceso que dio lugar a la formación del estado nacional argentino que se concretó en la segunda mitad del siglo XIX. Desde 1820, primó una organización basada en las autonomías regionales, estableciéndose provincias autónomas. El año 1820 señaló el nacimiento de Buenos Aires como provincia, creándose la Junta de Representantes y la figura de Gobernador propietario. La ciudad del mismo nombre sería su capital hasta 1880.

² La educación secundaria en Argentina fue considerada como sinónimo de la formación «preparatoria» para seguir estudios superiores o bien para «para la vida». Las escuelas normales tuvieron la función de formar maestros para la educación primaria a partir de 1870. Las ofertas comerciales e industriales fueron creadas en la década de 1890.

³ Se respeta la ortografía original de los documentos citados.

El estado de la provincia de Buenos Aires fundó en 1821 la Universidad de Buenos Aires que articuló y organizó bajo su dependencia las ofertas educativas preexistentes. Se estructuró en seis departamentos que comprendían por un lado, las primeras letras y los estudios preparatorios; y por el otro, los llamados «estudios superiores»: jurisprudencia, medicina, ciencias exactas y ciencias sagradas.

Los estudios preparatorios se organizaron en seis años, a lo largo de los cuales se enseñaba latinidad de mayores y de menores, francés, ciencias físico-matemáticas, economía política, lógica, metafísica y retórica (Gutiérrez, 1998). En 1823 se dispuso que fueran obligatorios para el ingreso a los estudios superiores y en 1827 se creó el título de Bachiller en Ciencias y Letras. Era resorte exclusivo de la Universidad de Buenos Aires el otorgamiento del título de Bachiller, por lo que los estudiantes que hubieran cursado en colegios privados debían rendir un examen general de las materias del programa del Departamento de Estudios Preparatorios.

A lo largo de las décadas de 1830 y 1840 – en un conflictivo escenario político y económico caracterizado por la concentración de poder en el gobernador Rosas –, los estudios de este departamento fueron reducidos a una formación humanista. En la década de 1850, luego del derrocamiento de Rosas, se comenzó un lento proceso de restitución de asignaturas y científicas en los estudios preparatorios y la regulación del sector privado a través de exámenes que sus alumnos deberían rendir en la Universidad, potestad que se había diluido en los años anteriores (Schoo, 2009).

Así, más allá de los vaivenes políticos y los consecuentes cambios en los estudios, esta universidad concentró la formación pública preparatoria en la ciudad de Buenos Aires. Tenía la potestad de definir qué enseñar, así como la capacidad de emitir títulos habilitantes, regulando así la enseñanza del sector privado. La universidad dependía del gobierno provincial: éste nombraba al rector y a los catedráticos y la dotaba de presupuesto para su mantenimiento.

En la década de 1850 la provincia reorganizó el colegio que habían fundado los jesuitas en el siglo XVIII, como un Colegio de Seminario y Ciencias Morales⁴. Sin embargo, en los momentos de organización nacional prevaleció la política de *nacionalización* de instituciones provinciales, como la Universidad de Córdoba, el colegio de Montserrat (localizado en la capital de Córdoba) y el de Concepción del Uruguay (ubicado en la entonces capital de la provincia de Entre Ríos):

El Gobierno (nacional) creyó que el Colegio Seminario existente en esta ciudad, y que había quedado bajo su administración, podía ser convertido en un importante Es-

⁴ Con la expulsión de los jesuitas el colegio pasó a depender de la corona española, luego de 1810 del gobierno patrio y finalmente del Estado de la provincia de Buenos Aires que desde la década de 1820 lo organizó con distintas denominaciones y funciones.

tablecimiento de educación preparatoria, con grandes ventajas para el aprovechamiento de la juventud, y sin gravámen alguno para las rentas públicas (...) Desde luego, el Gobierno se propone que el Colegio Nacional sirva de norma á los demas que sostiene la Nación⁵.

Así, esta institución fue nacionalizada y convertida en 1863 en el Colegio Nacional de Buenos Aires, sentando las bases para la organización de la educación secundaria nacional. Localizado en la por entonces ciudad capital de la provincia de Buenos Aires⁶, comenzó a ser una alternativa de formación general y preparatoria para seguir estudios superiores. Si bien contaba con internado y asignaba becas a estudiantes de las distintas provincias, la incertidumbre inicial sobre el alcance de sus estudios implicarían una desventaja respecto de la histórica universidad porteña.

2. La validación de estudios en disputa

El reconocimiento de los títulos brindados en una organización secuencial y jerárquica de instituciones dedicadas a la educación constituyen características centrales de los sistemas escolares (Archer, 1981). En el caso argentino, el naciente estado nacional comenzó a regular, a través de distintas medidas y con diferente suerte, al conjunto de las instituciones provinciales que lo preexistieron, además de la educación particular⁷.

A lo largo del siglo XIX en Argentina existieron dos universidades: una localizada en la provincia de Córdoba y nacionalizada en 1854 y la otra en la ciudad de Buenos Aires, organizada y sostenida por el gobierno provincial hasta 1880 (cuando se nacionalizó). En el caso de esta última, en la década de 1860 comenzó a convivir en el mismo espacio geográfico con el Colegio Nacional de Buenos Aires. Se trataba de dos instituciones públicas: una con una importante trayectoria y bajo jurisdicción provincial y la otra asociada al naciente estado nacional.

2.1. *El reconocimiento oficial en instituciones públicas*

Como ya se ha referido, en la década de 1850 se nacionalizaron instituciones educativas provinciales: el Colegio de Montserrat y la Universidad de Córdoba y el Colegio de Concepción del Uruguay. Con la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863 fue impulsada la educación secundaria nacional. El plan de

⁵ Mensaje del Ministro Costa al Congreso. Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública a la Legislatura (en adelante MJCeIP). 1863. p. 10.

⁶ En las décadas de 1860 y 1870, la provincia de Buenos Aires permitió la residencia de las autoridades nacionales en la capital provincial.

⁷ Se denominaba «educación particular» a la brindada en instituciones privadas.

estudios dispuesto para esta institución pronto fue establecido para los colegios nacionales existentes así como para los que se fueron creando posteriormente.

Una preocupación de las autoridades nacionales fue que los certificados de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires fueran suficientes para ingresar a los estudios superiores de la Universidad de Buenos Aires. De allí que en el artículo 2° que lo creó se dispusiera que sus «certificados de estudios, serán validados en las Universidades de la República, á fin de ingresar á estudios mayores, ú optar á grados universitarios»⁸. Así, lo expresaba el Ministro Costa:

La esperiencia ha demostrado que el porvenir de un Establecimiento de educacion es muy incierto, si los certificados de estudios que espidiere no son reconocidos como válidos para el ingreso á los estudios universitarios, sin necesidad de pruebas de suficiencia⁹.

Si bien en 1864 se le solicitó al gobernador de la provincia de Buenos Aires que esto pudiese concretarse, la autorización provincial se fue dilatando. En el informe anual del rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, Amadeo Jacques, se explicaba que muchos de los estudiantes habían regresado al claustro de la universidad ante «la incertidumbre legal de los estudios así hechos»¹⁰. Al año siguiente, el nuevo rector de este colegio se expresaba en los mismos términos, especialmente para explicar la merma de alumnos en los últimos años: en 3° año había un total de 34 estudiantes y en el 4° sólo 16¹¹.

Es interesante señalar que así como el gobierno de la provincia de Buenos Aires demoró el reconocimiento de estudios para ingresar a sus aulas superiores, el gobierno nacional hizo lo propio con instituciones particulares, provinciales y hasta con las mismas instituciones nacionales. Cuando se crearon cinco colegios nacionales en distintas provincias a fines de 1864, se dispuso para todos ellos que se dictarían «oportunamente las disposiciones necesarias para que los certificados de estudios que expidiere este Colejio, sean admitidos como válidos en las Universidades de la República, á fin de ingresar a estudios mayores, ú optar á grados universitarios»¹².

Desde la perspectiva nacional, se trataba de establecimientos que aún debían demostrar en su devenir la suficiencia respecto del objetivo que el gobierno les había designado: elevarlos al nivel del colegio de Buenos Aires para que los estudios que ofrecieran fueran suficiente garantía para seguir en la universidad

⁸ Decreto del 14 de Marzo de 1863.

⁹ Mensaje del Ministro Costa en la Memoria del MJCeIP, 1864. p. 65.

¹⁰ Informe anual del rector Jacques. Memoria del MJCeIP, 1865. p. 59.

¹¹ Informe anual del rector Cosson. Memoria del MJCeIP, 1866. p. 88.

¹² Decretos del 9 de diciembre de 1864 mediante los que se crearon los colegios de Mendoza, San Juan, Tucumán, Salta y Catamarca.

sin necesidad de nuevas pruebas¹³. De hecho, los exámenes de los alumnos del Colegio Nacional de Salta que había sido organizado sobre la base de uno particular, denominado San José, sí habían sido considerados válidos ya en 1865¹⁴. Así, la experiencia y la talla de los profesores y, se puede hipotetizar, la capacidad de presión de los rectores, fueron las claves para lograr la validación de estudios. Al respecto, es ilustrativa la respuesta que se les dio a los rectores de un colegio particular de Jujuy y de un colegio provincial de Corrientes que habían solicitado se enviara una comisión que presidiera los exámenes correspondientes a cada año escolar como forma de validar los estudios en sus colegios:

...la extensión de este privilegio, no debe concederse sino con mucha circunscripción, y sólo aquellos establecimientos que ya por una larga experiencia en la enseñanza ó ya por la especialidad de las circunstancias en que se encuentran colocados, ofrezcan suficientes garantías de que los estudios se hacen en ellos con la debida formalidad, de manera que los discípulos que preparen para las clases superiores, no vengan a ser en ellas una rémora¹⁵.

Sólo a partir de 1868 los certificados emitidos por el Colegio Nacional de Buenos Aires y el de Concepción del Uruguay tuvieron validez para proseguir estudios en la Universidad (provincial) de Buenos Aires. Al año siguiente, se extendió este derecho al resto de los colegios nacionales.

El plan de estudios para los colegios nacionales fue reformado en 1870 retomando el ante-proyecto de ley de 1865, pedido por el gobierno a figuras con destacada trayectoria en materia educativa (entre quienes se encontraba el rector de la universidad, Juan María Gutiérrez) para organizar los «planes de instrucción general», tal como dictara la Constitución Nacional. Si bien ese escrito no se consagró como ley, configuró la organización académica y las funciones de los colegios, que debían instruir a todos los que quisieran ilustrarse «constituyendo y combinando un conjunto de enseñanzas que los preparen para todas las carreras activas de la vida social»¹⁶. Se dispuso que se admitirían alumnos que podrían realizar asignaturas a su elección, pero quienes aspiraran a seguir cursos universitarios en la Universidad Nacional de Córdoba deberían completar el plan de estudios.

Sin embargo, la Universidad de Buenos Aires conservó la potestad de establecer los requisitos de admisión a sus aulas. Esto afectaba especialmente al colegio localizado en la misma ciudad. Si bien sus alumnos eran poco menos que

¹³ Instrucciones para los comisionados nombrados para la instalación de los colegios creados en 1864. Memoria del MJCeIP, 1865. p. 130.

¹⁴ Informe del rector del colegio de Salta, Fray Francisco Castro. Memoria del MJCeIP 1866, Página 116.

¹⁵ Notas en respuesta del Ministro Costa al gobernador de la provincia de Corrientes y Presbítero Zegada del colegio particular de Jujuy, de 4 de noviembre de 1864 y de 14 de febrero de 1865 respectivamente. Memoria del MJCeIP, 1865. pp. 141 a 144.

¹⁶ Considerando del decreto del 8 de febrero de 1870.

los que hacían los estudios preparatorios en la universidad¹⁷, se presentaba un grave problema dadas las disposiciones vigentes:

En cuanto á la falta misma de concurrencia por parte de los alumnos para rendir íntegra la prueba anual, ella se explica fácilmente (...) los jóvenes que se proponen hacer cuanto antes el aprendizaje del derecho ó de las ciencias médicas, para ejercer las profesiones que en ellas se fundan, rehusan contraerse al estudio de aquellas materias que no son exigidas por el reglamento universitario para obtener matrículas en las Facultades mencionadas¹⁸.

Así, si bien se logró el reconocimiento de los certificados de asignaturas aprobadas en los colegios, la universidad conservó la potestad de establecer los requisitos de ingreso. Esta forma de regulación se extendería y se nacionalizaría al sancionarse la Ley de Estatutos Universitarios en 1885. Los rectores de los colegios resaltarían la incoherencia de que sus planes de estudios fueran más vastos que lo requerido por las facultades universitarias (Schoo, 2009). Sin embargo, las autoridades nacionales insistirían, por un lado, en la formación preparatoria *para la vida* y no sólo a carreras profesionales de estos colegios y, por el otro, en la libertad de los estudiantes de poder cursar distintos ramos de la enseñanza en los colegios.

Por su parte, el departamento de estudios preparatorios de la Universidad de Buenos Aires se modernizó de la mano del rector Juan María Gutiérrez, quien estuvo al frente de la universidad entre 1861 y 1873. Como se analizará seguidamente, el tipo de formación dada en los colegios y en la universidad se irían asimilando.

2.2. Las reformas curriculares en los estudios preparatorios universitarios

Al momento de llegar Gutiérrez al rectorado de la Universidad (provincial) de Buenos Aires, ésta se organizaba en dos departamentos: el de Jurisprudencia y el de Estudios Preparatorios. El rector impulsó importantes reformas en los planes de estudio. En el Departamento Preparatorio la formación combinaba las ciencias y las letras, los idiomas clásicos y modernos de manera similar, pero más acotada, a la impartida en los colegios nacionales.

El rector, con apoyo de los profesores, solicitó la reorganización del plan de estudios, explicando la situación de la enseñanza en los siguientes términos:

¹⁷ Por ejemplo, en 1875 la facultad de humanidades contaba con 560 alumnos mientras que el colegio de Buenos Aires con 453. Memoria MJCeIP 1875. Páginas CXI y CXX.

¹⁸ Informe de la Comisión Examinadora del colegio de Buenos Aires. Memoria del MJCeIP, 1873. p. 494.

Según la práctica actual, los jóvenes, ó mejor dicho, los niños que entran a la Universidad con los escasos rudimentos que adquieren en las Escuelas primarias, comienzan el estudio de la gramática latina y la continúan durante dos años aparte del idioma vivo y de las nociones superficiales de Historia general antigua que les habilita apenas para comprender con menos dificultad el texto de los autores clásicos.

En este período de dos años puede decirse que no han cultivado otra facultad intelectual que la memoria, y sin mas que esta preparación se incorporan al curso de Filosofía...¹⁹.

Desde la perspectiva del rector, era necesario un pensamiento lógico para abordar el estudio de la filosofía, capacidad que los alumnos de 1º año no disponían por su escasa preparación dados los métodos aplicados en las escuelas primarias que «no enseñaban a razonar». Así, proponía que los estudios de filosofía se enseñaran luego de una fuerte formación en matemáticas puras. En 1866 fue aprobada esta reforma por el gobierno provincial. Además, al año siguiente, Gutiérrez logró incorporar un aula de literatura de manera que los estudiantes desarrollaran «el arte de hablar y de escribir, la expresión razonada de sus ideas y de sus sentimientos, las reglas del gusto literario, las de oratoria y en una palabra, la retórica y la literatura»²⁰. Todos estos elementos estaban, desde la perspectiva del rector, descuidados en la universidad de manera que «la juventud que se educa en ella, carece al fin de su carrera teórica, de los principales instrumentos de que ha de valerse en las ocupaciones intelectuales á que se dedica». Se estudiaría literatura a lo largo de los seis años preparatorios. Si bien se modificó el plan, el rector entendía que se debían cambiar los materiales de enseñanza de ciencias naturales y exactas e incorporar asignaturas básicas de las ciencias físico-matemáticas porque «disciplinan y robustecen el espíritu», ubicando a las materias de contenido más abstracto y general en los años superiores de los estudios preparatorios.

En 1874, ya con Vicente Fidel López como rector de la universidad²¹, se aprobó un reglamento de Instrucción Secundaria y Superior de acuerdo con la recientemente sancionada constitución provincial (1873). Se trató de una norma general que afectó principalmente a la organización institucional de la universidad, disponiendo su autonomía al establecer que el rector y los decanos de las facultades fueran elegidos internamente por un lapso de cuatro años. Al darle esta entidad a las unidades académicas, el reglamento dispuso que la universidad estaría dividida en facultades, no ya en departamentos. Estableció la existencia de las cuatro facultades superiores: Ciencias Médicas, Derecho y Ciencias Sociales,

¹⁹ Nota del rector al Ministro de Gobierno, 2 de noviembre de 1866. Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires (en adelante ROPBA), 1866.

²⁰ Nota del rector solicitando la creación de esa cátedra del 4 de febrero de 1867. ROPBA, 1867.

²¹ Nombrado en octubre de 1873.

Matemáticas y la de Ciencias Físico Naturales. En este reglamento se ratificó que cada una de ellas dispondría los requisitos específicos de admisibilidad para el ingreso como estudiante.

Además, se creó la Facultad de Humanidades y Filosofía, que absorbió las funciones del Departamento de Estudios Preparatorios «sin perjuicio de que le corresponden a la Facultad de Humanidades y en el desarrollo que en lo sucesivo pueda tener como tal facultad»²². Según la comisión que evaluó su pertenencia a la Facultad de Humanidades, persistía el «formato» del plan de estudios establecido en 1865 prevaleciendo la formación humanista, pero de manera más acotada²³. Los cursos de literatura introducidos por Gutiérrez fueron sumamente limitados así como la incorporación de las materias científicas que seguirían estando al finalizar estos estudios. Como ya se mencionó, la formación recibida en los colegios nacionales, más vasta y compleja que la de la universidad, *sobraba* para lo que la misma universidad consideraba necesario para el ingreso a los estudios superiores.

Cuadro n° 1: Planes de Estudio del Departamento de Estudios Preparatorios 1865, 1874, 1876 y plan vigente en los Colegios Nacionales en 1876

| Departamento de Estudios Preparatorios – Universidad de Buenos Aires | | | | Plan Colegios Nacionales vigente en 1876 |
|--|--|---|---|--|
| Plan de 1865 | Plan vigente en 1874 | Plan de 1876 | | |
| 1° Latín, Francés o Inglés, Historia Antigua, Literatura. | Latín, Idioma vivo (Francés, Inglés o Alemán), Historia, Literatura. | Aritmética, Castellano, Historia, Geografía, Lenguas extranjeras (francés, inglés, italiano, alemán), Lenguas clásicas. | Aritmética, Castellano, Historia Sagrada y Antigua, Geografía, Francés. | |
| 2° Latín, Francés o Inglés, Historia Antigua, Literatura. | Latín, Idioma, Historia, Literatura. | Álgebra, Castellano, Historia, Geografía, Lenguas extranjeras (francés, inglés, italiano, alemán), Lenguas clásicas (latín y griego). | Aritmética razonada, Castellano, Historia y Geografía de América, Francés, Inglés, Dibujo lineal, Geometría práctica. | |
| 3° Latín, Matemáticas elementales, Historia Natural, Literatura. | Latín, Matemáticas elementales, Historia. | Geometría, Castellano, Historia, Geografía, Lenguas extranjeras (francés, inglés, italiano, alemán), Lenguas clásicas. | Álgebra, Castellano, Historia Griega y Romana, Geografía, Francés, Inglés, Dibujo y Lavado de planos, Teneduría de Libros. | |
| 4° Matemáticas elementales, Historia Natural, Literatura. | Matemáticas elementales, Historia Natural. | Trigonometría, Literatura Nacional, Historia, Geografía, Estudios clásicos, Física, Dibujo. | Geometría, Trigonometría, Literatura, Historia, Geografía, Inglés, Latín, Física. | |
| 5° Filosofía, Química general, Literatura. | Historia, Filosofía, Química. | Historia de la literatura Nacional, Estudios clásicos, Física, Química inorgánica, Historia natural, Historia Americana, Historia Argentina, Filosofía, Dibujo. | Topografía, Literatura, Historia, Latín, Física, Química, Filosofía, Historia Natural. | |
| 6° Filosofía, Física experimental, Química (sólo obligatoria para los alumnos de medicina), Literatura. | Química, Física, Humanidades, Filosofía. | Historia de las literaturas clásicas, Historia de la literatura extranjera, Revisión general de Historia, Estudios clásicos, Química, Historia Natural, Filosofía, Instrucción Cívica, Economía Política, Dibujo. | Trigonometría, Cosmografía, Historia nacional, Latín, Historia Natural, Química, Higiene, Filosofía, Instrucción Cívica, Elementos de Economía Política | |

Fuente: Elaboración propia en base a Gambina (1989), Nota del secretario de la universidad (1874) y Plan de estudios de colegios nacionales.

La comisión encargada de reorganizar los estudios preparatorios en la universidad estableció un plan que incorporaba mayores y complejos conocimientos

²² Nota del rector Vicente Fidel López al decano de la Facultad, Andrés Lamas, comunicándole la decisión del Consejo Superior del 29 de agosto de 1874. Archivo y Colección Andrés Lamas. Departamento de Documentos Escritos. Archivo General de la Nación.

²³ Nota del Secretario de la Universidad a la Comisión respectiva. Archivo y Colección Andrés Lamas. Departamento de Documentos Escritos. Archivo General de la Nación.

asimilándose a la formación de los colegios nacionales. Estructurado en seis años, se bifurcaba en los tres últimos en estudios literarios y científicos (véase Cuadro n° 1).

Así, la formación en la universidad comprendía los estudios humanistas combinados con las lenguas clásicas y modernas, incorporando en los últimos años asignaturas relacionadas con áreas científicas, ampliándose éstas respecto del plan de estudios anterior, e incorporando asignaturas como historia americana y Argentina e instrucción cívica en los últimos años de estudios. De esta manera, la formación dada en los colegios nacionales y en el departamento preparatorio fue asimilándose. Este proceso alcanzó también a la enseñanza particular.

2.3. La regulación sobre el sector privado

Ya se ha destacado que históricamente la Universidad de Buenos Aires fijó los requisitos de admisibilidad para el ingreso a los estudios superiores. También, que alumnos formados por maestros y colegios privados pudieran rendir exámenes parciales y generales tomados por catedráticos de la universidad o profesores contratados para tal fin para validar los estudios preparatorios. Ante la aparición de los colegios nacionales en 1863, se estableció un *acuerdo* en la *división del terreno y funciones* entre el gobierno nacional y el provincial: el primero se encargó de inspeccionar y dar validez nacional a los estudios realizados en colegios privados del resto de las provincias, mientras que la universidad provincial, sin contar con inspección para los colegios particulares de la ciudad de Buenos Aires, reguló su enseñanza a través de exámenes para ingresar a los estudios superiores.

Así, en 1865 se estableció que los alumnos de colegios privados establecidos en la ciudad de Buenos Aires serían considerados como estudiantes de la universidad si, entre otras condiciones, aprobaban los exámenes oficiales, cumpliendo el mismo programa, reglamentación y plan de estudios a los que estaban sujetos los estudiantes del Departamento Preparatorio²⁴.

Por su parte, el gobierno nacional hacia 1870 apoyó la iniciativa particular a través de subsidios a diferentes organizaciones y escuelas, así como el reconocimiento de los estudios realizados en algunas de estas instituciones a condición de que siguieran los planes de estudio de los colegios nacionales y de ser inspeccionadas por las autoridades nacionales. El reconocimiento de estos estudios se daba sin que existieran exámenes nacionales que probaran la aptitud de los estudiantes dado que estos colegios gozaban de un alto prestigio por la talla de sus profesores y alumnos. Lo que sí se dispuso fue la presencia de un enviado por el poder ejecutivo nacional a las mesas examinadoras de estos colegios. Se

²⁴ Reglamento de la Universidad de Buenos Aires. ROPBA, 1865. Artículo 137 inciso 1.

pueden nombrar el Colegio de Paraná a cargo de la «Asociación Protectora de la Enseñanza»²⁵, el Colegio de Santa Rosa de la ciudad de Rosario²⁶ y al Colegio de la Inmaculada Concepción de la ciudad de Santa Fe²⁷. También, en 1877 se aprobó que los alumnos del Colegio de Gualeguaychú y del de Gualeguay (ambos de la provincia de Entre Ríos) fueran examinados por una comisión nombrada por el gobierno nacional²⁸. Así, las reglamentaciones eran específicas para cada una de estas instituciones.

La división de tareas entre el gobierno nacional y el de la provincia de Buenos Aires fue redefinida en los albores de 1880: primero, mediante la llamada «Ley de Libertad de Enseñanza» N° 934, aprobada por el Congreso Nacional en 1878 y luego a través de la nacionalización de la Universidad de Buenos Aires.

Si bien trasciende a los fines de este trabajo analizar el debate parlamentario de la Ley de Libertad de Enseñanza, interesa rescatar algunas discusiones en torno al rol que debía asumir el estado en materia educativa. A pesar de que había acuerdo en su potestad acerca la emisión de títulos, la crítica radicaba en que la libertad de enseñar estipulada en la Carta Magna no estaba siendo cumplida dado que hasta el momento el estado monopolizaba la enseñanza. Se valoraba que algunos pocos colegios privados hubiesen logrado el reconocimiento, pero se abogaba para que existiera una norma común que regulara este derecho que incitaría la expansión de su oferta:

no siendo posible, ni aceptable, dado que lo fuese, que (la educación secundaria) queda librada exclusivamente á cargo del Estado, conviene estimular á las Provincias, para que secunden á la Nación, y también a los particulares, porque de sus esfuerzos multiplicados hay que esperar mucho á este respecto²⁹.

Además, se explicaba que en la medida en que no se reconocieran los estudios de colegios privados éstos seguirían cerrando sus puertas, acusando la existencia de un «monopolio» del estado en materia educativa. El diputado Garro

²⁵ Sus certificados de estudios serían válidos en todos los establecimientos nacionales. El gobierno lo inspeccionaría y nombraría cada año una persona que interviniera en los exámenes y en los informes sobre sus resultados. Decreto del 6 de junio de 1869.

²⁶ Establecido en la ciudad de Rosario, fue visitado por el Inspector nacional, resultando un informe favorable (por la dotación de profesores, el número de sus asignaturas y el local donde estaba establecido). Además, la provincia de Santa Fe era la única hasta el momento que no tenía un colegio nacional. Por todos estos motivos se estableció la validez de sus certificados. El Inspector visitaría al colegio tal como lo hacía con los nacionales. El Ministro nombraría cada año una persona que intervendría en los exámenes. Además se dispuso una subvención de 100 pesos fuertes mensuales. Decreto del 22 de noviembre de 1871.

²⁷ Decreto del 13 de octubre de 1876.

²⁸ Decretos del 22 de septiembre de 1877.

²⁹ Discurso pronunciado por el Senador Cortes en la sesión del 18 de septiembre de 1877. Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores.

manifestaba que la enseñanza particular había «mendigado concesiones», y que sus alumnos debían soportar la carga de rendir exámenes primero en su colegio para luego volver a revalidarlos ante una mesa examinadora extraña, compuesta por profesores «rivales» a los suyos, limitando así cualquier margen de imparcialidad³⁰. Otros diputados, por el contrario, expresaron su preocupación por «poner en pie de igualdad» a los alumnos: deberían no sólo rendir los exámenes sobre la base del mismo plan de estudios, sino ante los mismos profesores.

Finalmente, la ley 934 estableció que se le daría carácter oficial y validez nacional a los estudios de los colegios particulares si se sometían a la inspección nacional, dictaban el mismo plan de estudios que los colegios nacionales y sus alumnos rendían exámenes parciales o generales en los colegios nacionales ante un tribunal mixto, compuesto por dos profesores del colegio particular, dos del colegio nacional y presidido por el rector de éste último. Las concesiones previas a colegios particulares quedaron suspendidas, debiendo adscribirse todos los colegios a la nueva norma³¹.

La nueva legislación nacional puede ser entendida como una disputa con la Universidad de Buenos Aires por la validación de estudios, la definición curricular así como la inspección de la autoridad pública sobre el sector particular en la entonces capital provincial. Ahora bien, ¿los colegios privados de la ciudad de Buenos Aires se incorporarían a la ley nacional, dejando ser inspeccionados por sus autoridades a cambio de una composición más favorable en las mesas examinadoras, u optarían porque sus estudiantes siguieran rindiendo exámenes parciales y generales en la universidad sin otra supervisión de las autoridades provinciales? ¿Qué capacidad tendría la provincia para continuar con sus potestades históricas, más cuando la norma nacional también regulaba a la enseñanza impartida en colegios provinciales?

Los tiempos políticos no permiten responder a estas preguntas dado que la reglamentación de esta ley se realizó en 1879 y en 1880, luego de una prolongada confrontación entre el gobierno nacional y el provincial, la ciudad de Buenos Aires pasó a ser la Capital Federal del país, quedando bajo jurisdicción del gobierno nacional. Esto tuvo como consecuencia la nacionalización de las instituciones públicas localizadas en esa ciudad, entre ellas las escuelas primarias y la histórica universidad. La provincia debió trasladar su capital dando lugar al nacimiento de un nuevo centro urbano: la ciudad de La Plata.

³⁰ Discurso pronunciado por el Diputado Garro en la sesión del 22 de julio de 1878. Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados.

³¹ Mediante el decreto del 12 de marzo de 1879.

3. El Colegio Provincial de La Plata

La nueva capital fue fundada en 1882 en el gobierno de Dardo Rocha³². Fue construida de cero bajo una organización moderna. Integralmente planificada, se articulaba con la ideología del progreso que se distanciaba de la creación de otras ciudades en el territorio provincial surgidas como consecuencia de la expansión del ferrocarril (Vallejo, 2001)³³.

De acuerdo con el gobernador Rocha, su crecimiento era promisorio: «la ciudad contaba en los días del empadronamiento 1.169 casas construidas y en construcción; todos los días se piden numerosas delineaciones y se empiezan nuevos edificios...»³⁴. Todo estaba por hacer en la nueva ciudad que se pensaba a sí misma como símbolo de progreso. En este marco, la educación pública fue prioridad.

En 1884 una ley nacional dispuso la creación del Colegio de La Plata, solicitando que la provincia otorgara un terreno para tal fin³⁵. A pesar de haberse cumplido este requisito, tras un informe desfavorable del Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, Paul Groussac, respecto de la cantidad de alumnos posibilitados para seguir estudios secundarios en esa ciudad, el gobierno nacional decidió posponer la erección del colegio. Las autoridades provinciales manifestaron que la cantidad de hijos de empleados de la administración pública era suficiente para que se comenzara con la instalación del colegio. Además, conforme al «mito fundante» de la nueva capital, decía el Director General de Escuelas que «sobre un campo desierto nos pusimos a levantar apresuradamente casillas que se llenaron de niños antes de concluidas; hoy llegan a doce las escuelas y hay educandos para llenar veinte más», por lo que «otro tanto va a suceder con el Colegio Nacional: instálase y se verá inmediatamente cien niños en sus aulas» (Ortiz de Rosas, 1884 citado en Vallejo, 2007).

