

Córdoba
nº 14
Año
2017

e-CO

Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado

Artículos

Reseñas

Entrevistas

Experiencias

Monográfico



CEP Córdoba
JUNTA DE ANDALUCÍA



JUNTA DE ANDALUCÍA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

LA ESCUELA EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

ISSN: 1697-9745

Depósito legal: CO-1139/2009

¿Qué es e-CO?

e-CO es una revista digital sobre educación y formación del profesorado que edita el Centro del Profesorado de Córdoba desde enero de 2005. Desde el 2008 tiene una periodicidad anual.

¿Quiénes hacemos en e-CO?

Director

José Moraga Campos

Consejo de redacción

Mercedes Arias González
Beatriz Corpas Martín
Miguel Calvillo Jurado
Trinidad Jerez Montoya
Ana López Parra
Beatriz Martínez Serrano
Rosa María Solano Fernández
Carlos Manuel Tapia Agredano

Comité científico

(En proceso de creación)

Diseño y presentación

Alfonso Gómez Barbudo
José Moraga Campos

Soporte técnico

Francisco España Pérez
Alfonso Gómez Barbudo
Manuel A. Jiménez Gómez

Coordinación del monográfico

José Moraga Campos

Asesorías colaboradoras

Javier Álvarez Mesa
Francisco España Pérez
Miguel Gómez Muñoz
Manuel A. Jiménez Gómez
María Dolores Jiménez Valiente
Teresa de los Ángeles Jurado Román
Raúl Landa Navarro
Manuel Lucena Rubio
Margarita Tejederas Dorado

Directora general

Elisa Hidalgo Ruiz

Advertencia

e-CO no se responsabiliza ni comparte necesariamente las opiniones vertidas por los autores y autoras en sus artículos o reseñas. e-CO autoriza a reproducir el contenido de los artículos siempre que se cite la fuente.

Para publicar en e-CO, consulte [Cómo publicar](#).

SUMARIO

EDITORIAL	6
ARTÍCULOS	9
FACTORES A TENER PRESENTES EN LAS ACTIVIDADES PARA LA PRÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS ORALES. Juan Carlos Araujo Portugal..	10
ELABORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA PARA LA CLASE DE RELIGIÓN. José Antonio Fernández Martín	30
APRENDIZAJE Y COMPROMISO CON LA COMUNIDAD. HACIA LA CONCIENCIACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. M^a del Carmen Gil del Pino.....	43
POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL RELATO RELIGIOSO. CON UNA APLICACIÓN PARA EL AULA. Miguel Gómez Muñoz	52
LA EDUCACIÓN EN LA CREATIVIDAD A TRAVÉS DE LA MÚSICA. Ana María Gutiérrez Martínez.....	70
DIAGNÓSTICO DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO (3-12 AÑOS) DE UN CENTRO EDUCATIVO DE LUCENA (CÓRDOBA, ESPAÑA) SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LAS TAREAS DEL HOGAR. Víctor Pablo Pardo Arquero.....	80
LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA. Rafael González Requena.....	108
EL PAPEL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL <i>PLAN ESTRATÉGICO DE DESARROLLO DE LAS LENGUAS EN ANDALUCÍA. HORIZONTE 2020</i> . Beatriz Martínez Serrano	121
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	129
IMPLEMENTACIÓN DE UNA AGENDA ESCOLAR COLABORATIVA CON GOOGLE CALENDAR. PROYECTO Y TUTORIAL. Federico Abad Ruiz	131
RECORDANDO A LORCA EN LAS PALMERAS. Azahara Arévalo Galán.....	166
PROGRAMA ERAMUS + EN EL CEP DE CÓRDOBA (ACCIÓN CLAVE 1): DESTREZAS FORMATIVAS BÁSICAS PARA UNA ESCUELA DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. Trinidad Jerez Montoya.....	180
MATEMÁTICAS... VAMOS A JUGAR. Rafael Linarres García..	188
PROYECTOS ERAMUS +: UNA VÍA PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN. María Isidora López-Cózar Aguilar	194
PROGRAMA ERAMUS + EN IES ANTONIO GALÁN ACOSTA (ACCIÓN CLAVE 1): LA IMAGEN EN EL APRENDIZAJE: UNA VISIÓN INTEGRADORA. Mónica Luque Fernández y Manuel García Cruz	200

CIENCIA Y CONVIVENCIA: UNA INTERDEPARTAMENTAL E INOLVIDABLE AVENTURA POR ALMERÍA. Sonia Moncalvillo Coracho y José R. Pedraza Serrano	205
NUESTROS CUENTOS PREFERIDOS PARA EL DÍA DEL LIBRO EN EDUCACIÓN INFANTIL Belén Rodríguez Jerónimo y Lourdes Morales López	231
PROGRAMA ERASMUS+: PROYECTO KA219. CROSS-CURRICULAR APPROACHES TO MATHEMATICS AND SCIENCES IN FORMAL AND INFORMAL CONTEXTS. Alberto Segovia Alonso	245

MONOGRÁFICO: LA ESCUELA EN PERSPECTIVA HISTÓRICA..... 250

UNA NUEVA MIRADA A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS UNIVERSITARIOS. Pablo Álvarez Domínguez	252
ILUMINAR LAS SOMBRAS Y ESCUCHAR LOS SILENCIOS. Pilar Ballarín Domingo	267
ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA TRAYECTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS. Francisco F. García Pérez	280
POR TERRENOS LABRANTÍOS: LAS MISIONES PEDAGÓGICAS DE LA SEGUNDA REPÚBLICA. Javier Gimeno Perelló	293
EVOLUCIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. Raúl Landa Navarro	338
EL MAESTRO Y LA PEDAGOGÍA SUPLANTADA DEL FRANQUISMO DE LA POSGUERRA. APUNTES DESDE LA LITERATURA. Ramón López Martín	348
PEDRO SALINAS, O MEDITACIÓN SOBRE EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. Leonor María Martínez Serrano	368
NOTICIAS DE LOS CENTROS DE COLABORACIÓN PEDAGÓGICA EN EL ARCHIVO DEL IES SANTA CATALINA DE SIENA DE CÓRDOBA. CURSO 1965/1966. Ana Moreno Moreno	376
POR UNA ESCUELA PARA LA VIDA Y LA FELICIDAD DE LAS PERSONAS. Francisco Olvera López	401
LAS ESCUELAS DEL CAMPO DE LA VERDAD: UN INTENTO DE MEJORAR LA EDUCACIÓN CORDOBESA. Manuel A. García Parody	413
DE YÁSNAIA POLIANA A CASTRO DEL RÍO. APUNTES DE ESCUELAS LIBERTARIAS. Raúl Ruano Bellido	430
LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. UN MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMPROMETIDO EN LA DEFENSA DE LA ESCUELA PÚBLICA. Blas Segovia Aguilar	450
CARMEN DE MICHELENA (MADRID 1914-BEAS DE SEGURA 2012). Rosa M^a. Solano Fernández y Beatriz Toledo Marín	469
JOSÉ MARÍA REY DÍAZ.(1891-1963). UN PEDAGOGO CORDOBÉS. Manuel Toribio García	478

ENTREVISTA.....	511
RETAZOS DE TIEMPO, NOSTALGIA Y SOLEDAD.	512
ENTREVISTA A RAFAEL RUIZ SERRANO. Leonor Martínez Serrano.....	512
RESEÑA	520
ARANDA AGUILAR, José Carlos. <i>Cómo hablar en público</i>. Córdoba: Berenice, 2015. ISBN: 978-84-15441-78-6. Beatriz Martínez Serrano	521

EDITORIAL

Es necesario tomar como objeto constante de reflexión la relación nueva que puede y debe ser instaurada entre lo que es necesario mantener del pasado y la adaptación, no menos necesaria, al futuro.

Pierre Bourdieu

La educación como fenómeno social, cultural, político o incluso, económico, está dotado de una complejidad tal que no puede ser abarcado desde una única perspectiva de análisis. Se impone la perspectiva multidisciplinar y en este sentido, la Historia, en general, y la Historia de la Educación, en particular, tienen, sin duda, una papel fundamental. En una época de cambios incesantes, en la que no se tiene muy claro hacia dónde nos dirigimos, echar la vista atrás nos puede ayudar a explicar la realidad del tiempo presente y, más aún, aclarar el incierto futuro. Se trata, en palabras de Paulo Freire, de *repensar lo pensado*. Conocer los discursos pedagógicos históricos, la evolución de las políticas educativas en nuestro entorno, las técnicas y métodos puestos en práctica en anteriores etapas, las soluciones aplicadas a los problemas educativos planteados o, sencillamente, conocer cómo fueron y cómo llevaron a cabo su labor los maestros y maestras en otros momentos del pasado más o menos reciente, son aspectos esenciales por los que nos deberíamos interesar como profesionales de la enseñanza.

En este nuevo número de la revista eCO hemos creído oportuno dedicar el monográfico correspondiente a la *Educación en perspectiva histórica*, esto es, realizar nuestra modesta aportación a esa necesaria reflexión intelectual sobre

el pasado de la educación en nuestro país. Queremos agradecer sinceramente el esfuerzo que han realizado todas las colaboradoras y colaboradores que han respondido afirmativamente a nuestra propuesta.

A la hora de confeccionar el monográfico, quisimos realizar un planteamiento lo más completo e inclusivo posible, partiendo de lo local, desde Córdoba, para llegar a una escala lo más amplia posible. De igual forma con lo temporal: intentar recabar aportaciones desde los albores del siglo XX hasta lo más reciente. Vamos a poder leer algunas aportaciones relacionadas con la educación libertaria en municipios cordobeses o la labor de personajes significativos en la historia de Córdoba relacionados con la educación (el arquitecto Azorín Izquierdo o el pedagogo Rey Díaz), las misiones pedagógicas de la Segunda República; la pedagogía suplantada de los maestros del primer franquismo, la dura posguerra, la labor durante el etapa final de la dictadura de alguna institución relacionada con la formación del profesorado, o la labor crucial de los Movimientos de Renovación pedagógica, durante el período de la Transición democrática.

También hemos indagado en aspectos concretos relacionados con la educación de las mujeres, la evolución de las Ciencias Sociales o de la Educación Física o la labor de los Museos Pedagógicos en cuanto a la formación histórico-educativa del profesorado y de la memoria histórica de la educación.

Finalmente, encontraremos también dos aportaciones subjetivas, la primera sobre una maestra precursora, que simboliza el abnegado trabajo de las maestras durante la larga y oscura dictadura, en lucha permanente contra las resistencias impuestas por el régimen, y en segundo lugar, el testimonio personal

de un protagonista de esos momentos cruciales, de aspiraciones de cambio, que se desarrollaron en los primeros momentos de nuestra joven y aún vacilante democracia.

No hemos pretendido buscar narrativas sumamente complejas ni subjetivismos exacerbados, sino tan sólo proporcionar algunas ideas sobre temas que no suelen tratarse habitualmente en la literatura especializada y que sirvan, a través de una lectura atenta y crítica, a la formación del profesorado. Sin embargo, no hemos aspirado a abarcar tanto -decía el machadiano maestro Juan de Mairena- que aprendamos tantas cosas que no tengamos tiempo de pensar en ninguna de ellas.

A todas las personas que han colaborado en este número queremos dar las gracias por creer en la necesidad de difundir las experiencias educativas que se realizan en las aulas, las reflexiones e ideas que nos hacen avanzar y en general, intentar contribuir a la mejora de nuestro sistema educativo para que se aprenda en un futuro de su inmenso pasado.

José Moraga Campos

Director de la revista eCO

Asesor de Secundaria del CEP de Córdoba

ARTÍCULOS

FACTORES A TENER PRESENTES EN LAS ACTIVIDADES PARA LA PRÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS ORALES

Factors to take into account in those activities aimed at practising and assessing aural and oral skills

Juan Carlos Araujo Portugal

Escuela Oficial de Idiomas de Burgos
jcaraujo@educa.jcyl.es

RESUMEN

Este artículo incluye la propuesta de una actividad de comprensión auditiva y otra de expresión oral, en las que se tienen presentes las consideraciones que diversos investigadores y académicos interesados en su estudio y desarrollo han señalado. Asimismo, se repasa el marco teórico que las justifica, lo que ayuda tanto a profesorado novel como al que ya cuenta con experiencia docente a comprender mejor el tipo de actividades que normalmente se llevan a cabo en las clases de lenguas extranjeras, para así conseguir que estos ejercicios resulten efectivos y que el alumnado se pueda beneficiar de ellos lo máximo posible.

PALABRAS CLAVE: ACTIVIDAD, COMPRENSIÓN AUDITIVA, EXPRESIÓN ORAL, JUSTIFICACIÓN, MARCO TEÓRICO

ABSTRACT

This paper presents a proposal of a listening and a speaking activity which take into account those considerations that many researchers and scholars who are interested in their study and development have stated. Apart from the proposed listening and speaking activities, the revision of the theoretical framework behind them will prove useful for both pre-service and in-service teachers in order to better understand the kinds of activities that are normally carried out in a foreign language class. Thus, this revision will help make these activities more effective and students will benefit as much as possible from them.

KEYWORDS: ACTIVITY, LISTENING COMPREHENSION, SPEAKING, JUSTIFICATION, THEORETICAL FRAMEWORK

Fecha de recepción del artículo: 28/10/2016

Fecha de Aceptación: 18/04/2017

Citar artículo: ARAUJO PORTUGAL, J. C. (2017). *Factores a tener presentes en las actividades para la práctica y evaluación de las destrezas orales*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

Las destrezas orales, entendiendo por estas la comprensión auditiva y la expresión oral, resultan difíciles de desarrollar en el aprendizaje de una lengua extranjera, y especialmente en el caso de los alumnos adultos. En lo que se refiere a la comprensión auditiva, esta se puede promover mediante la práctica reiterada de diferentes tipos de ejercicios y a través de la exposición continuada a textos orales en la lengua meta, a los que en la actualidad se puede acceder con facilidad gracias a las nuevas tecnologías. De este modo, también se está propiciando la competencia clave de aprender a aprender, algo por lo que se aboga por parte del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) del Consejo de Europa, y en los currículos de los distintos niveles de las enseñanzas especializadas de idiomas que han publicado las diferentes administraciones educativas.

Los/as docentes deben involucrar de forma activa a los estudiantes en actividades de expresión oral que sean divertidas y que se basen en un método comunicativo de enseñanza (Jondeya, 2011). Tal y como manifiesta esta autora, con anterioridad a la adopción del enfoque comunicativo, muchos intercambios orales eran meramente mecánicos para la práctica controlada de las estructuras gramaticales trabajadas en clase y apenas tenían valor comunicativo dado que no se producía ningún intercambio de información.

Este artículo tiene como objetivo revisar algunas consideraciones teóricas que diversos investigadores y académicos interesados en las destrezas orales ponen de relieve a la hora de establecer los factores que tienen gran influencia para su desarrollo y perfeccionamiento en los alumnos de lenguas extranjeras. Los profesores de idiomas normalmente las tienen en cuenta y las ponen en práctica sin ser muchas veces conscientes de ello, aunque resultaría beneficioso, tanto para ellos como para sus alumnos, que entendieran el marco teórico que las respalda.

Por ello en el artículo en primer lugar se incluye una propuesta de actividad de comprensión auditiva, seguida de las consideraciones teóricas que la sustentan, para a continuación incluir otra de expresión oral, que también va acompañada de la pertinente justificación teórica.

ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN AUDITIVA PROPUESTA

La situación es la siguiente: una persona ha alquilado una habitación en un complejo de vacaciones a través de una agencia de viajes después de haber visto un anuncio en la prensa o en Internet. Le ha gustado el apartamento que se anunciaba y decide pasar allí las vacaciones con su familia. Cuando llega, resulta que las cosas no son tal y como se mostraban en el anuncio, por lo que llama a la agencia de viajes exigiendo una solución. Está pensada para un grupo de alumnos de nivel intermedio. Intervienen dos personas, un hombre y una mujer, para que se les pueda diferenciar sin dificultad y la grabación se oirá dos

veces. Los dos interlocutores son hablantes nativos, no hablan demasiado rápido ni tienen rasgos marcados de carácter dialectal. El texto será una grabación de audio dado que se supone que es una conversación telefónica, para de ese modo recrear las condiciones en que se desarrollaría en la vida real, y dura en torno a tres minutos. La actividad constará de tres partes: pre-escucha, la escucha propiamente dicha y post-escucha.

En la fase de pre-escucha, se presenta la situación y se pregunta a los estudiantes si algo similar les ha sucedido alguna vez, así como qué tipo de problemas o cambios respecto al anuncio cabría esperar. Esta parte se realizará en primer lugar en parejas para posteriormente establecer una puesta en común de ideas con el resto de integrantes del grupo.

La fase de escucha propiamente dicha, a su vez, se dividirá en otras dos partes, lo que permitirá realizar una variedad de tareas distintas. Durante la primera, se facilitará a los alumnos/as el anuncio publicado en la prensa y escucharán la conversación telefónica entre el cliente y la agencia de viajes para detectar las diferencias entre lo que incluía el anuncio y lo que realmente se encontraron al llegar al apartamento. Si lo desean, pueden tomar notas mientras oyen la conversación. Después de la primera audición, los alumnos compararán en parejas las diferencias que han detectado.

Para la segunda parte de la fase de escucha propiamente dicha, se proporcionará a los estudiantes una serie de oraciones y estos tendrán que determinar si son verdaderas o falsas según lo que han oído. Se les dejará un

tiempo para que lean las preguntas de forma individual, y mientras lo hacen, y en función de lo que recuerden de la primera vez que han oído el texto, decidirán si son verdaderas o falsas, de nuevo de forma individual. A continuación, se volverá a escuchar la grabación para que los alumnos puedan comprobar sus respuestas y responder a aquellas que no recordaban. Una vez se ha finalizado de oír la grabación, compararán las respuestas en parejas, antes de que el ejercicio se corrija a nivel de grupo.

Como actividad para la fase de post-escucha se pedirá a los alumnos que comenten en parejas lo que creen qué hará el cliente y por qué actuará de ese modo. Por último, los estudiantes escribirán una carta o correo electrónico formal de queja dirigido a la agencia de viajes, imaginando que ellos son el cliente que no ha quedado satisfecho con la solución que se le ha ofrecido. Para realizar la tarea de expresión escrita, los alumnos tendrán que hacer referencia a la información que han oído, así como incluir detalles que hayan escuchado. Para ello, pueden utilizar las notas que cogieron la primera vez que oyeron la grabación.

JUSTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN AUDITIVA PROPUESTA

En lo que se refiere al currículo del nivel intermedio de las enseñanzas especializadas de idiomas en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (Decreto 59/2007), la actividad propuesta engloba los siguientes aspectos socioculturales y temas: alojamiento, viajes así como bienes y servicios.

Respecto a lo que se persigue con la misma, se corresponde al objetivo específico de la comprensión auditiva que dicho currículo formula del siguiente modo: “identificar las intenciones comunicativas, la información esencial, los puntos principales y los detalles relevantes de intervenciones, debates, conferencias, instrucciones y narraciones, sobre temas generales o de su especialidad, en registro estándar, emitidos de forma clara y con posibilidad de alguna aclaración” (p. 194).

Está estructurada en tres fases (pre-escucha, escucha y post-escucha), que suele ser lo habitual en las actividades de comprensión auditiva, con independencia del tipo de tarea que se incluyan (Talaván, 2010). Como señala esta autora, la fase de pre-escucha busca crear expectativas. Las tareas de la fase de escucha propiamente dicha buscan mantener la atención del alumno así como relacionar el texto con las expectativas. Por último, las tareas de la fase post-escucha (que pueden estar relacionadas con las actividades de las fases anteriores, siendo preferible que así sea) tienen por objeto poder transferir ese aprendizaje a otros contextos o destrezas.

Talaván (2010) también hace referencia a tres factores fundamentales en el proceso de escucha: los interlocutores, el texto y la situación. Por su parte Weir (2005) establece seis variables relativas a los interlocutores que pueden facilitar o dificultar la comprensión, entre las que se pueden destacar:

1. La velocidad del discurso: cuanto más rápido sea este, más difícil de comprender.
2. La variedad de acento: cuanto más marcado, regional o desconocido, más complicado será de comprender el texto, algo que corrobora Buck (2001).
3. El número de hablantes: cuantos menos haya, menor dificultad.
4. La facilidad para poder distinguir los hablantes. Si todos son hombres o mujeres, será más difícil distinguir sus intervenciones.

Como se ha indicado, se aconseja oír el texto dos veces. De este modo la tarea resultará mucho más fácil (Berne, 1995; Cervantes & Gainer, 1992). Al mismo tiempo ayudará a reducir el nivel de estrés al que se ven sometidos los alumnos, puesto que al escucharlo tan solo una vez, este aumenta de forma innecesaria en los estudiantes (Buck, 2001).

Dado que lo que se necesita para comprender un texto oral es el tipo de conocimiento que se activa en un momento determinado y que ayuda a comprender el texto (Rost, 2002), en la fase de pre-escucha, se introducirá la situación y se preguntará a los alumnos si algo parecido les ha sucedido alguna vez, así como qué tipo de problemas o cambios respecto al anuncio cabría esperar.

De esta forma se estará activando la “atención selectiva” a la que hace referencia Rost (2002), que permite a los alumnos centrarse en lo que están escuchando, anulando de ese modo cualquier otro detalle que pueda servir de distracción. Lynch (1996) señala que cuanto más se sepa sobre un tema, menos hay que

depender de la lengua que se utilice para comprender el mensaje que se quiere transmitir.

Se considera que textos orales que duren más de tres minutos consiguen que el esfuerzo por mantener la atención sobrecargue la memoria a corto plazo (Cornaire, 1998), motivo por el que se recomienda no sobrepasar dicha duración. Esa es la razón por la que se ha fijado que la conversación dure tres minutos.

A la hora de decidir la tarea a realizar durante la fase de escucha propiamente dicha, se ha tenido en cuenta lo que señala Rost (2002) respecto a las estrategias específicas para desarrollar la comprensión auditiva: predecir, inferir, monitorizar, aclarar, responder y evaluar. Asimismo se ha tenido presente lo que Ur (1984:25) manifiesta respecto a la necesidad de realizar actividades de comprensión centradas en una tarea concreta para que los alumnos interactúen de forma organizada según lo que oyen, y comprueben por ellos mismos de un modo efectivo lo que han comprendido.

Con el ejercicio de verdadero o falso, el objetivo que se persigue es que los estudiantes presten atención al detalle, y al comparar las respuestas con un compañero, podrán decidir si finalmente mantienen sus respuestas o las modifican. La forma de la actividad debe ser lo más sencilla posible para que los estudiantes se centren en escuchar el texto y no tengan que dedicar mucho tiempo a entender lo que tienen que hacer (Talaván, 2010).

Como post-tarea se ha optado por la carta o correo electrónico de queja para integrar un objetivo no lingüístico, además del lingüístico habitual en las clases de idiomas, para que los alumnos perciban la utilidad práctica de las actividades realizadas durante las tres fases de la actividad y las puedan extrapolar a la vida real. Además, es un ejemplo de prueba comunicativa que se podría haber empleado también en la fase de escucha propiamente dicha (Rost, 2002). Por ser una tarea comunicativa y auténtica, permitirá una mejor valoración de la competencia real del alumno (Weir, 2005).

Como se ha señalado, se permitirá a los estudiantes tomar notas mientras escuchan el texto. Rost (2002) señala que la comprensión auditiva comparte algunas características con otras destrezas de comprensión e inferencia, entre las que se puede incluir la comprensión de lectura. Según este autor una forma muy habitual de escucha selectiva consiste en tomar apuntes mientras se escucha. En opinión de Flowerdew (1994) esta es una macro-destreza muy importante a la hora de oír conferencias o clases, y se considera que interactúa con la comprensión de lectura, la expresión escrita y la expresión oral. En la actividad propuesta las notas pueden servir de ayuda para la realización de la actividad de la fase de post-escucha. Tanto esta parte, como la de pre-escucha, representan una integración de la destreza de comprensión auditiva con el resto de destrezas lingüísticas. Como señala Berlo (1960) el objetivo de todo acto comunicativo es influir sobre alguien para conseguir algo.

ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ORAL PROPUESTA

La actividad consiste en lo siguiente: dos amigos que van siempre de vacaciones juntos quedan para tomar algo y decidir sobre las vacaciones de este verano. Sin embargo, la situación personal de cada uno de ellos ha variado en relación a otros años y esto les obligará a introducir algunos cambios con respecto a lo que venían haciendo hasta ahora: la duración de las vacaciones, el destino elegido, etc. El alumno A quiere que estas sean más cortas (más o menos la mitad que otros años). El alumno B también no desea gastar mucho dinero, y le gustaría tener unas vacaciones más cortas y en un destino barato. Su amigo no sabe nada de la situación en su empresa porque antes de comentárselo quería tener la certeza de qué iba a suceder.

Una vez finalizada la actividad, para la que se les dejará de tres a cinco minutos de preparación individual, los alumnos tendrán que reflexionar con su compañero sobre el aspecto al que han prestado más atención mientras la realizaban, es decir, a desarrollar la tarea o a que las estructuras y el vocabulario que utilizaban fuesen correctos. A continuación, el compañero intentará recordar las expresiones que ha usado la otra persona a la hora de transmitir las ideas principales y al mismo tiempo, entre ambos tratarán de reflexionar sobre si se podría haber empleado alguna otra fórmula o forma alternativa que expresara el mensaje de un modo más exacto, concreto, conciso, o fuese más breve, directo, etc.

JUSTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ORAL

Engloba el aspecto sociocultural y tema de viajes que se recoge en el currículo del nivel intermedio para la enseñanza especializada de idiomas en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (Decreto 59/2007). Respecto a lo que se persigue con la misma, se corresponde al objetivo específico de la expresión oral que dicho currículo formula del siguiente modo: “expresarse con adecuación, eficacia, razonable fluidez, precisión y corrección en una amplia gama de situaciones y temas, narrando acontecimientos, describiendo experiencias y sentimientos y transmitiendo información, presentando un tema conocido y justificando las propias opiniones” (p. 194).

La actividad de expresión oral propuesta en este artículo está dividida en dos partes claramente diferenciables, y no va dirigida a evaluar la actuación de los alumnos para su promoción a otro curso o nivel superior, o a la obtención de un certificado o cualificación que les abra las puertas a distintas oportunidades, tal y como hacen los exámenes que menciona Hughes (2011).

Las partes de comprensión auditiva y comprensión de lectura de los exámenes oficiales suelen optar por formas tradicionales de evaluación de esas destrezas, tales como ejercicios de respuesta de elección múltiple, verdadero o falso, etc. Sin embargo, en el caso de las partes de expresión oral y expresión escrita, se suelen incluir ejercicios en los que hay que realizar una serie de tareas y se califican por medio de rúbricas (Abedi, 2010).

En la actualidad, existe la necesidad de desarrollar mejores estrategias para evaluar la expresión oral, tal y como señala Cañete Outeiral (2014). Esta autora manifiesta que los docentes pueden ayudar a los estudiantes a que se hagan responsables de su proceso de aprendizaje al mismo tiempo que les informan sobre lo que se espera de ellos a la hora de expresarse de forma oral.

La actividad de expresión oral propuesta en el artículo intenta en primer lugar presentar una situación en la que los alumnos se vean obligados a emplear la lengua fuera del contexto académico, tal y como indica Luoma (2004), para simular o intentar reproducir una situación habitual en la vida. Al mismo tiempo, puesto que tan solo se les pide que se pongan de acuerdo, permite que los estudiantes demuestren que dominan las destrezas lingüísticas necesarias para emplear la lengua meta con el fin de conseguir un objetivo concreto.

Para dotarle de mayor autenticidad, y que la actividad no se convierta en un mero intercambio o enumeración de ideas e información que comparten ambos alumnos, se incluye un “vacío de información” (los cambios en la situación personal de cada alumno que desconoce el otro), porque tal y como dice Kremers (2000), los participantes en una situación comunicativa real nunca disponen de la misma información cuando comienzan una conversación.

Si los alumnos se ven inmersos en actividades en las que se vean obligados a intercambiar información desconocida, es más probable que se produzca una comunicación más auténtica en un aula de idiomas (Jondeya, 2011). Al mismo tiempo, estas actividades facilitan la adquisición de la lengua meta (Doughty &

Pica, 1986). Este tipo de actividades cada vez gozan de mayor aceptación y son altamente recomendables para el aprendizaje de una lengua extranjera (Jondeya, 2011). Son efectivas porque todo el mundo tiene la oportunidad de hablar ampliamente en la lengua meta (Afrizal, 2015; Kayi, 2006).

Autores como Harmer (1991), Hess (2001), Lee & VanPatten (2003) y Li (2005) que señalan varias ventajas de este tipo de actividades frente a otras más tradicionales:

- Sirven de estímulo para la producción oral.
- Se pueden adaptar a estudiantes de diferentes niveles, desde alumnos principiantes a estudiantes de niveles avanzados.
- No solo resultan útiles en la fase de producción sino también en la de recepción.
- Promueven un estilo de aprendizaje autónomo por parte de los alumnos.
- Proporcionan a los estudiantes un motivo por el que participar.
- Hacen que los alumnos tengan una razón para entender lo que les dicen.
- Propician la formación de un sentimiento de cohesión del grupo, así como una necesidad de comunicación y cooperación, puesto que cada estudiante depende de los demás para poder finalizar la tarea.

Este tipo de actividades pueden desarrollar otras microdestrezas como clarificación de lo que se quiere decir, parafrasear, negociación de significados, resolución de problemas, recopilación de información y toma de decisiones (Son, 2009). Por lo que se refiere al profesor, este tan solo tiene que explicar en qué

consiste la actividad y repasar el vocabulario que se precisa para llevarla a cabo. A partir de ese momento se deja solos a los alumnos para que la desarrollen (Afrizal, 2015).

Es importante que los estudiantes sean conscientes de que las conversaciones habituales, tal y como detalla Hughes (2011), normalmente son “incorrectas” en lo que se refiere a los criterios de evaluación empleados en dicho tipo de exámenes, pero precisamente el que tengan ese carácter hace que sean el medio idóneo para alcanzar el objetivo que se pretende, y por tanto los alumnos tienen que ser capaces de manejar de forma efectiva todos los mecanismos y elementos que intervienen en la comunicación oral (falsos comienzos, autocorrecciones, oraciones incompletas, muletillas, etc.) y de ese modo conseguir un objetivo y especialmente la competencia comunicativa a la que se refiere Luoma (2004).

La segunda parte de la actividad de expresión oral propuesta, que los estudiantes reflexionen sobre las expresiones y fórmulas empleadas así como sobre posibles alternativas, tiene que ver con lo que señala Luoma (2004) respecto a que los estudiantes tienen que ser capaces de seleccionar lo que mejor se adapte a cada situación de entre los conocimientos que poseen de la lengua a nivel gramatical, léxico, morfológico, etc. Esta es una tarea difícil para un hablante nativo y mucho más para uno que no lo es, por lo que intentar hacerles reflexionar sobre ello puede resultarles útil cuando tengan que demostrar su capacidad para expresarse de forma oral en un contexto formal que suponga un mayor nivel de estrés, como es realizar un examen oficial.

Para llevar a cabo esta segunda parte de la actividad, se puede hacer uso de las siguientes técnicas o estrategias que se incluyen dentro del aprendizaje colaborativo (Azlina & Nik, 2010): el debate, y la técnica de piensa, júntate y comparte o *think-pair-share*. Esta técnica (Lyman, 1981, 1987) promueve el aprendizaje de los estudiantes a través de tres fases consecutivas (Slone & Mitchell, 2014; Velázquez Callado, 2013):

1. De forma individual los alumnos reflexionan sobre una cuestión.
2. A continuación, y trabajando en parejas, intercambian y comparten sus opiniones al respecto.
3. Finalmente, se comparten las ideas a nivel de grupo.

Se considera que esta estrategia de aprendizaje no solo aumenta el aprendizaje de los alumnos/as sino que también los involucra en debates, incluso a los que son más reservados y se muestran menos dispuestos a participar en clase (Karge *et al.*, 2011).

La segunda parte de la actividad de expresión oral, permite que tanto los compañeros como los propios alumnos faciliten información sobre su actuación. Finalmente, y tal y como señala Kremers (2000), las estrategias se aprenden con la práctica y autoexperimentación en situaciones reales y comunicativas. Nuevamente con esta autoevaluación de la actuación de los alumnos y su evaluación por parte de un compañero se está propiciando su aprendizaje

autónomo y se promueve el desarrollo de la competencia clave de aprender a aprender.

CONCLUSIÓN

Con este artículo, además de presentar una actividad de comprensión auditiva y otra de expresión oral (que se pueden elaborar o adaptar partiendo de las que se incluyen en los libros de texto) para que los/as alumnos/as practiquen y mejoren las destrezas orales en el aprendizaje de una lengua extranjera, se han repasado varias cuestiones teóricas que diversos investigadores expertos en la materia han señalado como fundamentales para ayudar a los estudiantes a perfeccionar esas destrezas lingüísticas y a que se desenvuelvan con éxito en la lengua meta, al mismo tiempo que se sugieren técnicas (como el debate y piensa, júntate y comparte o *think-pair-share*), y herramientas (como las rúbricas) que ayuden a que los/as alumnos/as puedan ser cada vez más autónomos/as en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, al mismo tiempo que se beneficien del aprendizaje colaborativo.

REFERENCIAS

- Abedi, J. (2010). *Performance assessments for English language learners*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Afrizal, M. (2015). A classroom action research: improving speaking skills through information gap activities. *English Education Journal*, 6(3), 342-355.

- Azlina, N. A., & Nik, A. (2010). CETLs: supporting collaborative activities among students and teachers through the use of think-pair-share techniques. *International Journal of Computer Science Issues*, 7(5), 18-29.
- Bakshi, S. (2009). Developing Communicative Language Skills. *ELTWeekly*, 35. Disponible en: <http://eltweekly.com/2009/09/eltweekly-issue35-article-developing-communicative-language-skills/>.
- Berlo, D. (1960). *The process of communication*. New York: Holt.
- Berne, J. E. (1995). How does varying pre-listening activities affect second language listening comprehension? *Hispania*, 78, 316-329.
- Brown, G. (1995). Dimensions of difficulty in listening comprehension. In Mendelsohn, D., Rubin, J. (Eds.), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening* (pp. 59-73). San Diego, CA: Dominic Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. New York: Cambridge University Press.
- Cañete Outeiral, A. M. (2014). Assessment of young language learners: Using rubrics to bridge the gap between praxis and curriculum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(1), 52-77.
- Cervantes, R., & Gainer, G. (1992). The effects of syntactic simplification and repetition on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 26, 345-374.
- Cornaire, C. (1998). *La comprensión oral*. París: CLE International.
- Decreto 59/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo del nivel básico e intermedio de las enseñanzas de régimen especial de los idiomas alemán, español para extranjeros, euskera, francés, gallego, inglés italiano, portugués y ruso. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 114, de 13 de junio de 2007. Disponible en: <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2007/06/13/pdf/BOCYL-D-13062007-1.pdf>.

- Doughty, C., & Pica, T. (1986). Information Gap Tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20, 305-325.
- Flowerdew, J. (1994). *Academic Listening: research perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching* (2nd Ed.). London: Longman.
- Harris, K. A. (1990). Pair Activities in Beginning Adult ESL Classes. Disponible en: http://www.calpro-online.org/files/i_presenterpowerpointsandhandouts/i_pdfs_presenterpowerpoints/302_harris_pairwork.pdf.
- Hess, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, R. (2011). *Teaching and Researching Speaking*. Essex: Pearson Education.
- Jondeya, R. S. (2011). *The Effectiveness of Using Information Gap on Developing Speaking Skills for the Eighth Graders in Gaza Governorate Schools* (Doctoral dissertation, Al-Azhar University-Gaza). Disponible en: <http://library.iugaza.edu.ps/thesis/96013.pdf>.
- Karge, B. D., Phillips, K. M., Jessee, T., & McCabe, M. (2011). Effective strategies for engaging adult learners. *Journal of College Teaching & Learning*, 8, 53-56.
- Kayi, H. (2006). Teaching speaking: Activities to promote speaking in a second language. *The Internet TESL Journal* XII(11). Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html>.

- Kremers, M. F. (2000). El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral. *ASELE. Actas XI*, 461-470.
- Lee, J. F. & VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Li, Y. (2005). Speaking Activities: Five Features. *US-China Foreign Language*, 9(3), 71-75.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. New York: Cambridge University Press.
- Lyman, F. (1981). The responsive classroom discussion. In Anderson, A. S. (Ed.), *Mainstreaming digest*. College Park, MD: University of Maryland College of Education.
- Lyman, F. (1987). Think-Pair-Share: An expanding teaching technique: MAA-CIE. *Cooperative News*, 1, 1-2.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. New York: Oxford University Press.
- Ozsevik, Z. (2010). *The Use of Communicative Language Teaching (CLT): Turkish EFL Teachers' Perspective in Implementing CLT in Turkey*. MA Thesis, Graduate College of the University of Illinois at Urbana, Champaign: Turkey.
- Raptou, V. (2001). *Using information gap activities in the second language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.

- Slone, N. C., & Mitchell, N. G. (2014). Technology-based adaptation of think-pair-share utilizing Google drive. *Journal of teaching and Learning with Technology*, 3, 102-104.
- Son, T. L. (2009). *Using Information Gap Activities to Promote Communication In EFL Classes*. In 5th National VTTN ELT.
- Talaván, N. (2010). Claves para comprender la Destreza de la Comprensión Oral en Lengua Extranjera. *EPOS. Revista de Filología*, 26, 195-216.
- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. London: Longman.
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Velázquez Callado, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. (Tesis doctoral: Universidad de Valladolid).
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Whitehead, D. (2007). Research based criteria for the design and selection of literacy and thinking tools. *Literacy Learning: The Middle Years Journal*, 15(2), 280-310.

ELABORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA¹ PARA LA CLASE DE RELIGIÓN

Elaboration of the Integrated Didactic Unit for the class of Religion

José Antonio Fernández Martín

CEIP María del Mar Romera (La Cala del Moral, Málaga)

bati_chati@hotmail.com

RESUMEN

Con la LOMCE, se promulga un “cambio” pedagógico o, mejor dicho, metodológico, fruto de una educación basada en el desarrollo de competencias, lo que afecta a las programaciones didácticas y al modo de dar clases. Para muchos, exige un proceso de innovación en el aula, donde tiene un papel importante la unidad didáctica integrada (UDI) como instrumento en el diseño de las experiencias de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: programación, metodología, aprendizaje

ABSTRACT

The intention of LOMCE is to promote a pedagogical change, or even better, a methodological change, born from a concept of education based on the development of capacities and skills. All of this, makes a change in the planning and work in the classroom. To many teachers, it's necessary a new innovative methodology in the classroom where the UDI takes an important place as an instrument to design the learning experiences.

KEYWORDS: PLANNING, METHODOLOGIC, LEARNING

Fecha de recepción del artículo: 20/02/2017

Fecha de Aceptación: 20/03/2017

Citar artículo: FERNÁNDEZ MARTÍN, J. A. (2017). *Elaboración de la unidad didáctica integrada para la clase de religión*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

¹ A partir de ahora se denominará como “UDI”.

El desarrollo curricular de las leyes de educación en las últimas décadas ha girado en torno a los siguientes aspectos y su interrelación: objetivos, como ejes de articulación de los diseños curriculares; unidades didácticas, con un enfoque activo del alumnado como resultado de la discriminación entre diferentes tipos de contenido (conceptos, procedimientos y actitudes); proyectos educativos, como ámbito de conexión entre el diseño curricular y la programación a pie de aula, y competencias.

La relación entre estos elementos aboca a una renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje así como la necesidad de orden y claridad en la planificación y práctica educativa, esto es, en la organización y desarrollo de las experiencias que un estudiante puede llegar a vivir en las aulas. Estas experiencias de aprendizaje presentados en forma de unidades didácticas, han derivado en una adaptación de éstas como respuesta a las nuevas exigencias y necesidades de este modelo educativo: la *Unidad Didáctica Integrada* (UDI).

Consiste en un instrumento de planificación que define las condiciones que permitirán generar las experiencias educativas para el aprendizaje de las competencias. Además, se logra alcanzar un equilibrio entre sus elementos constitutivos: “concreción curricular”, “transposición didáctica” y “valoración de los aprendizajes”.

Estructura		
Diseño curricular	Transposición Didáctica	Valoración de los aprendizajes
Relación de elementos curriculares: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, competencias	Definir producto final, estructura de tareas, temporalización, seleccionar tipos de pensamiento, agrupamientos, recursos y escenarios didácticos.	Elaborar una rúbrica a partir de los estándares o indicadores de aprendizaje y de las tareas planteadas y seleccionar los instrumentos de evaluación más adecuados.

Se denomina “integrada” porque relaciona todos los elementos curriculares. No implica que necesariamente tenga que ser interdisciplinar. Que sea globalizada y que intervengan varias asignaturas o no, será decisión del equipo docente.

Los pasos para elaborar la UDI son los siguientes:

Paso 1. Identificar la Unidad Didáctica Integrada que se va a elaborar

En primer lugar, se identificará correctamente con su *título* y se concretará la *etapa/ciclo/nivel* para los que se diseña así como el *área* o las *áreas* implicadas en su desarrollo. Es importante que esta identificación incluya una breve *justificación* del valor y relevancia del producto final en el contexto para el que se ha programado y que especifique la participación del alumnado en la práctica social que implica su desarrollo.

Esquema para la Identificación de la UDI

Título:			
Etapa:	Ciclo:	Nivel:	Área/s:
Justificación:			

Paso 2. Concreción curricular

Consiste en seleccionar los *elementos curriculares* y su relación con las *competencias*, según la etapa, el nivel, el ciclo o la materia curricular, a cuya adquisición contribuye la UDI. En definitiva se trata de especificar qué queremos que aprenda el alumnado.

El diseño de la UDI forma parte de la Programación Anual que realiza un determinado profesor o equipo docente. Representa el momento en que se deben adaptar los elementos curriculares a las características del alumnado y a las condiciones del centro y del aula.

La concreción curricular se expresa a través de los objetivos (de área, si están definidos, o de etapa, en caso que no existieran los anteriores), así como de los contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y su relación con las competencias a cuya adquisición contribuyen.

El currículo de área se presenta bajo la estructura de los elementos curriculares (contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje) numerados

para indicar su correlación. Además, existen comunidades autónomas donde, en el ejercicio de su competencia, define objetivos de área; en caso de no disponer de ellos, se acudirá a los objetivos de Etapa porque la LOMCE no define objetivos específicos de área ya que todas las materias deben tener como objetivos los generales de Etapa y contribuir a su logro.

Por lo que, este paso, sólo requiere acudir al currículo y seleccionar aquellos elementos curriculares que se adecuen a nuestra UDI. La contribución del estándar de aprendizaje a las competencias suele estar reflejada en documentos elaborados por las comunidades autónomas. En el caso del área de Religión, lo encontramos en varios documentos publicados por la Conferencia Episcopal Española denominados *Categorización de estándares*².

Esquema para la concreción curricular:

Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Competencias

Paso 3. Transposición didáctica

² Encontrará la referencia bibliográfica de dichos documentos junto con el currículo de Religión católica de las diferentes etapas en la bibliografía reseñada al final del artículo.

El siguiente paso se ha denominado como *transposición didáctica*. Este término engloba todas las condiciones que permiten al alumnado vivir las experiencias didácticas adecuadas para alcanzar el logro de los distintos elementos curriculares expuestos en el paso anterior. La Transposición Didáctica define el trabajo de aula, mejor que cualquier otro elemento de la UDI, tanto del alumnado como del profesorado.

La definición de los aprendizajes en términos de competencia evidencia la necesidad de adquirir el conocimiento de modo que pueda ser movilizado adecuadamente para la resolución de tareas. Una *tarea* consiste en la elaboración de un producto final relevante que permita resolver una situación-problema real en un contexto preciso, aplicando contenidos mediante el desarrollo de actividades y de ejercicios y poniendo en marcha procesos mentales imprescindibles para la correcta resolución de la tarea.

La elaboración del producto (tarea) exige la realización de una serie de *actividades*, las cuales incluyen un grupo de *ejercicios*.

Tarea	Preparar un cartel para pedir a los demás que conserven en buen estado la escuela			
Actividad	Realizar entrevistas a varias personas.			Elaborar un informe.
Ejercicio	Redactar las preguntas.	Elaborar un cuestionario en un procesador de texto.	Imprimir el cuestionario.	Redactar el título correctamente.

De ahí que comience desde la estructura de *tareas*, con su secuencia de *actividades* y selección de *ejercicios*. Pero desarrollar una secuencia didáctica implica dedicarle el tiempo necesario para lograr los objetivos propuestos. Para ello habrá que establecer qué sesiones, cuántas y el tiempo necesario. Es lo que se denomina *temporalización*, esto es, la organización temporal.

La transposición didáctica quedará culminada con la selección de las *metodologías* que el profesorado utilizará para facilitar la realización de las tareas, las cuales, quedarán registradas en la UDI. En este proceso se mantendrá un principio básico: el pluralismo metodológico.

El siguiente elemento especifica qué *proceso cognitivo* se ejecuta o se desarrolla en cada actividad. Es ya una constante en los autores y distintas pruebas de evaluación (PISA, de diagnóstico, evaluaciones externas, etc.) tomar como referencia la clasificación realizada por Bloom.

Reproducción		Conexión		Reflexión	
Acceso e identificación	Comprensión	Aplicación	Análisis y valoración	Síntesis y creación	Juicio y valoración

Este requisito implica realizar el diseño de cada actividad de forma que, para su correcta resolución, el alumnado deberá poner en juego sus esquemas mentales para desarrollarlos o adquirir otros nuevos. Lo que garantiza, de forma objetiva, que las situaciones de aprendizaje poseen un planteamiento correcto enfocado a la adquisición de Competencias.

Conviene recordar que la organización del alumnado en grupos favorece la adquisición de competencias. Siendo así, el siguiente elemento de la UDI consistirá en especificar qué tipo de *agrupamiento* requiere la elaboración de las tareas propuestas: trabajo individual, en grupos flexibles, estables, pequeños grupos, gran grupo...

Por último, conviene señalar los *recursos* (medios físicos o del entorno) necesarios para la correcta resolución de las tareas y los distintos *escenarios* donde se desarrollará el trabajo, ya que el aula tradicional no es el único posible y pueden existir otros con unas condiciones más favorables para la adquisición de los aprendizajes propuestos: laboratorio, aula de informática, biblioteca, gimnasio, patio, sala de usos múltiples, etc.

Esquema para la transposición didáctica

Tareas/ Actividades/ Ejercicios	Temporalización	Metodología			
		Procesos cognitivos	Agrupamientos	Recursos	Escenarios
Tarea 1	1ª sesión				
Actividad 1	1ª sesión				
Ejercicio 1	1ª sesión				
Ejercicio 2	1ª sesión				
Actividad 2	2ª sesión				
Tarea 2	3ª sesión				

Paso 4. Valoración de los aprendizajes

Valorar el aprendizaje del alumno significa definir el nivel de logro de los *estándares de aprendizaje* y desarrollo de las *competencias* implicadas en la UDI, lo cual requiere establecer una graduación de distintos niveles de desempeño de dichos estándares y/o competencias que se expresan en los denominados *indicadores de logro*. Por tanto, los indicadores pueden hacer referencia a los distintos aspectos implicados tanto en el proceso como en el producto de la tarea.

En este paso se propone la elaboración de una rúbrica porque es instrumento de evaluación idóneo para dicha valoración. Una rúbrica es una matriz específica de indicadores que permite reconocer y valorar los aprendizajes asociados a la realización de una tarea. Su elaboración culmina el diseño de la UDI, favoreciendo la valoración final de los aprendizajes adquiridos por cada estudiante en relación con los objetivos propuestos.

En la identificación de los aprendizajes adquiridos será necesario asociar el éxito en las tareas propuestas en la UDI a los estándares de aprendizaje; además de seleccionar, especificar y utilizar adecuadamente aquellos *instrumentos o técnicas de evaluación* que puedan dotar de mayor validez y fiabilidad el proceso de obtención de datos o información relevante. Asimismo debemos establecer el peso o porcentaje que dicha información tendrá para definir la nota final, ya que no todos los indicadores poseen la misma "importancia" de cara a la consecución del estándar. De ahí que se proponga una *ponderación* de dichos indicadores. La nota o calificación de cada indicador se puede realizar sobre 10 puntos y

aplicando el porcentaje adjudicado resultará la calificación total. La valoración del estándar será la suma de la calificación de sus indicadores de logro.

Teniendo en cuenta estos presupuestos, se muestra a continuación un posible esquema para elaborar la rúbrica de los estándares de aprendizaje que componen la UDI.

Rúbrica de Evaluación									
Estándares de aprendizaje	Tareas	Instrumentos de evaluación	Indicadores de logro				Peso (%)	Valoración	
			Excelente	Satisfactorio	Adecuado	Inadecuado		Nota	Total
Valoración final para el estándar propuesto									
Valoración final para el estándar propuesto									

A modo de ejemplo, tomamos el estándar 1.1 del 2º bloque de contenidos en una hipotética UDI para 2º de ESO³. La rúbrica podría ser la siguiente:

³ Las siglas del estándar corresponden al especificado en el documento de categorización de estándares publicado por la CEE mencionado en notas anteriores.

Rúbrica de evaluación								Valoración	
Estándares de aprendizaje	Tareas	Instrumentos de evaluación	Indicadores de logro				Peso (%)	Nota ⁴	Total ⁵
			Excelente	Satisfactorio	Adecuado	Inadecuado			
RE2.1.1 Busca y elige personajes significativos del pueblo de Israel e identifica y analiza la respuesta de fe en ellos	Tarea 1. Exposición de cuadros sobre personajes significativos del pueblo de Israel	Observación	Aporta imágenes que ilustran perfectamente la repuesta de fe de los principales personajes significativos del pueblo de Israel	Aporta imágenes adecuadas sobre los principales personajes significativos del pueblo de Israel	Aporta imágenes pero no todos son personajes significativos del pueblo de Israel	No aporta imágenes o no corresponde a personajes significativos del pueblo de Israel	10%		
	Tarea 2. Elaborar tríptico informativo sobre la historia de cada personaje siguiendo un guión prefijado	Trabajo en grupo	Investiga, conoce y expresa de forma escrita la vida de cada personaje. Identifica la respuesta de fe en ellos. Completa la información con otros elementos: imágenes, mapas del tiempo, etc.	Investiga, conoce y expresa de forma escrita la vida de cada personaje sin ayuda. Identifica la respuesta de fe en ellos	Investiga y conoce la vida de cada personaje aunque necesite ayuda para expresarlo por escrito. Identifica la respuesta de fe en ellos	No conoce ni expresa de forma escrita la vida de cada personaje. Tampoco identifica la respuesta de fe en ellos	30%		
	Tarea 3. Seleccionar y explicar noticias de prensa digital que reflejen actitudes o acciones semejantes a los personajes.	Exposición oral	Analiza e identifica la repuesta de fe de los personajes asociándolos con hechos y personas actuales y lo expone claramente utilizando material de apoyo (mural, TIC, etc.)	Analiza y es capaz de exponer la respuesta de fe de esos personajes identificándolas y asociándolas con hechos y personas actuales.	Analiza y es capaz de identificar la respuesta de fe de esos personajes en hechos y personas actuales con ayuda.	No analiza ni identifica la respuesta de fe de esos personajes en hechos y personas actuales	40%		
	Tareas individuales y	Cuaderno de clase	Las tareas se realizan en	Las tareas solo se trabajan en	Se realizan las tareas en	Se trabaja esporádica-	20%		

⁴ En esta columna se inserta la calificación sobre 10 puntos.

⁵ Sobre la nota o calificación anterior se aplica el porcentaje y el resultado es el total.

	de grupo desarrolladas en el transcurso de la UDI		clase y se completan en casa	clase sin completarlos en casa	casa pero no se trabaja en clase	mente en clase.			
Valoración final para el estándar propuesto ⁶									

La nota se pone al alumno sobre 10 puntos y se le aplica el porcentaje. La valoración final para el estándar propuesto es la suma de los totales.

Evidentemente el estándar a calificar es el mismo tanto para el área como para las competencias. La diferencia radica principalmente en que no todos los estándares de un área tienen la misma importancia y aquí entra en juego la categorización del estándar dentro del área y su ponderación.

Tras el desarrollo del concepto y estructura de las UDI, podemos concluir recordando que son una oportunidad no solo para concretar el desarrollo del currículo real sino también para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes y cómo pueden ser mejoradas. Dentro del diseño y puesta en marcha de una UDI, no debemos olvidar que su objetivo es el aprendizaje del alumnado, por eso, la UDI ha de constituirse en un facilitador de las condiciones de aprendizaje más favorables para el proceso educativo y el éxito escolar del alumnado.

Le animo a que se atreva a adaptar sus programaciones de aula en clave LOMCE, olvide sus miedos y se lance al diseño de las UDI... su alumnado lo

⁶ La valoración del estándar resulta de la suma de los totales anteriores.

agradecerá y sus competencias docentes se desarrollarán de una forma más efectiva.

Referencias bibliográficas

- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, Currículo del área de Religión y Moral Católica y Categorización de estándares [en línea]. [Consulta: 21-02-2017]. Disponible en: <http://www.conferenciaepiscopal.es/curriculo-de-religion>
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN, Las competencias clave como elemento integrador y esencial del currículo [en línea]. [Consulta: 21-02-2017]. Disponible en: <http://colemigueldecervantes.es/profesorado/profesorado/CursoCompetencias/PresentacionM3.pdf>
- FERNÁNDEZ MARTÍN, J.A., Cómo desarrollar las competencias básicas en el aula, Madrid: PPC, 2012.
- MECD, Claves para la elaboración de Unidades Didácticas Integradas [en línea]. [Consulta: 21-02-2017]. Disponible en: http://www.edu.xunta.es/centros/iesastelleiras/?q=system/files/R.1.2.a_Claves_elaboracion_UDI_0.doc
- MECD, Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas [en línea]. [Consulta: 21-02-2017]. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=16109>
- PICBA, Proyecto de integración curricular de las competencias [en línea]. [Consulta: 21-02-2017]. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/90ae9e72-5cdc-498e-a301-ea3d54a1cf60>

APRENDIZAJE Y COMPROMISO CON LA COMUNIDAD. HACIA LA CONCIENCIACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Community commitment and learning. Towards students progressive
social awareness at Social Education College (University of Córdoba)

M^a del Carmen Gil del Pino
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba
ed1gipim@uco.es

RESUMEN

Nos hacemos citaristas, decía Aristóteles, tocando la cítara. Esto es, aprendemos con el ejercicio. El presente artículo describe una experiencia de *aprender haciendo* llevada a cabo en la asignatura *Historia de la Educación Contemporánea y Social*, de primer curso del Grado Educación Social. Los estudiantes recorrieron su realidad cotidiana con ojos de educadores sociales dispuestos a tropezarse con el dolor humano y a preguntarse qué podían hacer ante el mismo. Luego se aproximaron a la asignatura buscando en ella fundamentación teórica para sus proyectos de intervención, que fueron acometidos con éxito y reconocimiento.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje servicio, Educación social, compromiso, comunidad, formación inicial

ABSTRACT

We learn by doing, or as Aristotle put it “we become zitherist by playing the zither”. This article describes such “learning by doing” experience in the subject “History of Modern Social Education”, 1st year of the Social Education Degree. Students were required to focus on their daily life, and be ready to bump into human misery and pain, in order to question themselves about what they could do to avoid it. Later, they approached theory in this subject, so that they might be provided with a sound foundation for their action plans. They were eventually implemented with success.

KEYWORDS: Learning service, Social education, commitment, community, initial formation

Fecha de petición del artículo: 09/06/2016

Fecha de Aceptación: 13/03/2017

Citar artículo: GIL DEL PINO, M. C. (2017). *Aprendizaje y compromiso con la comunidad. Hacia la concienciación de los estudiantes de educación social de la Universidad de Córdoba*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

1. PUNTO DE PARTIDA

Sobre un mundo donde las condiciones de vida se hacen cada vez más difíciles, donde se liberalizan los intercambios mercantiles a la par que se alzan barreras entre los seres humanos, donde crecen cada día las desigualdades sociales, la universidad, que es el aparato de expansión intelectual y ética más poderoso que existe, tiene la obligación ineludible, capital, de intervenir. No puede permanecer ajena al medio circundante y a los problemas públicos. Su primer deber es multiplicar la sabiduría en la sociedad y la sabiduría es también la justicia. Sin el sueño de una mejora colectiva no es posible entender la educación. Ya decía Freire (1997) que esta requiere tanto formación técnica, científica y profesional como sueños y utopías. En el mismo sentido se pronuncia Habermas (1987) cuando dice que los proyectos educativos necesitan el agujón utópico. No basta, pues, con *transmitir* conocimiento: hace falta también *avivar* ilusiones y *desarrollar* actitudes de compromiso.

Desde la asignatura de *Historia de la Educación Contemporánea y Social*, de primer curso del Grado de Educación Social, nos propusimos acometer, en consonancia con lo anterior, un cambio metodológico consistente en el desarrollo de una experiencia de Aprendizaje Servicio (APS), que es una metodología

educativa que combina procesos de adquisición del saber y de atención a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden mientras intervienen en necesidades reales del entorno. Para Tapia (2006:47), esta estrategia didáctica "permite aprender contenidos curriculares y formar actitudes y compromisos ciudadanos". Se busca, pues, además de la ganancia en conocimientos, la sensibilización del alumnado ante las problemáticas de los demás y la implicación en actuaciones tendentes a solventarlas; el análisis de la realidad, en definitiva, para mejorarla a la luz de fuentes de información variadas y ricas y a través del trabajo en equipo, la capacidad reflexiva y el juicio crítico.

Así, al comenzar la asignatura invitamos a nuestro alumnado a aplicar una mirada crítica sobre la realidad buscando en ella situaciones socioeducativas de desventaja para intervenir desde el rol de educadores sociales basándose en los modelos que presenta la Historia de la Educación, que no es una galería iconográfica de personajes ilustres ni una sarta de acontecimientos vagos y añejos para recordar sino la ciencia que permite ver con distinción, ante la variedad confusa, los largos hilos que forman el tejido social presente y venidero. Es la ciencia que empuja hacia adelante.

2. LOS OBJETIVOS QUE BUSCÁBAMOS

Dos propósitos fundamentales orientaron este proyecto. El primero es vincular la Universidad al medio en el que se inserta partiendo de la base de que el quehacer universitario ha de sintonizar necesariamente con la vida de las

personas, dado que el divorcio entre la institución de educación superior y el contexto social es una auténtica incongruencia.

La segunda línea que ha guiado esta experiencia ha sido el fomento del diálogo, el contraste de pareceres y la colaboración entre los estudiantes. Se pretendía situarlos en el interior de una situación contextual y pragmática que los obligase a planear, ejecutar, evaluar, reorientar, parar... en común. En el proyecto no tenía cabida la acción individual. Desde primera hora fue ideado como una actividad rigurosamente colectiva.

3. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA METODOLOGÍA

Concebimos esta innovación desde una perspectiva flexible que permitiera su adaptación a las circunstancias que se pudiesen dar en su desarrollo. Para nosotros era primordial disponer de un cierto margen de maniobra que facilitara el logro de los objetivos anteriormente planteados. Sabíamos que serían muchas las gestiones que tendríamos que realizar y muchas también las variables que intervendrían en el transcurso del plan de acción que íbamos a acometer. Por tanto, la primera nota metodológica de nuestro trabajo es *la flexibilidad*. Asimismo, la realización del proyecto se ha caracterizado por la continua evaluación con respecto al diseño establecido con objeto de que el esquema de acción continuara o se corrigiera para adoptar el rumbo más idóneo dadas las distintas situaciones.

Por otra parte hemos de señalar que utilizamos estrategias variadas con el fin de favorecer el desarrollo de la iniciativa de nuestro alumnado y de ofertarles oportunidades de trabajo de relevancia. Consideramos fundamental que estos pudieran realizar su propia experiencia mediante la utilización del saber construido, resolviendo problemas concretos planteados en situaciones nuevas y distintas a las creadas artificialmente en las aulas tradicionales. Este presupuesto nos situó de lleno en una metodología que, por lo que atañe a los alumnos, se caracteriza por ser activa, participativa, motivadora y reflexiva.

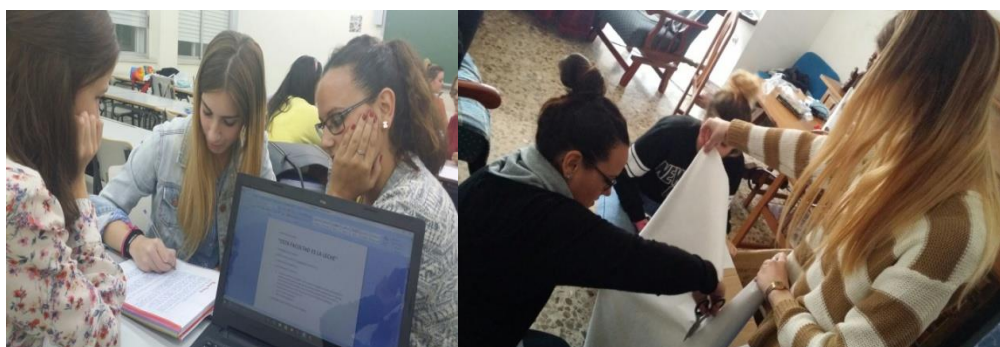
Cabe especificar todavía una última connotación de nuestro diseño metodológico. Este se ha orientado a producir los recursos y estrategias necesarios para el establecimiento de relaciones intersubjetivas y sociales. Ha sido la apertura –a la sociedad, a los compañeros...– una característica básica de la presente innovación. Los acontecimientos del mundo real no pueden ser ajenos al futuro educador social.

4. LA EXPERIENCIA

El proyecto que estamos presentando ha contado con la participación de sesenta y dos estudiantes de primero de Educación Social y se ha desarrollado a lo largo del primer cuatrimestre del curso académico 2016/2017 en las siguientes tres fases: a) planificación; b) intervención; y c) evaluación.

En la fase de planificación, que ocupó los meses de septiembre y octubre, abordamos todas las tareas que tenían que ver con los aspectos organizativos preliminares. Fue necesario repartir responsabilidades entre los alumnos:

elaboración de material, constitución de grupos, preparación de las distintas actividades, etcétera. Se elaboraron también unas normas de funcionamiento y se decidieron las organizaciones o contextos en los que se iba a intervenir. Estos fueron *Fundación Prolibertas*, *Centro Social Rey Heredia*, *Proyecto Hombre*, *Asentamientos de rumanos de la zona norte de Córdoba*, *Centro de Día de Santa Rosa*, *Residencia de Mayores El Yate*, *Centro de Protección de Menores Juan de Mairena* y *Centro de Protección de Menores Beatriz Enríquez*. Una vez decididos los núcleos de interés, el coordinador de cada grupo de estudiantes estableció contacto con ellos y les ofertó su proyecto de intervención. Tras aceptar, se organizaron conjuntamente los encuentros.



Figuras 1 y 2. Dos momentos de la preparación de las intervenciones socioeducativas

La segunda fase tuvo lugar en el mes de noviembre y en ella se realizaron las distintas actividades preparadas, desde campañas de recogida de alimentos y talleres de animación sociocultural hasta programas de sensibilización sobre la importancia de la asistencia a la escuela en asentamientos de rumanos o de concienciación sobre la gravedad del bullying entre escolares de Educación Secundaria. También hubo que hacer en este período más materiales, ajustes de horarios y un nuevo reparto de tareas.



Figura 3. Taller de baile flamenco en *Proyecto Hombre*



Figura 4. Recogida de alimentos en la Facultad de Ciencias de la Educación

Finalmente, la fase de evaluación, ya en diciembre, incluyó la exposición y defensa de los proyectos de los estudiantes, el debate sobre los mismos y las propuestas de mejora.

5. LOS RESULTADOS

Los resultados de la experiencia han sido excelentes. Basta con recurrir a las valoraciones hechas por los beneficiarios de las intervenciones socioeducativas así como por los profesionales de los centros en los que estas se han llevado a

cabo. Unos y otros han dejado buena constancia de que les han resultado sumamente interesantes, los primeros con multitud de manifestaciones emocionales de las que dan buena cuenta los materiales gráficos que han recogido los alumnos y alumnas y que obran en nuestro poder y los segundos con infinidad de comentarios positivos y manifestándonos su deseo de recibirnos en una próxima ocasión. Por su parte, los estudiantes también han valorado el trabajo como muy provechoso y pertinente y confiesan haber aprendido más Historia de la Educación que con un método tradicional y haber alcanzado una conciencia crítica y un compromiso social que no tenían cuatro meses antes.

Cabe, pues, decir que con proyectos como este empezamos a superar las restricciones que impone el *status* teórico dominante en la formación inicial universitaria de los educadores y que avanzamos hacia una formación personal y profesional en la que tiene cabida la creatividad, el trabajo colectivo, el aprendizaje conectado con la experiencia, las relaciones fluidas, etcétera.

Ahora bien, lo anterior no quiere decir que el proceso haya estado exento de problemas. Usar una metodología activa, organizar el tiempo de diferente manera, flexibilizar y diversificar la oferta curricular, dar protagonismo al alumnado, etcétera, entrañan, sin duda, serias dificultades. Sin embargo, logramos superarlas. Es por ello que nos proponemos continuar la iniciativa durante el curso 2017-2018, mejorándola cuanto nos resulte posible.

Resumiendo, la peculiaridad de este proyecto es que ha permitido a los estudiantes de 1º de Educación Social aplicar el saber desde el rol de agentes sociales, lo que por sí mismo justifica sobradamente la experiencia. Consideramos, pues, que ha representado un avance didáctico significativo. Ahora bien, somos conscientes de que hemos de avanzar hacia unos logros mayores.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalidad social. Madrid: Taurus. 1987.
- FREIRE, P. Pedagogía de la indignación. Madrid: Siglo veintiuno. 1997.
- TAPIA, M. N. Aprendizaje y servicio solidario. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva. 2008

POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL RELATO RELIGIOSO. CON UNA APLICACIÓN PARA EL AULA

Didactic possibilities of religious stories. With an application for the classroom.

Miguel Gómez Muñoz

Profesor de Religión del IES El Tablero. Córdoba

mgomez317@gmail.com

RESUMEN

La palabra, la narración o el relato forman parte de nuestras vidas.

La construcción de la identidad personal, con todo el complejo mundo de vivencias y de experiencias, necesita poder narrarse para situarse en el espacio y en el tiempo. El ser humano necesita narrar su historia personal y su ubicación en el grupo social al que se encuentre.

Difícilmente puede darse, con ciertas garantías de éxito, el proceso enseñanza-aprendizaje sin el concurso de la palabra, de la narración o del relato en sus múltiples variantes. Lo que presentamos pretende reflexionar sobre algunas de las posibilidades didácticas que nos ofrece el relato religioso. Nos acercamos a su lógica desde la perspectiva del cristianismo y expondremos un ejemplo para ser aplicado en el aula..

PALABRAS CLAVE: narración, religión, didáctica

ABSTRACT

Words and stories are part of our lives. Personal identity is made through time and space, within a social context that is being openly narrated. This article hinges on the advantages of religious stories and their positive effect on teaching. We approach it from a Christian outlook, by providing an actual example to be applied into a lesson plan.