Tedesco (1994) sostiene que los colegios tuvieron la función de formar bajo los «ideales de la nación» a las clases dirigentes nacionales de las provincias. Esta hipótesis explicaría por qué se los sostuvo a pesar de su baja matrícula, escasez de profesores y resultados de la enseñanza, especialmente en las décadas de 1860 y 1870. Entonces, ¿por qué en la década de 1880 primero se le concedió a la provincia un colegio nacional para luego negárselo con fundamentos poco sólidos?

³² Situada a alrededor de 60 kilómetros de la ciudad de Buenos Aires.

³³ Para Vallejo el «modelo urbanístico (de La Plata) es portador de una racionalidad iluminista- sólo comparable en su complejidad y en las condiciones que le dieron origen, a Belo Horizonte en Brasil, la otra «nueva Capital» latinoamericana fundada quince años más tarde – que alentó una casi saintsimonniamente identificación con un sitio del nuevo continente en el que podían gestarse todas las cosas buenas que tenía para preparar un progreso indefinido, dejando atrás, en contrapartida, el lastre de un pasado que interfería en esta tendencia evolutiva» (Vallejo, 2001: 2).

³⁴ Mensaje del gobernador Rocha a la Legislatura. Mayo de 1884. ROPBA, 1884. p. 435.

³⁵ Ley nacional del 31 de julio de 1884.

Una respuesta plausible es que para este momento la clase dirigente «ya estaba formada» y quienes habían estudiado en los colegios nacionales en las décadas previas y ocupaban cargos públicos, eran concientes de que la expansión de este tipo de formación constituía un riesgo (Vallejo, 2007). La formación de una «plétora de doctores» que pudiera participar activamente en la vida pública fue fuente de críticas y motivo de proyectos que desviarán la matrícula hacia otras ofertas menos atractivas y amenazantes.

Sin embargo, la función política de los colegios nacionales, lejos de darse en el marco de la estabilidad política supuesta por Tedesco, estuvo entrecruzada por relaciones conflictivas entre los grupos dominantes nacionales y provinciales (Legarralde, 1999), más allá de que éstos lucharan por mantener su autonomía mediante alianzas regionales o sostuvieran una relación vertical con el estado central. Es en esta clave que se analizará la creación del colegio provincial.

La década de 1880 suele considerarse como el punto de llegada de los procesos que consolidaron la formación del estado nacional argentino. Alrededor de esa fecha se produjeron una serie de acontecimientos que garantizarían el control, por parte del gobierno nacional, de cuatro factores fundamentales: los recursos, la violencia, el territorio y la legislación civil (Malamud, 2007). En esos momentos, el Partido Autonomista Nacional (PAN) adquirió un lugar central no sólo en el nivel nacional sino también en el provincial.

La federalización de la ciudad de Buenos Aires angostó la base política de las fuerzas bonaerenses, diluyendo las históricas redes que habían ocupado la escena pública durante las décadas pasadas; quedando la provincia bajo el control de los seguidores locales del PAN (Hora, 2001), dando lugar a situaciones conflictivas entre el gobierno nacional y el provincial. La provincia, al menos bajo los gobiernos de Rocha (1881-1884) y D'Amico (1884-1887), estuvo enfrentada a las autoridades nacionales. La negativa a la creación del colegio nacional puede ser entendida en el marco de una disputa mayor entre distintas fracciones de poder que manifestaban sus conflictos en diversos temas. La educación secundaria no fue una excepción.

El Colegio Provincial de La Plata fue creado el 25 de febrero de 1885. Se fundamentó esta decisión en los siguientes términos: «Cediendo a una necesidad imperiosa de esta ciudad, y no habiendo podido obtener la fundación en ella del Colegio Nacional, me vi obligado a fundar uno Provincial».³⁶ Desde esta perspectiva, la creación de estudios secundarios en La Plata resultaba indispensable para atender a las necesidades de la nueva ciudad y facilitar a sus residentes los «medios de adelanto e ilustración»³⁷.

³⁶ Mensaje del gobernador D'Amico a la Legislatura, Mayo de 1885. ROPBA, 1885. Página 664.

³⁷ Memoria de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 1885. p. 395.

Dado que se incorporó al régimen dispuesto por la Ley de Libertad de Enseñanza, el plan de estudios era el mismo vigente en los colegios nacionales y sus certificados de estudios suficientes para el ingreso a las universidades. Fue enviada una circular a las Municipalidades, adjuntando el plan de estudios y el programa de exámenes de ingreso del Colegio Provincial, invitando a los padres de familia de toda la provincia a instruir a sus hijos en el Colegio:

La amplia ilustración que la juventud puede alcanzar en el Colegio Provincial de La Plata, y la facilidad de pasar de los años de estudios de los Colegios Nacionales a las inmediatamente superiores del Colegio Provincial y viceversa, bajo la seguridad de validez ante las Universidades Nacionales, son garantía suficiente del porvenir que frecuente las aulas de este Colegio. El PE de esta Provincia está plenamente convencido que el desarrollo industrial y comercial debe proceder a igual paso con el desarrollo intelectual de la juventud (...) Esto explica por qué la instrucción secundaria del Colegio Provincial, es del todo gratuita, como lo es la primaria en las escuelas elementales»³⁸.

La provincia fomentó la educación secundaria en su jurisdicción, no sólo organizando un colegio que posibilitaba articulación con la enseñanza provista por los colegios nacionales y consecución de estudios superiores, sino estableciendo su gratuidad y proveyendo becas y una casa de pupilaje para los oriundos de la campaña. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes eran hijos de familias que residían en la ciudad: sólo 13 de los 157 alumnos que cursaron en 1886 eran de otras ciudades del interior de la provincia³⁹. Tal como se había pronosticado, la apertura de esta institución encontró estudiantes. Sólo hacía falta crearla.

El colegio que se había fundado «por las dificultades de establecer uno nacional», se constituyó como «un poderoso elemento de progreso, y ha dado los más alhagüeños resultados». El gobernador D'Amico se enorgullecía de esta obra al decir:

A pesar de ser el colegio de la ciudad más nueva de la república y el últimamente fundado, por el número de alumnos que asisten a sus aulas, es el 3º de los colegios que existen en la República de esta clase, porque solo le aventajan el de la Capital nacional y el del Uruguay⁴⁰.

En su último mensaje como gobernador a la Legislatura, señalaba que gracias a este colegio la educación secundaria seguía «progresando lentamente» y dejaba para los siguientes gobernadores continuar con esta ardua tarea. La fundación de esta institución podría haber constituido un paso hacia la reconstitución de la educación secundaria provincial, esta vez, separada de la universidad. Sin embargo, esta política no logró consolidarse.

³⁸ Nota del PE a las municipalidades, 10 de marzo de 1885.

³⁹ Mensaje del gobernador D'Amico a la Legislatura del 30 de abril de 1887. ROPBA, 1887. p. 163.

⁴⁰ Mensaje del gobernador D'Amico a la Legislatura. 30 de abril de 1886. ROPBA, 1886. p. 681.

Máximo Paz sucedió a D'Amico en la gobernación de la provincia. Si bien ambos formaban parte del PAN, se encolumnaron bajo fracciones enfrentadas. El nuevo gobernador entendía que la provincia requería de un recorte presupuestario urgente. Acusaba a los gobiernos anteriores por sus excesivos gastos y por financiar sus gustos particulares a costa del erario público. Respecto del colegio provincial, entendía que éste constituía un *servicio nacional* y que, por lo tanto, correspondía a la nación costearlo:

Por decreto de febrero de 1885 se fundó el colegio provincial (...) Impertinente la fundación, porque la Nación debía establecer en breve el Colegio Nacional, como lo tiene establecido en las otras 13 provincias y como lo tenía ya presupuesto...⁴¹.

Así se justificó la nacionalización del colegio, concretada en 1888⁴². El acuerdo político entre las autoridades nacionales y provinciales dio un marco propicio para que la nacionalización del colegio se hiciera de manera rápida. La provincia de Buenos Aires, tras la nacionalización del colegio, no promovió la creación de este tipo de oferta bajo su órbita hasta mediados del siglo XX.

Consideraciones finales: la certificación de estudios como potestad nacional

En este trabajo se ha planteado que en el marco de la organización del sistema educativo nacional, uno de los grandes temas disputados radicó en el reconocimiento de los estudios formales a través de la certificación de los títulos. El caso de la provincia de Buenos Aires muestra las disputas en torno al reconocimiento automático de estudios y cómo las instituciones dependientes del gobierno nacional – los colegios nacionales – lograron posicionarse y ser la única oferta de educación secundaria en desmedro de otras iniciativas provinciales. Se plantea como hipótesis que estos procesos se dieron a través de conflictos pero también de acuerdos en los que las autoridades provinciales participaron activamente en la nacionalización de la educación secundaria. Aparecen así formas más negociadas antes que una *imposición* del gobierno nacional. El caso de la nacionalización del Colegio Provincial de La Plata sería un ejemplo de ello.

Si bien Argentina es un país federal, la educación secundaria sufrió un proceso de nacionalización con una organización fuertemente centralizada. Buenos Aires, al igual que el resto de las provincias, aunque de manera más tardía, delegó en la nación la educación secundaria pública en su territorio, instituyéndose este nivel educativo en un *asunto exclusivamente nacional*.

El gobierno nacional tuvo a partir de este momento la exclusividad de la oferta pública de la educación secundaria y por lo tanto el resorte institucional

⁴¹ Mensaje del gobernador Paz a la Legislatura. 1° de mayo de 1888. ROPBA, 1888. p. 194.

⁴² Decreto del 18 de julio de 1888.

para expandirla o acotarla así como para determinar las orientaciones curriculares, disposiciones sobre las condiciones laborales docentes, entre otros. Además, tuvo la exclusividad en el otorgamiento de la validez nacional de los títulos en todo el país que se sostuvo a lo largo del tiempo: la educación secundaria pública y la fiscalización sobre el sector privado estuvo bajo la órbita nacional de manera exclusiva hasta mediados de siglo XX.

Referencias bibliográficas

- Archer, M. (1981). Los sistemas de educación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Volumen XXXIII, n. 2, pp. 285-310.
- Bonantini, C. (1996), *Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina*. Universidad de Rosario.
- Bragoni, B. y Míguez, E. (2010). De la periferia al centro: la formación de un sistema político nacional, 1852-1880. En Bragoni, B. y Míguez, E. (coord.) *Un nuevo orden político. Provincias y Estado nacional. 1852-1880*. Buenos Aires: Biblos.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863 – 1920)* Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC de la UBA – FLACSO.
- Fernández, M. A., Lemos, M.L., y Wiñar, D. (1997). *La Argentina fragmentada. El caso de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gambina, O. D. (1989). *Adolfo Alsina gobernador de la provincia de Buenos Aires y conquistador del desierto*. Universidad de La Plata.
- Giovine, R. (2008). *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Buenos Aires: La Crujía.
- Hora, R. (2001). Autonomistas, radicales y mitristas: el orden oligárquico en la provincia de Buenos Aires (1880-1912). *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Latinoamericana Dr. Emilio Ravignani*, II, número 23, pp. 39-77.
- Gutiérrez, J. M. (1998). *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Legarralde, M. (1999). La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1863 y 1905. *Revista Propuesta Educativa*, n. 21, pp. 38-43.
- Malamud, A. (2007). Estado. En Aznar, L. y De Luca, M. (editores). *Política. Cuestiones y Problemas*. Buenos Aires: Emece.

- Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires/ FLACSO.
- Pinkasz, D. (1993). Escuelas y Desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires. En Puiggrós, A. (dir.) *La educación en las provincias y territorios nacionales. Tomo IV*. Historia de la educación en la Argentina. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez Bustamante, N. (1985). *Debate parlamentario sobre la Ley Avellaneda*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Ruiz, G. y Cardinaux, N. (compiladores) (2010). *La autonomía universitaria. Definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*. Buenos Aires: La Ley / Facultad de Derecho de la UBA.
- Schoo, S. (2009). *Orígenes y desarrollo de la educación secundaria, normal y especial en la provincia de Buenos Aires: iniciativas provinciales nacionalizadas (1852-1920)*. (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés.
- Tedesco, J. C. (1994). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880 – 1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vallejo, G. (2001). La Plata y la ideología del progreso: redes y espacios culturales en la reproducción de un habitus laicista, 1882-1916. *Anuario del Instituto de Historia Argentina N° 2*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata. En: www.fuentesmemoria.fahcece.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.239/pr.239.pdf
- Vallejo, G. (2007). *Escenarios de la cultura científica argentina. Ciudad y Universidad (1882-1955)*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

página intencionadamente en blanco

New Trends in the History of Childhood, Education and School Institutions in Post-Communist Russia (1986-2012)

Nuevos desarrollos en la historia de la infancia, de la educación y de las instituciones educativas en la Rusia post-comunista (1986-2012)

Dorena Caroli

e-mail: dorena.caroli@unimc.it

University of Macerata. Italy

ABSTRACT: The aim of this article is to present the main research trends in the history of childhood, education and school institutions, published in Russia from the middle of the 1980s to the present. Recent works on these topics adopt new theories and methodologies, which entail new delimitations of disciplinary borders and new ways of defining the objects of research. First of all, the history of pedagogical thought and educational institutions is marked by the abandonment of Marxist theory and by the elaboration of a new conception called «pedagogical anthropology», enabling a thorough examination of the complexity of personality and educational practices. Secondly, scholars have recently revived Russian and Soviet School history, by investigating its different role under the Tsarist autocracy and the Soviet regime. According to new research, the Soviet reforms were conceived in order to teach citizens new values – not only to build social classes and workers for the development of the planned economy, as pointed out by Socialist historiography. Thirdly, the history of childhood has been re-written on the basis of the history of everyday life and of interdisciplinary approaches. This has made it possible to examine not only the «discovery» of childhood in Russia, but also to understand the ambiguous use of representations of childhood in Soviet propaganda under Stalin, which concealed the tragedy of homeless children and their presence in the Gulags. Finally, the history of social pedagogy contributes to the revision of the pedagogical theory of the most famous Soviet pedagogue – A.S. Makarenko (1888-1939) – in the social rehabilitation of juvenile offenders. The history of youth movements also represents a new trend aiming at analysing the continuity between the Scouts and the Communist Pioneers as well as its very important role in the political socialization and active participation in the defence of the Fatherland during WWII.

Key words: History of Education; History of Childhood; Historiography; XIX-XX centuries; Russia; Soviet Union.

RESUMEN: El propósito de este artículo es presentar las principales tendencias de la investigación en la historia de la infancia, de la educación y de las instituciones educativas, en las obras publicadas en Rusia a partir de mediados de los años ochenta hasta la actualidad. Los estudios más recientes sobre estos temas han adoptado diferentes teorías y metodologías que implican nuevas delimitaciones de las lindes disciplinarias para definir los objetos de investigación. En primer lugar, la historia del pensamiento pedagógico y de las instituciones educativas está marcada por el abandono de la teoría marxista y por la elaboración de un concepto llamado «antropología pedagógica» que permite un examen minu-

cioso de la complejidad de la personalidad y de las prácticas educativas. En segundo lugar, los estudiosos han contribuido recientemente a revivir la historia de la escuela rusa y soviética y han investigado las diferentes funciones de ésta durante la autocracia zarista y el régimen soviético. Según las últimas investigaciones, las reformas soviéticas se han concebido con el fin de enseñar a los ciudadanos valores que variaban en función de la ideología – por tanto, no sólo para construir las clases sociales y formar a los trabajadores para el desarrollo de la economía planificada, como se ha señalado desde la historiografía socialista. En tercer lugar, la historia de la infancia se ha reescrito desde un enfoque interdisciplinar y basado en la historia de la vida cotidiana. Esto nos ha permitido examinar no sólo el «descubrimiento» de la infancia en Rusia, sino también comprender el uso ambiguo de las representaciones de la infancia en la propaganda soviética bajo el régimen de Stalin que ocultaba la tragedia de los niños sin hogar y su presencia en los Gulag. Por último, la historia de la pedagogía social contribuye a la revisión del concepto de educación del pedagogo soviético más famoso – A.S. Makarenko (1888-1939) – en relación con la reintegración social de los menores de edad que han cometido delitos. También la historia de los movimientos juveniles es una de las tendencias que han surgido en los últimos años y tiene como objetivo analizar la continuidad entre los Scouts y los pioneros comunistas, al igual que su importante papel en la socialización política y en la participación activa en la defensa de la patria durante la Segunda Guerra Mundial.

Palabras clave: Historia de la Educación; Historia de la infancia; Historiografía; siglos XIX-XX; Rusia; Unión Soviética.

Recibido / Received: 16/05/2014

Aceptado / Accepted: 20/06/2014

Introduction

The aim of this article is to present the main research trends in the history of childhood, education and school institutions in Russia from the middle of the 1980s to 2012 – a period marked by deep political and social changes, which led to the fall of Communism and to the democratisation of the Russian Society¹.

These changes have given scholars the chance to tackle scientific issues forbidden during the Socialist regime thanks to the opening up of the State Archives and of frontiers, which have made it possible to gain access to previously undisclosed documents and to develop scientific exchanges with foreign scholars. This move toward new scientific horizons and new methodologies could be defined as an internationalization movement of the sciences of education, which have viewed the history of education from a different perspective compared to the past.

This article does not deal with the reception of some conceptions, for example those of the French philosopher Jean-Jacques Rousseau on the circulation of educational models at the different levels of the educational system², as it was pos-

¹ This article is a revised and updated version of the essay published as: Caroli, D. (2007). Nuove tendenze nella storia dell'infanzia, dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nella Russia post-comunista (1990-2006). *History of Education and Children's Literature*, II(1), pp. 377-392 and Caroli, D. (2011). Néés taseis sten Istoría tes Paidíkes Elikías, tes Ekpaideúses kai ton Scholikón Fesmon ste meta-kommounistiké Rosía (1986-2008). In Bouzakis, S. (Ed.), *Panorama istorías tis Ekpaideúsis. Opseis kai Apopseis. Tom A. Istoriografika Teumata – Makres Periodikoi Ekpaideúse ektos Sunoron. Topike Istoría* (pp. 139-162). Athens: Gutenberg.

² Slatopolskaia, A. A. (Ed.). (2005). *Zh. Zh. Russo: pro et contra. Idei Zhan-Zhaka Russo v vospriiatii i otsenke russkikh myslítelei i issledovatelei (1752-1917). Antologíia [Jean-Jacques Rousseau. Jean-Jacques*

sible to analyse these during the XVIII-XIX centuries. Instead, it focuses on some new investigative trends in the history of education over the last twenty years, during which the educational system also underwent profound reforms after the collapse of the communist régime. The main trends which will be analysed in the present article are: 1) the abandonment of the history of Marxist pedagogy and the birth of the anthropology of education; 2) the history of schooling during the Tsarist Era and during Communism; 3) the history of childhood in Russia and in the Soviet Union; 4) the history of Anton S. Makarenko's (1888-1939) social pedagogy; 5) the history of Russian and Soviet Youth Movements (Scouts and Pioneers).

In the space of twenty years, a gradual process of rejection of Marxism has been clearly visible. This has led to the adoption of new research methodologies peculiar to social sciences, derived from anthropology and from «cultural studies», which have contributed to a profound renewal in educational sciences. Scholars have, on the one hand, elaborated new theories concerning the education of personality and, on the other, new analyses of Tsarist and Soviet schooling. This has highlighted not only the continuity between the two systems – both aimed at building a Russian identity and fighting illiteracy – but also the post-1917 policies of Communist and Bolshevik schools. These included the spread of ideology through literacy; the tragic phenomenon of abandoned children during the 1920s and 1930s; Makarenko's social pedagogy and his role in the rehabilitation of orphans; and the similarities between the Scout movement and the Communist organisation known as «Lenin All-Union Pioneer Organization» (*Vesoiuznaia Pionerskaia organizaciia «V.I. Lenin»*).

This research has emphasised on the one hand the wide-reaching educational project of political indoctrination typical of totalitarian systems aimed at building «the new man» – a citizen suitable for a collective life and with new cultural values; and on the other, the limits of a totalitarian school system, which progressively subjugated individuals to the planned economy's goals, without responding to social and generational changes.

The historical perspective has also made it possible to re-examine the Post-Soviet reforms of the educational institutions, which had to guarantee a democratic education to the new generations as well as the progressive decentralisation of the educational system's finances, and which dealt with the education of a particular category of abandoned children, commonly defined as «social orphans»

Rousseau's ideas in the perception and in the appraisal of Russian thinkers and scholars. Anthology]. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Russkoi Khrist'ianskoi gumanitarnoi akademii. See also Caroli, D. (2012). Educational institutions, curricula and cultural models in the higher education of the nobility and intelligentsia at the turn of the 20th century in Russia. *History of Education and Children's Literature*, VII(1), pp. 341-388.

– children who had lost their parents due to the social changes caused by the introduction of the market economy in Russia³.

1. From Marxist Pedagogy to the Anthropology of Education

In the process of renewal in the history of educational sciences, a fundamental role was played by the Soviet Union's Academy of Educational Sciences, also thanks to the establishment of its Scientific Council for School and Pedagogy⁴, which marked the resumption of an intense period of study of the educational sciences as a whole.

The research carried out from the middle of the 1980s until 2012 can be divided into two phases. During the first phase (1985-1995), research revealed both the wish to reintroduce conceptions which had been discredited by the Regime as well as an attempt to retrieve the pre-revolutionary scientific heritage – as if the 1917 October Revolution and the Socialist period had been a sort of interlude in the history of social sciences. In contrast, during the second phase (1996-2012), scholars gradually abandoned Marxist methodology thanks to the assimilation of new historical research methodologies, which allowed the educational sciences to open new epistemological perspectives.

One of the first articles which revealed this great change was *The History of Pedagogy and the Actuality*, by Z.I. Ravkin, President of the Scientific Council, which announced, albeit timidly, the need to re-write the history of Soviet pedagogy⁵. Ravkin's article is very interesting in that it strove, first of all, to reintroduce paedology (in Russian *pedologiya*), i.e. the study of children's behaviour developed by G. Stanley Hall and repressed by the Communist Party Decree of July 4th 1936, which interrupted one of the most prolific periods of contemporary

³ See the First International Forum on the social problem of abandoned children: Centr Konsul'tatsionnykh programm 'Pokolenie - XXI vek' (2002). *Pervyj mezhdunarodnyj forum 'Vzroslye – detiam'. Shchastlivye deti-dostoinstvo strany. Po problemam besprizornosti i beznadzornosti nesovershennoletnikh [The First International Forum – «Adults for children». Happy Children Merit of the Country. About the Problems of Orphans and Abandoned Children]*. Moskva: Centr Konsul'tatsionnykh programm 'Pokolenie - XXI vek' (Kreml'). On the condition of the life of children see: Gosudarstvennyj doklad (2003). *O polozhenii detei v Rossijskoj Federatsii. Gosudarstvennyj doklad [On the Condition of Children in the Russian Federation. State Report]*, Moskva: Ministerstvo Truda i Sotsial'nogo Razvitiia Rossijskoj Federatsii; Unesco Final Report (2004). *The Support of the Infant and Preschool Childhood In Azerbaijan, Armenia, Byelorussia, Georgia, Moldavia, and Russian Federation*. Moscow: Polygraph Service.

⁴ Plokhova, M. (1988). IV Sessia nauchnogo soveta po problemam istorii shkoly i pedagogiki [IV Session of the Scientific Council on the Problems of the History of Schooling and Pedagogy]. *Sovetskaja Pedagogika*, 7, pp. 109-114.

⁵ See also: Korolev, F. F., Korneichik, T. D., Ravkin, Z. I. (1961). *Ocherki po istorii sovetskoj pedagogiki (1921-1931) [Review on the History of the Soviet Pedagogy, 1921-1931]*. Moskva: Izdanie Akademiia Pedagogicheskikh Nauk RSFSR.

psycho-pedagogy. Although before this year, famous psychologists such as L.S. Vygotskii and A.R. Lurii had eschewed political involvement thanks to their research respectively on blind children and on the language of abandoned children, this Decree caused the «expulsion» of psycho-pedagogues active in educational institutions and the censorship of their work. It also made specialists desist from tackling the delicate issues of child development and education in relation to the influence of the surrounding social environment⁶.

Although Ravkin analysed the political factors which had made paedology fall into disrepute, without reconstructing the different positions of the psycho-pedagogical movement⁷, his article confirmed the end of an age: Ravkin ascertained that the history of Soviet pedagogy had turned into the mere publication of classical *opera omnia* of Marxist and Socialist pedagogy or of school legislation collections⁸.

Among the new trends whose introduction has been met with increasing interest, we should mention the anthropology of education, which refers back to the thought of two prominent Russian pedagogues: K.D. Ushchinskii, the author of the unfinished work, *Man as Object of Education. The Pedagogical Anthropology* (1867) and G. Troshin, author of *The Anthropological Foundations of Education. Comparative Psychology between Normal and Abnormal Children* (1915). These works made a major contribution to the birth of experimental psychology in Russia thanks to A.P. Nechaev, who in turn boosted the development of Soviet paedology until 1936⁹.

The main theorist of the anthropology of education is Boris M. Bim-Bad, who overcame the Marxist conception of the formation of personality¹⁰ and

⁶ Ravkin, Z. I. (1988). *Istoriia pedagogiki i sovremennost'* [*History of Pedagogy and Contemporaneity*]. *Sovetskaia Pedagogika*, 7, pp. 102-108.

⁷ According to recent research, paedology earned the merit of saving abandoned and deviant children from medical experiments, in contrast to the situation under the Nazi regime. For a detailed reconstruction of the theories on the rehabilitation of blind and deaf-mute children, see Caroli, D. (2012). *Deti invalidy v dorevoliutsionnoi i sovetskoi Rossii* [*Handicapped children in pre-revolutionary and soviet Russia*]. In Balina, M. R., Bezrogov, V. G. (eds.), *Maloletnie poddannye Bol'shoi Imperii. Philippe Ariès i istoriia detstva v Rossii (XVIII-nachalo XX veka)* [*Little subjects of the Big Empire. Philippe Ariès and the history of Childhood in Russia*] (pp. 138-198). Moskva: Rossiiskii gosudarstvennyi gumanitarnyi universitet.

⁸ See for example: Abakumov, A. A. (Ed.). (1974). *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naia shkola. Sbornik dokumentov 1917-1973 gg.* [*Popular Education in Soviet Union. Compulsory School. Collection of Documents 1917-1973*]. Moskva: Pedagogika; Nenarokov, A. P. (Ed.). (1989). *Kul'turnoe stroitel'stvo v SSSR, 1917-1927. Razrabotka edinoi gosudarstvennoi politiki v oblasti kul'tury. Dokumenty i materialy* [*Cultural Construction in Soviet Union, 1917-1927. Elaboration of a Unitary State Politic in the Sphere of Culture. Documents and Materials*], Moskva: Nauka.

⁹ See also Ushchinskii, D. K. (2005). *Izbrannye trudy v 4-kh tomakh* [*Selected Works in 4-volumes*]. Moskva: Drofa.

¹⁰ Bim-Bad, B. M. (1984), *K voprosu o genezise marksistkoi kontseptsii formirovaniia lichnosti* [*About the Question of the Genesis of the Marxist Conception of the Formation of the Personality*]. *Sovetskaia*

wrote the article *On the Perspectives of a Renewed Interest of the Anthropology of Education* (1988)¹¹, which laid the basis for a very complex theory of education. According to Bim-Bad – also founder of a Chair of Educational Anthropology at the University of the Russian Academy of Education – this new science was based on a global approach of *the person who grows up*, which combined a host of aspects (practical and theoretical on the one hand, educational and therapeutic on the other). It is, indeed, an interdisciplinary science, based on childhood psychology, psychoanalysis and psychiatry¹². Furthermore, although its application to empirical research is complex, this science has the merit of re-discovering the people to whom education is directed, previously absent from the Marxist language, which instead declined a polytechnic and patriotic education aimed at forming a proletarian class precociously integrated in work contexts and at guaranteeing an apparent social mobility¹³.

One of the most interesting domains of study developed by the Chair of Educational Anthropology is the investigation of personality formation from childhood onwards, mainly through the analysis of personal documents, in particular autobiographical ones. Among these works it is worth mentioning: *The Nature of the Child in the Mirror of Autobiography* edited by Boris M. Bim-Bad and Olga E. Kosheleva, and *Childhood in Ancient Rus' and in Russia in the Period of Enlightenment (Centuries XVI-XVIII)* by Kosheleva, who gathers together very important documents for the analysis of the subjective aspects of the history of Russian childhood¹⁴. In this perspective, further methodological studies have been promoted in order to gather autobiographies, such as *The Anthropology of Education: the Phenomenon of Childhood in Memoirs*, which attempt to compare «the personal childhood with the remembrances of childhood of other persons»

pedagogika, 7, pp. 85-90.

¹¹ Bim-Bad, B. M. (1988). O perspektivakh vozrozhdeniia pedagogicheskoi antropologii [*On the Perspectives of Renewal of Pedagogical Anthropology*]. *Sovetskaia pedagogika*, 11, pp. 38-43; *idem* (1990). Idei «pedagogicheskoi antropologii» v Rossii [*Ideas of Pedagogical Anthropology in Russia*]. *Sovetskaia pedagogika*, 9, pp. 102-108.

¹² Bim-Bad, B. M. (1998). *Pedagogicheskaiia antropologiia. Uchebnoe posobie* [*Pedagogical Anthropology. School Handbook*] (pp. 13-44). Moskva: URAO.

¹³ See also Kornetov, G. B. (2002). Antropologicheskii kontekst interpretatsii istoriko-pedagogicheskogo protsessa [*The Anthropological Context of the Interpretation of the Historical-Pedagogical Process*]. *Vestnik Universiteta Rossiiskoi Akademii Obrazovaniia*, 3(17), pp. 67-79; Daniliuk, A. Ia. (2002). Razvitie pedagogicheskoi antropologii v kontekste russkoi kul'turnoi traditsii [*The Development of Pedagogical Anthropology in the Context of the Russian Cultural Tradition*]. *Pedagogika*, 6, pp. 82-88.

¹⁴ Bim-Bad, B. M., Kosheleva, O. E. (Eds.). (1998). *Priroda rebenka v zerkale avtobiografii. Uchebnoe posobie po pedagogicheskoi antropologii* [*The Nature of the Child mirrored in Autobiography. Handbook on Pedagogical Anthropology*]. Moskva, URAO; Kosheleva, O.E. (2000). «*Svoe detstvo*» v drevnei Rusi i v Rossii epokhi Prosveshcheniia (XVI-XVIII vv.). *Uchebnoe posobie po pedagogicheskoi antropologii i istorii detstva* [*«Personal Childhood» in Ancient Russia and in the Renaissance Period (XVI-XVIII centuries). Handbook on Pedagogical Anthropology and on the History of Childhood*]. Moskva, URAO.

in order to attain better educational skills¹⁵. Vitalii G. Bezrogov's works on the education of religious tolerance in schools also belong to this group: *Recollections about childhood as a source for the history of the religious socialisation in the Christian culture (XVII-XX centuries)* and *Freedom of Religion: Religious Education and the Problems of Tolerance in inter-generational Relations*¹⁶.