KEYWORDS: Narration, religion, didactic

Fecha de recepción del artículo: 01/03/2017

Fecha de Aceptación: 13/03/2017

Citar artículo: GÓMEZ MIÑOZ, M. (2017). *Posibilidades didácticas del relato religioso. Con una aplicación para el aula. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

1. PUNTO DE PARTIDA

Asistimos a los efectos de un nuevo paradigma cultural⁷. Todo momento histórico tiene sus peculiaridades, tiene sus luces y sombras. Si miramos a nuestros educandos, sobre todo son jóvenes o adolescentes, podemos observar una serie de rasgos, que tienen mucho de retos y de posibilidades:

- La velocidad. Se tiene la sensación de vivir en entornos cambiantes, nada es definitivo. Participamos en una carrera vertiginosa para adaptarse y asumir los cambios. Más aún, aquello que no se adquiere con rapidez parece carecer de interés o de valor. Son hijos de los ritmos impuestos por los entornos informáticos. Por eso, se requiere mucha audacia y creatividad para captar su atención o para retardar una recompensa al esfuerzo realizado que se demanda como inmediata.
- La dispersión. Lo que les interesa parece no coincidir con lo que les ofrecemos en los entornos escolares, sus centros de interés parecen ser muy distintos. Es como si vivieran yendo de un sitio a otro, de una actividad a otra. Muchas veces, los alumnos no saben dónde van, pero se mudan. Hay que hacer todo un esfuerzo para que se centren. Más aún, para que calen algunos de nuestros mensajes, hay que repetirlos una y

⁷ Se habla de "**modernidad líquida**". Es una categoría sociológica que debemos a Z. Bauman con la que se pretende describir el momento actual caracterizado por el cambio, la transitoriedad, la desregulación y la liberalización de los mercados. La metáfora de la liquidez también se aplica a la precariedad de los vínculos humanos: vivimos en una sociedad fuertemente individualista y privatizada, marcada por el carácter transitorio y por lo volátil de las relaciones.

otra vez. Por eso, nos preguntamos cómo llevarles de la dispersión a la atención, de lo anecdótico a lo nuclear.

- El ser audiovisuales. Es una generación predominantemente audiovisual. Su forma de percibir, de analizar, de entender la realidad pasa por el camino rápido e intuitivo de la imagen y el sonido, antes que por el lento y pausado de la palabra. Por eso, nos preguntamos qué lugar hemos de dar a la palabra, oral o escrita, a la narración, al relato como elementos configuradores de la persona.
- Ahondando en lo anterior, hemos asistido, con la postmodernidad⁸, a la destrucción de los grandes relatos de sentido, aquéllos que nos orientan y nos sitúan en la existencia; a lo sumo, nos han quedado una serie de microrrelatos. Por eso, hay que revisar cómo nuestro alumnado puede acercarse y entender planteamientos vitales y culturales que nos han aportado otras generaciones, – cómo realizar esas grandes preguntas existenciales que están detrás de esos grandes relatos de nuestra cultura occidental. Si no los conocen, difícilmente pueden posicionarse.
- La unidad ha dejado paso a la diversidad y a la pluralidad. Frente a un igualitarismo entendido como homogeneización, cada vez somos más conscientes de que cada persona es única e irrepetible, que la diversidad de planteamientos vitales, de perspectivas, de culturas son una riqueza. De igual modo, no resulta extraño considerar que cada uno ha de recorrer su propio proceso de crecimiento y de aprendizaje porque cada persona

8 Movimiento cultural occidental que surgió en la década de 1980. Se caracteriza por la crítica al racionalismo, la atención a lo formal, el eclecticismo y la búsqueda de nuevas formas de expresión, junto con una carencia de ideología y compromiso social.

tiene sus potencialidades (hablamos de inteligencias múltiples). Algo similar podemos afirmar cuando tratamos de acercarnos a la realidad. Ya no es vista como susceptible de ser reducida a un único principio, a una única explicación. Nos llama la atención su complejidad, las interrelaciones que están presentes y cómo de esas relaciones surge su dinamicidad. En consecuencia, nuestra forma de acercarnos a ella también ha de ser diversa, dialógica y plural, ya que a la verdad se puede llegar por caminos y métodos diferentes. Por eso, habría que propiciar que se cultiven todas las dimensiones de la persona (tanto las que tienen una dimensión lógico-instrumental como las de índole emocional o vivencial) de la forma más seria, armónica y respetuosa posibles.

Sea como sea, lo que subrayamos, yendo más allá del momento histórico que nos ha tocado vivir, es el valor de la persona, como sujeto singular con capacidad para construir, para crear, para elegir su propia trayectoria vital.

Una vida que tiene una historia que necesita ser narrada, que aprende de la palabra dicha o escrita, de la palabra reflexionada. De ahí que la contribución del entorno escolar a todo este proceso es sumamente esencial y determinante.

2. Palabra⁹, relato¹⁰, narración¹¹ .

El ser persona está asociado al lenguaje. Es una relación que se retroalimenta: la persona crea el lenguaje y se crea a través de él. Si no hay palabra, la persona pierde la posibilidad de conocer y de conocerse, de crear su propia identidad y de adentrarse, con cierto sentido, en la misma dinámica de la historia y de la cultura de la que forma parte. Es muy difícil separar “lo humano” de la capacidad de conocer y de representar simbólicamente el mundo que le rodea. La persona sólo se puede construir y desarrollar a través del lenguaje. Necesitamos de la palabra, del relato, de la narración, como herramientas básicas para la construcción de la persona, de ahí su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. El lenguaje religioso¹².

El ser humano no nace en un caos cuando viene a la vida. Nace a un mundo que está mediatizado humanamente, un mundo que está interpretado y

9 Según la RAE, del lat. parabōla 'comparación', en lat. tardío 'proverbio', 'parábola', y este del gr. παραβολή parabolé.

10 Del lat. Relātus: Conocimiento que se da, generalmente detallado, de un hecho.

11 Narración, cuento. Narrar. (Del lat. narrāre). Contar, referir lo sucedido, o un hecho o una historia ficticios.

12 Nosotros hablaremos de lenguaje religioso, en singular, para referirnos al lenguaje que surge del encuentro entre la persona y lo sagrado, según se nos muestra en la fenomenología de la religión. Desde un punto de vista más filológico y exegético, tendríamos que tener presente que en el mundo bíblico existe una gran diversidad de géneros literarios (mítico, poético, histórico, jurídico, sapiencial, profético,...). Nos encontramos, por tanto, con diversos lenguajes religiosos. La finalidad de este escrito nos lleva a mantenernos en el primer significado, el derivado del encuentro entre el sujeto religioso y lo sagrado.

modulado, viene a un *universo simbólico*. El sujeto religioso no tiene otra realidad que no sea la humana. La experiencia religiosa no es una experiencia separada de lo humano, sino que, antes bien, viene a ser experiencia en profundidad de toda experiencia humana.

El lenguaje religioso no se propone, primariamente, para informar, sino que busca más bien situar al sujeto ante un nivel de realidad que le exige un tipo de respuesta, que le interpela. Se mueve dentro de la lógica de *lo simbólico*¹³: tiene un primer sentido, el literal, y otro profundo al que se llega a través del primero y sólo a través del primero, aunque éste nunca llegue a agotarlo. Es un significado del que no cabe traducción porque se capta, como el rostro hace presente a la persona, o no se capta.

Al mismo tiempo, es un lenguaje que tiene una gran capacidad evocadora porque conecta con la gran diversidad de dimensiones del ser humano y de la misma realidad. Se adentra en los porqués de la existencia.

En un contexto educativo, donde se respete la diversidad y la complejidad es importante tener acceso a los diferentes lenguajes que están presentes en la vida y en la cultura, también a la lógica del lenguaje religioso.

13 **Símbolo** viene del griego *sym-ballein*, que significa **unir**. El *symbolon* era un trozo de tablilla que servía para acreditarse como *partner* de una alianza. La unión y coincidencia de los dos trozos de tablilla servía de reconocimiento del pacto establecido, base de la existencia de una relación interna.

Durante mucho tiempo, en nuestra manera de enseñar, se ha dado mucha más fuerza a lo argumentativo que a lo narrativo. Una serie de conocimientos, un saber era (es) considerado valioso; esto es, digno de ser enseñado y transmitido, en tanto en cuanto tuviera (tenga) una fuerza argumentativa que pudiera ser expuesta y repetida suficiente o memorísticamente por el alumnado. Lo narrativo no era valorado de igual manera, que pasaba (pasa) a un segundo lugar, cuando no era considerado como falso o como con falta de rigor científico-instrumental.

Por eso, cuando en el proceso de enseñanza-aprendizaje somos conscientes de la existencia de una multiplicidad de inteligencias, donde, además de lo experimentable, lo experiencial tiene su lugar, donde se busca desarrollar la integridad de la persona y que lo aprendido sea susceptible de tener una proyección en la vida (que lleve a adquirir competencias), donde se pretende captar la complejidad de la misma realidad, lo narrativo aparece con mucha fuerza, ha de tener su lugar, porque los contenidos demostrables (lo argumentativo) no es lo único que ha de estar presente en el camino formativo y educativo.

En este sentido, es muy útil el recurso al lenguaje religioso porque en las narraciones religiosas está presente aquello que tiene que ver con la total expresión de la persona: lo emocional, lo vivencial, lo moral, lo social, lo gestual...Esto es lo que se muestra en este tipo de lenguaje. Aquí está su debilidad, pero también su fortaleza.

4. Un matiz importante en el uso del lenguaje religioso.

El mundo bíblico es expresión particular de culturas hebreas sucesivas. Por eso, los relatos que nos han llegado han de ser contextualizados, no sólo en relación al libro al que pertenecen, sino que hemos de tener presente la cultura viva en la que surgieron y se redactaron¹⁴.

En este sentido, no nos parece correcto el recurso de presentar las narraciones religiosas bajo el paraguas de una intervención directa de Dios en la historia contra las leyes de la naturaleza, sin hacer el esfuerzo por buscar y captar los diferentes niveles de realidad en los que se suelen adentrar la mayoría de los relatos religiosos. No hay que confundir la experiencia religiosa que se nos comunica de forma simbólica, con “creerse” literalmente lo que se nos narra. El aparente realismo, por lo general, no es tal.

Hay que respetar la lógica de este tipo de lenguaje (que puede aparecer en forma de mito, metáfora, parábola,...) que, lejos de ser milagrera, busca adentrarse en la profundidad de la misma experiencia humana de la que nace.

5. Posibilidades didácticas del relato religioso.

Si situamos el relato religioso en el contexto escolar, es fácil observar que cuando se utiliza como recurso didáctico, existen una serie de posibilidades que

¹⁴ De ahí que haya que recurrir a todas aquellas ciencias (arqueología, filologías, historia, sociología,...) que nos ayuden a situarlo en su marco significativo que, por lo general, no es el nuestro.

se pueden desarrollar en relación con la adquisición de la competencia lingüística:

- Lo primario y evidente es que se utilizan textos orales y escritos. Muchos de ellos tienen un hondo recorrido vital, social y cultural. Unos están pensados para expresar ideas, emociones y sentimientos; otros nos ayudan a tener conciencia de convenciones sociales, de aspectos culturales.
- La posibilidad de desarrollar la capacidad comunicativa captando la fuerza de la comunicación inter e intrapersonal. La finalidad del lenguaje religioso es posibilitar la comunicación entre las personas y de éstas con los diferentes niveles de realidad, incluyendo al trascendente.
- La posibilidad de aprender a leer y a interpretar la realidad. Una realidad que tiene niveles de significación: uno que se sitúa en lo cotidiano, literal, y otro más profundo, donde se manifiesta la experiencia de fe, la vivencia estética o la misma perspectiva ética. A la vez, que nos abre al ser conscientes, al darse cuenta de la complejidad de la realidad, de las relaciones humanas y de la riqueza de matices con los que se expresan.
- La posibilidad de conocerse como persona y como pueblo. Captar los elementos básicos de nuestra identidad, aquellos que han permitido y permiten la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Es una manera de cultivar el mundo interior como camino que permite valorarse como persona y valorar la tradición cultural en la que se vive.
- La posibilidad de desarrollar la empatía. Es frecuente que en las narraciones religiosas aparezca el ver la realidad desde el otro, abrirse a

la posibilidad de adoptar el punto de vista del otro, de hacerse cargo de sus sentimientos y de ponerse en su lugar. Supone el ayudar a desarrollar las habilidades que permitan leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico, para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno. Sin esta sensibilidad no hay diversidad, ni diálogo posible. Es una manera efectiva de ayudar a que se desarrolle la capacidad de convivir con quien es distinto de mí.

6. Veamos un ejemplo que nos habla de generosidad y de solidaridad.

La generosidad y la solidaridad son actitudes necesarias para la construcción de la persona y de la convivencia. Desde pequeños se nos invita a ir dejando el egocentrismo y el mismo egoísmo en nuestro mundo de relaciones, para asumir comportamientos más solidarios. Cuando se convierten en horizontes éticos aparece la madurez humana y se posibilita la convivencia.

En nuestro ejemplo tenemos de fondo unos destinatarios que cursan estudios de secundaria. Partimos de una serie de preguntas de hondo calado vital a las que buscaremos que sea el mismo relato quien responda:

Nos preguntamos:

¿Lo mío es mío y solamente mío?, ¿por qué he de compartir lo que tengo?, ¿es bueno dejarse conmover cuando quien está a mi lado lo pasa mal?, ¿por qué es más bueno ser generoso que no serlo?, ¿mejora la convivencia si todos ponemos en común todo lo que somos y tenemos?, ¿si somos solidarios es más justa nuestra sociedad?

Para responder a estas preguntas, vamos a recurrir a lo que nos aporta un relato religioso tratado didácticamente con la *rutina de pensamiento*¹⁵ LEO-COMPRENDO- APLICO. Esto es, acercamiento literal al texto, mediante una primera lectura, para comprender lo que se pretende transmitir, lo que podrían entender los destinatarios iniciales. Releer el texto en segunda lectura contextualizada para buscar las posibles actualizaciones que puedan incidir sobre la vida personal y social¹⁶.

El relato elegido es el de *la multiplicación de los panes y los peces* que aparece en el evangelio de Marcos¹⁷.

"Al desembarcar vio una gran multitud; se conmovió, porque estaban como ovejas sin pastor, y se puso a enseñarles muchas cosas.

15 La rutina de pensamiento es una estrategia breve y fácil de aprender por el alumnado que orienta el pensamiento y da estructura a la discusión, si es el caso, en el aula.

16 El recurso didáctico que se ofrece al alumnado consta del texto y unas preguntas. Lo que exponemos como SABÍAS QUE... tiene que ver con lo que habría que tener presente para que se comprenda el sentido del relato contextualizado y su posible aplicación, que de forma sintética expresamos como CONCLUSIÓN.

17 El evangelio de Marcos es el evangelio más antiguo, escrito hacia los años 50. Siendo el más corto, nos presenta dos multiplicaciones de panes y los peces: Una es la que trabajamos y la otra, que suprimimos para no extendernos demasiado, está en Mc 8, 1-8. No nos adentramos en las peculiaridades de estos escritos en relación a las tradiciones orales y escritas que están detrás o en comparación con el resto de los evangelios sinópticos. No es el objeto de este trabajo. Partimos del relato tal y como nos ha llegado, aunque luego busquemos dar pistas para que se contextualice y se comprenda mejor su sentido.

Avanzada ya la tarde, se le acercaron sus discípulos y le dijeron: el lugar es un despoblado y es ya tarde; despídelos que vayan a los cortijos y aldeas y se compren de comer.

Él les contestó: Dadles vosotros de comer.

Le dijeron: ¿vamos a comprar panes por doscientos denarios de plata para darles de comer?

Él les dijo: ¿Cuántos panes tenéis? Id a ver.

Cuando lo averiguaron, le dijeron: Cinco, y dos peces.

Les ordenó que los hicieran recostarse a todos en la hierba verde formando corros, pero se echaron formando cuadros de ciento y de cincuenta.

Tomando él los cinco panes y los dos peces, alzó la mirada al cielo, pronunció una bendición, partió los panes y los fue dando a los discípulos para que los sirvieran; también los dos peces los dividió para todos.

Comieron todos hasta saciarse, y recogieron de trozos doce cestos llenos, también de los peces. Los que comieron los panes eran cinco mil adultos."

(Mc. 6, 34 -44)

Después de leer con cierto detenimiento este relato, y tener presente los interrogantes iniciales, vamos a hacer el recorrido LEO- COMPRENDO- APLICO.

LEO

1.- ¿Qué expresa, a primera vista, el relato?
2.- ¿Quiénes son los personajes?, ¿cómo reaccionan?:
¿Quién parte el pan?, ¿quiénes lo reparten?
¿A quiénes se da?, ¿qué sucede después de comer?

Contesta:

SABÍAS QUE...

Esta escena se sitúa en el evangelio de Marcos y narran la actividad de Jesús, quien anuncia su mensaje mediante acciones. Los protagonistas, además de Jesús, son los discípulos quienes no sienten ningún tipo de solidaridad con la multitud. No se conmueven. No son de los suyos. Piensan con las categorías de la sociedad de su época, (y de la nuestra): cada uno debe proveer para sí mismo, por medio del dinero. Jesús insiste en el dar, en servir (por eso serán los que repartan el pan), mientras ellos contraargumentan con la imposibilidad de poder realizar la propuesta de Jesús (doscientos denarios de plata= muchísimo dinero). Se apunta a una experiencia fácilmente comprobable: la vivencia y la práctica de la solidaridad es la que genera solidaridad, no los discursos sobre ella, aunque sean necesarios.

COMPRENDO

3.- ¿Para qué se parte el pan?

Contesta:

4.- ¿Por qué hay tanta dificultad para repartir?

5.- ¿Qué significa que "haya sobras"?

SABÍAS QUE...

Desde el inicio, Jesús va enseñando que en el centro de la vida han de estar las personas, que las relaciones entre los seres humanos han de basarse en el ayudarse, en la solidaridad, que es lo que crea justicia y mejora la convivencia.

Estas relaciones son el germen de una nueva humanidad. Al principio, sí hubo una aceptación acrítica, pero muy pronto empezaron los rechazos hacia esta forma de entender la convivencia. Aquí se señalan las incomprensiones de sus directos colaboradores, los discípulos, quienes después de haber vivido que esta forma de entender las relaciones entre los seres humanos funciona, siguen aferrados a la idea de que cada uno ha de valerse por sí mismo. A lo sumo, hay que ser solidario con mi familia o con mis amigos o con mi pueblo.

Lo mismo sucede con la multitud, se les propone que se organicen de otra manera (=formar corros), pero siguen aferrados a "lo que siempre se ha hecho" (*formar cuadros de ciento y de cincuenta*= como se organizaban las tribus de Israel en el desierto). No es fácil romper con inercias y rutinas aprendidas, aunque ahoguen la libertad y la creatividad.

Por otro lado, cuando los bienes creados se desvinculan de la propiedad que los acapara, bastan sobradamente para alimentar y saciar a toda la humanidad.

Para llegar a esto hay que tener presente, además, lo que significan algunas expresiones, algunos números y algunas figuras que sí entendían los primeros destinatarios de estas narraciones:

Israel= judíos (los míos); **Paganos**= los no judíos, los demás pueblos (los otros).

Pan= doble sentido del alimento: comida y mensaje que ayuda a vivir mejor.

Echarse/recostarse sobre hierba verde= postura para comer de las personas libres y promesa de abundancia.

Los números:

Cinco más dos, **siete** = la totalidad de lo que hay; **Cuatro** (o sus múltiplos)= universalidad ("lo que sirve para todas las personas"); **doce**= tribus de Israel o figura de un nuevo pueblo; **cinco** (o sus múltiplos)= indica la presencia del Espíritu Santo o cuando las cosas se hacen como Dios quiere, donde predomina la abundancia y el estar saciados (= haber cumplido las expectativas que cada uno tiene).

APLICO

6.- ¿Tiene sentido el compartir?, ¿mejora en algo la convivencia cuando hay generosidad y solidaridad?

7.- Narra alguna experiencia que hayas tenido en la que esté presente la generosidad o la solidaridad.

Contesta:

CONCLUSIÓN

El compartir todo lo que somos y tenemos genera dinámicas de generosidad personal y de solidaridad. Saca lo bueno de nosotros mismos, porque el acento está en lo que es la persona, no en lo que tiene o representa, permite que nadie pase necesidad y pueda vivir con dignidad y libertad.

Estas actitudes se han de vivir y aplicar con todos y hacia todos los seres humanos, no sólo con mis familiares y amigos, que se presupone, sino con quien no conozco, pero pasa necesidad. Porque lo esencial son las personas y lo que tenemos son medios que han de estar al servicio de todos los seres humanos.

Si vivimos esto no estaremos solamente centrados en nuestros propios gustos e intereses, sino que compartiendo y siendo solidarios, además de tener acceso a vivencias que nos proporcionan dosis razonables de felicidad, contribuiremos a que nuestra sociedad tenga unos mejores parámetros de justicia y equidad. Aquí es donde está el milagro: no es algo extraordinario que rompe las leyes naturales, sino que es un cambio profundo en la forma de ver al ser humano y de cómo han de sus relaciones con todos los bienes y con los demás. Es creer que es posible una nueva humanidad, y luchar por ello, porque cuando se comparte, además de sentirnos mejor, todo funciona de forma más justa y más humana.

Con todo este recorrido, hemos tratado de mostrar que las narraciones religiosas tienen su lógica, si se tiene en cuenta el carácter evocador y constructor de realidad que nos proporciona lo simbólico, y que ofrecen una serie de posibilidades, unidas al desarrollo de la capacidad lingüística, ya que pueden ayudar a la configuración y a la madurez de los educandos en la totalidad de sus dimensiones.

Bibliografía.

- Biblia de Jerusalén. Bilbao: DDB 1971.

- BOE. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. [Consulta: 06/03/2017]. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- CÍA LAMANA, D., La narración religiosa como subjetividad, experiencia y ficción. [Consulta: 28/02/2017]. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/cia62.pdf>
- CORZO, J.L., “*Lenguaje religioso*”, en FLORISTÁN, C.(dir.), Nuevo diccionario de pastoral: Madrid: S. Pablo 2002, 772-783.
- LA VANGUARDIA, Pero, ¿qué es la modernidad líquida? Las ideas de Zygmunt Bauman explicadas con sus propias palabras, [Consulta: 9/03/2017]. Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/cultura/20170109/413213624617/modernidad-liquida-zygmunt-bauman.html>
- LURKER, M., Diccionario de imágenes y símbolos de la Biblia. Córdoba: El Almendro, 1994.
- Nueva Biblia Española. Madrid: Cristiandad 1993.
- PÉREZ PORTO, J.- GARDEY, A. Definición de postmodernidad, [Consulta: 9/03/2017]. Disponible en: <http://definicion.de/posmodernidad/>
- SÁNCHEZ, JJ. “*Símbolo*”, en FLORISTÁN, C-TAMAYO, JJ, (dir.) Conceptos fundamentales del cristianismo. Madrid: Editorial Trotta 1993, 1296-1308.
- SAUER, R. El lenguaje religioso. [Consulta: 28/02/2017]. Disponible en: http://www.mercaba.org/Catequetica/L/lenguaje_religioso.htm

- VÁZQUEZ ROCCA, A., Zygmunt Bauman: Modernidad líquida y fragilidad humana. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Publicación electrónica de la Universidad Complutense. [Consulta: 9/03/2017]. Disponible en: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/19/avrocca2.pdf>*

LA EDUCACIÓN EN LA CREATIVIDAD A TRAVÉS DE LA MÚSICA

Education in creativity through music

Ana María Gutiérrez Martínez

Universidad de Córdoba

amagumaflauta@gmail.com

RESUMEN

El rápido avance de la sociedad del siglo XXI hace que, en el campo educativo, el alumnado precise de mecanismos y recursos cada vez más complejos. En el presente artículo, repasaremos qué se entiende por creatividad y cómo la música puede contribuir a su desarrollo, realizando finalmente una reflexión a modo de conclusión.

PALABRAS CLAVE: CREATIVIDAD, MÚSICA, EDUCACIÓN.

ABSTRACT

The rapid advance of the XXI century implies that, in the field of education, students are required of mechanisms and increasingly complex resources. In this article, we will review what is meant by creativity and how music can contribute to its development. Finally, we will make a reflection as a conclusion.

KEYWORDS: CREATIVITY, MUSIC, EDUCATION.

Fecha de recepción del artículo: 10/11/2016

Fecha de Aceptación: 23/03/2017

Citar artículo: GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, A. M. (2017). *La educación en la creatividad a través de la música*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación aún continúa utilizando metodologías tradicionales incapaces de adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad de la información y las tecnologías. El nivel de exigencia es máximo y, por ello, el alumnado necesita contar con recursos suficientes para asegurar su éxito en la vida cotidiana y resolver los problemas de su entorno de una manera eficaz.

En este sentido, el desarrollo de la creatividad es algo fundamental, ya que permite encontrar nuevas formas de afrontamiento ante realidades cada vez más complejas. Dado que el desarrollo de la creatividad implica numerosos factores que interactúan entre sí de forma sinérgica –motivación, imaginación, autocontrol, conocimiento de uno mismo, etc.–, conviene utilizar una herramienta que pueda trabajarlos en conjunto. Por su carácter participativo y su gran versatilidad, la música resulta muy recomendable no sólo en la etapa escolar, sino más allá de ella. Creatividad y música van de la mano, pues la composición e interpretación ya son procesos creativos en los que el sujeto aprende nuevos procesos de aprendizaje, además de conocerse más a sí mismo y de poder compartir sus emociones y experiencias con los demás.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. EL CONCEPTO DE CREATIVIDAD

La creatividad es una cualidad filogenética humana basada en la relación del individuo con su entorno y donde intervienen procesos internos –de base biológica– y externos –de base ambiental y relacional (Marina, 2014) –.

En el proceso creativo se establecen nuevas conexiones neuronales que mejoran o amplían las redes ya existentes. Se trata de un fenómeno complejo en el que no sólo se establecen relaciones biológicas, sino donde los contextos sociales y ambientales son esenciales a la hora de responder ante estímulos concretos.

Aunque pueda parecer un término reciente, la creatividad ha estado presente desde las épocas más remotas de la humanidad, llegando hasta nuestros días de forma renovada. Así, cada período histórico ha sido fruto de procesos creativos en los que se han roto los esquemas tradicionales para dar lugar a otros más adaptados a otra clase de necesidades que marcan cada proceso evolutivo. Es por ello que la creatividad se relaciona con el interés por romper las barreras establecidas, por encontrar soluciones más innovadoras y por extender el punto de acción hacia otras formas de pensamiento hasta entonces inusitadas (Lago, 2006).

Así, la creatividad no es algo exclusivo de los genios, sino que toda persona puede entrenarla de formas muy diversas. Una de ellas es a través de la música, especialmente dentro del aula, ya que ofrece métodos de enseñanza basados en la creación personal y grupal, con múltiples posibilidades de aplicación. Todo ello facilita el acceso y adaptación a toda clase de alumnado.

2.2. MÚSICA Y CREATIVIDAD EN EL AULA

La música en sí ya es un proceso creativo donde, a través del fenómeno sonoro y sus diversas posibilidades, se crea un resultado final que puede provocar diferentes sentimientos y evocar toda clase de respuestas. Del mismo modo, el

proceso musical, especialmente aquel que se realiza de forma colectiva, contribuye a desarrollar capacidades directamente ligadas con la potenciación de la creatividad, como pueden ser la motivación, la búsqueda y consecución de objetivos de logro y el desarrollo de la inteligencia “triumfante”, basada en el trabajo del talento y en la movilización de los comportamientos hacia el éxito personal (Marina, 2014).

Dentro del aula, las metodologías pueden ser diversas, resultando muy eficaz el enfoque de la música como un juego. Esto dota al proceso de enseñanza de nuevas posibilidades en las que el alumnado aprende divirtiéndose, favoreciéndose de esa manera la autonomía y la imaginación. La música se constituye aquí como un elemento de expresión en el que el sujeto se siente libre de crear una obra a través del sonido. Este “genio creador” parte de procesos variados de imitación, improvisación, experimentación e invención que favorecen el desarrollo intelectual, según las diferentes etapas psicoevolutivas (Lago, 2006). Sobre esta idea han incidido los métodos de Dalcroze, Martenot, Kodály y Willems, que supusieron toda una revolución durante el siglo XX (Gainza 2002).

Otro factor a tener en cuenta dentro del desarrollo de la creatividad a través de la música parte del componente emocional que tiene la música. Así, para que la creatividad lleve al éxito, el estudiante ha de saber gestionar sus recursos según las demandas de la situación y ello no sólo implica elementos comportamentales, sino emocionales. La música dota al individuo de una identidad sonora que le ayudará a conocer sus sentimientos y el porqué de éstos y esto le permitirá tomar decisiones más acertadas a la hora de responder a las demandas del entorno y

conduce a una mayor efectividad personal. Dicho proceso –conocido como *Little C*– se irá nutriendo a lo largo de la vida del individuo y llegará a utilizarse para resolver cualquier clase de problema cotidiano. Así, se trata de ser conscientes de cómo funciona la propia creatividad para ir alimentándola a través de situaciones de la vida diaria (Kaufman y Beghetto, 2009).

Por otra parte, la creatividad puede verse afectada por diferentes tipos de bloqueos y, en este sentido, la música puede ayudar a eliminarlos con gran eficacia. Así, entre estos bloqueos destacan (Marina, 2014):

- **Cognitivos.** Se basan en el miedo al ridículo o al error. El aprendizaje musical basado en la experimentación y el juego permite romper las barreras del juicio externo, ampliando los recursos de acción y posibilitando encontrar nuevos enfoques.
- **Perceptivos.** Tienen que ver con la visión sesgada del mundo y la forma de acción ante él. Normalmente, ante un problema se tiende a buscar soluciones que en otros contextos similares hayan sido efectivas. La música, en este sentido, permite salir de la “zona de confort” gracias a sus enormes posibilidades, que hacen que lo “convencional y establecido” no siempre se cumpla, ampliando de esa manera la forma de entender el mundo sonoro del alumno. Así, en el proceso musical, las “normas” pueden romperse para crear efectos con significados muy precisos y ese elemento sorpresivo puede llegar a entenderse sin crear un conflicto cognitivo. Llevar esa experiencia a la vida diaria no ha de resultar complicado, pues dicho elemento sorpresivo también forma parte de ella.

Se trata de extrapolar la aceptación de lo “espontáneo” desde el terreno musical a lo cotidiano y a ello contribuye el aprendizaje musical significativo (Rusinek, 2004).

- **Culturales.** Están determinados por la propia sociedad, por las “reglas” que la cultura establece sobre lo que se acepta o no dentro del colectivo. En este sentido, destacan las diferencias que muchos alumnos extranjeros experimentan a la hora de adaptarse al nuevo contexto educativo que les rodea al llegar a un nuevo país. Para facilitar el proceso de adaptación y, sobre todo, para entender que sus valores culturales también tienen cabida en el aula, la música puede actuar de signo de identidad para entender y respetar las convicciones más profundas de cada individuo. Por ello, conviene que el currículum musical no se centre en un estilo concreto, sino que tenga en consideración que en la variedad está la riqueza y, según esto, incluya tantos estilos musicales como se estime oportuno para que cada estudiante se sienta incluido dentro del grupo.
- **Ambientales.** Se centran en los aspectos que rodean al individuo en cada uno de los contextos en los que se sitúa y está muy relacionado con el punto anterior. Así, existe una música para cada momento y, por ello, toda clase de fenómeno sonoro ha de tener cabida dentro del aula, valorando la función que cumple como tal y entendiéndolo como una parte esencial dentro del mundo sonoro de cada persona –principio de ISO de Benenzon (Sabbatella, 2004).
- **Intelectuales.** Son aquellos relacionados con los procesos de aprendizaje realizados con anterioridad. Aquí, la música puede cumplir una gran labor,

pues, además de contribuir al incremento del cociente intelectual, puede fortalecer las redes asociativas que se crean en el cerebro a través del aprendizaje multidisciplinar. Así, las diferentes materias lectivas pueden impartirse teniendo como base la música, de modo que sus diferentes parámetros constitutivos puedan servir de base en la explicación y entendimiento de conceptos en otras materias. Es lo que se llama “interdisciplinariedad”.

3. DESARROLLO. PROPUESTAS METODOLÓGICAS

Para desarrollar la creatividad a través de la música, se aconseja utilizar en el aula actividades que fomenten la participación y cooperación del grupo, ya que el compartir la experiencia sonora puede ayudar a acelerar y fortalecer la adquisición de recursos creativos, gracias a las relaciones sinérgicas fruto del intercambio de visiones dentro del proceso individual y colectivo.

Del mismo modo, es conveniente enfocar la creación, ejecución y escucha musical como un proceso lúdico y de experimentación a través del cual se adquieran nuevas destrezas, y no como algo teórico sin aplicación práctica. En este sentido, cobra especial importancia la experimentación por parte del alumnado. Explorar lo desconocido e intervenir sin ningún tipo de imposiciones por parte del profesorado va a garantizar un mayor índice de creatividad. Y esto es así porque el alumnado no se encuentra condicionado por ningún tipo de convención sonora, lo que favorece la mejor producción de *insights* donde se descubren soluciones nuevas y se desarrolla el *flow* o fluir con la propia actividad,

lo cual potencia la generación de emociones positivas, como la motivación o el interés.

Además, la versatilidad de la música permite trabajar otra clase de habilidades mayores en las que el proceso creativo resulta fundamental. Por ejemplo, la búsqueda de soluciones a problemas cotidianos que requieren la gestión de determinadas emociones. Es por ello por lo que el enfoque musical ha de tener un carácter holístico, abarcando todos los aspectos que rodean al sujeto para poder llevarle a ser autónomo y a conocerse emocionalmente. Abarcando las dimensiones emocionales y comunicativas a través de la música, se favorece el proceso de socialización del alumnado, el autodecubrimiento y la creación de la identidad sonora, tanto individual como colectiva, lo cual facilita el reforzamiento de los lazos afectivos con el grupo. Esto contribuye a la creación de intereses comunes basados en la cooperación y el esfuerzo colectivo para la consecución de fines grupales, anteponiendo el bienestar de la comunidad por encima de los intereses personales de cada alumno. Con esta idea, podríamos decir que la música enseña a convivir, a desarrollar competencias sociales y de comunicación, a valorar a los compañeros y compañeras que rodean al individuo y a enriquecerse del saber de cada sujeto que le rodea. En definitiva, la música enseña a madurar y a crecer, a ser competente en un mundo en el que las demandas son cada vez mayores y, con ello, la exigencia emocional y creativa.

Aunque la lista de actividades a realizar podría ser muy extensa, destacaremos la efectividad de la composición e interpretación colectiva, las danzas y la expresión corporal a través de la música, los ejercicios de visualización y

relajación guiados por el sonido, la escucha colectiva de melodías con fuerte contenido emocional para facilitar la expresión y gestión de las emociones, la realización de juegos musicales donde lo importante no es la competición, sino la cooperación para alcanzar los objetivos y las actividades de experimentación del fenómeno sonoro a partir de la propia experiencia auditiva de cada individuo. El papel del docente en todos estos casos ha de ser de guía, sin imponer criterio ni condicionamiento alguno, pues de lo que se trata es de que el alumnado se sienta libre como para hacer de la música un medio de expresión individual. Lo interesante sería que cada alumno fuese capaz de enriquecerse de quienes lo rodean, pudiendo a su vez enriquecer a otros compañeros y compañeras a través de su propia experiencia, en una fusión entre lo teórico, lo práctico y lo empírico cuya principal finalidad es el desarrollo integral.

4. CONCLUSIONES

Como hemos visto, la música puede ser un elemento esencial y muy adecuado para desarrollar la creatividad dentro del aula. Por ello, se hace necesario empezar a trabajarla desde etapas tempranas, para proporcionar al alumnado toda clase de recursos y competencias que puedan aplicarse a cualquier situación y puedan irse madurando con la propia experiencia personal.

Del mismo modo, para aplicar este nuevo enfoque, convendría replantearse si la enseñanza musical tradicional aún sigue siendo válida o si, por el contrario, convendría buscar nuevas metodologías más eficaces y adaptadas a las necesidades que demanda la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- HEMSY DE GAINZA, V. *Música: Amor y conflicto*. Buenos Aires: Lumen, 2002.
- KAUFFMAN, J.C. y BEGHETTO, R.A. «Beyon big and little: the four C model of creativity». *Review of General Psychology*, 2009, vol. 13, núm. 1, pp. 1-12.
- LAGO, P. «Música y creatividad, algo más que un lenguaje de expresión y comunicación». *Revista Prodiemus*, 2006, pp. 1-12.
- MARINA, J.A. *Creatividad en la educación, educación de la creatividad. Claves para hacer de la creatividad un hábito*, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu (Ed), 2014.
- RUSINEK, G. «Aprendizaje musical significativo». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2004, vol.1, núm. 5, pp. 1-16.
- SABBATELLA, P. «Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia». *Revista de ciencias de la educación*, 2004, núm. 20, pp. 123-140.

DIAGNÓSTICO DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO (3-12 AÑOS) DE UN CENTRO EDUCATIVO DE LUCENA (CÓRDOBA, ESPAÑA) SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LAS TAREAS DEL HOGAR

A diagnosis on the pupils' (3-12 years old) awareness of their family's involvement in household tasks at a school from Lucena (Córdoba, Spain)

Victor Pablo Pardo Arquero

CEIP Antonio Machado de Lucena (Córdoba)

victorppa@hotmail.es

RESUMEN

El presente trabajo pretende facilitar la labor de diagnóstico que la Administración Educativa ha delegado en los centros educativos, pretendiendo ser un referente para presentes y futuras investigaciones en este ámbito. Abordamos la percepción hacia el reparto de tareas domésticas en el hogar. Y aunque la incorporación de las mujeres al ámbito laboral, social o cultural, unas veces por necesidades económicas y otras personales, requiere que el hombre asuma compartir las tareas familiares, observamos pocos avances, ya que los modelos de una sociedad patriarcal persisten y con ello el alumnado continúa vivenciando modelos que no fomentan el desarrollo hacia una sociedad más justa.

PALABRAS CLAVE: Diagnóstico, percepción de responsables de tareas domésticas, corresponsabilidad en el hogar, alumnado de educación infantil y primaria

ABSTRACT

This research aims to facilitate the diagnostic work, which Educational Administration has delegated in educational centres, pretending to become a reference for the current and future research in this area. In our case we are dealing with the pupil's awareness of the distribution of household tasks at their home. And, although women's transition into the labour, social or cultural scope, brought about by sometimes economic and sometimes personal needs, requires that men take on sharing out the family tasks, we observed little progress, because models of a traditional patriarchal society still persist in most households, and thus pupils still continue experiencing those models which do not promote development towards a fairer society.

KEYWORDS: DIAGNOSIS, BEING AWARE OF RESPONSIBLE FOR HOUSEHOLD TASKS, CORESPONSABILITY AT HOME, PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL PUPILS, HOUSEWORK

Fecha de recepción del artículo: 17/01/2017

Fecha de Aceptación: 30/03/2017

Citar artículo: PARDO ARQUERO, V. P. (2017). *Diagnóstico de la percepción del alumnado (3-12 años) de un centro educativo de Lucena (Córdoba, España) sobre la participación de la familia en las tareas del hogar*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

Partimos de la necesidad de coeducar en nuestra sociedad como una cuestión de Salud, ya que si tenemos en cuenta que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1948) define como el estado completo de bienestar psíquico, físico y social, podemos considerar que los problemas de la sociedad machista afectan gravemente la salud de las mujeres. Además, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) o la Constitución Española (1978) respaldan los derechos y libertades sin discriminación alguna, entre las que señala, por razón de sexo.

Por ello, la escuela debe estar abierta a los cambios constantes que se producen en la sociedad y en las familias. Al identificar discriminaciones y estereotipos sexistas se van a permitir promover las medidas educativas que corrijan las desigualdades. Y por tanto, la elaboración de un plan de igualdad requiere del compromiso e implicación de toda la comunidad educativa, donde resulta recomendable la creación de una Comisión que comience realizando el Diagnóstico que recopile información del contexto, su análisis, y con ello, un Plan

realista que recoja los objetivos, acciones, destinatarios, cronograma, recursos, seguimiento, valoración... que garanticen la mejor intervención posible (Instituto de la Mujer, 2007; Castilla Pérez, 2008)

El sexo es una característica biológica, que clasifica en hembra y macho. Mientras que el género es una característica social y cultural, que clasifica en femenino y masculino, delimitando qué valores, conductas y expectativas deben ser propias de hombres y cuáles propias de mujeres en cada contexto. La sociedad patriarcal discrimina y oprime a las mujeres y reduce las posibilidades de las personas para desarrollar libremente sus capacidades y libertades (Bergara et al, 2008; Pardo, 2016).

La socialización fomenta actitudes que se consideran adecuadas para cada sexo y reprime las que no se ajustan a los estereotipos establecidos. A ser hombre o mujer, o niño o niña, se aprende, aunque condicionamos desde antes del nacimiento (eligiendo nombres, decorando habitación, comprando ropa...), construyendo la identidad personal e interiorizando las normas y valores sociales (Pardo Arquero y Tirado Monzó, 2006; Bergara et al, 2008).

Por otro lado, la incorporación de la mujer al ámbito laboral, social o cultural ha supuesto un aporte al desarrollo de la sociedad, aunque en la mayoría de los casos le implica una doble jornada. En otras ocasiones, la precariedad laboral obliga a ambos progenitores a buscar aporte económico para sufragar las necesidades. No obstante, la igualdad debe ir acompañada de corresponsabilidad de los hombres en tareas domésticas y familiares, aportando

beneficios tanto a mujeres como a hombres. (Ruiz, 1998; Elliot, 2001; Kelley et al, 2001; Bergara et al, 2008; Ceballos, 2014).

El alumnado percibe la capacidad de los padres y las madres para realizar tareas domésticas desde tempranas edades (Pardo Arquero y Tirado Monzó, 2006). El 95% de los niños y niñas entre 9 y 18 años creen que las tareas domésticas se deben repartir entre todos (Maganto et al, 2003). El 77 % de hombres y el 86% de mujeres conceden mucha o bastante importancia a la igualdad, y el 79% de hombres y el 88% de mujeres consideran que deberían tomarse más medidas a favor de la igualdad. Los hombres consideran métodos para erradicar la desigualdad: asumir tareas domésticas, dando ejemplo a sus hijos e hijas (94%); considerar a las mujeres como sus iguales, dando valor a sus deseos, opiniones, trabajos... (93%); criticar los comportamientos poco respetuosos hacia las mujeres que tengan sus compañeros y amigos (92%); asumir que la igualdad tiene beneficios, también hacia ellos (88%); y ser activos en la defensa de los derechos de las mujeres (89%) (Bergara et al, 2008).

No obstante, parece que los roles no han variado sustancialmente en décadas, ya que los varones dedican poco tiempo a las tareas del hogar, aunque los jóvenes dedican más tiempo (Instituto de la Mujer, 2007b; Sánchez-Herrero Arbide et al, 2009; Ceballos, 2014). Además, los hombres consideran que las mujeres llevan la mayor carga de tareas domésticas (Bianchi et al, 2006; Sánchez-Herrero Arbide et al, 2009). Independientemente del sexo, somos capaces de realizar las tareas domésticas, y por tanto una manera de coeducar desde la familia es compartir en casa las responsabilidades y enseñar a los hijos

e hijas a compartirlas (Pardo Arquero y Tirado Monzó, 2006; Castilla Pérez, 2008).

Finkel (1997) señalaba que el 65,7% de las madres siempre hacían la compra, el 81,4% lavaban la ropa, el 63,4% llevaban a los hijos al médico, el 61,6% iban a hablar con los docentes, y el 44,4% de los padres se encargaban de pequeños arreglos. Otras investigaciones ponen de manifiesto que el 87,4% de los niños y niñas de 9 a 10 años perciben que la carga diaria de las tareas recae sobre las madres (Maganto et al, 2003). El 91,9% de las mujeres a partir de los 10 años realizan tareas domésticas y se ocupan del cuidado de otros miembros familiares dedicando unas 4'30 horas semanales, frente al 74,7% de los varones que dedican 2,30 horas (INE, 2012).

Entre un 60-80% de niños y niñas de 9 a 10 años realizan las siguientes tareas: recoger su dormitorio, poner la mesa, bajar la basura, hacer su cama, hacer recados. La mitad de los niños y niñas participan en ordenar las cosas de otro, recoger las cosas de otro y barrer. La participación de las niñas es superior a la de los niños, y mayor diferencia a mayor edad. Sin embargo, cuando aumenta la participación en las tareas se aumenta la cohesión, la expresividad y la organización percibida por los hijos e hijas en la familia (Maganto et al, 2003).

Por otro lado, en los últimos años ha habido un pequeño incremento del porcentaje de mujeres con carnet de conducir, siendo en el año 2003 del 39% a en 2012 el 41% de las mujeres poseedoras de dicho carnet (DGT, 2012).

Asimismo, los patrones femeninos y masculinos se ven reforzados desde la publicidad, los juegos y los juguetes. Los juguetes masculinos potencian los juegos rudos y activos, y los femeninos fomentan los juegos pasivos y tranquilos (Lera Rodríguez, 2000).

Debemos aprender a utilizar el lenguaje masculino y femenino, y hacer visible a la mujer, utilizar con niñas y niños el mismo vocabulario, los mismos gestos, expresiones, etc., atendiendo a cada persona de forma individual, con sus características y necesidades concretas, pero evitando generalizar por el sexo (Pardo Arquero y Tirado Monzó, 2006; Castilla Pérez, 2008).

Por todo ello, pretendemos orientar posibles diagnósticos que puedan realizarse en otros centros, así como marcar un punto de partida para la evolución de las actuaciones que se vayan a llevar a cabo en nuestro centro educativo, y tener un referente para futuras intervenciones.

METODOLOGÍA

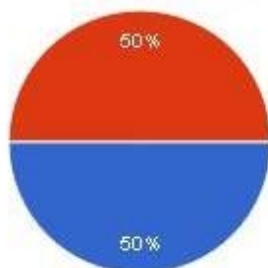
Se pretende recoger mediante una encuesta la percepción del alumnado sobre la participación de la familia en las responsabilidades en el hogar en un centro educativo ubicado en Lucena (Córdoba, España).

Muestra

El centro cuenta con 634 alumnos y alumnas, y se ha establecido la heterogeneidad del grupo en el 50%, el nivel de confianza en el 94% y el margen de error en el 5%, obteniendo la recomendación de encuestar a 228 personas

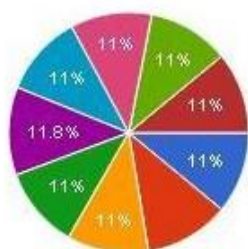
(DSIIFM, 2016). Ante ello hemos encuestado al azar un mínimo de 4 alumnos y 4 alumnas en las 27 clases del centro, tres grupos por curso desde Educación Infantil de 3 años hasta 6º de Educación Primaria.

Sexo



Niño	114	50%
Niña	114	50%

Curso



Infantil 3 Años	25	11%
Infantil 4 años	26	11.4%
Infantil 5 años	25	11%
Primero	25	11%
Segundo	27	11.8%
Tercero	25	11%
Cuarto	25	11%
Quinto	25	11%

Instrumentos

Se generó una encuesta seleccionando un pequeño número de cuestiones que permitieran al alumnado realizarla con facilidad, y al profesorado un rápido análisis, ya que el programa realiza el análisis de los datos y genera las gráficas. Las cuestiones fueron creadas tras consultar diferentes fuentes bibliográficas y considerar interesante valorar la participación de los distintos miembros de la familia en las tareas domésticas. La encuesta fue pasada por un docente de forma oral al alumnado más pequeño y pudo realizarla por sí solo el alumnado de los cursos superiores.

Temporalización

Durante los meses de octubre a diciembre de 2016 se realizó la búsqueda bibliográfica, comenzando la recogida de propuestas sobre diferentes encuestas realizadas en otros estudios. A primeros de diciembre se determinó el tipo de encuesta a realizar, y tras diversas sesiones de iniciación al manejo de Drive, se procedió a la elaboración y recogida de datos. Realizándose durante los meses de diciembre de 2016 y enero de 2017 el análisis y realización del presente documento.

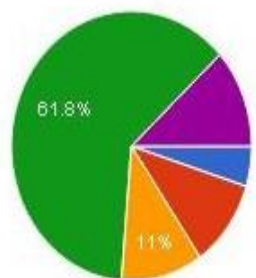
RESULTADOS

Se presentan los resultados de forma global en frecuencia y porcentajes, y cuando se ha considerado interesante, separadas las respuestas por género en porcentajes, y los que corresponden a los 140 alumnos y alumnas que han señalado que sus madres realizan trabajo remunerado en frecuencia. Los resultados se muestran en las siguientes gráficas:



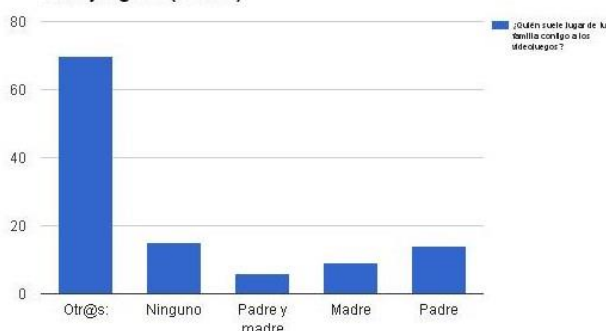
Aunque en el 52,2% de las familias trabajan ambos progenitores, se percibe un 38,2% de hogares en los que el poder adquisitivo lo obtienen los varones.

¿Quién suele jugar de tu familia contigo a los videojuegos?

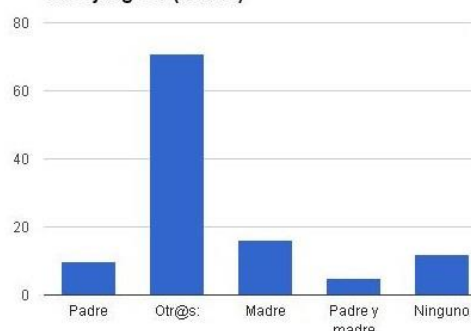


Padre y madre	11	4.8%
Padre	24	10.5%
Madre	25	11%
Otr@s:	141	61.8%
Ninguno	27	11.8%

¿Quién suele jugar de tu familia contigo a los videojuegos? (NIÑOS)

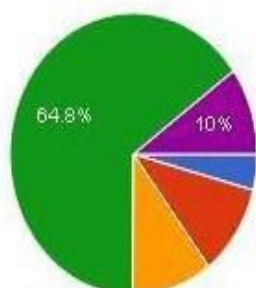


¿Quién suele jugar de tu familia contigo a los videojuegos? (NIÑAS)

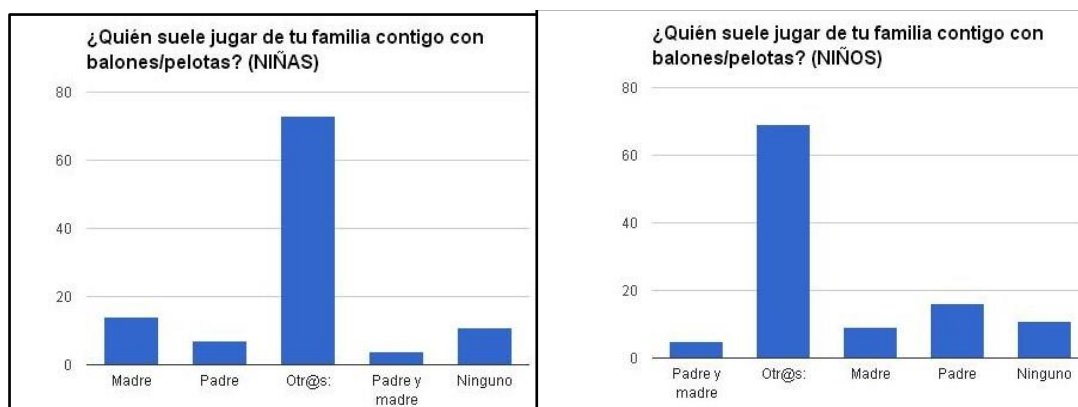


A la hora de jugar con las nuevas tecnologías, 61,8% del alumnado participa de esta actividad con otros miembros de la familia que no son los progenitores. Los niños perciben jugar más con sus padres que con sus madres, mientras que las niñas perciben jugar más con sus madres que con sus padres.

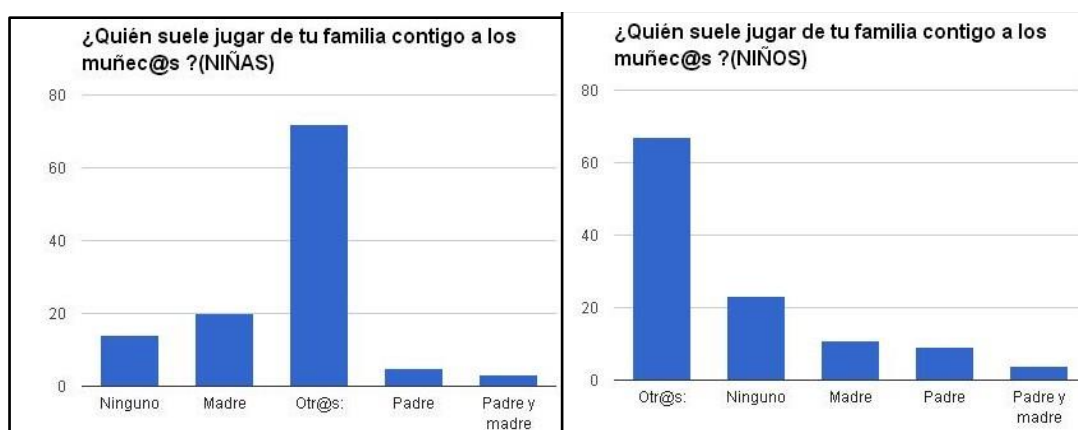
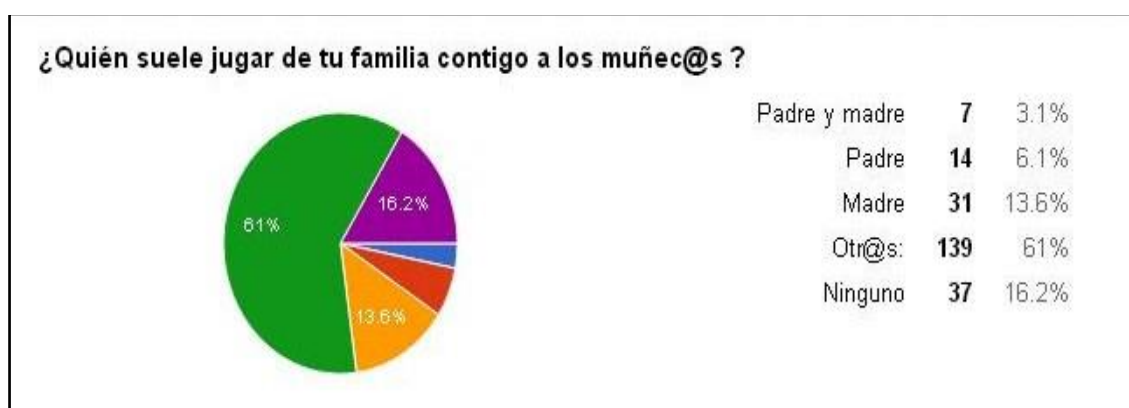
¿Quién suele jugar de tu familia contigo con balones/pelotas?



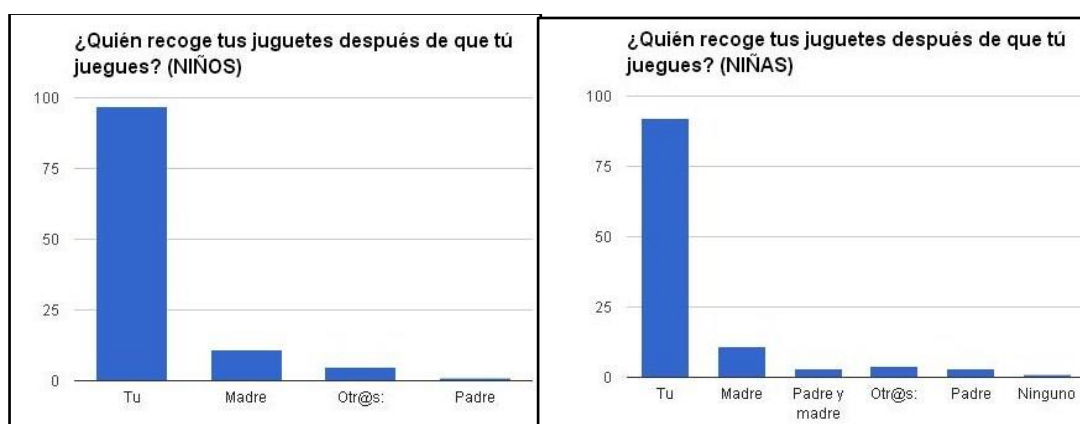
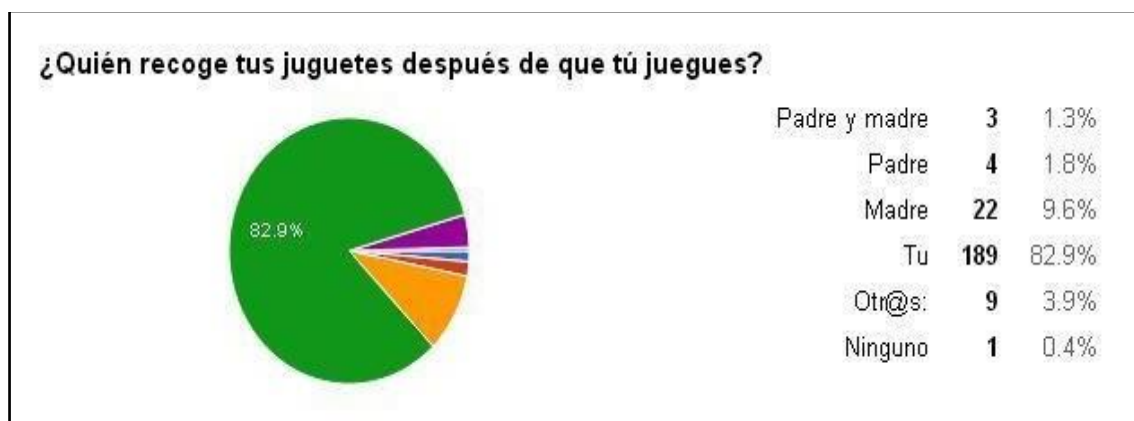
Padre y madre	9	4.1%
Padre	23	10.5%
Madre	23	10.5%
Otr@s:	142	64.8%
Ninguno	22	10%



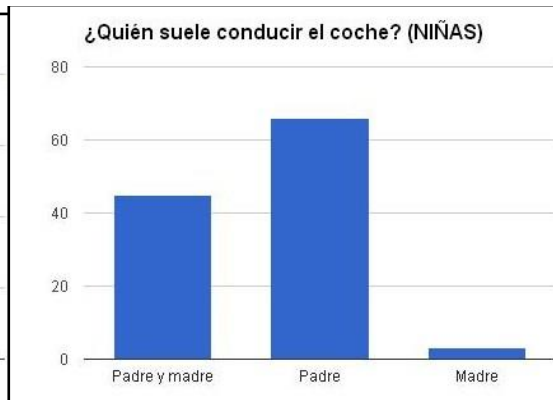
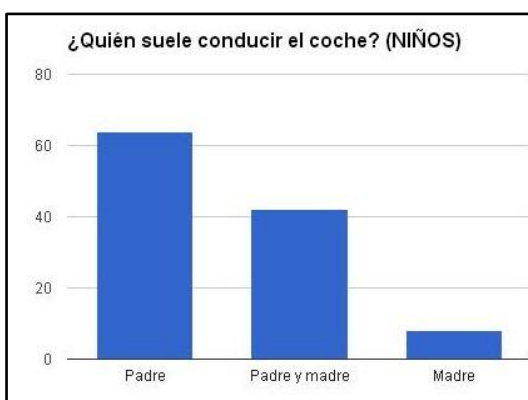
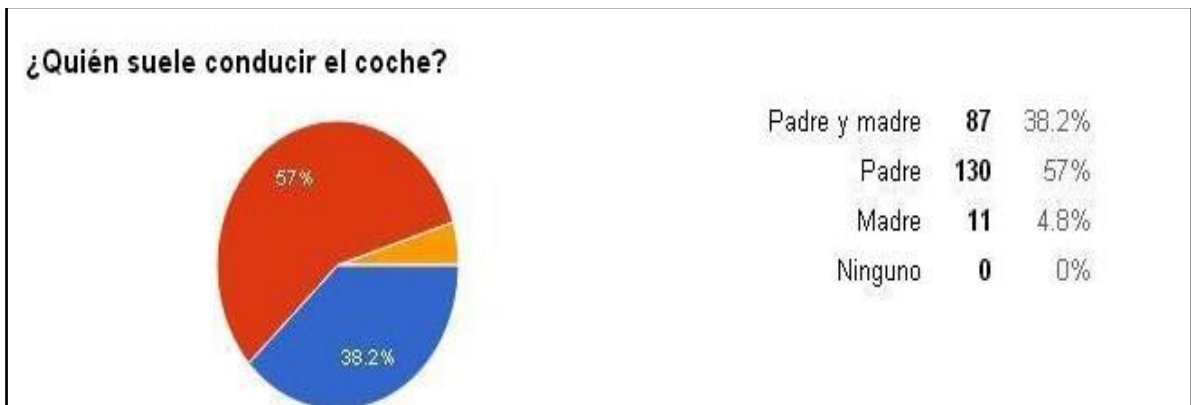
A la hora de jugar con pelotas en la familia, el 64,8% del alumnado participa de esta actividad con otros miembros de la familia que no son los progenitores. Las niñas juegan más con las madres a la pelota y los niños juegan más con los padres.



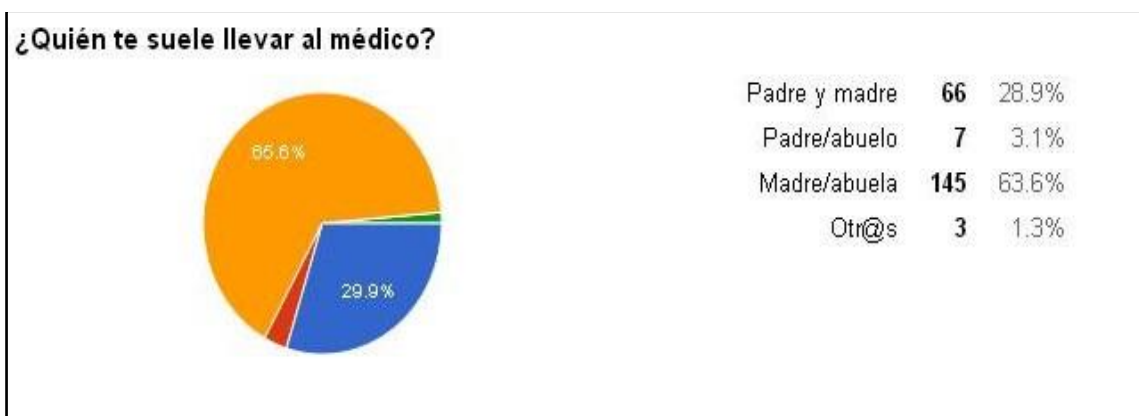
A la hora de jugar con muñecos en la familia, el 61% del alumnado participa de esta actividad con otros miembros de la familia, si bien las madres participan más que los padres en este juego con sus hijos e hijas, y hay más niños que niñas que indican que sus padres juegan con ellos.

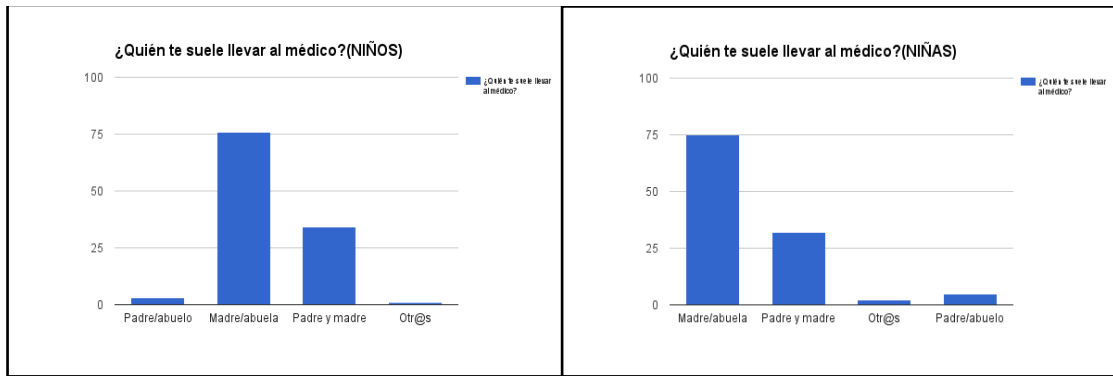


El 82,9% del alumnado es responsable de la recogida del material de juego después de jugar con él, si bien aparece un grupo destacado en el que las madres son las responsables de la recogida. Los varones suelen recoger en mayor porcentaje sus juguetes que las niñas, aunque ambos indican que las madres también recogen en muchos casos.

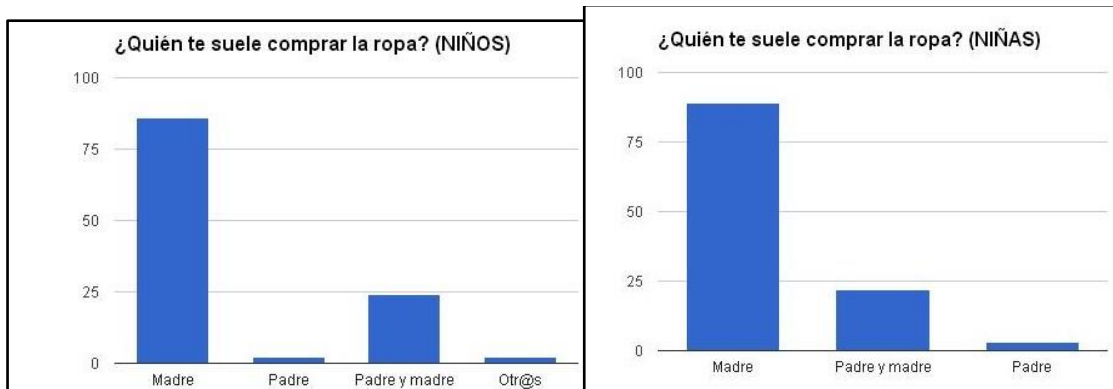
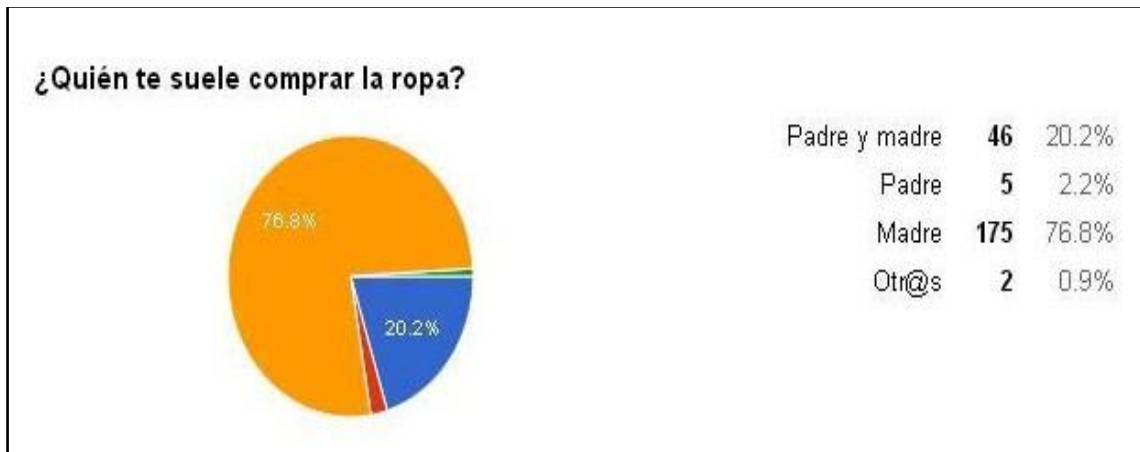


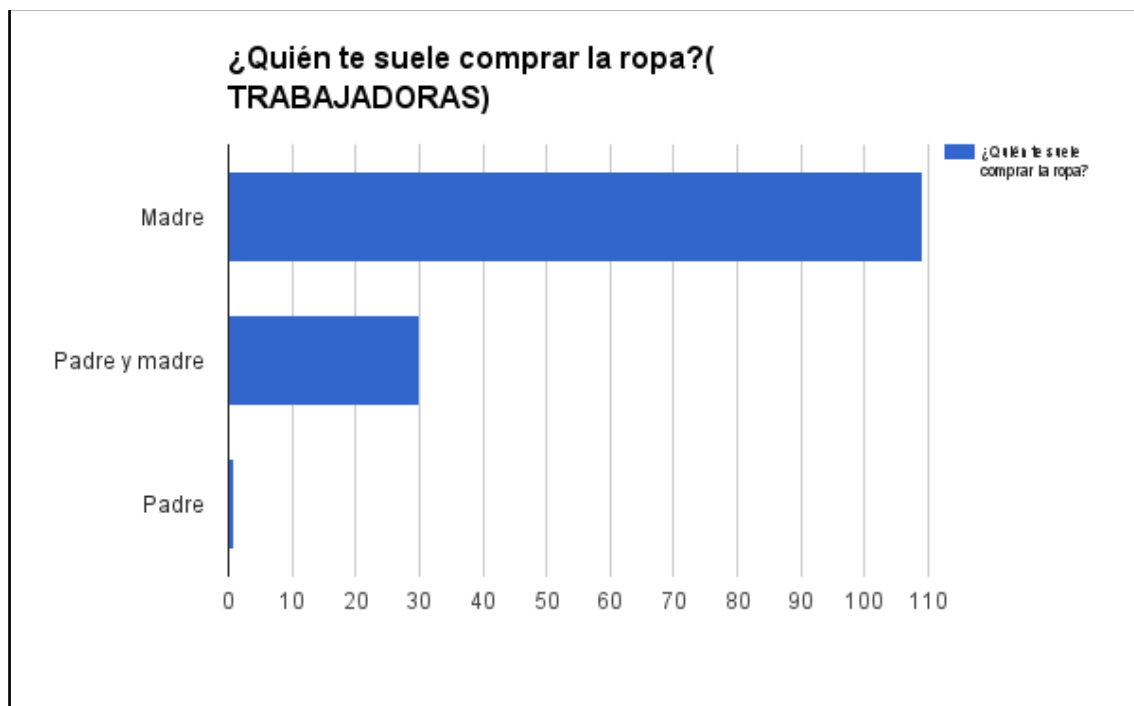
La responsabilidad del desplazamiento de la familia en coche se percibe en el 57% como actividad realizada por los padres, aunque existe un 38,2% de familias en el que ambos progenitores realizan dicha actividad. Aunque el 38,2% señala que ambos progenitores conducen indistintamente, se percibe que los hombres suelen tener la responsabilidad en la conducción del coche en el 57% de las familias.



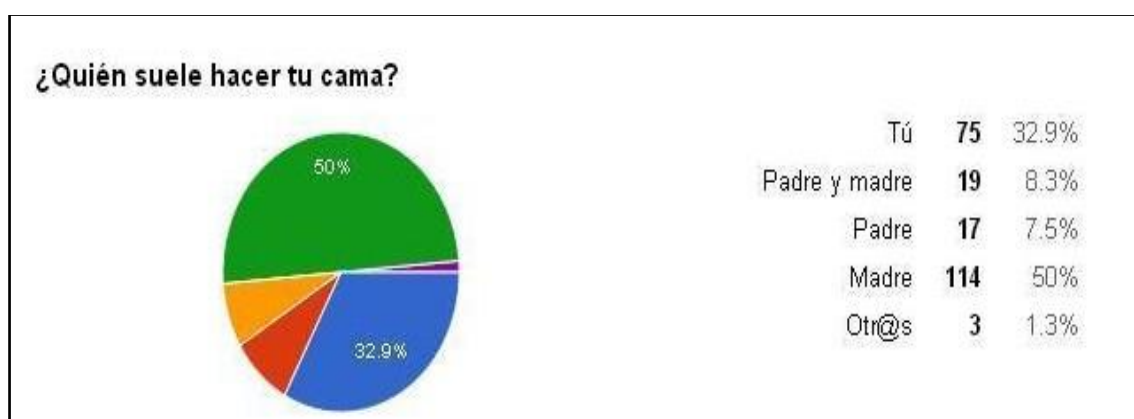


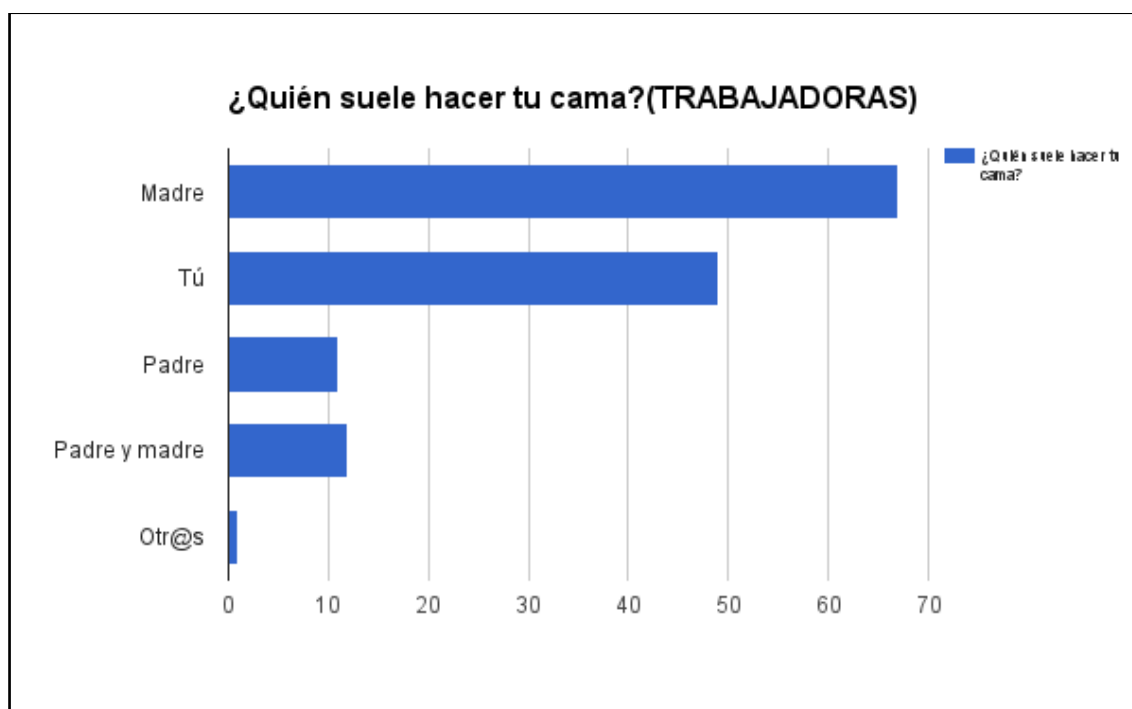
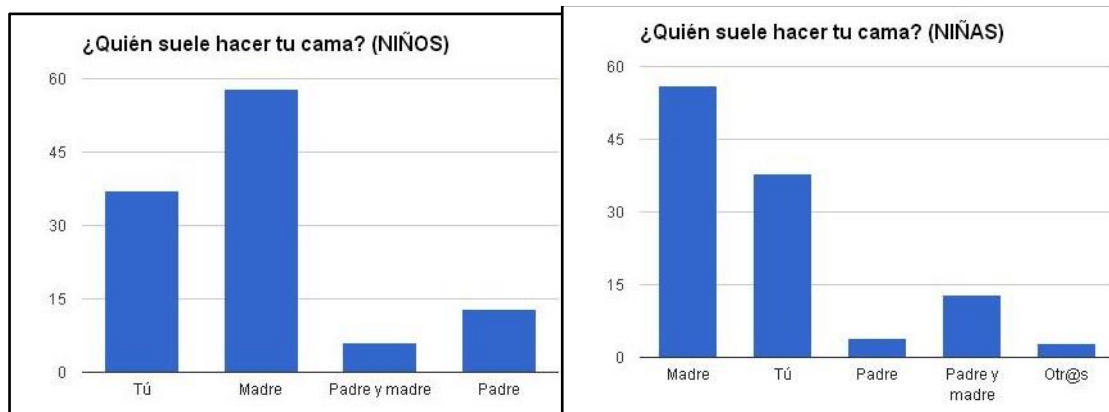
El alumnado percibe que en el 63,6% de los casos son las madres las responsables de llevarles al médico, y el 28,9% son acompañados por ambos progenitores.



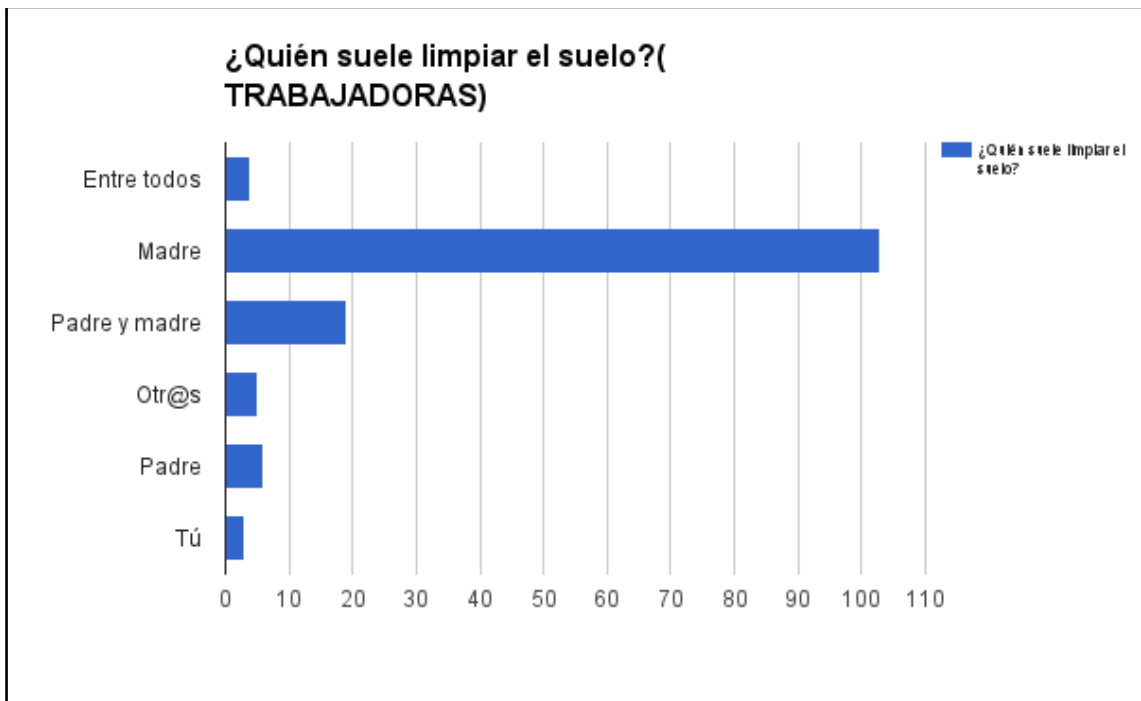
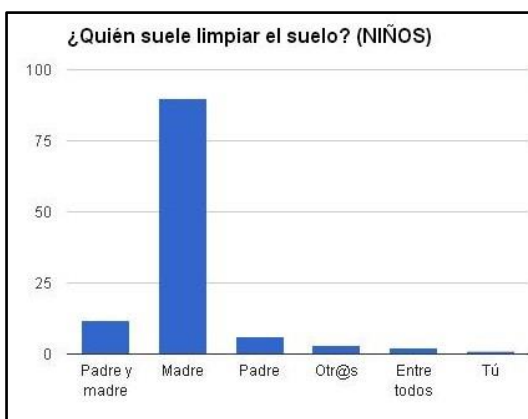
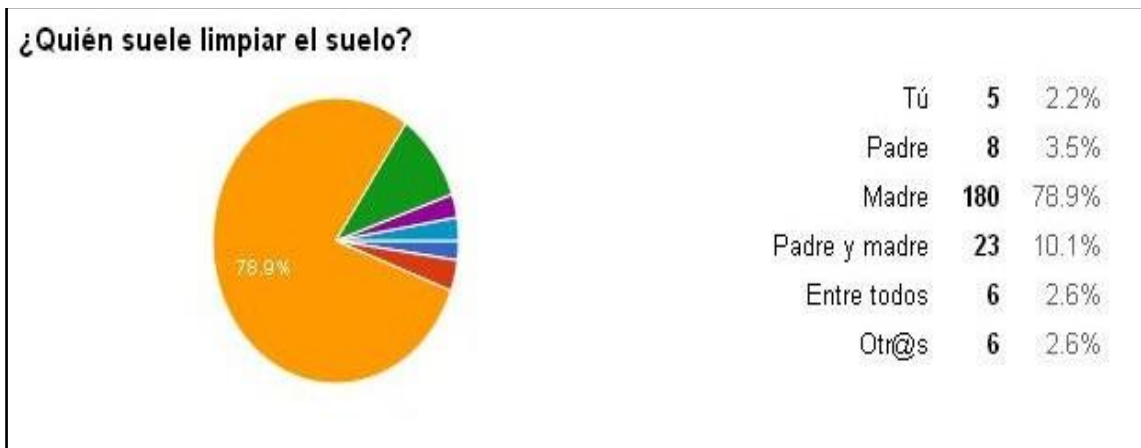


La compra de ropa que utiliza el alumnado se percibe como responsabilidad de la madre en un 76,8%, y existe un 20,2% que señala realizar esta actividad con ambos progenitores. De las 140 madres trabajadoras, 109 son responsables de comprar la ropa.



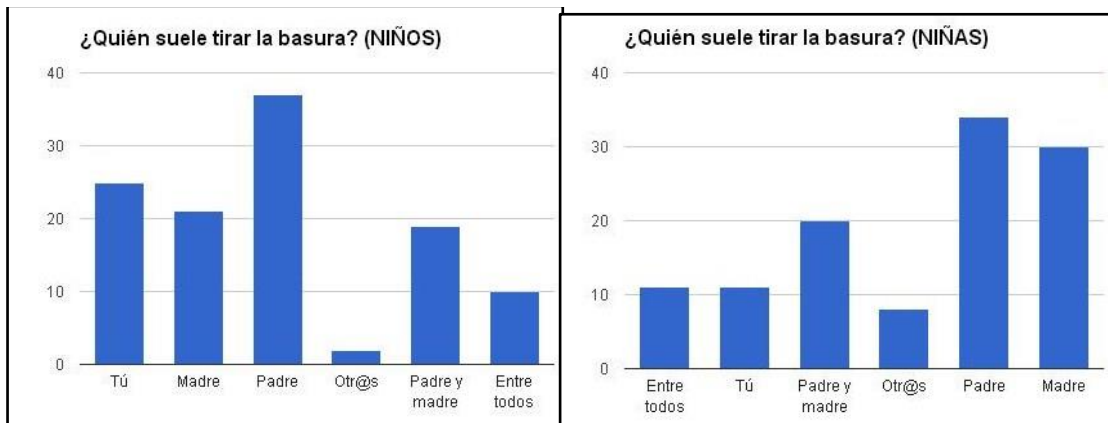
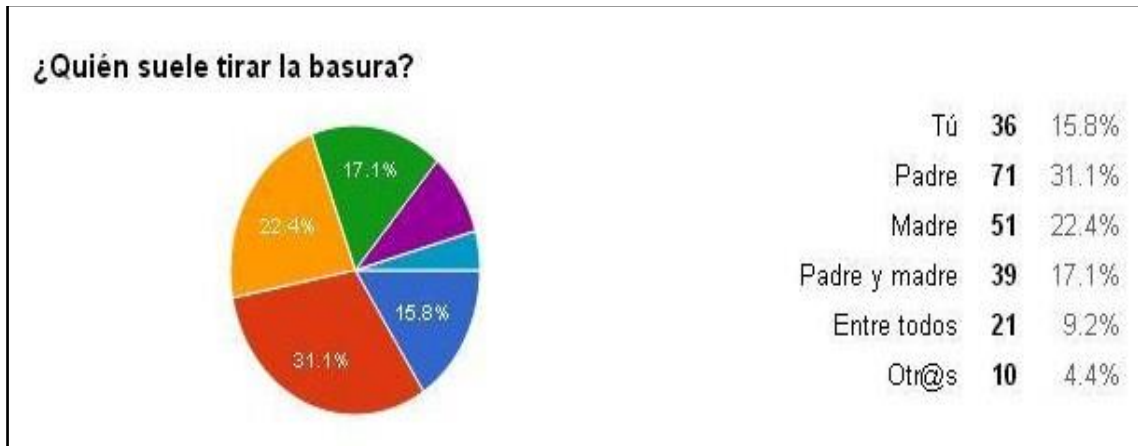


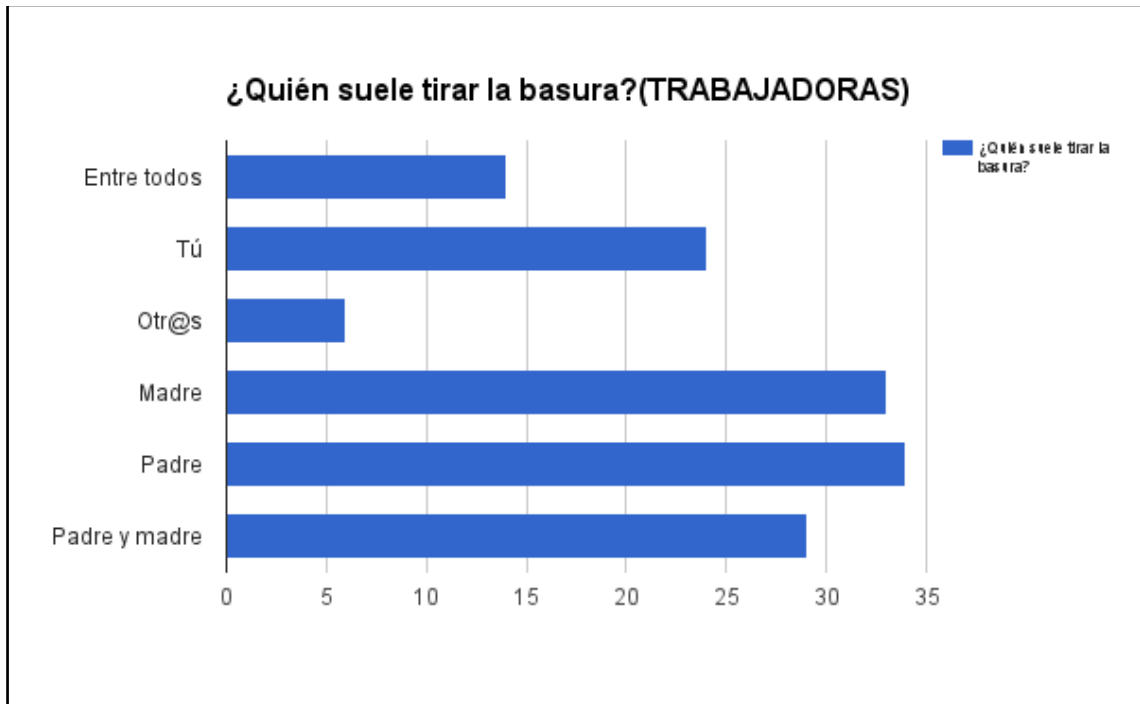
La mitad del alumnado percibe que son las madres las responsables de hacerles la cama, y existe un 32,9% de alumnado que se encarga de hacérsela, independientemente de ser niño o niña. Alrededor del 10% de varones perciben que sus padres les hacen la cama. Aunque las madres trabajen, siguen siendo las principales responsables de hacerles la cama.



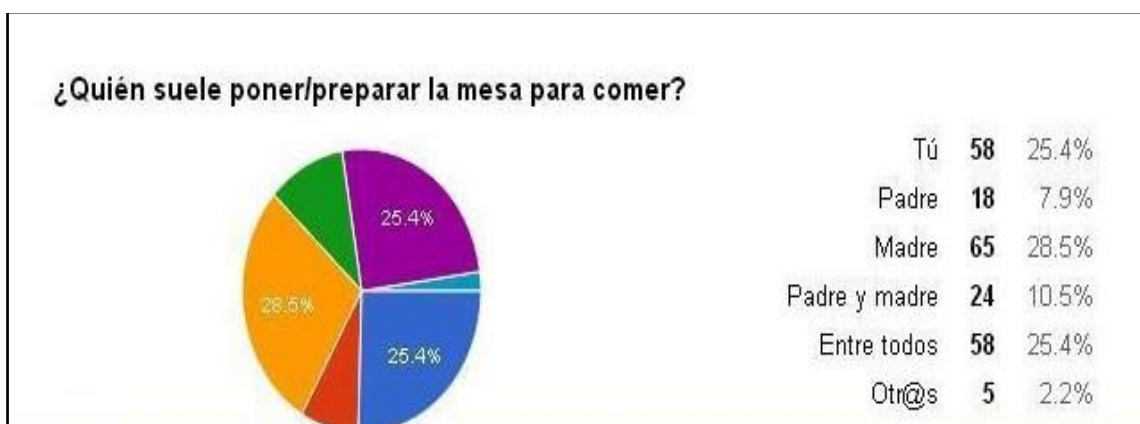
El 78,9% del alumnado percibe la limpieza del suelo como responsabilidad de la madre, y existe un 10,1% de hogares donde ambos progenitores realizan dicha

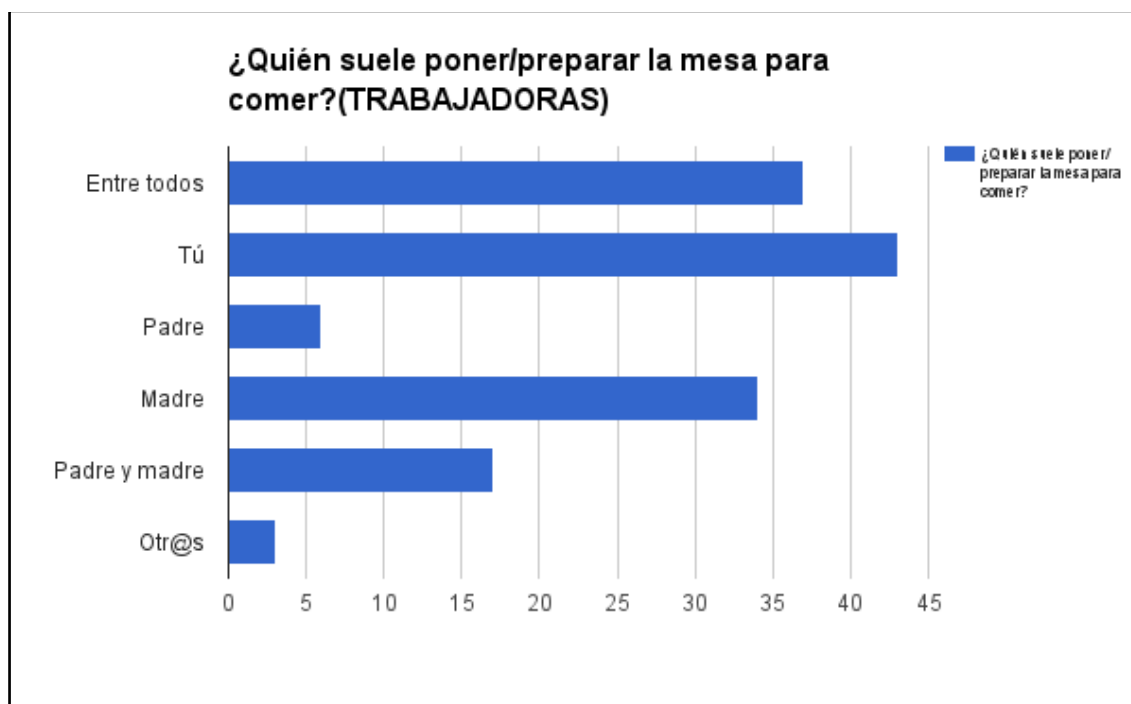
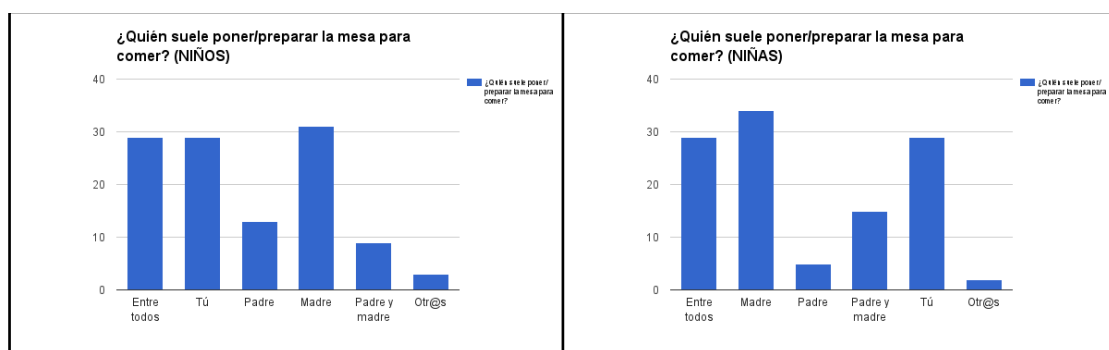
actividad. Hay mayor porcentaje de niñas que perciben que limpian más el suelo ellas, así como entre todos, y el porcentaje es algo mayor para los niños que indican que esta tarea la realizan los padres. De las 140 madres que trabajan, más de 102 son las únicas responsables de la limpieza de la casa.





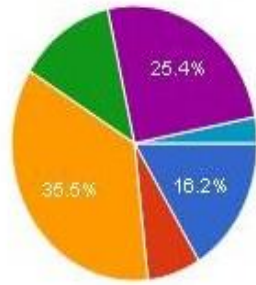
El padre es percibido como el principal responsable de tirar la basura en un 31,1% de los hogares, la madre en un 22,4%, y el 15,8% del alumnado, aunque hay más niños que niñas que indican ser los responsables de tirar la basura. Cuando la madre trabaja, las madres son también unas de las principales responsables de tirar la basura.





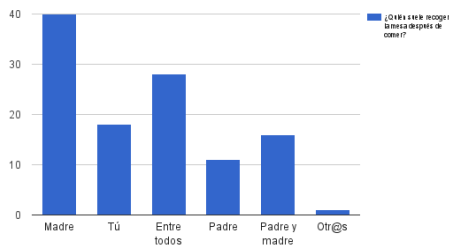
En el 28,5% de los hogares se perciben las madres como responsables de poner la mesa, el 25,4% los alumnos y alumnas que contribuyen en dicha tarea, y los niños perciben más que las niñas que los padres contribuyen en esta tarea más. De las 140 madres que trabajan, 34 son las únicas responsables de poner la mesa, aunque se aprecia un incremento de la participación del resto de la familia.

¿Quién suele recoger la mesa después de comer?

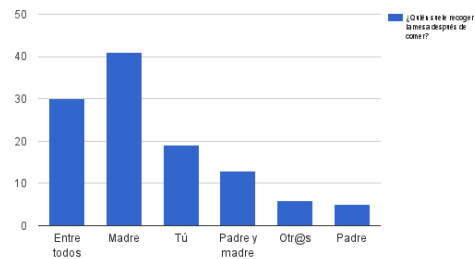


Tú	37	16.2%
Padre	16	7%
Madre	81	35.5%
Padre y madre	29	12.7%
Entre todos	58	25.4%
Otr@s	7	3.1%

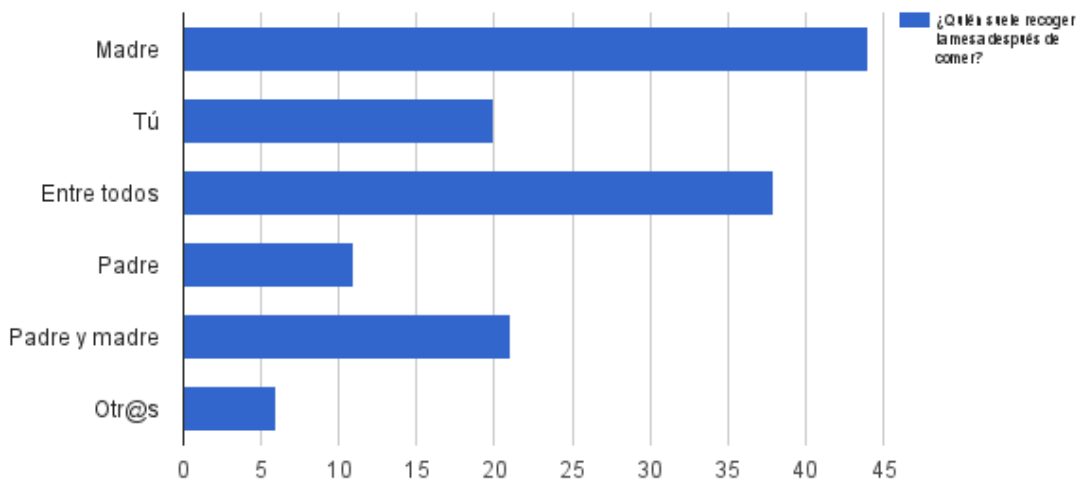
¿Quién suele recoger la mesa después de comer? (NIÑAS)



¿Quién suele recoger la mesa después de comer? (NIÑOS)

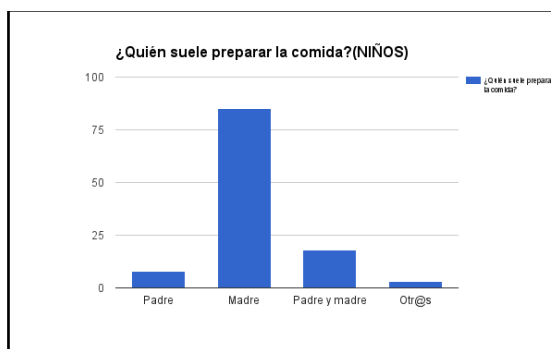


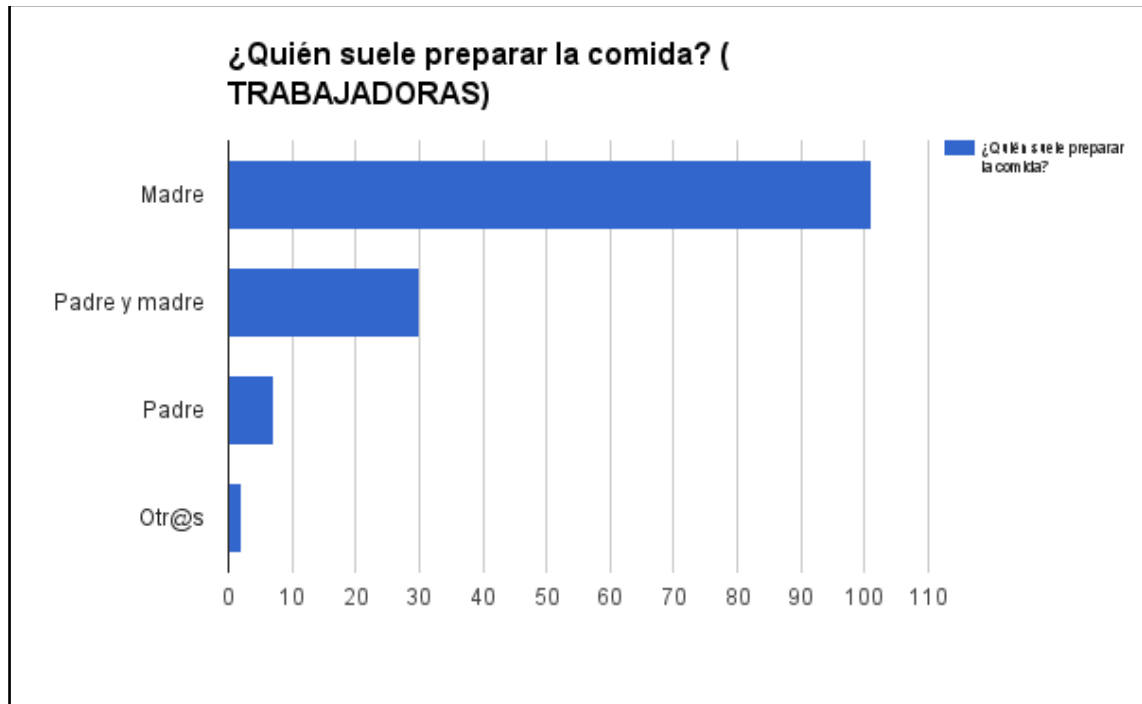
¿Quién suele recoger la mesa después de comer?(TRABAJADORAS)



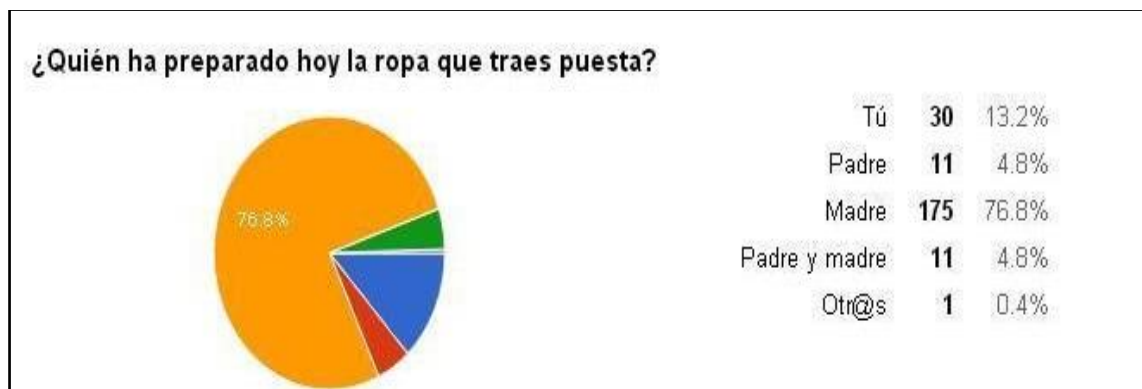
Las madres se perciben como las principales responsables de recoger la mesa en un 35,5% de los hogares, aunque las hijas perciben más que los hijos que lo

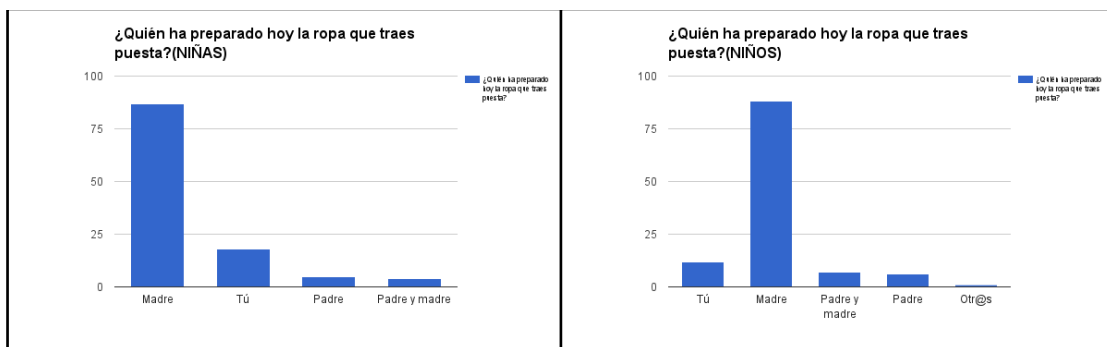
realizan más padres. De las 140 madres que trabajan, 44 son las únicas responsables de recoger la mesa después de comer.





El 76,8% de las madres son percibidas como las responsables de cocinar, y un 16,2% del alumnado perciben que es una tarea compartida entre ambos progenitores. De las 140 madres que trabajan, 101 son las únicas responsables de realizar la comida.





Las madres se perciben como las responsables de la ropa que el alumnado se pone en un 76,8% de los hogares, y el 13,2% del alumnado se hace responsable de preparar su ropa. Hay un mayor porcentaje de niñas que de niños que deciden la ropa que van a ponerse. De las 140 madres que trabajan, 109 se perciben como las responsables de preparar la ropa

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El alumnado percibe que el hombre está vinculado a proporcionar los ingresos en más de un tercio de las familias, aunque nuestro porcentaje de madres que trabajan es superior al obtenido en 2015 por el INE (2016).

A la hora de jugar con los progenitores, los niños perciben que sus padres juegan más con ellos y las niñas que juegan más con sus madres, salvo a los muñecos, que tanto niños como niñas, perciben que juegan más con sus madres. Y a la hora de recoger sus juguetes nuestros varones realizan más que las niñas esta tarea.

Encontramos una participación notable por parte de la mujer en la conducción del coche, aunque no se refleja el porcentaje de mujeres con carnet señalados por la DGT (2012)

En cuanto a la persona encargada de llevar a los niños al médico, hemos encontrado valores similares en la responsabilidad de la madre a los indicados por Finkel (1997).

Obtenemos que nuestro alumnado realiza su cama con porcentajes la mitad de los señalados por Maganto et al (2003) para niños de 9-10 años, quizás debido a que nuestro rango de edad es más amplio hacia edades inferiores. Así mismo, parece en nuestro estudio una tarea tanto de niños como de niñas, frente a su participación en la tarea superior de niñas que de niños.

La limpieza de la casa sigue siendo percibida como responsabilidad de las madres, e incluso son las niñas las que realizan esta actividad en mayor porcentaje que los niños.

Maganto et al (2003) señalaba un alto porcentaje de niños y niñas que eran responsables de bajar la basura, mientras que en nuestro estudio hemos encontrado unos valores muy bajos, aunque en nuestro estudio se percibe que son los padres los principales responsables de tirar la basura y los hijos varones señalan realizarlo en mayor porcentaje que las niñas.

En el estudio de Maganto et al (2003) se indica un alto porcentaje de niños y niñas que contribuyen a poner la mesa. En nuestro estudio, aunque las madres son las principales responsables de poner la mesa, parece ser una de las tareas con mayor participación por parte de todos los miembros de la familia, a diferencia del mayor porcentaje de madres en la responsabilidad de recogerla.

A la hora de cocinar y preparar la ropa de los hijos e hijas, las madres se perciben como las principales responsables de realizar dichas tareas domésticas.

Así mismo, sigue apareciendo la mujer como la principal responsable de tareas en el hogar aunque posea además un trabajo remunerado, por lo que la liberación de la mujer y su incorporación al mundo laboral sigue manifestándose como una carga adicional (Ruiz, 1998).

Bergara et al (2008) recogía como principal método para erradicar las desigualdades entre los sexos el asumir tareas domésticas tanto hombres como mujeres, y aunque se percibe implicación de nuestros padres en las tareas familiares, son las madres las principales responsables, lo que suele llevar al aprendizaje por imitación tanto para hijos como hijas.

Pese a llevar varios años realizando una Gymkhana Doméstica en el centro, donde el alumnado participa en forma activa en tareas domésticas que van desde recoger juguetes, hacer la cama, poner la mesa, tender o limpiar, consideramos pocos los alumnos y alumnas que se implican a diario en las responsabilidades del hogar. Este hecho nos lleva a replantear un nuevo enfoque de la actividad a fin de en posteriores estudios evaluar su repercusión.

BIBLIOGRAFÍA

- BIANCHI, S.; ROBINSON, J. & MILKIE, M. (2006). *Changing rhythms of American family life*. Russel Sage Foundation. New York.
- BERGARA, A.; RIVIERE, J. & BACETE, R. (2008). *Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades*. Ed. EMAKUNDE. Instituto Vasco de la Mujer. Vitoria-Gasteiz.
- CASTILLA PÉREZ, A.B. (2008). Coeducación: Pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta*, 11, p. 49-85.
- CEBALLOS, E. (2014). Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), p. 1-14
- *Constitución Española* (1978).
- DGT – Dirección General de Tráfico (2012). Censo de conductores. Consultado el 10/1/2017 en <http://www.dgt.es/Galerias/seguridad-vial/estadisticas-e-indicadores/censo-conductores/series-historicas/2012.pdf>

- DSIIFM-Departamento de Sistemas Informáticos Integrales de la Facultad de Medicina (2016). *Calculadora para obtener el tamaño de una muestra*. Argentina. Consultado el 1/12/2016 en <http://www.med.unne.edu.ar/biblioteca/calculos/calculadora.htm>
- ELLIOT, M. (2001). Gender differences in causes of depresión. *Women and Health*, 33 (3-4), p. 163-177.
- FINKEL, L. (1997). *El reparto del trabajo doméstico en la familia. La socialización de las diferencias de género*. CEAPA. Madrid.
- INE- Instituto Nacional de Estadística (2012). *Encuesta de empleo de tiempo 2009-2010*.
- INE- Instituto Nacional de Estadística (2016). *Tasa de empleo de las personas de 25 a 49 años sin hijos/con hijos menores de 12 años según periodo*. Consultado el 10/01/2017 en <http://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=11171>
- INSTITUTO DE LA MUJER (2007). *Manual para elaborar un Plan de Igualdad en la empresa*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2007b). *Usos del tiempo, estereotipos, valores y actitudes*. Instituto de la Mujer, colección de estudios nº 101. Madrid.
- KELLEY, M.L; HOCK, E.; JARVIS, M.S.; SMITH, K.M.; GAFFNEY, M.A. & BONNEY, J.F. (2002). Psychological adjustment of Navy mothers experiencing deployment. *Military Psychology*, 14 (3), p. 199-216.
- LERA RODRÍGUEZ, M.J. (2000). *El fútbol y las casitas. Porqué los niños y las niñas son como son*. Sevilla. Guadalmena.

- MAGANTO, J.M.; BARTAU, I. & ETXEBARRIA, J (2003). La participación de los hijos en el trabajo familiar. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), p. 249-269.
- OMS – Organización Mundial de la Salud (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Consultado el 08/02/2011 en http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf
- ONU- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- PARDO, B. (2016). *El Argentino. Un Flamenco Intemporal*. Ed. Alféizar. Córdoba.
- PARDO ARQUERO, V.P. & TIRADO MONZÓ, A. (2006). ¡Gracias mamá! Fomentar la igualdad de género desde la Educación Infantil. *Investigación y Educación*, 22.
- RUIZ, M. (1998). La mujer y el mercado laboral: Una especial referencia a los puestos directivos. *RFS-Revista de Fomento Social*, 53, p. 119-130.
- SÁNCHEZ-HERRERO ARBIDE, S., SÁNCHEZ-LÓPEZ, M.P. & DRESCH, V. (2009). Hombres y trabajo doméstico: Variables demográficas, salud y satisfacción. *Anales de psicología*, Vol 25, 2 (diciembre), p. 299-307.

LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

The Spanish transition, a didactic proposal

Rafael González Requena
IES Grupo Cántico (Córdoba)
rgonzalezrequena@gmail.com

RESUMEN

Esta comunicación propone una propuesta didáctica para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la transición española a la democracia en la materia de Historia en E.S.O. y Bachillerato, profundizando en el periodo 1973 a 1977, incluyendo las últimas novedades historiográficas y didácticas para aportar al alumnado las claves interpretativas del periodo.

PALABRAS CLAVE: Memoria democrática, Transición, Propuesta didáctica, Reflexión histórica

ABSTRACT

This paper proposes a didactic proposal to approach the teaching-learning process of the Spanish transition to democracy in History in E.S.O. and Bachillerato, deepening in the period 1973 to 1977, including the latest historiographical and didactic novelties to provide students with the interpretive keys of the period.

KEYWORDS: DEMOCRATIC MEMORY, TRANSITION, DIDACTIC PROPOSAL, HISTORICAL REFLECTION.

Fecha de recepción del artículo: 07/02/2017

Fecha de Aceptación: 07/02/2017

Citar artículo: GONZÁLEZ REQUENA, R. (2017). *La Transición española, una propuesta didáctica*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

PRESENTACIÓN.

La Historia, como materia de enseñanza escolar, tiene entre sus objetivos la socialización del alumno/a como sujeto libre de una sociedad democrática, capaz de ejercer responsablemente sus derechos y de resolver pacíficamente sus conflictos. Por ello, la Historia de España debe contribuir al fortalecimiento de la convivencia y la solidaridad desde la transmisión de un relato veraz de nuestro pasado reciente. A su vez, la formación permanente del profesorado requiere una actualización constante tanto de los contenidos curriculares como de la elaboración de materiales didácticos innovadores que favorezcan la mejora de las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Este es el sentido de esta propuesta didáctica sobre la transición española, que enlaza, a su vez, tanto con las reivindicaciones de las asociaciones memorialistas como de las administraciones educativas.

Intentando superar la falta dicotomía entre “vencedores” y “vencidos” o la visión de la Segunda República como un gobierno imposible, esta propuesta nos parece interesante por abordar temas como la debilidad e insuficiencia del tratamiento curricular; la perspectiva con la que se aborda la transición en la mayor parte de libros de textos y materiales alternativos; la necesidad de incorporar las recientes investigaciones y enfoques disciplinarios; la escasa presencia en los planes de formación del profesorado; la necesidad de incluir las aportaciones del movimiento memorialista...

DESARROLLO

La propuesta que presento ofrece un mapa interpretativo de la transición centrado en la crisis del bloque político dominante entre 1973 y 1977, incluyendo junto a la visión de las élites dominantes aspectos fundamentales como la represión, el marco internacional condicionante, el punto de vista de los trabajadores y ciudadanos anónimos o la memoria oral, dentro de una propuesta metodológica articulada en un plan de trabajo motivador para el alumnado, basado en los principios del aprendizaje significativo, el constructivismo, el pensamiento divergente, la utilización crítica y plural de las fuentes históricas..., articulado en tres fases del proceso de enseñanza-aprendizaje:

FASE METODOLÓGICA	CONTENIDOS
TRATAMIENTO DE LAS IDEAS PREVIAS. MOTIVACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO	<p>“¿QUÉ SIGNIFICA VIVIR EN DEMOCRACIA?”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formas de gobierno en el siglo XX español. 2. Democracia versus dictadura. 3. España en el tardofranquismo.
TRATAMIENTO DE LA NUEVA INFORMACIÓN	<p>“LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA A LA DEMOCRACIA, DE 1973 A 1978”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comienza la transición. Carrero Blanco. El franquismo sin Franco. 2. Movimientos en el interior del régimen: aperturismo no democrático frente a inmovilismo. 3. El fracaso del reformismo posfranquista: Arias Navarro (1975-1976). 4. Fortalezas y debilidades de la oposición democrática: <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Respuesta democrática y popular frente a los intentos de continuismo del régimen.

	<p>4.2. Fuerzas políticas y sociales democráticas:</p> <p>4.2.1. La Junta Democrática y la Plataforma de Convergencia Democrática.</p> <p>4.2.2. El movimiento obrero: huelgas, movilización, represión.</p> <p>4.2.3. La gran red popular antifranquista: mujeres, estudiantes y asociaciones de vecinos.</p> <p>4.2.4. La clave exterior: Revolución de los claveles y Guerra fría.</p> <p>5. La ruptura pactada o la reforma democrática de Suárez:</p> <p>5.1. Adolfo Suárez, presidente del Gobierno (del 15 de julio de 1976 4 de julio de 1977)</p> <p>5.2. Reacciones al nombramiento de Suárez en la prensa de la época.</p> <p>5.3. Valoración de Suárez por la oposición democrática de izquierdas.</p> <p>5.4. ¿Ruptura o reforma? La Ley para la reforma política.</p> <p>5.5. Los límites del diálogo con la oposición: la huelga del 12 de noviembre de 1976.</p> <p>5.6. El referendo de la Ley para la reforma política.</p> <p>5.7. La “semana trágica de la transición”</p> <p>5.8. Las elecciones del 15 de junio de 1977.</p> <p>5.9. La tardía respuesta a la crisis económica: los “Pactos de la Moncloa”</p> <p>6. La transición inacabada:</p> <p>6.1. Amnistía, impunidad y olvido.</p> <p>6.2. El franquismo en las Fuerzas armadas.</p> <p>6.3. La lucha por el autogobierno en Andalucía.</p>
SÍNTESIS, RECAPITULACIÓN Y	<p>“RESULTADOS Y REPERCUSIONES. MIRANDO AL FUTURO”</p> <p>1. La correlación de las fuerzas políticas, clave del resultado final.</p>

EXTRAPOLACIÓN DE CONTENIDOS A NUEVAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE	2. Pasado-futuro: ¿condiciona el resultado de la transición la calidad de nuestra democracia? 3. La memoria familiar de la transición. 4. El mural de la transición.
---	--

A la hora de fundamentar historiográficamente la propuesta didáctica, debemos entender que pocos periodos históricos son tan complejos como el abordado aquí. Para unos historiadores la transición es impecable, fruto del consenso, idílica e incuestionable (Javier Tussell, Santos Juliá, Antonio Elorza.. que encabezan la denominada corriente interpretativa “oficialista”), mientras que para otros no (Ferrán Gallego, Carme Molinero o Rafael Quirosa, representantes de una corriente “revisionista crítica”). A modo de ejemplo:

“El 20 de noviembre de 1975... no había ningún guión escrito... El resultado final, por lo menos a partir de 1982, fue una monarquía parlamentaria basada en una Constitución democrática, con un amplio catálogo de derechos y libertades, el fruto de una transición compleja, sembrada de conflictos, de obstáculos previstos y de problemas inesperados, en un contexto de crisis económica y de incertidumbre política”¹⁸

“La transición política en España... fue un proceso marcado por una idea central: encontrar una salida pacífica y neutralizada a la dictadura del general Franco... La transición fue concebida como un proceso de transacción entre élites, ajenas a reivindicaciones más transformadoras

¹⁸ CASANOVA, Julián y GIL, Carlos (eds.). Historia de España en el siglo XX. Barcelona: Ariel, 2009, página 305.

*nacidas de la oposición a la dictadura que, por otro lado, no pudieron reunir fuerzas suficientes como para imponer sus puntos de vista rupturistas*¹⁹

Otros historiadores utilizan el concepto de *“revolución pasiva como modo de reacción política ante la crisis orgánica de un sistema. Constituye ésta una especie de salida intermedia entre la dictadura y el cambio revolucionario. Para que pueda realizarse, tiene que existir una amenaza lo bastante fuerte para poder derribar un régimen y lo suficientemente débil para instaurar un nuevo sistema. En esta situación mezclada de debilidad y fortaleza, algunos representantes de las clases políticamente débiles y económicamente fuertes logran integrar y hacer suyas partes del programa de demandas de los grupos adversarios y consiguen realizar una revolución pasiva*²⁰

Nuestra tesis se centra en demostrar cómo las cosas se hicieron de una forma (la denominada “reforma democrática”), pero que bien pudieron haber sido de otra si la correlación de las fuerzas político-sociales hubiera sido distinta y el contexto internacional de guerra fría no hubiese bloqueado los logros de la revolución de los claveles.

Didácticamente hablando, resumo brevemente las actividades más destacadas de la propuesta:

¹⁹ MONEDERO, Juan C. La transición contada a nuestros padres. Nocturno de la democracia española. Madrid: Ediciones de Los Libros de la Catarata, 2013, página 226.

²⁰ TRÍAS VEJARANO, Juan. Gramsci y la izquierda europea. Madrid: F.I.M., 1992, páginas 97-114.

1. Actividades de motivación inicial: “Democracia versus dictadura”

-Objetivos:

- a. Analizar, explicar y diferenciar las notas definitorias de un sistema democrático y otro dictatorial.
- b. Conocer el continuum histórico de nuestro pasado reciente, diferenciando los períodos verdaderamente democráticos de los que no lo son.
- c. Aflorar los conocimientos que el alumnado posee sobre la historia reciente de España.

-Estrategias.

Se trata de una actividad en la que el alumnado debe constatar las características básicas del funcionamiento de un sistema político democrático diferenciándolo de otro dictatorial, vinculándose además, los principales episodios históricos de la España reciente. Se pretende que el alumnado diferencie a partir de imágenes concretas la importancia de vivir en un sistema democrático. Para aplicarlo al caso español, se utiliza también un texto del profesor Tuñón de Lara en el que se explican sucintamente las diferencias entre la Dictadura franquista y el sistema democrático. Por último, se plantea un debate en el grupo clase para que se argumente, discuta y valore razonadamente la conveniencia de un sistema político u otro.

2. Actividades de tratamiento de la nueva información: “Las fuerzas políticas y sociales que luchaban por la democracia: la Junta democrática”

Como no podemos profundizar en todas ellas, seleccionamos ésta a modo de ejemplo.

-Objetivos:

- a. Conocer, diferenciar y valorar las distintas fuerzas políticas y sociales que lucharon por la democracia durante la transición, distinguiendo las aportaciones de partidos políticos, movimiento obrero, asociaciones vecinales y movimientos estudiantiles.
- b. Profundizar en la idea de que la lucha democrática fue, entre otras muchas cosas, una acción colectiva del pueblo español y no la labor solitaria de unos cuantos líderes políticos.
- c. Distinguir el alcance de las distintas propuestas para el establecimiento de la democracia: reforma, ruptura y reforma pactada.

Dada la complejidad de los acontecimientos acontecidos entre 1973 y 1977, ofrecemos al alumnado un mapa conceptual y cronológico de los mismos, del cual vamos a exponer el papel de la Junta democrática como ejemplo de la opción rupturista con el franquismo y el establecimiento de la democracia. Para ello, seguimos el siguiente itinerario pedagógico:

Formación de la Junta democrática. Programa y reivindicaciones en 1974.

El papel del P.C.E. Dentro de la Junta.

El P.C.E. en la lucha por la democracia durante la Dictadura. Represión y oposición al régimen. Los casos de Julián Grimau o el Proceso 1001.

La sociedad española del tardofranquismo y las propuestas del P.C.E.

Los instrumentos de lucha del P.C.E.: la “huelga nacional”.

Como ejemplo de otras actividades dentro de esta fase metodológica, destacamos tres:

1. Mostrar al alumnado, a través de vídeos alternativos de la época y las letras de las canciones más destacadas del momento (“Amnistía, libertad; amnistía, libertad”) que las huelgas en la transición no eran sólo instrumentos de lucha para la reivindicación de derechos sociolaborales sino también armas de tipo político. Asimismo, se realiza un proceso de lectura pasado-presente para contrastar dichas huelgas con las actuales.

2. Analizar y valorar la incidencia de la coyuntura internacional en el proceso de la transición, incidiendo en cómo se obstaculizaba alternativas y propuestas lideradas por el P.C.E. o se favorecían otras ligadas al aparato del régimen. También proponemos una actividad de contraste con la situación vivida en Portugal, país en el que triunfó la opción rupturista durante la revolución de los claveles, al contrario que en España.

3. Mostrar al alumnado cómo la represión y la violencia no fue un rasgo propio de la Dictadura, sino que también se produjo en estos años. A partir del trabajo con tablas estadísticas, imágenes y vídeos de las situaciones conflictivas y el análisis de la prensa y los testimonios de los protagonistas, tratamos de poner de relieve cómo hubo momentos de máxima tensión que hicieron tambalearse al proceso de construcción democrática (por ejemplo, en la “semana trágica de la

transición”), generando unos temores al bloque dominante, tal y como aparece en el análisis de la entrevista a Rodolfo Martín Villa anteriormente citada.

Por último, introduzco en esta fase un apartado titulado “La transición inacabada”, donde abordamos el estudio de tres temas básicos “no resueltos” en estos años: la amnistía y el pacto de silencio, la organización territorial del estado y la democratización de las fuerzas armadas.

3. Actividades de generalización, extrapolación y argumentación de conclusiones: “La correlación de fuerzas durante la transición, la clave del resultado final”.

La intención metodológica en esta fase final del plan de trabajo es sintetizar los contenidos fundamentales trabajados en la propuesta y extrapolarlos a otras situaciones históricas. El propósito de la actividad señalada es que el alumnado compruebe cómo el resultado del proceso de la transición está íntimamente relacionado con el peso de las distintas fuerzas políticas protagonistas del mismo. Para ello, proponemos un itinerario pedagógico distribuido en tres fases:

Cuáles eran las opciones políticas frente a la Dictadura.

Por qué triunfa una opción reformista y no otra rupturista.

Cuál fue la correlación de fuerzas que permitió el desarrollo de unas políticas y no de otras.

Seguidamente, planteo una actividad para que el alumnado relacione pasado y presente: ¿condiciona nuestro presente la forma y los resultados finales del proceso de transición a la democracia? En un debate final, el alumnado debe valorar aspectos como la ruptura democrática, el sistema de partidos, la jefatura del Estado, el papel del pueblo en los procesos políticos, la idoneidad de la Constitución...

Terminamos con unas conclusiones generales sobre el periodo estudiado:

- En nuestra transición triunfó un modelo de “reforma democrática” debido a la conjunción de varios factores explicativos: la correlación de fuerzas existente en el momento, el contexto internacional de la guerra fría o el temor entre los poderes fácticos del régimen y las potencias occidentales a que en España se repitiese una nueva “revolución de los claveles” portuguesa.
- La constatación de que las decisiones tomadas durante la transición marcan la calidad de nuestro sistema democrático actual, para bien y para mal.
- Decisiones “aparentemente” secundarias en la transición, como la promulgación de la Ley de amnistía de 1977, sirvieron para generar un pacto de olvido y silencio, provocando una “amnesia colectiva” sobre la represión y los crímenes de la Dictadura franquista.
- Didácticamente hablando, este periodo histórico provoca, debido a su complejidad estructural, un difícil aprendizaje por parte del alumnado. Hemos

huido de una visión “tradicional” del tema basado en los grandes hechos, los “principales” protagonistas y los grandes documentos.

Para terminar, la elaboración de propuestas didácticas sobre este periodo histórico tan complejo, incluyendo las últimas aportaciones historiográficas es absolutamente necesaria para que nuestro alumnado construya un relato veraz y objetivo de estos momentos históricos trascendentales para la comprensión de nuestro actual sistema democrático. Nos corresponde a nosotros, profesores y profesoras de enseñanza secundaria, poner los cimientos de un edificio que se irá autoconstruyéndose a lo largo de un proceso vital y que determinará que, como ciudadanos y ciudadanas de este país, participen activamente en la consolidación de un verdadero sistema democrático.

BIBLIOGRAFÍA.

- ARÓSTEGUI, J. La transición (1975 – 1982). Madrid: Acento, 2000.
- CASANOVA, J y GIL, C. (eds.). Historia de España en el siglo XX. Barcelona: Ariel, 2009.
- GALLEGO, F. El mito de la transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973 – 1977). Barcelona: Crítica, 2008.
- GONZÁLEZ REQUENA, R. (et alii). La transición. Una propuesta didáctica. Los retos de la transición: 1973-1978. De la Dictadura franquista a la Monarquía constitucional. Córdoba: Foro por la memoria, 2015.
- MOLINERO, C. (coord.). La transición, treinta años después. Barcelona: Península, 2006.

- POWELL, C. España en democracia, 1975 – 2000. Barcelona: Plaza y Janés editores, 2001.
- TUSELL, J. La transición española a la democracia. Madrid: Historia 16, 1991

EL PAPEL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL PLAN ESTRATÉGICO DE DESARROLLO DE LAS LENGUAS EN ANDALUCÍA. HORIZONTE 2020

The Role of In-Service Teacher Training in the Strategic Plan for the Development of Languages in Andalusia. Horizon 2020

Beatriz Martínez Serrano

Asesora de Secundaria del Ámbito Lingüístico del CEP de Córdoba
beatriz.martinez.serrano.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

La formación lingüística y metodológica del profesorado desempeña un papel esencial en el *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020*. Este contempla una amplia y variada gama de actividades formativas destinadas tanto al profesorado de áreas lingüísticas como al de áreas no lingüísticas: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el Currículo Integrado de las Lenguas, el Portfolio Europeo de las Lenguas, el enfoque AICLE, el programa Erasmus+, el Aprendizaje Basado en Proyectos, las metodologías denominadas Flipped Classroom y Design Thinking, entre otros, serán algunos de los aspectos que gocen de mayor relevancia. Y es que el aprendizaje y la enseñanza de una lengua son tareas que se prolongan a lo largo de toda la vida, de ahí la necesidad de actualización constante.

PALABRAS CLAVE: PEDLA, MCERL, CIL, PEL, AICLE

ABSTRACT

The in-service linguistic and methodological teacher training plays a crucial role in the Strategic Plan for the Development of Languages in Andalusia. Horizon 2020. A wide spectrum of training initiatives aimed at the professional development of language and content teachers has been devised to cover essential aspects such as the CEFR, the Integrated Language Curriculum, the European Language Portfolio, CLIL, Erasmus+, Project-Based Learning, flipped classroom and Design Thinking. In actual fact, the learning and teaching of languages are a lifelong process. Hence the need for continuous professional development.

KEYWORDS: PEDLA, MCERL, CIL, PEL, AICLE

Fecha de recepción del artículo: 09/01/2017

Fecha de Aceptación: 31/03/2017

Citar artículo: MARTÍNEZ SERRANO, B. (2017). *El papel de la formación del profesorado en el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado.* CEP de Córdoba.

“Vives una vida nueva con cada lengua que hablas”

El *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020*, presentado el 6 de febrero de 2017 en Málaga, surge con la vocación de dar continuidad a los grandes logros alcanzados desde la publicación del *Plan de Fomento del Plurilingüismo* en el año 2005 en relación con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas. La formación del profesorado se erige en uno de los pilares esenciales que sustentan el mencionado plan, pues, tal y como figura en el informe McKinsey, no existe un sistema educativo de calidad sin un profesorado bien formado.

Nos hallamos inmersos en una sociedad caracterizada por la diversidad de lenguas y culturas, de ahí la necesidad de dotar al alumnado de una competencia plurilingüe y pluricultural que le permita desenvolverse con éxito en la misma. El acercamiento a la riqueza lingüística y cultural desde el respeto, la tolerancia, la empatía y la solidaridad nos brindará la posibilidad de construir un mundo mucho más justo e igualitario. No obstante, a la hora de alcanzar dicho objetivo, la formación del profesorado va a desempeñar un rol fundamental. Esta contempla tanto la actualización lingüística como la metodológica. Un buen dominio de las distintas lenguas utilizadas en los centros educativos andaluces (inglés, francés,

alemán, italiano, chino, portugués, entre otros) resulta de vital importancia, pues el profesorado es el referente más inmediato para el alumnado y su modelo directo en el aprendizaje de lenguas. Mantener vivo un idioma es una tarea que se prolonga a lo largo de toda la vida. Esto justifica la necesidad de la actualización lingüística constante, ya sea a través de la formación ofertada en las Escuelas Oficiales de Idiomas, o bien mediante las actividades formativas organizadas por los Centros del Profesorado, la participación en el programa Erasmus+, la realización de cursos o estancias de inmersión lingüística, entre otros.

Junto a la actualización lingüística, la actualización metodológica cobra una gran importancia. Esta abarca diversos núcleos de interés:

- El *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (MCERL). Es imprescindible la familiarización del profesorado andaluz con este documento que marca las directrices en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en Europa. El MCERL diferencia seis niveles de competencia en el dominio de toda lengua (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) y cinco destrezas (leer, escuchar, escribir, hablar y conversar). Los certificados que se expidan conforme al *Marco* tendrán validez en toda Europa. De este modo, se favorecerá la movilidad de unos países a otros y se potenciará la sensación de pertenencia a una misma comunidad.
- El *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL) y su versión electrónica (e-PEL). Se trata de una herramienta fundamental para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas, pues permite dejar constancia de

todas las experiencias lingüísticas y culturales que vive el alumnado tanto dentro como fuera de las aulas, es decir, de carácter formal e informal. El PEL consta de tres partes: el pasaporte, que indica el nivel de competencia alcanzado por el usuario en cada lengua y cada destreza sobre las que está reflexionando; la biografía, que es el apartado más interesante desde el punto de vista didáctico y pedagógico, en la medida en que brinda al alumnado la oportunidad de reflexionar acerca de lo que es capaz de hacer en cada una de las lenguas y destrezas y sobre las estrategias que le ayudan a mejorar; y el dossier, que es el apartado en el que el alumnado va archivando los trabajos de expresión oral y escrita que va realizando. La conservación de dichos trabajos deja constancia de los avances que se van experimentando a lo largo del tiempo. A diferencia del PEL, el e-PEL ofrece la ventaja indiscutible de contribuir tanto a la mejora de la competencia lingüística como de la competencia digital.

- El *Currículum Integrado de las Lenguas* (CIL). El CIL pretende fomentar la coordinación y el trabajo en equipo entre el profesorado de la lengua materna y el de las lenguas extranjeras, con la intención de aunar esfuerzos en el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural mediante el empleo de estrategias metodológicas comunes y la apuesta decidida por un enfoque comunicativo. El trabajo en torno a tipologías textuales comunes (narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación) o a núcleos temáticos puede ser un buen punto de partida, así como la utilización de la misma terminología lingüística. En cualquier caso, el trabajo de las cinco destrezas del MCERL (leer,

escuchar, escribir, hablar y conversar) y la búsqueda del equilibrio de las mismas serán de vital importancia.

- El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). El enfoque AICLE es el enfoque utilizado por el profesorado de áreas no lingüísticas que imparte docencia dentro de los Programas de Bilingüismo. Dicho profesorado debe impartir al menos el cincuenta por ciento de su materia en el idioma del centro bilingüe. De este modo, el alumnado, al mismo tiempo que aprende contenidos específicos de las áreas no lingüísticas, mejora su dominio de la lengua extranjera en las distintas destrezas. Está científicamente demostrada la eficacia de este enfoque, que está dando unos resultados extraordinarios. Esto justifica la necesidad de que el profesorado se forme en él.
- El programa Erasmus+ (KA1 y KA2). Este refuerza la dimensión europea de los centros educativos andaluces y contribuye a su internacionalización. Los proyectos KA1 facilitan la actualización lingüística y metodológica del profesorado por medio de la realización de cursos estructurados en países europeos, la observación de buenas prácticas (job shadowing) en otros sistemas educativos de Europa o la impartición de docencia en el extranjero. En cuanto a los proyectos KA2, favorecen la movilidad del profesorado y el alumnado a diversos países europeos y la actualización lingüística y metodológica de los docentes. Sin lugar a dudas, Andalucía es una de las comunidades que cuenta con una mayor tradición en la participación en este tipo de proyectos. Los beneficios son enormes, de ahí la necesidad de mantener la formación en esta línea.

- E-Twinning. Esta es una plataforma que favorece el hermanamiento digital entre profesorado y alumnado de diversos países europeos que trabajan en torno a un proyecto común. De este modo, se favorece el diálogo lingüístico y cultural. Además de contribuir al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural del alumnado, propicia la adquisición de la competencia digital. Asimismo, e-Twinning es una plataforma idónea para la búsqueda de socios de asociaciones estratégicas (proyectos KA2) y para la realización de estancias tanto de *job shadowing* como de impartición de docencia.
- El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Se trata de una metodología idónea para desarrollar las competencias clave, facilitar la atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje en el aula, conectar los contenidos con la realidad más inmediata del alumnado, promover la interdisciplinariedad, fomentar el aprendizaje cooperativo, suscitar el espíritu crítico del alumnado, potenciar la autonomía y, ante todo, abordar al mismo tiempo todas las destrezas lingüísticas. Una buena formación del profesorado en ABP contribuirá a la mejora de la calidad de la enseñanza ofrecida.
- Flipped Classroom (clase invertida). Es un modelo pedagógico que pretende dar la vuelta a las clases tradicionales. Normalmente, el profesorado dedica buena parte de la clase a la transmisión de conocimientos teóricos y el alumnado pone en práctica dichos conocimientos a través de la realización de diversas tareas en casa. Esta metodología tiene como meta que el profesorado facilite al alumnado

textos, vídeos que contengan explicaciones e infografías para que los estudiantes trabajen en casa los contenidos teóricos. Estos pueden leer los documentos y ver los vídeos todas las veces que sean necesarias. Así, se favorece la atención a la diversidad y la implicación de las familias. Al trabajar los contenidos teóricos en casa, el tiempo de clase se dedica a resolver las dudas y a favorecer el debate, la reflexión crítica, el aprendizaje cooperativo, el ABP, entre otros.