In order to present a state of the art of these studies, some important conferences were organised in Stavropol' (*Problems of the childhood anthropology*, November 20–21 2002) and Moscow (*Anthropology of Education: Conceptual Basis and Interdisciplinary Context*, September 30 – October 2 2002). During the first one, the main topic and perspectives of the Russian educational system during the transition were presented over eight sessions: the philosophy of the contemporary education, training of the educational staff for children, the social rehabilitation of children, children psychology, education to ecology and values of children and adolescents, medical and pedagogical assistance for child development, problems of children development and the tendencies and problems of the regional development of the educational systems¹⁷. The second conference gathered major Russian and Western specialists in the field, including those working on the history of childhood. Furthermore, a series of conferences in Russian pedagogical institutes has met the need to develop historical and pedagogical perspectives of this discipline in the domain of educational sciences. During this conference, several new tendencies of the history of education were for the first time highlighted from a theoretical and institutional perspective¹⁸.

¹⁵ Bezrogov, V. G., Kosheleva, O. E., Meshcherkina, E. Iu., Nurkova, V. V. (2001). *Pedagogicheskaia antropologiya: fenomen detstva v vospominaniakh. Uchebno-metodicheskoe posobie [Pedagogical Anthropology: the Phenomenon of Childhood in the Remembrances. Methodological Handbook]*, Moskva, URAO.

¹⁶ Bezrogov, V. G. (2002). *Vospominaniia o detstve kak istochnik po istorii religioznoi sotsializatsii v khristianskoi kul'ture (XVII-XX vv.)*. Vestnik Universiteta Rossiiskoi Akademii obrazovaniia, 3(17), pp. 93-125; Idem (2003). *Pravo na veru: religioznoe vospitanie i problemy tolerantnosti v mezhpokolennykh otnosheniakh. Uchebnoe posobie dlia studentov pedagogicheskikh universitetov i metodicheskoe rukovodstvo dlia rabotnikov obrazovaniia [Freedom of Religion: Religious Education and the Problems of Tolerance in inter-generational Relations. Handbook for Students of the Pedagogical Universities and Methodological Guide for the Workers of Education]*. Moskva-Taganrog, Pamiatniki Istoricheskoi Mysli.

¹⁷ Red'ko, L. L., Kharchenko, L. N., Borisova, T. G. (Eds.). (2001). *Problemy detskoj antropologii. Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii (20-21 noiabria 2001)[Problems of children anthropology. Materials from the All-Russian conference (20-21 November 2001)]*. Stavropol', Stavropol'skii regional'nyj gosudarstvennyj pedagogicheskii institut detstva [*The Stavropol State Pedagogical Institute for Childhood*]. Another conference was organized on October 19th 2006.

¹⁸ The collected papers appeared in *Pedagogicheskaia antropologiya: kontseptual'nye osnovaniia i mezhdistsiplinarnyj kontekst. Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, Moskva, 30 sentiabria-2 oktobria 2002 goda [Pedagogical Anthropology: Conceptual Basis and Interdisciplinary Context. Proceeding of the International Scientific Conference (Moscow, September 30 - October 2 2002)]*. Moskva: URAO, 2002.

This perspective was continued by the Seminars on the methodology of education and by the Scientific Council on the problems of the history of education and pedagogical science. The former produced a collection of articles about methods of pedagogical research, entitled *Methods of pedagogical research. State of the art, problems, perspectives. Materials from the V session of the All-Russian seminar on the methodology of pedagogy*. This volume includes a section dealing with the history of pedagogy¹⁹. The latter, *Continuities and innovations in the development of the main directions of the national pedagogical science*, covers the principal strands of research conducted by international specialists in the history of education and the history of pedagogy²⁰.

Additionally, the volume *Vocabulary of the Russian school jargon of the XIX century* represents an original study of the *shkoliarizmy*, i.e. of all lexical and phraseological models of the discourse of the pupils and students of the different educational institutions existing during the century, characterized by poems influenced by Pushkin but also marked by irony, humour and trivialities aimed at teachers and professors²¹.

In the field of the history of education philosophy, many interesting works have been published, including *Lev Tolstoy and Pedagogical Anarchism* on Lev N. Tolstoy's libertarian pedagogy, a book which aroused much controversy after the Revolution, in spite of the great influence which it had had on Russian pedagogy at the beginning of the XX Century²². In this perspective, the two important Russian philosophers V.V. Zenkovskii and S.I. Gessen aroused lively interest in

¹⁹ Polonskoj, V. M. (Ed.). (2006). *Metody pedagogicheskikh issledovani. Sostoianie, problemy, perspektivy. Materialy V sessii Vserossiiskogo seminara po metodologii pedagogiki [Methods of pedagogical research. State of the art, problems, perspectives. Materials from the V session of the All-Russian seminar on the methodology of pedagogy]*, Moskva, Institut teorii i istorii pedagogiki/Tsentr obshchei i normativnoi metodologii. The section contains contributions by N. B. Barannikova, A. V. Ovchinnikov, N. P. Iudina, I. Z. Skovorodkina, A. P. Belikova, O. E. Kosheleva, V. G. Bezrogov, M. A. Lukatskii, I. D. Led'chitskii on aspects including pupil and teacher education, regional research and intercultural aspects.

²⁰ The rich variety of topics includes the methods of investigation adopted by dissertations in recent years (N. B. Barannikova), the history of school legislation (A. V. Ovchinnikov), the research of macro-objects of the history of pedagogy (N. P. Iudina), the choice of methodology in historical and pedagogical research (I. Z. Skovorodkina), regional topics in the history of education (A. P. Belikova), the pedagogical ideals of education in the light of the current situation (O. E. Kosheleva), the State and pedagogical ideals in a multicultural society (V. G. Bezrogov), the role and concept of the «ideal teacher» (M. A. Lukatskii and I. D. Led'chitskii) and finally the paradigm of pupils within the history of pedagogy (V. I. Bezrogov), see Boguslavskii, M. V. (Ed.). (2007), *Preemstvennost' i novatorstvo v razvitiu osnovnykh napravlenii otechestvennoi pedagogicheskoi nauki [Continuities and innovations in the development of the main directions of the national pedagogical science]*. Moskva-Tver': Molodaia Bukva, ITIP RAO.

²¹ Mokienko, V. M. (2007). *Shkoliary i shkoliarizmy v slovarnom osveshcheni [Schoolboys and their behaviour in a lexical interpretation]*. In Anishchenko, A. O., *Slovar' russkogo shkolo'nogo zhargona XIX veka [Vocabulary of the Russian school jargon]* (pp. 5-13). Moskva: Izdatel'stvo, Elspis.

²² Shatalov, A. A. (1993). *Lev Tolstoy i pedagogicheskii anarchizm [Lev Tolstoy and Pedagogical Anarchism]*. *Pedagogika*, 5, pp. 92-95.

that they emigrated to Europe after the Revolution because of their educational theory based on the relation between pedagogy and philosophy, which did not combine with the political education permitted under the Communist regime²³.

2. New Sources for the History of Russian Schooling under the Tsarist Autocracy and the Communist Regime

A series of studies have dealt with the history of Russian schooling from the period of the great reforms of 1864 until the eve of the October Revolution, as well as the history of the school reform introduced by the Bolsheviks after the Revolution and during the Communist Period.

Among the former group of studies, the collection of papers edited by A.M. Tsirul'nikov analysed the evolution of elementary schooling between 1890 and 1917, offering a complete and detailed picture of the different kinds of schools existing at the end of XIX century. The Ministry of Education managed 39.1%, and 46.06% were organized by the more important Synod; for the remaining schools (14,3%) other Governmental and Military institutions were in charge²⁴. M.A. Kondrat'eva has studied the history of classical education (mainly the *Gymnasium schools*), which was developed after 1864 until the beginning of XX century²⁵. In this context, a very original angle of research was adopted by M.V. Briantsev in *The Culture of Russian Traders (Education and Training)*. This work tackles the question of the education of traders' family children as well as the creation of the first commercial schools in the Tsarist capital, adopting Ju.M. Lotman's semiotics, which approaches the history of education from the point of view of the creation of a culture with a very heterogeneous social class²⁶.

As for the study of educational institutions for non-Russian nationals, N.E. Vashkau has described the creation of the parish schools (*tserkovno-prikhodskaia shkola*) in the German colonies along the Volga river, established to educate the protestant clergy, although it later admitted other German children as well. This kind of school underwent profound changes after the great reforms of 1864,

²³ Gololobova, T. A., Emel'ianov, B. V., Naumov, N. D. (1999). *Russkaia filosofii kak pedagogika (vtoroia polovina XIX – nachalo XX veka), Uchebnoe posobie [The Russian Philosophy as Pedagogy (Second Half of XIX Century and Beginning of the XX Century). Handbook]* (p. 61). Ekaterinburg: UrGU.

²⁴ Tsirul'nikov, A. M. (Ed.). (1993). *Organizatsiia obrazovaniia v sel'skoi mestnosti Rossii (istoricheskii ocherk): kollektivnaia monografiia [Organisation of the Education in the Rural Places of Russia (Historical Essay): Collective Monograph]*. Moskva: RAO, p. 36.

²⁵ Kondrat'eva, M. A. (1997). *Razvitie otechestvennoi gimnazii v sisteme klassicheskogo obrazovaniia (vtoroia polovina XIX-nachalo XX veka) [Development of the National Gymnasiums in the Classical Education System (Second Half of the XIX Century and Beginning of the XX Century)]*. Moskva: Izdatelstvo Urao.

²⁶ Briantsev, M. V. (1999). *Kul'tura russkogo kupechestva (Vospitanie i obrazovanie) [Culture of the Russian Merchants (Education and Instruction)]*. Briansk: Kursiv, p. 7.

which aimed at educating the *intelligentsia* necessary for the administration of the State, industry and trade. However, the real change occurred after 1881, when the parish schools were transferred under the direction of the Russian Ministry of Education, which imposed the adoption of the Russian language. Indeed, until that time, the Volga Germans had not undergone a total Russification, as had happened to the Baltic Germans and the Poles, because the trainee clergy could continue to use German during school lessons²⁷.

The historiography of the Soviet school produced during the Socialist period strove to analyse the school as an institution in charge of the Communist political education. It highlighted the role played by the Communist Party – in particular by Stalin – in the introduction of Marxism-Leninism in the curriculum and in text books, which lead to a re-organisation of school subjects²⁸. Among the most famous historians of the Socialist period, E.N. Medynskii – who had reconstructed the history of Soviet reforms – showed the great success of the Soviet education system as far as literacy was concerned: according to the population census of 1897, 1926, and 1939, the percentage of the population (aged 9-50) which was literate was 24.0%, 51.1% and 81.2% respectively²⁹. Other studies analysed instead the principles of patriotism³⁰ or the «conscious discipline» of students in order to prevent early school-leaving³¹.

As for the reform of the Soviet school, Evgenii Mikhailovich Balashov and Elena Alekseevna Ialovina published two very innovative analyses, dealing with the Soviet reform of the '20s and adopting very different methodologies. These texts analysed, at central and local level, the main characteristics of the Soviet reforms of September 30th 1918 – which created the «United Labour School» (*Edinaia trudovaia shkola*). It was intended to guarantee a free, polytechnic and compulsory education for children of both genders under the age of 17, although it later proved itself little more than a utopic ideal because of the social and economic conditions in the Soviet Union.

²⁷ Vashkau, N. E. (1998). *Shkola v nemetskiikh koloniakh Povolzh'ia* [Schooling in the German Colonies of the Volga]. Volgograd: Izdatel'stvo Volgogradskogo Universiteta.

²⁸ Among these, see for example: Konstantinov, V. A., Medynskii, E. N. (1948). *Ocherki po istorii sovetskoi shkoly RSFSR za 30 let* [Essays on the History of the Soviet School in Russia over 30 Years]. Moskva: Izdanie APN.

²⁹ Medynskii, E. N. (1952). *Narodnoe obrazovanie v SSSR* [National Education in the Soviet Union] (pp. 24-25). Moskva: Izdanie Akademiia Pedagogicheskikh Nauk RSFSR.

³⁰ Makarevich, V. A. (1985). *Patrioticheskoe i internatsional'noe vospitanie studentov* [Patriotic and International Education of Students]. Minsk: Vysshiaia Shkola.

³¹ Belkin, A. S., Semenov, V. D. (Eds.). (1987). *Vospitanie soznatel'noi distsipliny i preduprezhdenie pedagogicheskoi zapushchennosti uchashchikhsia* [Education of the Conscious Discipline and Prevention of the Students' Pedagogical Negligence]. Sverdlovsk: Sverdl. Ped. Institut.

Balashov studied the role of the Soviet school in the education of the «New Man», in the sense of «the formation of the new citizen's personality». The author argued that «the analysis of the means and the methods of the political-ideological and ethical action of society in the formation of the personality of the child, of the role of the state school, of the social environment and of the family are very meaningful». Furthermore Balashov highlighted how the evaluation of the former life and the development of new social representations take place in the child's conscience (*detskoe soznanie*). In this perspective, his aim is to investigate the metamorphosis of a child's psyche under the effect of school education on the one hand and social environment – the family and Youth organisations – on the other, with particular attention to the sociological dimension of the social experiences that children experienced and perceived³². The research carried out by E.A. Ialozina resorted to a very different methodology: it described the implementation process of the Soviet reform in the Don region, paying particular attention to the problem of finance and to the content of the different school reforms introduced in the first decade after the Revolution. The research sheds new light on the relation between the centre and the regions in the transformation of the Soviet school: the results of the process by which schools were transformed depended on the degree of reception and adaptation, and on the practices used in implementing the Soviet school in the regions³³.

In this phase of renewal of the sources, access to the Archives represented an important factor for the analysis of series of documents – such as school exercise books, diaries and «children's writings». In particular, the collection published by Elena-Florens Vadimovna Vasiutinskaia – *The World and the Images of Childhood* (in the Russia of the XVIII-XX centuries) – is based on the images and the graphic works present in the Archives³⁴. The author argued that «children's education laid the basis for the future civilisation, which had always been family, religion and school»³⁵. Of particular interest is also the article by A.I. Shcherbin, who used new sources – text books, primers, dictionaries and school calendars – to study how children assimilated the new political language during Russian language

³² Balashov, E. M. (2003). *Shkola v Rossiiskom obshchestve 1917-1927gg. Stanovlenie «novogo cheloveka» [School in the Russian Society 1917-1927. Formation of the «New Man»]* (pp. 3-4). Sankt-Peterburg: Dmitrii Bulanin.

³³ Ialozina, E. A. (2006). *Pervaiia sovetskaia reforma shkoly 1917-1931 gg. Problemy, resheniia, opyt [First Soviet Reform of the School 1917-1931. Problems, Decisions and Experience]*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo Universiteta.

³⁴ This kind of sources was analyzed also by Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Éd. du Seuil.

³⁵ Vasiutinskaia, E.-F. V. (Ed.). (2006). *Dva veka russkogo detstva. Portrety, bytovyie stseny, kostium, mebel', risunki, uchebnye tetradi. Pisma, knigi, igrushki XVIII-nachalo XX veka [Two Centuries of Soviet Childhood. Portraits, Scenes of Everyday life, Clothing, Drawings, School Exercise Books. Letters, Books, Little Toys XVIII – Beginning of the XX Century]*. Moskva: Indrik.

and literature lessons between the 1920s and 1950s³⁶. In this perspective, the methodology of analysis of children's literature has been enriched by new perspectives of analysis studying the relation with popular culture and folklore (F. I. Setin)³⁷ and the new Communist values (O. Ronen)³⁸.

The history of the school reform in the second Post-war period has been presented by Lada V. Silina, who studied the «mood» (i.e. the state of mind) of Soviet students from the Post-war period until the Fall of Khrushchev. Lada Silina investigated the opinions and behaviour of the different clandestine student groups, focusing on the way in which the Communist party labelled the «deviance» of the youth culture³⁹.

Finally, the main phases of the history of Tsarist, Soviet and Post-Soviet reforms have been described by Eduard D. Dneprov – Professor at the Academy of Education and coordinator of the group charged to develop the 1988 education reforms and later Minister of Education. His analysis, *The Fourth Reform of the School in Russia* (1994), described the four main reforms of 1804, 1864, 1918 and 1992. This analysis made it possible to understand the school politics of the first phase of the transition in the different regions of Russia, but also the need to democratise the schools of the former Socialist republics, besides the educational needs of the new generation⁴⁰.

Indeed, the current school reforms have also produced a greater interest in the history of school subjects, which abandoned Marxist methodology. Particularly innovative are also the new studies on the teaching of history in post-Soviet Russia, which, thanks to the analysis of the programs and teaching materials, have intensified several aspects of the research begun at the Academy of Pedagogical Sciences by L.P. Bushchik on the teaching of history in the 1960s⁴¹.

The most important project has been the All-Russian History Research Competition. *Man in History. Russia – 20th Century* (1999-2003), published in

³⁶ Shcherbin, A. I. (2000). «Ja russkii by vyuchil tol'ko za to...» Izuchenie iazyka kak sredstvo konstruirovaniia kartiny totalitarnogo mira v soznanii sovetskikh shkol'nikov [*I've learnt Russian just because...*] *Learning Language as a Means to create the picture of the Totalitarian World in the Consciousness of Soviet pupils*. *Polis*, 1, pp. 124-141.

³⁷ Setin, F. I. (1990). *Istoriia russkoi detskoj literatury* [*History of the Russian Children Literature*]. Moskva: Prosveshchenie.

³⁸ Ronen, O. (2000). *Detskaia literatura i sotsialisticheskii realizm* [*Children Literature and Socialist Realism*]. In Günther, H., Dobrenko, E. (Eds.), *Sotsrealisticheskii kanon* [*Socialist Rules*] (pp. 969-979). Sankt Peterburg: Gumanitarnoe Agentsvo/Akademicheskii proekt.

³⁹ Silina, L. V. (2004). *Natroeniia sovetskogo studenchestva, 1945-1964* [*Soviet Students' Moods, 1945-1964*]. Moskva: Russkii Mir.

⁴⁰ Dneprov, E. D. (1994). *Chevertaia shkol'naiia reforma v Rossii. Posobie dlia prepodavatelei* [*The Fourth School Reforms in Russia. Aids for Teachers*]. Moskva: Interpraks.

⁴¹ Bushchik, L. P. (1961). *Ocherk razvitiia shkol'nogo i istoricheskogo obrazovaniia v SSSR* [*Essay on the Development of School and Historical Education in Soviet Union*]. Moskva: Izdanie APN.

three volumes, contains the winning historical research works of the All-Russian Historical Research Competition *Man in History. Russia – 20th Century (Chelovek v istorii: Rossiia – XX vek)*, for students in the final years of high school, held in 1999/2000, 2001/2002 and 2002/2003. These competitions tried to respond to the crisis in history teaching and historical research that originated after the disintegration of the Soviet Union. On the one hand, these competitions have shown the evolution of post-Soviet historiography which – after dropping the Marxist interpretation – started to focus on the everyday life of society. On the other hand, they have shed light on the different phases of the renewal of history teaching, which have taken place in Russian schools in the last decade. This has involved the drawing up of new programs, history curricula, and the publication of new materials and of intense debates on the new conception of history teaching in the magazine *Teaching history at school (Prepodavanie istorii v shkole)*. Pupils have therefore stopped studying historical facts from the perspective of class struggle – as was the case during the Soviet era – and have started to carry out research into the history of the everyday life of their families or regions⁴². These three volumes not only show the suffering caused by violence and by the lack of fairness in a totalitarian system, but also some lesser-known aspects of World War II which testify the price paid by the population for the great patriotic victory of the Soviet era. Although these volumes deal with similar topics, year after year more attention is paid to the complexity of oral history which plays a crucial role not only for the historical knowledge of the most important events of the XX century but also for «remembrance education», which represents one of the facets of historical education in the new post-Soviet generation.

Finally, some recent publications document the initial results of an ambitious project, which intended to create an electronic bibliography and library of primers published in Russia from the XIX century to the beginning of the 1920s. This project is being developed at the «K.D. Ushchinskii» Scientific Pedagogical Library in Moscow (<http://www.gpbu.ru>), where a digital library for the «History of primers in Russia» is being created in collaboration with the international scientific seminar «Culture of childhood: Norms, values and practices». In addition, a system of research and bibliographical indicators for the history of primers is being devised, starting with Russian literature textbooks

⁴² Bek, T. A., Ščerbakova, I.L. (Eds.). (2001). *Chelovek v istorii. Rossiia – XX vek. Sbornik rabot pobeditelei (Vserossiiskii Konkurs istoricheskikh issledovatel'skikh rabot starsheklassnikov)*. Moskva: Obshchestvo «Memorial» – Izdatel'stvo «Zven'ia», Vyp. 1; Shcherbakova, I. L. (Ed.). (2003). *Chelovek v istorii. Rossiia – XX vek. Sbornik rabot pobeditelei (Tretii Vserossiiskii Konkurs istoricheskikh issledovatel'skikh rabot starsheklassnikov)*. Moskva: Obshchestvo «Memorial» – Izdatel'stvo «Zven'ia», 2003, Vyp. 3; Roginskii, B. A., Shcherbakova, I. L. (Eds.). (2004). *Chelovek v istorii. Rossiia – XX vek. Sbornik rabot pobeditelei (Vserossiiskii konkurs istoricheskikh issledovatel'skikh rabot staršeklassnikov IV Konkurs 2002/2003)*. Moskva: Mezhdunarodnoe obshchestvo «Memorial» – Izdatel'stvo «Zven'ia», Vyp. 4.

for primary school (*slovesnosti*) from the time of their appearance in Russia until the present day. The project also reveals how innovation in this area of research can come from one of the best-stocked Libraries on the history of pedagogy and education in the former Soviet Union, i.e. exploiting the primary sources themselves and the place where they are held, and not necessarily being conducted in the Universities⁴³. Some other recent investigations have focused on primers and reading books as important literacy tools in the Soviet Union⁴⁴.

Among the new tendencies, the history of high educational institutions and Universities can also be mentioned. A.D. Egorov, a distinguished Russian specialist, drew up a monumental work of five volumes which centred on the statutes, the programmes, the subjects taught in these institutions and information about teachers at the most important Russian lyceums. According to his investigations, during the XIX century several establishments of this type were founded: the Richelieu lyceum in Odessa in 1803 (transformed into University of Novorossiisk in 1865), the Lyceum of Prince Bezborodko of Nezhina (created in 1805 and transformed in 1875 into the «Prince Bezborodko Institute of history and philosophy»), the Lyceum in Orsha (1833) and the Imperial Katkov Lyceum founded in honour of the Tsarevich Nikolai (1868) in Katkov (Moscow)⁴⁵. In

⁴³ Markarova, T. S., Makarevich, G. V., Tendriakova, M. V., Bezrogov, V. G. (Eds.). (2009). *Rebenok XVIII-XX stoletii v mire slov: istoriia rossiiskogo bukvaria, knigi dlia chteniia i uchebnoi khrestomatii. Sbornik bibliograficheskikh materialov k Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Istoriia detstva kak predmet issledovaniia: nasledie Filippa Ar'esa v Evrope i Rossii»*. Moskva: RGGU, 1-2 oktiabria 2009 g. [*The child of the XVII-XX centuries in the world of words: history of Russian primers, reading books and learning. Anthologies of bibliographical material for the International scientific Conference History of childhood as object of research: Philippe Ariès's legacy in Europe and in Russia*]. Moskva-Tver': Nauchnaia kniga; Aver'ianova, L. N., Barannikova N. B. et. al. (Eds.). (2010). «Pora chitat'». *Bukvari i knigi dlia chteniia v predrevoliutsionnoi Rossii 1900-1917gg. Sbornik nauchnykh trudov i materialov [It's time to read. Primers and reading books in the prerevolutionary Russia 1900-1917. Collection of scientific works and materials]*. Moskva: Iazyki slavianskoi kul'tury; Balina, M. R., Barannikova, N. B., Bezrogov, V. G., Galliullina, D. M., Legotina, E. A., Kondatov, I. V., Makarevich, V. G., Sal'nikova, A. A., Sen'kina, A. A. (Eds.). (2010). *I sprosila krokha... Obraz rebenka i sem'i v pedagogike postsovetsovoi Rossii: uchebnykh po slovesnosti dlia nachal'noi shkoly 1985-2006gg. [She asked for a crumb... The image of the child and family in post-Soviet Russian pedagogy: Russian literature textbooks for the primary school 1985-2006]*. Moskva-Tver': Nauchnaia kniga.

⁴⁴ Markarova, T.S., Bezrogov, V. G. (Eds.). (2011). «Bukvar' - eto molot»: *uchebnykh dlia nachal'noi shkoly na zare sovetskoii vlasti, 1917-1932 gg. Sbornik nauchnykh trudov i materialov. Trudy seminarov «Kul'tura detstva: normy, tsennosti, praktiki»*. Vyp. 12 [*The Primer is a hammer: the textbook for the primary school at the dawn of the soviet government, 1917-1932. Collection of scientific works and materials. Works of the seminar «Culture of childhood: norms, values and practices. Vol. 12*]. Moskva: NPB im. K.D. Ushchinskogo, Azimut, Trovant.

⁴⁵ Egorov, A. D. (1993-1995). *Litsei Rossii. Opyt istoricheskoi khronologii v 5 knigakh. Kniga 1. Rishel'evskii Litsei; Kniga 2. Litsei kniazia Bezborodko [Le lyceums of Russia. Attempt of a historical chronology in 5 books. Book 1. The Rishelievskii Lyceum, 1993; Book 2. Le lyceum of the prince Bezborodko]; Kniga 3. Demidovskii Iuridicheskii Litsei. Chast' 1-3, 1994 [Book 3. The juridical Lyceum Demidov Parts 1-3, 1994]; Kniga 4. Litsei v pamiat' tsarevicha Nikolaia. Chast' 1-2, 1995 [Book 4. The Lyceum in memory of tsarevich Nikolai, 1995]; Kniga 5. Imperatorskii Aleksandrovskii (byushii Tsarskosel'skii) Litsei. Chast' 1-3 [Book 5. The Lyceum Aleksandrovo (former Tsarskosel'skii), 1995]*. Ivanovo: Ivanovskii Inzhenerno-stroitel'nyj Institut.

2009, A.Iu. Andreev and A.D. Doronin edited a collection about the history of Universities in Central and Eastern Europe with the aim of analysing the historical roots of the Russian Universities, focusing on the debate surrounding the standard curriculum for university education in Russia. The merit of this collection is to present the way in which Universities opened up to the circulation of European culture and models for the transmission of knowledge (from the German school which influences the studies of the Slavic culture until the creation of the Moscow school of historians and of the German school of Jurists)⁴⁶.

3. The Social History of Russian and Soviet Childhood

Starting from the end of the 1980s, the history of childhood became a topic of interest firstly for ethnographers, and secondly for historians, who investigated the history of non-Russian childhood, gender aspects and the verbal culture of childhood. Indeed, after the repression of paedology in 1936, childhood had disappeared from the topics investigated by historians and had been assimilated into the field of social pedagogy (from which it was later dissociated thanks to the prestigious tradition of Russian ethnological studies). All of this happened before complex methodologies of social history «imported» to Russia contributed to produce what A.P. Repina has defined «the change of orientation of knowledge and the metamorphosis of social history»⁴⁷.

The ethnographic studies on childhood in Siberia and Asia – mostly Muslim peoples – were initiated by Igor S. Kon, a famous specialist in the different forms of childhood socialisation of some Soviet ethnic groups⁴⁸. Igor Kon shared in the discovery of the «feeling of childhood» of non-Russian populations, particularly impervious to the Sovietisation of their culture by the regime. Of note are the collections of essays on early childhood produced by the Siberian people, which describe the ritual of birth, weaning, relations between mother and child and other family members, as well as other interesting aspects related to the children's material culture, such as clothes, toys and the literacy process⁴⁹. Some

⁴⁶ Andreev, A. Iu., Doronin, A. V. (Eds.). (2009). *Byt' russkim po dukhu i evropeitseem po obrazovaniiu. Universitety Rossiiskoi imperii v obrazovatel'nom prostranstve Central'noi i Vostochnoi Evropy XVIII-nachala XX v. [Being Russian in spirit and European in education. Universities of the Russian Empire in the educational space of the Central and Eastern Europe of the XVIII-beginning of the XX centuries]*. Moskva: Rosspen.

⁴⁷ Repina, A. P. (1998). *Smena poznavatel'nykh orientatsii i metamorfozy sotsial'noi istorii [The change of orientation of knowledge and the metamorphosis of social history]*, *Sotsial'naiia Istoriia. Ezhegodnik 1997*, pp. 11-68.

⁴⁸ Kon, I. S. (1988). *Rebënok i obshchestvo: istoriko-etnograficheskaia perspektiva [Children and Society: a Historical-Ethnographical Perspective]*. Moskva: Nauka.

⁴⁹ Kon, I. S., Reshetov, A. M., Serebriakova, M. N. (Eds.). (1983). *Etnografiia detstva. Traditsionnye*

other research has analysed the ritual of birth and pre-school education of other ethnic groups, including the Turkmen people (where the continuity between pre-Muslim traditions of the Tadzhiks, Uzbeks and Kyrgyz are also mentioned⁵⁰), and the Mordvins of Saransk⁵¹, where particular attention is also paid to the methods of physical and moral education, and to the formation of children's mental and labour capabilities during the XIX-XX centuries. The study by Ju.G. Kuskova on the educational system of Chakasis – a Turkish population native to southern Siberia – described the educational practices of early childhood and scrupulously illustrated the rite of passage from childhood to adolescence⁵². This research is interesting not only to learn «the usages and customs» of pre-school education, but also to study the words of childhood, since these ethnographers were particularly sensitive to the Soviet populations' languages.

The anthropological analysis of this research has represented a valid starting point also for those who had set about to re-write the history of childhood in the context of the «new Russian social history». This trend developed after the first European Conference on social history (Leeuwenhorst/Leiden, May 9-11th 1996), organized by the International Institute of Social History (Amsterdam), in which 500 specialists from 30 different countries participated, with the chance to engage in rich debate with the Russian scholars⁵³.

The new Russian journal *Social History (Sotsial'naia istoriia)*, created by the International Institute of Social History in collaboration with the Institute of World History of the Russian Academy of Sciences, started to publish several collections of essays, thus demonstrating how the fundamental works for historical research have been received in Russia. However, historians have preferred those on the everyday life history theorised by the German specialist Alf Lüdtke⁵⁴, scholar at the Max-Planck Institute of History in Göttingen and founder of the Chair of Historical Anthropology at the University of Erfurt.

formy vospitaniia detei i podrostkov u narodov Perednei i Iuzhnoi Azii [Ethnography of Childhood: Traditional Methods of Education of Children and Adolescents in the Populations of Middle and South Asia]. Moskva: Nauka; Kon, I. S., Taksami, Ch. M. (Eds.). (1988). *Traditsionnoe vospitanie detei u narodov Sibiri. Sbornik statei [Traditional Education of Children of the People of Siberia. Collection of essays].* Leningrad: Nauka, 1988.