- Design Thinking (pensamiento del diseño). Es una metodología inspirada en los diseñadores de productos que combina el pensamiento creativo y el pensamiento analítico. Consta de cinco fases: (i) empatiza: el alumnado detecta las necesidades de los usuarios para los que va a diseñar un producto; (ii) define: se criba la información más importante que se ha recabado en la fase anterior; (iii) idea: se trata de generar todas las ideas que se ocurran sin descartar ninguna; (iv) prototipa: consiste en hacer tangibles las ideas previas; y (v) testea: en esta fase se prueban los prototipos para ver cuál es el más adecuado y satisface las necesidades de los usuarios.

Del mismo modo, se potenciará la creación de Grupos de Trabajo y Formaciones en Centro vinculados al fomento del plurilingüismo y al desarrollo de la competencia lingüística, así como la solicitud de proyectos de investigación, innovación y elaboración de materiales curriculares centrados en estas temáticas. Tal y como puede vislumbrarse, se recoge una ambiciosa oferta formativa, muy amplia y completa, que dará cabida a diversas modalidades formativas (congresos, jornadas, encuentros, cursos presenciales, cursos

semipresenciales, cursos online), que potenciará la cooperación con las universidades y otro tipo de instituciones, y que cubrirá todas las necesidades del profesorado andaluz, quien muestra un compromiso sin fisuras con la mejora de la competencia en comunicación lingüística del alumnado. Sin lugar a dudas, es digna de reconocer y elogiar la encomiable labor que están llevando a cabo los docentes de los centros educativos de Andalucía a la hora de ofrecer una educación de calidad.

REFERENCIAS

- Actividades PEL (2012). Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/pel>
- Currículo Integrado de las Lenguas (2008) Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/ci>
- Erasmus+ (2017). Recuperado de: <http://sepie.es/convocatoria/index.html#guias>
- Lectura y Bibliotecas Escolares (2013). Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/lecturas-y-bibliotecas-escolares>
- Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020 (2017). Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/462f16e3-c047-479f-a753-1030bf16f822>
- Portfolio Europeo de las Lenguas (2011). Recuperado de: <http://internacionalizacion.sepie.es/doc/portfolio/folleto-epeldef.pdf>
- Proyecto Lingüístico de Centro (2011). Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/>
- Secuencias AICLE (2011). Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle>

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

IMPLEMENTACIÓN DE UNA AGENDA ESCOLAR COLABORATIVA CON GOOGLE CALENDAR. PROYECTO Y TUTORIAL

FEDERICO ABAD RUIZ
IES Gran Capitán
correo@federicoabad.com

RESUMEN

Durante el pasado año académico 2015-2016 nos planteamos en el Departamento de Formación, Evaluación e Innovación Educativa de nuestro centro poner en funcionamiento una agenda escolar colaborativa sirviéndonos de una herramienta *online*. Se trataría de llevarla a cabo como un proyecto piloto aplicada a un solo grupo, aunque su finalidad real sería, en caso de que la evaluación de la experiencia resultara positiva, extender su implementación a la totalidad de los grupos..

PALABRAS CLAVE: AGENDA ESCOLAR, TRABAJO COLABORATIVO, GOOGLE CALENDAR

Fecha de recepción del artículo: 14/01/2017

Fecha de Aceptación: 23/03/2017

Citar artículo: ABAD RUIZ, F. (2017). *Implementación de una agenda escolar colaborativa con Google Calendar. Proyecto y tutorial. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

Objetivos y requisitos

Durante el pasado año académico 2015-2016 nos planteamos en el Departamento de Formación, Evaluación e Innovación Educativa de nuestro centro poner en funcionamiento una agenda escolar colaborativa sirviéndonos de una herramienta *online*. Se trataría de llevarla a cabo como un proyecto piloto aplicada a un solo grupo, aunque su finalidad real sería, en caso de que la evaluación de la experiencia resultara positiva, extender su implementación a la totalidad de los grupos.

Dicho proyecto ha de regirse por los siguientes **objetivos**:

1. Eliminar la agenda escolar en papel, reduciendo así el peso de los materiales impresos que nuestro alumnado acarrea en su mochila,
2. Arbitrar una fórmula homogénea para dejar constancia de las tareas, exámenes y actividades por realizar, evitando que su anotación dependa de la capacidad o el interés de cada alumno. La información recogida pasa de ser individual a ser común, esto es, única para todo el colectivo.
3. Avanzar en la incorporación de las nuevas tecnologías al aprendizaje del alumnado, en este caso a la organización de la actividad académica. Con ello se trata de contribuir a la Competencia Digital²¹.
4. Proporcionar visibilidad a la carga de trabajo real del alumnado tanto para él mismo como para el equipo docente. De ese modo se hace factible ponderar el volumen de tareas que se han de realizar fuera de las horas lectivas -un tema de actualidad entre los medios de comunicación-, y se nos ofrece la posibilidad de equilibrarlas o de demostrar que no existe sobrecarga de trabajo basándonos en datos fehacientes.

21 BOE. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato [en línea]. [Consulta: 24 de marzo de 2017]. Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738

5. Dejar constancia de la distribución de pruebas y exámenes, al objeto de que se puedan programar de modo que favorezca su preparación por el alumnado.
6. Ofrecer a los padres y las madres del alumnado un control sobre el trabajo de sus hijos, evitando los casos en los que determinados alumnos puedan dar una información errónea a sus padres.

Los **requerimientos** que a nuestro entender debe cumplir este sistema son los siguientes:

- .Facilidad de uso tanto en la edición como en la consulta para los colectivos implicados: profesorado, alumnado y padres,
- .Accesibilidad óptima desde distintas plataformas y dispositivos: ordenadores Windows, MacOS o Guadalinex, y teléfonos o tabletas Android, iOS o Windows.
- .Evitar el empleo de plataformas educativas como Edmodo o Moodle. Sus características rebasan notablemente la limitada finalidad que nos marcamos, lo que redundaría en una curva de aprendizaje más lenta con el consiguiente consumo de horas lectivas.
- .Evitar la necesidad de instalar *apps* voluminosas en los dispositivos móviles -de hecho existen versiones de Edmodo y Moodle para Android e iOS-, pues comprometen la frecuente escasez de memoria en aparatos de gama baja, y obligarían a las familias con menos recursos a hacer inversiones adicionales.

.Evitar la suscripción a nuevas cuentas o servicios distintos de los empleados de forma habitual, lo que en ocasiones provoca reticencias,

.Que no implique ningún desembolso a ninguna de las partes implicadas: centro, profesorado y familias del alumnado. Es decir, solo aplicaciones preinstaladas o gratuitas.

Elección de Google Calendar como herramienta

Con las premisas indicadas decidimos finalmente analizar las posibilidades que ofrecía Google Calendar, y comprobamos que la operatividad de este calendario electrónico creado en 2006 daba respuesta a nuestras limitadas exigencias, pues permite:

1. Crear la plantilla horaria para todo el año académico -con el nombre de la materia impartida en cada sesión- adaptándose al horario específico del centro, incluida su fecha de finalización, que coincide obviamente con el final de curso. Permite además asignarle un color distinto a cada materia (aunque en algunos calendarios que vienen de serie en ciertos dispositivos no se muestren).
2. Editar cada uno de esos eventos -entendiendo que los eventos de la agenda coinciden en este caso con las sesiones de cada materia-, de manera que al término de cada clase puedan apuntarse las tareas, pruebas o exámenes que han de realizarse para la próxima, e incluso anotar cualquier actividad que ocupe una o varias horas determinadas en

las siguientes fechas. Y todo ello sin que afecte a la plantilla básica creada al comienzo.

3. Otorgar diferentes tipos de permisos sobre el calendario creado, principalmente dos: edición -realizar cambios en los eventos- y consulta -consultar detalles de los eventos-.
4. Acceder al calendario desde distintos dispositivos:
 - a. Desde cualquier ordenador o dispositivo móvil a través de cualquier navegador: Microsoft IE/Edge, Mozilla Firefox, Google Chrome, Safari, etc.
 - b. En los dispositivos Android viene preinstalado -quienes tengan una versión de serie antigua pueden instalarse la última y actualizada gratuitamente en la tienda de Google²²-.
 - c. En los dispositivos iOS (iPhone o iPad) usando una cuenta de Google/Gmail desde la aplicación preinstalada Apple Calendar o instalando la aplicación desde la tienda de Apple²³.
 - d. En los ordenadores y tabletas con Windows 10 usando una cuenta de Google/Gmail desde la aplicación preinstalada Calendario.

Por otra parte, si bien es cierto que Google Calendar exige a sus usuarios tener una cuenta de Google, el hecho de que dicha cuenta es necesaria para utilizar un dispositivo Android, y que dicho sistema operativo ha alcanzado en España

22 GOOGLE PLAY. Google Calendar [en línea]. [Consulta: 24 de marzo de 2017]. Disponible en <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.calendar&hl=es>

23 iTUNES. Google Calendar: aprovecha tu día al máximo [en línea]. [Consulta: 24 de marzo de 2017]. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/google-calendar-aprovecha/id909319292?mt=8>

una cuota de mercado del 93,9 %²⁴, tiene como resultado que casi la totalidad de los participantes no necesitarán crear una nueva cuenta.

Toma de decisiones

Para poner en marcha el proyecto sopesamos de entrada cuál sería el grupo con el que se llevaría a cabo, y decidimos hacerlo con el de 2º de ESO A. Entre los argumentos a favor de esta elección figuran los siguientes:

.Es un grupo reducido de 13 alumnos, pues comparte horas lectivas con el grupo de PMAR -Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento-

.Se da la circunstancia de que el alumnado de dicho grupo presenta una competencia curricular media-alta y una motivación no menos alta, lo cual favorece el adiestramiento en su uso en un momento tan crítico como es su primera implementación.

.Una buena disposición tanto por parte del tutor como, en general, del equipo docente.

.Se trata de uno de los grupos de Primer Ciclo de la ESO que forman parte del proyecto de aprendizaje de Música con dispositivos móviles o *M-learning*²⁵ que inicié el pasado curso. Como consecuencia de ello este alumnado ya conocía el funcionamiento de algunas aplicaciones Android

24 CINCO DÍAS. Android alcanza su mayor cuota de mercado en España [en línea]. [Consulta: 24 de marzo de 2017]. Disponible en: http://cincodias.com/cincodias/2016/06/15/tecnologia/1465987235_750846.html

25 WIKIPEDIA. Aprendizaje electrónico móvil [en línea]. [Consulta: 24 de marzo de 2017]. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje_electrónico_móvil

de propósito general recomendadas en mi blog de aula²⁶, y estaba familiarizado con el uso de Google Calendar.

En la reunión que mantuvimos los miembros del equipo docente de este grupo planteé las distintas fórmulas disponibles para editar los eventos. La primera decisión que debíamos tomar era si la edición de los eventos -es decir, la anotación en cada sesión de las tareas o pruebas para la siguiente, o de las actividades previstas- correría a cargo del profesorado o del alumnado. Aceptando mi recomendación, se acordó que fuese el propio alumnado, siguiendo el hábito adquirido con la agenda en papel.

Pero al mismo tiempo descartamos otorgar permisos de edición a todo el alumnado, pues se podía dar el caso de una modificación inadecuada de la agenda, por error o de manera intencionada, sin que quedaran trazas de dicha operación. De ese modo se acordó otorgar el rol de editor a dos alumnos y a una alumna teniendo en cuenta tanto su disposición como su capacidad, evitando que coincidieran con los que actúan como delegado y subdelegado para evitar una sobrecarga de responsabilidades. Consideramos que este número de editores es el adecuado para controlar la edición, al tiempo que se prevé como contingencia la ausencia de alguno de ellos.

26 ABAD, F. Sí, soy músico. ¿Y qué?: Blog del aula de Música del IES Gran Capitán [en línea]. [Consulta: 24 de marzo de 2017]. Disponible en: <http://sisoymusicoyque.blogspot.com.es/2016/02/aplicaciones-android-de-uso-general.html>

También se le proporcionó dicho nivel al profesorado, en una segunda reunión mantenida para explicar el procedimiento, al objeto de poder apuntar actividades o de corregir cualquier anotación inexacta.

Un obstáculo que debíamos solventar era el rechazo hacia el uso de dispositivos móviles entre buena parte de los miembros del claustro, si bien nuestro Reglamento de Organización y Funcionamiento (capítulo V, epígrafe 9, punto b) especifica que estarán permitidos en el caso de que el profesor los autorice con fines exclusivamente didácticos. Descartada por engorrosa la opción de editar los eventos fuera de horas lectivas, se plantearon dos opciones:

.Autorizar a uno de los alumnos editores para que antes de concluir la sesión anotara en su dispositivo móvil las tareas o actividades próximas.

.Hacer lo mismo antes de concluir la sesión en la pizarra digital o en el ordenador de aula.

Finalmente, y a pesar de algunas reticencias iniciales, ha acabado generalizándose la primera opción. Con ello se evita el procedimiento más largo de tener que encender la pizarra o el ordenador, iniciar la sesión en Google, hacer la anotación en Google Calendar, cerrar la sesión y apagar el ordenador. El alumno editor, con la destreza que posee y la ventaja de estar permanentemente registrado en Google-Android, puede hacer esto mismo en su dispositivo en menos de un minuto.

Conclusión

Con este proyecto piloto hemos logrado un sistema de gestión académica a nivel de grupo altamente eficaz y económico. El manejo del mismo otorga un valor de primer orden a los dispositivos móviles que empleamos, demostrando que su potencia como ordenadores en miniatura, unida a su conectividad, hace posible compartir la información para un uso pertinente con un mínimo de organización, partiendo de aplicaciones de uso general, sin necesidad de recurrir a plataformas especializadas y, lo más importante, con una curva de aprendizaje muy rápida. Al mismo tiempo, la sincronización de la información con diversos sistemas operativos a través de su interfaz web le otorga una gran versatilidad. La información sobre las tareas y actividades adquiere una ubicuidad total.

Experiencias como la aquí expuesta, que aspiramos a generalizar en todo el centro, y que consideramos aplicables a cualquier centro de Secundaria, deberían convencer a la comunidad educativa de que las TIC, y en concreto los dispositivos móviles, no deben ser excluidos del entorno escolar, sino asimilados en dicho ámbito como herramientas de trabajo habitual.

El empleo de este tipo de aplicaciones debe contribuir al uso de los dispositivos móviles como un recurso de primer orden para el aprendizaje, descartando el prejuicio de que están limitados a funciones meramente lúdicas o que solo contribuyen a la distracción del alumnado. Bien es verdad que para ello es necesario fomentar desde el profesorado una ética en torno al uso pertinente de dichas tecnologías.

Agradecimientos

Quiero dar las gracias al profesorado de 2º de ESO A por su colaboración para la puesta en marcha del proyecto, y de manera especial al alumnado de este grupo por su interés y sus observaciones en el empleo de la agenda colaborativa.



ANEXO. Tutorial

Crear el calendario

La puesta en marcha de la agenda escolar colaborativa comienza con la creación de la misma, tarea que corresponde a su administrador inicial -se pueden añadir otros administradores posteriormente- y que habrá que realizar desde su interfaz web, es decir, empleando un navegador actualizado en un ordenador.

Para ello nos situamos en la página del buscador Google²⁷, pulsamos en el icono superior derecho que da acceso a todos los servicios de Google -9 cuadros- y en el menú emergente pulsamos sobre *Calendar* [Ilustración].

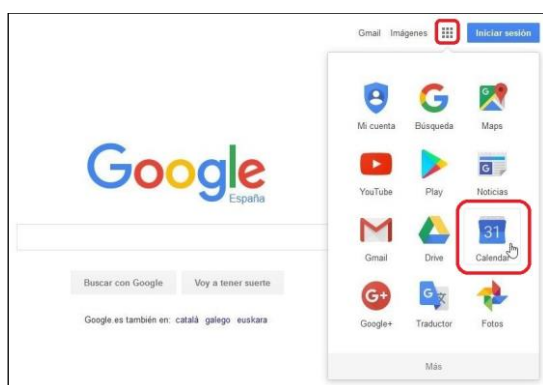


Ilustración 1

En caso de no haber iniciado sesión en Google, se nos pedirá que introduzcamos el nombre de usuario (loquesea@gmail.com) y la contraseña, y que iniciemos la sesión [Ilustración].

El navegador nos muestra ahora el calendario -en lo sucesivo emplearé este término como sinónimo de *agenda*-, que ofrece 5 vistas distintas: *Día*, *Semana*,

27 GOOGLE. Buscador Google [en línea]. [Consulta: 24 de marzo de 2017]. Disponible en <https://www.google.es>

Mes, 4 días y Agenda. Podemos pulsar en los botones superiores para conocer dichos modos, aunque al final conviene dejar seleccionado el modo *Semana* para nuestro propósito.



Ilustración 2

Observamos que el día actual se resalta en color gris, al mismo tiempo que la hora actual queda señalada en él con una fina línea roja y con una punta de flecha roja en la regla de las horas en punto -en este caso alrededor de las 17:10-. Por su parte la banda izquierda muestra en miniatura el mes actual, donde se resalta en gris la semana actual y con un recuadro el día en el que estamos. Debajo aparecen los calendarios agrupados en dos secciones, *Mis calendarios* y *Otros calendarios*. Aunque en ellos se pueden realizar diversas operaciones, a la que nos interesa, *Crear un calendario*, se accede pulsando en la punta de flecha a la derecha de *Mis calendarios* y eligiendo dicha opción [Ilustración].

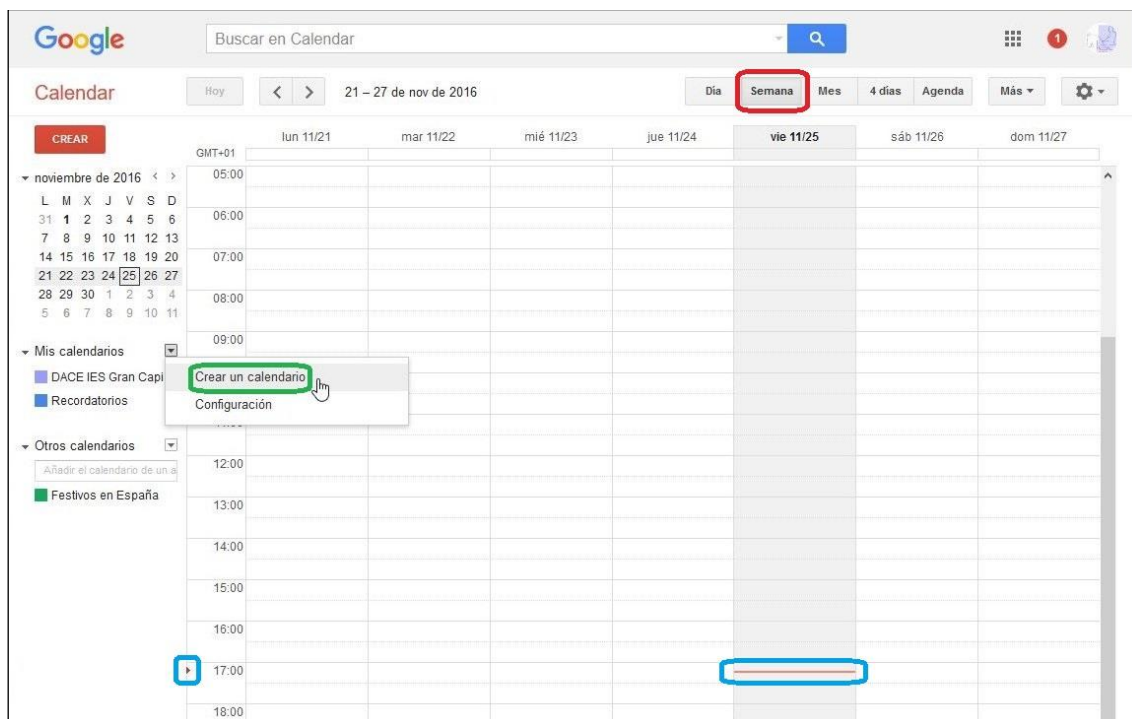


Ilustración 3

Esta opción nos lleva a la pantalla de creación del calendario. Aquí habrá que rellenar o seleccionar los siguientes ítems:

- **Nombre del calendario.** Puede ser cualquiera. He optado por darle las iniciales IGC (Instituto Gran Capitán) para identificarlo claramente cuando haya varios disponibles, seguido del grupo (2º ESO B en este ejemplo; no he querido usar el de 2º de ESO A porque ya está creado y en funcionamiento) y del año académico.
- **Descripción.** Podría ser opcional, pero nos ayuda a identificar el calendario en caso de duda.
- **Zona horaria del calendario.** Conviene asegurarse de que está seleccionado nuestro país y su correspondiente zona horaria.

- **Hacer público este calendario.** Marcar este casillero para poder compartir posteriormente el calendario con los usuarios.

The image shows the Google Calendar 'Crear un calendario' (Create a calendar) form. The form is titled 'Crear un calendario' and has a search bar at the top. Below the title, there are navigation buttons: '« Volver al calendario', 'Crear calendario' (highlighted with a green box), and 'Cancelar'. The form fields are as follows:

- Nombre del calendario:** 'IGC 2º ESO B 2016-2017' (highlighted with a red box).
- Descripción:** 'Agenda escolar grupo 2º ESO B del IES Gran Capitán para el curso 2016-2017' (highlighted with a red box).
- Ubicación:** A text input field with a placeholder: 'Por ejemplo, "Madrid", "Barcelona" o "España". Si especificas una ubicación general, será más sencillo encontrar eventos en tu calendario (si es público).
- Zona horaria del calendario:**
 - País:** 'España' (highlighted with a red box).
 - Ahora selecciona una zona horaria:** '(GMT+01:00) Madrid' (highlighted with a red box).
 - There is a checkbox for 'Mostrar todas las zonas horarias' which is unchecked.
- Hacer público este calendario:** This section is highlighted with a red box. It contains a checked checkbox and the text: 'Hacer público este calendario Más información. Este calendario aparecerá en los resultados de búsqueda públicos de Google. Compartir únicamente mi información de libre/ocupado (ocultar detalles)'. There is an unchecked checkbox for 'Compartir únicamente mi información de libre/ocupado (ocultar detalles)'.
- Compartir con determinadas personas:** This section includes a table with columns for 'Persona', 'Configuración de permisos', and 'Quitar'. The first row shows 'actividadesticaqora@gmail.com' with the permission 'Realizar cambios y administrar el uso compartido'.
- Sugerencia:** '¿compartir información con los compañeros de trabajo? Las empresas pueden cambiar a Google Calendar para hacer que compartir información sea más fácil. Más información'.
- At the bottom, there are navigation buttons: '« Volver al calendario', 'Crear calendario' (highlighted with a green box), and 'Cancelar'.

At the bottom of the page, there is a copyright notice: '©2016 Google - Condiciones de servicio - Política de Privacidad'.

Ilustración 4

Una vez cumplimentado lo indicado pulsamos en cualquiera de los dos botones rotulados como *Crear calendario* [Ilustración]. Una advertencia nos informa de que los eventos serán públicos. Pulsamos en *Sí*. Regresamos de ese modo a la vista general del calendario y en unos segundos veremos que aparece el calendario creado en la sección Mis calendarios [Ilustración].



Ilustración 5

Crear la plantilla horaria de la agenda

Bien, ha llegado el momento de crear el primer evento (sesión de clase). Podemos comenzar en cualquier lugar de la semana. En este caso hemos pulsado sobre la casilla 08:00 del lunes. No importa que la sesión no comience a esa hora: luego la ajustaremos. Al pulsar aparece una ventana emergente. Rellenamos la casilla del nombre del evento con la materia seguida de dos puntos y un espacio (esto facilitará la anotación posterior de las tareas). Conviene usar abreviaturas con vistas a mejorar su visualización en dispositivos móviles, donde la tipografía es grande y el espacio menor. He apuntado "TECNO: " para referirme a la Tecnología.

Y quizá lo más importante: en el apartado *Calendario* hay que pulsar en la punta de flecha a la derecha y elegir el calendario del grupo; de lo contrario anotaremos el evento en nuestro propio calendario, que es el que aparece por defecto. Obsérvese que en la imagen ya he elegido *IGC 2º ESO B 2016-2017*. Seguidamente pulsaremos en *Editar evento* (¡no en *Crear!*) [Ilustración].

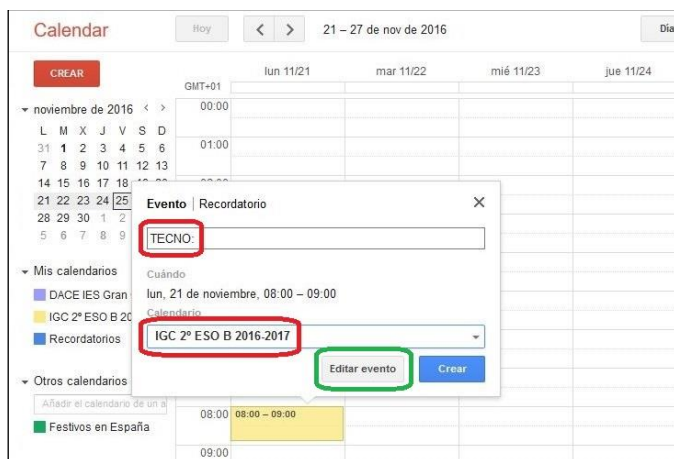


Ilustración 6

Esto nos lleva a la pantalla de edición detallada del evento, donde tendremos la oportunidad de ajustar la hora exacta -en nuestro caso desde las 08:15 a las 09:15- y también, para una mejor identificación de las materias, de asignarle un color a la materia -verde eléctrico en nuestro caso-. El resto de los campos se mantienen intactos, pero ojo, antes de guardar hemos de marcar el casillero *Repetir...* para hacer el evento periódico [Ilustración].

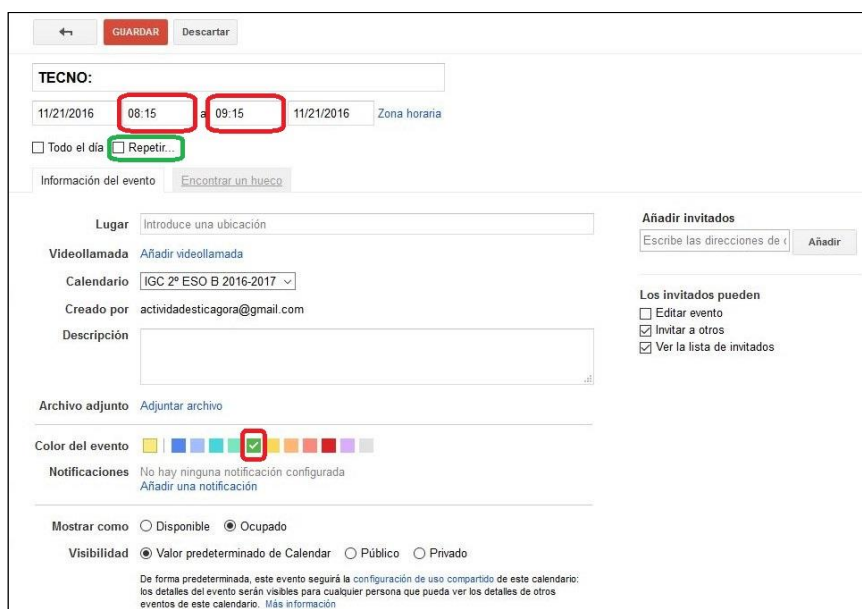


Ilustración 7

Al pulsar en ese casillero se abre la ventana emergente de *Repetir*. Todo es correcto para nuestro propósito salvo el final de la repetición, que en principio está definido como *Nunca* (calendario infinito). Por tanto, en la sección *Finaliza* tendremos que pulsar en el botón 3º, donde pone *El*. No es preciso escribir la fecha -es fácil que nos equivoquemos-, sino que pulsamos en dicho casillero y se nos abre un pequeño calendario de un mes con su rótulo superior. Pulsando en la doble punta de flecha derecha lo hacemos avanzar hasta el mes en que finaliza el curso y pulsamos sobre el día en que finaliza el curso -en nuestro caso el 22 de junio de 2017; da igual que ese día no se imparta esta materia-. Al seleccionarlo se cierra este pequeño calendario y ya se ha insertado la fecha en el campo correspondiente. Ahora solo queda pulsar en *Listo* [Ilustración].

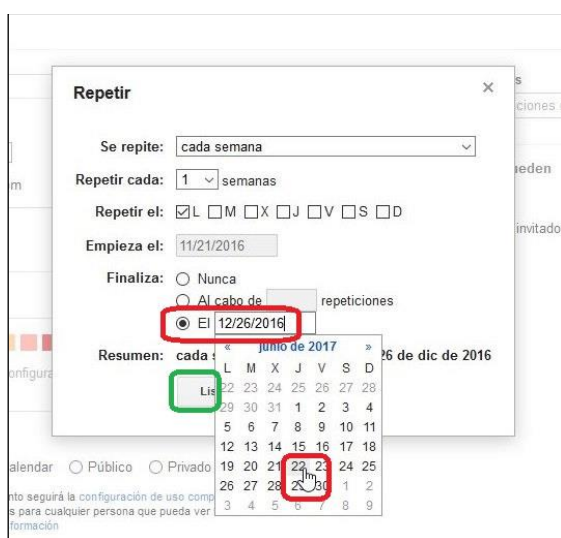



Ilustración 8

Con ello regresamos a la pantalla anterior y comprobamos que el casillero *Repetir* queda marcado y que se indica a continuación *cada semana los lunes, hasta: 22 de jun de 2017*. Al fin podemos pulsar en el botón *Guardar* [Ilustración].



← **GUARDAR** Descartar

TECNO:

11/21/2016 08:15 a 09:15 11/21/2016 Zona horaria

Todo el día Repetir: cada semana los lunes, hasta: 22 de jun de 2017 Editar

Información del evento Encontrar un hueco

Ilustración 9

De este modo regresamos a la pantalla principal del calendario, donde podremos ver que el rectángulo de la sesión creada ocupa justo el emplazamiento que le corresponde en día, horas y minutos.

Puede llamarnos la atención el hecho de que el color aparezca más claro del atribuido; eso se debería, si es el caso, a que el día y hora ya ha vencido, porque en su interfaz para navegador web Google Calendar discrimina el tiempo pasado del tiempo futuro. Si nos desplazamos con el botón superior de flecha derecha a la siguiente semana, comprobaremos que el color sí es del tono asignado [Ilustración].

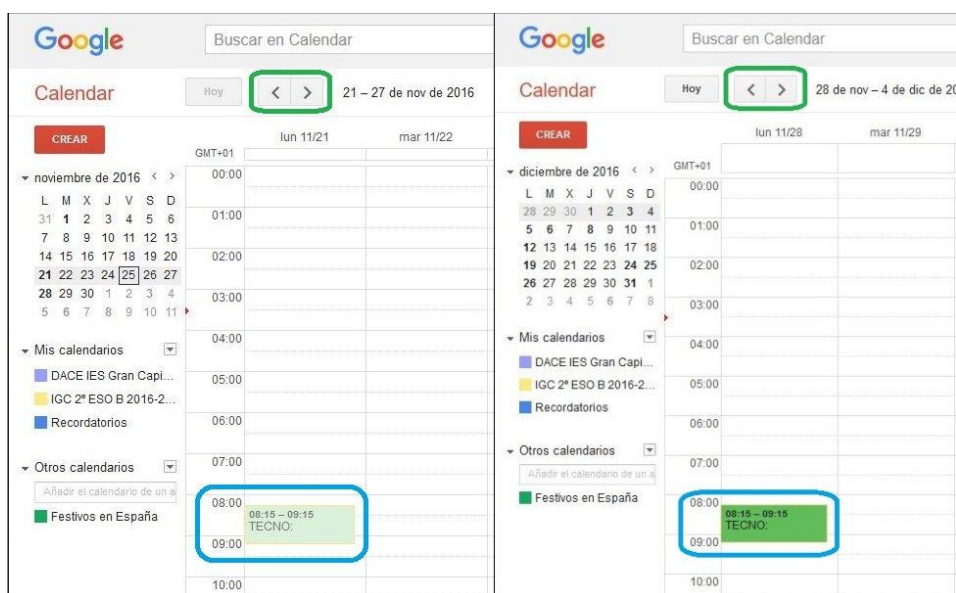


Ilustración 10

Siguiendo todos los pasos indicados en este apartado iremos introduciendo en la misma semana todas las sesiones de clase. Procurar, en caso de usar colores identificativos, que cada materia comparta el mismo color. No obstante Google Calendar ofrece un atajo para evitar tener que introducir una a una las sesiones semanales de la misma materia. Pulsamos sobre el evento creado, y en la ventana emergente pulsamos en el botón *Editar evento* -o más rápido aún: pulsamos una vez en el título del evento y nos ahorraremos la ventana emergente-. Esto nos lleva a la pantalla de edición. Desplegamos el menú superior *Más acciones* y elegimos *Duplicar evento*. A continuación modificamos el día y la hora en los casilleros correspondientes y pulsamos en *Guardar* [Ilustración].

← **GUARDAR** Descartar cambios Eliminar Más acciones
Más acciones
Cambiar de asignatura
Duplicar evento
Copiar en DACE IES Gran Capitán
Copia horaria

INGLÉS:

11/30/2016 09:15 a 10:15 11/30/2016

Todo el día Repetir: cada semana los miércoles, hasta: 14 de jun de 2017 Editar

Información del evento Encontrar un hueco

Lugar Introduce una ubicación

Videollamada Añadir videollamada

Calendario IGC 2º ESO B 2016-2017

Creado por actividadesticagora@gmail.com

Descripción

Archivo adjunto Adjuntar archivo

Color del evento

Notificaciones No hay ninguna notificación configurada
Añadir una notificación

Ilustración 11

Si en algún momento queremos corregir un evento, basta con seguir el mismo procedimiento para ir a la pantalla de edición. En el ejemplo siguiente [Ilustración] he corregido el color -podría hacer cualquier otra corrección-, asignándole el amarillo. Lo importante en este caso es que, tras pulsar el botón *Guardar* y mostrársenos la pantalla emergente, pulsemos en el botón *Todos los eventos*, de modo que el cambio afecte a toda la serie. Más adelante veremos que para apuntar las tareas al final de cada clase hay que hacer justo lo contrario: elegir *Solo este evento* para evitar que el cambio se aplique a todo el curso.

← **GUARDAR** Descartar cambios Eliminar Más acciones

TECNO:

11/21/2016 08:15 a 09:15 11/21/2016 Zona horaria

Todo el día Repetir: cada semana los lunes, hasta: 19 de jun de 2017 Editar

Información del evento Encontrar un hueco

Lugar Introduce una ubicación

Videollamada Añadir videollamada

Calendario IGC 2º ESO B 2016-2017

Creado por actividadesticagora@gmail.com

Descripción

Archivo adjunto Adjuntar archivo

Color del evento

Notificaciones No hay ninguna notificación configurada
Añadir una notificación

Editar un evento periódico

¿Quieres cambiar solo este ejemplo del evento o bien todos los eventos de esta serie?

Solo este evento Todos los otros eventos de la serie permanecerán igual.

Todos los eventos Se cambiarán todos los eventos de la serie.
Se mantendrán todos los cambios que afecten a otros eventos.

Cancelar este cambio

Ilustración 12

El resultado, al introducir el horario completo de la agenda, quedará más o menos así [Ilustración].

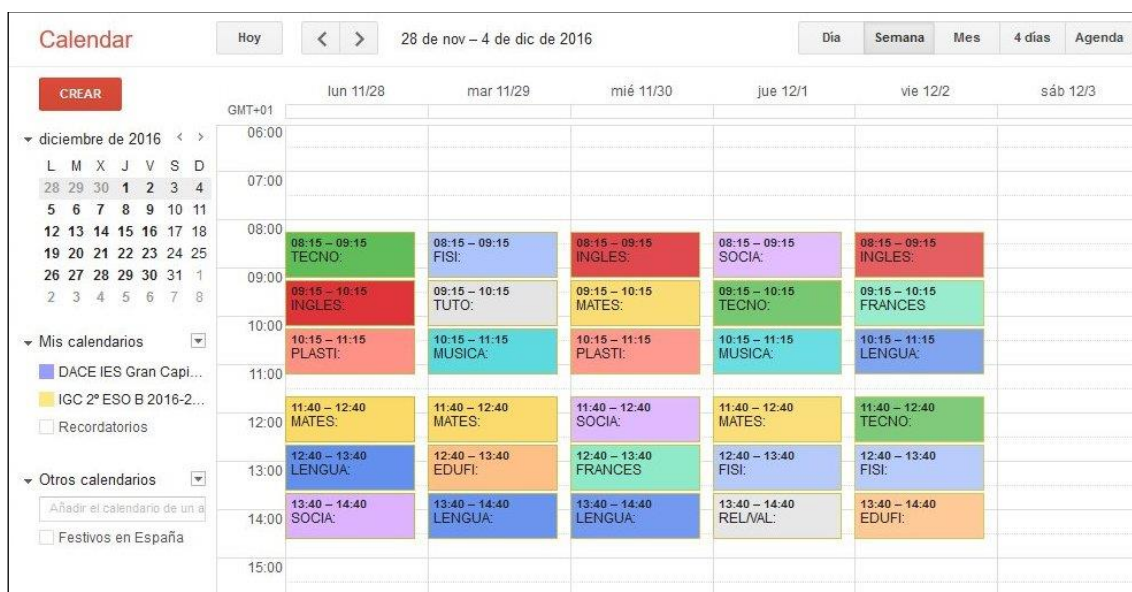


Ilustración 13

En caso de que manejemos varios calendarios simultáneamente, Google Calendar nos ofrece la posibilidad de hacer visibles u ocultar unos u otros. La fórmula más sencilla consiste en pulsar sobre el casillero de color que precede al nombre de cada calendario en el panel izquierdo. Puede verse aquí [Ilustración] que, al estar marcados los de los grupos 2º ESO A y 2º ESO B, se visualizan juntos compartiendo las mismas horas.

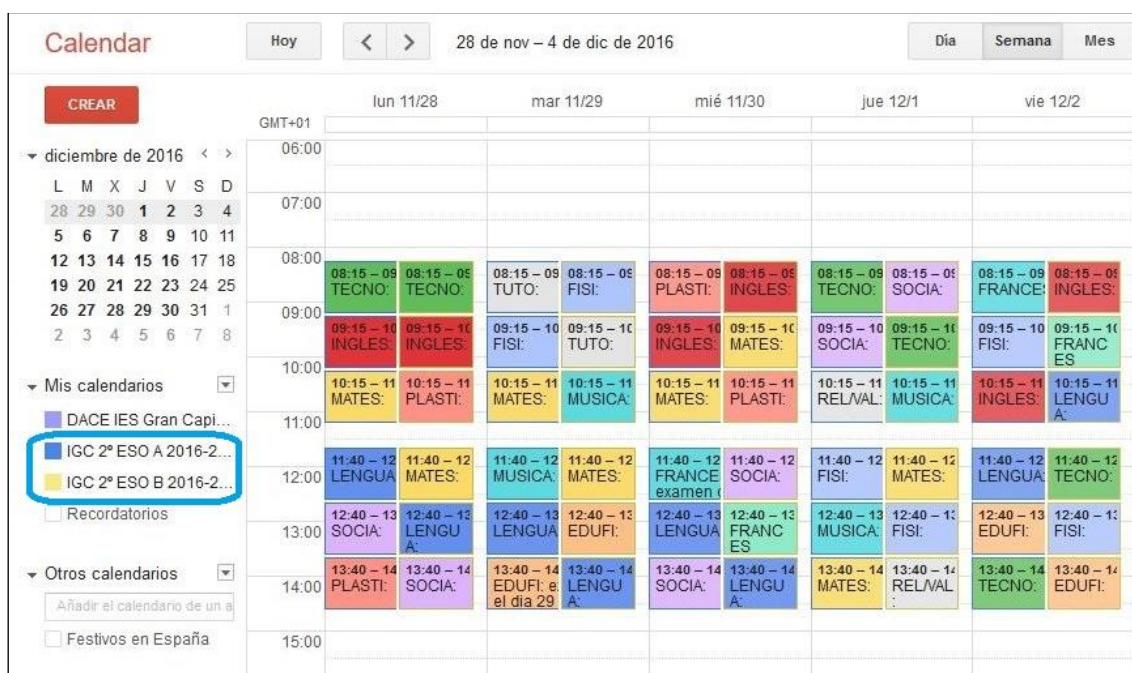


Ilustración 14

Aclararé que hasta este momento no aparecía el de 2º de ESO A porque lo mantenía oculto. Dicha operación se consigue pulsando en la ya conocida punta de flecha a la derecha de *Mis calendarios* -o de *Otros calendarios* igualmente-, y eligiendo la opción *Configuración* [Ilustración].



Ilustración 15

En esta pantalla podremos, además de otras opciones que no nos interesan ahora, activar o desactivar la visualización de los calendarios. Observamos [Ilustración] que el calendario *IGC 2º ESO A 2016-2017*, que ya creé en su momento, lo mantenía oculto por no estar marcada la casilla *Mostrar en la lista*

correspondiente, mientras sí mostraba el recién creado *IGC 2º ESO B 2016-2017*.

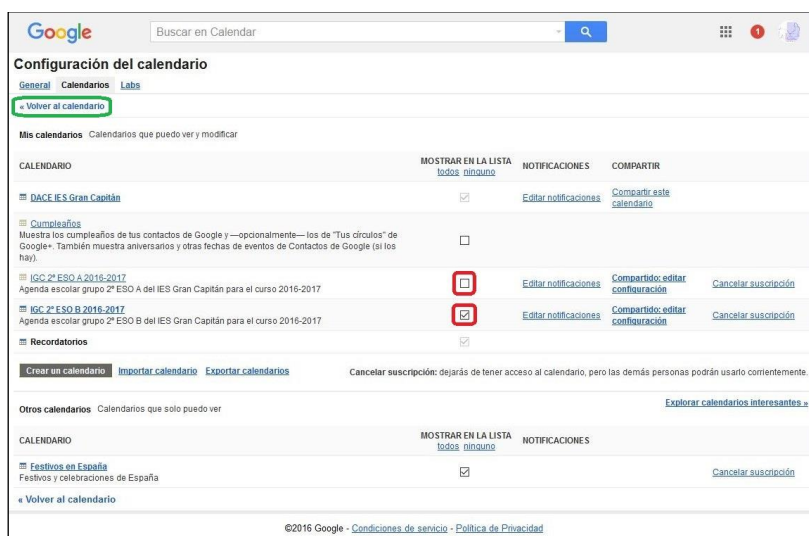


Ilustración 16

El calendario original -en este caso *DACE IES Gran Capitán*-, así como el de *Recordatorios* están marcados en gris porque no se pueden ocultar desde esta pantalla, pero sí podría ocultar el de *Festivos en España* lo mismo que oculté el de *Cumpleaños* -cuyos eventos se generan automáticamente si en mis contactos incluyo su fecha de nacimiento-. Una vez realizados los cambios regresamos pulsando en *Volver al calendario*.

Compartir la agenda con el profesorado y el alumnado

El acceso a esta operación se consigue pulsando en la punta de flecha a la derecha del calendario que queramos compartir y eligiendo *Compartir este calendario* [Ilustración].

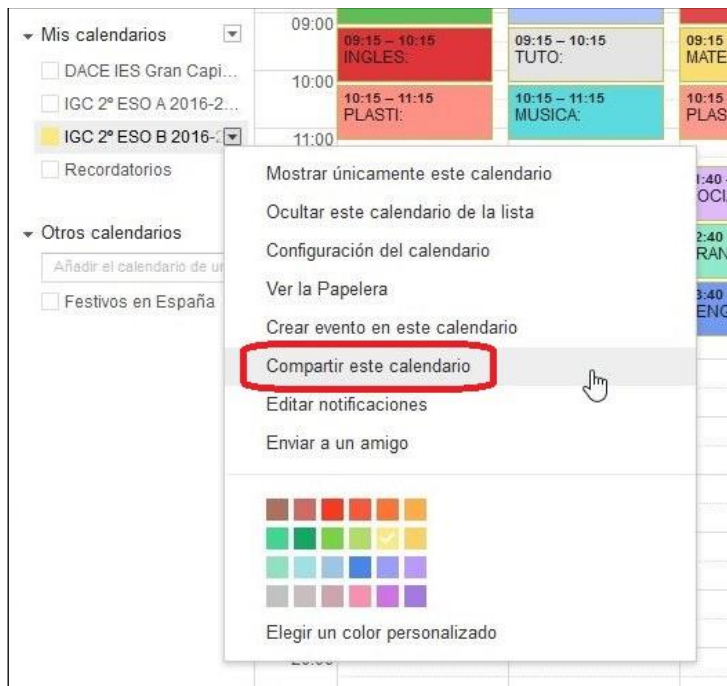


Ilustración 17

La pantalla de esta función se maneja de forma muy simple. Para cada participante solo habrá que:

1. Introducir su dirección de Gmail en el recuadro indicado.
2. En el menú desplegable de la *Configuración de permisos* escoger uno de los cuatro niveles posibles.
3. Pulsar en el botón *Añadir persona*.
4. Cuando se añada el último, pulsar en cualquiera de los dos botones de *Guardar* [Ilustración].

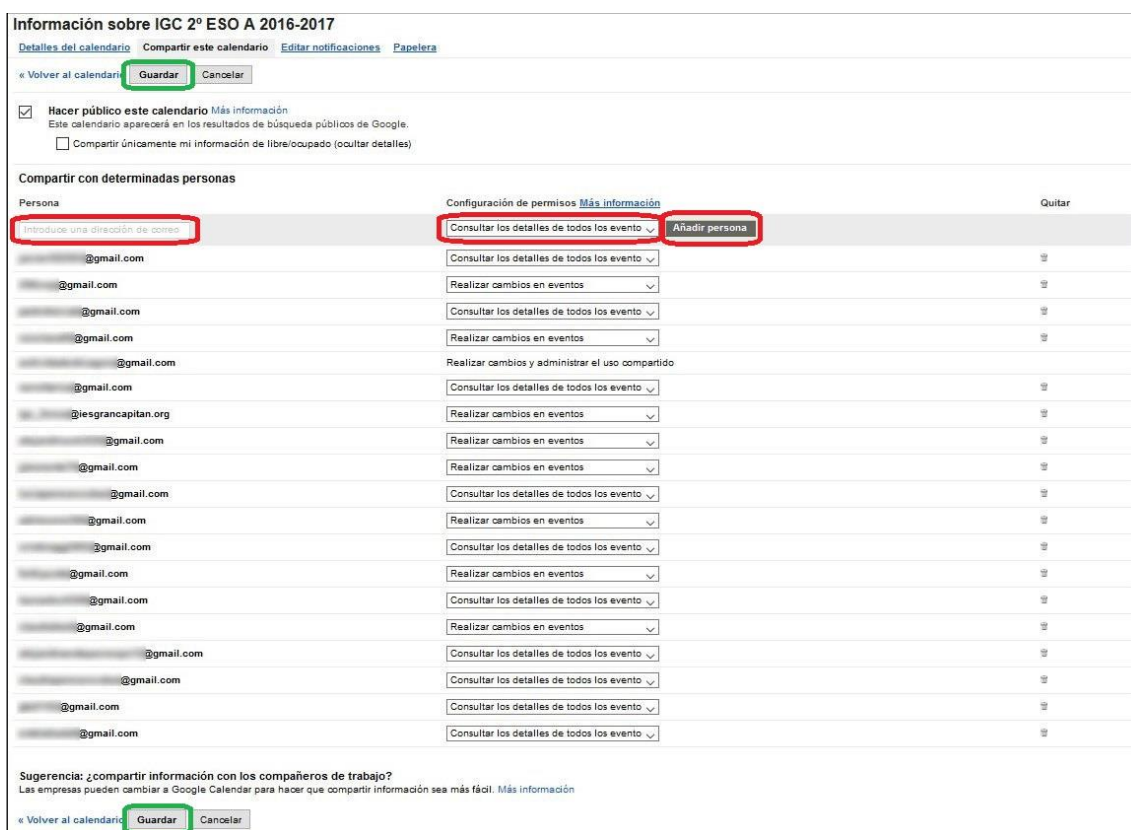


Ilustración 18

En la imagen puede observarse que la cuenta que administro tiene permisos de *Realizar cambios y administrar el uso compartido* y no se puede modificar. Como no existe otro administrador, no hay más cuentas con ese rol. Las que tienen permisos para *Realizar cambios en los eventos* pertenecen al profesorado y a los tres alumnos con el rol de editores. El resto, solo con permiso para *Consultar los detalles de todos los eventos*, corresponde al resto del alumnado.

Para la inscripción del alumnado recomiendo el sistema que me ha dado mejores resultados en mi blog colaborativo sobre bailes²⁸: una vez que accedo a esta

28 VV.AA. Va de bailes: Blog colaborativo sobre bailes del departamento de Música del IES Gran Capitán [en línea]. [Consulta: 24 de marzo de 2017]. Disponible en: <http://vadebailes.blogspot.com.es/>

pantalla cada alumno va escribiendo su cuenta en mi ordenador. Luego le pido que la revise y finalmente le asigno el permiso correspondiente antes de añadirlo.

Introducir tareas, pruebas o actividades en la agenda

La anotación de cualquiera de estos eventos para la siguiente sesión de la materia, o para cualquier otra, se realiza editándola como ya hemos visto anteriormente. Pulsamos en el recuadro de dicha sesión y accedemos a su edición. Importantísimo: en el casillero donde aparece el nombre de la materia, situar el cursor detrás de su identificación -en este caso detrás de "MÚSICA: "- antes de escribir la tarea.

Luego pulsamos en el botón *Guardar* y cuando aparezca la ventana emergente *Editar un evento periódico*, más importante aún, pulsar en *Solo este evento*. Con ello realizaremos una anotación única, para la fecha y hora concreta, sin afectar a las demás sesiones del curso [Ilustración].



Ilustración 19

Si por error se pulsara en uno de los otros botones, la tarea aparecería repetida cada semana a esa hora. La solución pasa por editar el evento de nuevo

volviendo a escribir solo el nombre de la materia con los dos puntos y el espacio, guardar con la opción *Todos los eventos*, realizar de nuevo la operación con la anotación de la tarea y al guardar elegir *Solo este evento*.

Al regresar a la pantalla general vemos que la anotación ha quedado hecha para dicha sesión [Ilustración]. Si nos desplazamos con la flecha superior a las siguientes semanas veremos que no se ha producido ninguna anotación en sucesivas sesiones.

08:00	08:15 – 09:15 TECNO:	08:15 – 09:15 FISI:	08:15 – 09:15 INGLES:
09:00	09:15 – 10:15 INGLES:	09:15 – 10:15 TUTO:	09:15 – 10:15 MATES:
10:00	10:15 – 11:15 PLASTI:	10:15 – 11:15 MUSICA: presentar proyecto Music	10:15 – 11:15 PLASTI:
11:00			
12:00	11:40 – 12:40 MATES:	11:40 – 12:40 MATES:	11:40 – 12:40 SOCIA:

Ilustración 20

Uso de la agenda en Android

La interfaz del calendario de serie de Android puede variar en ciertos detalles según la versión de este sistema operativo y de las características del dispositivo. Las imágenes que muestro a continuación las he obtenido en el emulador gratuito de Android para Windows BlueStacks 2²⁹, que corre actualmente sobre Android 4.4.2 (KitKat), y con el calendario de serie. Más adelante mostraré un par de imágenes de Google Calendar en su versión actual.

29 BLUESTACKS. BlueStacks App Player [en línea]. [Consulta: 24 de marzo de 2017]. Disponible en: http://www.bluestacks.com/es/index.html?__dlrd=1

Cuando el administrador comparte con nosotros el calendario, recibimos una notificación en el buzón de correo de nuestra cuenta de Gmail que no requiere respuesta [Ilustración]. Obviamente este mensaje se puede abrir de igual manera desde nuestro navegador o en cualquier cliente de correo -Windows, iOS, etc.- en el que operemos con dicha cuenta.

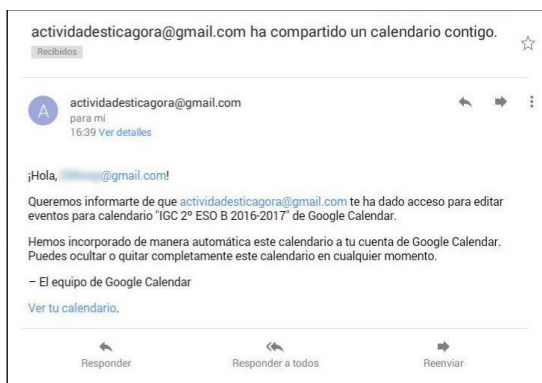


Ilustración 21

Damos por supuesto que nuestro dispositivo está conectado a internet por WIFI o por conexión de datos móviles. De todos modos es normal que el calendario al que hemos sido invitados tarde unos minutos en aparecer, en función de la actividad de sincronización de nuestra cuenta en el dispositivo. Si no apareciese, podemos forzar la actualización desde el menú de la aplicación y pulsando en *Actualizar* [Ilustración]. El menú se identifica por tres puntos en posición vertical en el extremo superior derecho de la pantalla; en algunos teléfonos se accede al menú en el botón capacitivo inferior izquierdo del terminal.

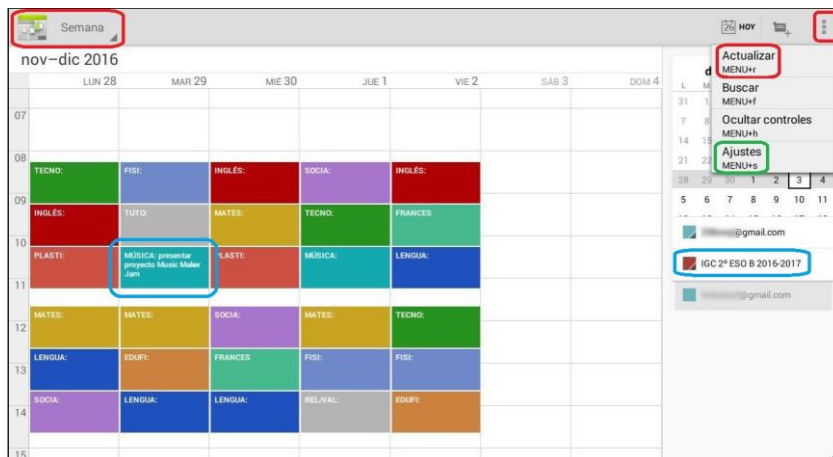


Ilustración 22

En la imagen podemos ver el calendario de 2º de ESO B -resalto en color azul su presencia en el panel derecho- con la tarea de Música actualizada -también enmarcado en azul-. Obsérvese además que el modo de visualización es el de *Semana* -ángulo superior izquierdo-. No obstante, si deseamos cerciorarnos de que estará visible este calendario usaremos el menú de la aplicación y pulsaremos en *Ajustes* -enmarcado en verde-.

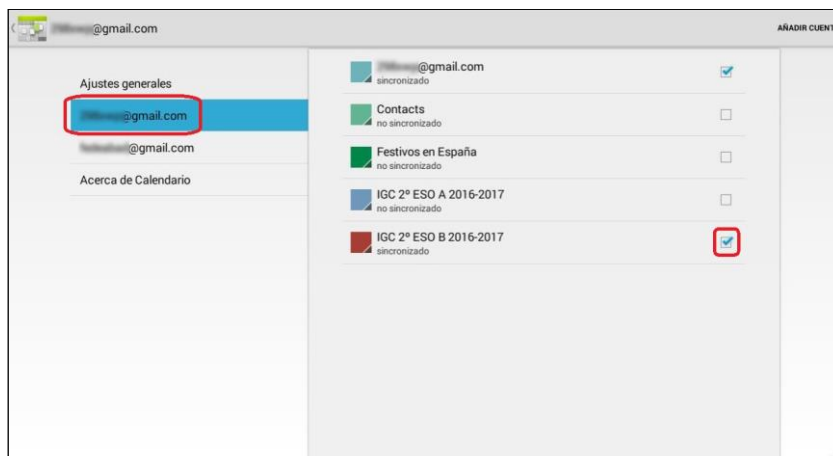


Ilustración 23

Dentro del menú de ajustes, hemos de pulsar sobre el nombre de nuestra cuenta, y si tenemos más de una -como sucede en este ejemplo-, en el de aquella que

ha recibido la invitación. En la imagen [Ilustración] aparece resaltada con banda azul en el panel izquierdo.

Una vez en que estemos en dicha sección podremos marcar o desmarcar los casilleros de los calendarios que deseemos visualizar. En este caso tengo marcado el de esa cuenta y el del grupo 2º ESO B, pero no el de 2º ESO A. La facilidad con la que accedemos a esta función es innegable, no solo para comprobar si está activado el calendario al que hemos sido invitados, sino para activar la visualización de unos u otros en caso de participar en varios, o la de desactivar momentáneamente la visualización de nuestra propia agenda para que no se solape con la del grupo escolar.

Quienes tengan el rol de editores, al pulsar en el recuadro de cualquier sesión, incluso las editadas anteriormente, les aparecerá una ventana emergente con un icono de lápiz que permite acceder a la edición del evento para apuntar la tarea

[Ilustración]

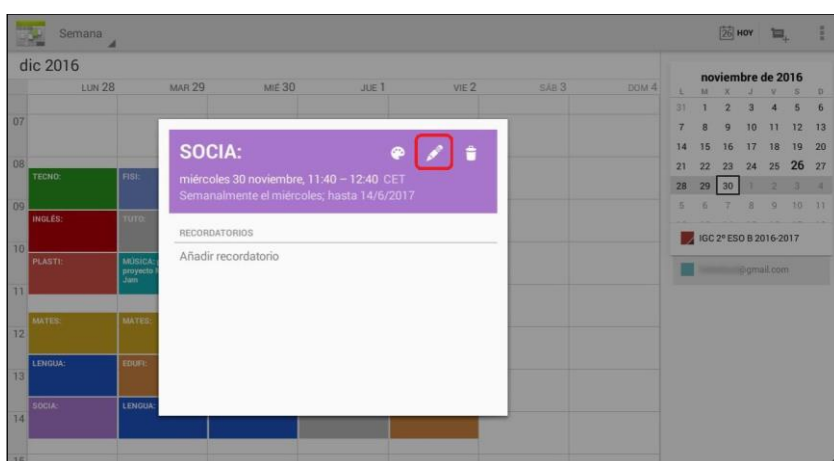


Ilustración 24

Al contrario de la interfaz web, este calendario de serie de Android nos preguntará el tipo de modificación sobre el evento periódico antes de editar y no al final. Pulsaremos, por supuesto, en *Cambiar solo este evento* [Ilustración].

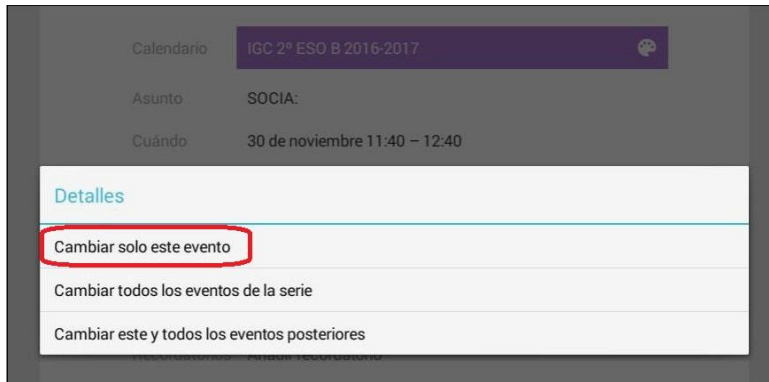


Ilustración 25

Esto nos lleva a la pantalla de edición del evento, que se identifica en el extremo superior izquierdo como *Editar evento* [Ilustración]. Observamos que los eventos del calendario de Android presentan una mayor variedad de campos. Para nuestro propósito será suficiente con escribir la tarea detrás de la abreviatura de la materia y poniendo cuidado en no borrarla. En este caso, para la sesión de Ciencias Sociales del miércoles hemos apuntado “examen unidad 4” detrás de “SOCIA:”. Una vez anotado pulsamos en el extremo superior derecho, sobre el rótulo *Listo*.

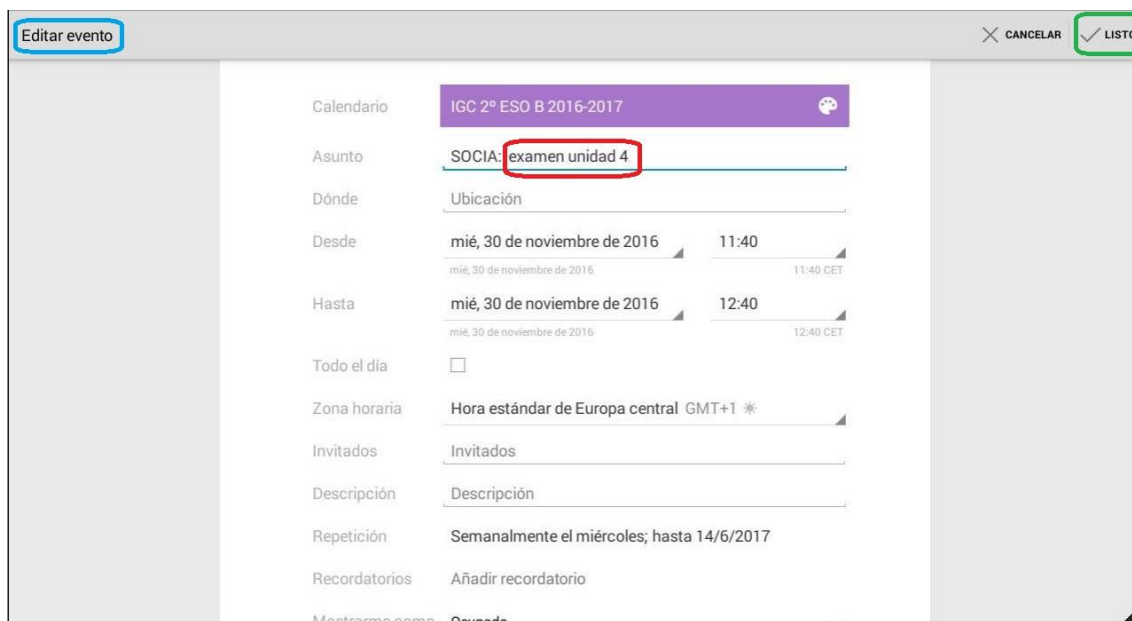


Ilustración 26

Volveremos así a la pantalla principal, y constatamos que la tarea ha quedado apuntada en el recuadro de la sesión editada [Ilustración].



Ilustración 27

En la versión actual de Google Calendar (5.6.6) el acceso a los distintos menús se hace desde el icono de tres líneas superior izquierdo. La activación o desactivación de cada calendario es más sencilla, pues se realiza en el panel que se despliega bajo él. En la imagen [Ilustración] observamos cómo está

activado -por la marca en su casillero- el de 2º ESO B. Pulsando en *Mostrar más* aparecería el resto -el de 2º ESO A por ejemplo-.

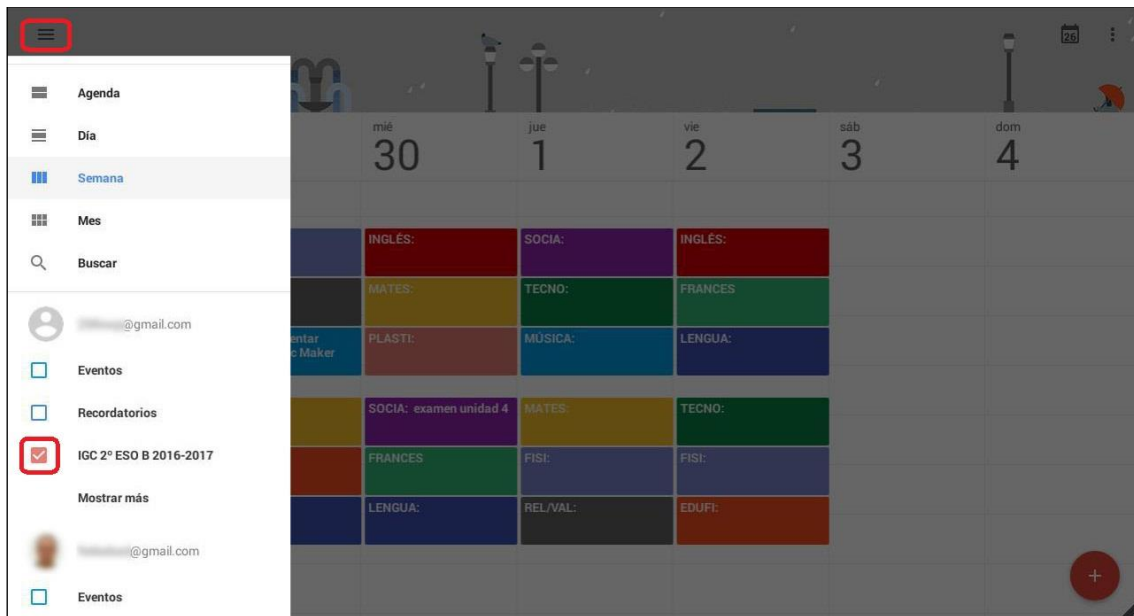


Ilustración 28

También cambia el modo de edición de los eventos en esta versión del Calendario de Google. No me extenderé en ellos pero sí señalaré uno que considero de interés para nuestro uso: que, al igual que en la versión web, la pregunta sobre si se cambia solo el evento editado se mostrará no al comienzo sino al finalizar la edición [Ilustración].

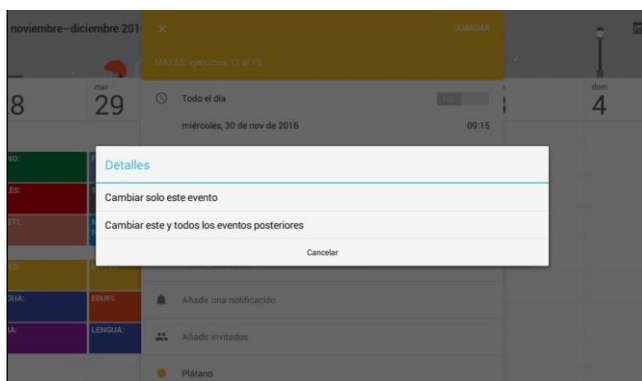


Ilustración 29

Widget y recordatorios del calendario de Android

Los llamados *widgets* de Android, pequeñas herramientas que se acoplan en un escritorio y que enlazan con una aplicación, pueden ser muy útiles en nuestro caso. El *widget* del calendario -disponible de serie en los dispositivos- o de Google Calendar -de serie si viene instalado o disponible tras su instalación-, permite conocer cuáles son nuestros próximos eventos sin necesidad de entrar en la aplicación, aunque puede hacerse pulsando sobre el rótulo superior del día, por lo que actúa a la vez como acceso directo a la misma. Además, dejando pulsado el dedo sobre él se puede redimensionar a nuestro gusto. En el ejemplo siguiente muestro el *widget* de Google Calendar para el grupo de 2º de ESO A mostrando las tareas reales de los días 6 y 7 de noviembre [Ilustración].

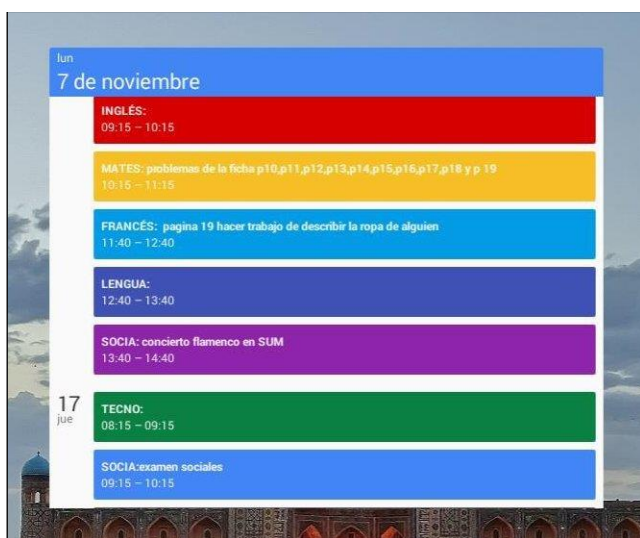


Ilustración 30

Por último me referiré a los recordatorios, es decir, a la posibilidad de que el calendario nos avise de la proximidad de un evento. En Android se puede establecer la antelación para cada evento durante su edición, pero lo más lógico es hacerlo de forma general. En el menú *Ajustes generales > Notificaciones* del calendario de serie, o en *Ajustes > Eventos > Notificaciones predeterminadas* si

usamos Google Calendar, podemos ajustarlo a nuestro propósito. Para el alumnado no tiene mucho sentido que avise una hora antes, cuando probablemente esté en clase; lo mejor sería ajustarlo con un día de antelación. En Google Calendar se puede personalizar al máximo, de modo que si escribimos 16 horas antes daría el aviso en la tarde anterior [Ilustración].

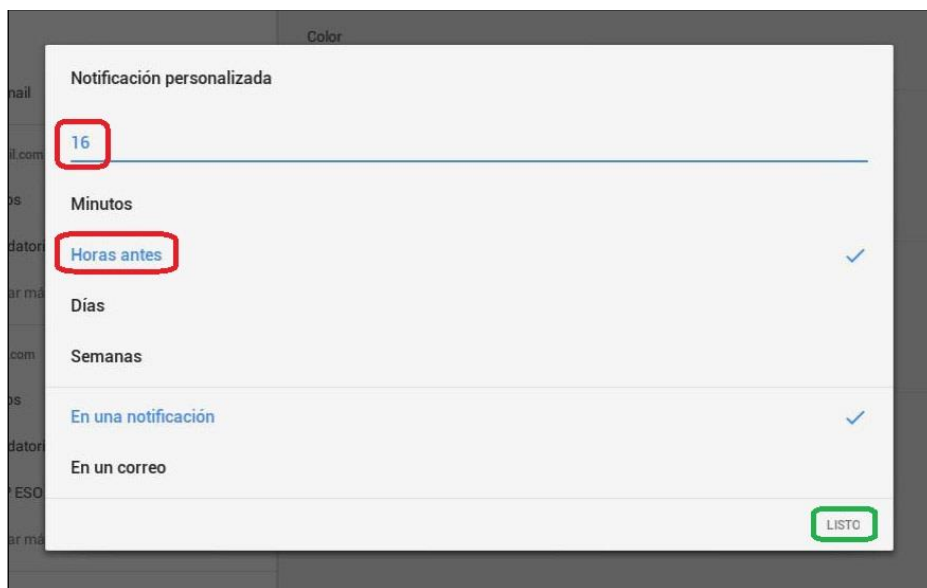


Ilustración 31

RECORDANDO A LORCA EN LAS PALMERAS

Remembering Lorca in Las Palmeras (Córdoba)

Azahara Arévalo Galán

CEIP Duque de Rivas (Córdoba)

azibarenboim@hotmail.com

RESUMEN

El pasado curso se vivió una intensa actividad coral organizada para rendir homenaje al músico y escritor Federico García Lorca. La puesta en escena, a pesar de los inconvenientes, es considerada como un rotundo éxito. El objetivo de la actividad era crear en el alumnado una actitud positiva hacia el trabajo vocal en equipo, hacia la práctica y el aprendizaje de un determinado repertorio vocal: Canciones Españolas Antiguas (Instrumentadas por García Lorca). En estos casos, lo más importante no es la interpretación correcta del repertorio, sino la influencia que esta práctica otorga a los que se benefician como emisores, receptores y conocedores de un repertorio específico que debe ser interpretado por las nuevas generaciones para intensificar su práctica, conocer su valía y disfrutar de las riquezas del patrimonio andaluz a través de las voces de los jóvenes andaluces.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN CORAL, FOLCLORE, CACIONERO, FEDERICO GARCÍA LORCA, COMPENSATORIA.

ABSTRACT

During the last academic year, we organised a busy schedule of choral singing activities in order to pay tribute to the musician and writer Federico Garcia Lorca. The staging, in spite of some drawbacks, was considered a resounding success. The aim of the activity was to develop a positive attitude in children to working on vocal techniques in groups, through the practice and the learning of a repertoire of songs: traditional Spanish songs (arranged by Garcia Lorca). In this case, the most important thing is not a completely accurate interpretation, but the influence it has on performers, the listeners, and appreciators of a specific repertoire that should be performed by new generations in order to disseminate its practice, value and to enjoy the wealth of Andalusian heritage through the voices of young Andalusian people.

KEYWORDS: EDUCATION CHORAL, FOLKLORE, SONGBOOK, FEDERICO GARCÍA LORCA, COMPENSATORY

Fecha de recepción del artículo: 01/02/2017

Fecha de aceptación: 20/03/2017

Citar artículo: ARÉVALO GALÁN, A. (2017). *Recordando a Lorca en las Palmeras*. eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

Presentación

La motivación del profesorado del C.E.I.P. “Duque de Rivas” radica en las ganas de acabar con la actual problemática que presenta el alumnado de su centro y de aportar una alternativa realista al callejón sin salida que hoy protagonizan nuestros discentes, contando con el propósito firme de orientar a nuestro alumnado hacia una salida personal y profesional, evitando en gran medida el riesgo de abandono escolar y su incorporación a algún itinerario que les sea de utilidad dentro del Sistema Educativo. Uno de sus intereses se encuentra fijado en la música. Concretamente, a través del canto y de la actividad coral que, en primer lugar, ha tenido un trabajo previo, caracterizado por las siguientes fases:

- Documentación e investigación sobre la obra y el autor.
- Búsqueda de partituras para el acompañamiento con piano y guitarra.
- Búsqueda de grabaciones originales de la época y posteriores.
- Análisis de cada una de las melodías para la correcta ejecución vocal y para el estudio de las posibles transcripciones para las voces más graves.
- Estudio del repertorio específico y del acompañamiento pianístico.
- Preparación del material escolar con las letras de las canciones en forma de fichas para el trabajo con escolares.

- Arreglo instrumental para ejecuciones solísticas de algunas melodías conocidas interpretadas con flautas y acompañamiento de pequeña percusión escolar.
- Examen vocal y selección del alumnado para la realización de cantos solísticos por la dificultad de los pasajes sonoros.
- Preparación de los diferentes ejercicios de calentamiento vocal orientados a la afinación de los distintos pasajes del repertorio.
- Puesta en escena: colocación para evitar conflictos en el escenario, saludos y despedidas e intervención y acompañamiento de los músicos.

Desarrollo

La práctica coral ha necesitado de la colaboración del claustro de profesores, puesto que la resolución de conflictos es más acentuada cuando en una misma aula se reúne alumnado de diferentes cursos. La selección del alumnado se ha basado más en su comportamiento que en sus habilidades vocales, como premio o refuerzo positivo a una serie de actuaciones favorables durante el resto de las materias, en especial en el área de educación artística.

El primer paso del trabajo en el aula es la investigación, conocimiento, uso y adaptación de las fuentes históricas, así como el acercamiento a la vida del compositor como fuente de información para trasladar estas bases a las aulas. Federico García Lorca, aunque conocido desde las artes literarias, poseía conocimientos y facetas musicales que influyeron notablemente en toda su producción, cargada de simbología musical, de alegorías al cante y a la cultura

del pueblo que le vio nacer. Por último, añadimos a este trabajo la faceta de continuidad, puesto que nosotros como docentes dejamos huella y añadimos una nueva versión a la obra de Lorca: la versión que se enseña. La manera de cómo llegar a los alumnos para que ellos puedan ver en Lorca su valía, su calidad artística y puedan disfrutar de su música como si fuera suya. Nuestras fuentes primarias han sido las partituras extraídas de Internet en dos formatos diferentes (transcripción piano y guitarra), que a su vez fueron sacadas de las grabaciones interpretadas por Lorca y la Argentinita (ver bibliografía). Las grabaciones también las consideramos como fuente primaria, aunque nuestro objeto de investigación no ha sido hacer un trabajo de comparación o estudiar las modificaciones de las letras, ya existen ríos de tinta sobre estos temas. Las grabaciones han sido mostradas al alumnado para que puedan apreciar cómo después de casi un siglo se puede llegar a tocar y cantar una música que parece nuestra.

El trabajo con las fuentes secundarias ha sido necesario para conocer la vida del autor y para poder ofrecer al grupo de alumnos algunas curiosidades sobre su biografía musical, sobre la dificultad de estudiar música, los inconvenientes del momento y la historia de vida de una época muy sugerente dentro de la historia de España. A continuación, presentamos un extracto de su vida, extraído de las diferentes lecturas que hemos encontrado en libros y artículos de investigación. Nacido y muerto en Granada el maestro de maestros, dramaturgo, poeta del pueblo y músico de vocación, la figura de Lorca y su legado constituyeron un patrimonio artístico y cultural símbolo de la época que le tocó vivir, avance y huella para las futuras generaciones de artistas españoles que vieron en él, el

recuerdo de un maestro jamás olvidado. Su carrera literaria, que le llevó a la fama, ocultó sus ideales musicales y su particular interés por la música nacida y cantada por el pueblo, por un pueblo cuna de artistas que buscó en lo popular, en el flamenco, su verdadera razón de ser. El pasado de Lorca procede de una “larga saga de músicos y artistas, que heredan a su descendencia todo el patrimonio cultural acumulado a lo largo de años dedicados al mundo del arte” (Lara, 2003). Su primer acercamiento a la música le vino de las manos de la herencia familiar paterna, su bisabuelo fue cantor y guitarrista, y los hijos de este, uno bandurrista profesional del café de Chinitas de Málaga y otro violinista. La tradición musical familiar fue transmitida a Federico, de esta forma los primeros once años en los que Lorca vivió en la Vega de Granada “sirvieron para que asimilara una larga y rica tradición popular musical y poética en contacto con los campesinos” (Casares, 1999, 462). A su tía Isabel dedicó Lorca algunos poemas y fue también gracias a ella su primera formación musical. Sin embargo, no fue hasta su traslado a Granada, cuando el joven poeta se dedicó al aprendizaje musical de forma académica, de las manos de Eduardo Orense, organista de la catedral y pianista del casino, para más tarde estudiar armonía con Antonio Segura, con la muerte de este último su carrera musical se vio interrumpida también por la negación de sus padres para continuar sus estudios en París.

La faceta musical de Lorca representa tres vertientes diferentes: compositor, intérprete y folclorista. En la primera de ellas, se conservan varias composiciones suyas. La mayoría son esbozos que reflejan su enorme vocación, su gran capacidad para la improvisación, su contenido nacionalista, con una intuición musical que supera la técnica, con una escritura sencilla y en ocasiones

deficiente. Su pieza más compleja la op. 12, recuerda a Grieg, compositor adorado por la burguesía de su época, con inspiraciones andaluzas. Salazar en uno de los artículos de la revista *Sol*, descubre a Lorca como un “poeta nuevo” cuyas obras son “romances románticos”, cuya figura “impermeable a otra influencia poética que la de pura estirpe popular” (Casares, 1999, 462). La segunda faceta del artista es la de intérprete, destacando sus cualidades para la improvisación, reflejadas a través de sus partituras en las que solo aparecen esquemas básicos y repetitivos sobre los que la música fluye, cualidades que admiraba en el canto de los negros. Su capacidad para retener las melodías que le parecían interesantes, era admirada por su círculo de amistades.

Sin embargo, la faceta que más desarrolló en su vida fue la de folclorista, tras abandonar la idea de dedicarse de forma profesional a la interpretación y composición. Esta faceta repercutió en sus versos desde el principio, ya que Lorca bebió de la música popular “desde la cuna y su primer contacto con la tradición andaluza lo recibió de los cantes y las fiestas que presencié en el seno familiar” (Lara, 2003). En su localidad, aprenderá las canciones relacionadas con el mundo agrícola, nanas y canciones populares de la época. Esta etapa de la infancia es fundamental, puesto que le influirá a la largo de toda su vida. También será aquí “donde tome contacto no solo con los grandes clásicos de la música, sino sobre todo con la música popular española” (Lara, 2003). Conocía Federico también los diferentes cancioneros, como el de Pedrell, Barbieri, Torner, Ledesma, Ocón y Olmeda, combinando su formación flamenca y andaluza con la música antigua transcrita en cancioneros desde el Renacimiento. “Lorca forma parte en este momento de la corriente intelectual que se creó a principios de

siglo, preocupada por la renovación social y cultural de España” (Lara, 2003) con la intención de recuperar y estudiar la tradición cultural que se encontraba en vías de extinción. Es el poeta una representación de un estudio sintetizado de los cancioneros del s. XV, las seguidillas del s. XVIII y la zarzuela del XIX.

Por último, la faceta folclorista de Lorca se ve incrementada a través de la relación con un músico con el que comparte intereses comunes: Manuel de Falla. Ambos investigan la tradición musical española para incorporarla a sus obras. Manuel de Falla reconoce las habilidades de Lorca, su capacidad para la improvisación, las dotes interpretativas y los conocimientos musicales que ha adquirido en los diferentes círculos artísticos del momento. El interés por el cante jondo y el flamenco de los artistas, da testimonio a través de la organización del Concurso de Cante Jondo celebrado en Granada en 1922. De igual forma, Lorca ofrece una serie de conferencias para tratar temas musicales: “Importancia histórica y artística del primitivo canto andaluz llamado cante jondo (1922), revisada en los años treinta con el título Arquitectura del cante jondo, Canciones de cuna españolas y Cómo canta una ciudad de noviembre a noviembre” (Neri, 2005). En una de ellas trata el tema del cante jondo con estas palabras: “De expresar yo algo flamenco, sería la soleá o la seguriya gitana, o el polo o la caña, o sea, lo hondo, lo escueto, el fondo primitivo del andaluz, la canción que es más grito que gesto” (Casares, 1999, 463). El poeta se identifica con el cante jondo por constituir un símbolo puramente andaluz, una música tradicional que recoge el legado de las expresiones más antiguas del arte musical. Además de Falla, Lorca se relacionará con otras figuras de momento, Adolfo Salazar, Rodolfo Halffter y Regino Sainz de la Maza, la amistad con este último se extendió hasta

la misma muerte del poeta. Ambos artistas poseían cuatro afinidades comunes: “el duende andaluz lorquiano y la seriedad castellana de Sainz de la Maza, se unieron a la palabra poética y musical que ambos disfrutaron a lo largo de sus vidas. El armazón básico de su amistad nace del diálogo entre estas cuatro fuentes a lo largo de dieciséis años” (Neri, 2005).

La obra teatral de Federico García Lorca también contiene la presencia de la música, a través de composiciones propias del autor, bailes o música incidental extrayendo para esta últimas, las piezas de sus músicos preferidos: Scarlatti, Grieg, Debussy, Manuel de Falla, Stravinsky y del propio Lorca títulos como; A tira y afloja perdí mi dedal o Rosita, por verte la punta del pie, Un gusanito me dijo ayer, Que las hojitas del mastranzo, Por el aire van los suspiros, Polka, Que salga usted, Mozo, Los cuatro muleros, Romance de los peregrinitos... La obra teatral más destacada por la presencia de la música fue Bodas de Sangre, inspirada en la catanta 140 de Bach y en la que el propio autor incluía uno de los Conciertos de Bradenburgo como música con presencia dentro de la escena. La faceta de intérprete, compositor, poeta, músico y folclorista de Lorca se resumen en la obra principal de su repertorio: Canciones españolas antiguas. Estos temas los grabó junto a la Argentinita y que más tarde transcribió un músico profesional, puesto que no se “ha conservado ningún manuscrito del poeta ni edición impresa que él conociera de las Canciones populares” (Vaquero, 1997), de aquí la confusión sobre la legitimidad de las letras al compararlas con otras fuentes secundarias y primarias de las mismas. A pesar de esto, la calidad y valoración de las mismas es incuestionable puesto que la música de estas piezas está cargada de sencillez, con acompañamiento de gran efecto, ambos factores

unidos a la genialidad del propio autor y símbolos del Neoclasicismo que dio muestra del momento cultural español de su época. Como músico las interpretó en varios lugares: como el Teatro Español, y la residencia de Estudiantes. Esta pieza es una muestra de las capacidades musicales de Lorca de “su interés por el folclore, su afición y facilidad musicales y su poderosa memoria, que hicieron posible que Federico supiera muchísimas canciones populares” (Cerillo, 2008), aunque no siempre recogió por escrito las expresiones musicales de su arte.

La obra literaria y dramaturgia de Lorca no pueden entenderse sin la influencia que la música ejerció sobre su figura y sobre su arte. A pesar del abandono prematuro de su formación musical, el poeta consiguió reflejar su vocación a través de sus palabras y de los diferentes proyectos artísticos donde la música siempre tuvo presencia, “como inspiración constante, como refugio, como inquietud, como expresión, como dolor o como alegría, poniendo la música al servicio de la literatura e incluso convirtiendo su obra en homenaje a la misma”. Federico aprendió del pueblo y se expresó para su pueblo a través de sus “temas humanos con un profundo sonido de guitarras y violines, de cantes y bailes, de estribillos y letrillas que la convierten en algo más que un placer para los sentidos” (Lara, 2003). Con el tiempo y tras su muerte, fue revalorizado su legado y se convirtieron sus obras en inspiración para los músicos de todo el mundo. Y a pesar de que durante su “su vida inspiró a numerosos compañeros de generación, su dramática muerte fue una invitación a poner música a sus textos” (Casares, 1999: 464). Un ejemplo de la reinención de su música puede ser Lorquiana (homenaje realizado por Ana Belén y Michel Camilo). Este disco “lanzaba al mercado nuevas versiones de varias de las canciones populares

antiguas que el poeta granadino recogió de la tradición oral, armonizó en arreglos para voz y piano, y llegó a grabar, él mismo, acompañando a la célebre Argentinita, en 1931” (Mariñas, 2006, 6).

Aunque en la actual legislación Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación Primaria en Andalucía, concretamente en el área de educación artística, queda reflejada la importancia del conocimiento del patrimonio cultural y artístico de nuestra comunidad, en ocasiones se olvida la práctica musical para la divulgación de dicho patrimonio. Existe una actitud positiva del profesorado y del alumnado hacia este aprendizaje, la muestra queda clara con la práctica y elección de piezas populares de Lorca como repertorio, con la necesidad e interés por conocerlo y divulgarlo. Los alumnos/as sin embargo pocos habían tenido experiencias con este tipo de repertorio, salvo algunos casos que tienen contacto directo con el flamenco. La mayoría del profesorado defiende la idea de globalización y de tratamiento interdisciplinar de la música en este tipo de trabajos. El alumnado elaboró los carteles de los conciertos, las invitaciones, la decoración del escenario y, además de realizar sus conciertos, asistieron previamente a un concierto didáctico de la orquesta para poder apreciar la misma experiencia como público. Este tipo de trabajos son considerados como motivadores y garantizan un aprendizaje significativo de la música, porque esta se convierte en centro de interés de nuestro alumnado. Es tarea del educador, de cualquier educador, encontrar la manera de acercar este tipo de repertorio a los alumnos/as para que les resulte atractivo.

El contexto donde los maestros del “Duque de Rivas” desempeñamos nuestra labor, dificulta con exceso la realización de un buen trabajo. Nuestros alumnos carecen de normas, de hábitos saludables, de valores éticos y educativos. Sin embargo, la realización de actividades musicales que producen motivación, organización, expresión y adquisición de nuevos aprendizajes potencian la actitud positiva orientada a conseguir un buen clima de centro. Nuestros niños y niñas pueden llegar a ser lo mismo que otros, puesto que a través de su voz pueden producir mensajes que demuestran que, a pesar de todo, son niños los que cantan. Las canciones populares de Lorca, nacidas del mismo pueblo andaluz, origen también para el pueblo flamenco procedencia de la mayoría de nuestros niños y niñas. Se trata de un repertorio cercano a ellos, cargado de ornamentaciones y giros modales con los que se sienten identificados.

La música de esta obra resulta muy sencilla de aprender para el alumnado. La letra, aunque difícil de memorizar, resulta curiosa por sus toques de humor que se acerca al toque picaresco típico de Andalucía, lenguaje muy cercano además del musical para no solo nuestros alumnos sino sus familias. De aquí su interés por la música y el interés del profesorado por acercarles otro tipo de canciones que aumentan su bagaje musical. El alumnado se siente cómodo cuando es acompañado por el piano, puesto que este le facilita la entonación y las melodías que cantan se ven envueltas de un colorido que las hace más hermosas. Interesante y positiva la aportación de Lorca a este repertorio, puesto que puede acercar la música culta fusionándola con la popular para producir admiración. La mayoría de los alumnos/as eligió canciones sencillas como sus favoritas con letras divertidas, aunque también valoraron aquellas que aunque de difícil

memorización les causaron interés por el contenido de la historia que contaban. Este curso hemos dado un paso más en la calidad de la enseñanza musical con la investigación primeramente en materia educativa y musicológica para extraer los materiales y recursos necesarios, además de las lecturas obligadas por necesidad sobre la biografía musical de Lorca, los aspectos técnico-vocales y la preparación musical y pianística de las obras a interpretar. La actividad coral ha dibujado un nuevo perfil de la docente dentro del centro, dando prioridad a la puesta en escena de un grupo muy singular debido a las características del alumnado: conductas inapropiadas dentro del aula, violencia y conflictos derivado de las relaciones entre los mismos, incapacidad para cantar, actuar, leer e interpretar en un escenario. El centro dispone de un amplio salón de actos que hasta el momento se utilizaba más como gimnasio para talleres deportivos que para actuaciones del mismo. Muchos centros carecen de este lugar y tienen que desplazar a sus alumnos fuera para realizar las actuaciones. Nuestro colegio a raíz de esta actividad le ha dado el uso que se merece a su salón de actos, invitando a esta actividad a los padres cuya participación en el centro es prácticamente nula.

Conclusión

A modo de conclusión, bajo mi experiencia como educadora, pienso que la necesidad de investigación de músicos docentes surge a raíz de las realizaciones de este tipo de trabajos. Por una parte, es crucial estudiar, conocer y valorar el repertorio popular que nace de nuestra propia cultura. De igual forma, hay que rescatar aquel que casi se encuentra perdido en las mentes de las

personas que lo recuerdan como algo suyo. Y, por último, es de vital importancia que los docentes no solo aprendan este repertorio, sino que investiguen sobre la repercusión de su práctica encontrando la forma adecuada para hacerlo llegar a las nuevas mentes que constituirán el futuro para su transmisión y valoración. Nuestra comunidad educativa ha valorado esta práctica como aprendizaje, enriquecimiento y, de la misma forma, han encontrado en ella un vehículo para ser escuchados, demandando que sus propias raíces sean valoradas y consideradas como cultura de un pueblo que no por su carácter marginal deja de producir arte musical.

Referencias bibliográficas

- CASARES , E. Federico García Lorca. *Diccionario de la Música Española e iberoamericana*. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores. p. 462-464, 1999.
- CERRILLO, P. C. El Cancionero infantil en la obra de Lorca: la activación del intertexto lector. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Consulta: 25/01/2017. Disponible en:
http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-cancionero-infantil-en-la-obra-de-lorca-la-activacin-del-intertexto-lector-0/html/01dd2fae-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_
- MARIÑAS, E. Lo popular: música y literatura, voz de autor, cultura de masas. *Culturas Populares: Revista Electrónica*, nº 3. p. 1-12, 2016. Consulta: 15/01/2017. Disponible en:
<http://www.culturaspopulares.org/textos3/articulos/marinas.pdf>

- LARA, P. Las músicas de Lorca: Una aproximación a su obra. *Secencia: Música e Intermedialidad*. Asociación Músico - Coral 'Schola Corpus Christi' de Granad, 2003. Consulta: 24/01/2017. Disponible en: <http://www.laguitarra-blog.com/2012/03/07/las-musicas-de-lorcauna-aproximacion-a-su-obra/>
- VAQUERO, P. *Las verdaderas letras de las canciones populares de Federico García Lorca*. Valladolid: Fundación Centro Etnográfico Joaquín Díaz, 1997. Consulta: 22/01/2017. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/las-verdaderas-letras-de-las-canciones-populares-de-federico-garcia-lorca/html/>
- NERI, L. (2005) Federico García Lorca y Regino Sainz de la Maza: Una amistad musical". Córdoba: Revista Musicaglia no 4, 2005. Consulta: 12/01/2017. Disponible: <http://www.csmcordoba.com/revista-musicalia/musicalia-numero-4/210-federico-garcia-lorca-y-regino-sainz-de-la-maza-una-amistad-musical>
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 60, 27 de marzo de 2015.

PROGRAMA ERAMUS + EN EL CEP DE CÓRDOBA (ACCIÓN CLAVE 1): DESTREZAS FORMATIVAS BÁSICAS PARA UNA ESCUELA DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Trinidad Jerez Montoya

Centro del Profesorado de Córdoba

trinidad.jerez.montoya.edu@juntaedeandalucia.es

PALABRAS CLAVE: ERASMUS +, CEP DE CÓRDOBA, SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, DESTREZAS FORMATIVAS.

KEYWORDS: ERASMUS +, CEP DE CÓRDOBA, KNOWLEDGE-BASED SOCIETY, FORMATIVE SKILLS

Fecha de recepción del artículo: 01/02/2017

Fecha de aceptación: 20/03/2017

Citar artículo: JEREZ MONTOYA, T, (2017). *Programa erasmus + en el CEP de Córdoba (acción clave 1): destrezas formativas básicas para una escuela de la sociedad del conocimiento. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado.* CEP de Córdoba.

1. Presentación

El CEP Córdoba decidió participar en la segunda convocatoria del programa ERASMUS+, presentando un proyecto KA1, que incluía movilidades de las asesorías por motivo de formación. El objetivo fundamental del mismo era favorecer un contexto para la reflexión y el aprendizaje para los ocho asesores y asesoras que constituyeron un grupo de trabajo cohesionado en torno a tres temáticas, Plurilingüismo (1), TIC/TAC (2) y Cultura Emprendedora (3). A su vez, estas temáticas incluían un interés por conocer en profundidad cuestiones vinculadas directamente a la formación del profesorado, tales como modelos formativos más útiles dependiendo del contexto, nuevas metodologías y

herramientas digitales a disposición del profesorado.

- .Competencia comunicativa en lenguas extranjeras; Actualización pedagógica y didáctica (AICLE); Tratamiento integrado de las lenguas en el currículum; La dimensión europea de la educación en los centros.
- .
- .Usos didácticos de las TIC; Desarrollo de la competencia digital del profesorado; Uso de herramientas de comunicación con las familias.
- .
- .Emprendimiento orientado al desarrollo profesional, social y productivo; La cultura del emprendimiento en el alumnado.

2. Contenidos

La principal plataforma utilizada para recoger los avances del proyecto ha sido un [Portfolio Digital](#). Se trata de un espacio colaborativo en el que los participantes pueden hacer sus aportaciones en varios ámbitos, ya que incluye la reseña de las movilidades realizadas en tres países europeos (Reino Unido, Irlanda y República Checa) junto con la descripción de actividades formativas realizadas a lo largo de los meses de vigencia del proyecto, desde su comienzo el 1 de julio de 2015. A continuación desglosamos las movilidades realizadas desde el 1 de julio al 31 de agosto de 2016.

- .ENGLISH FOR EFFECTIVE COMMUNICATION – Oxford, 17-23 julio. Un curso estructurado de actualización lingüística que incluía estrategias como torbellino de ideas, posters, resolución de problemas Itinerarios y

visitas, búsqueda de información, debates, creación de anuncios publicitarios, juegos de simulación/representación de roles, textos recreativos, trabajo escrito y mapas conceptuales.

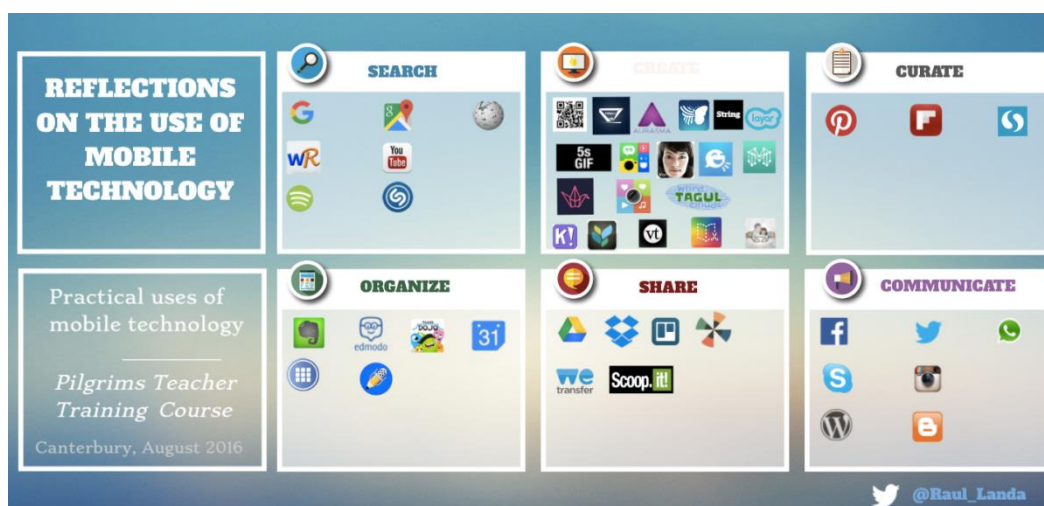
.PROBLEM-BASED LEARNING – Oxford, 22-26 agosto. Se trató de un curso estructurado en el que se trabajaron metodologías activas a partir del concreto de inteligencias múltiples de Howard Gardner.

.CLIL CONTENT & METHODOLOGY FOR SECONDARY TEACHERS – Canterbury, 17-23 julio. En este curso se han ofrecido estrategias para trabajar todas las destrezas lingüísticas y para desarrollar secuencias CLIL en distintas materias (Historia, Biología, Química, entre otras). Se han abordado cuestiones de diversa índole: el concepto de CLIL y de andamiaje, el trabajo colaborativo, la creación de un clima propicio de clase para el aprendizaje, la importancia del repaso constante de lo aprendido, vocabulario específico de ANL, lluvias de ideas, mapas mentales y otros organizadores de vocabulario, múltiples recursos digitales, elementos visuales, juegos de concentración, por citar tan solo algunos ejemplos.

.CREATIVE TEACHING IN SECONDARY & ADULT ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM – Oxford, 11-15 julio. Un curso de actualización lingüística en el que se utilizaron recursos para fomentar la interacción oral, y el intercambio de impresiones sobre diversas cuestiones relacionadas con el ámbito educativo.

.QUALITY CLIL IN VOCATIONAL EDUCATION – Galway, 11-15 julio. A cargo de Peeter Mehisto, UCL Institute of Education de Londres y Tuula Asikainen, coordinadora de Educación y directora de proyectos en la Universidad finesa de Laponia. Entre los contenidos tratados destacan el análisis de la evolución de las principales destrezas de aprendizaje 2015-2020, e impacto en las aulas AICLE.

.USING MOBILE TECHNOLOGY IN THE ENGLISH CLASSROOM - Canterbury, 31-6 agosto. Realizado igualmente en Canterbury, a cargo de la institución Pilgrims, este curso ha ofrecido la oportunidad de intercambiar utilidades de recursos tecnológicos utilizados fundamentalmente en el aula de idiomas.



.CLIL CONTENT & METHODOLOGY FOR PRIMARY TEACHERS – Canterbury, 17-23 julio. Ha contado como ponente con Adrian Underhill, autor del manual English *Pronunciation Skills - Teaching Tips and*

Resources <http://www.macmillanenglish.com/pronunciation/>

.ICT IN EDUCATION COURSE – Praga, 25-29 julio. Orientado a conocer herramientas TIC aplicadas a la educación.

3. Actividades

Conocer en profundidad otras iniciativas formativas que se estén llevando a cabo en nuestra región y fuera de ella ha sido uno de los objetivos del proyecto. En este sentido, las asesorías han participado en congresos, jornadas o encuentros sobre las temáticas del proyecto, entre los que destacan:

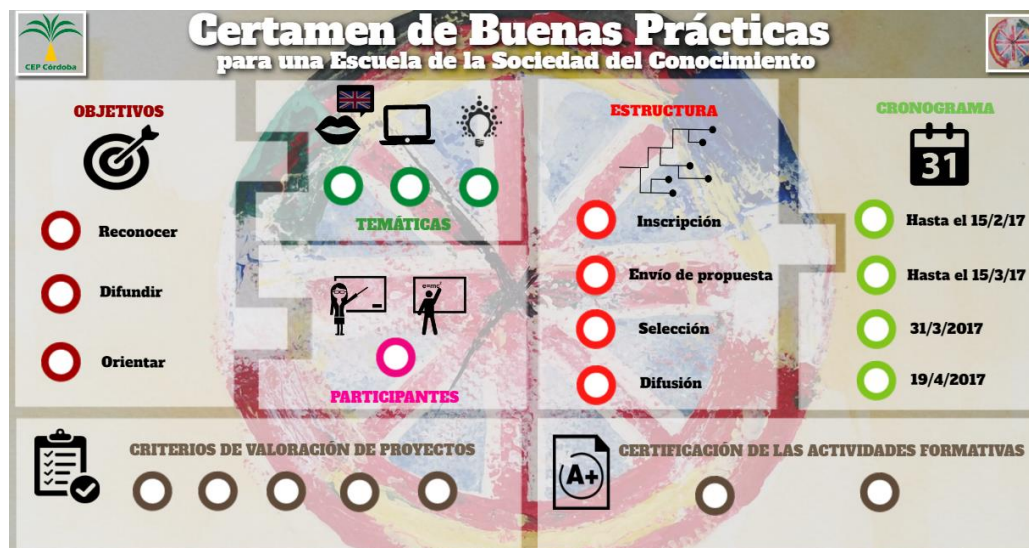
- a) “CLIL COLLOQUIUM: Integrating content and language for teacher development in bilingual/ multilingual educational settings: From research to practice”, Congreso que reunió a expertos internacionales sobre el aprendizaje de idiomas en entornos multilingües (AICLE / inmersión / ICC / EMI), Centro Cultural La Corrala (Universidad Autónoma de Madrid), 10 de junio de 2015.
- b) “Congreso de robótica” Granada, noviembre 2015.
- c) “Encuentro Nacional Acción Magistral”, cuya temática central giró en torno a la innovación en la educación en valores haciéndose eco de buenas prácticas que han sido premiadas en ediciones anteriores.
- d) “Entrega de premios del Sello Europeo de las Lenguas 2014”, galardón que distingue las experiencias innovadoras en el campo de la enseñanza

y aprendizaje de las lenguas (incluido el lenguaje de signos), ya sean extranjeras, nacionales, regionales o propias de comunidades emigrantes llevadas a cabo por la ciudadanía.

- e) “SIMO Educación 2015”, cuyo programa ofrecía más de 120 comunicaciones repartidas en 6 salas, junto con conferencias de expertos, experiencias innovadoras de docentes de toda España y talleres prácticos.

Por otro lado, se han analizado propuestas como certámenes, premios o concursos para obtener información acerca de los modelos que resultan más eficaces para visibilizar ejemplos de buenas prácticas entre el profesorado tales como el “Certamen Proyecta D+I”, que tiene el objetivo de identificar y premiar a aquellos profesores que enseñan de forma diferente; “Concurso de buenas prácticas de la asociación MEP” para alentar el desarrollo de ideas y proyectos educativos innovadores; “Concurso de buenas prácticas para el éxito educativo”; “Sello Europeo de las Lenguas”; “Premio Nacional fundación GSD de innovación educativa” y “Consigue tu sello DFC España”.

Toda estas propuestas se han utilizado para diseñar el formato del “I Certamen de Buenas Prácticas para una Escuela en la Sociedad del Conocimiento” Cód. 171408GE032, publicado en la web del CEP Córdoba el 9 de diciembre y que culminará en una selección de tres ejemplos de buenas prácticas en Plurilingüismo, TIC y Cultura Emprendedora que serán compartidas con los asistentes en una actividad presencial el próximo 19 de abril. [Acceso a las bases.](#)



4. Valoración

La valoración de la actividad ha sido muy positiva por parte de las asesorías participantes. Se han conseguido además los siguientes objetivos:

- Apostar por una mejora de las destrezas lingüísticas B2/ C1 de los participantes.
- Incluir la valoración de unidades didácticas en el certamen "Idiomas y Música: Cantalenguas" que este año llega a su octava edición en el CEP Córdoba.
- Establecer indicadores para evaluar destrezas digitales del profesorado.
- Impulsar el diseño de actividades formativas de los centros de FP Bilingües.

Entre los resultados destaca además el hecho de que las asesorías han ampliado su conocimiento de los programas europeos (fundamentalmente ERASMUS+) a través de esta experiencia formativa, y han contactado con

profesorado de distintas zonas europeas con los que se podría solicitar la participación en una asociación estratégica (KA2). Igualmente destaca el carácter positivo de la actividad de reflexión llevada a cabo en torno a las modalidades formativas más eficaces en los tres ámbitos del proyecto. Obtener conclusiones relevantes que puedan llevar a mejorar la práctica en el diseño de actividades formativas útiles para el profesorado es el principal objetivo de este proyecto KA1 del CEP Córdoba, que finaliza el 1 de julio de 2017.

MATEMÁTICAS... VAMOS A JUGAR

Rafael Linares García

CEIP Santuario

rflinares@hotmail.es

RESUMEN

Si queremos formar personas con posibilidades de integrarse adecuadamente en la sociedad actual y que a la vez sean capaces de modificarla para mejor, debemos optar por un aprendizaje en el que estén muy presentes la comprensión y la crítica constructiva. Y todo ello debe partir de una actividad lúdica, en la que se entienda y disfrute lo que se hace.

Centrándonos en los aprendizajes sobre numeración y operaciones, esto es de total aplicación, con el inconveniente de que aquí, parece que hemos encorsetado los contenidos y objetivos, y es mucho más difícil de aceptar y deshacernos de múltiples prejuicios e ideas preconcebidas.

PALABRAS CLAVE: MATEMÁTICAS, INFANTIL, NUMERACIÓN, APRENDIZAJE, JUEGO, ABN.

Fecha de recepción del artículo: 21/11/2016

Fecha de aceptación: 30/03/2017

Citar artículo: LINARES GARCÍA, R. (2017). *Matemáticas ... vamos a jugar. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

El principio del juego; que el mejor aprendizaje de un niño se hace a través del juego, parece pasar a segundo plano en muchas aulas cuando hablamos de numeración o de cálculo. Igual suerte parecen correr asuntos como la necesidad de manipulación o la actividad del discente. Hay que tomarse muy en serio la

enseñanza de las matemáticas, para que resulten realmente divertidas para nuestro alumnado.

Esto que es importante en cualquier etapa educativa, cobra una importancia capital si nos referimos a la Educación Infantil, donde llevo a cabo mi tarea docente.

Pero, empezaré, por el principio. Para poder jugar con algo, primero, debemos hacerlo presente en el aula. Y, de unos años hasta ahora, se han ido imponiendo ideas por parte de algunos psicólogos evolutivos y demás teóricos de la enseñanza y el aprendizaje, que aconsejaban no presentar al niño/a ningún concepto para el que pudiera no estar maduro.

Y, dentro de esa profilaxis, pasaron al terreno tabú, por ejemplo, los números. Que, a pesar de estar presentes y rodear por todas partes la vida diaria de los niños y niñas que asisten al colegio, no podíamos enseñar a nuestro alumnado más que en pequeñas dosis y de forma muy limitada.

Casi la totalidad de proyectos de centro y métodos de las distintas editoriales, se conforman con unos mínimos ridículos

que dejan al alumnado casi al margen de lo que pueda suponer un contacto con



el sistema numérico y sus posibles transformaciones (operaciones). No es de extrañar, sino que es lo habitual, plantear que en Infantil de tres años se pretende llegar hasta el número 3, hasta el 5 en cuatro años, y hasta el 9 en cinco años. Y, el diez, parece pertenecer, a una dimensión extrasensorial, incapaz de ser abarcada por los alumnos y alumnas de Educación Infantil.... Cuando todos vemos, por ejemplo, que, ya un niño de tres años muestra sus manitas y dice que tiene diez dedos.

Nuestra práctica diaria, nos enseña que ya en tres años, muchos niños y niñas cuentan hasta números de dos cifras, que en cuatro años muchos llegan a la centena y en cinco años... bastante más. No quiere esto decir que asimilen en toda su amplitud los conceptos de cardinalidad y orden, dentro de estos márgenes, y las posibles descomposiciones de todos estos números, pero sí que son realidades a las que van teniendo acceso a nivel de lenguaje y con las que entran en contacto a diario. En el colegio no deberíamos limitar esa actividad, sino, más bien, alentarla y complementarla mediante materiales adecuados en el aula, a los que pueden tener acceso, y deberíamos dejarlos experimentar con ellos, manipularlos y jugar con ellos.

Nadie pone en duda que a nuestros alumnos y alumnas hay que darles todas las oportunidades posibles para desarrollar en el aula su expresión oral, potenciando su vocabulario, formación de frases, ... sin tener que relegar este aprendizaje hasta que hayan alcanzado una madurez suficiente como para comprender las reglas de uso del lenguaje: tiempos verbales, coordinación de género y número, etc.

Nadie se plantea limitar el acceso al lenguaje hasta que se produzca una madurez determinada, sino que todos, optamos por promover la expresión oral en el aula, en todas las actividades y aprovechando al máximo las capacidades individuales de cada alumno.

Sin embargo, con los números se suele actuar de otra forma, y, parece que si nuestros alumnos dicen los números saltándose alguno, pronunciándolo mal o sin reconocer adecuadamente cual es la cantidad u orden al que se refiere, entonces, se trata de errores que es mejor evitar. Y lo evitamos, apartando a los números de su vista.

Afortunadamente, desde hace unos años, hemos ido conociendo que hay otras formas de hacer las cosas en lo que al aprendizaje de la numeración y sus operaciones se refiere.

A partir del análisis de los resultados de la evaluación, pudimos constatar que el alumnado de nuestro Centro, presentaban dificultades en muchos aspectos de Cálculo y resolución de problemas. Por lo que decidimos ponernos manos a la obra e intentar mejorar nuestra labor en este terreno. Fue así como llegamos a conocer a José Miguel de la Rosa, que nos dio las primeras pinceladas sobre metodología ABN, y un modo distinto de poner en contacto a nuestros niños y niñas con los números y sus operaciones. De un modo manipulativo, mediante juegos que se adaptan a los alumnos.

Tras este primer contacto, se nos abrió a un buen grupo del Claustro una curiosidad por ir ampliando nuestro conocimiento sobre el tema. Así entramos en contacto a través de cursos del CEP con los materiales de Teresa García, conocimos a Teresa Simonet o los libros y aportaciones de Jaime Martínez Montero. Empezamos a ver vídeos de niños y niñas de corta edad, que hacían cosas, que parecían magia o brujería.

Con todo ello, nos fuimos organizando en grupo de trabajo y luego como formación en centro, para intentar hacer extensiva esta metodología, poco a poco, a todos los niveles de nuestro colegio.



Y, dentro de esta tarea nos encontramos ahora mismo inmersos, progresando

poco a poco, porque nos encontramos con no pocos obstáculos. El primero, lo tenemos en algunos de nuestros propios compañeros y compañeras que están instalados en unas rutinas que han utilizado durante años y que no están dispuestos a abandonar. Hay que darles tiempo... dicen.

Por otro lado, en muchas familias surgen los miedos ante lo desconocido y se plantean muchos interrogantes:

-¿Y si mi niño cambia de colegio, que le pasará?

- ¿Y, cuando pase al Instituto....?

- Ahora yo no podré echarle una mano con las tareas.

Es un frente en el que es preciso actuar con firmeza pero con mucho tacto. Nuestra experiencia es que es una tarea difícil, pero que el conocimiento adecuado lleva a una mayoría a ser defensores entusiastas de esta nueva forma de ver las matemáticas.

Poco a poco, se van editando materiales curriculares y de apoyo basados en la metodología ABN, y se va extendiendo por todas partes, lo que nos sirve para afirmarnos en nuestras propias premisas, y nos anima a seguir en el camino emprendido.

Animo a todos y a todos a sumarse a esta nueva corriente, en la seguridad de que contribuimos a mejorar los aprendizajes de nuestros alumnos, propiciando mentes más abiertas y creativas, con más capacidad para asumir con garantía de éxito, los retos que la sociedad actual plantea.

PROYECTOS ERASMUS +: UNA VÍA PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN

Maria Isidora López-Cózar Aguilar

IES Medina Azahara (Córdoba)

marisi99@gmail.com

PALABRAS CLAVE: ERASMUS +, MEJORA DE LA EDUCACIÓN,

KEYWORDS: ERASMUS +, IMPROVING EDUCATION

Fecha de recepción del artículo: 29/01/2017

Fecha de aceptación: 20/03/2017

Citar artículo: LÓPEZ-CÓZAR AGUILAR, M. I (2017). *Una vía para la mejora de ella educación. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado.* CEP de Córdoba.

PRESENTACIÓN

Hace unos años fuimos invitados a la presentación en el rectorado de Córdoba del programa Erasmus+ con todas sus “Key Actions” en las que quedaban englobados los ya conocidos programas Comenius, Arión, Leonardo etc. pero ahora con un nuevo enfoque y planteado desde una necesidad como Centro y no como iniciativas personales.

El IES Medina Azahara no tardó en unirse a esta propuesta ya que tradicionalmente había participado con su alumnado en numerosas iniciativas “europeas” y en el Centro se promueve constantemente la proyección internacional del mismo y de su alumnado.



El equipo directivo debía ser el motor encargado de promover estos proyectos y establecer las condiciones necesarias para que nuestro Centro estuviera entre los que se unieran esta iniciativa. Teníamos que allanar las dificultades administrativas, endulzar la burocracia de los mismos y que se permitiera “abrir puertas a Europa”, por eso, como equipo enseguida empezamos a trabajar. ¿La parte más fácil? Convencer, como siempre ocurre, a aquellos/as que siempre están ahí, dispuestos a probar y explorar nuevas sendas. Y así nos pusimos manos a la obra...

El primer año solo tuvimos tiempo para presentarnos como asociados en proyectos ya iniciados y ya en la convocatoria del 2015 nos lanzamos al vacío presentando un proyecto de formación de profesorado KA1 y otro en el que se involucraba al alumnado KA2.

Nuestra alegría fue parcial porque nos concedieron el KA1 pero no el KA2. El proyecto KA1 permitía una formación del profesorado a la carta, es decir, respondía a las necesidades que nuestro Centro tenía en ese momento y por eso, nuestro trabajo previo de diagnóstico de tales necesidades había sido de

suma importancia. En Primer lugar se realizó un debate en el ETCP, después, dicho debate fue llevado al Claustro y por último se traslado al Consejo Escolar. De esta forma se decidió qué formación era importante y necesaria para el profesorado del Centro. Confeccionamos el Plan de Desarrollo Europeo y lo incluimos en nuestro Proyecto Educativo.

Aún estamos convencidos que ésta fue la clave de la buena valoración que obtuvo nuestro proyecto. En definitiva, a través del trabajo previo de diagnosis se justificaba que la formación solicitada era una necesidad real a nivel de centro y que ésta respondía a los programas que se desarrollaban en el mismo y en los que participaban nuestros/as alumnos/as. No era el mero capricho de uno pequeño grupo de profesores/as con inquietud por la formación o estar al día en las nuevas tendencias educativas. Es más, dicha formación no tenía nombre ni apellidos y para poder optar a ella, habría que someterse a unos criterios de selección muy determinados y concretos establecidos en el proyecto, por ejemplo: tener destino definitivo en el Centro, participar en los programas desarrollados, etc. Todo estaba cuantificado y especificado.

Intentamos incluir un “job shadowing” en nuestro proyecto y teníamos ya el centro con el que realizarlo, pero éste no consiguió obtener a tiempo el PIC y, puesto que no se podía incluir a ninguna organización que no estuviera reconocida por el Organismo Europeo, tuvimos que dejar esta atractiva iniciativa fuera del proyecto.

Una vez concedida la aprobación del proyecto comenzamos con la búsqueda y selección del profesorado beneficiario, éste se tenía que comprometer a una serie de requisitos, el primero que la movilidad se realizara en un periodo no lectivo. No se podía asistir a los cursos de formación desatendiendo nuestras clases lectivas en un sistema educativo donde no hay opción a sustituciones por tales actividades.

Y así, durante las vacaciones estivales, viajamos a distintas partes de Inglaterra y Escocia, asistimos a distintos cursos a través de diferentes modalidades de estancia. Unos optaron por residir en una “host family” otros, por el contrario eligieron una residencia universitaria; otros se aventuraron eligiendo un alojamiento particular y, dentro de estos últimos, algunos lo hicieron también con sus familias, para que también ésta aprovechara la ocasión de participar en alguna experiencia similar (campamentos infantiles, cursos de inglés...).

Todo el profesorado que participó en alguna movilidad (solicitamos cinco) regresó muy satisfecho de una experiencia altamente enriquecedora y con una mochila llena de nuevos aprendizajes. Tuvimos la oportunidad de compartir curso con profesorado procedente de toda Europa y disfrutamos de ponencias y talleres de alta calidad con ponentes de reconocido prestigio internacional.

No hay que olvidar que el profesorado participante, totalmente voluntario, sacrificó parte de sus vacaciones y tiempo libre para formarse pero a la vez obtuvo como recompensa una formación específica, útil y eminentemente práctica.

En el mundo empresarial la inversión en formación de sus empleados supone una parte importante de los presupuestos. Una educación de calidad se consigue con una buena formación del profesorado. Las distintas Administraciones Educativas intenta incentivar al profesorado para que se forme (puntos para el concurso de traslados, obtención de sexenios, obtención de plazas en puestos específicos...) sin embargo no la considera esencial para la mejora de los resultados ni fundamental para aumentar los niveles de calidad en sus centros.

Está comprobado que los países con mejores resultados cuentan con un profesorado en continua formación. Con el siglo XXI llegó la consolidación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, pero también nuevas estructuras familiares, profesiones innovadoras, etc. y, como consecuencia, la educación de nuestros alumnos/as, que también debe estar a la altura de estas nuevas tendencias procurando aunar todo ello en el desarrollo integral de las personas y formando a los niños/as como ciudadanos del mundo.

Erasmus+ es una oportunidad para que los Centros consigan formación para el profesorado, aunque no sin antes pasar por una tarea administrativa no exenta de dificultades. El Centro no debe albergar dudas en cuanto a las necesidades de formación de su profesorado y justificar el porqué de esa formación. Por lo que se hace esencial un trabajo de equipo como Claustro y aquí el Equipo Directivo es pieza fundamental para incentivar e involucrar a todo el profesorado de alguna manera en su Formación.

Nuestro Centro continuará solicitando proyectos KA1 y KA2 en consonancia con las líneas de trabajo ya iniciadas por este IES y dando así respuesta a las necesidades de su alumnado, aspirando y consiguiendo, cada vez más, convertirse en un Centro con señas de identidad propias y con una marcada proyección internacional.

PROGRAMA ERAMUS + EN IES ANTONIO GALÁN ACOSTA (ACCIÓN CLAVE 1): LA IMAGEN EN EL APRENDIZAJE: UNA VISIÓN INTEGRADORA

Monica Luque Fernández

IES *Galán Acosta*, Montoro (Córdoba)
monicaluque41@gmail.com

Manuel Garcia Cruz

IES *Galán Acosta*, Montoro (Córdoba)
garciacruz_manuel@yahoo.es

PALABRAS CLAVE: ERASMUS +, IES ANTONIO GALÁN ACOSTA, FINLANDIA, IMAGEN, APRENDIZAJE

KEYWORDS: ERASMUS +, IES ANTONIO GALÁN ACOSTA, FINLAND, IMAGE, LEARNING

Fecha de recepción del artículo: 01/02/2017

Fecha de aceptación: 31/03/2017

Citar artículo: LUQUE FERNÁNDEZ, M.- GARCÍA CRUZ, M., (2017). *Programa eramus + en el IES Antonio Galán Acosta (acción clave 1): la imagen en el aprendizaje: una visión integradora. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado.* CEP de Córdoba.

1. Presentación

Si alguna vez oís que en Finlandia hace bastante frío, podéis creerlo: es verdad.

Y si además os comentan que tiene el mejor sistema educativo del mundo, os diremos que lo hemos visto en directo y no sabemos si es el mejor, porque no los conocemos todos, pero sí que es bastante bueno y que funciona. Los propios estudiantes lo dicen.



Tres docentes del IES Galán Acosta de Montoro (Córdoba) hemos participado durante este curso en un Erasmus+ gracias al cual pudimos trasladarnos a principios de noviembre al centro OSYK en Oulu (Finlandia) y ver en primera persona cómo trabaja allí el profesorado. Y la verdad es que hemos vuelto con la cabeza llena de ideas, aunque con la sensación de que gran parte de lo que allí se aplica aquí no se puede implementar. Al menos, no por el momento.

2. Contenidos

Nuestro proyecto se ha vertebrado en torno a tres ejes: el empleo de la imagen como recurso educativo, la mejora de la convivencia en nuestra escuela y el uso del segundo idioma (en este caso, el inglés) como vehículo de comunicación e intercambio cultural. Se hizo así por dos razones fundamentalmente: las propias necesidades del centro y del alumnado (perfil sociocultural medio-bajo, porcentajes de no titular en ESO preocupantes, poco o nulo interés por el estudio, dificultades en la consecución de un buen clima de convivencia...) como por la propia disponibilidad y el interés del profesorado.



Por otro lado, escogimos el traslado en el primer trimestre con el fin de poder implementar lo aprendido a lo largo del curso. Previo a nuestra visita, elaboramos un cuaderno de trabajo para recoger notas sobre todo lo que nos resultase llamativo en las clases. Durante nuestra estancia redactamos [un blog](#)³⁰ en el que recogimos nuestras impresiones, reflexiones, etc. ante todo lo que estábamos aprendiendo.

3. Actividades

Es falso que el sistema finlandés no contemple la realización de exámenes o el trabajo en casa. De hecho, algunos exámenes de “Selectividad” duran hasta cinco horas, como el de Inglés. Pero sí presentan una (de las muchas) diferencia que nos ha llamado la atención: no potencian el aprendizaje de contenidos, sino el desarrollo de destrezas. De este modo, un alumno puede aprobar la Secundaria teniendo una ligera idea de cuál es la estructura de una célula vegetal, o sin tenerla, pero sí que sabrá dónde encontrar información, redactar

³⁰ <http://erasmusplusiesgalanacosta.blogspot.com.es/>

un trabajo sobre ella e incluso exponerlo en clase. Por tanto, sus evaluaciones se basan sobre todo en trabajos (individuales y grupales), y no tanto en exámenes.



Otra diferencia interesante reside en que el alumnado forma parte de su propia evaluación y la de sus compañeras/os. Y esto se hace por sistema. Cuando se realiza una exposición oral, por ejemplo, el alumnado se puntúa a sí mismo y a sus compañeras/os (en base a unos criterios ya establecidos), y del mismo modo cuando llegan las evaluaciones el profesorado se reúne con cada alumno/a y dialogan acerca de la nota de cada uno y su evolución. Y esto lo conocen porque al comenzar un curso (que para ellos dura 6 semanas) se entrega al alumnado una hoja con lo que van a aprender, cómo van a hacerlo y qué objetivos deben alcanzar (destrezas). Esas son sus programaciones, por cierto.

Cuando llegamos a nuestro IES, comentamos todo esto en reuniones con nuestro claustro. Algunas de las novedades que se han ido implementado han sido la (auto)evaluación por parte del alumnado y, con los más pequeños en

alguna asignatura, la evaluación basada en trabajos y algún control práctico, incluyendo al inicio de cada tema la hoja con los contenidos que van a verse en clase y sobre todo cómo van a trabajarlos y qué deben conseguir. En base a esto, ellos/as mismos/as se califican.

Además de esto, se realizó una reunión con los CEIP de Montoro para darle difusión al proyecto y explicar nuestra experiencia. Además, participamos con una ponencia en las jornadas Erasmus+ que ha organizado el CEP Luisa Revuelta durante el presente curso.

Embarcarse en la elaboración de un proyecto Erasmus+ puede parecer a priori una tarea ardua, trabajosa, a lo que habría que añadir la sensación de no saber si tanto esfuerzo va a merecer la pena, pues el proyecto debe ser evaluado y es posible que nos lo rechace la comisión encargada de ello.

4. Valoración

Redactar el proyecto, documentación y más documentación, tardes de reuniones y trabajo con el grupo... Pero, a pesar de lo anterior, tras nuestro paso por Finlandia, nos alegramos de todo el esfuerzo que realizamos en su día, y solo podemos animar a la comunidad docente a hacerlo. Nuestra experiencia demuestra que Erasmus+ no es solo para Secundaria, ni solo para centros bilingües, y desde luego va mucho más allá de un proyecto de idiomas. Se trata de internacionalizar nuestra enseñanza y de aprender y compartir otras prácticas docentes que ayuden e impulsen la ampliación de “fronteras” de toda la comunidad educativa.

CIENCIA Y CONVIVENCIA: UNA INTERDEPARTAMENTAL E INOLVIDABLE AVENTURA POR ALMERÍA

Science and convivence: an unforgettable adventurous tour across Almeria.

Sonia Moncalvillo Coracho

IES Zoco, Córdoba
soniaconarte@gmail.com

José R. Pedraza Serrano

IES Averroes, Córdoba
joseramonps@gmail.com

RESUMEN

El IES La Escribana, tras la realización del Camino de Santiago (abril de 2011), puso en su orden de prioridades la salida de campo como recurso para fomentar la convivencia, pilar estructurador del plan educativo del centro desde su nacimiento. Desde aquella inolvidable experiencia por tierras gallegas, se pensó en patear, año tras año, los contrastados y bellos rincones de Andalucía. Aunque las excursiones no han faltado en distintos proyectos y programas, no fue hasta abril de 2015 cuando se materializó dicha actuación didáctica, y fue el Parque Natural de Cabo de Gata-Níjar el lugar elegido para comenzar a conocer el espacio geográfico andaluz desde la óptica del conocimiento científico, sin perder de vista los aspectos convivenciales, lo cual no es difícil cuando uno sale fuera del aula y lejos de casa. Además supone, cuando se hace con alumnado de Primer Ciclo, una inversión futura para la mejora de las relaciones humanas y del rendimiento escolar. Aún más, cuando nuestros jóvenes tienen que continuar sus estudios postobligatorios residiendo fuera de la localidad. El éxito de la actividad se demuestra con una segunda salida por tierras gaditanas (Tarifa) en el curso académico (2015/2016).

PALABRAS CLAVE: IES La Escribana, Primer Ciclo ESO, Cabo de Gata, Ciencia , Convivencia, Interdepartamentalidad

ABSTRACT

After undertaking the challenge of completing Camino de Santiago back in 2011, IES La Escribana was convinced that such initiatives would be a stronghold for convivence improvement at school. However, it took some time for Cabo de Gata-Níjar project to become an actual Science out-of-school activity, therefore favouring a peaceful coexistence among students. They were from 1st CSE and took part in the idea of improving behaviour and learning attitudes, together with

academic results, by being involved in projects of this type. The eventual success of the activity was turned into another route along the Tarifa coast, which was to be undertaken on the schoolyear 2015/16.

KEYWORDS: IES LA ESCRIBANA, 1ST YEAR OF CSE, CABO DE GATA, SCIENCE, CONVIVENCE, INTERDEPARTMENTAL.

Fecha de recepción del artículo: 02/02/2017

Fecha de Aceptación: 20/03/2017

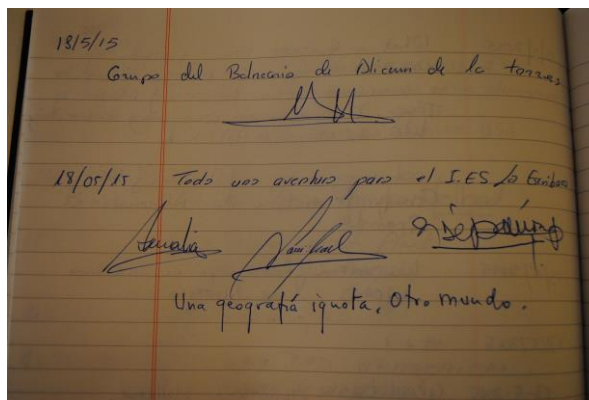
Citar artículo: MONCALVILLO CARACHO, S. y PEDRAZA SERRANO, J. R. (2017). *Ciencia y convivencia. Una interdepartamental e inolvidable aventura por Almería*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

1. Prólogo.

El trabajo colaborativo, al que de sólo nos referimos como uno de los paradigmas educativos, ha tenido reiterados ejemplos en (y desde) el departamento didáctica de Ciencias Sociales del IES La Escribana en los últimos años. alguna de esas actuaciones fue teorizada en las Jornadas de Intercambio de Experiencias, que tanto bien -y reflejo de buenas prácticas- ha conseguido dar en esta última década. Dos de ellas, colaborativas en todas sus fases y con coautoría expositiva y articulística, fueron las comunicaciones (homónimas a sus respectivos artículos), “El Camino de Santiago: andando competencias para la vida”³¹ y “Sofía, un proyecto propio basado en APS Y ABP. La perspectiva

³¹ (2013) “El Camino de Santiago. Andando competencias para la vida” (e-CO, 10); 16 págs. Revista digital del Centro de Profesorado de Córdoba [ISSN: 1697-9745] <http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php/2012/12/04/el-camino-de-santiago-andando-competencias-para-la-vida/> (último acceso, 2 febrero 2017)

geohistórica en el estudio y propuesta de reordenación vial de Villaviciosa de Córdoba³², ambas publicadas en esta misma revista.



El cambio de destino profesional de ambos profesores nos *obligaba* (no más allá del plano de la libre voluntad y la moral) a compartir un último proyecto escolar que, de una parte, materializase una idea que venía rondando desde el curso 2010/2011, y que diese una continuidad más doméstica al *espíritu escribano* que tuvo su cenit con la hechura del camino jacobeo desde Sarria (Lugo) a Compostela (La Coruña), en el que brotó como pocas veces la fraternidad, la ilusión y el sacrificio, trabajando y disfrutando desde la ciencia y la convivencia en una aventura que, a la par que colmó las expectativas más exigentes que en el gremio se puedan tener, dejó el deseo de vivirla en un continuo cíclico que nos transporta a una dimensión sublime de la tarea docente, más allá de las programaciones, los libros, la pizarra, los ordenadores y los exámenes; y de otra, fuese una deseada y buscada despedida del centro, un hasta siempre, ofrecer y compartir un trabajo extraescolar al que siempre fuimos adictos, firmes

³² (2014) "Sofía, un proyecto propio basado en APS Y ABP. La perspectiva geohistórica en el estudio y propuesta de reordenación vial de Villaviciosa de Córdoba" (e-CO, 11); 11 págs. Revista digital del Centro de Profesorado de Córdoba [ISSN: 1697-9745] <http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php/2014/04/10/sofia-un-proyecto-propio-basado-en-aps-y-abp-la-perspectiva-geohistorica-en-el-estudio-y-propuesta-de-reordenacion-vial-de-villaviciosa-de-cordoba/> (último acceso, 2 febrero 2017)

defensores y disciplinados practicantes, tanto con vientos favorables como cuando los nubarrones se cernían amenazantes y poco dados a lo que llamamos *plus* a la contribución laboral.



Había por ello motivos sobrados para tirar para adelante poniendo un ladrillo más (a nuestro paladar era la guinda de un pastel con pisos –uno por curso-) en la forja de esa identidad comprometida, crítica, constructiva, aventurera y librepensante que siempre defendimos y quisimos inculcar a nuestro alumnado.

2. El contexto educativo

Por haber referido este punto en trabajos precedentes de esta misma publicación, seremos verdaderamente sucintos a la hora de recoger el marco ambiental que pueda ser preciso para entender mejor la experiencia interdepartamental elegida y expuesta en las jornadas aludidas.

Villaviciosa de Córdoba es una localidad aislada de la Sierra Morena, al norte de la capital cordobesa, distante a 50 km de la misma. Su población no llega a los 3500 habitantes en un evidente proceso demográfico regresivo propio de

municipios rurales de montaña en los que la incorporación de la mujer a las actividades económicas, tras la obligatoriedad formativa universal, más la secularización y cambios de valores, incremento de la planificación familiar, búsqueda de mejores oportunidades, etc. han conllevado un brusco descenso natalicio paralelo o coetáneo a un aumento de la esperanza de vida y un consecuente envejecimiento que pone en serio peligro la pervivencia de nuestro centro educativo, en el que ya en el último año del siglo XX auguramos tanta buena ventura por lo que supondría en la mejora de la calidad de vida de sus jóvenes generaciones por ser trampolín para la formación continua, como desventura por ser, en otro sentido, lanzadera de una muchachada que volaría buscando fortuna en otros horizontes lejanos, postobligatorios y, seguramente, profesionales y sentimentales.

El IES La Escribana nace en el curso 1998/1999 y supone la garantía de la continuidad de toda la población escolar del municipio, el núcleo histórico y algunos cortijos dispersos por el vasto término. Uno de los caracteres conformadores de la identidad escribana, sin entrar en otros rasgos constituyentes, ha sido la convicción en inculcar en toda la Comunidad Educativa la necesaria continuidad en formaciones postobligatorias que, sin remedio, debieran realizar en otras localidades precisamente distantes y diferentes, por lo que la exigencia en competencias (léase madurez) debiera ser incuestionable e innegociable como marchamo de calidad. Precisamente este extremo es uno de los fundamentos que ha defendido a ultranza el departamento de Ciencias Sociales y que motiva la proyección de nuestra actividad. Madurar para progresar, convivencia como crecimiento.

3. Antecedentes

Como ya se ha comentado, los antecedentes de este tipo de aventura son numerosos tanto en el Departamento de Ciencias Sociales como en el Centro educativo. La realización años atrás del Camino de Santiago es el referente más claro, no únicamente por suponer una salida con el alumnado de varias jornadas, sino por todo el trabajo previo de coordinación y colaboración de distintos departamentos en torno a un proyecto común.

De igual manera son múltiples las actividades desarrolladas en estos años y en este sentido, donde el trabajo por proyectos, el aprendizaje-servicio y el desarrollo de las competencias socioemocionales y el aprendizaje de la convivencia han estado presentes: semanas culturales, *Sophía*, Programa de Alumnado Ayudante, entre otras.

4. Definición y objetivos

1. Estudiar un territorio andaluz con óptica interdisciplinar y científica.
2. Favorecer la convivencia presente y futura del alumnado de I ciclo.
3. Compartir contenidos académicos y valores actitudinales en un viaje de estudios, curricular a la par que lúdico.
4. Conocer la variedad paisajística andaluza.
5. Mantener la salida extraescolar como seña identitaria del instituto, recuperando el espíritu *peregrino* escribano.
6. Fomentar el trabajo interdepartamental vinculándolo a la creación de proyectos comunes.
7. Potenciar en trabajo en equipo del alumnado siguiendo metodologías de aprendizaje cooperativo.
8. Poner en valor el trabajo de campo y el aprendizaje fuera del aula.

5. Itinerario

5.1 El camino

La excursión que nos permitiría conocer uno de los espacios naturales protegidos más sobresalientes del continente europeo, partiendo de Villaviciosa debía transcurrir por la clásica trilogía estructural en la que se estudia el solar andaluz: Sierra Morena, el Valle del Guadalquivir y las Cordilleras Béticas. Como en otras salidas de campo no podemos perder la ocasión que nos brinda la ventanilla del autobús para describir y analizar las principales unidades paisajísticas en una sinigual sucesión de panorámicas, factores y elementos físicos y humanos, contrastes, transiciones o ecotonos, que permiten indiscutiblemente hablar de variedad y de riqueza territorial. Sin alargar un largo recorrido, espigar la geología hespérica, el bosque mediterráneo, los aprovechamientos agrosilvopastoriles, la baja densidad poblacional serrana; el curso fluvial, la geomorfología de campiña y vega, la trilogía mediterránea y sus tonalidades, la red de agrovillas y sus tipologías, el clima mediterráneo de interior transición al subdesértico, las infraestructuras viarias; la geología bética, la litología caliza, la adaptación humana al medio, los aprovechamientos hídricos, el monocultivo olivarero, el efecto foënh, el gradiente térmico, los pisos montanos y la africanidad, la xerofilia biogeográfica, el legado andalusí, etc., etc. Todo ello obviamente en un lenguaje adaptado al alumnado viajero y con una selección de contenidos muy definida que evitara la incompreensión, la dispersión o el rechazo.