⁵⁰ Soiunova, A. (1993). *Rozhdenie i vospitanie detei u turkmen-gorozhan [Birth and Education of Children of Turkmen Population].* Pod red. G.P. Vasil'eva (p. 123). Ashgabat: Ylym.

⁵¹ Beliaeva, N. F. (2001). *Traditsionnoe vospitanie detei u Mordvy [Traditional Education of Children in Mordvia].* Pod red. V.I. Kozlova, Saransk: Mord. Gos. Ped. Institut.

⁵² Kustova, Iu. G. (2000). *Rebēnok i detstvo v traditsionnoi kul'ture khakasov [Child and Childhood in the Traditional Culture of Chakaz].* Sankt Petersburg: Petersburskoe Vostokovedenie.

⁵³ Novichenko, I. Iu. (1998). Pervaia Obschcheevropeiskaia konferentsiia po sotsial'noi istorii [First All-European Conference on Social History], *Sotsial'naia Istoriia. Ezhegodnik 1997*, pp. 355-360.

⁵⁴ Read the article translated into Russian entitled: Lüdtke, A. (1999). *Chto takoe istoriia povsednevnosti? Ee dostizheniia i perspektivy v Germanii [What is the History of Everyday Life? Achievements and Perspectives in Germany].* *Sotsial'naia Istoriia. Ezhegodnik 1998/99*, pp. 77-100.

Among the first contributions published by this journal, Olga E. Kosheleva tackled the juridical question of the child's right to inheritance from the middle ages until modern times, showing how this aspect has influenced both children's education and their relations with other family members. From the analysis of Russian juridical texts – on which Byzantine law had a different impact – the author analysed what this right really meant within the family, with particular attention to gender difference (sons and daughters), status (legitimate, illegitimate or orphan children) and class (nobles or serfs). A long-lasting «custom» derived from the old tradition passed on by the *Russkaia Pravda*, has been remarked upon: according to this custom, the younger son had the right to inherit the whole estate with the house because he was often meant to provide for his widowed mother⁵⁵.

In this perspective, the study by Natal'ia L. Pushkareva is interesting in order to understand the history of relations between mothers and children in the XVIII-XIX centuries. By contributing to the discovery of the «feeling of childhood» in the different social classes (the Tsar's, noble and serf families), Pushkareva embraced an interdisciplinary methodology, describing the ritual of birth and weaning, as well as the role played by grandfathers in children's education⁵⁶.

Furthermore, in the issue of *Social history* dedicated to the history of women, two studies exploring childhood from the point of view of the history of family and of gender identity are worthy of attention. O.A. Kis' analysed the history of motherhood and early childhood in Ukraine in the XIX century, trying to contextualize the mother's role in the education and socialization of children within a nuclear family structure. The originality of this contribution lies in the use of ethnographic sources and in particular of lullabies. These documents convey the perception of disabled children (also explaining the phenomenon of infanticide) as well as the problems related to fostering and to the so-called popular pedagogy⁵⁷. Alla A. Sal'nikova reconstructed the evolution of ideals and values, besides the perception of revolutionary events, in the minds of children during the 1920s. Her study takes into consideration the so-called «children's writings» (neglected until then by historiography), school chronicles and

⁵⁵ Kosheleva, O. E. (1999). *Deti kak nasledniki v russkom prave s drevneishikh vremen do petrovskogo vremeni [Children as Inheritors in Russian Law from the Ancient Times until the Age of Peter]. Social'naia Istorii. Ezhegodnik 1998/99*, pp. 177-202.

⁵⁶ Pushkareva, N. L. (1998). *Mat' i ditiia v russkoi sem'e XVIII-nachala XIX veka [Mother and Child in the Russian Family. XVIII – Beginning of the XIX Century]. Sotsial'naia Istorii. Ezhegodnik 1997*, pp. 226-246.

⁵⁷ Kis', O. A. (2003). *Materinstvo i detstvo v ukrainской traditsii: dekonstruktsiia mifa [Motherhood and Childhood in the Ukrainian Tradition: Deconstruction of a Myth]. Social'naia Istorii. Ezhegodnik 2003*, pp. 156-172. See also Sangina, I.I. (2000). *Russkie deti i ikh igry [Russians children and their toys]. Santk-Peterburg: Isskusstvo-SPB.*

children's albums, and wisely highlights the dissemination of an androgynous model at the level of childhood representation – i.e. an education which aimed at establishing new relations between boys and girls but instead led to a loss of gender identity for girls⁵⁸. Sal'nikova has studied in depth the issue of the verbal culture of different Soviet generations, and has analysed both the assimilation process of new values by the first Soviet generation and the research of a new cultural identity by the last Soviet generation⁵⁹ – starting from Richard Coe's interesting hypothesis – and developed the history of the childhood mythology in Russia⁶⁰.

The history and the originality of this research should be seen in relation to the fact that the 1918 reform of the Soviet school introduced co-education into schools. At the beginning of the 1940s, mixed classes were abolished, probably in order to organise school activities more effectively in relation to the defence of the country: the boys took part in fire-prevention activities, in the collection of raw materials and in mail distribution, while girls assisted the wounded in the hospitals and sewed clothes for soldiers⁶¹.

Among the most interesting tendencies, the history of everyday life is one of the more widespread. A. Ju. Rozhkov and N. Petrova deal with the impact of WWII on children's lives, collecting also children's letters containing late reminiscences of their wartime childhood⁶². In particular, Nina Petrova has found inspiration from a well known book about children's wartime reminiscences and its tragic experiences⁶³. Although the study of the everyday life of children during WWII in the USSR showed the tragic aspects of children's participation in the war, the life of children during the 1920s and 1930s was no less dramatic due to the phenomenon of abandonment, which played an unprecedented role in

⁵⁸ Sal'nikova, A. A. (2003). Transformatsiia idealov i zhiznennykh tsennostei russkoi devochki/devushki v pervoe posleoktiabr'skoe desiatiletie [*Transformation of the Ideals and Life Values of the Russian Girl in the first ten Years after the Revolution*], *Sotsial'naia Istoriia. Ezhegodnik 2003*, pp. 411-435.

⁵⁹ Sal'nikova, A. A. (2007). *Rossiiskoe detstvo v XX veke. Istoriia, teoriia, praktika issledovaniia* [Russian Childhood in the XX Century. History, Theory and Research Practice]. Kazan': Kazanskii Gosudarstvennyi Universitet.

⁶⁰ Coe, R. N. (1984). *Reminiscences of Childhood: An Approach to a Comparative Mythology*. Leeds: Leeds Philosophical and literary Society.

⁶¹ Dunstan, J. (1997). *Soviet Schooling in the Second World War*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Macmillan Press Ltd.

⁶² Rozhkov, A. Iu. (Ed.). (2010). *Vtoraia mirovaia voina v detskikh «ramkakh pamiati». Sbornik nauchnykh statei* [The Second World War in the children's «frame of remembrance». Collection of scientific works]. Krasnodar: Ekoinvest (Krasnodarskii Gosudarstvennyi Universitet Kul'tury i iskusstv) Rossiiskii gumanitarnyj nauchnyj Fond; N. K. Petrova (Ed.). (2011). *Voina glazami detei. Svidetel'stva očevidtsev* [War through children's eyes. Witnesses' evidences]. Moskva: Veče.

⁶³ Grudzinska-Gross, I., Gross, Jan T. (1981). *War Through Children's Eyes. The Soviet Occupation of Poland and the Deportations, 1939-1941*. Foreword by B. Bettelheim. Transl. by R. Strom, D. Rivers. Stanford: Stanford University, Hoover Institution Press.

European societies⁶⁴. Thanks to a pioneering study by S.V. Zhuravlev and A.K. Sokolov – *Happy Childhood* – childhood passed progressively from the history of social pedagogy to the history of everyday life⁶⁵. The title of the study, drawn from the expression inculcated in Soviet children's minds «Thank you, comrade Stalin, for our happy childhood!», evokes instead how uncertain children's lives were in the 1930s, a period marked by a second terrible famine in Ukraine (Summer, 1932). On the basis of the analysis of the review *Children of the kolkhoz* and of archival documents, Zhuravlev and Sokolov showed that children suffered from hunger even in the Soviet collective farms (*kolkhozy*) and that children's institutions and organisations had become places of deviance and violence while children and adolescents needed to be protected by the State⁶⁶. *Children of the Gulag (1918-1956)* is another collection of different archival documents – decrees, instructions, secret orders, letters and memories – showing how the problem of abandoned children had resulted both as a result of the short-sighted economic reforms of the planned economy and from the «Great Terror»: in both cases Soviet children were deprived of their parents and consequently transferred to the Soviet labour camps⁶⁷.

The analysis of children's everyday lives certainly represents one of the most interesting techniques for studying children, their culture and the society's attitude, although the surrounding socio-institutional and ideological context should not be excluded if the phenomenology of educational practices is to be interpreted correctly. A series of «Children's studies» has been developed by the Seminar «Culture of childhood: norms, values and practices» held in Moscow from 2007 at the Russian State Humanities University (RGGU) thanks to Galina Mararevich and Vitalii G. Bezrogov, resulting in regular publications⁶⁸.

⁶⁴ See Caroli, D. (2004). *L'enfance abandonnée et délinquante dans la Russie Soviétique (1917-1937)*. préf. de J. Scherrer, Paris: L'Harmattan.

⁶⁵ One of the first Russian historian to adopt the methodology of microhistory was Zhuravlev, S. V. (2000). «*Malen'kie liudy 'i 'bol'shaia istoriia*»: inostrantsy moskovskogo Elektrozavoda v sovetskom obshchestve 1920- h i 1930-h gg. [*Little People and Big History: the Foreign People of the Moscow Elektrozavod in the Soviet Society 1920-1930*]. Moskva: Rosspen.

⁶⁶ Zhuravlev, S. V., Sokolov, A. K. (1998). *Shchastlivoe detstvo [Happy Childhood]*. *Sotsial'naia Istoriia. Ezhegodnik 1997*, pp. 159-202.

⁶⁷ Vilenskii, S. S., Kokurin, A. I., Atmashkina, G. V., Novichenko, I. Iu. (Eds.). (2002). *Deti gulaga 1918-1956. Sbornik dokumentov [Children of the Gulag 1918-1956. Collection of Documents]*. Pod. red. A.N. Iakovleva. Moskva: Mezhdunarodnyi Fond 'Demokratiia'.

⁶⁸ Obukhov, A., Tendryakova, M. (Eds.). (2010). *Rebenok v istorii i kul'ture. Sbornik statei. Trudy seminarov «Kul'tura detstva: normy, tsennosti, praktiki»*, Vypusk, 4 [*Child in the history and culture. Collection of articles. Works of the seminar «Culture of childhood: norms, values and practices. Vol. 4*]. Moskva: Azimut; Tendriakova, M. V., Bezrogov, V. G. (Eds.). (2011). «*Na fone Pushkina vospitannoe detstvo: pedagogika vizual'nogo v uchebnike i na kartine. Sbornik nauchnykh trudov i materialov. Trudy Mezhdunarodnogo nauchnogo seminarov «Kul'tura detstva: normy, tsennosti, praktiki»*», Vyp. 8 [*On Pushkin background educated childhood: visual pedagogy in the textbook and on the picture. Collection of scientific works and materials. Works of the international research seminar «Childhood culture: Norms, Values and Practices. Vol. 8*]. Moskva: Azimut.

Of particular note, the collection *Shaping childhood* presents seven sections: children's literature, schoolbooks and texts for children, problems of translation, models of childhood in literature and cinema, children and power, children in the adult space and the context of childhood through an interdisciplinary methodology: philological, historical and anthropological⁶⁹. Furthermore, using Philippe Ariès's history of childhood as starting point, Olga Kosheleva underlines that since 2007 the history of childhood has developed in Russia, initiating different directions: the feeling of childhood, the school life and the family⁷⁰.

4. The History of A.S. Makarenko's Social Pedagogy

Soviet social pedagogy met with great success mostly in the 1920s because of the serious problem of homeless children. It was indeed a research field ripe for experimentation. Unlimited faith in Communist education meant that not only was there the political goodwill to train new educationalists in contexts close to the homeless children's culture, but the social project to rehabilitate a generation of abandoned and deviant youth was also a pressing need. These children had lived on the streets in complete social anomie and had been stigmatised by the street's sub-culture. For this reason, social pedagogy was involved – in addition to the educational theories relative to abandoned children – in the socialisation strategies adopted by youth organisations, which represented important prevention strategies to dissuade children from street risks.

The study of the history of social pedagogy is very complex. In this case too, the 1936 repression of paedology damaged the nature of a fundamental science for the Soviet society, affected by the social and cultural changes of the new Communist regime, because it concealed the passage of the problem of abandoned children from the sphere of social pedagogy to that of political and criminal repression.

The new generation of young Russian historians has analysed social pedagogy mainly from the point of view of the history of education, which aimed to integrate the different social and ethnic categories. An example is provided by those studies, which re-discovered the social pedagogy for disabled children

⁶⁹ Balina, M. R., Bezrogov, V.G., Maslinskaia, S.G., Maslinskoi, K.A., Tendriakova, M.V., Sheridan, S. (Eds.). (2011). *Konstruiruya detstvae. Filologiya. Istoriya. Antropologiya. Kollektivnaya monografiya. Trudy seminarov «Kul'tura detstva: normy, tsennosti, praktiki. Vyp. 9 [Shaping childhood. Philology. History. Anthropology. Collective Monograph. Works of the seminar «Culture of childhood: norms, values and practices». Vol. 9].* Moskva: Spb, Azmut, Nestor-Istoriya.

⁷⁰ Kosheleva, O. E. (2012). *Istoriya detstva. Filipp Ar'ès i Rossiya.* In Balina, M. R., Bezrogov, V.G. (Eds.), *Maloletnie poddannye Bol'shoi Imperii. Philippe Ariès i istoriya detstva v Rossii (XVIII-nachalo XX veka) [Little subjects in a big Empire: Philippe Ariès and the history of Childhood in Russia]* (pp. 9-18). Moskva: Rossiiskii gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet.

(deaf, dumb and blind) in pre-revolutionary Russia and introduced the term «re-education» (*perevospitanie*), thus abandoning the Soviet term *defektologiya*, which aimed at educating children affected by physical and mental handicaps⁷¹.

The second fast-growing trend is represented by the specialists of the «social work» of the State Technical University in Saratov – focused instead on the history of the social pedagogy of abandoned children and juvenile delinquency in relation to the history of social work⁷². Although interesting, this perspective overlooks the psycho-pedagogical dimension of the reform of Soviet orphanages of the 1920s, which opened a very complex debate between pedagogues and criminologists on the psychophysiology of abandoned children and which entailed very different forms of rehabilitation – orphanages, labour communities and juvenile reformatories⁷³. Research on abandoned children has highlighted the social problem that emerged. Precisely because of the fragility of the reforms, orphanages were unable to prevent children from running away; and as a consequence, local authorities sanctioned ever-stronger intervention by the Political Police in the social control of children living on the streets (in Samara, Iaroslavl, Ivanovo-Vosnecensk and Krasnodar on the Don)⁷⁴.

Svetlana Gadysh has analysed the progressive transformation of social pedagogy into a sort of «police rehabilitation system». *Children of a Big Tragedy* primarily studied how the role of the Political Police intensified, in particular in the organisation of a famous colony near Moscow (*Bol'shevo*)⁷⁵, which was a model of the «proletarian pedagogy» of the 1930s. Indeed, delinquent girls were also admitted and this led to the creation of new youth families who worked for most of their life in self-financed companies⁷⁶.

⁷¹ Beliaeva, L. I. (2002). Zarozhdenie i razvitie otechestvennoi shkoly perevospitaniia neblagopoluchnikov detei [*Birth and Development of the National School for the Rehabilitation of disadvantaged Children*]. *Pedagogika*, 6, pp. 78-84.

⁷² Chentsova, T., Karelova, I. (2005). Praktika resheniia problem besprizornosti i beznadzornosti detei v Rossii (konets XIX–20–30-e gody XX veka) [*Practice of Decisions of the Problem of Orphans and Abandoned Children in Russia (End of the XIX – 20-30 Years of the XX century)*]. In Romanova, P. V., Iarskoi-Smirnovaja, E. R., *Nuzhda i poriadok: istoriia sotsial'noi raboty v Rossii, XX v. Sbornik nauchnykh statei [Poverty and Order: History of Social Works in Russia, XX century. Collection of Scientific Articles]* (pp. 128-145). Saratov: Nauchnaya kniga.

⁷³ Caroli, D. (2004). *L'enfance abandonnée et délinquante* (pp. 188-198).

⁷⁴ Recent research includes: Pushkina, E. V. (1996). *Deiatel'nost' organov gosudarstvennoi vlasti po okazaniiu pomoshchi det'iam v detskikh domakh i besprizornym v Samarskoi gubernii v 20-e gody [The Activity of the State Governmental Bodies in relation to Children Assistance in the Children Orphanages and to Abandoned Children in the Samara Province]*. Samara: Izdatel'stvo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Instituta, Vyp. 3; Rozhkov, A. Iu. (1997). Besprizorniki [*Abandoned Children*]. *Rodina*, 9, pp. 70-76; Riabinina, N. V. (1999). *Detskaia besprizornost' i prestupnost' v 1920-e gody (Po materialam gubernii Verhnego Povolzh'ia). Uchebnoe posobie [Children Abandonment and Delinquency in the 1920s (Materials from the Province of the North Volga). Educational Handbook]*. Iaroslavl: Iaroslavskii Gosudarstvennyi Universitet «P.G. Demidova».

⁷⁵ Gadysh, S. (2004). *Deti Bol'shoi bedy [Children of the Big Tragedy]*, Moskva, Zvonitsa.

⁷⁶ Hillig, G. (2003). «Koloniia im. Gor'kogo» - tvorcheskaia laboratoriiia Makarenko [*The «Gor'kii»*

The history of this colony is crucial to understanding Anton Semenovich Makarenko's (1888-1939) success in the rehabilitation of street children⁷⁷. Most research on this famous pedagogue has been carried out by a team at the University of Marburg coordinated by Götz Hillig⁷⁸, former head of the Makarenko department. They organized an international conference in 1989⁷⁹ because, before the Fall of the Soviet regime, the history of Makarenko's pedagogy had always represented one of the few areas of tolerance where Russian and Western scholars could freely meet⁸⁰.

Among the most recent studies by B.I. Beliaev, *A.M. Makarenko's Pedagogy: Traditions and Innovation* is an original contribution from the point of view of the methodology adopted. It inserts Makarenko's thought within the more general context of the pedagogical experimentation of the «new schools» at the start of the XXI century and in the development of educational methods growing out of education practices and not from theories. Makarenko's social pedagogy – enforced in the famous Ukrainian colonies «Gor'kii» and «Dzerzhinskii» – was founded on the principles of self-management, the collective for children, management by a sole individual assisted by the collective of educators, individual work and approach. It can be resumed as follows: «[Makarenko] saw in the unity of education and life organised on the basis of self-management, of the collective labour and of creativity, the achievement of a two-fold result: the acquisition of life experience and the assimilation of the educational influence from pupils»⁸¹.

Makarenko's model, in spite of its evolution, was considered particularly effective for the rehabilitation of deviant youth, because of the importance,

Community – a Creative Workshop for Makarenko]. *Pedagogika*, 3, pp. 78-87.

⁷⁷ Getmanets, M. F. (1978). *Makarenko i konceptsiia novogo cheloveka v sovetskoj literature 20-30 godov* [Makarenko and the Conception of the New Man in the Soviet Literature of the '20s-'30s]. Khar'kov: Visha Shkola; Malinin, V. I. (1994). K diskussii o nasledii A.S. Makarenko [On the Discussion about A.S. Makarenko's Heritage]. *Pedagogika*, 2, pp. 86-92.

⁷⁸ Among the more interesting studies: Hillig, G., Nevskaia, S. (Eds.). (1995). «Makarenko ist Pädagoge und nicht schrifsteller!». *A.S. Makarenko Briefwechstel mit zwei Leserinnen seiner Werke (1938-1939)*. Marburg: Makarenko Referat (bilingual version); Hillig, G. (1998). *Makarenko im Jahr des «Grossen Terrors»* (Opuscula Makarenkiana N. 21). Marburg: Makarenko Referat (bilingual version).

⁷⁹ Conference documents edited by Hillig, G., Weitz, S. C. (1994). *Stand und Perspektiven der Makarenko-Forschung. Materialien des 6. internationalen Symposions (28 April-2 Mai 1989)*. München: Minerva Publikation.

⁸⁰ More recent results were presented during the international conference «A.S. Makarenko and World Pedagogy» (Poltava/Ukraine, April 8-10, 2002), organized by the State Pedagogical University «V.G. Makarenko», and by the Institute of Pedagogical Education «M.V. Ostrogradskii» in Poltava in collaboration with the Ministry of Education and Research (Poltava) and with the International and Ukrainian Associations of Makarenko: <<http://antonmakarenko.narod.ru>>.

⁸¹ Beliaev, B. I. (2000). *Pedagogika A.S. Makarenko: Traditsii i novatorstvo* [A.S. Makarenko's Pedagogy: Traditions and Innovation], Moskva, MNEPU, p. 98. A very interesting analysis of Makarenko's pedagogy has been carried out by Kobelt, K. (1996). *Anton Makarenko – Ein stalinistischer Pädagoge. Interpretationen auf dem Hintergrund der russisch-sowjetischen Bildungspolitik*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

which was given to individual initiative in the development of labour and social activities, fundamental for the shaping of the «new man»⁸².

5. The history of Youth Movements: the Russian Scouts and the Soviet Pioneers

The active pedagogy of the «new schools» also had considerable influence on the social pedagogy of youth movements, which were to be built on the participation of adolescents in recreational activities. Soviet historiography on youth movements has long been characterized by celebratory works on the movement of the Pioneers – «V.I. Lenin» All-Union Pioneer Organization (*Vsesoiuznaia Pionerskaia organizaciia «V.I. Lenin»*) and of the «Communist Union of Youth» (*Kommunisticheskii Soiuz Molodezhi*)⁸³. However, the dissolution of the Soviet youth organisations after the fall of Communism particularly boosted the study of the history of these movements, which constituted – albeit ambiguously – a very important opportunity for aggregation and socialization for several generations of Soviet adolescents.

In general, Marxist historiography has neglected pre-Revolutionary youth associations. Irina A. Alekseeva has recently studied the Orthodox group of the Christian Youth Union (*Khristiianskii Soiuz molodykh liudei, CChSML*) – the Russian section of the *Young Men's Christian Association (YMCA)* – which was active from 1900 until 1917 with the aim to provide young immigrants to the Tsarist capital with a religious, physical and moral education⁸⁴.

New research has underlined the fundamental role of the Scouts for the development of the Pioneer movement in post-revolutionary Russia, thus shedding new light on the way youth organisations were formed after the 1917 Revolution. The Scout movement had been founded before WWI in Russia, and resumed its activities after 1917, thus contributing to the development of the Pioneer organisation until 1924, when the Scouts took a very different path. Some of them – those who were arrested or deported – were rehabilitated in 1991 according to the law on the rehabilitation of the victims of political repression; others emigrated to France or to the United States; others, still alive, witnessed the Scouts Revival Congress in 1990⁸⁵.

⁸² See also the publication edited in collaboration with the «Makarenko Pedagogical Museum» in Moscau (<http://makarenko-museum.narod.ru>), *Narodnoe obrazovanie. Shkol'nye tekhnologii [Popular education. School technologies, 2008-2012]* and *Almanakh Makarenko [Almanac Makarenko, 2008-2012]*.

⁸³ Alekseev, A. A. (ed.). (2003). *Stroka v biografii. Sekretari i chleny Biuro Tsentral'nogo komiteta komsomola, vozvzaki pionerii, predsedateli KMO SSSR, pervye sekretari TsK VLKSM soiuznykh respublik [A line in the Biography. Secretaries and Members of the Central Bureau of the Committee of the Komsomol, Pioneers leaders, President of KMO of the Soviet Union, first Secretaries of CK LKSM of the Union Republics]*. Moskva: Orgkomitet «Komsomolu – 85 let».

⁸⁴ Alekseeva, I. A., *Istoriia vsemirnogo khristianskogo molodezhnogo dvizheniia v Rossii [History of the World Young Men's Christian Association in Russia]*. Moskva: «Airo – XXI», 2007.

⁸⁵ Kuchin, V. L., Nesevrya, V. I. (Eds.). (1998). *Skauly Rossii. Sbornik istoricheskikh ocherkov osnovatelei*

Other historians have reconstructed the history of the Scouts, who became «red» after the October Revolution. Among the most famous are Innokentii N. Zhukov (1875-1948) – a teacher of history and geography, as well as a sculptor of international fame – and Valentin G. Iakovlev (1904-1981), who was professor at the University of Kostroma from 1968 until 1974 and was engaged in the relaunch of the Pioneers' organisation in the 1970s⁸⁶.

Other researchers have faced up one of the most dramatic aspects of the history of youth movements: the biographies of the so-called «Pioneer-heroes», who were sacrificed in the name of Communism during different phases of Soviet history. The most famous among them is Pavlik Morozov, who reported his father for having corned wheat destined for requisitions; for this reason, on September 3rd 1932, he was killed by his fellow peasants⁸⁷. His history is legendary, as is that of the «Pioneer-heroes» who sacrificed themselves during WWII. Their biographies have been repeatedly published in order to educate the new generations about the sacrifice and the loyalty to the Fatherland⁸⁸. Also among the «Pioneer-heroes» were those belonging to the famous group of the Communist «Youth Guard» (*Molodaia Gvardiia*), active in Krasnodon (Ukraine) during WWII, whose documents have recently been discovered by I.A. Ioffe and N.K. Petrova⁸⁹.

Although the «V.I. Lenin» Pioneer organisation represented the most numerous mass movement after WWII (with 23 million Pioneers enrolled in 1973), its history has not yet been dealt with in a systematic way by Russian historians⁹⁰. Most of the commemorative publications have been promoted by the former Palace of Pioneers (Moscow). This is now the seat of the new

skautskogo dvizheniia i uchastnikov sobytii [Scouts in Russia. Collection of Historical Documents of the Founders of the Scout Movement and of the Participants to the Events]. Moskva: Izdanie Federacii Skautov Rossii.

⁸⁶ Savel'ev, P. (2003). *Valentin Grigor'evikh Iakovlev-pervyj «pionerskii» istorik.* In Aleksandrova, A. N., Mukhanov, V. M., Piatnov, A. P. (Eds.), *Pervye otkrytye istoricheskie chetniia «Molodaia Nauka». Sbornik statei [Valentin Grigorevich Iakovlev – First Pioneer Historian in First Open Readings «Young Science». Collection of Documents]* (pp. 174-177). Moskva: Mgdd(iu)t.

⁸⁷ Druzhnikov, I.I. (2006). *Donoshchik 001, ili Voznesenie Pavlika Morozova [Informer 001. The Myth of Pavlik Morozov].* Moskva: Russkii Put'.

⁸⁸ Korcharenko, I. K., Makhlin, N. B. (Eds.). (1984). *Deti-geroi [Children – Heros].* Kiev: Radianskaia Shkola.

⁸⁹ This group of about 100 adolescents and youths carried out very important sabotage activity against the Germans from August 1942 until February 1943. While some were shot, most of them were thrown down mine shafts – only eleven were spared. Thanks to the disposition of the Central Committee of the Communist Young Organisation of August 5th, 1943, five of them received the title of Heroes, while the others received different recognitions; see Ioffe, I. A., Petrova, N.K. (Eds.). (2003). *«Molodaia Gvardiia» (g. Krasnodon). Khudozhestvennyj obraz i istoricheskaia real'nost'. Sbornik dokumentov [The Youth Guard (Krasnodon). Literary Representation and Historical Reality. Collection of Documents]* (pp. 75-78). Moskva: Veche, 2003.

⁹⁰ See Caroli, D. (2006). *Ideali, ideologie, modelli formativi. Il movimento dei Pionieri in Urss (1922-1939).* Milano: Unicopli.

Organisation of Pioneers, revived in March 1992⁹¹, since the after-school activities of Pioneers are now recognized by the official teaching programs as a complementary to school education.

Finally, despite her proposal to combine the historical perspective with the problems of current social pedagogy, Liudmila V. Alieva is among the most important specialists of youth movements. She is studying children's movements as a subject of education in a new social, cultural and economic context, elaborating a very complex conceptual system in order to analyse the relation «childhood-adult» in the different «educational environments». Alieva retrieves the historical dimension in order to grasp the characteristics of the socialization mechanisms of the different youth organisations in relation to the present – to satisfy the needs of a new post-Soviet educational project⁹².

In conclusion, the outcomes of the research carried out by the new generation of Russian historians are significant in terms of the importance of the issues addressed as well as for the methodologies adopted. However, the analysis of aspects of children's everyday lives, which help to recover a sense of reality, is not enough in itself. It is also important to study the history of Russian and Soviet pedagogical thought. This combines pedagogical theories and educational institutions with the genealogy of educational ideas in the context of the European pedagogical thought. And it is also important not to overlook the complexity of the political debate – in relation to the dynamics of the Communist ideology – and the heterogeneity of the different generations to whom the education is directed.

Although many aspects of the Soviet reforms have been analysed by Western scholars from different points of view⁹³, it will be necessary to analyse many other fundamental issues for the history of the Socialist educational system: literacy and the functioning of schools in rural areas; technical and professional education; the evolution of teaching methods; the history of children's literature; the very unusual organisation of education centred on transport; distance teaching, apparently particularly advanced in the Soviet Union; the training of teachers and more in general the reforms of the Russian academies and universities.

Finally, it will be interesting to study the educational reforms introduced after WWII until *Perestroika* in order to establish whether or not they guaranteed

⁹¹ Truchacheva, T. V., Kirpichin, A. G. (2005). *Detskoe Dvizhenie. Slovar' - spravocnik [The Children Movement. Dictionary – Handbook]*. Moskva: Assotsiatsiia issledovatelei detskogo dvizheniia.

⁹² Alieva, L. V. (2002). *Detskoe dvizhenie – sub'ekt vospitaniia. Teoriia, istoriia, praktika [The Children's Movement as an Object of Education. Theory, History, Practice]*. Moskva: MAKSPress.

⁹³ For an analysis on the Western historiography, see Caroli, D. (2008). Russian and Soviet Schooling: Educational Legacies, Institutional Reforms and National Identities. *History of Education and Children's Literature*, III(1), pp. 283-304.

the integration and the mobility of the new generations and also if they were part of the expansion of the education typical of European *welfare states* in the post-war period. All of these are crucial aspects useful to continue and deepen the analysis of the biggest school system of the XX century.