Si la observación desde un otero es básica para la comprensión del paisaje, desde un móvil –el autobús- se multiplica y potencia la dimensión escrutadora al hacerse dinámica y procesual desde un punto de vista espacial. ¡No es cuestión de desperdiciar el tiempo y una atalaya tan privilegiada!

5.2 Guadix



En nuestra primera parada, la historia y el arte son los primeros protagonistas. Guadix nos permite pasear por la historia desde su fundación por Octavio Augusto a la dominación musulmana y la posterior conquista cristiana. El arte se hace presente con la visita a su catedral, que nos permite un recorrido desde el Gótico de los primeros años de su construcción, a las formas del Renacimiento para acabar disfrutando de la majestuosa fachada barroca.

Nos despedimos de la localidad con una visita al barrio alto, a sus casas-cueva, al museo y su centro de interpretación, donde nuevamente la historia de la localidad nos transporta a su pasado morisco.

5.3 Tabernas

Localidad afamada por su desierto, por su planta solar y por sus escenarios cinematográficos westernianos, fue una parada elegida por ser aperitivo de entrada a una región ciertamente nueva para la mayor parte de los excursionistas.



La potencialidad didáctica de este punto de interés la centramos en una revisión de su trazado urbano y, fundamentalmente, en los factores climáticos y orográficos que determinan la singularidad atmosférica que depara el paisaje subdesértico más árido del viejo continente. Un cuaderno al uso nos sirvió de apoyo para el desarrollo cartográfico de un borrador explicativo sintético, y el paisanaje de un casino cualquiera como corroborador popular del discurso científico. La plaza del pueblo fue nuestra mejor aula.

5.4 Los Escullos

Parada y final del trayecto del primer día. Después de una jornada de estudio,



camino y trabajo intenso, toca organizar el campamento base de estos días, reparto de habitaciones, planificación de la tarde, normas básicas de funcionamiento, paseo de reconocimiento de terreno, disfrutar de una buena cena y a “descansar”.

5.5 Punta de La Polacra

Momento y punto central del viaje fue el ascenso a pie desde su base en los llanos de Rodalquilar a la Punta de La Polacra, saliente costero que tiene el honor de estar coronado por el faro más alto del país aprovechando el torreón dieciochesco de Los Lobos. A pesar del recio viento que nos impedía manuscibir, hicimos un repaso general en una mirada periscópica que nos permitió señalar aspectos tales como la emersión volcánica insular, las coladas, cráteres, diapirismo, geomorfología erosiva, los aprovechamientos humanos (hortofruticultura, ganadería, turismo, industria publicitaria y filmográfica, la minería,...), los valores biogeográficos marinos y continentales, la percepción literaria o pictórica, los cambios estacionales, luz y color,...

La vasta visual que el altozano nos ofrecía da esa virtud que sólo la Geografía puede producir como ciencia bisagra, virtualidad que no es otra que la síntesis, y por ello el ascenso altitudinal siempre será trasunto de la sublimidad de espíritu que provoca la unión con la naturaleza cuando en ella se piensa, se siente y se comparte.

5.6 Aguamarga y Los Genoveses



El carácter lúdico se encontró en la playa. Dos lugares envidiables para dedicar tiempo a convivir en el territorio que previamente fue conocido e interpretado. Una dosificación de tiempos de esta guisa sirve también para desarrollar mejores entendimientos de los lugares. Cualquier congreso o encuentro formativo bien es cierto que tiene su mejor final con una visita guiada, una compartición de manjares, una copa que nos dejará un mejor sabor de boca, un recuerdo imborrable. Así se entendió la vertiente lúdica de este viaje.

5.7 Cabo de Gata

Síntoma de aventura, motor para la acción, es llegar al límite, al confín de la tierra. Forma parte de la humanidad. Si en Santiago estuvimos a tiro de piedra

del Finisterre, en esta ocasión era imperdonable no hollar las antípodas peninsulares. En el ángulo suroriental tuvimos ocasión de tratar del peculiar Arrecife de las Sirenas y del Faro de Gata, de la Serrata que allí arrancaba, del fondo marino de posidonias, del interés ornitológico de las salinas, del tránsito naviero, de la importancia estratégica en el pasado antiguo y medieval. Aunque sólo fuese por el simbolismo de haber llegado a un ángulo andaluz, a un rincón ibérico, ya merecía la pena, y así seguir buscando otros símbolos.

5.8 Los Millares



El broche final de nuestro viaje fue la visita al enclave arqueológico de los Millares en el municipio de Santa Fé de Mondújar, en el yacimiento Calcolítico, a ambos lados de la rambla del Huéchar. Comenzamos la visita por el centro de interpretación en el que, a través de la explicación de su maqueta, fuimos conociendo el poblado, su sistema defensivo de líneas de murallas y, sobre todo, la necrópolis de tumbas colectivas recreadas en la zona de interpretación a la que accedimos en la segunda parte de la visita, acercando al alumnado a la

forma de vida de sus moradores, a su economía, a su organización social jerarquizada, a la compleja arquitectura y la riqueza de sus ajuares.

6. Intendencia



Como toda actividad de estas características, los preparativos previos ocuparon parte del quehacer del profesorado que participábamos en la salida.

Nos movía fundamentalmente el poder compartir varias jornadas de estudio del terreno y convivencia con el mayor número posible de alumnos/as. Por tanto, buscar precios económicos era una de las cuestiones fundamentales.

La respuesta la encontramos en el Camping de Los Escullos, donde pudimos alojarnos en bengalíes de 5 plazas a unos precios bastante razonables.

En cuanto a la comida, pensión completa, el precio igualmente asequible, comida en abundancia y con una calidad considerable adaptada a las preferencias de los adolescentes. De igual manera hay que destacar el trato cordial de los

camareros y camareras en todo momento y del personal de recepción. Recomendable para alumnado de Secundaria por todo ello y por su estratégica situación.

7. Cuaderno de campo

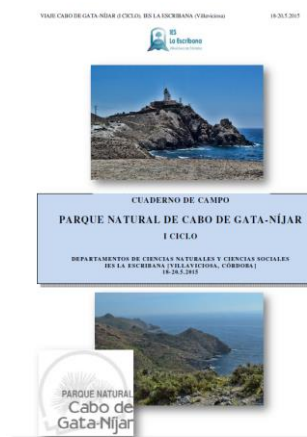
Como cualquier actividad que se precia de tener una propuesta didáctica, el cuaderno de campo se sitúa en recurso preferente para aprehender el objeto de estudio. Siguiendo la sabia, aquilatada y contrastada recomendación de José Aumente Rubio, quizá el alumno debe alzar más la mirada y deleitarse con la contemplación y la audición y evitar en lo posible la cumplimentación de tareas que lo distraen del horizonte que tiene ante sus pupilas, orejas, sentidos que producen sentimientos. En la pregunta de detalle gana el dato, pero pierde la sinopsis.

Por ello que optásemos por simplificar el diseño del cuaderno de trabajo dando mayor espacio a la expresión escrita y solamente refiriendo una sucesión de topónimos a partir de los cuales los pupilos compondrían un resumen objetivo o subjetivo de los contenidos y vivencias obtenidas en cada posta. Casi todos ellos ya han sido reproducidos en líneas precedentes, por lo que no vamos repetirlos innecesariamente.

Aparte de ese cuerpo central, la portada, una ficha de datos personales, los créditos, una valoración general de la actividad –indispensable la autoevaluación para la mejora futura-, y la contraportada, componían las ocho páginas del

mismo. Debía ser entregado justo a la vuelta del viaje y se consideró su valoración como un diez por ciento de la final del trimestre por parte de todos los departamentos implicados (Ciencias Naturales, Orientación y Ciencias Sociales).

Aún reconociendo las múltiples variantes que puede tener la ideación y diseño de otras propuestas didácticas, la entrega satisfactoria de la mayor parte de los viajeros nos vale para corroborar el acierto de la simplicidad (sencillez) de nuestro cuaderno. Probablemente, además de las fotos, el mejor testimonio del aprovechamiento personal, académico y conductual.



8. Blog

Bitácora de la travesía, emulando nuestro transitar peregrino por el milenarísimo camino francés a la tumba del apóstol (<https://caminodesantiagoescribano.wordpress.com/>), fue nuestro diario <http://escrigata.blogspot.com.es/>

Los objetivos del mismo estribaban en tener a diario noticia de lo acontecido, darle una instantaneidad que permitiese estar al corriente de la actualidad; simultanear el reportaje textual con la galería gráfica; dejar constancia, haciéndola pública, de la documentación básica (objetivos, cuaderno de campo,...); enlazar webs de apoyo complementario; formar un compendio documental que ayuda a fijar la memoria colectiva para uso variado.

Los comentarios que se vertieron en relación a las crónicas fueron positivos, cargados de ánimo, congratuladores para los integrantes de la expedición. Los mismos son el fiel contraste evaluador:

MARIA DOLORES HABAS RUIZ 18 de mayo de 2015, 23:25

Genial la descripción, parece que nos subimos a ese autobús (yo lo intenté, pero a los niños no les gustó la idea) y lo hemos vivido en primera línea, no te has dejado un detalle (hasta la cancioncilla), muchas gracias José Ramón por compartir la experiencia con nosotr@s, y muchas gracias también a Sonia y Amalia por haber hecho posible entre los tres que se lleve a cabo esta aventura para l@s alumn@s. Seguid disfrutando (y aguantando el chaparrón).

MARIA DOLORES HABAS RUIZ 19 de mayo de 2015, 23:09

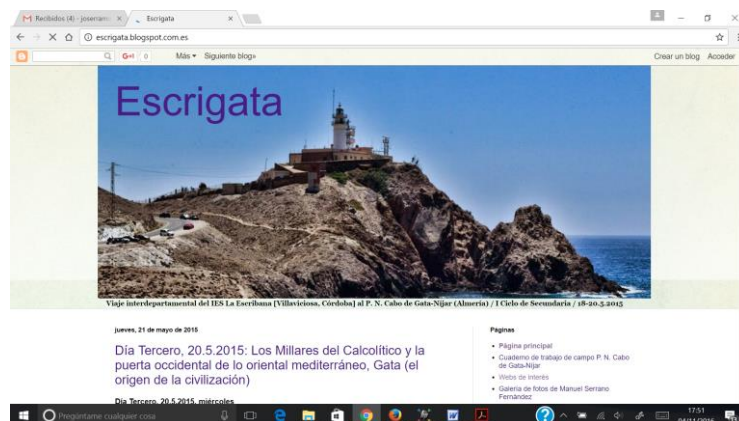
Que envidia sana! Que bien estáis aprovechando el tiempo. Estos viajes con todos los compañer@s y profesores son los que se recuerdan con añoranza toda la vida. Voy leyendo el blog en el móvil y no se por qué (cosas de las tecnologías), no me deja ver las fotos, tendré que probar en el pc; pero las que sí voy viendo

y descargando son las que Sonia va subiendo a facebook, estoy encantada de tener tanta información, ya quisiéramos much@s padres y madres estar tan informados con l@s de primaria, que se nos van la semana próxima por tres días también a Granada.

Bueno pues a por el último día y disfrutarlo al máximo. Muchas gracias.

MARIA DOLORES HABAS RUIZ 24 de mayo de 2015, 14:52

Buenísima la descripción y buenísimas las fotos. L@s niñ@s cuentan que lo han pasado genial y con ganas de repetir. Muchas gracias a tod@s l@s que habéis



colaborado para llevar este proyecto a cabo, tanto a l@s que has estado allí como a l@s que se han quedado en tierra.

9. Conclusiones

Una excursión de esta naturaleza permite estudiar el territorio andaluz como objeto de interés desde la interdisciplinariedad científica, además de favorecer, por los tiempos y actividades planteadas, el aprendizaje y la convivencia en cursos sucesivos.

La validez educativa de dicha acción se refrenda con la continuidad que el *viaje andaluz* tiene en una nueva y próxima edición por tierras gaditanas.

La importancia del trabajo fuera del aula contribuye a crear nuevos escenarios educativos vinculados a la experiencia vivida y las emociones del aprendizaje significativo.

10. Epílogo

En el cancel de este trabajo referíamos la singularidad que iba a tener este camino geográfico. Releyendo el blog, en sus preliminares anotaciones dejamos constancia de ese sentir único y un tanto inefable a pesar de haberle dado forma:

Antes que la primera línea del diario, una confesión a medio camino de la razón y la intuición. Este viaje es y será diferente por muchas cosas: un viejo propósito de estudiar colaborativamente el territorio andaluz, o lo que es lo mismo, peregrinar en lo doméstico para volver algún otro día a Santiago, y hacerlo además en varias jornadas, uno; no ha sido moneda corriente desperdigarnos con alumnado de I Ciclo, dos; aunar lo didáctico y curricular con lo lúdico, el bolígrafo con el bañador, tres; la fluidez en saber que era científico natural, social y orientador desde su arranque hasta el arranque del bus, cuatro; que sería la inversión competencial y convivencial –tanto monta, monta tanto- que mejor se puede diseñar para el futuro en un II ciclo que debe ser fuerte por el bien de ell@s, cinco; por hacer del viaje un premio al buen trabajo, al cumplimiento de los mínimos deberes (ya iba siendo hora de dejar complejos sobre privilegios, y

bla, bla, bla) de cualquiera que tenga voluntad para dejarse aprender y, nosotr@s, poder enseñar, seis; por ser un momento especial en lo personal y en lo profesional para más de uno, y querer que esta aventura sea la partida de bautismo de otras andanzas viajeras, educativas, interdepartamentales, competenciales, colaborativas, convivenciales, afectivas, y, necesariamente, intercentros, siete.

El espíritu escribano queremos preservarlo, perpetuarlo, perfeccionarlo. Ése es el quinto objetivo de esta expedición. Y si se superaron altibajos, ¿por qué esta experiencia no puede ser el cordón umbilical para hacer red educativa, comunidad de aprendizaje, enclaves conectados por y para el estudio del paisaje? Como siempre, si queremos, ahí podemos estar tod@s.

El cúmulo de emociones que confluyeron, que intercambiamos y que fluyeron en gestos y complicidades, partieron del momento profesional de cambio inminente que vivíamos estos cronistas, más el hecho de cumplir un sueño anhelado de salir del aula de este modo, científico-lúdico,...monta tanto, aunar el aprendizaje y la diversión en unos tiempos solapados. El paisaje, percepción territorial, permitía tal entronque haciendo el resto:

Todo el soporte físico hasta ahora descrito, no resta valor a la finalidad que persigue cualquier visitante del Parque, embriagarse de sensaciones. El silencio, sólo roto por el viento o el rumor del mar, será el fiel aliado que ayudará a saciarse de la altivez de las defensas litorales, de la desolación de las construcciones derruidas, de la soledad de las torres vigía del orgullo de los

acantilados y la serenidad de las dunas. Podremos entender y compartir la seducción que ejerce Cabo de Gata sobre pintores, fotógrafos, cineastas y poetas; como la luz, las sombras, el espacio, los ecos remueven el interior de la creatividad que llevamos dentro³³.



Webgrafía de interés

0. Complejo turístico Los Escullos

<http://www.marcaparquenatural.com/empresas/complejo-turistico-los-escullos/>

1. Parque Natural de Cabo de Gata-Níjar

<http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/servtc5/ventana/mostrarFicha.do?idEspacio=7406>

2. Marca Parque Natural

<http://www.marcaparquenatural.com/parquesnaturales/cabo-de-gata-nijar/>

3. Consejería de Ordenación del Territorio y Medio Ambiente

<http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/site/portalweb/menuitem.220de8226575045b25f09a105510e1ca/?vgnnextoid=1c91ee9b421f4310VgnVCM2000000624e50aRCRD&vgnnextchannel=8ac0ee9b421f4310VgnVCM2000000624e50aRCRD>

4. Dirección-Conservación del Parque Natural

³³ Guía oficial del Parque Natural de Cabo de Gata.

pn.cabodegata.cmaot@juntadeandalucia.es/span>

5. Ventana del Visitante

<http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/servtc5/ventana/mostrarFicha.do?idEspacio=7406>

6. El PN Cabo de Gata en Wikipedia

http://es.wikipedia.org/wiki/Parque_natural_del_Cabo_de_Gata-N%C3%ADjar

ANEXO

Algunas intervenciones de los autores del artículo en el blog del Grupo de trabajo “Nuevas metodologías aplicadas al aprendizaje de las Ciencias Sociales”

Pedraza Serrano, José R.:

El documental como fuente procedimental
13/03/16 12:23

(..)

Por otro lado, en la última línea de aquella primera entrada en este blog, dejé anotado que tenía "en mente, quizá, otra aportación compartida de la que daré cuenta en la próxima entrada". A falta de concreción, con Sonia Moncalvillo (IES Zoco), presentaremos una segunda comunicación sobre una excursión que hicimos desde el IES La Escribana al Parque Natural de Cabo de Gata-Níjar (Almería), una salida que tuvo sus precedentes (Camino de Santiago y otros) y que parece tendrá continuidad en el tiempo y en su carácter convivencial, curricular e interdepartamental, ya con otros compañer@s.

Un saludo

Por José Ramón Pedraza Serrano

Moncalvillo Coracho, Sonia:

[Jornadas de CCSS](#)

13/03/16 19:05

Buenas tardes, compañeros/as

Como apunta ya en su entrada mi querido José Ramón, en las próximas jornadas contaremos la que supuso nuestra última aventura juntos en La Escribana.

A finales de mayo preparamos una salida co el alumnado de 1º y 2º Eso al Cabo de Gata, en lo que pretendimos que fuera un pequeño trabajo por proyectos en el que intervenía el departamento de Orientación, CCNN y CCSS (éstas últimas presentes desde el punto de visto artístico, parada en Guadix, histórico y geográfico)

Aunando, como en otras experiencias compartidas, la formación en convivencia con la ciencias sociales y naturales, fomentamos en el alumnado el aprendizaje cooperativo y en equipo mediante la realización de diferentes actividades que desarrollaremos en las jornadas.

Un saludo

Por Sonia Moncalvillo Coracho

Pedraza Serrano, José R.

[Excursión para la convivencia y el conocimiento](#)

11/05/16 18:31

Tal y como dejamos apuntado en las entradas precedentes, una **salida de campo por Almería con alumnado de I ciclo de Secundaria** ha sido el trabajo que hemos teorizado Sonia Moncalvillo y el que suscribe.

La **dificultad** más grande que hubo en este proyecto fue echarlo a andar, igual que suele pasar con la mayoría de las actuaciones que precisan de una coordinación, de la participación de muchas personas, y por ser la primera actividad de esta índole que llevábamos a efecto. Es cierto que como **fortalezas** contábamos con la experiencia, a nivel de centro, de haber realizado el Camino de Santiago y un sinfín de actividades relacionadas con la imbricación con la localidad, senderismo, convivencias, proyectos integrados...Las **oportunidades** serán las inversiones que se hicieron en la parte académica de cara a la evolución del alumnado en II ciclo, y en la parte relacional, como momento de convivencia en la que el esfuerzo y el disfrute han ido entrelazados, permitiendo vernos de otra manera, fuera del aula. Además, otra oportunidad será la continuidad del proyecto en este curso académico en otro viaje de estudio a la provincia de Cádiz. Ello nos permite afirmar que la validez de la ideación y el éxito de su realización conducen a una reedición en otros territorios andaluces que serán vividos (convividos) y conocidos (estudiados).

Los **objetivos (logros conseguidos)** que pretendíamos en la planificación del proyecto pensamos que se cubrieron suficientemente. Fueron:

1. Estudiar un territorio andaluz con óptica interdisciplinar y científica.
2. Favorecer la convivencia presente y futura del alumnado de I ciclo.

3. *Compartir contenidos académicos y valores actitudinales en un viaje de estudios, curricular a la par que lúdico.*

4. *Conocer la variedad paisajística andaluza.*

5. *Mantener la salida extraescolar como seña identitaria del instituto, recuperando el espíritu peregrino escribano.*

Aprovechamos este comentario final para insertar el enlace del blog que permitió dejar constancia de lo sucedido <<http://escrigata.blogspot.com.es/>>.

En Documentos subiremos el Cuaderno de trabajo que diseñamos para el alumnado.

Tal y como dejamos escrito, cumplimos con esta experiencia didáctica el compromiso de compartir la misma en las jornadas de intercambio, aunque bien es cierto que tuvimos que dejar atrás alguna otra propuesta referida, en buena medida para evitar acaparar con otra comunicación el tiempo del encuentro docente de mayo, ya de por si denso en su programa.

Como conclusión final, manifestar una doble impresión: de una parte, la satisfacción de haber ideado y compartido un proyecto interdepartamental y competencial que será inolvidable para cuantos formamos parte de él (miembros de los departamentos de CCNN, Orientación y CCSS); y de otra, haber sido la última excursión en un instituto muy querido, en el que aprendimos mucho de los compañer@s, lo cual permite ahora tejer dicha comunicación y esta reflexión.

Por José Ramón Pedraza Serrano

Moncalvillo Coracho, Sonia:

[Ciencia y Convivencia: Una interdisciplinar e inolvidable aventura por Almería](#)

23/05/16 21:21

Como viene siendo frecuente en otras intervenciones de mi compañero José Ramón Pedraza y mía en las Jornadas de CCSS, hemos querido presentar una experiencia, inolvidable para nosotros, nuestra última aventura juntos como compañeros de Departamento, en la que los contenidos científicos se mezclan con los aspectos más convivenciales.

Una vez más los antecedentes los tenemos que buscar en otra aventura vivida, El Camino de Santiago y en los diferentes proyectos desarrollados en el centro donde el trabajo interdepartamental fue una constante.

Entre los objetivos que diseñamos, el trabajo en equipo, interdepartamental, el estudio del paisaje y la recuperación del trabajo de campo, se alzan como fundamentales.

El itinerario, mezcla de saberes geográficos, históricos, artísticos y otros propios del departamento de CC. NN, colaborador del proyecto, consistió en tres días con paradas en Guadix, Tabernas, punta de la Polacra, Playa de los Genoveses, Los Millares...y la realización de un cuaderno de trabajo para realizar durante el recorrido.

La actividad se completa con un blog en el que día a día José Ramón detallaba lo vivido tanto en imágenes como en texto escrito.

Lo mejor sin duda, la experiencia con el alumnado, lo enseñado y lo aprendido, lo disfrutado y reído.

Por lo que respecta al intercambio de experiencias, un año más agradecer a la organización y a los compañeros y compañeras que comparten su trabajo y sus metodologías para seguir creciendo un año más.

Por Sonia Moncalvillo Coracho



NUESTROS CUENTOS PREFERIDOS PARA EL DÍA DEL LIBRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Our favorite stories for the day of the book in early childhood education

M^a Belén Rodríguez Jerónimo

C.E.I.P. Federico García Lorca (Granada)

belenrodri@yahoo.es

Lourdes Morales López

C.E.I.P. Federico García Lorca (Granada)

louly_m_l@hotmail.com

RESUMEN

Con el deseo de realizar una actividad más, que acercará a nuestro alumnado a lectura y escritura a través de la lectura de sus cuentos preferidos, previamente preparándose en sus casas y por tanto requiriendo la participación de las familias surgió la actividad **“Mi libro y yo, protagonistas”** pues no nos olvidamos de los maravillosos momentos que proporciona la lectura compartida de los cuentos en estas edades infantiles, dada la gran fuerza que tiene la imaginación y la fantasía para los niños y niñas.

PALABRAS CLAVE: CUENTOS, ALUMNADO, FAMILIA, PARTICIPACIÓN, COLABORACIÓN, LECTOESCRITURA, MOTIVACIÓN, IMAGINACIÓN, FANTASÍA.

ABSTRACT

With the desire to do one more activity that will bring our students to read and write by reading favorite stories, previously preparing at home and therefore requiring the participation of families did the activity **"My book, me , players"** "because we do not forget the wonderful times that provides shared reading of children's stories in this age, given the strength he has the imagination and fantasy for children.

KEYWORDS: TALES, STUDENTS, FAMILY, PARTICIPATION, COLLABORATION, LITERACY, MOTIVATION, IMAGINATION, FANTASY.

Fecha de recepción del artículo: 14/10/2016

Fecha de aceptación: 27/03/2017

Citar artículo: RODRÍGUEZ JERÓNIMO, M. B. y MORALES LÓPEZ, L. (2017). *Nuestros cuentos preferidos para el día del libro en educación infantil*. eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN.

Fomentar el interés por los libros y el hábito de la lectura es una de las preocupaciones de maestros y maestras. A través de la realización de diversas actividades motivadoras que se desarrollan en esta experiencia educativa para el alumnado, teniendo en cuenta la imprescindible participación y colaboración de las familias para lograr un mayor éxito de las actividades propuestas, las maestras de este centro sentimos que podemos alcanzar ese objetivo tan deseado que es que el alumno/a sienta amor e interés por los libros.

Teniendo en cuenta la legislación en Educación Infantil es importante que antes del aprendizaje sistemático de la lengua escrita (que es un contenido propio de la Educación primaria) los niños y niñas vayan comprendiendo que existe una relación entre código oral y código escrito, que lo escrito sirve también para comunicarse con los demás y que hay unos objetos que vehiculan la lengua escrita (libros, revistas, cuentos, etiquetas, etc.) También se deberá tener en cuenta algunos conocimientos convencionales del sistema de la lengua escrita (linealidad, orientación, izquierda- derecha, posición del libro, organización del papel,...).

Por tanto debemos fomentar una primera aproximación a la lectura y escritura proporcionando al alumnado situaciones en las que irán aproximándose y

valorando la importancia de la lectura y la escritura. De ahí surgió la actividad “**Mi libro y yo, protagonistas**” ya que en estas edades lo más importante es fomentar el querer aprender.

2. EXPERIENCIA EDUCATIVA.

La experiencia educativa que hemos propuesto pretende que nazca en nuestro alumnado de Educación infantil el interés y la motivación por los libros y por las historias que en ellos nos transmiten, que sientan a los libros y a sus historias como parte natural en sus vidas, haciendo partícipes de esta experiencia a sus familias, que serán las que preparen al alumno/a en casa para que ellos/as (que aún son pequeños y no saben leer) puedan contarles a sus compañeros/as cuál es su libro favorito.

El amor por la lectura y el interés por el código escrito nace del contacto del niño/a por las historias que están escritas en los libros, y desde la perspectiva de las maestras de este centro, ese interés es clave que se fomente no solo en la escuela sino también en casa, de ahí que, para nosotras, fuera importante que las familias se implicaran, saber si el alumno/a tiene libros en casa que les leen y que los disfrutan y, si no era el caso, hacer conscientes a las familias de ello. Planificar una actividad donde las familias debían preparar junto a sus hijos/as su cuento favorito demandaba por parte de ellas el pasar tiempo con los niños/as y ver disfrutar a sus hijos/as con las historias, con lo que, si no tenían la costumbre en casa de leerles cuentos puede que, tras esta experiencia, encontraran en los libros algo sano y divertido que hacer con sus hijos/as.

Todo el alumnado de Educación Infantil de 3, 4 y 5 años de nuestro centro escolar como las familias participarán en el **DÍA DEL LIBRO** realizando la actividad que lleva por nombre **“Mi libro y yo, protagonistas”**, y en la que durante dos semanas se llevaban cada día dos alumnos/as una medalla-casita en la que se les comunicaba a las familias lo siguiente: **“Aviso a mami y papi !Urgente! Mañana vuestro hijo/a será el protagonista de la actividad: “Mi libro y yo, protagonistas”. Es imprescindible que traiga su libro preferido para compartir su lectura con el resto de la clase. Terminada la actividad el libro será devuelto a casa.**



Carta informativa para los padres y madres que se llevaba el alumnado de Educación Infantil de 3, 4 y 5 años a sus domicilios.

Previamente a enviarles esta medalla con los niños/as se les había informado a las familias de que en estos días debían preparar con sus hijos/as su cuento favorito porque lo iban a compartir con sus compañeros/as y que, el día que les

llegara la medalla-casita a casa, su hijo/a debía traer al colegio su libro para compartirlo.

Ya en el colegio la experiencia consistía en que cada alumno/a contaba en asamblea, con la ayuda de la maestra, su libro favorito y lo mostraba a sus compañeros/as, formando parte ese día de la biblioteca del aula. Terminada su exposición, el alumnado realizaba un dibujo sobre el cuento del día. El dibujo del protagonista se pegaba en un marco con forma de globo para la elaboración de un mural común a todas las aulas de infantil.

Este mural está basado en el corto “los libros fantásticos voladores del Mr. Morris” con el que el alumnado se inició en la actividad del día del libro. Con este video se pretende hacer explícita una importante función de los libros (hacen volar la imaginación) y además en él se observa el amor y el cuidado por ellos.

A continuación se expone una ejemplificación de la programación de esta propuesta pedagógica:

2.1. EJEMPLIFICACIÓN DEL PROYECTO.

PROYECTO: “MI LIBRO Y YO, PROTAGONISTAS”.

A.- ELECCIÓN DEL TEMA.

Lo eligen las maestras del segundo ciclo de Educación Infantil (3,4 y 5 años) por considerar que es un tema muy motivante para las niñas y niños de estas edades, que permite un contacto con el código escrito y el desarrollo de su

interés por él y porque pueden trabajarlo en familia y así establecer un nexo entre la escuela y casa.

B.- OBJETIVOS.

- .Realizar actividades con un carácter atractivo y motivante tanto para las niñas y niños, como para las familias.
- .Establecer un diálogo y relación familia – niño/a.
- .Desarrollar la imaginación y la creatividad.
- .Estimular la comunicación grupal.
- .Enriquecer la capacidad lingüística con técnicas como la exposición.
- .Aproximación al lenguaje escrito, desde su capacidad y sus intereses.
- .Usar distintas técnicas de expresión plástica (dibujo, collage, etc)
- .Conocer y respetar las normas que rigen el intercambio lingüístico.
- .Desarrollar la curiosidad por los libros y aprender a cuidarlos

C.- ESQUEMA DE TRABAJO.

1.- Temporalización:

Durante dos semanas, y nos ajustaremos al curso y desarrollo de las actividades, siempre de un modo flexible y teniendo en cuenta las necesidades e imprevistos que surjan.

2.- Actividades:

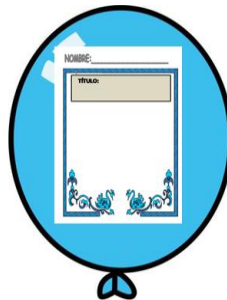
- .Presentación del proyecto a las familias.
- .Visionado del corto “los libros fantásticos voladores del Mr. Morris” (“**The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore (2011)**”) y trabajo del corto con el alumnado para la comprensión del mismo. A partir de él se

lanza la actividad haciéndoles preguntas sobre los libros que tienen en casa: si tienen uno favorito, cómo lo cuida, quién se lo suele leer. Se les motiva con ello para la propuesta de elaboración de nuestro mural.

.Preparación del cuento preferido del alumno/a en casa con las familias con la participación del niño/a.

.Exposición del cuento preferido al grupo clase.

.Elaboración individual del cuento elegido copiando en un formato cuartilla el título del cuento, realizando un dibujo de lo que más le ha gustado de su cuento y escritura del nombre del alumnado para luego pegar esta cuartilla en un marco con forma de globo elaborada con papel charol para exponer todos los cuentos en el pasillo de Educación Infantil.



.Presentación al grupo clase del trabajo realizado.

.Construcción del mural con los libros favoritos del alumnado.

.Realización de un marca páginas para llevar a casa el día del libro.

.Proyección nuevamente del corto-metraje, en el día del libro, "**The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore (2011)**" para crear un diálogo de conclusión de la actividad con el alumnado y poder enfocar la actividad al cuidado y amor por nuestra biblioteca de aula.

.Realización de un libro con los globos-cuento del alumnado, al pasar unas semanas de la exposición del mural

3.- Materiales:

Cuentos aportados por el alumnado, Vídeos, láminas de papel charol, cuartilla, folios de colores, cartulinas, etc

D.- EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE.

En la evaluación se valorara tanto la actividad en si (si hemos conseguido el objetivo pretendido) como al alumnado y la colaboración de las familias a través de los siguientes criterios:

Valoración del alumnado	En proceso	Conseguido
Desarrolla la imaginación y la creatividad.		
Estimula la comunicación grupal.		
Enriquece la capacidad lingüística con técnicas como la exposición.		
Desarrolla interés por el lenguaje escrito		
Usa distintas técnicas de expresión plástica (dibujo, collage, etc)		
Conoce y respeta las normas que rigen el intercambio lingüístico		
Siente curiosidad por los libros y mayor interés por el uso de la biblioteca de aula		
Cuida los libros de aula		
Valoración de la actividad	No, porque...	Sí, porque...
Las actividades han sido motivadoras y ajustadas al interés del alumnado		
Han servido de nexo de unión con las familias		
Colaboración de las familias	No, porque...	Sí, porque...
Las familias se ha sentido motivadas con la participación en esta actividad		
Su nivel de implicación y ayuda ha sido satisfactorio		

Las técnicas de evaluación que se usaran para el registro y constatación de la consecución de los criterios de evaluación son:

- .Por observación directa y sistemática de los cambios ocurridos en los diversos aspectos del desarrollo (físico, afectivo, cognitivo, social y moral).
- .A través de su proyección en la expresión cotidiana.
- .Mediante el reflejo que se produce en la interacción grupal.
- .Recogiendo la información que nos aportan las familias a través de una encuesta sobre la actividad

Estimadas familias, hacer esta actividad con vuestros hijos/as que os ha parecido:
Como de ilusionado habéis encontrado a vuestro hijo/a con la preparación y experiencia que iban a vivir
Os ha hecho ver la importancia que tienen los cuentos para vuestros hijos/as y ha cambiado algo en casa desde la puesta en marcha de esta actividad con respecto a los libros

2.2. PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO DE TRABAJO: “MI LIBRO Y YO, PROTAGONISTAS”.

La experiencia se inició con el visionado del corto *"The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore (2011)"*, a partir de él se orientó al alumnado para la realización de un mural basado en el cuento. Cada alumno/a traería a clase su

cuento favorito para contárselo a sus compañeros/as, y hacer volar la imaginación de todos con sus cuentos. Les daríamos vida al leerlos.

Las familias en casa, previamente informadas, trabajarán con sus hijos/as la exposición que van a realizar para los compañeros/as de clase. Además del cuento pueden aportar al aula material que ayude a la exposición del cuento (marionetas, dibujos, disfraces,..)

Una vez que el alumno o alumna cuenta su cuento al resto de la clase, como actividad individual, adaptándola a su edad, realiza un dibujo sobre el cuento y además copia el título del cuento en una cuartilla.

A continuación este dibujo se pega sobre papel charol que tiene forma de globo para realizar una exposición en el pasillo del colegio correspondiente a las clases de Educación Infantil de cada uno de los cuentos contados por el alumnado.

Pasadas varias semanas en las que habían estado expuestos los cuentos contados por el alumnado en un mural del pasillo de infantil, se realizó un libro con forma de globo que pasó a formar parte de la biblioteca de aula.

2.3. EXPOSICIÓN EN EL PASILLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN INFANTIL DEL PROYECTO DE TRABAJO: “MI LIBRO Y YO, PROTAGONISTAS”.



Alumnado de 3 años de Educación Infantil



Alumnado de 4 años de Educación Infantil



Alumnado de 5 años de Educación Infantil

3. CONCLUSIÓN.

A partir de esta actividad el alumnado de infantil de 3, 4 y 5 años mostró más interés por los cuentos y se acercaban más al rincón de la biblioteca asimismo los cuidaban mucho más.

También surgió por parte de una de las familias del grupo de 4 años una propuesta contar un cuento a los dos grupos del alumnado de 4 años A y B, pues una madre les contó el cuento: “**¿A qué sabe la luna?**” Luego se le entrega al alumnado una Luna realizada con folios de papel de colores cogida con una pajita. Y también se realizó otra actividad plástica relacionada con el cuento “**¿A qué sabe la luna?**” dibujar su alimento favorito dentro de un formato de luna, colorear un ratón que se colocan pegados en un plato de plástico con forma redonda que luego se llevarían a sus casas.

Por otra parte después de realizar esta actividad los alumnos/as de 3, 4 y 5 años les gustaba traer a nuestras clases distintos cuentos para mostrarlos y contarlos a su manera a sus compañeros/as lo que resultaba muy gratificante para todos y todas.

Si hacemos referencia al informe a la **UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI “La Educación Encierra un Tesoro de JACQUES DELORS** nos viene a decir que en definitiva el mayor tesoro que Encierra la Educación es cada uno de nuestros alumnos/as, pues cada alumno/a tiene sus características diferentes, y por lo tanto, necesita una respuesta

educativa diferente que requiere que el profesorado este atento en todo momento a cada una de las necesidades, intereses, momento evolutivo, situaciones familiares,... del propio alumnado para poder siempre dar respuesta a esas necesidades educativas que plantea de la manera más adecuada posible. Por todo ello será necesario que maestros/as promovamos actividades en las que contemos con la colaboración con las familias y que facilite la participación de todo el alumnado ya que partimos de la idea de que el entorno familiar es un factor importante para ayudar a los niños/as en una primera aproximación a la lectura y escritura.

4. BIBLIOGRAFÍA.

- **DELORS, j.** “Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. La Educación Encierra un Tesoro.”
- **MOYA, M^a GRACIA Y OTROS** (2004). “Aprendizajes en educación infantil. Actividades y experiencia constructivista”.CCS, Madrid.
- **Orden de 5 de Agosto de 2008 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a Educación Infantil en Andalucía.**

5. WEBGRAFÍA.

http://www.youtube.com/watch?v=Adzywe9xeIU&feature=player_embedded

PROGRAMA ERASMUS+: PROYECTO KA219. CROSS-CURRICULAR APPROACHES TO MATHEMATICS AND SCIENCES IN FORMAL AND INFORMAL CONTEXTS

Alberto Segovia Alonso

IES La Escribana (Villaviciosa, Córdoba)

[albertoescribana@gmail](mailto:albertoescribana@gmail.com)

PALABRAS CLAVE: ERASMUS +, MULTIDISCIPLINARIEDAD, CIENCIAS, MATEMÁTICAS, APRENDIZAJE FORMAL, APRENDIZAJE INFORMAL.

KEYWORDS: ERASMUS +, CROSS-CURRICULAR, MATHEMATICS, SCIENCES, FORMAL CONTEXTS, INFORMAL CONTEXTS

Fecha de recepción del artículo: 01/03/2017

Fecha de aceptación: 30/03/2017

Citar artículo: SEGOVIA ALONSO, A. (2017). Programa Erasmus+: Proyecto KA219. Cross-curricular approaches to mathematics and sciences in formal and informal contexts.. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

Presentación.

Actualmente, en el IES "Ls Escribana" de Villaviciosa de Córdoba se está llevando a cabo un proyecto Erasmus + (de la modalidad K2). El que vamos a detallar a continuación empezó en el curso 2015/16 y finalizará en el presente curso 2016/7. Tiene por nombre *Cross-curricular approaches to Mathematics and Sciences in Formal and Informal Contexts*.

Decidimos unirnos como socios a dicho proyecto (coordinado por un instituto de Rumanía) debido principalmente a la falta de interés y motivación en las asignaturas de ciencias y también porque hemos observado un número decreciente de alumnos que han ido escogiendo dichas asignaturas conforme van progresando en los distintos cursos de la ESO.

Nuestro instituto, junto con otros seis de la comunidad europea, participamos en esta aventura común. Los otros centros se encuentran en Rumanía, Creta (Grecia), Italia, Turquía, Croacia y Polonia.

El principal objetivo de este Erasmus + es el de encontrar nuevas y eficaces metodologías para tratar estas disciplinas tanto en contextos formales como informales. Para lograr esto, se ha propuesto un modo interdisciplinar, en el que un mismo tema es tratado desde el punto de vista de diferentes asignaturas. Como resultado, el proyecto contempla un trabajo intelectual bastante denso y extenso, que consiste en la creación de distintos materiales que detallaremos a continuación.

Contenidos.

- Libro del alumno:

Cada país ha realizado cinco unidades didácticas de temas científicos. Cada una de ellas ha sido trabajada desde el punto de vista de otras asignaturas (científicas y no científicas) con el objetivo de mostrar la utilidad de lo aprendido en otros campos. De este modo, y poniendo un ejemplo, un tema como “Las

rocas y los monumentos” ha sido trabajado desde las Ciencias Sociales, Inglés, Geología (en Biología), etc. Al sumar las unidades de los siete países, disponemos de un total de 35 unidades que están a disposición de no sólo los integrantes del proyecto, sino de toda la comunidad educativa. En el siguiente enlace se puede acceder al libro del alumno.

<http://lectura.bibliotecadigitala.ro/?p=2769>.

- Libro del profesor:

El libro del profesor contempla el mismo contenido presente en el del alumno, con el añadido de que incluye indicaciones metodológicas sobre cómo llevar a cabo dichas actividades, lo cual resulta de gran ayuda para que otros profesores ajenos al proyecto puedan usarlas al completo o parte de ellas. Aquí los enlaces.

<http://lectura.bibliotecadigitala.ro/?p=2764> (Volumen I)

<http://lectura.bibliotecadigitala.ro/?p=2767> (Volumen II)

- Libro de tests (con soluciones):

Además, cada unidad cuenta con dos sets de tests con 10 preguntas cada uno, en los que los alumnos son examinados del tema desde el punto de vista de las diferentes asignaturas que lo han tratado. Este es el enlace:

<http://lectura.bibliotecadigitala.ro/?p=2786>

- Vídeos sobre la puesta en práctica de las unidades:

Cada país tiene que realizar cuatro vídeos de entre 5 y 10 minutos que describan lo trabajado en la unidad y que ilustre con fotografías y algún vídeo la puesta en

práctica de cuatro de las unidades (dos en contextos formales o dentro de la clase y otros dos informales). En total, habría unos 28 vídeos didácticos.

- Actividades

Además de este trabajo, también se han llevado a cabo otra serie de actividades:

- Concurso de creación del logo del proyecto entre los alumnos.
- Concurso "Links to the real world", en el que un número de alumnos de cada instituto participante compite para ver quién tiene más conocimientos sobre temas científicos. Se trata de un cuestionario elaborado por todos los países en el que, partiendo de una situación real, los alumnos deben demostrar si son capaces de responder preguntas sobre las disciplinas de Química, Biología, Matemáticas, Ciencias Sociales y Física. Una edición tuvo lugar en mayo del curso pasado. La segunda edición se celebrará en mayo del presente curso. A continuación se puede acceder a los cuestionarios de la primera edición.

<http://en.calameo.com/read/00253164313472fa0b9eb>

Durante los dos cursos que dura el proyecto se han realizado cuatro reuniones de profesores (en Rumanía, Italia, Croacia y Creta), donde se ha discutido y se han establecido las pautas para realizar todo el trabajo. Un punto de debate importante ha sido las dos movilidades con alumnos. La primera de ellas se realizó a Polonia en octubre de 2016.

En dicha movilidad, participaron dos profesores y cinco alumnos de cada uno de los países. Se planteó un programa diario de trabajo en el que se pusieron en

práctica algunas de las unidades elaboradas, se realizaron dinámicas de grupo, excursiones a parques científicos, etc.

En la próxima movilidad para alumnos, se planteará el mismo esquema, pero en esta ocasión tendrá lugar en Craiova (Rumanía).

Valoración.

La experiencia de este proyecto ha sido enormemente enriquecedora por varios motivos.

En primer lugar, ha logrado intercambiar metodologías con las que enseñar ciertas disciplinas, especialmente las relacionadas con las ciencias y ha proporcionado la creación de materiales didácticos disponibles para toda la comunidad educativa.

En segundo lugar, ha logrado borrar en los alumnos y en muchos habitantes del pueblo muchos de los prejuicios que se tienen sobre algunos países europeos, motivando a muchos de ellos a ver qué hay más allá de nuestras fronteras.

Por último, ha permitido mejorar las destrezas de los alumnos en la lengua inglesa, ya que se han visto obligados a usarlo, haciéndoles ver la importancia de lograr un buen nivel en este idioma.

MONOGRÁFICO

LA ESCUELA EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

UNA NUEVA MIRADA A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS UNIVERSITARIOS

A new look at the history of education through the University Pedagogical Museums

Pablo Álvarez Domínguez³⁴

Universidad de Sevilla

pabloalvarez@us.es

RESUMEN

El presente trabajo trata de evidenciar la importante y novedosa labor didáctica que vienen desarrollando los Museos Pedagógicos Universitarios en España, no solamente en relación con la formación histórico-educativa del profesorado, sino también en lo que respecta al estudio, conservación, exposición, puesta en valor y difusión del patrimonio y memoria de la educación. Esto, nos lleva a poner de manifiesto que la Historia de la Educación como disciplina científica universitaria en estos tiempos, contribuye de manera innovadora -a través de los museos pedagógicos-, a gestionar en perspectiva histórica nuevas miradas a la educación y a la escuela del ayer.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación; Museos Pedagógicos; Universidad; Innovación Educativa.

ABSTRACT

The present work points out the important and innovative didactic work developed by the Pedagogical Museums in Spain, both in the historical and educational formation of teachers, as well as in the study, conservation, exhibition, valorization and dissemination of educational heritage and memory. In addition, it shows that the History of Education as a university scientific discipline nowadays, along with pedagogical museums, contributes to manage new looks at the education and school of yesterday.

KEYWORDS: HISTORY OF EDUCATION; PEDAGOGICAL MUSEUMS; UNIVERSITY; EDUCATIONAL INNOVATION.

34 Profesor adscrito al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Secretario de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE) y secretario del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Fecha de petición del artículo: 11/01/2017

Fecha de Aceptación: 13/03/2017

Citar artículo: ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. (2017). *Una nueva mirada a la historia de la educación a través de los museos pedagógicos universitarios*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

La relevancia de los estudios de la educación en perspectiva histórica, o sea, la importancia de la Historia de la Educación como ciencia histórica, social y educativa, sigue siendo fundamental en estos tiempos que corren, sobre todo, si consideramos que la historia nos ayuda a reflexionar sobre lo que fue la sociedad en el pasado, y nos enseña a comprender lo que hay detrás de los hechos, procesos y fenómenos históricos, en general³⁵. La Historia de la Educación, entendida como laboratorio práctico de análisis socioeducativo, nos ayuda a comprender la complejidad de cualquier fenómeno o acontecimiento educacional, tratando de analizar sus causas y sus consecuencias. Y en este sentido, aunque sepamos que el conocimiento histórico no da ninguna autoridad para averiguar el futuro que está por venir, sí que se presenta imprescindible justificar que en la formación del profesorado la Historia de la Educación como disciplina científica tiene un importante potencial formativo, instructivo y pedagógico. Aunque conscientes de que los futuros profesionales de la educación a veces no son capaces de captar la utilidad de lo histórico en su formación, queremos entender que la Historia de la Educación se presenta cada

35 PRATS CUEVAS, J. La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Escuela*, 2007, 3.753 (914), pp. 22-23.

vez más necesaria para formar a educadores con criterio, pues la educación nos exige una visión integral e histórica de los hechos y las cosas. Educar implica una actualización del pensamiento, y para ello, resulta más que oportuna una lectura y una mirada crítica a la educación del pasado. No nos podemos olvidar de que la educación necesita proyectar continuamente una imagen del modelo de ser humano al que se quiere formar, ya que sin ella sería imposible proyectar su actividad.

Justamente, en aras de propiciar entre los futuros docentes de nuestra sociedad esa mirada crítica e histórica a la educación y a la escuela del ayer, contamos con un atractivo y potente recurso formativo en muchas de nuestras universidades españolas. Nos referimos a los Museos Pedagógicos Universitarios que, en el desarrollo de su función didáctica, se encargan de poner en valor un rico e importante patrimonio histórico educativo, que no puede entenderse sino como el reflejo de la actividad académica e investigadora de historiadores/as de la educación, que en los últimos tiempos vienen esforzándose por ofrecer a los docentes del mañana nuevas oportunidades ligadas a pensar la educación en perspectiva histórica y crítica.

2. LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA EN LA UNIVERSIDAD: SU PAPEL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Si la historia es la ciencia que tiene como objeto de estudio el pasado de la humanidad, la Historia de la Educación es una disciplina científica que tiene encomendada la tarea de estudiar el conjunto de hechos educativos

trascendentales que han ido aconteciendo a lo largo de los siglos, hasta llegar a nuestros días. Como señala Guichot Reina³⁶, la Historia de la Educación estudia diacrónicamente una parcela de la actividad y del comportamiento humano. Se trata de la actividad de educar, sin descuidar que nos referimos a una actividad inserta en un todo más amplio que la condiciona de manera sistemática. De esta forma, cualquier fenómeno educativo, pensamiento, idea o teoría sobre la educación, ha de estudiarse en relación con un contexto social, político, cultural, etc.

A través de la historiografía educativa, concebida como el conjunto de técnicas y métodos con los que contamos para describir los hechos histórico-educativos acontecidos y registrados en el pasado, estamos obligados a hacer uso del método científico y del histórico, sobre todo, si nuestra intención es la de proyectar una mirada crítica a la educación desde una perspectiva histórica. En este sentido, no cabe duda de que si queremos mirar al pasado de la educación para pensar, analizar y entender nuestras escuelas actuales, tenemos que ser capaces de examinarlas y de verlas desde una perspectiva histórica. Pues en cierto sentido, no debe haber duda en reconocer que la realidad educativa está más que condicionada por el signo de la historicidad.

36 GUICHOT REINA, V. Historia de la educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2006, 2 (1), Enero - Junio, pp. 11- 51.

Si bien es cierto, como señala Escolano Benito³⁷, que la Historia de la Educación como disciplina docente ha ido declinando en su presencia en los últimos planes de estudios de formación del profesorado, también es verdad, que en la última década se han venido desarrollando novedosos planteamientos didácticos a la hora de enseñarla. En este sentido, y al margen de la posibilidad de impartir una docencia histórico-educativa más acorde con los planteamientos pedagógicos actuales, conviene tener presente la necesidad de la Historia de la Educación para formar a los docentes del mañana. Y esto es así porque como disciplina ayuda a pensar históricamente y a explicar las realidades del tiempo presente, contribuyendo a comprender y expresar las experiencias pasadas; permite ejemplificar el carácter cultural e histórico de cuantos discursos y prácticas pedagógicas se visualizan en la actualidad; educa para la comprensión de las interacciones y convergencias que se producen entre las culturas empírica, teórica y normativa de la escuela; contribuye a instalar a los futuros docentes en una tradición, dotándolos de memoria e identidad; desarrolla en ellos el sentido crítico, ayudándoles a convertirse en dinamizadores del cambio social; etc.

La Historia de la Educación, como argumenta Ruíz Berrio³⁸, ha de esforzarse por favorecer la formación de una conciencia del sentido histórico del ser humano y de su educación; ha de colaborar activamente en la formación de una actitud reflexiva y crítica ante el pensamiento pedagógico y los procesos educativos presentes y futuros; ha de posibilitar el conocimiento y la utilización de técnicas

37 ESCOLANO BENITO, A. Reflexión curricular acerca del sentido formativo de la Historia de la Educación y nuevos planteamientos. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 2004, 2, p. 13-15.

38 RUÍZ BERRIO, J. Reflexión curricular sobre la materia Historia de la Educación en España: propuesta de temarios. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 2004, 2, p. 28.

y métodos propios de la investigación histórico pedagógica, adquiriendo los instrumentos conceptuales de análisis y de trabajo interdisciplinar, capaces de afrontar los hechos educativos científicamente; y ha de permitir el conocimiento de la memoria de la educación, entre otras cuestiones.

Aunque se han puesto de manifiesto distintos intentos por justificar la presencia de la Historia de la Educación en la formación de profesores, tal y como comenta Viñao Frago³⁹, lo cierto es que su enseñanza seguirá teniendo siempre sentido, sobre todo si la utilizamos para promover en el futuro docente el desarrollo de un pensamiento o mente histórica. Y, en esta línea, su existencia viene justificada, entre otras cuestiones, por su capacidad para situar el pensamiento y la praxis educativa en un contexto temporal más amplio, que nos muestre cómo llegaron a configurarse. Si realmente estamos interesados en comprender por qué nuestras escuelas son lo que son, debemos descartar la idea de que son productos surgidos de la necesidad lógica o de la percepción científica. Como señala Gray⁴⁰ en esta línea, la educación actual es producto de la historia. Esta educación, tal y como la conocemos hoy en día, solamente cobra sentido si la analizamos desde la historia.

Así, al hilo de lo expresado, queremos justificar el papel dinamizador, significativo y de carácter práctico que han adquirido los Museos Pedagógicos existentes en las Facultades de Educación de nuestras universidades españolas, concebidos

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

40 GRAY, P. Una breve historia de la educación. *Free to learn*. Editorial Basic Books, 2013. En línea: <http://zolani.es/una-breve-historia-de-la-educacion/>

como laboratorios de prácticas histórico-educativas con entidad académica y administrativa. Y, precisamente, del protagonismo de estos espacios educativos en la Universidad actual, en general, y en la docencia histórico educativa, en particular, comentaremos a continuación una serie de cuestiones que nos ayudarán a concebir su papel en el marco de una renovada didáctica de la Historia de la Educación en España.

3. LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS UNIVERSITARIOS COMO ESPACIOS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Las universidades son instituciones que, históricamente, han tenido y tienen encomendadas las funciones de promover los avances de la ciencia y la cultura, de enseñarlos y de divulgarlos. Y a ellas, especialmente en la actualidad, se les suma las de propiciar su transferencia e internacionalización. Hoy día, somos conscientes de que en la universidad son muchos los objetos que tienen un gran significado académico y patrimonial, y que reposan en sus instalaciones a la espera de la oportuna puesta en valor, exposición y divulgación científica. Justamente, desde esta perspectiva, adquieren un papel preponderante las colecciones universitarias y los museos universitarios, quienes valiéndose de distintos planteamientos museológicos y museográficos, facilitan la resignificación e interpretación de sus bienes patrimoniales.

Los estatutos del International Council of Museums (ICOM) adoptados por la 22ª Asamblea general en Viena (Austria), el 24 de agosto de 2007, nos recuerda que

un museo es “una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su ambiente con fines de estudio, educación y recreo”. Así, un museo universitario es una institución que depende o está asociada a una universidad o a una institución de educación superior, y que tiene encomendada la función de proteger su patrimonio, poniendo un énfasis especial en la vertiente didáctica. En esta línea, y a diferencia de los museos creados para todo tipo de públicos, los universitarios, normalmente han sido conformados para acometer el desarrollo de las funciones propias de toda universidad: docencia, investigación y difusión de la cultura. Se trata de un tipo de museo cuya naturaleza podemos definirla desde un punto de vista histórico, científico, artístico o educativo, entre otros. Es el Comité Internacional para los Museos y Colecciones Universitarias (UMAC), adscrito al ICOM, el encargado de proteger el patrimonio del que se encargan las universidades.

En muchos casos, las colecciones museográficas y los museos universitarios son tan antiguos como las propias Universidades. Los museos universitarios del siglo XXI son importantes espacios de enseñanza-aprendizaje, concebidos como agentes culturales, dinamizadores de cambio social⁴¹. Y en esta línea, dado el respaldo académico con el que cuentan los Museos Pedagógicos Universitarios

41 Anuncio de la 9ª Reunión: Reflexiones sobre nuestros museos universitarios (miradas globales: objetos, ideas, ideologías, personas). Museos e historias controvertidas: decir lo indecible en el museo. Universidad Panamericana, Campus Guadalajara, (Zapopan, Jalisco, México), 4 y 5 de mayo de 2017.

Cfr.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSficyusYSmZQvalT7RqfSwlwE1731LLcrlPXKYBhfvTqJCe0JQ/viewform?c=0&w=1>

por parte de los historiadores de la educación, pensamos que son los más indicados para exhibir las historias silenciadas del pasado educativo; para ceder el protagonismo a tantos objetos escolares que sin tener voz son capaces de hablarnos sobre la escuela del ayer; y para visibilizar tantos escenarios, ideas, ideologías, discursos, actores y públicos que han permanecido ocultos a lo largo de la Historia de la Educación.

Cuando nos referimos a los Museos Pedagógicos en la actualidad, hemos de hacerlo poniendo en valor y reconociendo en ellos, la existencia de unos novedosos recursos didácticos de carácter histórico-educativo al servicio de la ciencia, la investigación, el conocimiento, la historia, la cultura y la educación curricular y extracurricular. Se trata de espacios museísticos docentes que se presentan ante nuestra sociedad como una atractiva, interactiva, dinámica e interesante puerta de acceso al descubrimiento y al conocimiento del pasado de la educación, no solo para los estudiantes universitarios, sino también para toda la ciudadanía⁴². En el caso que nos ocupa, el museo pedagógico universitario se caracteriza por conservar una gran riqueza patrimonial ligada al mundo de la educación y de la escuela, y por fomentar nuevas formas de expresión y divulgación de la cultura histórico-educativa desde la Universidad.

La sensibilidad y toma de conciencia de los historiadores de la educación en la universidad -en relación con la necesidad de salvaguardar, conservar y difundir el patrimonio de la educación-, han ido propiciando en los últimos quince años,

42 ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. (Coord.). *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Gijón: TREA Ediciones y Editorial Universidad de Sevilla, 2016.

especialmente, la fundación de distintos museos pedagógicos, en los que se albergan importantes restos, piezas y huellas vinculadas a la historia de la educación. Especialmente significativos resultan los casos de museos fundados en las Universidades Complutense de Madrid, Huelva, La Laguna, Murcia, País Vasco, Salamanca, Sevilla, Valencia y Vic, cuyos casos queremos dar a conocer en este trabajo. Se trata de museos universitarios físicos en algunos casos, y virtuales, en otros, que a caballo entre la tradición y el futuro, la memoria y la creatividad, vienen usándose como instrumento didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de la Educación en el marco universitario, y como recurso para la difusión del patrimonio histórico educativo en la comunidad⁴³.

Museos Pedagógicos Universitarios	
1)	
Denominación:	Museo Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel B. Cossio"
Dependencia administrativa:	Universidad Complutense de Madrid
Fundación:	1989
Ubicación:	Madrid
Dirección web:	http://pendientedemigracion.ucm.es/info/muscossio/
2)	
Denominación:	Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva
Dependencia administrativa:	Universidad de Huelva
Fundación:	2011
Ubicación:	Madrid
Dirección web:	http://www.uhu.es/museopedagogico/
3)	
Denominación:	Museo de la Educación de la Universidad de la Laguna
Dependencia administrativa:	Universidad de La Laguna
Fundación:	1999
Ubicación:	San Cristóbal de La Laguna. S/C de Tenerife
Dirección web:	http://museoedu.webs.ull.es/
4)	
Denominación:	Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE)

43 ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. y PAYÀ RICO, A. Los Museos Pedagógicos Universitarios en España: tradición y futuro ante la difusión del patrimonio histórico educativo. En RIVERA, R.D y GARCÍA, I. (Coords.): *Actas del I Congreso Internacional Museos Universitarios. Tradición y futuro*. Madrid: CIMU, 2015, pp. 237-242.

Dependencia administrativa:	Universidad de Murcia
Fundación:	CEME: 2009 MUVHE: 2010
Ubicación:	CEME: Murcia MUVHE: Virtual
Dirección web:	http://www.um.es/web/ceme/ http://www.um.es/muvhe/user/
5)	
Denominación:	Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco
Dependencia administrativa:	Universidad de País Vasco
Fundación:	2016
Ubicación:	San Sebastián
Dirección web:	http://www.ehu.eus/es/web/museoeducacion
6)	
Denominación:	Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE)
Dependencia administrativa:	Universidad de Salamanca
Fundación:	2010
Ubicación:	Zamora
Dirección web:	http://campus.usal.es/~cemupe/
7)	
Denominación:	Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla
Dependencia administrativa:	Universidad de Sevilla
Fundación:	2012
Ubicación:	Sevilla
Dirección web:	http://institucional.us.es/museopedagogia/
8)	
Denominación:	Seminario-Museo de Historia de la Escuela de la Universidad de Valencia
Dependencia administrativa:	Universidad de Valencia
Fundación:	2010
Ubicación:	Valencia
Dirección web:	http://www.uv.es/uvweb/departamento_educacion_comparada_historia_educacion/es/seminario-museo-historia-escuela/presentacion-objetivos-1285875367517.html
9)	
Denominación:	Museo Universitario Virtual de Pedagogía (MUVIP)
Dependencia administrativa:	Universidad de Vic
Fundación:	2006
Ubicación:	Virtual
Dirección web:	https://www.uvic.cat/es/muvip

Tabla 1: Museos Pedagógicos Universitarios en España. Fuente: elaboración propia.

Los Museos Pedagógicos Universitarios, fieles al desarrollo de su función docente, tienen encomendada la tarea de enseñar historia de la educación a toda la ciudadanía, poniendo especial énfasis en la formación del profesorado. Para ello, desde estos museos resulta fundamental trabajar en la recreación de una

memoria e historia que nos ayude a conocer y situar el pasado de la educación; fomentar programas formativos relacionados con el estudio y difusión del patrimonio educativo a través del museismo pedagógico; organizar actividades y programas didácticos en el que el ajuar etnográfico de la escuela de antaño actúe como protagonista; proponer el uso de nuevas metodologías docentes ligadas al deseo de configurar una didáctica del patrimonio histórico educativo que nos ayude a reforzar contenidos y competencias de manera transversal; atraer a sus dependencias a diferentes colectivos y grupos, con la intención de sensibilizarlos en la necesidad de participar activamente en la recuperación del patrimonio escolar, para legarlo a las generaciones venideras; etc.

En cualquier caso, cuentan ahora nuestros estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Educación -futuros docentes-, con un nuevo recurso pedagógico que les ayuda a estudiar y conocer la historia de la educación desde una perspectiva más práctica, iconográfica, ilustrativa, constructiva y significativa, con ayuda del patrimonio de la educación que se conserva en estos espacios museísticos. Y de igual forma, los centros docentes de primaria y secundaria tienen a su disposición un recurso didáctico más de carácter extracurricular, que puede contribuir novedosamente en la formación de nuestro alumnado, sobre todo si el profesorado es capaz de denotar en estos espacios una fuente importante de conocimiento e inspiración para el desarrollo de la identidad y la personalidad de la infancia y la adolescencia.



Imágenes 1, 2 y 3: Recreación de un aula de posguerra en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, ocupada por estudiantes de primaria, secundaria y universidad, respectivamente (de arriba abajo, y de derecha a izquierda). Fotografías: colección particular del Museo Pedagógico.

4. REFLEXIÓN FINAL. A MODO DE CONCLUSIÓN

Es cierto que al igual que han cambiado los tiempos, también lo han hecho las formas de enseñar y de aprender contenidos históricos. Y, en el contexto universitario, para propiciar una formación histórico-educativa a los profesores del mañana y a toda la ciudadanía, han surgido los museos pedagógicos, concebidos como nuevos recursos docentes adaptados a nuevas metodologías

docentes y a nuevas formas de acercar el pasado escolar en perspectiva histórica a los aprendices de la generación actual.

Estos museos, en cohesión con el Comité Internacional para los Museos y Colecciones Universitarias (UMAC), han de velar por la conservación y difusión de las colecciones museográficas de carácter histórico-educativo, y por ayudar a proyectar entre los futuros docentes y la sociedad, nuevas miradas a la educación en perspectiva histórica, garantizando siempre el acceso a la colección y el diálogo con la misma.

Si bien los Museos Pedagógicos Universitarios son unos desconocidos en España, tanto para el profesorado de educación primaria y secundaria, como para su alumnado, entendemos que en este sentido tienen pendiente una asignatura importante, que no es otra que no sea la de aproximarse a la escuela actual a través de propuestas didácticas y actividades de divulgación, orientadas a proyectar desde el museismo pedagógico una nueva mirada a la historia de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. (Coord.). *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Gijón: TREA Ediciones y Editorial Universidad de Sevilla, 2016.
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. y PAYÀ RICO, A. *Los Museos Pedagógicos Universitarios en España: tradición y futuro ante la difusión del patrimonio*

histórico educativo. En RIVERA, R.D y GARCÍA, I. (Coords.): *Actas del I Congreso Internacional Museos Universitarios. Tradición y futuro*. Madrid: CIMU, 2015, pp. 237-242.

- ESCOLANO BENITO, A. Reflexión curricular acerca del sentido formativo de la Historia de la Educación y nuevos planteamientos. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 2004, 2, pp. 11-20.
- GUICHOT REINA, V. Historia de la educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2006, 2 (1), Enero - Junio, pp. 11- 51.
- GRAY, P. Una breve historia de la educación. *Free to learn*. Editorial Basic Books, 2013. En línea: <http://zolani.es/una-breve-historia-de-la-educacion/>
- PRATS CUEVAS, J. La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Escuela*, 2007, 3.753 (914), pp. 22-23.
- RUÍZ BERRIO, J. Reflexión curricular sobre la materia Historia de la Educación en España: propuesta de temarios. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 2004, 2, pp. 21-29.
- VIÑAO FRAGO, A. La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2016, 3 (1), pp. 21-42

ILUMINAR LAS SOMBRAS Y ESCUCHAR LOS SILENCIOS

Lightening the shadows and listening to the silences

Pilar Ballarín Domingo

Catedrática de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Granada

ballarin@ugr.es

RESUMEN

En este artículo se realiza una reflexión en torno a la historia de la educación de las mujeres y su docencia. Parte de la necesidad de extrañamiento ante lo que las costumbres convierten en norma y la historia da por conocido y ofrece algunas pautas de trabajo que permitan explicar a las mujeres como sujetos históricos protagonistas de los cambios. La exposición se organiza en torno a dos metáforas: iluminar las sombras y escuchar los silencios que vienen a llamar la atención sobre algunos de los aspectos clave para enfrentarse a la construcción de conocimiento del pasado de las mujeres.

PALABRAS CLAVE: Historia. Educación. Mujeres. Docencia.

ABSTRACT

This article reflects on the history of education of women and their teaching. It stems from the need for estrangement when confronted with what customs turn into the norm and history considers as accepted, and it offers some work guidelines that explain women as historical subjects that are the proponents for change. The exhibition is organised around two metaphors: illuminating the shadows and listening to the silences that draw attention to some of the key issues in addressing the construction of knowledge of women's past.

KEYWORDS: HISTORY. EDUCATION. WOMEN. TEACHING

Fecha de petición del artículo: 22/06/2016

Fecha de Aceptación: 20/03/2017

Citar artículo: BALLARÍN DOMINGO, P. (2017). *Iluminar las sombras y escuchar los silencios*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

El aula puede convertirse en un espacio de creación muy relevante ante el deseo de resolver la tensión entre el conocimiento acumulado y su transmisión cuando perseguimos poner en valor la historia de las mujeres y los instrumentos que ésta nos proporciona para ayudar a quienes buscan sentirse sujetos de un presente que necesita respuestas. Cómo hacerlo en un tiempo de profundos cambios en que las formas de transmisión de los conocimientos cada vez son más mediadas y los aprendizajes difusos y fragmentados, no es fácil. Sin intención de resolver tan compleja cuestión –aunque sin ignorarla- he querido situarme en el aula y mostrar algunas pautas o ejemplos que me han ayudado a comprender que, cuando los estudiantes abren sus ojos con asombro, están abriendo sus mentes y ayudan a la recreación conjunta.

Cada día nos encontramos ante situaciones de discriminación de muy variados tipos sociales, culturales, de edad, etc. y en cualquiera de ellas la discriminación se agudiza en cuando se trata de mujeres. Sin duda ha crecido mucho, en los últimos años, la sensibilización hacia algunas de estas cuestiones, sobre todo a aquellas que alcanzan los niveles más extremos como es el caso de la violencia de género. Pero son aún muchas otras las que pasan desapercibidas al producirse de forma tan persistente y cotidiana, pues se vuelven casi invisibles por formar parte de la “normalidad”.

No es fácil reconocer las discriminaciones cuando desde que se nace se aprende a convivir con ellas, sin embargo, si no hacemos el esfuerzo por descubrirlas,

estaremos siendo cómplices de su reproducción. Para ello hace falta aprender a mirar, a sospechar y extrañarse de todo aquello que nos viene dado como normal y que como tal aceptamos sin dudarlo.

1- La importancia de la mirada

Que hombres y mujeres son diferentes se presenta, por un lado, como una evidencia mientras, por otro, se acepta que unos y otras son iguales. La creciente presencia de mujeres en casi todos los ámbitos de la vida social, política, laboral y económica y su presencia en las aulas, refuerzan esa idea de igualdad que las leyes de las últimas décadas se han esforzado en reconocer. Sin embargo, frente a esa realidad hay otra, menos visible o casi invisible, que establece una fuerte división sexual en todos los ámbitos señalados. Cuando llegamos a una gran empresa quienes la dirigen suelen ser hombres de clase alta, las que limpian esas oficinas suelen ser mujeres de clase y/o cultura diferente. Cuando entramos en el banco vemos algunas mujeres y algunos hombres que atienden al público desde sus mesas (cada vez menos) pero no vemos al director que previsiblemente es un hombre. Si entramos al Parlamento ya nos parecen numerosas las mujeres (por que nos hemos acostumbrado a que fueran muy pocas) pero no nos sorprendemos de que los que los candidatos a presidir el gobierno sean todos hombres. Quienes van a la Iglesia consideran normal que quien hace la misa o presida el acto sea un hombre cuando son mayoría las mujeres que asisten al culto. Pensamos que somos iguales, que de la sociedad patriarcal (control de los hombres del poder político, económico, militar y religioso) solo queda un tibio reflejo y es así que la discriminación horizontal y vertical se vuelve invisible.

La igualdad legal, no es igualdad real. Una larga historia de dominación de los hombres sobre las mujeres nos precede. Es muy difícil extrañarse ante lo que las costumbres convierten en norma.

Por un lado, las políticas neoliberales y los procesos de mundialización han contribuido a la construcción de un universo de confusión acrítica que induce a considerar la desigualdad como algo lejano, propio de otras culturas en las que se producen formas de explotación superpuestas. Por ello las desigualdades en el entorno más próximo tienden a minimizarse e indirectamente a estigmatizar el creciente interés político con el desarrollo de la igualdad. Por otro lado, la ausencia en los programas docentes de reflexión sobre las desigualdades y las relaciones de dominación que éstas implican en el espacio más próximo, está dificultando que el alumnado comprenda que ante sus ojos existe también una realidad marcada por la discriminación a pesar del progreso de la igualdad.

Es por esto que las aulas de todos los niveles educativos, con variada presencia de chicos y chicas, nos hace percibir que estamos ante un grupo de iguales y nos lleva a no ver y olvidar que unos y otras acarrean historias diferentes, que sus mochilas y sus almuerzos son distintos pero también sus experiencias culturales y sociales, que están atravesadas por el hecho de haber nacido chicos o chicas. Bien es cierto que cada vez son más numerosos los profesores y profesoras conscientes del valor de la educación para corregir estereotipos de género, pero no siempre se atina en cómo afrontarlo porque poca o ninguna formación inicial recibieron al respecto.

No es fácil ver a través de aquello que parece “normal”, buscar lo que se desconoce, pero es imposible no hacerlo cuando se piensa que el mundo podría ser más justo. Es en este punto donde quiero situar la importancia de conocer la historia de las mujeres y de su educación.

2- Buscar luz en las sombras

Para deshacer un nudo hay que saber cómo se ha hecho. Esta frase aristotélica llama la atención sobre la importancia de buscar la génesis de todo lo que sucede a nuestro alrededor. Preguntarse por cómo han llegado las chicas a estar equiparadas (o ser mayoría) a los chicos en el aula en la que se encuentran, suele convertirse, en mi aula⁴⁴, en la primera interpelación a lo que se considera “normal”.

Una segunda pregunta relevante es invitar a buscar respuestas a qué sabemos de las mujeres del pasado. Analizar cualquier texto histórico⁴⁵ es suficiente para que concluyan que, a golpe de exámenes (y de suspensos), todas y todos han aprendido mucho sobre los hombres y muy poco o nada de las mujeres y cómo las chicas se han sentido incluidas en un genérico que teóricamente las subsume donde ni siquiera están.

44 Asignatura “Historia de la educación de las mujeres” en el Grado de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Granada.

45 Vid. MORENO SARDA, Amparo: *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, La Sal, 1986.

La historia tradicionalmente escrita por los hombres cuenta con una larga tradición y en ella se ha registrado lo que ellos consideraban que merecía ser recordado (gestas, batallas, conquistas, contribuciones a la vida social y política de la que eran protagonistas). Esta visión, denominada androcéntrica⁴⁶, fue denunciada por la historia de las mujeres ya hace muchos años pero su persistencia nos alerta de que los cambios, en ocasiones, son sólo aparentes y se producen para que todo siga igual.

Es por esto que hasta hace muy pocos años, la historia en general y la historiografía de la educación, en particular en España como en el resto de países de nuestro entorno, no prestó atención a las desigualdades de género, ni a cómo éstas estaban marcadas por relaciones de poder y generaban discursos y prácticas políticas y sociales diferenciadas. Nada decía de las mujeres, dando por supuesto que "todo" quedaba explicado sin ellas.

Así pues, el alejamiento histórico de las mujeres de los centros de producción del conocimiento hizo posible el androcentrismo científico cuyos efectos se aprecian, por un lado, en que la experiencia de las mujeres no forma parte del conocimiento construido y, por otro, que los mecanismos sobre los que este conocimiento se ha desarrollado impiden comprender la contribución de las mujeres sin una previa deconstrucción del mismo. Pero, frente al sentido reproductivo de la educación hay que destacar su valor para dotar de

46 "Adopción de un punto de vista central, que se afirma hegemónicamente relegando a los márgenes de lo no significativo o insignificante, de lo negado, cuanto se considera impertinente para valorar como superior la perspectiva obtenida". Este punto de vista sería propio, no de "cualquier ser humano del sexo masculino, sino de aquellos hombres que se sitúan en el centro hegemónico de la vida social" varón blanco, de clase alta y adulto (Moreno, 1986; 6)

instrumentos para la liberación y mostrar cómo las mujeres no son meras receptoras pasivas de la cultura masculina, ya que su actitud crítica ante el olvido se ha desarrollado a pesar de un proceso educativo en el que se han asimilado claves conceptuales del pensamiento androcéntrico.

Que algo no se vea no quiere decir que no exista, pero es difícil encontrar las preguntas que lo saquen a la luz. Observando lo que la historia ha iluminado y preguntándonos por lo que quedaba en las sombras ha avanzado la historia de las mujeres y de su educación y ha hecho posible comprender cómo se genera, se transmite, se reproduce, se transforma y cambia el significado del "ser mujer", al tiempo que cambia también el de "ser varón". La educación, como transmisora de los modelos culturales, es una clave fundamental para la comprensión de los cambios en la vida de varones y mujeres. La acción educativa con intencionalidad reproductora de la cultura hegemónica no deja por ello de ser potenciadora de autonomía y libertad. Es por esto que abordar la historia de la educación de las mujeres requiere un análisis dinámico que, al tiempo que desvele los mecanismos y fines de la subordinación de las mujeres, nos permita también descubrir las contradicciones y el papel desempeñado por ellas en su liberación.

Rescatar la contribución de las mujeres requiere revisar las condiciones en que éstas generan sus productos, reconocer que la innovación no tiene un parámetro universal -toda novedad no lo es ni formal ni significativamente para todos los colectivos sociales- y el cambio que esta pueda provocar no tiene el mismo impacto de género.

3. Recuperar la voz de las mujeres

Las sombras y silencios de la historia de la educación fueron mi mayor centro de interés desde finales de la década de los ochenta del siglo XX y empezaron a dar sus frutos a mediados de los noventa⁴⁷. Escuchar las voces de maestras españolas del periodo de entre siglos XIX-XX me permitió releer la historia con otras claves. La tensión de trasladar a la docencia los nuevos conocimientos resultado de la investigación hicieron posible su avance. La importancia de la palabra de las mujeres tiene un recorrido largo y complejo pero que considero muy útil como hilo conductor de nuestra historia educativa.

Ha sido fácil excluir a quienes no tienen voz, esa voz que queda registrada, escrita, aquella que “importa” desde que las sociedades occidentales iniciaron un potente dispositivo alfabetizador que definió una cultura oficial convirtiendo en “incultura” la que no fuera letrada.

Negar la palabra a las mujeres en las culturas occidentales y ejemplarmente en la judeo-cristiana, forma parte del más antiguo dispositivo patriarcal para su dominación. San Pablo, los Padres de la Iglesia Fray Luís de León o Juan Luís Vives marcaron una tradición judeo-cristiana que da buena cuenta del interés en que las mujeres se mantuvieran calladas. No inventaban nada nuevo, el mundo

47 Proyecto Financiado por la DIGICYT. *Contribución de las maestras a la construcción del conocimiento educativo contemporáneo en España (1847-1914)*, equipo compuesto por Ángela Caballero, Consuelo Flecha, Mercedes Vico y Pilar Ballarín (IP).

clásico y otras tradiciones culturales también incidían en la misma idea. Ahora son ya numerosas las mujeres sabias, recuperadas por la historia de las mujeres con relevantes aportaciones durante la Edad Media y el Renacimiento. Pero fue *La Querella* de las mujeres⁴⁸ la que mostró, a lo largo de varios siglos a partir del XV, la resistencia de las mujeres que, por su posición y condiciones, pudieron seguir el consejo de Christine de Pizan (1364-1430) e hicieron oír su voz otras que apoyándose en hombres ilustres, salieron al paso de los numerosos textos misóginos que las vilipendiaban. Años más tarde, el racionalista preilustrado Poullaine de la Barre (1647-1725)⁴⁹, y la ilustrada Mary Wollstonecraft (1759-1797)⁵⁰ constituyen las voces más claras en la reivindicación de la educación de las mujeres que marcarán el arranque de la reconocida como primera ola del feminismo, pues dejaron muy claro que las desigualdades de las mujeres se basaban en prejuicios y no en la razón.

Sin embargo, la breve relación de voces legitimadas que acabamos de señalar, no suelen ser incluidas en los programas docentes de historias de la educación que no se definan como “de las mujeres”. Explicar a las mujeres sigue considerándose una parte del todo general masculino y no el reconocimiento de media humanidad.

Los nuevos modelos de estado-nación consecuencia del desarrollo industrial, pensamiento ilustrado y revolución burguesa, transformarán las normas sociales

48 Vid. VARGAS MARTÍNEZ, Ana. *La Querella de las Mujeres. Tratados hispánicos en defensa de las mujeres* (s. XV). Madrid: Ed. Fundamentos, 2016.

49 DE LA BARRE, Poullain [1673]. *De la educación de las Damas*. Madrid, Cátedra, 1993

50 WOLLSTONECRAFT, Mary [1792]. *Vindicación de los Derechos de la Mujer*. Madrid. Cátedra, 1994

de juego y marcarán las pautas que alcanzan a nuestro presente. La exclusión de las mujeres de la ciudadanía, fruto de un pacto social entre varones y la emergencia de los sistemas de educación como instrumentos al servicio del estado burgués para legitimar una cultura oficial letrada, reforzará las medidas para mantener el silencio de las mujeres cuando la “voz” (instrumento político clave de la democracia) se convirtió en crucial para los hombres libres. Con retraso y con muchas limitaciones, las mujeres fueron accediendo a distintos niveles de enseñanza en los que no me detendré. Sí quiero, sin embargo, destacar que su creciente alfabetización se acompañó de numerosos controles a su palabra. Se les enseñó que podían reproducir las palabras de otros, las que les venían dadas, pero no generar y difundir pensamiento propio. El deseo de expresión escrita de las mujeres se orientó hacia cartas y diarios, literatura de lo íntimo, pero todo quedaría en privado.

La amenaza de desnaturalización sirvió de freno a la palabra pública de las mujeres y el lenguaje se ocupaba de devaluar su discurso: cotillas, parlanchinas, cotorras, habladoras, charlatanas, deslenguadas, murmuradoras, etc., calificativos que todavía estigmatizan la palabra de mujer. Aquellas que en España, en el siglo XIX y buena parte del XX, fueron reconocidas como escritoras no se libraban de ser consideradas como poseedoras de una “inteligencia masculina”.

Sin embargo, como se suele decir coloquialmente, “cuando se cierra una puerta, se abre una ventana” y el modelo burgués de esferas separadas y excluyentes

de hombres y mujeres⁵¹ que se vehiculizó a través de sistemas de educación nacionales diferenciados en función del sexo y con retraso para las mujeres, abrió la puerta a las maestras. El interés social reclamaba de las mujeres una actividad profesional que se venía considerando contrapuesto a su naturaleza: la transmisión pública de conocimientos, que contravenía la prohibición de enseñar y les reconocía “voz”.

A pesar de que los discursos políticos, pedagógicos, de moralistas, etc., se encargaron de revestir a las maestras de características adecuadas al papel de género, el magisterio público de las mujeres ha pasado a ser un colectivo crucial para comprender a las mujeres como agentes de cambio educativo, social y político. Gracias a su escritura, recuperando sus voces, hemos podido releer la historia educativa considerando que ellas fueron las que sentaron nuevas bases a la educación de las niñas; denunciaron los prejuicios que limitaban a las mujeres, irremediablemente, a la vida familiar y doméstica; defendieron la legitimidad de sus aspiraciones; lucharon por una mayor dignificación profesional y se organizaron para conseguir los derechos civiles y políticos para todas las mujeres. Y no hay que olvidar que su presencia también mostró otra forma de “ser mujeres”⁵².

51 BALLARÍN DOMINGO, Pilar. “La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas”. *Historia de la Educación*. Revista Interuniversitaria, vol. 26, (2007) 143-168

52 BALLARÍN DOMINGO, Pilar. Traslaciones de las maestras españolas de entre siglos XIX y XX (I). En SALETTI CUESTA, Lorena (Coord.) *Traslaciones en los estudios feministas*. Málaga. Perséfone. Ediciones electrónicas de la AEHM/UMA, 2015., pp. 252-279

CONCLUSIÓN

La historia de las mujeres, desde su origen, se considera algo más que la historia de media humanidad porque concierne tanto a varones como a mujeres. Así pues la que se presenta como historia de la humanidad debía revisarse en su conjunto a la luz de la historia de las mujeres. Y así se sigue postulando:

“La sociedad del pasado solo podrá ser mejor conocida y con ella, la realidad de nuestras antepasadas, mediante un modelo de multiplicidades que no plantee la dicotomía entre historia general e historia de las mujeres, o entre el centro y sus márgenes, sino que analice un entramado compuesto por hilos muy distintos que se entretrejen y se combinan”⁵³.

Reconstruir la historia colectiva es el objetivo pero al trabajo de recuperar la historia para las mujeres aún le queda mucho camino para alcanzar más de veinte siglos de historia sin ellas. Bien es cierto que cada vez son más numerosos los libros escolares que intentan visibilizar a las mujeres pero al no modificarse el escenario tradicional diseñado para explicar al “hombre”, encajar más mujeres en él, aunque sin duda lo merecen, no explica los cambios en la vida de las mujeres ni los de las relaciones de género.

La construcción de un discurso común sigue siendo un reto, una historia que recoja la de los dos pilares de la humanidad que se construyen en relación (hombres y mujeres) redefiniendo los tradicionales hitos históricos, creando un nuevo marco para un cuadro pintado con otras luces.

53 LÓPEZ-CORDÓN, M^a Victoria: “Juan Scott y la historiografía modernista en España: influencias y desencuentros”. En BORDERÍAS, Cristina (Ed.): *Joan Scott y las políticas de la historia*. Barcelona: Icaria, 2006, p. 156

Referencias bibliográficas

- BALLARÍN DOMINGO, Pilar. “La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas”. *Historia de la Educación*. Revista Interuniversitaria, vol. 26, (2007) 143-168.
- “Traslaciones de las maestras españolas de entre siglos XIX y XX (I)”. En SALETTI CUESTA, Lorena (Coord.) *Traslaciones en los estudios feministas*. Málaga. Perséfone. Ediciones electrónicas de la AEHM/UMA. 2015, pp. 252-279.
- DE LA BARRE, Poullain [1673]. *De la educación de las Damas*. Madrid, Cátedra, 1993.
- KING, Margaret L. *Mujeres renacentistas. La búsqueda de un espacio*. Madrid: Alianza Editorial, 1993.
- MARTINO, Giulio de; BRUZZESE, Marina. *Las filósofas*. Madrid: Cátedra, 1996.
- MORENO SARDA, Amparo: *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, La Sal, 1986.
- MUÑOZ PÁEZ, Adela. *Sabias. La cara oculta de la ciencia*. Barcelona. Debate. 2017.
- VARGAS MARTÍNEZ, Ana. *La Querrela de las Mujeres. Tratados hispánicos en defensa de las mujeres (s. XV)*. Madrid: Ed. Fundamentos, 2016.
- WOLLSTONECRAFT, Mary [1792]. *Vindicación de los Derechos de la Mujer*. Madrid. Cátedra, 1994

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA TRAYECTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Reflecting upon social studies teaching practices in the last decades

Francisco F. García Pérez

Universidad de Sevilla
ffgarcia@us.es

RESUMEN

Se reflexiona sobre la trayectoria de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las últimas décadas, abordando algunos problemas relevantes: la identidad del profesorado, el conocimiento escolar y la metodología de enseñanza, teniendo como referencia una perspectiva de mejora de la educación. Al hilo de esta reflexión se plantean algunas cuestiones de debate y se presenta como opción deseable un modelo didáctico de trabajo en torno a problemas sociales y ambientales relevantes.

PALABRAS CLAVE: CIENCIAS SOCIALES, ENSEÑANZA, IDENTIDAD DEL PROFESORADO, METODOLOGÍA, MEJORA, MODELO DIDÁCTICO.

ABSTRACT

In this article, a reflection is made on the teaching practices unfolded by teachers of Social Studies in the last decades. Some of the most relevant issues are tackled: teachers' profiles, their knowledge of the context and teaching methodology implemented, having the continuous improvement of education as a framework of reference. As a result, a debate is generated and an alternative model is provided, which hinges on relevant social and environmental problems.

KEYWORDS: social studies, teaching process, teachers' profiles, methodology, improvement, didactic model

Fecha de petición del artículo: 21/06/2016

Fecha de Aceptación: 23/03/2017

Citar artículo: GARCÍA PÉREZ, F. F. (2017). *Algunas reflexiones sobre la trayectoria de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las últimas décadas.*

eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

Colaboro con interés en este proceso de reflexión compartida acerca de la trayectoria de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las últimas décadas. Lo hago desde una mirada personal, pero que, por el tiempo que llevo en el mundo de la educación, primero como profesor de secundaria y luego como formador de profesores, quizás pueda ser un reflejo de las miradas de otros docentes en las últimas décadas, digamos desde los años ochenta hasta hoy. Intentaré, asimismo, mantener esa perspectiva desde una posición a caballo entre la práctica innovadora y la actividad investigadora, pasando a un lado y otro de una frontera que debería ser cada vez más permeable... por el bien de la educación.

Desde estos supuestos voy a centrarme en tres cuestiones: una más básica y general, sobre la identidad profesional del profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales; otra sobre el conocimiento que manejamos, el conocimiento escolar; y una tercera sobre cómo enseñamos, en definitiva, sobre la búsqueda de una metodología que favorezca el aprendizaje de lo social; todo ello sin perder de vista una cuestión básica: cómo podríamos contribuir los profesores y profesoras a mejorar la educación.

¿Profesores de... o educadores?

Para muchos colegas pasar, tras la implantación de la LOGSE (en 1990), de impartir docencia en el BUP a adolescentes de 14 años en adelante a enseñar en la nueva Secundaria Obligatoria a niños y niñas a partir de los 12 años supuso

un cambio no fácilmente asimilable, pues obligó a una adaptación que rompía con una larga cultura docente, en la que el profesorado de Bachillerato, separado del profesorado de Formación Profesional, enseñaba a una cierta selección del alumnado –si bien en sus últimos años de existencia el BUP ya no era una etapa tan “selecta”, sobre todo en determinados centros- y se sentía experto en unos determinados campos disciplinares (la Historia, la Geografía, la Historia del Arte...). Pasar a enseñar a “todos” los adolescentes escolarizados implicaba la necesidad de adaptar los contenidos de ese ámbito, que, además, se renombró como de Ciencias Sociales –lo que en general se interpretó como una “bajada de niveles”-, y sobre todo la de asumir más explícitamente un rol de “educador” que por lo general no estaba muy presente en aquella tradición docente, a diferencia de lo que ocurría en la tradición docente de los maestros y maestras (e incluso en el profesorado de Formación Profesional). De ahí que se extendiera el término “egebeización” para designar, quizás de manera excesivamente simplificadora, este nuevo estatus.

La insatisfacción por ese cambio de rol sobrevenido, probablemente, se halla en el fondo de muchos de los desajustes e inadaptaciones del profesorado de Secundaria, aunque se tienda a trasladar la totalidad del problema al alumnado... o a la sociedad. Y no es que la responsabilidad sea del profesorado, pero, con frecuencia, está ausente en nuestros debates profesionales una mirada más compleja que permita analizar de forma diferenciada, por una parte, lo que son las situaciones en el aula cuando enseñamos a “estos alumnos” (no al alumnado de hace tres décadas), y, por otra, la decisión política de extender la enseñanza obligatoria, haciendo de la etapa secundaria una etapa “comprensiva”, como

respuesta a exigencias de la evolución social. Ello no quiere decir que lo uno y lo otro se haya hecho, o se esté haciendo, mal; pero sí que podríamos asumir mejor la responsabilidad, y el reto, que nos corresponde y exigir los cambios que el sistema necesita, pues la experiencia ha demostrado suficientemente que una educación para todos y todas no se puede limitar a una escolarización universal, sin realizar profundas transformaciones en el sistema escolar, que vayan más allá de la mera implantación de un nuevo currículum... cada vez que hay un cambio de partido gobernante.

¿Qué conocimiento manejamos?

En el marco de las reflexiones anteriores se puede concretar una segunda cuestión que afecta a nuestra actividad cotidiana en el aula: ¿qué conocimiento, de Geografía, de Historia, de Arte... estamos manejando como docentes? Sin duda, seguir manejando el mismo tipo de conocimiento disciplinar cuando pasamos a ser profesores de un área más global y de un alumnado menos seleccionado y especializado, no tiene sentido... Pero, sin embargo, hemos seguido haciéndolo. Y es que la inercia de las tradiciones docentes es fuerte.

En ese sentido, resulta indispensable una mayor reflexión sobre el conocimiento que manejamos en nuestra profesión –y en el que somos expertos-, poniendo de relieve que no es suficiente contemplar sólo el conocimiento que se enseña sino la otra cara –indispensable- de ese conocimiento, es decir, el conocimiento que se aprende, o que se debería aprender. El debate sobre el conocimiento escolar es, pues, una cuestión compleja y relevante para la profesión docente, ya que tiene una dimensión epistemológica (referida a los tipos de conocimiento,

su validez, sus transformaciones...), pero también una dimensión psicológica (en cuanto que nos remite al alumnado que aprende y a sus mecanismos de aprendizaje), “sociogenética” (dado que el conocimiento se gesta históricamente en determinados contextos sociales) e ideológica (la opción por un tipo de conocimiento u otro para la educación es, al fin, una opción ideológico-política). Y una buena perspectiva didáctica ha de contemplar, de manera integradora, todas esas dimensiones (García Pérez, 2007 y 2015).

Sin embargo resulta paradójico que, siendo los docentes expertos en el conocimiento (en un campo de conocimiento), terminemos teniendo una relación algo superficial con ese conocimiento y demasiado acotada al ámbito curricular, y, más concretamente al marco de los libros de texto, identificando, en ocasiones, el contenido de esos libros con el contenido del currículum oficial y considerando, también erróneamente, que esos contenidos constituyen “el mejor resumen” del conocimiento científico disciplinar. A ese respecto, la investigación sobre historia de las disciplinas escolares⁵⁴ nos ha venido a mostrar con claridad que el conocimiento escolar (el que queda recogido en los libros de texto, el que es explicado por los profesores, el que es objeto de examen...), tal como se configura sobre todo desde la segunda mitad del siglo XIX, aunque guarda relación con el conocimiento científico de referencia de esos momentos (dominado por el paradigma positivista), sin embargo se gesta, se desarrolla y termina cristalizando como un conocimiento peculiar, bastante distinto del

54 Línea de investigación desarrollada por autores como Ivor Goodson en el ámbito anglosajón, André Chervel en el ámbito francófono o Antonio Viñao en España. Más específicamente en el caso de la Historia son relevantes las aportaciones de Raimundo Cuesta (vid., por ejemplo, Cuesta 1997) o en relación con la Geografía las de Horacio Capel (vid. un análisis reciente de su obra en Benach y Casals, 2016).

conocimiento científico y también del conocimiento cotidiano experiencial del alumnado.

En efecto, podemos decir que en el sistema escolar el conocimiento sufre un proceso que lo va transformando en paquetes estandarizados (definiciones, descripciones, conjuntos de datos, recitado de causas y consecuencias...) a modo de dosis administrables en los módulos horarios y, sobre todo, susceptibles de ser sometidas a examen (Merchán, 2005; García Pérez, 2015). Pero resulta que ese conocimiento, así codificado y parcelado, ha sobrevivido con rasgos parecidos desde hace más de un siglo, precisamente porque es el tipo de conocimiento que mejor se ha adaptado a la estructura de espacios, tiempos, regulaciones curriculares y mecanismos de acreditación (mediante pruebas y exámenes) del sistema escolar tradicional, de forma que favorece la permanencia del sistema y a su vez es amparado por el propio sistema, que constituye su hábitat "natural".

Llegados a este punto, tendríamos que preguntarnos: ¿sirve ese conocimiento (carente de significatividad, desvinculado de las realidades cotidianas...) para ser, no ya enseñado, sino "aprendido" por nuestras alumnas y alumnos?, ¿es útil para ayudar a comprender mejor el mundo en que viven los alumnos y alumnas y para desenvolverse en él?... Seguramente no, pues es un conocimiento muy alejado del contexto vital e intelectual de la mayoría de nuestro alumnado, que no son aprendices de geógrafos ni de historiadores, sino adolescentes que están adquiriendo –en muchos casos contra su voluntad- una formación general como ciudadanos. Tenemos que ser conscientes de la brecha existente entre el

conocimiento “académico” que manejamos –ese saber que los profesores consideramos valioso- y la cultura del alumnado (García Díaz et al., 2007), una brecha que no ha hecho más que agrandarse –hasta convertirse en ocasiones casi en un abismo- en las últimas décadas, lo que está, entre otros factores, en la base de muchos de los conflictos escolares actuales.

Para afrontar retos como estos, es indispensable –como decía antes- que los profesores, como expertos en el manejo del conocimiento, reflexionemos más profundamente sobre ello. En ese sentido, habría que mantener una “doble mirada, que combine el análisis crítico del conocimiento escolar ‘de hecho’ (el que realmente conocemos y que hemos heredado a través de una larga tradición) y la realización de propuestas de conocimiento escolar ‘deseable’, a modo de hipótesis de intervención didáctica” (García Pérez, 2015, p. 50), sin olvidar, en todo caso, que, dada la persistencia de la cultura escolar tradicional, cualquier intento de cambio radical (de raíz) de esa cultura se convierte en una tarea realmente “contracultural”.

¿Cómo enseñar mejor ciencias sociales?

¿Se puede, entonces, construir un conocimiento escolar deseable?, ¿cómo? Mi respuesta es que sí, y que se puede hacer adoptando un modelo didáctico de trabajo en torno a problemas.

Para tratar esta tercera cuestión, empecemos por el principio. En las últimas décadas –la etapa sobre la que estamos reflexionando- con demasiada

frecuencia se ha buscado el cambio de la enseñanza en la forma de enseñar, en el “cómo”, más que en el “qué”, sobre el supuesto, implícito, de que los contenidos a enseñar son los que son y que lo que puede variar, en todo caso, es la forma de enseñar. Sin embargo, acabamos de plantear, precisamente, que los contenidos de enseñanza de las Ciencias Sociales responden a una tradición disciplinar que probablemente no cumple ya la función educativa que quizás cumpliera hace más de un siglo. A la estructura tradicional de los contenidos le va como anillo al dedo una metodología tradicional expositiva; así todo cuadra. Pero si nos planteamos otro tipo y estructura de contenidos, corresponde otra forma de enseñarlos. Y en el terreno de las formas de enseñar los docentes innovadores han (hemos) explorado mucho.

En efecto, frente a los modos tradicionales, se han buscado caminos diversos, que –a riesgo de resultar simplificador- me atrevería a agrupar en dos grandes líneas: una línea más “técnica” –con riesgo de deriva tecnocrática- que ha puesto el énfasis en un tratamiento de los contenidos a través de una organización detallada de las actividades, atribuyendo el control del proceso básicamente al profesor; otra línea más “espontánea” –con riesgo de deriva espontaneísta- que ha puesto el énfasis en el descubrimiento del conocimiento, atribuyendo el control del proceso básicamente al alumno que aprende.

No nos podemos detener en hacer un análisis valorativo detallado de ambas líneas, con sus variantes, pero es evidente que los modelos técnicos no han acabado de distanciarse de la lógica tradicional, en cuanto que no suelen cuestionar la estructura clásica del contenido escolar y terminan reservando al

alumno un papel poco activo (si entendemos la actividad como un proceso interno y no sólo externo). Asimismo, los modelos que han propugnado la actividad de descubrimiento del conocimiento, al considerar que ese descubrimiento puede ocurrir casi espontáneamente, llegan demasiado pronto a un techo que no puede ser superado, pues los aprendices no pueden re-descubrir por sí mismos toda la cultura que la escuela pretende transmitirles. En todo caso, habría que hacer justicia con esta segunda línea metodológica y reconocer que, en gran parte, ha sido la matriz, o, al menos, el caldo de cultivo en el que han madurado propuestas metodológicas más sólidas de carácter constructivista.

En efecto, hay otra alternativa metodológica que se centra en el proceso de construcción del conocimiento y que atiende, por tanto, a la complejidad del propio conocimiento, es decir, que contempla a la vez el qué y el cómo se enseña y se aprende. Esta opción tiene diversos retos, y no es el menor intentar favorecer ese proceso de construcción del conocimiento en un contexto, como el escolar, que, en principio, por su estructura (de espacios, de tiempos, de regulaciones...) es muy inadecuado para aprender de esta forma.

Asumiendo que dentro de este camino hay diversidad de concreciones metodológicas, muchos coincidimos en la opción de una metodología de carácter constructivista centrada en el “trabajo en torno a problemas”. Y esa opción, como antes apuntaba, va más allá de una metodología, pues supone también una opción alternativa respecto a los contenidos. Así, estructurar la enseñanza en torno a problemas puede solucionar la tradicional dicotomía entre temas

disciplinares (con fuerte arraigo en la cultura escolar) y temáticas transversales (que ponen el énfasis en los valores). Plantear los contenidos como problemas –y no como temas cerrados- permite romper la rígida estructura del conocimiento escolar tradicional, facilitando la integración de conceptos, procedimientos de construcción del conocimiento y valores vinculados a la búsqueda de soluciones para dichos problemas.

La opción por un modelo didáctico de estas características conlleva, lógicamente, el uso de una metodología de “investigación escolar”, consistente en desarrollar el proceso de enseñanza partiendo del planteamiento de problemas, teniendo en cuenta las ideas de los alumnos y aportando gradualmente informaciones adecuadas que permitan la construcción de conclusiones que respondan a las cuestiones planteadas (García Pérez, 2014). En el proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar), del que formo parte, entendemos que los problemas a trabajar, como conocimiento escolar, han de ser problemas sociales y ambientales (“socioambientales”, en definitiva), relevantes (García Pérez, 2000; García Pérez y Porlán, 2000) y argumentamos esta opción desde una triple fundamentación: “desde una perspectiva sistémica y compleja, los problemas favorecen un enfoque más abierto y lleno de posibilidades -por tanto, más complejo- del conocimiento; desde una perspectiva constructivista, trabajar en torno a problemas constituye un planteamiento coherente con los procesos de construcción del conocimiento; desde una perspectiva social crítica, son los problemas sociales y ambientales los que deben ser objeto relevante de enseñanza, y no el conocimiento académico,

legado por las tradiciones disciplinares, que tendría que estar, en todo caso, al servicio del tratamiento de aquellos problemas” (García Pérez, 2014, p. 120).

Concluyendo

Volviendo a las cuestiones planteadas al comienzo, sin duda, trabajar en torno a problemas socioambientales relevantes se presenta, en mi opinión, como la opción más adecuada para educar a los jóvenes ciudadanos y ciudadanas en el sistema escolar, pese a los desajustes que puedan generarse dadas las características de dicho sistema; incluso, si vamos al sentido de la educación que proclama el propio currículum oficial, esta opción respondería mejor al cumplimiento de las finalidades de las Ciencias Sociales en la educación obligatoria, en un momento en que los graves problemas del mundo en que vivimos están exigiendo –no sólo de la escuela, pero también de la escuela– respuestas urgentes, que supongan no sólo comprensión de la situación sino también orientaciones para la acción, en definitiva para la participación ciudadana. Hablamos de problemas que afectan a la propia supervivencia de la humanidad en la Tierra; y, ya que todos somos habitantes de este planeta, todos deberíamos afrontar estos problemas con una perspectiva de ciudadanía planetaria (Morin, 2011; García Pérez y De Alba, 2008; García Pérez, 2014).

Ese, y no otro, es el gran reto que los profesores y profesoras de Ciencias Sociales tenemos hoy ante nosotros. Es distinto del que teníamos hace décadas, pero hay algo en común en ambos casos: somos educadores y no solo

especialistas en un campo científico, y podemos utilizar el conocimiento científico que manejamos para que la educación de los jóvenes sea mejor.

REFERENCIAS

- BENACH, N. y CASALS, V. (2016). Horacio Capel, una trayectoria científica entre la geografía urbana y la historia del pensamiento geográfico. *Con-Ciencia Social*, 20, 73-86.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GARCÍA DÍAZ, J.E.; GARCÍA PÉREZ, F.F.; MARTÍN TOSCANO, J. y PORLÁN, R. (2007). ¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales? *Investigación en la Escuela*, 63, 17-28. Accesible en: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/63/R63_2.pdf.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, IV (64) (15 de mayo de 2000). Accesible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2007). El conocimiento cotidiano como referente del conocimiento escolar. En R.M^a Ávila Ruiz, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 481-498.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En: Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Vol. 1, pp. 119-126. Accesible en: http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf.
- GARCÍA-PÉREZ, F.F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62. Accesible en: http://www.fedicaria.org/concSocial/conc_20.htm.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII (270 [122]) (1 de agosto de 2008). Accesible en: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, V (205) (16 de febrero de 2000). Accesible en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm>.

- MERCHÁN, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- MORIN, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- VIÑAO, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 25, 243-269.

POR TERRENOS LABRANTÍOS: LAS MISIONES PEDAGÓGICAS DE LA SEGUNDA REPÚBLICA

For arable terrains: The Pedagogic Missions of the Second Republic

Javier Gimeno Perelló.

Bibliotecario de la Universidad Complutense de Madrid.

igimeno@ucm.es

RESUMEN

Se describen los antecedentes, creación, desarrollo y principales funciones de las Misiones Pedagógicas de la II República durante el período comprendido entre su fundación en 1931 y el Golpe de Estado en julio de 1936, que significó, en la práctica, el fin de las misiones y de muchos otros proyectos educativos, culturales y sociales emprendidos en aquellos años. Inspiradas en la obra de la Institución Libre de Enseñanza y en el pensamiento regeneracionista y krausista de finales del siglo XIX de intelectuales como Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, será éste quien fundará las Misiones Pedagógicas el 29 de mayo de 1931. Entre sus principales funciones, destacaba la de acercar la educación y la cultura a las zonas rurales “*con objeto de alegrar, humanizar y civilizar el campo*” (Cossío); o la difusión, especialmente en esas tierras, de lo que el propio Cossío llamaba *educar deleitando*, mediante la representación de obras teatrales, proyección de películas, lecturas, audiciones musicales, exposiciones itinerantes, etc. Los misioneros fueron pieza fundamental; sin ellos no hubiera sido posible esta labor. Juan Ramón Jiménez les denominó “*marineros del entusiasmo*”. Especial trascendencia tuvieron las bibliotecas que las misiones crearon en la mayoría de pueblos y aldeas donde estuvieron. Bibliotecas que hicieron también la función de públicas, además de escolares, abiertas a todos los vecinos. Las que no fueron liquidadas por los rebeldes han permanecido hasta la actualidad, como la biblioteca de Castropol (Asturias).

PALABRAS CLAVE: MISIONES PEDAGÓGICAS, SEGUNDA REPÚBLICA, EDUCACIÓN PÚBLICA, CULTURA POPULAR, DIFUSIÓN DE LA CULTURA

ABSTRACT

This paper describes the history, creation, development and features of the Pedagogical Missions of 2nd Spanish Republic during the period between its foundation in 1931 and the Military pronouncement in July 1936, which

meant, in practice, the end of the missions and many other educational, cultural and social projects in those years. The Pedagogical Missions were inspired in the work of the Institución Libre de Enseñanza and regeneracionista and krausist philosophy of the late 19th-century developed by intellectuals as Francisco Giner de los Ríos and Manuel Bartolomé Cossío, who founded – the last one - the Pedagogical Missions on May 29, 1931. Its main functions included the approach between field and urban centers in cultural and educational matters and their diffusion, especially in rural areas, "in order to brighten, humanize and civilize the field" (Cossio). Another matter was what Cossio called educate to delight, through theatrical representations, film projections, readings, musical performances, exhibitions, and so on. The missionaries were the most important piece; without them it would`nt have been possible this work. Juan Ramón Jiménez named them "sailors of excitement". Special importance had libraries created by missions in most villages where missionaries used to go. Those libraries assembled both the role to instruct and the function of public library, as well as school, open to all residents. Some of these libraries not destroyed by rebels have remained to present day, such as the library of Castropol (Asturias).

KEYWORDS: PEDAGOGICAL MISSIONS, SECOND REPUBLIC, PUBLIC EDUCATION, POPULAR CULTURE, CULTURE DIFFUSION

Fecha de petición del artículo: 06/06/2016

Fecha de Aceptación: 31/03/2017

Citar artículo: GIMENO PERELLÓ, J. (2017). *Por terrenos labrantíos. Las Misiones Pedagógicas de la Segunda República*. eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

Antecedentes: las misiones ambulantes de Cossío y la transformación del sistema educativo

Las misiones pedagógicas, según varios de sus investigadores, no era un proyecto que pudiéramos definir como *originario* de la II República, aunque ésta lo adaptara a su filosofía. Los orígenes de las misiones datan de finales del siglo XIX, de la mano de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y de sus principales valedores, Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé

Cossío⁵⁵, inspirados en corrientes de pensamiento como el Regeneracionismo o el Krausismo. Ambos fueron los autores del programa de reformas de la educación nacional del Gobierno liberal de Sagasta.

La ILE fue una institución clave en el desarrollo cultural y pedagógico de la España de finales del siglo XIX y primer tercio del XX hasta el golpe de estado de 1936. Bajo su influencia fueron creadas entidades de trascendental relevancia para nuestra cultura, como el Museo Pedagógico Nacional (1882), la Junta para la Ampliación de Estudios (1907), la Residencia de Estudiantes (1910), el Centro de Estudios Históricos (1910) y las Misiones Pedagógicas (1931).

Desde los primeros años del nuevo siglo hasta la proclamación de la II República se suceden diversos acontecimientos políticos que sentaron las bases iniciadas por Giner y Cossío para el establecimiento de las futuras misiones pedagógicas. Así, el maestro institucionista Ángel Llorca y miembro después del Patronato de Misiones Pedagógicas, habló en el Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona de la imperiosa necesidad de organizar *“un cuerpo*

55 Bartolomé Cossío, pedagogo y célebre historiador y crítico de arte, biógrafo de El Greco, fundaría en 1882 el Museo de Instrucción Pública, también conocido como Museo Pedagógico Nacional, del que fue su director y catedrático de pedagogía, una entidad, como antes decíamos, perteneciente a la ILE. La principal finalidad del Museo, por empeño de su fundador, era transformar radicalmente el tradicional y anquilosado sistema educativo español, bajo el preponderante influjo de la Iglesia católica, en un sistema moderno e innovador, con metodologías pedagógicas avanzadas. En efecto, tanto Giner como Cossío reclamaban al Gobierno en 1881 la necesidad de enviar *“misiones ambulantes”* a las poblaciones rurales, con el fin de apoyar a sus maestros *“combatiendo su aislamiento y realzando la labor que realizaban en un medio tan difícil y poco estimulante”*. El año siguiente, Bartolomé Cossío habló en el Congreso Nacional Pedagógico de *“misioneros de la educación”*. Años después, en el marco del llamado *desastre de 1898*, Joaquín Costa recogió las tesis del programa de reformas educativas de Giner y Cossío, reclamando al Gobierno, al igual que hicieran ellos, la formación de grupos de *misioneros* que apoyasen a los maestros rurales en su ardua labor.

de misioneros pedagógicos” vinculado al Museo Pedagógico de Cossío, cuya finalidad sería la de prestar todo el apoyo posible a los maestros rurales para mejorar la calidad educativa y dinamizar la vida cultural de la población escolar campesina.

Pero probablemente el mayor avance político para la constitución definitiva de las misiones pedagógicas se produce en 1911 con la creación de la Dirección General de Primera Enseñanza, con el historiador institucionista Rafael Altamira a la cabeza, quien deseoso de llevar a la práctica muchos de los postulados de la ILE, elaboró un programa de reformas necesarias para la primera enseñanza consignando un presupuesto para la puesta en marcha de las primeras misiones ambulantes, que incluía, entre otras medidas, la dotación de bibliotecas escolares en pueblos y aldeas campesinas. Esta medida supuso, sin duda ninguna, el gran salto hacia la institución, veinte años después, de las misiones pedagógicas republicanas, pues la labor de este director general de primera enseñanza no cayó en saco roto. Así, en 1913, el conde de Romanones tomó el testigo de Altamira continuando su labor mediante el envío de más misioneros a las zonas rurales. Estas primeras misiones contaron también con importantes apoyos de particulares, como la toledana *“Asociación de Misiones Pedagógicas”* del inspector de enseñanza Manuel Martín Chacón, o la asociación del también inspector José Puig Cherta, en la localidad tarraconense de Falset (Vid. Otero, p.76).

Con el fin de reformar la primera enseñanza, y repitiendo el gesto de 1881, Bartolomé Cossío propone en 1922 al Consejo de Instrucción Pública: *“misiones ambulantes de los mejores maestros, empezando por las localidades más necesitadas, para llevar animación espiritual al pueblo, para fomentar y mantener la vocación y la cultura de los demás maestros”*, considerando imprescindible *“mejorar el funcionamiento de las bibliotecas circulantes para maestros y niños, incrementar su número y hacerlas extensibles a todo el público, siendo instrumento de una educación complementaria capaz de llevar la cultura y la alegría a los pueblos”* (Boza, p.42)⁵⁶.

Educar deleitando

Durante el primer tercio del siglo XX, España había experimentado profundos cambios demográficos y socioeconómicos. Según Moreno Luzón⁵⁷, entre 1900 y 1931 la población española había aumentado un 27%, alcanzando en este año la cifra de 23,5 millones de habitantes. Las razones son múltiples, entre las que cabe destacar una disminución del índice de mortalidad infantil, el aumento de la esperanza de vida de 35 años a 50, o la paulatina transformación económica que supuso la lenta evolución de una economía agrícola en su práctica totalidad a un incipiente aumento de la industria y los servicios, lo cual iba acompañado de importantes flujos migratorios del campo a ciudades como Madrid, Barcelona, Bilbao, Valencia o Sevilla, que incrementaron notablemente su población. Si el campesinado era un 66,3 por ciento a principio de siglo, a

56 Boza y Sánchez: Las bibliotecas en las Misiones Pedagógicas. Vid Bib.

57 Moreno Luzón, J.: Alfonso XIII. Vid. Bibliografía

comienzo de los años 30 era un 45,5. Con todo, España seguía siendo un país poco poblado en esos años, con una media de 47 habitantes por kilómetro cuadrado y donde el sector agrícola mantenía aún la hegemonía económica. (Tiana, 29-31)

Respecto de la alfabetización, cuando se proclamó la II República, en España había en torno a un 43% de personas analfabetas, según el censo oficial de 1930. Entre las mujeres, el analfabetismo superaba el 47,5%. Ser mujer en cualquiera de esas tierras era tener "*todas las papeletas del analfabetismo*", como señala Ramón Salaberría en su artículo (p.306)⁵⁸, la mayoría de las cuales vivía en las regiones más pobres y abandonadas de España: Extremadura, Andalucía, Castilla la Nueva, Canarias, Galicia.... Según Pilar Faus, sólo cuatro millones de españoles en 1934 tenían acceso al libro y al periódico (Boza, p. 42).

Entre los muchos objetivos que se marcó la Segunda República, uno de los más destacados, si no el que más, fue sin duda el de elevar el nivel educativo y cultural de los españoles, poniendo especial énfasis en la población rural, siempre bajo el espíritu de la equidad y la igualdad, de manera que el acceso a la educación y a la cultura estuviera garantizado para todos por igual sin distinción social, económica, de sexo o lugar de procedencia. Qué duda cabe que para ello era preciso transformar de arriba abajo toda la estructura socioeconómica del país, pues de poco iba a servir haber cambiado de régimen político si el nuevo fuera a mantener idénticos mimbres sociales, económicos, y

58 SALABERRÍA LIZARAZU, R.: Las bibliotecas de Misiones Pedagógicas. Vid. Bib.

por ende, educativos y culturales que el régimen depuesto. De ahí que el Gobierno de la II República se propusiera que todos los españoles sin excepción tuviesen garantizadas la cultura y la educación, que habría de ser obligatoria y gratuita hasta la edad adulta, inspiradas ambas en los valores democráticos y éticos que el nuevo Gobierno pretendía instaurar. A este respecto, interesa conocer las palabras del entonces ministro de instrucción pública, Marcelino Domingo: *“Maestros y libros. Es la gran siembra que ha de hacerse sobre la tierra de España... como signo de un nuevo modo de sentir España... de marchar hacia el futuro”* (González Calleja et al., p.322). Azaña lo advirtió sin rodeos: *“si a quien se le da el voto no se le da la escuela, padece una estafa”*.

El Artículo 48 de la Constitución republicana de 1931⁵⁹ hace referencia explícita a la cultura y la educación: *“El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.”*

En otros apartados de ese mismo artículo se decreta la libertad de cátedra y la naturaleza laica, gratuita y obligatoria de la enseñanza primaria, haciendo *“del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana”*, así como la necesidad de legislar las ayudas económicas para garantizar *“el acceso a todos los grados de enseñanza”* a quienes tuvieran dificultades económicas, *“a fin de que no se halle condicionado más que por la*

*aptitud y la votación*⁶⁰.

Es importante diferenciar la política educativa *oficial* de la República del espíritu también educativo de las misiones pedagógicas. Como importante es también distinguir este último del que inspiraba a las misiones precedentes que Cossío y Giner propusieron al Gobierno de Sagasta, o las que Altamira o Romanones crearon en 1911 y 1913, como veíamos en el apartado anterior. Unas y otras respondían a las directrices educativas de sus respectivos gobiernos. Por su parte, el Gobierno de la Segunda República desde el momento mismo de su proclamación, de la mano del Ministerio de Instrucción Pública como primer responsable y garante de su ejecución, se propuso como principal afán - recogido, como acabamos de ver, en la Constitución- extender la educación pública, laica y universal a todo el territorio español, desde las grandes ciudades como Barcelona, Valencia, Sevilla, Bilbao o Madrid, hasta la más recóndita, pobre, olvidada y abandonada aldea por pequeña que fuere.

El espíritu de las misiones, en cambio, aún con el mismo afán de difundir la educación y la cultura por toda España, como no podía ser de otra manera -“*El Gobierno de la República que nos envía, nos ha dicho [...] que vengamos a enseñar algo*”⁶¹-, observaba otros matices importantes, cuyo fundador, Bartolomé Cossío, enmarcaba en el concepto de *escuela recreativa*, es decir, lo que años después la pedagogía llegó a definir bajo la locución *enseñar deleitando*. El matiz es relevante porque la función principal de las Misiones no

60 Id.

61 Cossío. *Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas*, 1934, p.13. Vid.Bib.

era la de educar en sentido estricto, pues para ello la República ya contaba, como decimos, con una infraestructura y unas instituciones determinadas. La *misión* de las misiones –valga la redundancia- se apartaba de las tareas escolares tradicionales, emprendiendo acciones diferentes y novedosas respecto de la enseñanza *oficial*, para lo que la escuela ni estaba preparada ni tenía por qué estarlo. “*Tal vez la menor cantidad de nuestro saber... nos viene a todos de las aulas, fuera de las cuales... hemos ido atesorando..., día tras día, sin saberlo..., en libros, periódicos, conversaciones..., en la calle, en el campo... el enorme caudal en que... engalanamos la vida. Y este ambiente antiprofesional, irreflexivo, libre y difuso, donde aprendemos, al parecer... “de gorra”, debe ser justamente el campo que constituya... el contenido esencial de la acción misionera*”, señalaba el fundador de las misiones en la Memoria del Patronato de las Misiones⁶².

Estas palabras podrían ser la versión del primer tercio del siglo XX de lo que décadas después la UNESCO definirá como *educación no formal*, y algo más tarde, *educación permanente para toda la vida*, ideas que cristalizarían en la llamada *formación permanente y formación permanente de adultos*, y la creación en Florencia, cinco años después de finalizada la II Guerra Mundial, en junio de 1950, del Instituto de Educación de la UNESCO (UIE)⁶³. Este organismo fue concebido para fomentar los derechos humanos y el entendimiento a nivel internacional, pero particularmente, la educación preescolar, la educación para adultos y la educación continua tanto formal

62 Cossío. Patronato, 193, op.cit., pp.XI-XII. Vid. Bib. Cit. por Tiana, p.82. Vid. Bib.

63 <http://uil.unesco.org/es/unesco-instituto> [Consulta: 22/03/2017]

como no formal. Este organismo contó en sus inicios con el inestimable asesoramiento pedagógico de insignes personalidades del campo de la educación, como Jean Piaget o María Montessori. *“No resulta exagerado afirmar –sostiene Tiana- que el discurso educativo de las misiones pedagógicas hacía gala de una notable modernidad, adelantándose a su tiempo”* (p.83).

La *misión* de las misiones pedagógicas era, por tanto, apoyar y contribuir a la educación de la población española, muy especialmente la población campesina, y no sólo infantil o juvenil, sino también adulta, no *solapando* la labor de la escuela, sino *complementándola* mediante la lectura y el amor a los libros; el acercamiento al arte pictórico, arqueológico o arquitectónico, o a la música; el conocimiento del teatro o del cine, dando así a conocer, pero sobre todo sentir y disfrutar, una realidad ajena que las gentes del campo jamás habían visto, plagada de belleza o de ciencia.

Pues algo importante a destacar en esta filosofía educativa de las misiones es la relevancia que se daba a la conjunción del saber adquirido y el mundo afectivo. Se trataba de ofrecer *“del modo mejor que sepamos, del modo que os sea más grato y que más os divierta, aquello que quisiéramos que vosotros supieseis y que, llegando a vuestra inteligencia y a vuestros corazones, os divirtiera y alegrara más la vida”*⁶⁴.

Para Cossío y la mayoría de institucionistas y misioneros era fundamental la imbricación del conocimiento con los sentimientos de la persona, de ahí que

64 Cossío. Patronato, op. cit., p.13

también las misiones se preocuparan tanto de difundir el arte allá donde iban, de mostrar las grandes obras, sobre todo pictóricas, de los grandes artistas de todos los tiempos, y en la medida de lo posible, enseñar a ver un cuadro para aprehender la carga de profundidad de su luz, de sus formas, de su color. Como diría Rembrandt, llegar a percibir “el alma de un cuadro”. Como ha puesto de relieve el historiador del arte Valeriano Bozal⁶⁵, el concepto lúdico de Cossío que impregnó a las misiones coincidía plenamente con un arte de vanguardia empeñado en vincular éste con la vida, humanizando ambas. Los misioneros, guiados por el profundo saber de Bartolomé Cossío, supieron hacer ver al campesinado el arte clásico en forma de pintura y también de música en su variante tradicional y popular, y al mismo tiempo, el arte más moderno y actual, representado no sólo en la música o la pintura contemporánea, sino muy principalmente, en el cine, que ya en la década de los treinta del siglo pasado “apuntaba maneras” de lo que décadas después iba a ser uno de los espectáculos de masas más importantes de todos los tiempos –y el séptimo arte-

El otro gran objetivo, tanto político como cívico, de la República y de las misiones en particular, era *“saldar la deuda moral que la sociedad española había contraído con el mundo campesino”*⁶⁶. La Constitución de 1931, en su Artículo 47 se hace eco de la protección al campesino: *“La República protegerá al campesino y a este fin legislará, entre otras materias, sobre el patrimonio familiar inembargable y exento de toda clase de impuestos, crédito agrícola,*

65 Bozal, V., pp. 115-119. Vid. Bib.

66 Cossío. Patronato, op. cit., p.13

*indemnización por pérdida de las cosechas, cooperativas de producción y consumo, cajas de previsión, escuelas prácticas de agricultura y granjas de experimentación agropecuarias, obras para riego y vías rurales de comunicación*⁶⁷.

En palabras de Cossío: *“Si la misión no sirviera de nada, ni dejara otra huella en el pueblo, le bastaría para justificarse la emoción habitual de sorpresa, de alegría y de gratitud que despierta en los aldeanos el ver que la nación... por fin se acuerda de ellos y les envía a varios señores que, conviviendo en el pueblo unos días, les hablan de historias que les gustan; les enseñan cosas que no habían visto; les divierten con poesías, música y espectáculos; al marchar les dejan libros para que sigan aprendiendo... y todo esto de balde, cuando ellos no recordaban haber visto por allí más que al recaudador de contribuciones o a algún candidato o muñidor solicitando votos*⁶⁸.

Venimos a enseñaros algo y a divertirnos. Organización y actividad de las misiones.

Las misiones pedagógicas fueron constituidas por el Decreto 202, de 29 de mayo de 1931 (Boza, p. 43), por el que se crea el Patronato de Misiones Pedagógicas, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y presidido por el propio Manuel Bartolomé Cossío y Luis Alvarez Santullano como secretario y estrecho colaborador. El Patronato estaba estructurado en

67 Vid. Bib.

68 Cossío. Patronato, op. cit., p.12

diferentes servicios para la organización y realización de las diversas actividades: el Museo Pedagógico Nacional; el Museo Circulante; el Coro y Teatro del Pueblo y Retablo de Fantoques; el Servicio de Cine y Proyecciones Fijas; el Servicio de Música; y el Servicio de Bibliotecas.

Cuando un municipio requería la visita de las misiones, su alcalde debía realiza una propuesta con un informe que incluyera aspectos como situación cultural, grado de escolarización, situación económica, elementos relevantes de su geografía, estado de las comunicaciones, distribución de la población, así como un posible itinerario que facilitara el acceso de la misión. Durante los primeros meses de iniciarse las misiones no se recibieron muchas solicitudes, pero poco a poco comenzaron éstas a incrementarse de tal modo se hizo imprescindible una rigurosa selección, de modo que se atendieran con prioridad los pueblos más pequeños y aislados.

La duración de las misiones podía ser entre uno y quince días, dependiendo de las actividades programadas en cada lugar y del itinerario pendiente. Por lo general, las actuaciones tenían lugar al caer la tarde, al acabar las labores del campo y la escuela, y tenían lugar casi siempre en la plaza del pueblo si el tiempo acompañaba, o en algún local disponible del municipio. Las misiones facilitaban a los misioneros los útiles imprescindibles, como lotes de libros y discos, gramófonos para las audiciones musicales, proyectores para películas, escenarios de guiñol o títeres, etc.

Finalizada la visita, el maestro recibía en ocasiones un gramófono con algunos discos para audiciones musicales dirigidas no sólo a los escolares, sino también al resto de vecinos. En casi todas las ocasiones, el maestro recibía también un lote de libros para armar una modesta biblioteca, que si bien solía quedarse en la escuela, su finalidad era también abrirse a todo el pueblo para convertirse en biblioteca pública que despertara la afición por los libros y la lectura y elevar su nivel cultural. Éste era el único servicio que permanecía, una vez que la misión marchaba a otro lugar.

Según Boza y Sánchez (p.43), las actividades de las Misiones Pedagógicas se pueden clasificar en tres grupos, si bien, es en el primero donde hay que situar el grueso de sus acciones:

El primer grupo de actividades es el fomento de la cultura general.

Actividades propias de este grupo eran:

- a. El estudio del entorno natural, geográfico e histórico de la sociedad humana, mediante conferencias, proyecciones y documentales.
- b. La contemplación de obras de arte, para conocer *“las cosas que los hombres han hecho sólo para divertirse y para divertir a los demás... las cosas que llamamos bonitas, las cosas bellas, cuya finalidad no es otra que dar placer y alegrar”* (Patronato, 1931). Para ello, los misioneros contaban con un museo circulante, donde se exponían reproducciones de grandes obras maestras, o bien proyecciones de templos antiguos y catedrales góticas y de otros

estilos, estampas de joyas arqueológicas como la Acrópolis de Atenas o Pompeya, etc.

c. La divulgación de los libros, la lectura y la literatura y la música, mediante lecturas en voz alta, audiciones musicales a través de gramófonos y donación de libros para dejar en los pueblos y crear así una biblioteca escolar que hiciera también las veces, como decíamos, de biblioteca pública de lectura y préstamo de libros, casi siempre bajo la dirección del maestro. Para la República, la lectura era un bien esencial y tanto las misiones pedagógicas a través de su Patronato, como el propio Ministerio de Instrucción Pública, tuvieron especial dedicación para la enseñanza de la lectura y su amor por ella y el *“despertar el afán de leer en quienes no lo sienten”*.

d. En su pretensión de *educar deleitando*, la República, y muy en especial, las misiones pedagógicas, llevaron a término esta máxima, en las más de cinco mil localidades donde llegaron, mediante la difusión del entonces todavía llamado cinematógrafo, proyectando películas mudas y sonoras, cuidando que fueran éstas de calidad y divertidas, con clásicos como Chaplin, los hermanos Marx, El Gordo y El Flaco, Buster Keaton, etc.

e. En este mismo orden de cosas, las misiones cuidaron también mucho el teatro, organizando representaciones teatrales en vivo en muchos de los pueblos y aldeas donde llegaron mediante el llamado Teatro y Coro del Pueblo, en el que tuvo especial relevancia el Teatro Universitario *La Barraca*, dirigido por Eduardo Ugarte y Federico García Lorca, quien también participó en las misiones leyendo sus poemas y

representando papeles de varias de sus obras teatrales, así como la entusiasta participación de actores voluntarios que colaboraban altruistamente como misioneros; o el teatro de guiñol y de títeres con el *Retablo de Fantoques*, que si bien gustaba mucho a los adultos, deleitaba a los niños, a quienes iba especialmente destinado. (A. Tiana, pp.87-89).

El segundo gran grupo de actividades de las misiones consistía en el conocimiento del espíritu de la República y la Constitución de 1931, por medio de charlas y coloquios sobre educación y derechos y deberes de los ciudadanos, fundamentos de la democracia, etc., todo ello de una manera cercana, fomentando la participación de los vecinos en debates abiertos.

El tercer grupo consistía en orientar a los maestros de las escuelas rurales sobre cómo mejorar la metodología docente y la calidad de la enseñanza, para lo cual los misioneros expertos en pedagogía impartían charlas y talleres. Como hemos visto, no era objetivo de las misiones suplir la función de la escuela sino complementarla con este tipo de actividades.

Las películas, la música y la convivencia han hecho el milagro. Las primeras misiones.

Las misiones se inauguraron en el pueblo segoviano de Ayllón el 13 de diciembre de 1931, dirigida por Enrique Rioja y Amparo Cebrián, esposa, a la

sazón, del ministro de Estado⁶⁹ y miembro del Partido Reformista, Luis de Zulueta, asistidos por los profesores auxiliares del Instituto-Escuela de Madrid, Elena Felipe y Guillermo Fernández, entre otros ayudantes. Además de Ayllón, las misiones realizaron cortas visitas de un día a las localidades vecinas de Ribota, Estebanvela, Sta. María de Riaza o Saldaña.

Rodolfo Llopis, quien fuera Director General de Primera Enseñanza y destacado dirigente socialista, en su libro⁷⁰ describe muy gráficamente las impresiones de los primeros misioneros: *“Durante ocho días, en el único salón completo del pueblo, en la sala de baile congregaron a los vecinos. Al principio acudieron sólo los mozos. Después, las mozas. Al final, todo el pueblo [...] Hubo inmediatamente una relación cordial entre el pueblo y nosotros. Desde el alcalde hasta los niños más pequeños de las escuelas, el pueblo entero participaba en nuestra obra con toda el alma”*.

Las *Memorias del Patronato de Misiones Pedagógicas*⁷¹ recogen las experiencias vividas por los misioneros allá donde iban. De la misión de Ayllón y alrededores, se dice: *“No había más que el salón de baile del pueblo: una gran panera, con el suelo de tierra y un pequeño tinglado para los músicos, donde se instalaron los operadores de cine. Local sin ventilación apenas, sin asientos, y naturalmente, sin sombra de calefacción, se prestaba mal a nuestro tipo de trabajo. Más de quinientas personas, mozos, viejos y chiquillos con bufanda y boina puesta; muchos fumando. Mujeres, mozas y viejas, que cada*

69 A partir de 1938 pasa a llamarse Ministerio de Asuntos Exteriores

70 *La revolución en la escuela*. Vid. Bib., pp. 200-201

71 Patronato, op. cit. Vid. Bib.

día aumentaban en número y se pasaban la sesión entera de pie... Y era necesario trabajar en esas condiciones. El rumor de tantos pies, el inquieto removerse de gente tan mal instalada, forma un fondo poco propicio a la charla familiar que hubiésemos querido [...] Para el segundo día ya se ha improvisado una manivela. Las películas, muy hermosas, pasan ahora con toda perfección. Muchos espectadores se quitan la gorra cuando se empieza a hablar. Ya saben algunos que no deben fumar. Hay más mujeres... Menos bufandas. Más silencio... El sábado podemos leer ya poesías. No hay necesidad de reclamar silencio; las películas, la música y, sobre todo, la convivencia, han hecho el milagro”⁷²

Al llegar los misioneros a una población, solían recibir a sus vecinos con unas palabras de D. Manuel Bartolomé Cossío: *“Es natural que queráis saber, antes de empezar, quiénes somos y a qué venimos. No tengáis miedo. No venimos a pedir nada. Al contrario: venimos a daros de balde muchas cosas. Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo. Pero una escuela donde no hay libros de matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá a nadie de rodillas, donde no se necesita hacer novillos. Porque el Gobierno de la República, que nos envía, nos ha dicho que vengamos ante todo a las aldeas, a las más pobres, a las más escondidas, a las más abandonadas, y que vengamos a enseñaros algo, algo de lo que no sabéis por estar siempre tan solos y tan lejos de donde otros lo aprenden, y porque nadie, hasta ahora, ha venido a enseñároslo; pero que vengamos*

72 Patronato, op. cit., p.35

también, y lo primero, a divertirnos...”⁷³.

A las localidades segovianas de Ayllón, Estebanvela, Ribota, etc., continuaron otras muchas a lo largo de toda la geografía española: desde Toledo –siendo la localidad toledana de Navalcán el destino de la segunda misión- hasta Guadalajara, desde Ávila hasta Álava, pasando por cientos de pueblos en Andalucía, Extremadura, Galicia... hasta 5.522 lugares cuando se produjo el golpe de estado, según datos facilitados por el Patronato.

La acogida fue desigual. En unos sitios fueron recibidos con entusiasmo desde el primer momento –“*El recibimiento cordialísimo, ferviente, respetuoso que nos hizo la casi totalidad del pueblo: la gran apetencia por escuchar y ver de aquellas encantadoras gentes nos conmovió profundamente*”⁷⁴-, pero en otros lugares los misioneros fueron acogidos con recelo por los vecinos –“*Las primeras gentes que encontramos... veíamos por la tensión especial de su mirada que hacían un esfuerzo grande para no huir... Las mujeres corrían entre risas y sustos...*”⁷⁵ o encontrándose con dificultades por la mala prensa de algunas autoridades contrarias a la República –“*Existe en dicho pueblo cierta prevención contra la misión, motivada por falsas y tendenciosas propagandas*”.⁷⁶

73 Cossío. Patronato, op. cit., pp.12-13

74 Navas del Madroño (Cáceres). Patronato, 1934; Tiana, p.24

75 Puebla de la Mujer Muerta (Madrid), op.cit.; Tiana, p.25

76 Respenda (Palencia). Ib.; Tiana, p.26

Con cara de terreno labrantío. Miguel Hernández, misionero

El poeta Miguel Hernández fue también un destacado misionero. Con estas palabras describe alguna de sus experiencias: *"He hecho una sola misión y ha sido por tierras, mejor dicho, por piedras salmantinas. Inolvidables para mí los espectáculos de los cuatro pueblos en que estuve y sus gentes de labor... Recuerdo sobre todo una mujer con cara de terreno labrantío... Como el viaje fue por los finales de abril, salí a cuerpo limpio para allá. El frío me cogió, y tuve que pedir auxilio a la capa del alcalde en el primer pueblo, a la del maestro en el segundo, a la de un labrador en el tercero y a la de otro en el cuarto. Un suceso: el cura de Princones -casado por detrás de la iglesia-, una cabeza de cerdo americano, rubio y rosa, se dirigió, con el sagrario abierto y el cáliz en la espalda, al pueblo en plena misa del domingo de Ascensión y clamó y trinoó contra los ateos destructores de la iglesia que habían llegado al pueblo, citando frases de la Biblia, de los evangelios y suyas de los sermones. Los campesinos lo escucharon severamente, algunos comulgaron, cantaron el Tedeum, y después nos dijeron que el cura hacía negocio con la cera y las ermitas y que era un tío putero. "Aquellos dos zagales son suyos y de la... -dijo uno señalándome dos rubiancos arrebatados, y añadió socarrón- : ¡Y quince o veinte más que andan por ahí desperdigados!"⁷⁷.*

Sólo canciones y poemas en el zurrón misional: La Misión Pedagógico-Social de Sanabria

Mención especial merece la *Misión Pedagógico-Social de Sanabria (Zamora)*⁷⁸, del 5 al 15 de octubre de 1934. A diferencia de las otras, ésta tuvo un contenido, además de pedagógico y cultural, también de carácter social y de ayuda a las gentes de aquellas tierras castellanas hundidas en las enfermedades y el hambre crónica. *“Niños arapientos, pobres mujeres arruinadas de bocio, hombres sin edad, agobiados y vencidos, hórridas viviendas sin luz y sin chimenea, techadas de cuelmo*⁷⁹ *y negras de humo. Un pueblo hambriento en su mayor parte y comido de lacras, centenares de manos que piden limosna... Y una cincuentena de estudiantes sanos y alegres, que llegan con su carga de romances y comedias. Generosa carga, es cierto, pero ¡qué pobre allí! El choque inesperado con aquella realidad brutal nos sobrecogió dolorosamente a todos. Necesitaban pan, necesitaban medicinas, necesitaban los apoyos primarios de una vida insostenible con sus solas fuerzas... y sólo canciones y poemas llevábamos en el zurrón misional aquel día*⁸⁰

Esta misión fue el ensayo de una idea que no llegó a cuajar por los acontecimientos posteriores que culminaron en la guerra fratricida. Muchos de los misioneros y miembros del Patronato creían que las misiones pedagógicas podían cumplir también un importante papel social, a pesar de las críticas del

78 Patronato: *Memoria de la misión pedagógico-social en Sanabria (Zamora)*. Vid. Bib.

79 *Cuelmo: Paja de centeno*. (Localismo leonés). Tea. Moliner, M.: Diccionario de uso del español. Madrid: Gredos, 1975

80 Memoria Sanabria, op.cit., p.15-16. Vid. Bib.

historiador Tuñón de Lara, para quien *“Esa misión, sin transformar las estructuras agrarias de un país, era como plantar un árbol por la copa”*, (Tuñón, p.260)⁸¹.