Bibliography

- Abakumov, A. A. (Ed.). (1974). *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naia shkola. Sbornik dokumentov 1917-1973 gg.* [Popular Education in Soviet Union. Compulsory School. Collection of Documents 1917-1973]. Moskva: Pedagogika.
- Alekseev, A. A. (2003). *Stroka v biografii. Sekretari i chleny Biuro Tsentral'nogo komiteta komsomola, vozhaki pionerii, predsedateli KMO SSSR, pervye sekretari TsK VLKSM soiuznykh respublik* [A line in the Biography. Secretaries and Members of the Central Bureau of the Committee of the Komsomol, Pioneers leaders, President of KMO of the Soviet Union, first Secretaries of CKVLKSM of the Union Republics]. Moskva: Orgkomitet «Komsomolu – 85 let».
- Alekseeva, I. A. (2007). *Istoriia vsemirnogo khristianskogo molodezhnogo dvizheniia v Rossii* [History of the World Young Men's Christian Association in Russia]. Moskva: «Airo – XXI».
- Alieva, L. V. (2002). *Detskoe dvizhenie – sub'ekt vospitaniia. Teoriia, istoriia, praktika* [The Children's Movement as an Object of Education. Theory, History, Practice]. Moskva: MAKSS Press.
- Andreev, A. Ju., Doronin, A. V. (Eds.). (2009). *Byt' russkim po dukhu i evropeitseem po obrazovaniuu. Universitety Rossiiskoi imperii v obrazovatel'nom prostranstve Central'noi i Vostochnoi Evropy XVIII-nachala XX v.* [Being Russian in spirit and European in education. Universities of the Russian Empire in the educational space of the Central and Eastern Europe of the XVIII-beginning of the XX centuries]. Moskva: Rosspen.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Éd. du Seuil.
- Aver'ianova, L. N., Barannikova, N. B. (et. al.) (2010). «Pora chitat'». *Bukvari i knigi dlia chteniia v predrevoliutsionnoi Rossii 1900-1917gg. Sbornik nauchnykh trudov i materialov* [It's time to read. Primers and reading books in the prerevolutionary Russia 1900-1917. Collection of scientific works and materials]. Moskva: Iazyki slavianskoi kul'tury.
- Balashov, E. M. (2003). *Shkola v Rossiiskom obshchestve 1917-1927gg. Stanovlenie «novogo cheloveka»* [School in the Russian Society 1917-1927. Formation of the «New Man»] (pp. 3-4). Sankt-Peterburg: Dmitrii Bulanin.

- Balina, M. R., Barannikova, N. B., Bezrogov, V. G., Galliullina, D. M., Legotina, E. A., Kondatov, I. V., Makarevich, V. G., Saĭnikova, A. A., Sen'kina, A. A. (Eds.). (2010). *I sprosilâ krokha... Obraz rebenka i sem'i v pedagogike post-sovetskoi Rossii: uchebniki po slovesnosti dlia nachal'noi shkoly 1985-2006gg.* [She asked for a crumb... The image of the child and family in post-Soviet Russian pedagogy: Russian literature textbooks for the primary school 1985-2006]. Moskva-Tver': Nauchnaia kniga.
- Balina, M. R., Bezrogov, V. G., Maslinskaia, S. G., Maslinskoj, K. A., Tendriakova, M. V., Sheridan, S. (Eds.). (2011). *Konstruiruya detstko. Filologiiâ. Istoriiâ. Antropologiiâ. Kollektivnaia monografiâ. Trudy seminara «Kul'tura detstva: normy, tsennosti, praktiki. Vyp. 9* [Shaping childhood. Philology. History. Anthropology. Collective Monograph. Works of the seminar «Culture of childhood: norms, values and practices». Vol. 9]. Moskva-Spb: Azmut, Nestor-Istoriiâ.
- Bek, T. A., Shcherbakova, I. L. (Eds.). (2001). *Chelovek v istorii. Rossiia – XX vek. Sbornik rabot pobeditelei (Vserossiiskii Konkurs istoricheskikh issledovatel'skikh rabot starsheklassnikov).* Moskva: Obshchestvo «Memorial» – Izdatelstvo «Zven'ia», Vyp. 1.
- Beliaev, B. I. (2000). *Pedagogika A.S. Makarenko: Traditsii i novatorstvo* [A.S. Makarenko's Pedagogy: Traditions and Innovation] (p. 98). Moskva, MNEPU.
- Beliaeva, L. I. (2002). Zarozhdenie i razvitie otechestvennoi shkoly perevospitaniâ neblagopoluchnykh detei [Birth and Development of the National School for the Rehabilitation of disadvantaged Children]. *Pedagogika*, 6, pp. 78-84.
- Beliaeva, N. F. (2001). *Traditsionnoe vospitanie detei u Mordvy* [Traditional Education of Children in Mordvia]. Pod red. V.I. Kozlova, Saransk: Mord. Gos. Ped. Institut.
- Belkin, A. S., Semenov, V. D. (Eds.). (1987). *Vospitanie soznatel'noi distsipliny i preduprezhdenie pedagogicheskoi zapushchennosti uchashchikhsia* [Education of the Conscious Discipline and Prevention of the Students' Pedagogical Negligence]. Sverdlovsk: Sverdl. Ped. Institut.
- Bezrogov, V. G. (2002). *Vospominaniâ o detstve kak istochnik po istorii religioznoi sotsializatsii v khristianskoi kul'ture (XVII-XX vv.).* Vestnik Universiteta Rossiiskoi Akademii obrazovaniâ, 3(17). pp. 93-125.
- Bezrogov, V. G. (2003). *Pravo na veru: religioznoe vospitanie i problemy tolerantnosti v mezhpokolennykh otnosheniâkh. Uchebnoe posobie dlia studentov pedagogicheskikh universitetov i metodicheskoe rukovodstvo dlia rabotnikov obrazovaniâ* [Freedom of Religion: Religious Education and the Problems of Tolerance in inter-generational Relations. Handbook for Students of the Pedagogical Universities and Methodological Guide for the Workers of Education]. Moskva-Taganrog, Pamiatniki Istoricheskoi Mysli.

- Bezrogov, V. G., Kosheleva, O. E., Meshcherkina, E. Iu., Nurkova, V. V. (2001). *Pedagogicheskaiia antropologiia: fenomen detstva v vospominaniiaakh. Uchebno-metodicheskoe posobie [Pedagogical Anthropology: the Phenomenon of Childhood in the Remembrances. Methodological Handbook]*. Moskva, URAO.
- Bim-Bad, B. M. (1984). K voprosu o genezise marksistkoi kontseptsii formirovaniia lichnosti [About the Question of the Genesis of the Marxist Conception of the Formation of the Personality]. *Sovetskaia pedagogika*, 7, pp. 85-90.
- Bim-Bad, B. M. (1988). O perspektivakh vrozhdeniia pedagogicheskoi antropologii [On the Perspectives of Renewal of Pedagogical Anthropology]. *Sovetskaia pedagogika*, 11, pp. 38-43.
- Bim-Bad, B. M. (1990). Idei «pedagogicheskoi antropologii» v Rossii [Ideas of Pedagogical Anthropology in Russia]. *Sovetskaia pedagogika*, 9, pp. 102-108.
- Bim-Bad, B. M., (1998). *Pedagogicheskaiia antropologiia. Uchebnoe posobie [Pedagogical Anthropology. School Handbook]* (pp. 13-44). Moskva: URAO.
- Bim-Bad, B. M., Kosheleva, O.E. (Eds.). (1998). *Priroda rebenka v zerkale avtobiografii. Uchebnoe posobie po pedagogicheskoi antropologii [The Nature of the Child mirrored in Autobiography. Handbook on Pedagogical Anthropology]*. Moskva, URAO.
- Boguslavskii, M. V. (Ed.). (2007). *Preemstvennost' i novatorstvo v razvitii osnovnykh napravlenii otechestvennoi pedagogicheskoi nauki [Continuities and innovations in the development of the main directions of the national pedagogical science]*. Moskva-Tver': Molodaia Bukva, ITIP RAO.
- Briantsev, M. V. (1999). *Kul'tura russkogo kupechestva (Vospitanie i obrazovanie) [Culture of the Russian Merchants (Education and Instruction)]* (p. 7). Briansk: Kursiv.
- Bushchik, L. P. (1961). *Ocherk razvitiia shkol'nogo i istoricheskogo obrazovaniia v SSSR [Essay on the Development of School and Historical Education in Soviet Union]*. Moskva: Izdanie APN.
- Caroli D. (2007). Nuove tendenze nella storia dell'infanzia, dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nella Russia post-comunista (1990-2006). *History of Education and Children's Literature*, II(1), pp. 377-392.
- Caroli, D. (2004). *L'enfance abandonnée et délinquante dans la Russie Soviétique (1917-1937)*. Préf. de J. Scherrer, Paris: L'Harmattan.
- Caroli, D. (2006). *Ideali, ideologie, modelli formativi. Il movimento dei Pionieri in Urss (1922-1939)*. Milano: Unicopli.
- Caroli, D. (2008). Russian and Soviet Schooling: Educational Legacies, Institutional Reforms and National Identities. *History of Education and Children's Literature*, III(1), pp. 283-304.

- Caroli, D. (2011). Néés taseis sten Istoría tes Paidíkes Elikías, tes Ekpaideúses kai ton Scholíkon Fesmon ste meta-kommounistiké Rosía (1986-2008). In Bouzakis S. (Ed.). *Panorama istorias tis Ekpaideúsis. Opseis kai Apopseis. Tom A. Istoriografika Teumata - Makres Periodikoi Ekpaideusektos Sunoron. Topike Istoría* (pp. 139-162). Athens: Gutenberg.
- Caroli, D. (2012). *Deti invalidy v dorevoliutsionnoi i sovetskoí Rossii [Handicapped children in pre-revolutionary and soviet Russia]*. In Balina, M.R., Bezrogov, V.G. (Eds.). *Maloletnie poddannye Bol'shoi Imperii. Philippe Ariès i istoriia detstva v Rossii (XVIII-nachalo XX veka) [Little subjects of the Big Empire. Philippe Ariès and the history of Childhood in Russia]* (pp. 138-198). Moskva: Rossiiskii gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet.
- Caroli, D. (2012). Educational institutions, curricula and cultural models in the higher education of the nobility and intelligentsia at the turn of the 20th century in Russia. *History of Education and Children's Literature*, VII(1), pp. 341-388.
- Centr Konsul'tatsionnykh programm 'Pokolenie - XXI vek' (2002). *Pervyj mezhdunarodnyj fórum 'Vzroslye – detiam'. Shchastlivye deti-dostoinstvo strany. Po problemam besprizornosti i beznadzornosti nesovershennoletnikh [The First International Forum – «Adults for children». Happy Children Merit of the Country. About the Problems of Orphans and Abandoned Children]*. Moskva: Centr Konsul'tatsionnykh programm 'Pokolenie - XXI vek' (Kreml').
- Chentsova, T., Karelova, I. (2005). *Praktika resheniia problem besprizornosti i beznadzornosti detei v Rossii (konets XIX–20–30-e gody XX veka) [Practice of Decisions of the Problem of Orphans and Abandoned Children in Russia (End of the XIX – 20-30 Years of the XX century)]*. In Romanova, P. V., Iarskoi-Smirnovoi, E. R. (Eds.). *Nuzhda i poriadok: istoriia sotsial'noi raboty v Rossii, XX v. Sbornik nauchnykh statei [Poverty and Order: History of Social Works in Russia, XX century. Collection of Scientific Articles]* (pp.128-145). Saratov: Nauchnaka kniga.
- Coe, R. N. (1984). *Reminiscences of Childhood: An Approach to a Comparative Mythology*. Leeds: Leeds Philosophical and literary Society.
- Daniliuk, A. Ia. (2002). *Razvitie pedagogicheskoi antropologii v kontekste russkoi kul'turnoi traditsii [The Development of Pedagogical Anthropology in the Context of the Russian Cultural Tradition]*. *Pedagogika*, 6, pp. 82-88.
- Dneprov, E. D. (1994). *Chetvertaia shkol'naia reforma v Rossii. Posobie dlia prepodavatelei [The Fourth School Reforms in Russia. Aids for Teachers]*. Moskva: Interpraks.
- Druzhnikov, I. I. (2006). *Donoshchik 001, ili Voznesenie Pavlika Morozova [Informer 001. The Myth of Pavlik Morozov]*. Moskva: Russkii Put'.

- Dunstan, J. (1997). *Soviet Schooling in the Second World War*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Macmillan Press Ltd.
- Egorov, A. D. (1993-1995). *Litsei Rossii. Opyt istoricheskoi khronologii v 5 knigakh. Kniga 1. Rishel'evskii Litsei; Kniga 2. Litsei kniazia Bezborodko [The lyceums of Russia. Attempt of a historical chronology in 5 books. Book 1. The Rishel'evskii Lyceum, 1993; Book 2. The lyceum of the prince Bezborodko]; Kniga 3. Demidovskii Iuridicheskii Litsei'. Chast' 1-3, 1994 [Book 3. The juridical Lyceum Demidov Parts 1-3, 1994]; Kniga 4. Litsei v pamiat' tsarevicha Nikolaia. Chast' 1-2, 1995 [Book 4. The Lyceum in memory of tsarevich Nikolai, 1995]; Kniga 5. Imperatorskii Aleksandrovskii (byvshii Tsarskosel'skii) Litsei. Chast' 1-3 [Book 5. The Lyceum Aleksandrovo (former Tsarskosel'skii), 1995]*. Ivanovo: Ivanovskii Inzhenerno-stroitel'nyj Institut.
- Gadysh, S. (2004). *Deti Bol'shoi bedy [Children of the Big Tragedy]*. Moskva, Zvonnicia.
- Getmanets, M. F. (1978). *Makarenko i konceptsiia novogo cheloveka v sovetskoi literature 20-30 godov [Makarenko and the Conception of the New Man in the Soviet Literature of the '20s-'30s]*. Khar'kov: Visha Shkola.
- Gololobova, T. A., Emel'ianov, B.V., Naumov, N.D. (1999). *Russkaia filosofia kak pedagogika (vtoraia polovina XIX – nachalo XX veka). Uchebnoe posobie [The Russian Philosophy as Pedagogy (Second Half of XIX Century and Beginning of the XX Century). Handbook]* (p. 61). Ekaterinburg: UrGU.
- Gosudarstvennyj doklad (2003). *O polozhenii detei v Rossiiskoi Federatsii. Gosudarstvennyj doklad [On the Condition of Children in the Russian Federation. State Report]*, Moskva: Ministerstvo Truda i Sotsial'nogo Razvitiia Rossiiskoi Federatsii.
- Grudzinska-Gross, I., Gross, Jan T. (1981). *War Through Children's Eyes. The Soviet Occupation of Poland and the Deportations, 1939-1941*. Foreword by B. Bettelheim. Transl. by R. Strom, D. Rivers. Standford: Stanford University, Hoover Institution Press.
- Hillig, G. (2003). «Koloniia im. Gor'kogo» – tvorcheskaia laboratoriiia Makarenko [The «Gor'kii» Community – a Creative Workshop for Makarenko]. *Pedagogika*, 3, pp. 78-87.
- Hillig, G. (1998). *Makarenko im Jahr des «Grossen Terrors» (Opuscula Makarenkiana N. 21)*. Marburg: Makarenko Referat (bilingual version).
- Hillig, G., Nevskaia S. (Eds.). (1995). «Makarenko ist Pädagoge und nicht schriftsteller!». *A.S. Makarenko Briefwechsel mit zwei Leserinnen seiner Werke (1938-1939)*. Marburg: Makarenko Referat (bilingual version).

- Hillig, G., Weitz, S. C. (Eds.). (1994). *Stand und Perspektiven der Makarenko-Forschung. Materialien des 6. internationalen Symposions (28 April-2 Mai 1989)*. München: Minerva Publikation.
- Ialozina, E. A. (2006). *Pervaia sovetskaia reforma shkoly 1917-1931 gg. Problemy, resheniia, opyt [First Soviet Reform of the School 1917-1931. Problems, Decisions and Experience]*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo Universiteta.
- Ioffe, I. A., Petrova, N.K. (Eds.). (2003). «*Molodaia Gvardiia*» (g. Krasnodon). *Khudozhestvennyj obraz i istoricheskaia real'nost'. Sbornik dokumentov [The Youth Guard (Krasnodon). Literary Representation and Historical Reality. Collection of Documents]* (pp. 75-78). Moskva: Veche.
- Kis', O. A. (2003). Materinstvo i detstvo v ukrainskoi traditsii: dekonstruktsiia mifa [*Motherhood and Childhood in the Ukrainian Tradition: Deconstruction of a Myth*]. *Social'naia Istoriia. Ezhgodnik 2003*, pp. 156-172.
- Kobelt, K. (1996). *Anton Makarenko – Ein stalinistischer Pädagoge. Interpretationen auf dem Hintergrund der russisch-sowjetischen Bildungspolitik*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Kon, I. S. (1988). *Rebënok i obshchestvo: istoriko-etnograficheskaia perspektiva [Children and Society: a Historical-Ethnographical Perspective]*. Moskva: Nauka.
- Kon, I. S., Reshetov A. M., Serebriakova M. N. (Eds.). (1983). *Etnografiia detstva. Traditsionnye formy vospitaniia detei i podrostkov u narodov Perednei i Iuzhnoi Azii [Ethnography of Childhood: Traditional Methods of Education of Children and Adolescents in the Populations of Middle and South Asia]*. Moskva: Nauka.
- Kon, I. S., Taksami, Ch. M. (Eds.). (1988). *Traditsionnoe vospitanie detei u narodov Sibiri. Sbornik statei [Traditional Education of Children of the People of Siberia. Collection of essays]*. Leningrad: Nauka.
- Kondrat'eva, M. A. (1997). *Razvitie otechestvennoi gimnazii v sisteme klassicheskogo obrazovaniia (vtoraia polovina XIX-nachalo XX veka) [Development of the National Gymnasiums in the Classical Education System (Second Half of the XIX Century and Beginning of the XX Century)]*. Moskva: Izdatelstvo Urao.
- Konstantinov, V. A., Medynskii, E. N. (1948). *Ocherki po istorii sovetskoï shkoly RSFSR za 30 let [Essays on the History of the Soviet School in Russia over 30 Years]*. Moskva: Izdanie APN.
- Korcharenko, I. K., Makhlin, N. B. (Eds.). (1984). *Deti-geroi [Children – Heros]*. Kiev: Radianskaia Shkola.

- Kornetov, G. B. (2002). Antropologicheskii kontekst interpretatsii istoriko-pedagogicheskogo protsessa [*The Anthropological Context of the Interpretation of the Historical-Pedagogical Process*]. *Vestnik Universiteta Rossiiskoi Akademii Obrazovaniia*, 3(17), pp. 67-79.
- Korolev, F. F., Korneichik, Z. I. Ravkin Z. I. (1961). *Ocherki po istorii sovetskoï pedagogiki (1921-1931)* [Review on the History of the Soviet Pedagogy, 1921-1931]. Moskva: Izdanie Akademiia Pedagogicheskikh Nauk RSFSR.
- Kosheleva, O. E. (1999). Deti kak nasledniki v russkom prave s drevneishikh vremen do petrovskogo vremeni [*Children as Inheritors in Russian Law from the Ancient Times until the Age of Peter*]. *Social'naia Istoriia. Ezhegodnik 1998/99*, pp. 177-202.
- Kosheleva, O. E. (2000). «Svoe detstvo» v drevnei Rusi i v Rossii epokhi Prosveshcheniia (XVI-XVIII vv.). *Uchebnoe posobie po pedagogicheskoi antropologii i istorii detstva* [«Personal Childhood» in Ancient Russia and in the Renaissance Period (XVI-XVIII centuries). *Handbook on Pedagogical Anthropology and on the History of Childhood*]. Moskva, URAO.
- Kosheleva, O. E. (2012). *Istoriia detstva. Filipp Ar'es i Rossiia*. In Balina, M.R., Bezrogov, V. G. (Eds.). *Maloletnie poddannye Bol'shoi Imperii. Philippe Ariès i istoriia detstva v Rossii (XVIII-nachalo XX veka)* [Little subjects in a big Empire: Philippe Ariès and the history of Childhood in Russia] (pp. 9-18). Moskva: Rossiiskii gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet.
- Kuchin, V. L., Nesevrya, V. I. (Eds.). (1998). *Skauty Rossii. Sbornik istoricheskikh ocherkov osnovatelei skautskogo dvizheniia i uchastnikov sobytii* [Scouts in Russia. Collection of Historical Documents of the Founders of the Scout Movement and of the Participants to the Events]. Moskva: Izdanie Federacii Skautov Rossii.
- Kustova, Iu. G. (2000). *Rebënok i detstvo v traditsionnoi kul'ture khakasov* [Child and Childhood in the Traditional Culture of Chakaz]. Sankt Petersburg: Peterburskoe Vostokovedenie.
- Lüdtke, A. (1999). Chto takoe istoriia povsednevnosti? Ee dostizheniia i perspektivy v Germanii [*What is the History of Everyday Life? Achievements and Perspectives in Germany*]. *Sotsial'naia Istoriia. Ezhegodnik 1998/99*, pp. 77-100.
- Makarevich, V. A. (1985). *Patrioticheskoe i internatsional'noe vospitanie studentov* [Patriotic and International Education of Students]. Minsk: Vysshiaia Shkola.
- Markarova, T. S., Bezrogov, V. G. (Eds.). (2011). «Bukvar'- eto molot»: *uchebnik dlia nachal'noi shkoly na zare sovetskoï vlasti, 1917-1932 gg.*. *Sbornik nauchnikov trudov i materialov. Trudy seminara «Kul'tura detstva: normy, tsennosti, praktiki*». Vyp. 12 [«The Primer is a hammer»: the textbook for the primary school at the dawn of the soviet government, 1917-1932. Collection of scientific works

- and materials. Works of the seminar «Culture of childhood: norms, values and practices. Vol. 12]. Moskva: NPB im. K.D. Ushchinskogo, Azimut, Trovant.
- Markarova, T. S., Makarevich, G. V., Tendriakova, M. V., Bezrogov, V. G. (Eds.). (2009). *Rebenok XVIII-XX stoletii v mire slov: istoriia rossiiskogo bukvaria, knigi dlya chteniia i uchebnoi khrestomatii. Sbornik bibliograficheskikh materialov k Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Istoriia detstva kak predmet issledovaniia: nasledie Filippa Ar'esa v Evrope i Rossii»*. Moskva: RGGU, 1-2 oktiabria 2009 g. [*The child of the XVII-XX centuries in the world of words: history of Russian primers, reading books and learning. Anthologies of bibliographical material for the International scientific Conference History of childhood as object of research: Philippe Ariès's legacy in Europe and in Russia*]. Moskva-Tver': Nauchnaia kniga.
- Medynskii, E. N. (1952). *Narodnoe obrazovanie v SSSR [National Education in the Soviet Union]* (pp. 24-25). Moskva: Izdanie Akademiia Pedagogicheskikh Nauk RSFSR.
- Mokienko, V. M. (2007). *Shkoliari i shkoliarizmy v slovarnom osveshcheni [Schoolboys and their behaviour in a lexical interpretation]*. In Anishchenko A.O., *Slovar' russkogo shkol'nogo zhargona XIX veka [Vocabulary of the Russian school jargon]* (pp. 5-13). Moskva: Izdatel'stvo, Elspis.
- Nenarokov, A. P. (Ed.). (1989). *Kul'turnoe stroitel'stvo v SSSR, 1917-1927. Razrabotka edinoi gosudarstvennoi politiki v oblasti kul'tury. Dokumenty i materialy [Cultural Construction in Soviet Union, 1917-1927. Elaboration of a Unitary State Politic in the Sphere of Culture. Documents and Materials]*, Moskva: Nauka.
- Novichenko, I. Iu. (1998). *Pervaia Obshcheevropeiskaia konferentsiia po sotsial'noi istorii [First All-European Conference on Social History]*, *Sotsial'naia Istoriia. Ezhegodnik 1997*, pp. 355-360.
- Obukhov, A., Tendryakova, M. V. (Eds.). (2010). *Rebenok v istorii i kul'ture. Sbornik statei. Trudy seminar «Kul'tura detstva: normy, tsennosti, praktiki»*. Vypusk, 4 [*Child in the history and culture. Collection of articles. Works of the seminar «Culture of childhood: norms, values and practices. Vol. 4*]. Moskva: Azimut.
- Plokhova, M. (1988). *IV Sessiia nauchnogo soveta po problemam istorii shkoly i pedagogiki [IV Session of the Scientific Council on the Problems of the History of Schooling and Pedagogy]*. *Sovetskaia Pedagogika*, 7, pp. 109-114.
- Petrova, N. K. (Ed.). (2011). *Voina glazami detei. Svidetel'stva ochevidtsev [War through children's eyes. Witnesses' evidences]*. Moskva: Veče.
- Polonskij, V. M. (Ed.). (2006). *Metody pedagogicheskikh issledovani. Sostoianie, problemy, perspektivy. Materialy V sessii Vserossiiskogo seminar po metodologii*

- pedagogiki [Methods of pedagogical research. State of the art, problems, perspectives. Materials from the V session of the All-Russian seminar on the methodology of pedagogy].* Moskva, Institut teorii i istorii pedagogiki/Tsentr obshchei i normativnoi metodologii.
- Pushkareva, N. L. (1998). Mat' i ditiia v russkoi sem'e XVIII-nachala XIX veka [*Mother and Child in the Russian Family. XVIII – Beginning of the XIX Century*]. *Sotsial'naia Istoriia. Ezhegodnik 1997*, pp. 226-246.
- Pushkina, E. V. (1996). *Deiatel'nost' organov gosudarstvennoi vlasti po okazaniiu pomoshchi det'iam v detskikh domakh i besprizornym v Samarskoi gubernii v 20-e gody [The Activity of the State Governmental Bodies in relation to Children Assistance in the Children Orphanages and to Abandoned Children in the Samara Province]*. Samara: Izdatel'stvo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Instituta, Vyp. 3.
- Ravkin, Z. I. (1988). Istoriia pedagogiki i sovremennost' [*History of Pedagogy and Contemporaneity*]. *Sovetskaia Pedagogika*, 7, pp. 102-108.
- Red'ko, L. L., Kharchenko, L. N., Borisova, T. G. (Eds.). (2001). *Problemy detskoj antropologii. Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii (20-21 noiabria 2001)[Problems of children anthropology. Materials from the All-Russian conference (20-21 November 2001)]*. Stavropol', Stavropol'skii regional'nyj gosudarstvennyj pedagogicheskii institut detstva.
- Repina, A. P. (1998). *Smena poznavatel'nykh orientatsii i metamorfozy sotsial'noi istorii [The change of orientation of knowledge and the metamorphosis of social history]*, *Sotsial'naia Istoriia. Ezhegodnik 1997*, pp. 11-68.
- Riabinina, N. V. (1999). *Detskaia besprizornost' i prestupnost' v 1920-e gody (Po materialam gubernii Verhnego Povolzh'ia). Uchebnoe posobie [Children Abandonment and Delinquency in the 1920s (Materials from the Province of the North Volga). Educational Handbook]*. Iaroslavl': Iaroslavskii Gosudarstvennyj Universitet «P.G. Demidova».
- Roginskii, B. A., Shcherbakova, I.L. (Eds.). (2004). *Chelovek v istorii. Rossiia – XX vek. Sbornik rabot pobeditelei (Vserossiiskii konkurs istoricheskikh issledovatel'skikh rabot staršeklassnikov IV Konkurs 2002/2003)*. Moskva: Mezhdunarodnoe obshchestvo «Memorial» – Izdatel'stvo «Zven'ia», Vyp. 4.
- Ronen, O. (2000). *Detskaia literatura i sotsialisticheskii realizm [Children Literature and Socialist Realism]*. In Günther, H, Dobrenko, E. (Eds.). *Sotsrealisticheskii kanon [Socialist Rules]* (pp. 969-979). Sankt Peterburg: Gumanitarnoe Agentsvo/Akademicheskii proekt.
- Rozhkov, A. Iu. (1997). *Besprizorniki [Abandoned Children]*. *Rodina*, 9, pp. 70-76.
- Rozhkov, A. Iu. (Ed.). (2010). *Vtoraia mirovaia voina v detskikh «ramkakh pamiaty». Sbornik nauchnykh statei [The Second World War in the children's]*

- «frame of remembrance». *Collection of scientific works*]. Krasnodar: Ekoinvest (Krasnodarskii Gosudarstvennyj Universitet Kul'tury i iskusstv) Rossiiskii gumanitarnyj nauchnyj Fond.
- Sal'nikova, A. (2007). *Rossiiskoe detstvo v XX veke. Istoriia, teoriia, praktika issledovaniia* [*Russian Childhood in the XX Century. History, Theory and Research Practice*]. Kazan': Kazanskii Gosudarstvennyi Universitet.
- Sal'nikova, A. A. (2003). Transformatsiia idealov i zhiznennykh tsennostei russkoi devochki/devushki v pervoe posleoktiabr'skoe desiatiletie [*Transformation of the Ideals and Life Values of the Russian Girl in the first ten Years after the Revolution*]. *Sotsial'naiia Istoriia. Ezhegodnik 2003*, pp. 411-435.
- Sangina, I. I. (2000). *Russkie deti i ikh igry* [*Russians children and their toys*]. Sankt-Peterburg: Isskusstvo-SPB.
- Savel'ev, P. (2003). *Valentin Grigor'evikh Iakovlev-pervyj «pionerskii» istorik*. In Aleksandrova, A. N., Mukhanov, V. M., Piatnov A. P. (Eds.). *Pervye otkrytye istoricheskie chetniiia «Molodaia Nauka». Sbornik statei* [*Valentin Grigorevich Iakovlev – First Pioneer Historian in First Open Readings «Young Science». Collection of Documents*] (pp. 174-177). Moskva: Mgdd(iu)t.
- Setin, F. I. (1990). *Istoriia russkoi detskoj literatury* [*History of the Russian Children Literature*]. Moskva: Prosveshchenie.
- Shatalov, A. A. (1993). Lev Tolstoi i pedagogicheskii anarchizm [*Lev Tolstoy and Pedagogical Anarchism*]. *Pedagogika*, 5, pp. 92-95.
- Shcherbakova, I. L. (Ed.). (2003). *Chelovek v istorii. Rossiia – XX vek. Sbornik rabot pobeditelei (Tretii Vserossiiskii Konkurs istoricheskikh issledovatel'skikh rabot starsheklassnikov)*. Moskva: Obshchestvo «Memorial» – Izdatelstvo «Zven'ia», Vyp. 3.
- Shcherbin, A. I. (2000). «Ia russkii by vyuchil tol'ko za to...» Izuchenie iazyka kak sredstvo konstruirovaniia kartiny totalitarnogo mira v soznanii sovetskikh shkol'nikov [*I've learnt Russian just because...» Learning Language as a Means to create the picture of the Totalitarian World in the Consciousness of Soviet pupils*]. *Polis*, 1, pp. 124-141.
- Silina, L. V. (2004). *Natroeniia sovetskogo studenchestva, 1945-1964* [*Soviet Students' Moods, 1945-1964*]. Moskva: Russkii Mir.
- Slatopol'skaia, A. A (Ed.). (2005). *Zh.Zh. Russo: pro et contra. Idei Zhan-Zhaka Russo v vospriiatii i otsenke russkikh myslitelei i issledovatelei (1752-1917). Antologiiiia* [*Jean-Jacques Rousseau. Jean-Jacques Rousseau's ideas in the perception and in the appraisal of Russian thinkers and scholars. Anthology*]. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Russkoi Khrist'ianskoi gumanitarnoi akademii.

- Soiunova, A. (1993). *Rozhdenie i vospitanie detei u turkmen-gorozhan [Birth and Education of Children of Turkmen Population]*. Pod red. G.P. Vasil'eva, Ashgabat: Ylym, p. 123.
- Tendriakova, M. V, Bezrogov, V. G. (Eds.). (2011). «*Na fone Pushkina vospitannoe detstvo: pedagogika vizual'nogo v uchebnike i na kartine. Sbornik nauchnykh trudov i materialov. Trudy Mezhdunarodnogo nauchnogo seminara «Kul'tura detstva: normy, tsennosti, praktiki»*, Vyp. 8 [On Pushkin background educated childhood: visual pedagogy in the textbook and on the picture. Collection of scientific works and materials. Works of the international research seminar «Childhood culture: Norms, Values and Practices. Vol. 8]. Moskva: Azimut.
- Truchacheva, T. V., Kirpichin, A.G. (2005). *Detskoe Dvizhenie. Slovar' – spravochnik [The Children Movement. Dictionary – Handbook]*. Moskva: Assotsiatsiia issledovatelei detskogo dvizheniia.
- Tsirul'nikov, A. M. (Ed.). (1993). *Organizatsiia obrazovaniia v sel'skoi mestnosti Rossii (istoricheskii ocherk): kollektivnaia monografiia [Organisation of the Education in the Rural Places of Russia (Historical Essay): Collective Monograph]* (p. 36). Moskva: RAO.
- Unesco Final Report (2004). *The Support of the Infant and Preschool Childhood In Azerbaijan, Armenia, Byelorussia, Georgia, Moldavia, and Russian Federation*. Moscow: Polygraph Service.
- Ushchinskii, K. D. (2005). *Izbrannye trudy v 4-kh tomakh [Selected Works in 4-volumes]*. Moskva: Drofa.
- Vashkau, N. E. (1998). *Shkola v nemetskiikh koloniakh Povolzh'ia [Schooling in the German Colonies of the Volga]*. Volgograd: Izdatel'stvo Volgogardskogo Universiteta.
- Vasiutinskaia, E.-F. V. (Ed.). (2006). *Dva veka russkogo detstva. Portrety, bytovye stseny, kostium, mebel', risunki, uchebnye tetradi. Pisma, knigi, igrushki XVIII-nachalo XX veka [Two Centuries of Soviet Childhood. Portraits, Scenes of Everyday life, Clothing, Drawings, School Exercise Books. Letters, Books, Little Toys XVIII – Beginning of the XX Century]*. Moskva: Indrik.
- Vilenskii, S. S., Kokurin, A.I., Atmashkina, G.V., Novichenko, I.Iu. (Eds.). (2002). *Deti gulaga 1918-1956. Sbornik dokumentov [Children of the Gulag 1918-1956. Collection of Documents]*. Pod. red. A. N. Iakovleva. Moskva: Mezhdunarodnyj Fond 'Demokratiia'.
- VV. AA. (2002). *Pedagogicheskaia antropologiya: kontseptual'nye osnovaniia i mezhdistsiplinarnyj kontekst. Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, Moskva, 30 sentiabria-2 oktobria 2002 goda [Pedagogical Anthropology: Conceptual Basis and Interdisciplinary Context. Proceeding of the International Scientific Conference (Moscow, September 30 - October 2 2002)]*. Moskva: URAO, 2002.

- Zhuravlev, S. V. (2000). «*Malen'kie liudy 'i 'bol'shaia istoriia*»: inostrantsy moskovskogo Elektrozavoda v sovetskom obshchestve 1920- h i 1930-h gg. [*Little People and Big History: the Foreign People of the Moscow Elektrozavod in the Soviet Society 1920-1930*]. Moskva: Rosspen.
- Zhuravlev, S. V., Sokolov, A. K. (1998). Shchastlivoe detstvo [*Happy Childhood*]. *Sotsial'naiia Istoriiia. Ezhegodnik 1997*, pp. 159-202.

página intencionadamente en blanco

Entrevista / Interview

Levantando el velo de la historia de la educación. Un acercamiento a la trayectoria, el pensamiento y la obra de Rosa Bruno-Jofré

Lifting the veil to the history of education. An approach to Rosa Bruno-Jofré's academic career, thought, and work

página intencionadamente en blanco

Levantando el velo de la historia de la educación. Un acercamiento a la trayectoria, el pensamiento y la obra de Rosa Bruno-Jofré

Lifting the veil to the history of education. An approach to Rosa Bruno-Jofré's academic career, thought, and work

Jon Igelmo Zaldívar

e-mail: jigelmoza@deusto.es

Queen's University. Canadá / Universidad de Deusto. España

Patricia Quiroga Uceda

e-mail: pquiroga@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

Rosa Bruno-Jofré es una historiadora cuya obra académica abarca un número de temáticas considerable. Son conocidas sus contribuciones a la historia de la educación en Manitoba, el estudio de la labor pedagógica desempeñada por congregaciones religiosas de mujeres en el campo de la enseñanza en Canadá, el pensamiento y la recepción internacional de la obra de John Dewey y la contextualización política y pedagógica de la educación popular en América Latina. Su obra abarca además el análisis del discurso político pedagógico del jesuita chileno Fernando Vives del Solar, el pensamiento del jesuita, también chileno, Alberto Hurtado en su tesis defendida en Lovaina, y en los últimos años las múltiples dimensiones de Iván Illich en colaboración con Jon Igelmo. A estas contribuciones de fundamento histórico, hay que añadir los trabajos en campos de la educación como el análisis histórico conceptual de la «excelencia» en relación a políticas educativas de la provincia de Ontario, Canadá.

Esta amplia trayectoria académica, durante más de tres décadas, ha sido compaginada con el desempeño de importantes cargos de gestión en instituciones

académicas de Canadá. Baste mencionar que Rosa, muy temprano en su carrera, ocupa el puesto de senior academic fellow en la oficina del vicerrector académico en la University of Manitoba, entre 1992 y 1995. Años después alcanzó la plaza de vicedecana de la Facultad de Educación de la University of Manitoba entre 1996 y 2000, dentro del equipo del profesor Rómulo Magsino. En el año 2000 deja Manitoba para desempeñar su labor como decana de la Facultad de Educación en una de las universidades con mayor peso en la historia de Canadá, la Queen's University (Kingston). Un puesto que ocuparía durante los siguientes diez años. El 27 de Abril de 2004 recibió la Lamp of Learning Award de manos de la Ontario Secondary Teachers' Federation en reconocimiento a su contribución a la educación pública en Ontario.

En la actualidad Rosa trabaja como Full Professor (catedrática) en la Facultad de Educación Queen's University, adscrita al tiempo al Departamento de Historia de la Facultad de Artes de la misma universidad. Su actividad investigadora es frenética: edita, junto con Gonzalo Jover, la revista *Encounters/Encuentros/ Rencontres on Education*¹ y la *Queen's Education Letter*², una publicación que creó durante su decanato. También es editora asociada de la publicación *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de la education* y coordinadora del grupo *Theory and History of Education International Research Group* (grupo THEIRG)³, del cual es fundadora. Acaba de terminar la edición junto con James Scott Johnston del libro *Teacher Education in a Transnational World* (University of Toronto Press). Recientemente ha finalizado junto con Daniel Tröhler la edición de un número especial para *Pensamiento Educativo*, revista de la Pontificia Universidad Católica de Chile⁴. Entre los proyectos de investigación que tiene entre manos destaca la historia de la congregación de Notre Dame des Missions - Our Lady of the Missions en Canadá que está siendo financiada por el prestigioso Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC) de Canadá, un proyecto que ha conllevado la visita durante 2013 a los archivos de la congregación en Sturry (Inglaterra), Roma (Italia) y Winnipeg (Canadá). En los últimos dos años ha trabajado intensamente sobre Illich junto con Jon Igelmo. Acaba también de terminar un artículo para el cincuenta aniversario de *Paedagogica Historica* que llevará por título: «History of Education in Canada: Historiographic 'turns' and beyond: Widening horizons: The *longue durée*, transnational and global, and even 'trans-temporal' histories of education.» Otros trabajos están en prensa o en vías de publicación.

¹ <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters>

² <http://educ.queensu.ca/education-letter>

³ <http://orgs.educ.queensu.ca/their/>

⁴ El título del monográfico publicado en el volumen 51 (no. 1, 2014) de *Pensamiento Educativo* tiene por título «El viaje peripatético de la educación en un mundo globalizado y 'educacionalizado'». Se puede consultar en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/issue/view/47>.

Aunque la carrera académica de Rosa queda vinculada a importantes instituciones canadienses, este acercamiento a la geografía de su trayectoria intelectual, profesional y personal que presentamos al lector en forma de entrevista, encuentra su inicio a miles de kilómetros de distancia de Canadá, en Argentina. Es en la ciudad argentina de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, donde Rosa nace y crece en contacto con diferentes culturas. Su padre era el hijo de italianos, mientras que la familia materna era de origen alemán, su abuela no hablaba casi castellano. Sus primeros años transcurren en un contexto de calado político, su padre fue muy activo en la Unión Cívica Radical cuando ella era pequeña. A este contexto político se tiene que añadir el componente cultural, ya que la ópera es parte de su vida. Una vez por semana su padre, con amigos con quienes había tomado clases de canto en el viejo Teatro Municipal de la ciudad a principios de siglo, cantaban arias en la cocina durante horas, algo que llamaban la atención de los transeúntes. También en estos años conoce a gente del mundo del teatro, ya que su padre había dirigido una compañía años atrás. Su madre le inculca con fuerza la idea de independencia, en la importancia de educarse y de no hacer cosas consideradas en exclusiva como «de mujeres».

Los años sesenta y setenta en Argentina significan para Rosa el contacto con los sueños revolucionarios que invaden América Latina. Cursó sus estudios en la Universidad del Sur, que en 1966 se convirtió en un escenario triste después del golpe de estado que depuso al presidente Arturo Illia. Como resultado las universidades fueron intervenidas. Sin embargo, lo peor estaba por verse en los años setenta. Ante amenazas serias y algún incidente, sale del país y se dirige a Perú. Antes de su salida de Argentina había entregado el primer borrador de su tesis sobre historia antigua en la Universidad de la Plata. Una tesis que nunca podría defender y a su parecer es una nota pequeña en su vida.

La salida imprevista implicó un empezar de nuevo bastante dramático. En Perú Rosa conoce a Ricardo Jofré, su marido y compañero, quien había salido de Chile por motivos políticos. En este país nace Ana, la hija de ambos. Son momentos excepcionalmente difíciles. Por un tiempo Rosa enseña en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima, pero su situación se torna ilegal. Mientras, el riesgo de ser enviada forzosamente de vuelta a Argentina crece. La estancia en Perú finaliza en septiembre de 1977, cuando los tres componentes de la pequeña familia son aceptados como refugiados y se mudan a Calgary, provincia de Alberta, Canadá.

El nuevo destino conlleva volver a situarse en la casilla inicial en casi todos los sentidos, con el agravante y dificultad de la nueva lengua. A pesar de los obstáculos y retos, la carrera académica de Rosa despega definitivamente en Canadá. En 1979 retoma los estudios de doctorado y en 1983 obtiene el título de doctora en

educación comparada (disciplina: historia) en la University of Calgary. Finalizado el doctorado encadena trabajos temporales en distintas facultades de educación canadienses, es el caso de la University of Alberta, la University of Lethbridge, y la University of Calgary. El primer contrato a tiempo completo lo consigue en los Estados Unidos, en la Western Washington University en 1988, donde llegaría a ser premiada por el servicio prestado. Un año después, en julio de 1989, consigue una plaza de Assistant Professor-Tenure Track (Profesora Contratada) en la Facultad de Educación en la University of Manitoba, Winnipeg. En esta institución crea en 1990 el History of Education Project y la Community of Inquirers, un grupo que organizaría actividades diversas: elaboración de videos, una producción teatral de base histórica, recolección de fuentes históricas orales, participación en la edición de monográficos y organización de seminarios. El grupo se reunía en la casa de la conocida educadora Sybil Shack, una figura histórica en Manitoba⁵.

Entre 1996 y 2000 Rosa ocupa la plaza de decana asociada de la Facultad de Educación de la University of Manitoba. Al tiempo da continuidad a diferentes líneas de investigación que le llevan a alcanzar en escaso tiempo la plaza de Full Professor (Catedrática) en 1997. Baste recordar que había iniciado su carrera académica con una posición de profesora contratada en 1989.

La entrevista que a continuación presentamos fue realizada en la casa de Rosa en las afueras de la histórica ciudad de Kingston. La tarde del 16 de marzo de 2014 iniciamos esta conversación que ahora entregamos al lector. Para nosotros, los entrevistadores, el hecho de dialogar con Rosa se ha convertido en parte importante del trabajo que hemos desempeñado en los últimos años. El hogar de Ricardo y Rosa, el arte, su patio trasero, el sótano, las estanterías repletas de libros, la cocina, los gatos (Delphy, Camilo y Bruno), los pájaros, las ardillas, los conejos, que visitan los jardines del frente y el patio trasero, resultan en la actualidad muy familiares.

Es cierto que en este trabajo hemos pretendido desde el inicio centrarnos en aportar claves para una aproximación lo más nítida posible al pensamiento, la trayectoria y la obra de Rosa. Creemos que esta aproximación puede ser de interés tanto para los lectores de sus textos e investigaciones, como para muchos de los alumnos y alumnas, jóvenes investigadores y colegas que han tenido la

⁵ Sybil Shack (1911-2004) es una persona de gran relevancia en la historia de la educación en Manitoba y Canadá. Fue una figura pública, feminista, defensora de las libertades individuales y de la educación pública. Fue presidenta de la Manitoba Teachers Society y de la Canadian Teachers Federation. Contribuyó artículos sobre education para las revistas mas importantes de Canada. Entre sus libros mencionamos: *Armed with a Primer; a Canadian Teacher Looks at Children, Schools, and Parents* (1965) y *The Two-Thirds Minority; Women in Canadian Education* (1973). See Rosa Bruno-Jofré, Life History as a Window to Understanding the Politics of Teaching and Schooling: Manitoba Teacher Sybil Shack (1911-2004), *Manitoba History, the Journal of the Manitoba Historical Society*, 59, 2008, 13-24.

oportunidad de aprender y trabajar con Rosa en las últimas décadas. Para nosotros, tomar distancia del cariño y afecto hacia ella sabemos que es imposible y es algo que no nos hemos propuesto. Por eso, nos conformamos con aportar un texto que sirva para la reflexión sobre algunos problemas centrales que hoy forman parte del debate sobre la historia de la educación, la gestión de instituciones universitarias, las corrientes actuales en historiografía o la formación en investigación. En cada uno de estos temas Rosa tiene mucho que decir. Nosotros no tenemos duda. El lector juzgará.



Rosa Bruno-Jofré –sentada a la izquierda- y el equipo de decanos de la Queen's University. Esta foto fue tomada hacia el fin del segundo término de William Legget como Principal de la Queen's University.

La entrevista

Jon Igelmo Zaldívar y Patricia Quiroga Uceda: *Tu formación como historiadora inicia en Argentina y luego continúa en Canadá. ¿Qué dificultades afrontaste como joven investigadora latinoamericana en tus primeros años en Canadá?*

Rosa Bruno-Jofré: Yo llegué a Canadá en 1977. Empecé mi doctorado en 1979 en la Universidad de Calgary. Esa era una época muy difícil para el que venía de otros lugares del mundo y en particular de América Latina. Nosotros vivíamos en Alberta, una provincia canadiense muy conservadora políticamente. En las universidades por aquel entonces no había políticas de multiculturalismo, de equidad o de acoso sexual. Si bien Canadá se movía en esa dirección, por ejemplo, en 1971 el Parlamento Canadiense había pasado el Canadian Multiculturalism Act reconociendo el carácter multicultural de Canadá.

El director de mi tesis era un escocés muy bien formado, un individuo extremadamente sofisticado, pero que tenía un gran desprecio hacia todo lo que era América Latina y al mismo tiempo había tenido muchos problemas por conductas inadecuadas hacia mujeres. Así que al principio fue difícil. Yo venía de América Latina, traía una fuerte influencia de las corrientes intelectuales marxistas de la época y eso no era aceptado por mi director de tesis e incluso por parte de alguna gente del Departamento. De hecho, es interesante señalar que tuve que dar un cuarto tema en el examen comprensivo que era sobre «Filosofía de la Ciencia». Tuve que leer todos los volúmenes posibles de Karl Popper, Imre Lakatos, Paul Feyerabend, Stephen Toulmin porque era una manera, decía mi director de tesis, de limpiar mi cerebro de las influencias que yo traía de Argentina. Debo decir que fue un excelente supervisor y me ayudó mucho.

En esa época yo participaba muy activamente en la defensa de los Derechos Humanos en Argentina a través del Inter-Church Committee on Human Rights in Latin America, con base en Calgary. También había formado un pequeño grupo con ayuda de refugiados chilenos cuyo objetivo era hacer campaña por los Derechos Humanos en Argentina y traer prisioneros. Participé con fuerza en la actividad pública en ese sentido. Conseguimos que llegaran dos prisioneros políticos a Calgary, durante algún tiempo trabajamos con los argentinos de Toronto, pero éramos pocos. Recuerdo a Susana Waldman.

Al menos en la University of Calgary no había gran apreciación por puntos de vista más radicales, lo que en esa época eran posiciones de crítica al intervencionismo americano, a la economía de libre mercado o a la carencia de libertades en muchos países latinoamericanos. Había un profesor comprometido con el cambio, Mathew Zachariah⁶, que hacía educación comparada. Era el director

⁶ Zachariah había nacido en 1935. A principios de los años 60 se trasladó a Estados Unidos para completar su educación universitaria gracias a una beca Fullbright. En 1966 ingresó en la Facultad de Educación

del Departamento. Me admitió en el programa y yo le estoy muy agradecida. Mi mentora intelectual y espiritual fue Evelina Orteza y Miranda⁷ quien era filipina y apreciaba mi formación.

Intelectualmente, al menos en la facultad de educación donde yo estaba, todavía no habían llegado con mucha fuerza las corrientes post-estructuralistas, aunque ya había quienes hacían análisis de discurso. Recuerdo que un día estaba leyendo un libro de Foucault, me vio una miembro de mi tribunal y me dijo: «¿para qué estás leyendo eso?». En realidad yo ya había leído bastante de Foucault. Pronto todo el mundo leería a Foucault en la facultad.

J. I. Z. y P. Q. U.: *Antes de entrar a cuestiones de carácter más historiográfico, quisiéramos que nos hablaras de tus primeros años en el mundo de la gestión académica que culmina con tus dos mandatos como decana de la Facultad de Educación de la Queen's University. ¿Cuando y en qué circunstancias inicias tu trayectoria en el campo de la gestión académica en Canadá?*

R. B-J.: En Calgary participé muy activamente en las asociaciones de inmigrantes, siempre ocupando cargos como voluntaria. Fui presidenta del Calgary Immigrant Women Center entre 1987 y 1988, y reelegida para los años 1988 y 1989. Fui miembro del equipo directivo de las mujeres inmigrantes de Alberta. Participaba también en Women Looking Forward, organización feminista, y en organizaciones de Derechos Humanos. Aquí está la base de mi trabajo posterior en la administración académica en Canadá. Se argumentaba en la época que en estas asociaciones de inmigrantes, en las que no tenías la presión que podías tener en otros espacios por el hecho de hablar con acento, se preparaban futuros líderes. Muchas de nosotras, especialmente mujeres, hemos pasado por esa etapa.

Mi intención cuando fui presidenta de la Immigrant Women Association de Calgary era incorporar lo que hacíamos en las asociaciones con los movimientos feministas locales y nacionales; era una meta difícil. Teníamos mucha interacción con las organizaciones estatales y no gubernamentales que nos financiaban, así que teníamos que ir al gobierno, hacer lobby y todo eso. No hay duda que fue una preparación para mi trabajo posterior en la administración.

de la University of Calgary. Cuando llega Rosa a Calgary, Zachariah era el director del Departamento de Educational Foundations como se llamaba en esa época. Es importante mencionar que Zachariah fue el primer canadiense en ser nombrado Honourary Fellow por la Comparative and International Education Society (CIES).

⁷ A principios de los años ochenta, Evelina Orteza y Miranda era una reconocida profesora de Filosofía de la Educación en el Departamento de Política Educativa de la University of Calgary. Había realizado su doctorado en la University of California, Los Ángeles (UCLA) y era editora asociada de la revista *Journal of Christian Education* (Australia) y estaba en el equipo editorial de *Educational Theory* (Estados Unidos).

J. I. Z. y P. Q. U.: *Conseguir un trabajo estable en Winnipeg en 1989, en la Facultad de Educación de la University of Manitoba, entendemos que fue un paso de gran importancia.*

R. B-J.: Me costó tener trabajo permanente, no había mucho trabajo en mi área y era difícil entrar en la vida académica. Era muy distinto a como es ahora. Al mismo tiempo, Historia de la Educación no era una especialidad en demanda. Yo soy historiadora, formada como historiadora. Inicié mi carrera en el departamento de Humanidades de la Universidad del Sur, Argentina. Ahí me gradué.

Como decía, cuando inicié mi carrera académica en Canadá era difícil encontrar trabajo. Después de trabajos temporales, conseguí en 1988 una posición en Western Washington University donde organicé una conferencia que tuvo un impacto fuerte en las comunidades locales. Estuve solo nueve meses, pero conseguí un premio por el servicio. De ahí competí por una posición tenure-track en la University of Manitoba. Entonces tenía mucha docencia, sin embargo intentaba sacar el mayor tiempo posible para investigar la historia de la educación en Manitoba y en Canadá.

En esa época participé en la asociación de profesores de la University of Manitoba Faculty Association. Llegué a presidir el Status of Women Committee de la asociación. Participé en comités con colegas muy importantes, siempre intentando impulsar la cuestión de la mujer. Recuerdo que sin tener una posición en la universidad, pues estaba empezando mi tenure-track, firmé la Human Rights Complaint For Gender Discrimination representando al Status of Women Committee del gremio de profesores. Keith Fulton y otras mujeres habían iniciado el proceso. En esos años se funda el Caucus for Women en la University of Manitoba.

Un tiempo después, co-presidí el Caucus for Women junto a Donna Chow durante algunos años. Fuimos elegidas senadoras en nuestras respectivas facultades; ella era del campo de la química. Nos sentábamos juntas y reclamábamos todo el tiempo por cuestiones de género y carencia de políticas inclusivas. Un día nos sentamos en la primera fila y todos los hombres se fueron. Desde ese día quedamos ahí solas por un tiempo largo. Exigíamos cambios en la declaración de la misión de la universidad, logramos algo. No éramos muy bien percibidas.



Esta foto fue tomada durante la huelga de profesores de la University of Manitoba en 1995. La huelga duró 23 días. Hacia mucho frío. Rosa se encuentra de pie la primera a la derecha. Al lado de Rosa está Ken Osborne, distinguido académico especialista en la enseñanza de la historia.

Surge entonces una posición de Senior Academic Fellow en la University of Manitoba para encargarse de modificar el currículo en varias facultades, con especial énfasis en el campo de las ciencias. El objetivo era que hubiera más mujeres académicas en ciencias y que las diversas facultades desarrollaran prácticas inclusivas. Se trataba de un puesto para dos años. Me nominaron el Caucus for Women y el Status of Women Committee de la Asociación de Profesores de la Universidad de Manitoba. Fue una cuestión política y académica. Durante dos años tuve la oportunidad de trabajar con los departamentos de química, las facultades de ingeniería y de economía. Donna Chow me ayudó mucho, así como un grupo de mujeres en ciencia de la Universidad de Manitoba. Trabajé en la organización de Sharing Circles con líderes Aborígenes, ofrecimos talleres en el departamento de química, y después volví a mis clases.

En 1995 hubo una gran crisis en la Faculty of Education de la University of Manitoba. Era la época en que las facultades de educación pasaban por cambios radicales en sus programas de formación de maestros primarios y secundarios; trataban de generar una nueva articulación de teoría y práctica, integraban la auto-reflexión siguiendo a Donald Schön y la investigación-acción. Los cambios crearon conflictos internos. Rómulo Magsino⁸ fue elegido decano por el comité

⁸ Magsino es Decano emérito de la Facultad de Educación de la University of Manitoba. Fue el primer canadiense de origen filipino en ser decano de educación en una universidad en Canadá. Además de líderes de la comunidad filipina en Manitoba, es una reconocida figura académica en campos como el multiculturalismo, la inmigración y la educación intercultural. El número volumen 14 de la revista *Encounters/*

responsable; aquí los decanatos no son posiciones políticas. Magsino me nombró decana asociada. Yo quedé como responsable de los estudios de grado, proyectos especiales y relaciones internacionales. Como me atraía mucho la tecnología trabajé también en esa área. Fue entonces cuando comencé un simposio para los estudiantes de grado, y emprendí importantes cambios en el programa de master.

Siendo decana asociada se pusieron en contacto conmigo para presentarme a la plaza de decana en la Faculty of Education de la Queen's University. Al principio no me gustaba mucho la idea porque desde Manitoba percibía a la Queen's como una universidad muy elitista; con mi acento no esperaba siquiera pasar la primera entrevista que era telefónica. Pero era conocido que yo había tenido éxito en Manitoba, por eso me fue muy bien en la entrevista y en la presentación pública. Creo que hice una presentación interesante y era obvio que tenía un buen entendimiento del trabajo administrativo. El 17 de Marzo del 2000, el vicerrector académico me ofreció el cargo. Así que ahí empieza otra etapa de mi carrera académica.

J. I. Z. y P. Q. U.: *¿Cuáles son las principales líneas que desarrollaste como decana de la Faculty of Education de la Queen's University de 2000 a 2010?*

R. B.-J.: Cuando llegué había una crisis financiera muy seria que tenía que resolver y encontré una facultad fraccionada. Mis objetivos tenían en principio una base pragmática sin perder de vista la dimensión crítica de la formación de maestros y profesores y la necesidad de una visión de la educación que fuera éticamente defendible. Creo que el educador debe estar provisto de herramientas que le permitan cuestionar el curriculum, las políticas educativas y desarrollar un juicio práctico a través de su experiencia.

Los objetivos iniciales de mi administración fueron en términos generales los siguientes: trabajar con un presupuesto operativo y desarrollar una fuente sólida de ingresos alternativos; llevar a la facultad a la vanguardia en tecnologías de comunicación e información e incluso tratar de crear nuevas tecnologías en cooperación con empresas regionales; generar una infraestructura interna sólida para la financiación de la investigación y de los estudiantes de posgrado y apoyar buenas prácticas de enseñanza. Otro objetivo fue fomentar la colaboración con maestros y maestras, federaciones (gremios), equipos directivos y la comunidad. Por supuesto traté de generar un ambiente equitativo y agradable en la facultad y un compromiso con el bien común. Hay palabras claves que definen mi administración como innovación en tecnología, trabajo conjunto y formación de sociedades, desarrollo de infraestructuras, internacionalización e intercambios. Hice lo que pude, siempre queda algo.

Encuentros/Rencontres on Education que editan Rosa Bruno-Jofré y Gonzalo Jover rinde tributo a la figura intelectual y la obra de Magsino.

Consideré que había que impulsar el desarrollo en aspectos tecnológicos que, a su vez, sería determinante de cara a la investigación y la enseñanza y a la generación de recursos económicos alternativos. Fuimos una facultad pionera en muchos proyectos tecnológicos incluyendo el sistema OJS (Open Journal System) para la revista *Encounters on Education* y después *Historical Studies in Education* que estuvo unos años en la facultad. A lo que se añade todo el trabajo de educación continua online, pago online o la implementación de un sistema para compartir documentación y no acumular papeleo. Todo esto fue en el año 2000. Como empezamos a generar muchos recursos económicos que se podía gestionar de forma autónoma lo invertimos para Seed Grants (ayudas para proyectos iniciales de investigación), becas postdoctorales, simposios, apoyo para programas especiales o ayudas para los estudiantes de master y doctorado. Apoyamos a los estudiantes graduados con financiación para viajes para participar en eventos académicos. Todo lo cual fue clave además para atraer a importantes académicos durante diez años.

Me tocó vivir la época neo-conservadora de Mike Harris como gobernador de Ontario por el partido conservador; fue algo terrible para la educación. Los maestros perdieron autonomía, las facultades de educación fueron silenciadas, se trataron de imponer fuertes medidas de control. Fue un enfoque muy tecnocrático que movió el centro de generación del conocimiento práctico y de las concepciones de la educación del terreno educativo, las maestras y maestros y las facultades de educación, a la administración central ministerial y los grupos de expertos. Se intentó desprofesionalizar el magisterio. Los maestros y profesores jugaron un papel de resistencia muy fuerte que llevó a la derrota electoral de los conservadores.

No hay duda de que Queen's tiene unos equipos increíbles de investigadores en áreas como evaluación, lectoescritura, estudios curriculares, y estudios cognitivos. Es gente muy válida. Pero al mismo tiempo se tiende a descuidar la dimensión más humanista y crítica de la educación. Por supuesto siempre hay diferencias de tipo intelectual en la vida académica. La preparación de maestros y profesores responde no solo a cambios paradigmáticos en las disciplinas relacionadas con el aprendizaje –particularmente a la luz de giro cognitivo, así como en el entendimiento de las profesiones– sino que, y esto es importante, guarda relación también con el papel que juegan las organizaciones supranacionales y con el contexto económico y político del país en que están insertos. Hay una relación entre la universidad, educación de maestras y maestros y los cambios en la economía política global que se expresan entre otras cosas en la obsesión con la rendición de cuentas.

J. I. Z. y P. Q. U.: *Saltamos ahora del campo de la gestión al mundo de la investigación. En este sentido quienes trabajan en historia de la educación conocen tu trabajo sobre las congregaciones religiosas, la recepción de Dewey, la historia de la educación en Manitoba, la historia conceptual, Illich, etc. El monográfico sobre las congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza que has editado en 2013 para la revista Paedagogica Historica es también un punto de referencia para muchos historiadores⁹. ¿Qué te llevó a iniciar el trabajo de la educación metodista en Perú en los años 80¹⁰?*

R. B-J.: En realidad nada en especial. Salí de Argentina y después de un tiempo estaba como inmigrante ilegal en Perú. Me alojé en una residencia de estudiantes de los metodistas, quienes apoyaron mucho a los refugiados de Chile y Argentina. Ahí conocí a mi esposo. Entonces, como no podía salir mucho de casa por mi situación ilegal, vi un archivo en la propia residencia y empecé a trabajar. Después pedí permiso para ir al archivo de obispado dos calles más allá de mi casa porque me enteré de que había un material que me podía interesar. Poco a poco iba recogiendo una información que no sabía muy bien para qué me iba a servir. Pero empecé a escribir una historia sobre la misión metodista.

Me interesó la lectura que los misioneros hicieron de John Dewey –yo ya conocía para entonces la obra de Dewey. Dado el contexto en que vivía, me familiaricé con la situación en Perú, con la educación, la teología de la liberación y los programas de educación popular. He vuelto al tema del protestantismo histórico en varias ocasiones a lo largo de mi carrera, y recientemente en el libro, *Democracy and the Intersection of Religion and Traditions: The Reading of John Dewey's Understanding of Democracy and Education*, co-escrito con James Scott Johnston, Gonzalo Jover y Daniel Tröhler. En la sección del libro que he escrito profundizo en el discurso del Committee on Cooperation in Latin America y el proyecto profético¹¹.

⁹ Rosa editó el número 3 (vol. 49) de la revista *Paedagogica Historica* que fue publicado en 2013 y que llevó por título: *Catholic teaching congregations and synthetic configurations: building indentity through pedagogy and spirituality across national boundaries and cultures*.

¹⁰ El trabajo en relación con la educación metodista en Perú fue publicado en 1988 en el libro: *Methodist Education in Perú, Social Gospel, Politics, and American Ideological and Economic Penetration 1988-1930, Canada* (Wilfrid Laurier University Press).

¹¹ El texto al que hace mención Rosa es «Deweyan Democracy and Educatio in the American Interdenominational Configuration –the Case of the Committee on Cooperation in Latin America» (pp. 131-170) publicado en el libro editado por Rosa junto con James Scott Johnston, Gonzalo Jover y Daniel Tröhler titulado: *Democracy and the Intersection of Religion: The Reading of John Dewey's Understanding of Democracy and Education* (McGill-Queens University Press, 2010)

J. I. Z. y P. Q. U.: *Un libro muy importante en tu trayectoria es The Missionary Oblate Sisters: Vision and Mission (2005)*¹². *Un trabajo que fue publicado mucho tiempo después de haber iniciado el proceso de investigación. ¿Cuándo comienzas el trabajo con las Oblate Sisters de Manitoba?*

R. B.-J.: Sí, a mí me interesa mucho la cuestión religiosa. En Manitoba tenía que buscar temas de investigación relacionados a esta región porque enseñaba historia de la educación en Manitoba. Entonces conocí a una joven estudiante graduada. Me acerqué a ella y le comenté que me interesaba la historia de las congregaciones dedicadas a la enseñanza. Yo sabía que Saint Boniface, un barrio de Winnipeg, tenía por entonces muchos conventos que habían jugado un papel muy importante en la historia de Canadá y de Manitoba en particular. Las congregaciones allí son bilingües pero hablaban preferentemente en francés¹³, así que como me manejo bien en francés, me entusiasmó la idea.

Esta chica me dijo que conocía a las Missionary Oblate Sisters of the Sacred Heart and Mary Immaculate. Yo no tenía referencias sobre ellas, pero tomamos un autobús y llegamos al convento. Ahí conocí a la hermana Dora Tetrault, «Sister Dora». Ella había jugado un papel muy crítico en la vida de la congregación durante el proceso de renovación después del Vaticano II. Ella sabe mucho de teología y había trabajado aspectos históricos de la congregación en línea con *Perfectae Caritatis* que requería volver a la inspiración original y recrearla. Algunas hermanas la consideraban subversiva, en particular las que tenían miedo al cambio. Así que nos complementábamos muy bien. Ella estaba feliz de poder participar en una investigación con disciplina histórica.

La historia es un poco complicada porque cuando empecé a escribir quise deconstruir el mito de fundación. Consideré importante discutir el traslado forzoso de Ida Lafricain a Manitoba, un trabajo que publiqué en un volumen de una colección sobre historia de la educación en Manitoba¹⁴. Algunas hermanas se enojaron mucho al conocer este trabajo. Yo analicé la pena de esta superiora, cómo fue forzada a trasladarse a Manitoba, cómo se le rompió su llamado religioso original cuando ella estaba en Montreal con Delia Tétrault, y cómo el patriarcado había moldeado los comienzos de la congregación. Continué trabajando hasta que en una conferencia que tuvo lugar en Saint Boniface y que fue organizada por los Padres Oblatos. Allí presenté mi investigación que posteriormente se

¹² El libro *The Missionary Oblate Sisters: Vision and Mission* fue publicado en 2005 por la McGill-Queens University Press y traducido al francés en 2008.

¹³ Saint Boniface es un barrio de la ciudad de Winnipeg cuya historia está ligada a la comunidad de origen francés de Manitoba. Es una de las comunidades francesas más importantes de Canadá fuera de la provincia de Québec.

¹⁴ El texto al que hace mención es «The Oblate Sisters, A Manitoban Order: Reconstructing Early Years, 1904-1915» en Rosa Bruno-Jofré (1993) *Issues in The History of Education in Manitoba* (Estados Unidos: The Edwin Mellen Press).

publicó en la revista *Historical Studies in Education*, titulada «Lifting the Veil: The Founding of the Missionary Oblate Sisters of the Sacred Heart and Mary immaculate»¹⁵. Fue terrible. La superiora estaba indignadísima, el arzobispo estaba tan colorado que yo creí que se iba a morir. A partir de ese momento las hermanas que me habían ayudado tenían prohibido hasta saludarme. Sister Dora me defendió. Pero no pude ir al archivo durante muchos años¹⁶.

Las hermanas progresistas y feministas venían a mi casa. Yo les ayudaba con otros temas, con sus capítulos (reunión que se realiza cada seis años), incluso colaboré y les facilité contactos cuando desarrollaron su Counselling Centre. En realidad, durante los años noventa el liderazgo de la congregación reflejaba las contradicciones y miedos que habían emergido durante el proceso de cambio. En cierta manera, este liderazgo se refugiaba en las memorias del pasado y temían dar continuidad a los cambios que se habían producido. No fue una experiencia feliz. Después de que me mudé a Kingston, tuve la posibilidad nuevamente de acceder a los archivos; habían pasado cerca de diez años. El liderazgo había cambiado y la congregación había desarrollado un movimiento de base con toques visionarios que continuaba imaginando un futuro. Retomé el trabajo y McGill-Queen's lo publicó. Tuvo muy buenas reseñas y bastante impacto dado el enfoque feminista dentro de una historia social-cultural. Es un investigación metodológicamente sólida.

El problema es que todavía en la historia de las congregaciones se pueden encontrar trabajos bien hechos pero que enfatizan la contribución y el heroísmo de las hermanas sin contextualizar. Ciertamente las hermanas abrieron sus propios espacios dentro de márgenes y reglas tanto institucionales como sociales. Las hermanas vivieron sacrificios y privaciones, tuvieron sobre sus espaldas fuertes redes de apoyo social como escuelas y hospitales, pero, a menudo, la fuerza detrás de su misión espiritual se entretrejía con otras agendas de tipo social, político, y económico. Es importante pensar en las implicaciones, las cuales las hermanas nunca imaginaron, que su trabajo misionero tuvo. Este es el caso de las escuelas residenciales para niños aborígenes en Canadá. Niños retirados por la fuerza de sus familias y sometidos a un proceso de asimilación. Al mismo tiempo, no podemos tildar fácilmente las misiones de esfuerzos colonialistas sin examinar los complejos procesos de inserción y estar atentos a las características que asumen.

¹⁵ El texto fue publicado en *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation* en volumen 9, número 1 (pp. 1-20)

¹⁶ En un trabajo relativamente reciente Hellinckx, Simon and Depaepse se refieren a ese artículo como «una búsqueda crítica de la historia real de la fundación, así como una exploración de lo que William McNeill llamó 'mitohistoria'» (es decir) (...)« lo que grupos de personas han conocido y creído acerca de su pasado y encontraron necesario preservar como esencial para su existencia.» (Bart Hellinckx, Frank Simon y Marc Depaepse, *The Forgotten Contribution of the Teaching Sisters, a Historiographical Essay on the Educational Work of Catholic Women Religious in the 19th and 20th Centuries*, en *Studia Paedagogica*, n. 44, Leuven University Press, 2009, p. 27).

Así, podemos hablar de una Iglesia católica norteamericana o del papel de la Iglesia en la preservación de identidades étnicas. Creo que es importante evitar caer en un tipo de hagiografía feminista e incluso post-modernista.



Rosa en el centro, trabajando en el archivo de las hermanas Oblatas de Winnepeg, junto con la archivera Sister Albertine Peluquin y Sister Dora Tétreault. Alrededor de 1990 en la casa Madre en 631 Alneau, St. Boniface, Winnipeg, Manitoba.

J. I. Z. y P. Q. U.: *¿Es esta la gran aportación que desde el mundo académico se puede hacer a la historia de la educación?*

R. B.-J.: Yo creo que la gran aportación radica en desarrollar marcos teóricos y metodológicos que sirvan de herramientas heurísticas. Historia de la educación como dijo Depaepe es historia, pero su materia de estudio tiene características que hacen que un enfoque interdisciplinar sea a menudo el más indicado y no pocas veces caminamos por el terreno de la historia intelectual. Es importante estar familiarizado con los debates en la historiografía, debates que son intensos y con mucha potencialidad para la historia de la educación.

Con referencia al estudio de las congregaciones religiosas es importante tener en cuenta no sólo los textos y las fuentes orales que te dicen lo que ellas consideran que fue su intencionalidad, sino también tener en cuenta el contexto y las voces de los que fueron parte de ese proceso y recibieron las consecuencias de

dicha intencionalidad. La contextualización es sumamente importante. Las congregaciones jugaron papeles muy destacados y es hora de construir una narrativa transtemporal y transnacional retomando la noción de *longue durée*. Dicho de otra manera, me interesa una historia crítica con un modelo interpretativo que tenga base empírica y también nos permita responder a preguntas que surgen en el tiempo histórico que vivimos.

J. I. Z. y P. Q. U.: *Si tuvieras que dar un consejo a historiadores seculares que cada vez están más interesados en estudiar las congregaciones religiosas, ¿qué les recomendarías?*

R. B-J.: Les recomendaría conseguir acceso abierto a las fuentes sobre bases seguras. Mi situación fue frustrante y conozco otras colegas que encontraron truncados sus esfuerzos. Muchas de las investigadoras que conozco hemos tenido dificultades en el proceso. Elisabeth McGahan¹⁷, por ejemplo, ha explicado esto varias veces. Hay hermanas que se indignan por esto que voy a decir, pero en realidad no hay, a menudo, un acceso libre a los archivos. Se trata de archivos privados. Es su historia personal, sus memorias. Una historia que da sentido a su vida. Es como si nosotros abriéramos las puertas de nuestra casa para que escriban nuestra biografía. En este caso es una biografía colectiva.

Yo escribo historia desde un punto de vista secular. Sin embargo, hay algo fundamentalmente diferente. Cuando analizamos la anatomía de poder de la Iglesia, la intersección de las agendas de las instituciones con las agendas del estado, la consecuencias vivientes de las misiones, los entretrejos políticos y económicos y la auto-regulación, no podemos dejar de lado la fuerza interior de las religiosas, lo que ellas conciben como el llamado de Dios para responder a las necesidades humanas. Una respuesta basada en el amor a Dios que es profundamente histórica, profundamente humana. Me interesa mucho la cuestión de identidad como religiosas y como personas individuales, la construcción de significados en la subcultura de las congregaciones, los juegos del poder pastoral. Este es un análisis discursivo que es importante, pero también lo es ver cómo la labor de ellas está inserta dentro de un esquema político y económico más amplio, en escenarios específicos. No nos podemos quedar en una discusión circular, cualquiera que sea la lente interpretativa es importante contextualizar.

J. I. Z. y P. Q. U.: *Se nos ocurre que se puede establecer un paralelismo entre las historias hagiográficas de las congregaciones religiosas y cierta «hagiografía» que estuvo presente entre los educadores que hacen historia de la educación.*

R. B-J.: En norteamérica hubo una especie de hagiografía en historia de la educación hasta fines de los sesenta, una historia «whiggish», historia institucional, con el énfasis en la noción de progreso. En norteamérica tendía a ser escrita

¹⁷ Es una historiadora canadiense de la Univesity of New Brunswick.

por educadores. Así, hay cierto paralelismo entre esta historia y las historias de las congregaciones. El acercamiento de los historiadores a las ciencias sociales, que había sido el ideal de los fundadores de *Annales* en los años treinta y un poco antes, llegó a la historia de la educación con la nueva historia social. Se produjo un giro significativo, por supuesto. Después vinieron los otros giros que nos movieron a una historia cultural influenciada por el giro lingüístico, fuertes elementos post-estructuralistas, feministas (altamente influenciado por Joan Scott), y post-coloniales. Ahora en las facultades de educación norteamericanas y canadienses, con algunas excepciones, las pocas personas que investigan sobre historia de la educación son historiadores. Hay quienes tienen más formación en historia que otros, pero en los departamentos de historia que hay en las facultades de arte y ciencias también se están dedicando a la historia de la educación. Ahora hay una historia muy compleja con distintos giros, enfoques y metodologías.

J. I. Z. y P. Q. U.: *Una preocupación constante en tu obra es el posicionamiento del historiador en el proceso de investigación e interpretación de las fuentes. La primera cita a la que haces mención en tu libro *Methodist Education in Peru: Social Gospel, Politics, and American Ideological and Economic Penetration, 1988-1930* (1988) es de Eric J. Hobsbawm: «la cuestión de los historiadores no es la alabanza o la culpa, sino el análisis».*

R. B.-J.: La historia es autorreflexiva, es decir, que en cierta forma define quienes somos. Al mismo tiempo, nuestras preguntas tienen ciertas raíces en el presente. Yo me formé en Argentina, en un época en la que *L'École des Annales* era dominante en algunos círculos. En la Universidad del Sur, la conocimos a través de Antonio J. Pérez Amuchástegui¹⁸ que era un profesor viajero y enseñaba en la Universidad de Buenos Aires. Leí la revista *Annales* durante muchos años. Siempre me preocupó la subordinación de la investigación a fines que no tenían mucho que ver con el análisis mismo o que condicionaban el análisis. Sinceramente pienso que, si bien el historiador usa diferentes teorías y enfoques para interpretar, explicar y crear significados, crear la historia (el pasado en sí no es historia) está siempre restringido por la evidencia. No quiero decir que el resultado de mis investigaciones sean permanentes, eternos y certeros al 100%. Hay un elemento de contingencia. La interrogación del pasado cambia, hay interpretaciones que podemos decir que compiten entre ellas. Como dijo David Tyack: «una manera de ver es una manera de no ver». Pero al mismo tiempo la evidencia tiene que estar ahí.

¹⁸ Pérez Amuchástegui (1921-1983) fue un historiador argentino influenciado, entre otras corrientes, por la escuela de *Annales*. En sus obras llega a comparar la tarea del historiador con la del científico que investiga la realidad física. El libro que mejor recoge la aplicación de su concepción de la historia es *Ideología y acción de San Martín* (1966).

Si tu enfocas el análisis del sistema educativo como hicieron Samuel Bowles, HeR. B-J.ert Gintis y otros muchos investigadores desde una perspectiva marxista, o incluso mi trabajo sobre los metodistas, uno se centra en el elemento de reproducción de clases, en las relaciones con la economía, etc. Es decir, es una manera de ver que deja de lado otras maneras de ver. Pero eso no quiere decir que para hacer la investigación en cuestión uno no tenga la evidencia y no trabaje dentro de las convenciones disciplinarias.

En el caso de la historia de la educación y de la historia en general, ha habido giros bastante dramáticos. En el campo de la educación, sin ir más lejos, la historia social te lleva a un tipo de preguntas que son bastante distintas a las anteriores. Por ejemplo: ¿A qué intereses está sirviendo la escuela? La historia cultural que viene influida por las teorías post-estructuralistas y por las teorías feministas trae cambios epistemológicos radicales muy importantes. Como dijo W. Sewell, ya no es tanto que las mujeres estén representadas y que incluyan sus experiencias en la historia, sino que se desafían las distinciones sociales consideradas naturales, tales como la diferencia entre mujer y hombre y se argumenta que los significados son contingentes. Se trata de explicar por qué, por ejemplo, ser heterosexual fuera tomado como algo natural y dado. Aparecen un tipo de preguntas más radicales y diferentes. Al mismo tiempo se dejan de lado aspectos estructurales que permiten explicar otras cosas. Lo que ahora se está tendiendo, si seguimos el debate que está teniendo lugar en el *American Historical Review*, en palabras de Gary Wilder¹⁹, es tratar de hacer converger todas estas corrientes epistemológicas de manera que no se limite solo a lo que ha sido la historia cultural influenciada por el giro lingüístico.

J. I. Z. y P. Q. U.: *¿Qué importancia tuvo la historia social en tus primeros trabajos? ¿Qué otras influencias historiográficas fueron apareciendo en tus investigaciones?*

R. B-J.: Básicamente hacía historia social, y todavía hago. Fui incorporando otras maneras de preguntar y otras teorías para interpretar y tuve más preocupación por la conformación de discursos. Tomo conceptos de Foucault de una manera bastante ecléctica; por ejemplo, en el libro de las Oblate Sisters abordé las situaciones del poder pastoral, de regulación del cuerpo, la construcción de discursos. Siempre hay una combinación de una base de historia social, de la que nunca me despegué del todo, con otro tipo de preguntas que llevan a una preocupación respecto a cuestiones de la historia cultural.

¹⁹ Aquí Rosa se refiere al artículo de Gary Wilder publicado en 2012 y titulado «From optic to topic: The foreclosure effect of historiographic turns» (*The American Historical Review*, 117 (3), 723-745 doi:10.1086/ahr.117.3.723).



Rosa –la segunda empezando por la derecha- con los miembros del History of Education Project and the Community of Inquirers celebrando el cumpleaños de Sybil Shack

J. I. Z. y P. Q. U.: *De hecho, existe un esfuerzo constante en tu trabajo por integrar diferentes enfoques metodológicos que va de Quentin Skinner a Pierre Bourdieu, pasando por otros muchos autores claves para la historiografía de la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI.*

R. B-J.: La inspiración más fuerte en mi trayectoria la ejercieron autores de la escuela de Annales, autores ingleses como Eric Hobsbawn y P. Thompson, y después Raimond Williams, y americanas como la historiadora feminista Joan Scott. De los franceses, toda la escuela de Annales, en particular la parte contemporánea que inicia a mediados de los sesenta, en la que hay corrientes de influencia marxista. Yo tenía bastantes problemas con las posiciones de Althusser, así que me posicionaba con sus críticos. Me gustó mucho Habermas, quien creo que me influyó bastante cuando he escrito sobre ciudadanía y democracia. La lectura de Said ha sido ciertamente muy iluminadora.

Con respecto a Skinner y Bourdieu ambos me parecen muy importantes. Es lamentable que la obra de Skinner no se tenga en cuenta en historia de la educación. Esto se nota mucho en todos los trabajos que hablan por ejemplo de la recepción de John Dewey. Son enfoques basados fuertemente en teorías de la recepción, al punto que muchos autores tienen muy poco conocimiento de la obra de Dewey. Si hubieran utilizado un enfoque skinneriano habrían prestado

también atención a la intención del autor, a la autoría, a las distinciones conceptuales, las convenciones del contexto del autor, sus rupturas.

Bourdieu ha sido muy utilizado en historia de la educación. Yo he usado varios de sus conceptos en diferentes momentos. Últimamente lo hice en un trabajo que está en prensa para explicar las diferentes relaciones que existían entre la sede central de las congregaciones, el Vaticano y una de las ramas provinciales de Our Lady of the Missions.

J. I. Z. y P. Q. U.: *¿Qué importancia posee el conocimiento de la teoría de la historia para quienes investigan en historia de la educación?*

R. B-J.: Este es un tema muy interesante porque el análisis histórico es inherentemente interdisciplinar, pero hay una metodología histórica. Es decir, el historiador aprende a trabajar en archivos, a criticar sus fuentes, se mueve en un debate con sus colegas, con problemas que emergen al escribir historia. Se discute la influencia de desarrollos que ocurren en otras disciplinas. Ha habido giros teóricos que generaron profundas transformaciones intelectuales en la historia como disciplina, tal fue el caso del giro hacia la historia social y luego el giro lingüístico. El problema con la educación, al igual que entre las personas que hacen historia de la medicina, es que tiene varias dimensiones. Hay educación escolar, educación formal, educación no formal, etc. La educación es un campo extremadamente amplio. Pero hay cuestiones que pertenecen específicamente a la educación; por ejemplo, los fines educativos, la intersección con la religión, con la construcción de los estados nacionales, organizaciones supranacionales, lo que ocurre en el aprendizaje, la vida de los niños y niñas en las escuelas, los espacios y la regulación de su vida, etc. Entonces sí hay algo que pertenece al mundo educativo, sobre todo el mundo de la educación formal que tiene que ser bien entendido y rescatado cuando se escribe historia de la educación.

Es lo mismo que si quieres escribir historia de la música. Necesitas saber música para poder analizar los períodos musicales, escuelas de música o autores. En educación hay un lenguaje de educación, una problemática que hay que entender y manejar para poder escribir la historia. Al mismo tiempo existe el otro problema de que si la escribe gente de pedagogía puede no tener el tipo de formación historiográfica para analizar desde la historia.

Creo que fue Marc Depaepe quien dijo que hay conceptos que pertenecen a la educación y que habría que elaborar teorías históricas que tengan sus raíces en la problemática educativa misma. Esto es cierto pero al mismo tiempo creo que en Europa más que en norteamérica se dan situaciones en las que la gente que hace historia de la educación no está muy relacionada con los departamentos de historia. En mi caso, al ser historiadora, yo estoy adscrita al Departamento de Historia de la Facultad de Artes de la Queen's University al tiempo que tengo mi

plaza en la Facultad de Educación de la misma universidad, y participo en comités de tesis en ambos departamentos.

J. I. Z. y P. Q. U.: *Sin dejar a un lado el tema de la historia, nos interesa poner la mirada en el futuro, o mejor dicho, en el futuro de tus investigaciones ¿Qué nuevos proyectos tienes ahora mismo entre manos?*

R. B-J.: En este momento estoy escribiendo la historia de la provincia canadiense de la congregación Notre Dame des Missions - Our Lady of the Missions. Fui a los archivos de Sturry (Inglaterra), de Roma (Italia) y Winnipeg (Canadá). La investigación está financiada por el SSHRC. En noviembre, participaré en Roma en un simposio, para el cual estoy preparando un trabajo con mi hija Ana en el que combinamos el análisis de obras de arte y fotografías como huellas del proceso de construcción de la identidad, con el análisis de documentos. También estoy escribiendo con Jon Igelmo una de las becas del SSHRC con la intención de ampliar el área de geográfica de nuestros trabajos. La otra línea de investigación que estoy siguiendo con Jon tiene que ver con Ivan Illich que comenzamos cuando él vino a realizar una estancia de investigación pre-doctoral conmigo en 2010-2011. Él es mi estudiante post-doctoral. Publicamos un artículo en *Educational Theory*²⁰ y tenemos otro aceptado en *Hispania Sacra*. Durante el último año hemos presentado nuestra investigación en varias conferencias incluyendo la American Historical Association Annual Meeting de 2014. Tengo otros trabajos en proceso de publicación. Además Paulí Dávila, de la Universidad del País Vasco, y yo hemos postulado para una beca de conexión del Consejo de Ciencias Sociales Canadienses con el objeto de crear un espacio común para discutir investigaciones en relación al Vaticano II.

Existen otras dos líneas de trabajo: estoy escribiendo un libro con otras dos colegas Elisabeth Smyth (Ontario Institute for Studies in Education, OISE-University of Toronto) y Heidi McDonald (University of Lethbridge), Ana colabora conmigo aquí también, y con Gonzalo Jover (Universidad Complutense de Madrid) tenemos ya toda la información recopilada de las damas negras, las monjas del Niño Jesús en relación a su trabajo en Bembibre (León, España).

J. I. Z. y P. Q. U.: *Acabas de mencionar a Gonzalo Jover, Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad Complutense. Es momento, por tanto, de que hablemos de tu relación con España durante las dos últimas décadas. Nos consta que el nombre de Gonzalo Jover, así como la Universidad Complutense de Madrid, es clave.*

R. B-J.: Estando en Manitoba, en 1991, Evelina Ortiz y Miranda me habló de un congreso que iba a tener lugar en la Universidad Complutense de Madrid y

²⁰ Rosa está haciendo mención al artículo publicado en 2012 titulado: Ivan Illich's late critique of deschooling society: «I was largely barking up the wrong tree», *Educational Theory*, 62(5), 573-592 doi:10.1111/j.1741-5446.2012.00464.x).

me propuso que asistiéramos juntas. Presenté un trabajo sobre pedagogía crítica, tema de gran interés en los años ochenta. En ese congreso conocí a Gonzalo Jover que estaba con Fernando Gil y Fernando Bárcena. Gonzalo había participado en la organización del Congreso si recuerdo bien, era una especie de secretario de la conferencia. Como no habíamos reservado hotel, Evelina y yo pedimos al taxista que nos llevara a uno y nos llevó a un hotel de la calle Montera. Evelina era filipina y al salir del hotel vimos a una fila de prostitutas de origen filipino. Fue muy cómico. Cuando Gonzalo y uno de los Fernando nos acercaron al hotel después del congreso se murieron de la risa al saber que estábamos alojadas allí.

Unos pocos años después, David Reyero, que era un alumno de doctorado de Gonzalo, quería hacer una estancia en norteamérica y vino a Canadá. Yo era decana asociada en la Universidad de Manitoba. En ese momento estaba trabajando en las gestiones para intentar revivir una serie monográfica que se había desarrollado en la facultad; la intención era relacionar América Latina, España y Canadá. Pregunté al decano, Rómulo Magsino y aceptó. Contacté con Gonzalo para esta idea y fue así que nació la revista *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*. Trabajamos juntos en su desarrollo inicial con mucha ilusión. Después vino Patricia Villamor, alumna doctoral de Gonzalo.

Es una relación intelectual y de amistad de muchos años. Gonzalo y yo somos el papá y la mamá de *Encounters*, que ya tiene catorce años. Ha tenido artículos de muchas celebridades en educación y ahora Jon Igelmo es editor ejecutivo. A nosotros siempre nos ha preocupado más que se publicaran buenos trabajos que otras cuestiones más banales.

También Gonzalo me envió a Jon Igelmo en 2010 para hacer su estancia predoctoral. Trabajamos mucho, a mí me gusta sentarme a trabajar con la gente durante horas. Fue muy productivo, tuve que leer de nuevo a Illich y recordar sus posiciones hacia las mujeres (me enfadé nuevamente; creo que Jon no va a olvidar mis reacciones). Y es que Illich fue parte de la biografía de muchas mujeres de mi edad. Después Jon postuló para una beca postdoctoral y ya forma parte de la familia al desempeñar su trabajo como editor ejecutivo de *Encounters*. Gonzalo Jover también me envió hace año y medio a Patricia Quiroga, quien está haciendo su estancia de investigación conmigo; en realidad soy su co-supervisora de tesis en la Complutense. Gonzalo también me vinculó a José María Hernández de la Universidad de Salamanca, con quien mantengo una relación muy productiva. Conocí a un grupo de mujeres muy activas en la Complutense quienes me han invitado más de una vez al seminario de género que no voy a olvidar pronto. Ellas son en su mayoría historiadoras y las aprecio mucho. Gonzalo y yo hemos trabajado mucho juntos; nos hemos hecho más viejos juntos.

A Carlos Martínez Valle le conocí en la Humbolt-Universität zu Berlin. Él trabajaba con Jürgen Schriewer. En la Queen's University organicé un simposio International con Schriewer y todo su equipo. Ahí vinieron Carlos Martínez, Marcelo Caruso, NoR. B-J.ert Grube y otros. Tiempo después yo estuve en la Humbolt-Universität zu Berlin participando en su seminario y puede volver a hablar con Carlos. El venía de las ciencias políticas y era evidente su conocimiento de cuestiones teóricas y metodológicas en relación a la historia intelectual. Carlos postuló para una beca postdoctoral que hizo conmigo en la Queen's University en 2009. Lamentablemente ese año estuve gravemente enferma aunque trabajamos igual. Carlos ha contribuido en múltiples proyectos y es parte del grupo THEIRG que fundé en 2007. Lo aprecio muchísimo.

Además, en uno de los congresos en España conocí a Paulí Dávila y a Luis María Naya. Creo que fue en Granada, Gonzalo y yo presentamos algo; había una tormenta horrible. Un año después, fuimos a otra conferencia en San Sebastián. Paulí y Luisma me dieron un premio por ser la presencia más inesperada, ya que esperaban a una típica canadiense y se encontraron con una argentina-canadiense. Recuerdo mucho una visita a una sidrería. Paulí y Luisma me han invitado varias veces a hablar en su facultad, en varios eventos importantes, también para aconsejar a sus estudiantes y pasarlo muy bien comiendo pintxos. Tanto que he aprendido a hacer pintxos. Ahora, una de sus estudiantes de doctorado, Esther Berdote, está haciendo una estancia de investigación conmigo. Ella trabaja historia de una congregación religiosa en el País Vasco. En resumen, Gonzalo y yo hemos trabajado juntos en diferentes momentos durante más de veinte años.

J. I. Z. y P. Q. U.: *Tus vínculos con el mundo académico español nos obligan a formular la siguiente pregunta. ¿Qué aspectos consideras que deberían potenciarse para la formación de historiadores de la educación en el contexto español?*

R. B-J.: Creo que el problema radica en los programas de doctorado de los departamentos que ofrecen historia de la educación. Sé que en el caso de la Universidad Complutense de Madrid este es un problema que Gonzalo Jover desde su cargo de Vicedecano de Investigación está intentando solucionar o mejorar. En general, yo creo que en muchos casos no hay una base teórica y metodológica adecuada. Tampoco hay a menudo una base histórica porque los doctorandos no vienen con una licenciatura en historia. No hay experiencia de archivo, de análisis de fuentes previo a toda la fase de interpretación. Es algo que, contrario a lo que ocurre en otros lados, en las facultades de educación de España, se tiene que hacer a nivel de doctorado. En la Complutense, el profesor Julio Berrio formó a mucha gente, él estaba muy embebido de la investigación histórica. Se nos fue. Pareciera haber un divorcio con los departamentos de historia. En España se nota, por lo que he visto, pues no es común que los alumnos de historia de la educación asistan a charlas de historia, por ejemplo.

Esta última es una limitación tremendamente importante, pues ubica a los futuros historiadores de la educación fuera del debate historiográfico. Hablo desde mi experiencia. ¿Cuántos estudiantes de doctorado leen las revistas más importantes de historia? Veo que muchos jóvenes se familiarizan por su cuenta. Aquí es diferente, uno de los miembros de mi grupo de investigación, THEIRG, Josh Cole en la Queen's University, está terminando su doctorado y yo soy parte de su tribunal de tesis. A su vez, el profesor de historia Jeffrey Brison que es profesor en el Departamento de Historia estuvo en el tribunal de tesis de una de mis alumnas de master. Creo que los problemas tienen que ver con la estructura de la universidad. Nosotros tenemos una Facultad de Estudios Graduados que gobierna los programas graduados de la universidad.

Finalmente, otro elemento que se puede añadir es que aquí si bien los estudiantes trabajan de un modo muy independiente, desde el principio el director de tesis juega un papel importante. Los miembros del tribunal están periódicamente dando seguimiento y recomendaciones. Es un enfoque de tutoría diferente. La dificultad pareciera estar en el programa mismo de doctorado. Cuando un estudiante de doctorado no tiene base suficiente y quiere hacer su doctorado en historia de la educación tiene que ir al departamento de historia y tomar algunos cursos. Desde fuera se percibe como si al menos en algunas facultades de educación en España hubiera un cierto miedo por cruzar la calle. Mi respuesta puede ser errónea y está limitada a observaciones de tipo personal.

J. I. Z. y P. Q. U.: *Antes de terminar con esta entrevista creemos que es interesante que nos comentas algo sobre determinadas figuras de la educación con las que has trabajado, convivido y tratado a lo largo de tu carrera. Muchas de las cuáles son parte importante de la historia del pensamiento educativo.*

R. B.-J.: No se elegir. Muchos son colegas. Te diría que una persona que me pareció muy interesante y que tuve la ocasión de conocer un poco es Nel Noddings, la filósofa de la educación. Una chica de la Universidad de Valencia, Toya Vázquez escribió una tesis sobre ella. Nel marcó una etapa muy importante en la filosofía de la educación con la teoría del cuidado que todavía tiene mucha vigencia y más recientemente con temas ligados al cosmopolitismo. Yo la nominé para un grado honorario en la Queen's University. Ella siempre tuvo mucha relación con nuestra facultad. En otra oportunidad la invité para que diera un discurso en la cena de los antiguos alumnos. Fue increíble porque hubo mucha gente que quería venir a verla. Es muy inspiradora por su crítica tan sofisticada de las políticas educativas que llevan a olvidar la relevancia que tiene el cultivo de hábitos mentales intelectuales en la formación de nuestros niños.



Rosa con Nel Noddings en la Queen's University, Kingston

Freire estuvo varios días en Calgary y estuve también con él en Brasil. Es una experiencia diferente. Él sabía que era muy conocido y asumía su celebridad como parte de su identidad. Pero era una persona súper simpática. Recuerdo que en una ocasión nos llamó con gran urgencia. Al llegar al lugar donde se encontraba, resultó que la urgencia era salir de la reunión donde estaba porque era muy aburrida, hacía calor y quería ir a comer porotos (judías) con nosotros. Hablábamos de política. Buscaba dinero para el Partido de los Trabajadores porque él era quien figuraba como responsable del pago del alquiler de un local. En ese momento estaba con su esposa Elsa que era una mujer muy dulce. En Brasil conocí a su segunda esposa. Freire personificaba la escena política latinoamericana. Él llegó a entender extremadamente bien cuál era la situación; llevó a la práctica la idea de que la conciencia política se desarrolla desde el interior mismo del sujeto político, en contraposición a una conciencia externa revelada por el partido. En este sentido, escribí hace algún tiempo, que la concientización, concepto adoptado por Freire en su metodología, significó un giro político que abrió un nuevo horizonte político-pedagógico para la alfabetización, que tomaría sus

propias modalidades a través de la práctica²¹. Freire llegó a entender la necesidad de reconocer las peculiaridades locales y regionales. Y nos dio otro lenguaje, un lenguaje educativo que durante mucho tiempo ejerció una gran influencia en la educación popular en América Latina.

Por lo demás, como fundadora de la *Queen's Education Letter*, siempre pedí ayuda a destacados autores de la educación que colaboraron con la publicación. Si nombro a alguno voy a quedar mal con otros.

²¹ Rosa Bruno-Jofré (2011) Popular Education in Latin America in the 1970s and 1980s: Mapping its political and pedagogical meanings, *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* (successor of *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*), 1, 23-39.

Normas para autores

* El principal objetivo de *Espacio, Tiempo y Educación* es publicar trabajos de investigación, estudios y ensayos científicos con tema Historia de la Educación, en cualesquiera espacio y tiempo, rama y vertiente, forma o modo.

* Sólo se admitirán trabajos originales, inéditos, que no hayan sido publicados previamente, ni presentados a otra revista.

* Se pueden presentar las siguientes colaboraciones, siempre originales e inéditas: estudios, investigaciones y ensayos científicos; y reseñas.

* Se admiten originales en los siguientes idiomas: español, inglés, portugués, italiano, y francés.

* La extensión de los **estudios, ensayos científicos e investigaciones** no pasará de las 9500 palabras; la de las **reseñas** no lo hará de las 1000 palabras.

* Los estudios, ensayos e investigaciones deberán ir acompañados de:

- Título en el idioma original y en inglés. En caso de ser esta última la lengua original, se acompañará del mismo en español.
- El título deberá ser representativo del contenido del trabajo, claro y lo más preciso posible. No debe superar, en ningún caso, los 150 caracteres (espacios incluidos).
- Un resumen en el idioma original y en inglés, cuya extensión oscile entre 200 y 250 palabras, que contendrá, al menos, la siguiente información: objetivos, método, fuentes/muestra, conclusión más relevante.
- De cuatro a seis palabras clave, tanto en el idioma original como en inglés, definitivas del contenido del trabajo. Para lo cual se recomienda utilizar el Tesoro Europeo de los Sistemas Educativos / Thesaurus for education Systems in Europe (Eurydice) o Tesoro de la UNESCO / UNESCO Thesaurus.

* Los libros objeto de reseña deben haber sido publicados durante el año en curso o el inmediatamente anterior a éste.

* Las colaboraciones se enviarán a través del apartado **Envíos online** o, en su defecto, en caso de error informático, de la siguiente dirección de correo electrónico: jlhuerta@mac.com

* Los editores y el consejo editorial, en primera instancia, revisarán las colaboraciones enviadas a las secciones Monográfico y Estudios y, luego, las someterán a una evaluación externa, siguiendo la **Política de revisión por pares**. La decisión se comunicará a los colaboradores proponiendo, si es el caso, las oportunas modificaciones en el plazo máximo de 180 días. Los originales aceptados se publicarán en el primer volumen con disponibilidad de páginas. Los editores se reservan el derecho de publicación.

* Todas las colaboraciones deberán ser presentadas en fuente Times New Roman, peso del cuerpo 12 puntos, interlineado sencillo y páginas numeradas.

* Las referencias, bibliografía y notas se adecuarán a las normas de estilo de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association. 6ª ed., 2010, ISBN: 9781433805592:

- **Artículo de revista**

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., Apellidos, C. C. (Año). Título del artículo. *Título de la publicación*, volumen(número), pp. xx-xx. doi: xxxxxxxxxxxx.

- **Artículo de prensa**

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., Apellidos, C. C. (Año, fecha). Título del artículo. *Título de la publicación*.

- **Libro**

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. Ciudad: Editorial. doi: xxxxxxxxxxxx.

Apellidos, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Ciudad: Editorial. doi: xxxxxxxxxxxx.

- **Capítulo de libro**

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Apellidos, A. A. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial. doi: xxxxxxxxxxxx.

- **Organizaciones y documentos**

Apellidos, A. A. // Organización (Año). *Título*. (Informe Núm. xxx). Ciudad: Editorial.

- **Tesis**

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Nombre de la institución, Localización.

- **Archivos y bibliotecas**

Abreviatura utilizada para referirse al archivo o biblioteca. *Nombre completo del archivo o biblioteca*. Ciudad, País. Legajo/Caja/Carpeta y cualesquiera otras referencias que identifiquen el documento

- **Referencias en línea**

Artículo de revista

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., Apellidos, C. C. (Año). Título del artículo. *Título de la publicación*, volumen(número), pp. xx-xx. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>. doi: xxxxxxxxxxxx.

Artículo de prensa

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., Apellidos, C. C. (Año, fecha). Título del artículo. *Título de la publicación*. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>

Libro

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. Ciudad: Editorial. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>. Apellidos, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Ciudad: Editorial. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>. doi: xxxxxxxxxxxx.

Capítulo de libro

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Apellidos, A. A. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>. doi: xxxxxxxxxxxx.

Organizaciones y documentos

Apellidos, A. A. // Organización (Año). *Título*. (Informe Núm. xxx). Ciudad: Editorial. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>.

Tesis

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Nombre de la institución, Localización. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>.

* Para las cita en texto se respetarán las siguientes normas:

- Si la oración incluye el apellido/s del autor, sólo se escribirá la fecha entre paréntesis, seguida de la página/s referida/s.
- Si no se incluye el apellido/s del autor, se escribirá el apellido del autor/es y la fecha entre paréntesis, seguida de la página/s referida/s.
- Si la obra tiene más de dos autores, sólo se citará la primera vez con todos los apellidos. En las siguientes ocasiones, sólo se escribirá el apellido/s del primer autor, seguido de *et al.*
- Las citas textuales irán entre comillas. Aquellas cuya extensión sea de cinco o más líneas, se indicarán del mismo modo, pero en párrafo aparte, sangrado y con un cuerpo de letra de 10 puntos.

* Las figuras, fotos y tablas deberán ser presentadas en formato *.jpg con una resolución de 300 píxeles por pulgada, en archivos separados y como un anexo al texto. Los archivos deben nombrarse de acuerdo al orden en el que aparezcan en el texto: figura01.jpg, tabla02, o gráfico01.jpg

* Los autores remitirán, junto con sus trabajos, el nombre y apellidos, direcciones de correo electrónico y correo postal, lugar, puesto de trabajo y breve reseña del Currículum Vitae (entre 200 y 300 palabras).

* Los autores no recibirán ninguna compensación económica por los artículos publicados.

* *Espacio, Tiempo y Educación* no se hace responsable de las ideas y opiniones de los autores de los trabajos, ni de la ortografía y otras formalidades del escrito.

* *Espacio, Tiempo y Educación* cuenta con el software PlagiumTM para analizar los manuscritos en busca de materiales y trabajos no originales. Los autores, al enviar los originales a *Espacio, Tiempo y Educación*, están aceptando que sus contribuciones sean analizadas mediante el mencionado software durante los procesos de evaluación por pares y edición de la revista. Adviértase que los artículos de los autores que no se adhieran a estas condiciones serán automáticamente rechazados.

Author guidelines

* The main aim of *Espacio, Tiempo y Educación* is publishing pieces of research, studies and scientific essays related to History of Education, whatever their time, place, field of study, style or manner.

* Only original unpublished articles will be admitted, not even appearing on other scientific journals.

* The following original unpublished collaborations will be also admitted: studies, pieces of research, scientific essays and recensions.

* Articles in Spanish, English, Portuguese, Italian and French will be accepted.

* The length of **studies**, **scientific essays** and pieces of **research** will not exceed 9500 words; recensions will contain a maximum amount of 1000 words.

* Studies, essays and pieces of research will include:

- The title in both their original language and English. In case the latter is the original language of an article, the title will also appear in Spanish.
- The title must be as illustrative, clear and accurate as possible. It must not contain, in any case, over 150 characters (including spaces).
- A summary in the original language as well as in English whose length is between 200 and 250 words, containing, at least, the following information: aims, methodology, sources/sample, main conclusion.
- From four to six key words in both the original language and English defining the content of the article. The use of Tesouro Europeo de los Sistemas Educativos / The-saurus for education Systems in Europe (Eurydice) and/or Tesouro de la UNESCO / UNESCO Thesaurus is highly recommended for such purpose.

* Books for recension must have been published during the present year or the previous one.

* Collaborations will be submitted through the section **Submissions** or, in case of computer error, to the following email address: jlhuerta@mac.com

* The editors and Editorial Board will be the first to evaluate the articles sent for the Monograph and Studies sections, and then they will be assessed by the external reviewers following the al-

readily mentioned **Peer review policy**. Decisions will be announced to their authors stating, if necessary, the appropriate amendments within 180 days. Accepted articles will appear on the first issues containing enough pages. Editors reserve their right to publish them.

* All articles must be written Times New Roman font size 12, singled-spaced y with numbered pages.

* References, bibliography and notes will comply with the style standards of the APA (Publication Manual of the American Psychological Association. 6^a ed., 2010, ISBN: 9781433805592:

Journal Article

Last name, A. A., Last name, B. B., Last name, C. C. (Year). Article title. *Title of the publication*, volume (issue number), pp. xx-xx. doi: xxxxxxxxxxxx.

Press Article

Last name, A. A., Last name, B. B., Last name, C. C. (Year, date). Article title. *Title of the publication*.

Book

Last name, A. A. (Year). *Title*. City: Publisher. doi: xxxxxxxxxxxx.

Last name, A. A. (Ed.). (Year). *Title*. City: Publisher. doi: xxxxxxxxxxxx.

Book chapter

Last name, A. A., Last name, B. B. (Year). Chapter or entry title. In Last name, A. A. (Ed.), *Title* (pp. xx-xx). City: Publisher. doi: xxxxxxxxxxxx.

Organizations and documents

Last name, A. A. // Organization (Year). *Title*. (Report No. xxx). City: Publisher.

Thesis

Last name, A. A. (Year). *Title*. (Unpublished Thesis). Institution name, City.

Record offices y libraries

Abbreviation used to refer to the record office or library. *Full name of the record office or library*. City, Country. File/Box/Folder and other identifying references.

Online references

Journal article

Last name, A. A., Last name, B. B., Last name, C. C. (Year). Article title. *Title of the publication*, volume(issue number), pp. xx-xx. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>. doi: xxxxxxxxxxxx.

Press article

Last name, A. A., Last name, B. B., Last name, C. C. (Year, date). Article title. *Title of the publication*. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>.

Book

Last name, A. A. (Year). *Title*. City: Publisher. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>. Last name, A. A. (Ed.). (Year). *Title*. City: Publisher. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>. doi: xxxxxxxxxxxx.

Book chapter

Last name, A. A., Last name, B. B. (Year). Chapter or entry title. In Last name, A. A. (Ed.), *Title* (pp. xx-xx). City: Publisher. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>. doi: xxxxxxxxxxxx.

Organizations and documents

Last name, A. A. // Organización (Year). *Title*. (Report No. xxx). City: Publisher. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>.

Thesis

Last name, A. A. (Year). *Title*. (Unpublished Thesis). Institution name, City. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>.

* For quotation the next guidelines will be followed:

- If the quote includes the author's last name, only the date and referred page/s will be included in brackets.
- If the author's last name is not included, last name, date and page/s will appear in this order in brackets.
- If two or more authors are responsible for a work, only the first time all last names will be mentioned, while just the first author's last name plus *et al* will appear on the following occasions.
- Quotes will appear between quotation marks. Those whose length is five or more lines will be rendered in a similar style but in a different paragraph, indented and size-10 font.

* Images, pictures and charts must be presented in .jpg format with a resolution of 300 pixels per inch, in separate files as an attachment to the document. Files must be named according to the order they follow within the document: figure01.jpg, chart02.jpg o graph01.jpg

* Apart from the articles, every author will submit their full name, postal and email addresses, work place and position, and a brief outline of their Curriculum Vitae (between 200 and 300 words).

* Reviewers will not received any economic compensation in return for their reviewed articles.

* *Espacio, Tiempo y Educación* is not responsible for the authors' ideas, opinions and writing styles.

* Please note that *Espacio, Tiempo y Educación* uses Plagium™ software to screen manuscripts for unoriginal material. By submitting your manuscript to *Espacio, Tiempo y Educación* you are agreeing to any necessary originality checks and your manuscript may have to undergo during the peer-review and production processes. Please note any author who fails to adhere to the above conditions will have their manuscript rejected.

página intencionadamente en blanco

Políticas editoriales

Temática y alcance de la revista

Espacio y Tiempo son variables que definen y determinan, en gran medida, la realidad, marcan todos los elementos de ésta, condicionan las posibilidades y trayectorias de personas y sociedades, también las del pensamiento, la ciencia, la tecnología y cuantas otras manifestaciones de Razón, Libertad y Utopía. La Educación, genuina del ser humano, no es ajena a tales influjos: Es un factor histórico y presente que es, al tiempo, condicionante y condicionado en el curso de aquéllos.

Espacio, Tiempo y Educación ha sido concebida como un lugar en el que la Educación, en todas sus formas y modos, en cualesquiera Espacio y Tiempo, sea sometida a examen.

Espacio, Tiempo y Educación es una revista *open-access* de Historia de la Educación, evaluada por pares ciegos, abierta e independiente, que admite originales en varias lenguas: español, inglés, italiano, portugués y francés.

Espacio, Tiempo y Educación tiene una periodicidad fija de **un (1) volumen** al año, que consta de dos o más números, dependiendo de las necesidades e intereses editoriales. **Cada volumen** tiene una **estructura** que, por norma general, consiste en: monografía, estudios, entrevista y recensiones.

Política de revisión por pares

Los Editores y el Consejo Editorial de *Espacio, Tiempo y Educación* revisarán los estudios, ensayos e investigaciones y los someterán a evaluación externa.

El *sistema de revisión y evaluación* de los trabajos se realizará *por pares ciegos o doble ciego*. **Dos personas expertas** en el **área** objeto de evaluación externas al Consejo Editorial revisarán cada estudio, ensayo o investigación y emitirán un informe basado en criterios de calidad científica. En caso de discrepancia, se someterá al juicio de una tercera persona, que dirimirá en conflicto de pareceres.

- Los estudios, investigaciones y ensayos enviados para su evaluación cuya autoría corresponda a algún miembro del Equipo Editorial, desempeñe la función que desempeñe, serán sometidos por **cinco personas expertas** en el **área** objeto de evaluación externas

al Consejo Editorial, respetando igualmente el anonimato de autores e informantes. Es necesario que, al menos, cuatro de los informes sean favorables.

Aquellas personas que deseen postularse como revisores externos podrán hacerlo a través de la sección dedicada a tal efecto, marcando, al registrarse, la casilla **Revisor/a** o a través del Editor de la revista (jlhuerta@mac.com).

- Los evaluadores, al aceptar, se adhieren a COPE Ethical Guidelines for Peer Reviewers.
- Los revisores externos recibirán un certificado de su labor al término de la misma, siempre que hayan realizado el cometido atendiendo a los requisitos y pautas establecidas y que el informe haya sido presentado en tiempo y forma.
- Los revisores no recibirán ninguna compensación económica por los artículos evaluados.

La decisión sobre la aceptación, rechazo o propuesta de modificaciones de los trabajos, basada en los informes de los evaluadores externos, se comunicará a los autores en un plazo máximo de 180 días. En caso de que la aceptación del estudio, ensayo o investigación esté condicionada a la realización de algunas modificaciones, se solicitará a los autores que incorporen al texto original las sugerencias realizadas por los evaluadores externos. Una vez los cambios oportunos estén hechos, los autores remitirán de nuevo el artículo a la revista, que será revisado por el Consejo Editorial.

Los originales finalmente aceptados se identificarán mediante código DOI y se publicarán en el primer volumen con disponibilidad de páginas. Los editores se reservan el derecho de publicación.

Todos los estudios, investigaciones y ensayos aceptados para su publicación serán revisados por los correctores de estilo, quienes harán las oportunas observaciones, si son oportunas.

La corrección de galeradas será realizada por los propios autores en el plazo establecido de por el Consejo Editorial. En caso de que los autores no den respuesta en el tiempo fijado, serán los Editores quienes asuman el cometido, siguiendo para ello los textos originales.

Los autores que soliciten un certificado de aceptación de publicación de sus manuscritos recibirán dicho documento firmado por el Editor de la Revista por email y tendrá un carácter provisional hasta la publicación definitiva del artículo.

Espacio, Tiempo y Educación no se hace responsable de las ideas y opiniones de los autores de los trabajos, ni de la ortografía y otras formalidades del escrito, aunque, en cualquier caso, se exigen rigurosidad, precisión y corrección en el lenguaje.

Frecuencia de la publicación

Espacio, Tiempo y Educación tiene una periodicidad fija de **un (1) volumen** al año, que consta de dos o más números, dependiendo de las necesidades e intereses editoriales.

Datos de catalogación

- Título: Espacio, Tiempo y Educación
- ISSN: 2340-7263
- Periodicidad: Un volumen al año
- Inicio de la publicación: 2014

- Editor: José Luis Hernández Huerta
- Editorial: FahrenHouse
- Lugar de edición: Salamanca, España
- Clasificación UNESCO: Historia de la Educación - 5506.07
- Naturaleza de la publicación: Investigación y divulgación científica
- Licencia: Creative Commons Reconocimiento – No commercial – Sin obras derivadas (CC-BY-NC-ND)

Ética de edición y publicación

Los autores, al enviar sus trabajos a *Espacio, Tiempo y Educación*, aceptan la **Política de ética de publicación y posibles malas prácticas** establecidas por la editorial FahrenHouse, que se adhiere a los acuerdos internacionales consignados en el COPE Best Practice Guidelines for Journal Editors y el International Standards for editors and authors publicado por Committee on Publication Ethics.

- Wager E & Kleinert S (2011) Responsible research publication position statements. Chapter 49 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 305-7). (ISBN 978-981-4340-97-7)
- Kleinert S & Wager E (2011) Responsible research publication: international standards for editors. A position statement developed at the 2nd World Conference on Research Integrity, Singapore, July 22-24, 2010. Chapter 51 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 317-28). (ISBN 978-981-4340-97-7)
- Wager E & Kleinert S (2011) Responsible research publication: international standards for authors. A position statement developed at the 2nd World Conference on Research Integrity, Singapore, July 22-24, 2010. Chapter 50 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 309-16). (ISBN 978-981-4340-97-7)

página intencionadamente en blanco

Editorial policies

Focus and scope of journal

Space and Time are two variables which, to a large extent, determine reality, make a mark on all its aspects, condition the opportunities and paths of people and societies, as well as those of thought, science, technology and many other manifestations of Reason, Freedom and Utopia. Education, a genuinely human phenomenon, is no stranger to such influences: it is both a past and a present factor which is both conditioning and conditioned over the course of history and the present.

Espacio, Tiempo y Educación was conceived as a forum in which Education, in all its forms and modes, in any and all points in Space and Time, could be examined.

Espacio, Tiempo y Educación is an open-access journal on the History of Education, subject to blind peer review, open and independent, which accepts original work in a variety of languages: Spanish, English, Italian, Portuguese, French and German.

Espacio, Tiempo y Educación has been an **annual** volume and consists of two or more issues, depending on the publishing needs or interests. Each volume is generally divided into four sections: monograph, studies, interview and recensions.

Review policy

The Editors and Editorial Board of *Espacio, Tiempo y Educación* will review the studies, essays and pieces of research and submit them to an external evaluation.

The *review and evaluation system* for every piece of work will be carried out by means of *blind peering* or *double-blind*. Outside the Editorial Board, **two experts** in the **field of study** to be evaluated will check each study, essay or research and generate a detailed report based on criteria of scientific quality. In case of discrepancy, a third expert will settle the disagreement.

- The studies, pieces of research and essays sent for evaluation whose authorship corresponds to any of the members of the Editorial Board, whatever position they hold, will be under the judgment of **five experts** in the **field of study** to be evaluated outside the Editorial Board, keeping the identity of both authors and informants absolutely secret. In that case, at least four experts will be required to agree.

Those who would like to apply for a position as an external reviewer will be allowed to do it by using the section devoted to such purpose, by ticking the box **Revisor/a** when signing in, or simply by contacting the journal's Editor (jlhhuerta@mac.com).

- When accepting their position, evaluators will automatically become part of COPE Ethical Guidelines for Peer Reviewers.
- External reviewers will receive a certificate of their work at the end of it, taking for granted that they perform their task according to the previously established requirements and guidelines and their report is submitted in a timely manner.
- Reviewers will not accept any economic compensation in return for their reviewed articles.

Decisions about acceptance, rejection or change about the pieces of work received, based on the above-mentioned reports from external reviewers, will be announced to their authors within 180 days. In case the acceptance of a study, essay or research depends on the amendments suggested by the external reviewers, its author will be required to improve the original text. Once changes are introduced, the amended article will be submitted again to be evaluated by the Editorial Board.

The accepted originals will be identified by means of a DOI code and published in the first issue containing enough pages. Editors reserve their right to publish them.

Every study, research or essay accepted for publishing will be checked by copyeditors, who will make the appropriate comments on them.

The correction of proofs will be carried out by the authors themselves within the time set by the Editorial Board. In case authors do not reply before the deadline, editors will assume such task but always taking the originals as their reference.

Authors requiring a certificate of article acceptance will receive a provisional document signed by the journal's Editor via email, valid until their articles are definitely published.

Espacio, Tiempo y Educación is not responsible for the authors' ideas, opinions and styles, although language accuracy and correction are always insisted on.

Publication frequency

Espacio, Tiempo y Educación has been an **annual volume** journal and consists of two or more issues, depending on the publishing needs or interests.

Cataloguing Data

- Title: *Espacio, Tiempo y Educación*
- ISSN: 2340-7263
- Periodicity: One volume / year
- Journal birth: 2014
- Editor: José Luis Hernández Huerta
- Publisher: FahrenHouse
- Publishing place: Salamanca, España
- UNESCO classification: History of Education – 5506.07

- Field of Study: Scientific research
- License: Creative Commons Attribution – Non-commercial – No derivative works(CC-BY-NC-ND)

Publication and edition ethics

The different authors, when submitting their articles to *Espacio, Tiempo y Educación*, willingly accept the **Publication ethics and malpractice policy** established by the publishing house Fahren-House, attached to the international agreements taken in the COPE Best Practice Guidelines for Journal Editors and the International Standards for editors and authors published by the Committee on Publication Ethics.

- Wager E & Kleinert S (2011) Responsible research publication position statements. Chapter 49 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 305-7). (ISBN 978-981-4340-97-7)
- Kleinert S & Wager E (2011) Responsible research publication: international standards for editors. A position statement developed at the 2nd World Conference on Research Integrity, Singapore, July 22-24, 2010. Chapter 51 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 317-28). (ISBN 978-981-4340-97-7)
- Wager E & Kleinert S (2011) Responsible research publication: international standards for authors. A position statement developed at the 2nd World Conference on Research Integrity, Singapore, July 22-24, 2010. Chapter 50 in: Mayer T & Steneck N (eds) *Promoting Research Integrity in a Global Environment*. Imperial College Press / World Scientific Publishing, Singapore (pp 309-16). (ISBN 978-981-4340-97-7)

página intencionadamente en blanco

FORO

de Educación



FahrenHouse: Salamanca, España. 2014

Foro de Educación es una revista científica open-access, editada por FahrenHouse (Salamanca, España), dedicada a investigaciones, estudios y ensayos sobre educación, en cualesquiera espacio y tiempo, ramas y especialidades, evaluada por pares ciegos, abierta e independiente, que admite originales en varias lenguas: español, inglés, italiano, portugués y francés.

Foro de Educación es un lugar de encuentro para la ciencia y el pensamiento, un ágora -en el sentido más genuino de la palabra- en el que se dan a conocer las indagaciones sobre educación y sus determinantes políticos, culturales y sociales característicos de un espacio y un tiempo. Es asimismo un espacio para la reflexión en torno a cuestiones relativas a educación y cultura, en el que la crítica, el pensamiento y el estudio sean los principales acicates para hacer de educación y sociedad algo mejores, más libres, justas y solidarias.

Foro de Educación está dirigida, principalmente, a investigadores, estudiosos y docentes universitarios dedicados a cuestiones referidas a las Ciencias de la Educación en cualquier espacio y tiempo, forma y modo, rama y vertiente, enfoque conceptual y metodológico. Así también a cuantas otras personas libres e independientes que se preocupan por cuestiones de sociedad, cultura y educación y que están dispuestas a contrastar sus criterios y pareceres con los de otros.

www.forodeeducacion.com

El Futuro del Pasado. Revista electrónica de Historia pretende ser un espacio abierto para el diálogo y el debate entre investigadores de diferentes áreas de conocimiento que tienen como objeto de estudio el pasado en sus diferentes vertientes. Se trata de una herramienta para la investigación, la divulgación y la crítica, ajena a cualquier tipo de partidismo ideológico o clientelismo de cualquier signo.

El Futuro del Pasado busca ayudar a superar los muros que separan a los historiadores, tratando de romper barreras entre las diferentes áreas afines de conocimiento y estableciendo lazos para la colaboración en un mundo en el que se da cada vez más importancia a la competencia.

Las nuevas tecnologías permiten, a quienes saben hacer de ellas un aliado, superar las barreras económicas y difundir gratuitamente la cultura por todo el territorio nacional y más allá de nuestras fronteras. Se muestra como una evidencia que cada vez es más importante la generación y comunicación académica del conocimiento científico a través de la Red. El Futuro del Pasado pretende contribuir a esta transmisión libre y gratuita del conocimiento científico.

www.elfuturodelpasado.com

EL FUTURO DEL PASADO

Revista electrónica de Historia

Núm. 5

Monográfico
Cine e Historia:
revisiones metodológicas
y críticas



Salamanca, 2014

Espacio y Tiempo son variables que definen y determinan, en gran medida, la realidad, marcan todos los elementos de esta, condicionan las posibilidades y trayectorias de personas y sociedades, también las del pensamiento, la ciencia, la tecnología y cuantas otras manifestaciones de Razón, Libertad y Utopía. La Educación, genuina del ser humano, no es ajena a tales influjos: es un factor histórico y presente que es, al tiempo, condicionante y condicionado en el curso de aquellos.

Espacio, Tiempo y Educación ha sido concebida como un lugar en el que la Educación, en todas sus formas y modos, en cualesquiera Espacio y Tiempo, sea sometida a examen.

Espacio, Tiempo y Educación es una revista open-access de Historia de la Educación, evaluada por pares ciegos, abierta e independiente, que admite originales en varias lenguas: español, inglés, italiano, portugués, y francés.

* * *

Space and Time are two variables which, to a large extent, determine reality, make a mark on all its aspects, condition the opportunities and paths of people and societies, as well as those of thought, science, technology and many other manifestations of Reason, Freedom and Utopia. Education, a genuinely human phenomenon, is no stranger to such influences: it is both a past and a present factor which is both conditioning and conditioned over the course of history and the present.

Espacio, Tiempo y Educación was conceived as a forum in which Education, in all its forms and modes, in any and all points in Space and Time, could be examined.

Espacio, Tiempo y Educación is an open-access journal on the History of Education, subject to blind peer review, open and independent, which accepts original work in a variety of languages: Spanish, English, Italian, Portuguese and French.