A la par de ejercer su labor cultural y pedagógica podrían también realizar actividades de formación profesional y otras, como sanitarias (higiene personal y otros cuidados personales y familiares), agrícolas (tipos de cultivos, formas de regadío, etc.) y otras, que ofrecieran enseñanzas y herramientas a las gentes más humildes del campo para facilitarles salir del abandono y la miseria por sus propios medios. No pudo ser. Pero el ejemplo de Sanabria se extendió a otras aldeas, como San Martín de Castañeda, Ribadelago, Galende o Vigo. La dirigió Alejandro Rodríguez, inspector de primera enseñanza de Madrid, con la colaboración de varios estudiantes y dos mecánicos.

Marineros del entusiasmo

Si las misiones fueron importantes por su labor pedagógica y cultural en las zonas rurales, sus hacedores fueron imprescindibles. Juan Ramón Jiménez denominó a los misioneros, siendo él uno más, *marineros del entusiasmo* – *“Hablando él [Cossío], un jardín se mueve al viento, la tierra olea bajo nosotros como un mar sólido y somos todos marineros del entusiasmo”*. Fueron ellos quienes, en palabras de Eugenio Otero, *“hicieron realidad aquellas ideas de*

81 Tuñón de Lara, M.: *Medio siglo...* Vid. Bib.

acercamiento entre la ciudad y el campo que promovió el régimen republicano" (Tiana, 155)⁸².

Para Cossío, los misioneros debían reunir dos cualidades importantes: una, sentirse atraídos por el espíritu que inspira a las misiones; otra, mostrar una actitud abierta y generosa que permita el acercamiento a los destinatarios de las misiones, a las gentes campesinas más humildes. Una preocupación del Patronato era que los voluntarios no fueran con una actitud altiva de "*señoritos de ciudad*" o universitarios encumbrados en su pedestal académico que acudiesen a la pobre aldea campesina a mostrar los malos hábitos de la urbe o a dar lecciones de "*capitalidad*". Consideraba Cossío que no debía ser condición suficiente del misionero su expediente académico; sí su capacidad de entrega, pues se trataba de un trabajo duro que exigía sacrificio y dedicación continuada, sin respiro, no sólo "*desde que entra hasta que sale de la aldea*", sino "*a todas horas*"⁸³. El misionero, afirmaba Cossío, debe dar siempre la sensación de "*interés desinteresado*", actuar con sencillez, romper con los hábitos urbanos y amoldarse a los lugareños, mostrando en todo momento una actitud de "*llaneza, llaneza*". El voluntario que acude a las misiones carece de vida privada desde el mismo momento que entra hasta que culmina su trabajo en ellas. El misionero, por tanto, no es el profesional al uso, fuera, por lo general, maestro, profesor universitario, médico, ingeniero, albañil, mecánico, electricista o conductor, pues su labor no consistía en ejercer su oficio, ni siquiera en el caso de los maestros, sino en darse en cuerpo y alma a

82 Tiana, A.: Las Misiones... Vid. Bib.

83 Patronato, 1934, op.cit., pp.XIV-XV

los demás, gentes que necesitaban no sólo de recibir enseñanzas sino, fundamentalmente, en la mayoría de los casos, darle otro sentido a su vida de aislamiento y pobreza.

Los misioneros podían ser de dos clases: los experimentados y quienes acudían atraídos por la propia labor misionera, que podíamos llamar voluntarios, aunque todos lo eran. Los misioneros experimentados, por lo general, habían iniciado su labor desde los primeros albores de las misiones y, muchos de ellos, formaban parte del Patronato porque habían trabajado en la organización. A ellos se les exigía entrega absoluta, dedicación en cuerpo y alma a la tarea misionera y de fácil adaptación a cada entorno donde acudían, con enorme facilidad para empatizar con los lugareños. No todos pero sí una gran mayoría procedían del mundo de la educación: maestros de primera como de segunda enseñanza, inspectores educativos, docentes universitarios, profesores de la Escuela Normal o pedagogos. Estos misioneros experimentados se encargaban, por lo general, de dirigir cada misión como responsables directos de ellas. Además de profesionales de la enseñanza, fueron también misioneros personas del mundo de la poesía, el teatro, la pintura o la filosofía, como Luis Cernuda, María Zambrano, Ramón Gaya, Federico García Lorca, Rafael Dieste, Rodolfo Llopis, Arturo Serrano Plaja, Alejandro Casona, Eduardo Martínez Torner, y un largo etcétera.

La otra clase de misioneros, los menos experimentados y más voluntariosos, eran mayoría estudiantes o recién graduados. A pesar del aislamiento y la separación de su entorno durante varios días, la experiencia que vivían llegó a

ser trascendental en sus vidas, de suerte que la mayoría deseaba repetir. Cossío decía de estos misioneros que les mueve *“la novedad que lleva en sí siempre un germen de poesía, seducidos por el insólito espectáculo que las misiones inauguran del señorito ciudadano en busca del pueblo rústico y olvidado en sus propios rincones a ofrecerle lo que tienen... con el ingenuo fervor de los ‘Pastores’ y con la reverente dignidad de los ‘Magos’. Van por la aventura que seduce siempre a la juventud... de correr mundo... de sufrir privaciones, de abrazarse estrechamente con hombres y pueblos, de hablar a solas y al oído con la naturaleza... Van también por la libertad, que es igualmente necesaria y poética”*⁸⁴.

Algo que caracterizó a los misioneros era la heterogeneidad de sus orígenes y su pensamiento: independientes, socialistas del PSOE o de la UGT, institucionistas, católicos, comunistas del PCE, trotskistas del POUM, conservadores, ateos, anarquistas de la CNT, derechistas... Entre ellos, sostiene Eugenio Otero, *“podríamos hallar casi todas las Españas posibles”* (Otero, p.90)⁸⁵.

Podemos decir, sin riesgo a exagerar, que ser misionero *imprimía carácter*. A juzgar por testimonios de quienes trabajaron en cualquiera de las misiones, no se volvía de ellas igual que como se entraba. Algo produjo en la personalidad del misionero que llegó a experimentar una suerte de metamorfosis. *“Llevan la ilusión –afirmaba Cossío- de retornar con más riqueza en cuerpo y alma de la*

84 Ib. 1934, p. XVII

85 Otero, E.: *Las misiones...* Vid. Bib

que han partido⁸⁶. Rafael Dieste, miembro fundacional de las misiones, declaraba: “Después de haber sido misionero, difícilmente se podría ser marrullero en política, ficticio o pedante en arte, descuidado en asuntos de ética profesional” (Otero, 154).

Despertar el afán de leer entre quienes no lo sienten: las bibliotecas de las misiones

En los comienzos de la República apenas existían bibliotecas en España, tan sólo en dos regiones (Salaberría, p.301): Cataluña, con dos bibliotecas creadas por la Mancomunidad: la propia Biblioteca de Cataluña y la Escola de Bibliotecaries, primera escuela universitaria para la enseñanza de la biblioteconomía; la otra región era Asturias, cuyas bibliotecas no fueron creadas por la Administración sino por colectivos de trabajadores, sindicatos, ateneos y casas del pueblo y otras asociaciones, fundaciones y entidades de carácter social. En esta región es forzoso mencionar la biblioteca popular circulante de Castropol, localidad en los años 30 de 8.000 habitantes, creada en 1922 por un grupo de estudiantes universitarios, como ejemplo de lo que quisieron ser muchas de las bibliotecas creadas por la República. La de Castropol era un verdadero centro cultural surgido en torno a la biblioteca, donde se representaban obras de teatro, se realizaban audiciones y conciertos musicales, se montaban exposiciones, se pronunciaban conferencias, se hacían coloquios y mesas redondas, múltiples actividades pedagógicas y lúdicas de difusión del libro y fomento de la lectura, se publicaban diarios y

revistas, y un largo etc. Contaba con el apoyo de sociedades cívicas de diversa naturaleza, ayudas económicas de personas adineradas amantes de la cultura y, muy especialmente, de muchos castropolenses que emigraron a América a hacer fortuna, y la hicieron, a quienes a su vuelta se conocían como *indianos*. No en vano, Bartolomé Cossío llegó a desear públicamente *“mil castropoles en España”* (Salaberria, p.307). En el resto de España, las pocas bibliotecas que había procedían de colecciones producto de la desamortización, con libros de escaso valor literario, científico, de divulgación o bibliotecario, por ser, o bien obsoletos, o bien textos en latín (muchos eclesiásticos) u obras en otros idiomas, o malas traducciones.

Las bibliotecas de misiones pedagógicas, por especial empeño de su fundador, fue una de sus grandes *misiones*. Para Cossío, no había nada mejor para *educar deleitando*, como veíamos, que el de difundir por toda España el placer de leer. El ya mencionado ministro de instrucción pública, Marcelino Domingo, advertía que *“no basta construir escuelas para que se cumpla plenamente el desenvolvimiento cultural que España necesita. Urge... divulgar y extender el libro”*. A pesar de expresar su confianza en los grandes resultados que alcanzará la política republicana de dotar de escuelas públicas a todos los pueblos de España, reconocía la enorme carencia de algo que consideraba imprescindible: *“pequeñas bibliotecas rurales que despierten, viéndolas, el amor y el afán del libro; que hicieran el libro asequible y deseable; que lo lleven fácilmente a todas las manos”* (Tiana, p. 95)

Asume el ministro con sus palabras el espíritu de las Misiones que consagrara su fundador: llevar al mundo rural y a sus rincones más alejados y recónditos el amor al saber y al conocimiento mediante el placer de la lectura. La biblioteca, para la República, podía llegar a *“ser un instrumento de cultura tan eficaz o más eficaz que la escuela... y muy especialmente en el medio rural, donde sus gentes, sobre todo las personas adultas, nunca han ido ni tendrán ya oportunidad de ir a la escuela, ni aprenderán a leer muchas de ellas”*. Pero la lectura en voz alta, primero, de los misioneros, después, de los hijos escolarizados de los campesinos, les abriría las puertas de su imaginación y de otras realidades y conocimientos que de otro modo nunca adquirirían, descubriendo el placer, no de leer, pero sí de escuchar lo que cuentan los libros en la voz de sus hijos. Los niños y jóvenes del mundo rural sí podrán experimentar por sí mismos el gusto y el placer por los libros y por la lectura por que serán ellos quienes descubran los tesoros ocultos en sus páginas, dando rienda suelta a su imaginación y a su fantasía. Nada de todo esto sería posible sin una biblioteca escolar que hiciera a su vez el papel de biblioteca de lectura pública y de préstamo para todos los vecinos del pueblo, sean aquéllos niños o mayores, mujeres u hombres. La biblioteca rural iba a convertirse, por consiguiente, en el instrumento más eficaz para hacer cumplir la máxima de la República: *“acercar la ciudad al campo con objeto de alegrar, humanizar y civilizar el campo”*⁸⁷.

Para la República era una prioridad que todos los españoles, especialmente los niños y jóvenes supieran leer, y en la medida de lo posible, todos los adultos que quisieran y pudieran, a pesar de que para muchos, en especial los campesinos, era una tarea difícil, por no decir imposible, debido a las duras condiciones que las faenas del campo imponen a sus labriegos, en jornadas de sol a sol de lunes a domingo. Por ello, tan importante como saber leer era tener motivación para la lectura y *“despertar el afán de leer entre los que no lo sienten”*. *“Cuando todo español no sólo sepa leer, sino tenga ansia de leer, de gozar y de divertirse... leyendo, habrá una nueva España”*⁸⁸.

El antecedente más inmediato de las bibliotecas de las misiones fue la constitución de una comisión, a través de una Real Orden de 6 de marzo de 1931, para la organización de una misión dirigida a las escuelas rurales con el objeto de llevarles los nuevos métodos pedagógicos. Esta Orden no llegó a llevarse a efecto, debido a los convulsos acontecimientos políticos del momento, que culminaron con la proclamación de la República un mes y unos días después.

El Gobierno de la II República instauró dos tipos de bibliotecas: las municipales y las de Misiones Pedagógicas. El Ministerio de Instrucción Pública crea la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros para Bibliotecas Públicas (JIAL)⁸⁹, con un presupuesto de 600 mil pesetas para adquisición de libros, partida que

88 Patronato, op.cit., pp. 13-15

89 Decreto de 21 de noviembre de 1931

contrasta con la destinada en 1930 por el Gobierno anterior, bajo el reinado de Alfonso XIII, de 35 mil pts.

Para la creación de bibliotecas, el Patronato disponía en sus inicios de un presupuesto inicial de 100 mil pesetas, cantidad que supone un tercio de su asignación total (Canes, p.155)⁹⁰. Para su desempeño, contaba con el Museo Pedagógico Nacional o el propio Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y la JIAL, y, fundamentalmente, con el Servicio de Bibliotecas, coordinado por el poeta Luis Cernuda, los bibliotecarios María Moliner y Juan Vicens de la Llave y el inestimable apoyo de María Zambrano, Pedro Salinas, Rafael Alberti o García Lorca. Este servicio fue el más importante de los siete que tenía el Patronato, y el mejor dotado económicamente, con cerca del 60 % de su presupuesto en sus tres primeros años, lo que permitió la creación hasta junio de 1936 de 5.522 bibliotecas, la mayoría en localidades de menos de cinco mil habitantes, muchas tan solo entre cincuenta y doscientos (Salaberría, p. 306).

Este presupuesto no comprendía únicamente la adquisición de libros, sino también otros aspectos esenciales como embalaje y portes, encuadernación, talonarios para el recuento estadístico de lecturas y lectores, carnés de biblioteca, señaladores, etc. Desafortunadamente, el ritmo de creación de bibliotecas no fue siempre el mismo. Como veremos en el último apartado, los gobiernos republicanos conservadores aplicaron desde 1935 drásticos recortes presupuestarios a las partidas destinadas a cultura, hecho que llevó a Américo

90 Canes Garrido, F.: *Las misiones...* Vid.Bib.

Castro a llamarles *dinamiteros de la cultura* en un artículo publicado en el periódico *El Sol*. (Caudet, p.107)⁹¹

Las bibliotecas de las misiones eran de dos tipos: fijas y ambulantes. El Servicio de Bibliotecas del Patronato contó con la colaboración de los propios ayuntamientos y otros organismos provinciales y locales, así como de la ayuda altruista de particulares. Cualquier alcalde de cualquier municipio, sin importar el tamaño o número de habitantes, podía solicitar a la JIAL o al Servicio de Bibliotecas lotes de libros para organizar una biblioteca municipal, con la única condición de disponer de un local, por modesto que fuere, pero mínimamente acondicionado, y una persona que, normalmente de forma voluntaria, se hiciera cargo de la biblioteca: por lo general, el maestro, pero en otros casos se encargaba el portero del ayuntamiento, un jardinero municipal en pueblos donde había, amas de casa también o el propio secretario de la corporación. Casi nunca bibliotecarios profesionales porque, entre otras razones, únicamente había 126 en toda España (Boza, p.50). Los encargados de las bibliotecas, incluidos los maestros, no recibían una mínima formación técnica en materia de organización bibliotecaria, razón por la cual aquéllas adolecían de importantes deficiencias, como una mala clasificación de los libros y, en general, múltiples defectos organizativos, a pesar de la supervisión que llevaban a cabo los bibliotecarios profesionales colaboradores en las misiones, como los mismos Juan Vicens, María Moliner o Teresa Andrés. Habitualmente, la JIAL se ocupaba de coordinar las bibliotecas de las ciudades y poblaciones

91 Caudet, F.: *Las cenizas del fénix...* Vid. Bib.

grandes, mientras que el Servicio de Bibliotecas era el encargado de crear y supervisar las bibliotecas de pueblos y aldeas más pequeñas (Boza, p.47)

Por otro lado, la contribución de las instituciones municipales y provinciales a las bibliotecas de las misiones no siempre fue la esperada y para evitar la falta de colaboración de algunas de ellas, presididas por políticos conservadores la mayoría, el Ministerio de Instrucción Pública promulgó una Orden de 25 de abril de 1932 por la que regulaba el régimen de funcionamiento de las bibliotecas creadas por las misiones. Esta disposición obligaba a todos los ayuntamientos y diputaciones a contribuir económicamente al mantenimiento y a la mejora de las bibliotecas, suministrando el Patronato una lista de recomendaciones bibliográficas para su futura compra.

Así, la República estaba empeñada en dotar a todas las escuelas rurales de bibliotecas. Bibliotecas que, como señalábamos antes, no fueran sólo de uso de la escuela, sino también de todos los habitantes de los pueblos, de manera que cualquiera con su carné de socio pudiese tomar libros prestados para su casa.

Para no abrumar con las cifras, señalaremos algunas de las más significativas que ofrece Ramón Salaberría (p.308):

- Entre 1932 y 1933, las bibliotecas rurales –siempre bajo la supervisión del Patronato de Misiones- contaron con 467.775 lectores, de los cuales, más de la mitad eran niños: 57,5% (269.325), teniendo

en cuenta que se trataba de bibliotecas escolares, aunque hacían también la función de bibliotecas públicas.

- Si nos atenemos al número de lecturas, es decir, tanto los libros prestados como los leídos en la propia biblioteca, el número se eleva en ese período a más de dos millones (2.196.495 lecturas), de las cuales, bastante más de la mitad fueron infantiles: 64% (1.405.845)

“Son los muchachos, de ordinario, quienes mueven a leer a sus padres y hermanos. Libro que el chico lleva a su casa es leído por el resto de la familia”⁹²

Eran los inspectores de enseñanza los responsables de hacer la selección de los libros para comprar y los maestros los principales bibliotecarios, encargados de expedir carnés a los socios de la biblioteca, catalogar los libros o llevar el registro de préstamos, todo ello bajo la supervisión del Consejo Local de Primera Enseñanza, que, a su vez, organizaba actividades pedagógicas – conferencias, coloquios sobre libros-, pero también lúdicas -rifas, fiestas, concursos-, para estimular y fomentar los libros y la lectura entre los vecinos.

La selección de libros no era tarea sencilla, habida cuenta del heterogéneo público al que iban destinados: desde mujeres rurales y campesinos, la gran mayoría analfabetos o semianalfabetos, hasta niños y jóvenes, escolarizados muchos pero otros con un nivel muy bajo de asistencia a la escuela por la necesidad de acudir a las labores del campo con sus progenitores. La mayor parte de los futuros usuarios de las bibliotecas que sabían leer, o bien no

92 Patronato, op.cit.,1934

habían leído un libro en su vida, o no estaban acostumbrados a una lectura continua, de manera que les costaba comprender el significado de un texto. En un principio, se clasificaban los libros en dos grandes categorías para cada uno de los grupos de edad: para los niños se seleccionaban obras de autores clásicos de cuentos y narraciones infantiles, como Perrault, los hermanos Grimm, Andersen, así como adaptaciones de otros clásicos como Homero, Dante, Cervantes, Quevedo, Allan Poe, Julio Verne; o biografías de grandes personajes como Napoleón, Alejandro Magno, Marco Polo, así como poesías del Romancero, Manrique, Larra, Bécquer, o de poetas contemporáneos como Antonio Machado, Lorca, Juan Ramón Jiménez, etc., además, obviamente, de libros sobre historia, arte, de viajes, leyendas... Para los adultos, además de muchas de las obras seleccionadas para niños, se incluían muchas otras clásicas y contemporáneas, desde la propia *Ilíada* y *Odisea* hasta el *Quijote*, *Fuenteovejuna* o *La vida es sueño*, pasando por Goethe, Voltaire, Dickens, Byron, Shakespeare, Dostoievsky, Tolstoy y un largo etcétera, sin olvidar, desde luego, ensayos y otros textos de filosofía, historia, geografía, sociología, política, arte, pedagogía... (Tiana, pp.97-98)

María Moliner

No queremos terminar este apartado sin referirnos a la excelente bibliotecaria, misionera y lexicógrafa María Moliner. Su extraordinaria labor al frente de la Delegación de las Misiones Pedagógicas en Valencia atestiguan su vocación bibliotecaria y su ingente valía personal y profesional. Autora del *Diccionario de*

uso del español –obra que redactó ya en el desgarro de su exilio interior en plena dictadura-, lo fue también del mejor plan de organización de bibliotecas de España⁹³, por el cual se creaba una red bibliotecaria a partir de las 115 bibliotecas establecidas en 1935 por el Patronato de Misiones Pedagógicas en la región valenciana. Con su biblioteca central en Valencia, se encargada de la coordinación de los servicios, que incluía a su vez la creación de una Escuela para bibliotecarios rurales, en colaboración con la Escuela Normal de Maestros, lo que permitía que los futuros enseñantes pudieran formarse también en técnicas bibliotecarias o biblioteconomía, de modo que en un futuro cercano pudieran encargarse de las bibliotecas de la red. La biblioteca central además contaría con una sección infantil y otra especializada en obras de pedagogía, y funcionaría también como biblioteca pública, con una colección de 400 libros. Para el funcionamiento eficaz de estas bibliotecas rurales escribió unas *“Instrucciones para el servicio de pequeñas bibliotecas”*⁹⁴, publicadas en 1937, y muy apreciadas tanto en España como el extranjero. El plan de María Moliner se anticipaba en decenios a las modernas redes informatizadas de bibliotecas que hoy tenemos. Su fin era crear una organización bibliotecaria, extensible a otras regiones, donde las bibliotecas rurales tuvieran una misión preponderante, coordinadas en red por una biblioteca central que permitiese a cualquier lector, sin importar su lugar de residencia, obtener cualquier libro de cualquier biblioteca de la red –lo que los bibliotecarios llamamos *préstamo interbibliotecario*-. Esta experiencia sería fundamental para la posterior

93 Moliner, M.: *Apuntes...* Vid.Bib.

94 Id.

redacción del ambicioso *“Proyecto de Bases de un Plan de Organización General de Bibliotecas del Estado”*⁹⁵, que no llegó a ver la luz.

Otro gran bibliotecario, director de la biblioteca de la Universidad Central de Madrid, Javier Lasso de la Vega, predijo que *“sin libros, sin prensa, ni bibliotecas, España no podrá ser un país democrático, jamás”* (Boza, p.49). Él mismo tuvo ocasión de comprobar cuán ciertas fueron sus palabras.

1934-1936: Triste final para unas misiones cargadas de futuro

“Nos enterró el olvido. Parecía que no hablaban de nosotros porque no les dejaban, y era, simplemente, que nos habían olvidado” (Teresa Andrés)⁹⁶

En 1934 comienza el declive de las misiones con una disminución considerable de su presupuesto: de 800 mil pts. en 1933, desciende a 700 mil en 1934; el recorte para bibliotecas es aún mayor: de 453.049 en 1933, el año siguiente se queda en poco más de la mitad: 248.043 pesetas. Ya en 1935 la asignación del Patronato se queda en 400 mil pesetas y apenas nada para las bibliotecas (Caudet, p.106). La razón la explica sin artificios el diputado tradicionalista Lamarmié de Clairac: *“¿Comprenderéis vosotros [los diputados] que a un entendimiento rústico, sin formación de ninguna clase... es posible darle programas de Misiones Pedagógicas en que se les habla de grandes hombres*

95 Vid.Bib.

96 Teresa Andrés fue bibliotecaria jefa de la Sección de Bibliotecas de Cultura Popular. Se exilió en París, donde murió en 1946. En: Pérez Iglesias, p.3. Vid. Bib.

de nuestra historia y de nuestra poesía, del Cid, de Fray Luis de León...?”

(Caudet, p.106)

*“Amor, amor, catástrofe.
¡Qué hundimiento del mundo! [...] Andas, ando
por entre escombros de estíos y de inviernos derrumbados [...]”⁹⁷*

No tardaron en hacerse oír voces críticas. Américo Castro, en un artículo titulado “*Los dinamiteros de la cultura*”, publicado, como dijimos, en el diario *El Sol* el 30 de junio de 1935, escribe: “*Mas las derechas españolas entienden ahora que su papel consiste en levantar los caminos para que una maleza abrupta vuelva a ocupar su espacio. Y pueden hacerlo con apariencias de legalidad, impunemente, sin que les formen Consejos de Guerra ni les señalen a gritos como enemigos del género español... Por lo visto, llevar a campos y aldeas cultura es un pecado mortal...*” (Caudet, p.107)

*“Si abrí los labios para ver el rostro
puro y terrible de mi patria,
si abrí los labios hasta desgarrármelos,
me queda la palabra”⁹⁸*

Para Alejandro Tiana, Eugenio Otero, Ramón Salaberría y otros investigadores de las misiones, éstas fueron un reflejo de lo que intentó hacer la Segunda República: el entendimiento de todos los españoles de cualquier signo ideológico, político o religioso, sin distinción o exclusión según el origen, sexo, condición social o económica, o procedencia, fuera ésta rural o urbana; el acercamiento del campo a la ciudad, la superación de las injusticias y las desigualdades, el acceso universal a la sanidad, a la educación y a la cultura,

97 Pedro Salinas: *De La voz a ti debida*. Vid. Bib.: Cano: *Antología*

98 Blas de Otero. *En el principio*. Vid. Bib.

terminando con el analfabetismo y con los males históricos de España, haciendo de ésta una nación mucho más culta, mejor formada, más próspera, más lectora y más ilustrada. No fue posible.

*“He cerrado mi balcón
Porque no quiero oír el llanto,
Pero por detrás de los muros
No se oye otra cosa que el llanto.”⁹⁹*

La sublevación militar de 1936 supuso el inicio del fin de aquellos sueños republicanos.

*“Y una mañana todo estaba ardiendo
y una mañana las hogueras
salían de la tierra devorando seres,
y desde entonces fuego,
pólvora desde entonces,
y desde entonces sangre”¹⁰⁰*

El 24 de julio de 1936 la facción sublevada del ejército republicano constituyó en Burgos la Junta de Defensa Nacional, al mando del general de división Miguel Cabanellas Ferrer, al que más tarde sustituiría Francisco Franco Bahamonde, bajo el nombramiento de *Jefe del Gobierno del Estado y Generalísimo de los Ejércitos*. A lo largo del mes de septiembre de ese mismo año, esta Junta dictó una serie de órdenes de aplicación general dirigidas a todas las circunscripciones militares bajo su mando (Burgos, Ávila, Logroño,

99 Federico García Lorca: *Casida del llanto*. De: *Diván del Tamarit* (Obra póstuma). Vid. Bib: Cano: *Antología...*

100 Pablo Neruda. *Explico algunas cosas*. Vid. Bib.

Zaragoza, Baleares, Granada, Córdoba, Valladolid, Pontevedra, Lugo o Segovia).

*“Generales
traidores:
mirad mi casa muerta,
mirad España rota:
pero de cada casa muerta sale metal ardiendo
en vez de flores,
pero de cada hueco de España
sale España,
pero de cada niño muerto sale un fusil con ojos,
pero de cada crimen nacen balas
que os hallarán un día el sitio
del corazón”¹⁰¹*

La finalidad de esas órdenes era la incautación y destrucción de libros presentes en las bibliotecas escolares de carácter “comunista”, “libertario”, y en general, “disolvente”, según la terminología de los sublevados. En esas órdenes se declaraba que *“la gestión del Ministerio de Instrucción Pública, y en especial, de la Dirección General de Primera Enseñanza, en estos últimos años, no ha podido ser más perturbadora para la infancia [...] pues, cubriéndola con un falso amor a la cultura, ha apoyado obras de carácter marxista o comunista, con las que ha organizado bibliotecas ambulantes y de las que ha inundado las escuelas, a costa del Tesoro Público, constituyendo una labor funesta para la educación de la niñez [...] Autorizándose exclusivamente el uso*

101 Pablo Neruda. *Explico algunas cosas*. Vid. Bib.

de obras cuyo contenido responda a los santos principios de la religión y moral cristiana y que exalten con su ejemplo el patriotismo de la niñez”¹⁰².

Destaca, por ejemplo, la orden del general de división Gonzalo Queipo de Llano, de 11 de septiembre de 1936 en Córdoba: *“La inteligencia dócil de la juventud y la ignorancia de la masa, fueron el medio propicio para el cultivo de las ideas revolucionarias. Y la triste experiencia de este momento histórico, demuestra el éxito del procedimiento elegido por la Masonería, el Judaísmo y el Marxismo [...] Vengo a disponer... Se declaran ilícitos el comercio, circulación, producción y tenencia de libros, periódicos, folletos y toda clase de impresos pornográficos o de literatura socialista, comunista, libertaria y, en general, disolvente”*¹⁰³.

En palabras de Ramón Salaberría: *“El libro volvía en formato de catecismo”* (p.315).

*“Bandidos con aviones y con moros,
bandidos con sortijas y duquesas,
bandidos con frailes negros bendiciendo
venían por el cielo a matar niños,
y por las calles la sangre de los niños
corría simplemente, como sangre de niños [...]
¡Venid a ver la sangre por las calles,
venid a ver
la sangre por las calles,*

102 España. Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional, 8 de septiembre de 1936.
[\[https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1936/003/J00009-00010.pdf\]](https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1936/003/J00009-00010.pdf) Vid. tb. Bib. Ramos
[\[http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28031.pdf\]](http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28031.pdf)

103 España. Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba, 11 de septiembre de 1936.
[\[https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1936/003/J00009-00010.pdf\]](https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1936/003/J00009-00010.pdf)
Vid. tb. Bib. Ramos [\[http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28031.pdf\]](http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28031.pdf)

*venid a ver la sangre
por las calles!*¹⁰⁴

Muchos misioneros, lo mismo que combatientes del ejército republicano y simpatizantes, o no, de las organizaciones políticas y sindicales afines a la República, maestros, artistas, poetas, actores, campesinos, trabajadores de todos los oficios, muchos profesionales, cargos políticos republicanos... fueron asesinados, encarcelados, condenados a penas de muerte, o tuvieron que salir al exilio, la inmensa mayoría para no volver.

*“Cárcel en horas de mortal peligro.
Nos rodeaban sólo fratricidas”*¹⁰⁵

*“Un pueblo sin razón, adoctrinado desde antiguo
En creer que la razón de soberbia adolece
Y ante el cual se grita impune:
Muera la inteligencia, predestinado estaba
A acabar adorando las cadenas”*¹⁰⁶

*“Dejé por ti mis bosques, mi perdida
Arboleda, mis perros desvelados,
[...]
Dejé mi sombra en los desesperados
Ojos sangrantes de la despedida”*¹⁰⁷

*“Tristes guerras
si no es amor la empresa. [...]
Tristes armas
si no son las palabras. [...]*

Tristes hombres

104 Pablo Neruda. *Explico algunas cosas*. Vid. Bib.

105 Jorge Guillén: *Una prisión*. Vid. Bib.: Cano: *Antología*

106 Luis Cernuda: *Es lástima que fuera mi tierra*. En: *Desolación de la quimera*. En: Cano: *Antología...* Vid. Bib.

107 Rafael Alberti: *Lo que dejé por ti*. De: Roma, *peligro para caminantes*. En: Cano: *Antología...* Vid. Bib.

*si no mueren de amores. Tristes. Tristes*¹⁰⁸

BIBLIOGRAFÍA

- BOZA PUERTA, M y SÁNCHEZ HERRADOR, M.A.: Las bibliotecas en las Misiones Pedagógicas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 74, marzo 2004, pp. 41-51
- BOZAL, V.: Las misiones pedagógicas en el marco de la cultura republicana. En: España. Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales; Institución Libre de Enseñanza. Residencia de Estudiantes: *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936: Exposición: Catálogo*, 2006. Ed. Eugenio Otero Urtaza. [En línea]. [Consulta: 13/02/2017]. Disponible en: <http://www.residencia.csic.es/misiones/sedes/inicio.htm>
- CALVO, B; SALABERRÍA, R., eds: *Biblioteca en guerra*. Madrid: Biblioteca Nacional, 2005
- CANES GARRIDO, F.: Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 4(l), p.147-168. Madrid: Ed. Universidad Complutense, 1993. [En línea]. [Consulta: 11/02/2017]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782840.pdf>
- CANO, J.L., sel. e intr.: *Antología de los poetas del 27*. Madrid: Espasa-Calpe (Austral), 1982
- CAUDET, F.: *Las cenizas del fénix: la cultura española en los años 30*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1993
- ESPAÑA. *Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba*, 11 de septiembre de 1936. [En línea]. [Consulta: 13/03/2017]. Disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1936/003/J00009-00010.pdf>
- ESPAÑA. *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional*, 8 de septiembre de 1936. [En línea]. [Consulta: 13/03/2017]. Disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1936/003/J00009-00010.pdf>

- ESPAÑA. *Constitución de la República española*. Madrid, 9 de diciembre de 1931. [En línea]. [Consulta: 13/03/2017]. Disponible en: http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf
- ESPAÑA. Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales; Institución Libre de Enseñanza. Residencia de Estudiantes: *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936: Exposición: Catálogo, 2006*. Ed. Eugenio Otero Urtaza. [En línea]. [Consulta: 13/02/2017]. Disponible en: <http://www.residencia.csic.es/misiones/sedes/inicio.htm>
- FAUS SEVILLA, P.: *La lectura pública en España y el Plan de Bibliotecas de María Moliner*. Madrid: Anabad, 1990
- GÁLLEGO RUBIO, C., MÉNDEZ APARICIO et. al.: *Historia de la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid*. Madrid: Ed. Complutense, 2007
- GÁLLEGO RUBIO, C.: *Juana Capdevielle San Martín: Bibliotecaria de la Universidad Central*. Madrid: Ed. Complutense, 2010
- GONZÁLEZ CALLEJA, E., et al.: *La Segunda República española. Barcelona: Pasado & Presente*, 2015
- HERNÁNDEZ, M: *Cancionero y romancero de ausencias*. José María Sicilia, il. Pablo Jauralde Pou; Pablo Moíño Sánchez, eds. Madrid : Ayuntamiento, Área de Gobierno de las Artes, 2004
- LLOPIS, R.: *La revolución en la escuela: dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza* S. Aguilar, impr., 1933
- MOLINER, M.: Apuntes de María Moliner sobre las bibliotecas de Misiones. España (op.cit.): *Las Misiones Pedagógicas, 2006*, pp. 318-326. [En línea]. [Consulta: 13/02/2017]. Disponible en: <http://www.residencia.csic.es/misiones/sedes/inicio.htm>
- Ibid.: *Proyecto de Bases de un Plan de Organización General de Bibliotecas del Estado*. Valencia: Oficina de Adquisición de Libros y Cambio Internacional, 1939. [En línea]. [Consulta: 06/02/2017]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/224113.pdf>

- Ibid.: Bibliotecas rurales y redes de bibliotecas en España. Madrid; Barcelona: // *Congreso internacional de bibliotecas y bibliografía*, 1935
- MORENO LUZÓN, J.: Alfonso XIII, 1902-1931. En: Fontana, J.; Villares, R., dirs.: *Historia de España*, vol. 7, pp. 307-554. Madrid: Crítica-Marcial Pons, 2009
- MORENO LUZÓN, J. y VILLARES, R.: Restauración y dictadura. En: Fontana, J., op. cit.
- NERUDA, P.: *Obras completas*. Hernán Loyola, ed., pr. Barcelona : Galaxia Gutenberg : Círculo de Lectores, 2002
- OTERO URTAZA, E.: *Las misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular*. Sada (A Coruña): Eds. do Castro, 1982
- OTERO, B.: *Obra completa : (1935-1977)*. Sabina de la Cruz, ed. e intr.; Mario Hernández, intr. Barcelona: Galaxia Gutenberg : Círculo de Lectores, 2013
- PATRONATO DE MISIONES PEDAGÓGICAS: *Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas, sept. 1931-dic. 1933*. Madrid, S. Aguirre impr., 1934. [En línea]. [Consulta: 10/02/2017]. Disponible en: <http://laescueladelarepublica.es/wp-content/uploads/2015/10/patronato-misiones.pdf>
- Ibid.: *Memoria de la misión pedagógico-social en Sanabria (Zamora). Resumen de trabajos realizados en el año 1934*. Madrid, S. Aguirre impr., 1935
- PÉREZ IGLESIAS, J.: Nos enterró el olvido: Exposición Biblioteca en Guerra. Biblioteca Nacional, del 14 de noviembre de 2005 al 19 de febrero de 2006. En: *Educación y Biblioteca*, 151, 2006. [En línea]. [Consulta: 20/02/2017]. Disponible en <http://eprints.rclis.org/12249/1/Nosenterroelolvido.pdf>
- RAMOS ZAMORA, S.: *La depuración del magisterio de primera enseñanza en Castilla-La Mancha (1936- 1945)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense, 2004. [En línea]. [Consulta: 12/03/2017]. Disponible en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28031.pdf>
- SALABERRÍA Lizarazu, R.: Las bibliotecas de Misiones Pedagógicas: medio millón de libros a las aldeas más olvidadas. España: *Las Misiones Pedagógicas*

(op.cit.), pp.302-318.[En línea]. [Consulta: 13/02/2017]. Disponible en:
<http://www.residencia.csic.es/misiones/sedes/inicio.htm>

- TIANA, A.: *Las misiones pedagógicas: educación popular en la Segunda República*. Madrid: Los libros de La Catarata, 2016
- TORRES SANTO DOMINGO, M.: *La Biblioteca de la Universidad de Madrid durante la Segunda República y la Guerra Civil*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense, 2011. [En línea]. [Consulta: 14/02/2017]. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/14119/1/BHTD6.pdf>
- Id.: Libros que salvan vidas, libros que son salvados: la Biblioteca Universitaria en la Batalla de Madrid. Calvo, B; Salaberría, R., eds: *Biblioteca en guerra* (op.cit.). [En línea]. [Consulta: 13/02/2017]. Disponible en: http://eprints.ucm.es/9464/1/LIBROS_QUE_SALVAN_VIDAS_2.pdf
- TUÑÓN DE LARA, M.: *Medio siglo de cultura española: 1885-1936*. Barcelona: Bruguera, 1970
- UNESCO. *Instituto de Educación*. [En línea]. [Consulta: 3/03/2017]. Disponible en: <http://uil.unesco.org/es/unesco-instituto/historia>

EVOLUCIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Evolution of Physical Education Didactics

Raúl Landa Navarro¹⁰⁹

CEP de Córdoba

raul.landa.edu@cepcordoba.org

RESUMEN

Una mirada personal retrospectiva a la didáctica de la Educación Física desde los años 80 hasta la actualidad, unida a unas perspectivas futuras cambiantes, reflejan el enorme cambio metodológico realizado por el profesorado de Educación Física en estos años y la flexibilidad como característica principal para afrontar los futuros retos.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN FÍSICA, DIDÁCTICA, HISTORIA, FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ABSTRACT

A retrospective personal look at the didactics of Physical Education since the 1980s to the present, linked to changing future perspectives, reflect the enormous methodological change made by Physical Education teachers throughout these years and flexibility as the main characteristic to face the future challenges.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, HISTORY, TEACHER TRAINING, DIDACTICS

Fecha de petición del artículo: 11/01/2017

Fecha de Aceptación: 31/03/2017

Citar artículo: LANDA NAVARRO, R. (2017). *Evolución de la didáctica de la Educación Física*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

109 Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Granada.
Asesor de Formación en el CEP Córdoba.

Hace 31 años correteaba por el patio de arena de un colegio de Salesianos en Madrid. Carezco de una buena memoria, por lo que cobra más importancia que tenga recuerdos tan nítidos de mi experiencia allí, especialmente de las clases de Educación Física (EF). Y es que son difíciles de olvidar para todo aquel que haya vivido la evolución que ha tenido su didáctica hasta la actualidad.



Estaba en 7º de EGB, con 11 años, en un grupo de 40 alumnos (sólo había chicos). Teníamos un horario de mañana (de 9:00 a 14:00) y otro de tarde (16:00 a 18:00). Sin duda, la Educación Física era la asignatura más atractiva de todo el currículum para una gran parte de los alumnos. Los deportes colectivos acaparaban los recreos y las tardes en este colegio concertado. Ahora me doy cuenta de lo afortunados que fuimos en cuanto a instalaciones deportivas. No tanto respecto a las clases de EF.

Ese año teníamos Educación Física después de comer. En el comienzo de la clase, teníamos que presentarnos ante el profesor en una formación militar de

cuatro columnas, de 10 alumnos cada una, ordenados de menor a mayor altura y con el mismo color de camiseta. El profesor se presentó el primer día como un antiguo oficial de la Brigada Paracaidista mientras se crujía el cuello. Todos los días seguía la misma retahíla: órdenes directas a las que respondíamos con disciplina militar: “Firmes, ¡ar!” (barbilla ligeramente hacia arriba), “Cúbranse, ¡ar!” (levantar el brazo para marcar la distancia con el de delante), “Descansen, ¡ar!” (paso lateral separando los pies y manos cogidas detrás de la espalda). A continuación, nos explicaba qué íbamos a hacer esa sesión.



Fuente: <https://neider.blogia.com/>

De las dos horas de Educación Física, solíamos tener un día en el gimnasio (una antigua capilla con suelo de iglesia y techos muy bajos) y otro día en las pistas polideportivas exteriores (con campos de baloncesto, voleibol, fútbol y fútbol-sala). El día que nos tocaba la pista exterior, nos dividíamos para jugar a los distintos deportes. Siempre me maravilló la destreza de mi profesor para pegar “patadones” de 40 metros a los balones, los cuales caían en el centro de cada campo. A continuación, como una jauría de lobos hambrientos, salíamos corriendo detrás del balón para empezar el partido.

En el gimnasio hacíamos una gimnasia analítica en la que, con una organización militar, se nos daban órdenes de movimientos muy específicos: “rodillas arriba, mano derecha toca pie izquierdo y viceversa, ¡uno, dos, tres, cuatro!. Abrimos y cerramos piernas y brazos, ¡uno, dos, tres, cuatro!” Este tipo de ejercicios son los que dieron nombre a la asignatura de “Gimnasia” durante el régimen franquista.



Nuestras notas se solían evaluar mediante baremos de condición física: Test de Cooper de 12 minutos (sin una preparación previa de acondicionamiento aeróbico), test de abdominales y flexiones, etc. Las agujetas duraban una semana y luego se olvidaba. Yo no tuve grandes problemas, pero puedo imaginar lo traumático que sería para el alumnado que no tenía una mínima condición física

En definitiva, era una Educación Física cuyos contenidos estaban muy centrados en los deportes y en la condición física. Probablemente, este tipo de didáctica de la EF provenía de la Academia de Mandos José Antonio, encargada de la formación de los profesionales de la Educación Física durante el régimen

franquista donde se realizaban ejercicios gimnásticos provenientes de la escuela sueca de Ling. La Ley General de Educación (LGE) de 1970 introduce la Educación Física como una asignatura específica impartida progresivamente por un profesorado especializado.



Posteriormente, durante los años 80 y 90, se producen avances en el campo de la psicomotricidad, la expresión corporal y la didáctica. Se incluyeron bloques de contenido como las habilidades motrices básicas, los juegos y deportes, la expresión corporal, las actividades en el medio Natural y la condición física. La LOGSE (1990) supuso un reconocimiento en el curriculum en cuanto a horas y cursos en los que se impartía la EF. Además, se reconocía al maestro de EF como especialista para impartir esta materia (Diplomatura en Magisterio de Educación Física). Actualmente, existe un Grado en Ciencias de la Educación (Mención en Educación Física), con una menor carga lectiva específica de EF.

La formación de los docentes de Educación Física también ha evolucionado mucho en materia de igualdad y coeducación. Durante el régimen de Franco, la Sección Femenina se encargaba de la formación de las profesoras, basada

principalmente en actividades de ritmo y danza. Personalmente, fue en el INEF de Madrid (cuya actividad académica comenzó en 1967) cuando tomé mi primer contacto con actividades de expresión corporal (ritmo, danza, bailes populares, expresión corporal, aerobio, etc.). Antes de entrar en INEF, creía que las chicas tenían una predisposición genética a las actividades rítmicas, pero pronto me di cuenta de que el factor más influyente era el tipo de estimulación que habían tenido en edades tempranas alimentado por los estereotipos tan acentuados en ese momento. El profesorado de EF actual está mucho más sensibilizado y formado respecto a la igualdad y a la coeducación, desarrollando deportes y actividades alternativas (cuya práctica no está tan estereotipada), así como contenidos de expresión corporal, danza y ritmo (independientemente de que sea profesor o profesora). Aún así, he podido comprobar desde mi actual trabajo de asesor de formación en el Centro del Profesorado, que existe una gran demanda de formación sobre la didáctica de la expresión corporal, por parte del profesorado de EF, lo que nos advierte que todavía queda un camino por recorrer en este campo.



Autor: mcmrbt. Fuente: [flickr](#) [CC BY-NC-ND 2.0](#)

A pesar de la gran evolución que ha tenido la formación de los docentes de EF durante los últimos 50 años, la imagen que una parte de la sociedad ha dado, especialmente en los medios de comunicación, ha sido descontextualizada e injusta. Varias series de televisión, quizá con guionistas que han vivido o escuchado experiencias como las que yo cuento en este artículo, se han dejado llevar por la tentación de plasmar esas vivencias en sus guiones, dando una imagen de la EF actual alejada de la realidad, con el consiguiente daño para la imagen de un colectivo que lleva muchos años demostrando que la Educación Física que se imparte actualmente, poco tiene que ver con la existente en los años setenta. Afortunadamente, creo que la percepción de la importancia de la EF por parte de la sociedad e incluso por parte del profesorado de otras materias ha mejorado mucho. No me extrañaría que en un futuro podamos ver la implantación de una hora de EF diaria para nuestro alumnado, ya que el sedentarismo y la obesidad se convertirá en breve en el enemigo público número uno de nuestra sociedad.



Autor: Sandor Weisz. Fuente: [flickr](#) [CC BY-ND 2.0](#)

al impartir la EF bilingüe, implementando un enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en el diseño de las tareas.

La LOE (2007) aportó la creación de unas competencias básicas que todas las materias tienen que cumplir. La LOMCE (2013) ha cambiado la forma de programar las sesiones, dando una mayor importancia a los criterios de evaluación que aparecen en la ley. Su apuesta por las competencias clave también coincide con algunos cambios en las prácticas docentes de nuestra materia (aunque no se contemple una “competencia motriz” entre las siete competencias clave): el diseño de tareas que favorezcan varias competencias, los proyectos interdisciplinarios, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje-servicio, la clase invertida en EF, etc.



Fuente: <http://gloriaherrero.com/>

¿Y hacia dónde vamos? Desde mi punto de vista, el profesorado de EF debería tener como prioridad que el alumnado consiga autonomía en la adquisición de un estilo de vida saludable y de una ocupación activa del tiempo libre. La EF es una materia única para desarrollar competencias clave en nuestro alumnado,

que nos permite implementar una gran variedad de metodologías y ahí reside su potencial, pero también conlleva un riesgo de restar vivencias motrices a nuestro alumnado, algo que considero que es el ADN de la Educación Física.

EL MAESTRO Y LA PEDAGOGÍA SUPLANTADA DEL FRANQUISMO DE LA POSGUERRA. APUNTES DESDE LA LITERATURA

The teacher and pedagogy supplanted in post-war Francoism. Outlines drawn from literary studies.

Ramón López Martín
Universitat de València
Ramon.Lopez@uv.es

RESUMEN

En el marco de las renovadas tendencias de la historiografía pedagógica, junto a las transformaciones experimentadas en el ámbito escolar, hemos asistido a la consolidación de novedosas fuentes de investigación -caso de la literatura-, que pueden complementar el conocimiento aportado por la heurística tradicional. El objetivo de este trabajo es poner en valor los testimonios recogidos en la literatura española de la posguerra sobre la figura del maestro, en un contexto en el que su labor queda suplantada por un modelo pedagógico entregado a los valores religiosos y patrióticos del nacional-catolicismo.

PALABRAS CLAVE: maestro, Franquismo, literatura, pedagogía franquista, nacional-catolicismo.

ABSTRACT

In the framework of the renewed trends in pedagogical historiography, together with the transformations experienced in the school environment, we have assisted in the consolidation of novel sources of research - a case of literature - that can complement the knowledge provided by traditional heuristics.

The objective of this study is to add value to testimonies collected in post-war Spain, revolving around the role of the teacher. Within this context, teachers' pedagogic initiatives were overridden by the religious and national values of state-supported Catholicism.

KEYWORDS: TEACHER, FRANCOISM LITERATURA, NATIONAL CATHOLICISM VALUES, PEDAGOGY IN THE FRANCOIST PERIOD

Fecha de petición del artículo: 11/06/2016

Fecha de Aceptación: 13/03/2017

Citar artículo: LÓPEZ MARTÍN, R. (2017). *El maestro y la pedagogía suplantada del franquismo de la posguerra. Apuntes desde la literatura. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

Las profundas transformaciones experimentadas en el mundo escolar y otras incertidumbres del ámbito educativo, junto a los vertiginosos cambios de unas sociedades llamadas del conocimiento, fuertemente tecnologizadas y con una clara tendencia hacia los procesos de globalización, han posibilitado que la figura del docente se convierta en el centro mediático de la reflexión sobre las políticas educativas. Afirmaciones como que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”, recogida en el famoso *Informe McKinsey* de 2007, o el argumento, defendido por el Rector de la Universidad de Lisboa, Antonio Nóvoa, en el marco de la conferencia de clausura del XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, celebrado en julio de 2011, de que estamos ante “un nuevo tiempo para los profesores”, son dos ejemplos de los muchos que pueden ilustrar la presencia en el imaginario colectivo de la necesidad de actualizar las competencias y responsabilidades del profesorado, en una clara apuesta estratégica por repensar el perfil de su rol docente.

También desde la investigación sobre la perspectiva histórica de la escuela podemos y queremos contribuir al desafío mencionado. Si bien es cierto que la historiografía pedagógica ha profundizado en el conocimiento de las circunstancias socio-profesionales del magisterio, con un buen número de estudios de calidad, algunos referenciados en este mismo trabajo, y que la hermenéutica tradicional ha relevado buena parte sobre la genealogía crítica de cómo se ha ido construyendo esta identidad profesional del oficio de enseñar, no

lo es menos que, en la actualidad, las nuevas corrientes sobre esta especialidad han posibilitado la emergencia de fuentes de investigación histórica más novedosas -caso de la literatura- llamadas a ofrecer una imagen complementaria que profundice y perfile dicho conocimiento.

A pesar de que la extensa bibliografía sobre el franquismo sigue debatiendo las diversas posibilidades para concretar su temporalización, desde la dimensión educativa podemos concretar un primer momento del régimen, conocido con la etiqueta cronológica de “época de posguerra” (desde la instauración del régimen hasta la apertura experimentada en los años 50), con una orientación de gobierno claramente totalitaria, bajo la exaltación del patriotismo, la defensa de la religión católica, un nuevo espíritu de ciudadanía y el convencimiento profundo de caminar hacia la demolición de todo lo anterior. La cultura pedagógica, en este contexto, queda suplantada por estos valores patrióticos y religiosos, y el maestro abocado a un estilo docente, un habitus profesional, donde la dependencia de manuales y textos, junto a la ausencia de orientaciones científicas y metodológicas, presiden toda su labor práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de este trabajo, por tanto, no es otro que apoyar ese amplio conocimiento que tenemos sobre la figura del maestro en la historiografía escolar del primer franquismo, a través de los ecos proyectados en la literatura de la época, con el deseo de contribuir -como decimos- a repensar el renovado perfil de los docentes del siglo XXI y a concretar su decisivo papel en la transformación del oficio de enseñar y en la mejora de la calidad docente.

1. El valor de la literatura como fuente de conocimiento para la historia de la escuela

En el marco de las renovadas tendencias de la historiografía pedagógica desarrolladas durante las últimas décadas, con apoyo de los profundos cambios acontecidos en el mundo educativo, ha cobrado especial interés el estudio de la escuela como un espacio social que se construye con una cultura propia, capaz de reinterpretar el influjo de factores exógenos y explicar así buena parte de la estructura de su organización interna (López Martín, 2001 y 2017). Este enfoque heurístico ha propiciado un nuevo impulso, una tercera dimensión en el ámbito docente e investigador de la Historia de la Escuela que, entre otros aspectos, ha consolidado la importancia de fuentes de investigación novedosas, antes inimaginadas -caso de la literatura-, que pueden completar y poner en valor el conocimiento propio de la metodología tradicional.

A los clásicos documentos o testimonios escritos (manuscritos o impresos) de la hermenéutica en su sentido más puro, hay que añadir toda una gama de huellas o restos del pasado (objetos, imágenes, fuentes orales, utensilios, mobiliario, material didáctico...), susceptibles de ser utilizados para el análisis de la educación y el descubrimiento de sus procesos genealógicos, ofreciendo una visión complementaria a las fuentes tradicionales, quizás excesivamente focalizadas en los discursos pedagógicos y poco atentas a la hora de valorar los vestigios de la cultura empírica de la escuela. La rápida consolidación de los estudios sobre el patrimonio escolar (R. López Martín, 2012-13), el cine, la literatura (R. López Martín, 2014 y 2016) -como es el caso- y otras técnicas

auxiliares se están convirtiendo en eficaces herramientas de análisis de las temáticas históricas, en general, y del mundo escolar, en particular.

La literatura, lejos de oponerse a los códigos del conocimiento histórico, como cualquier otra manifestación artística, refleja las características del momento histórico en el que se gesta y se instala en un marco de interrelaciones con la sociedad, poniendo en marcha un sistema de influjos recíprocos que nos aproximan al conocimiento de la mentalidad de la época, de la que el autor es siempre testigo, real o imaginario. Los narratorios literarios, en definitiva, te invitan a trascender el archivo documental para completar su conocimiento con textos vivos, reales o ficticios, acaecidos o imaginados, pero siempre históricamente relevantes. Y no parece apropiado plantear aquí la discusión sobre la distancia entre realidad y ficción en las obras literarias, máxime cuando resulta evidente que todo lo vehiculado por el lenguaje se convierte en ficción, ya sea una narración ficcional o un relato del propio yo. No hay una novela del género fantástico que no contenga elementos sugeridos de la propia vida del autor, ni hay un relato autobiográfico de la más pura realidad donde no detectemos elementos de ficción, más o menos vertebrados. Memoria e imaginación, realidad y ficción, por tanto, se presentan como categorías conceptuales, siempre en continua tensión, retroalimentadas de manera sinérgica, formando parte de un mismo proceso.

Esta afirmación, válida para el conocimiento histórico general, aún resulta de mayor potencia reveladora para el mundo escolar. La escuela, conviene recordarlo, ha sido y es uno de los territorios privilegiados de la memoria

histórica, por lo que no parece extraño que la literatura le haya dedicado una atención especial. Numerosos son los autores que recogen testimonios de su memoria escolar, con más o menos profundidad, a lo largo de sus obras; es más, no faltan textos que recopilan fragmentos de célebres literatos referentes a la escuela y sus maestros, algunos con cierta extensión (Lomas, 2002 y 2007; Gracida y Lomas, 2005; Carbonell, Torrents, Tort y Trilla, 1987 o Museo Pedagógico de Aragón, 2007), otros de citas más breves (Ezpeleta, 2006; Jiménez, 2010 y Lomas, 2011), o relatos de escritores contemporáneos, todavía no consagrados por la crítica literaria, sobre sus recuerdos escolares (VV.AA, 2007; Rojo, 2008; Regalado, 2008 y Cantón, 2009). En cualquier caso, lo cierto es que la literatura refleja con sentida precisión el mundo escolar, *“nos habla - apunta C. Lomas (2007: 214)- de las luces de la instrucción escolar, de las utopías educativas y de los afanes emancipadores de maestras y maestros, pero también nos ofrece las sombras de la miseria, de la injusticia, del maltrato, del analfabetismo endémico, de las tenaces inquisiciones”*.

Esta “poética escolar” (Lomas, 2002: 17) nos invita al recuerdo de nuestra infancia y adolescencia, de ilusiones y nostalgias pasadas, de amores y desamores vividos, de huellas de ese escenario de la vida cotidiana donde uno realiza su primera inmersión cultural, forma parte de nuestro imaginario personal y colectivo y no parece extraño que se convierta en objeto literario de primera magnitud. Un viaje por la literatura de la época, en definitiva, nos permite descubrir las claves de los códigos pedagógicos de las escuelas y sus maestros, ayudándonos a perfilar el conocimiento que la historiografía escolar viene aportando sobre la cultura pedagógica en todas sus dimensiones.

2. La pedagogía suplantada. Pobreza material y abundancia espiritual en el primer franquismo

El ansiado final de la Guerra Civil dará paso al nacimiento del “Nuevo Estado” enmarcado en el contexto de una profunda precariedad económica y una necesaria -para unos- e injusta -para otros- depuración ideológica. La escuela del nacional-catolicismo caminará entre la *pobreza material* y la *abundancia espiritual*, entre la escasez de medios y recursos para la enseñanza y el control de su labor ideologizadora hacia la defensa del patriotismo, la religión católica, la tradición y un renovado espíritu de ciudadanía, eliminando cualquier reminiscencia liberal del periodo republicano anterior. La pedagogía de la época queda *suplantada* por estos valores de militancia patriótica y la presencia de una iglesia católica como juez implacable de todos los aspectos de la vida, principalmente del ámbito educativo. La apelación al placer, el juego o la actividad del niño, como códigos del sentido modernista de la pedagogía de tiempos pasados -siempre vinculada al concepto de educación propugnado por el movimiento de la Escuela Nueva-, deberán ser revertidos, suplantados, por una pedagogía de la voluntad, del sacrificio, del esfuerzo (J. Talayero, 1938), de la disciplina y de la vida ascética de la “nueva España” (V. García Hoz, 1941); la tradición y la esencia de sus valores más identitarios, por tanto, serán los nuevos ideales de lucha contra las “falsedades” de la pedagogía científica del pasado republicano.

Las palabras dirigidas al Magisterio por D. Gonzalo Gálvez Carmona (1938: 175-77), Inspector de Primera Enseñanza de Granada, discípulo del Padre Manjón, sobre lo que debe enseñar la escuela, es un ejemplo muy válido -de entre los

muchos testimonios que podríamos citar aquí- del pensamiento e ideario pedagógico de la época: *“Quiérote decir, y tú ya lo habrás adivinado, que Religión, España y Trabajo es lo que tienes que enseñar, y por mucho que detalles el programa, y por muchos nombres técnicos que des a lo que quieras enseñar, ya verás cómo te cabe todo en esos tres grandes campos que yo hago.”*

La técnica pedagógica queda revertida, anestesiada, por las nuevas directrices, que orientarán, ahora de manera rigurosa, la totalidad de los aspectos de la práctica educativa. El propio Onieva (1939: 5), en la dedicatoria a los maestros de *La Nueva Escuela Española*, una de las obras señeras de la educación franquista de la época, expresa la importancia de los nuevos valores, con un cierto menosprecio hacia la pedagogía científica, poniendo en valor la tradición gremial y la cultura empírica de los docentes: *“Esto no es un libro de Pedagogía ni tiene pretensiones científicas. Es un conjunto de observaciones a través de muchos años de práctica escolar e inspectora, viajes e informaciones (...) ¿Qué he pretendido? Lo que ha ido mi preocupación de siempre: hacer una escuela estrictamente española, para niños españoles y con doctrina hispánica.”*

La vida escolar, en consecuencia, está marcada por actividades encaminadas a la formación del espíritu nacional y, sobre todo, a la extensión y profundización en el ejercicio del ideal católico. La memoria literaria de numerosos escritores del momento es verdaderamente abundante y reveladora de estas cuestiones. Nos quedamos, a modo de ejemplo, con el recuerdo del intelectual polifacético, C. Barral (1975: 21-22), en su primera entrega de la trilogía de memorias, *Años de penitencia*, en la que rememora la atmósfera de aquel tiempo y sus años de escolar en un colegio jesuítico de la Barcelona de posguerra: *“Aquellas oscuras*

y raras personas estaban allí, sobre todo, para introducirnos en una nueva legalidad, eterna, pero que tenía manifestaciones inmediatas: la estricta y obligatoriedad de la vida religiosa y las prácticas patrióticas. Unas y otras tenían importancia y eran el marco cotidiano, las fronteras con el mundo y con el cielo, de la monótona vida académica. La jornada comenzaba con la concentración para la misa, el oficio a golpe de palmeta y de comunión prácticamente sin excusa (...) Al empezar cada clase había que repetir en voz alta una jaculatoria y a la mitad de la permanencia de la noche, así se llamaban las horas de estudio bajo vigilancia de los celadores, se rezaba el rosario (...) Naturalmente yo no me daba cuenta entonces, pero esa espesa estructuración conventual de la vida escolar, ese abuso de prácticas obligatorias, eran una magnífica, casi infalible vacuna contra el sentimiento religioso.”

Toda la obra educativa deberá estar “empapada”, impregnada, del espíritu cristiano y del ideal católico. Serrano de Haro (1941: 92-93), otro de los intelectuales afectos al régimen, Inspector General de Enseñanza Primaria, refiere al respecto con suma claridad: *“Escuela en la que no se ame a Dios y a España, en la que no se practique la ley suprema de la caridad y en la que no se afiancen y aprieten los vínculos sagrados que unen en haz apretado y eterno a todos los hijos de España, es un organismo muerto, sin engarce con los problemas trascendentales, es la Escuela raquítica de la decadencia que más vale cerrar que abrir.”*

Y no faltan ilustres literatos que vierten en sus obras y testimonios de memoria escolar duras críticas al régimen y a la escuela “sufrida”; es el caso de Rafael

Alberti (1975: 28-29): *“De todos aquellos colegios andaluces, tanto de primera como de segunda enseñanza -escribe con amargura-, se salía solamente con la cabeza loca de padrenuestros, pláticas terroríficas y con tal cúmulo de faltas ortográficas e ignorancias tan grandes que yo, aun a los veinte años, después de cinco ya en Madrid, me sonrojaba de vergüenza ante el saber elemental de un chiquito de once, alumno del Instituto Escuela o de cualquier otro centro docente. ¡Lamentables generaciones españolas salidas de tanta podredumbre, incubadas en tan mediocres y sucias guaridas! Aunque en la actualidad deteste y odie el imbécil alarde antirreligioso, si no peor en su extremo, por lo menos tan desagradable e inculto como el del más cerril de los beatos, quiero consignar una vez más la repugnancia que siento por ese último espíritu católico español, reaccionario, salvaje, que nos entenebreció desde niños los azules del cielo, echándonos cien capas de ceniza, bajo cuya negrura se han asfixiado tantas inteligencias verdaderas.”*

Al espíritu religioso, profundo y extenso, debemos añadir toda una serie de prácticas y actividades propuestas por la Falange, de marcado carácter estético, que complementan la labor de formación de la juventud española: el izar y arriar banderas, los cantos patrióticos, la consigna diaria, los actos conmemorativos, las biografías ilustres, las lecciones patrióticas, la gimnasia y nociones premilitares, o los cuadernos de rotación, son algunas de las parafernalias más significadas (J. I. Cruz, 2001). El propio Barral (1975: 22-23), en el mismo texto anteriormente citado, se refiere a este nuevo referente escolar: *“Los ritos políticos, de educación patriótica como se llamaban, eran eminentemente formales y yo creo que casi nadie se los tomaba en serio. Existían unos*

monitores, profesores de educación política, que dirigían y controlaban los actos premilitares, los cantos brazo en alto, y que daban unas delgadas clases de joseantonismo. Pero aun con respecto a los profesores laicos de las disciplinas normales, eran personajes de segundo rango". Y acabará el pasaje sentenciando de manera taxativa: "Como se ve, todo estaba previsto, hasta las sugerencias de meditación; la vida en el colegio estaba perfectamente ordenada y éramos la sementera, dispuesta ´more geométrico`, de la futura España del Orden Nuevo."

Este contexto ideológico, como decimos, impregnará todo el sentido de las orientaciones pedagógicas del sistema escolar (R. López Martín y A. Mayordomo, 1999: 41-103). Además, la tradicional ausencia de programas o pautas pedagógicas prescritas por la administración desde la propia gestación del sistema escolar español, condena la vida escolar a los tonos rutinarios y de dependencia textual, donde priman las tradiciones artesanales de los maestros, en el marco de una educación ascética y totalitaria. El Magisterio, huérfano de ese apoyo metodológico, confiará la práctica de su trabajo a los manuales escolares o a los "modelos de lecciones prácticas" publicitados por los medios profesionales de la época: "La Escuela en Acción", suplemento de *El Magisterio Español*; *Escuela Española* y su sección "La vida en la escuela"; en menor medida la *Revista Nacional de Educación*; incluso la revista del Frente de Juventudes, *Mandos*, publicarán lecciones desarrolladas en toda su extensión didáctica (objetivos, contenidos, medios a utilizar, textos, ejercicios...), dispuestas para ser aplicadas a la realidad del aula.

En el mejor de los casos, los maestros avezados por la experiencia serán capaces de adaptar el contenido de los modelos de lecciones, planificadas en enciclopedias y libros escolares, como decimos, a la realidad específica de su aula. Los “cuadernos de preparación de lecciones”, obligatorios desde la Orden de 20 de enero de 1939, como un elemento de control de la actividad del docente, se presenta como el instrumento adecuado para plasmar un breve diseño de intervención educativa, tanto de la serie de circunstancias contextuales que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje, como del tipo de alumnos a los que va dirigido, objetivos, contenidos, materiales, recursos didácticos, medios más adecuados para su desarrollo...; no se trata, aunque pudiera parecerlo, de una exposición detallada de cada lección, sino de un esquema-guía orientado a facilitar su desarrollo, personalizando y adaptando los programas a la realidad específica de cada escuela y a los usos y costumbres del docente.

Con todo, los maestros, refugiados más en esa “tradición inventada” o conjunto de reglas artesanales aprendidas por mecanismos de apropiación empírica y transmitida por conductos gremiales, que en los currícula académicos de las Escuelas Normales o en la inexistencia de orientaciones de la administración, fueron construyendo una práctica alejada de otros registros de esa cultura pedagógica, pero muy acomodada a su escasa preparación y a la penuria económica de una escuela sin medios ni posibilidades de mejora. Luís Landero (2000: 76-79), en uno de sus cuentos titulado “El País de Maricastaña”, nos ofrece un ejemplo de una metodología curiosa y propia de una época revanchista de posguerra, con un maestro excombatiente y poco o nada formado: *“entraba en la escuela, se sentaba en el pupitre y sacaba un cartelito donde ponía*

‘Albacete’. Porque él entonces, desde luego era sólo Albacete. (...) El maestro se llamaba don Fermín y tenía un caballo. Muy de mañana salía siempre a cabalgar un rato y, como el aula estaba en la planta baja, y como para entrar en la cuadra tenía que pasar forzosamente por allí, pues a veces irrumpía en la clase montado en el caballo. Y a veces aprovechaba ya para examinar los deberes o tomar la lección desde la montura. Era mutilado de guerra, tenía un ojo chafado y una mano ortopédica, y dividía la clase en zona nacional y zona republicana. Los primeros eran los listos y los otros los torpes, y todos empezaban de republicanos menos él, cuya misión consistía en liberar de la ignorancia a la zona rebelde. Según los muchachos iban pasando a la zona nacional, les iba adjudicando los nombres de las ciudades liberadas, y a los primeros en pasar, les llamaba Ceuta y Melilla. Al final del curso, quienes acabasen de republicanos suspendían, y los otros aprobaban, según la ciudad así la nota. Ya ven ustedes qué fácil era la pedagogía de entonces.”

Y no contento con esto, Don Fermín, en otro episodio que refleja con precisión los valores de esta pedagogía suplantada del nacional-catolicismo, desde la montura de su caballo, preguntó a nuestro querido “Albacete”: *“¡A ver, Albacete!, ¿qué cosa grande es Dios?’ Manuel no lo sabía pero vió a un compañero que, por entre las patas del caballo, empezó a hacerles señas. Fingía que fumaba un puro, exagerando el gesto como si fuese un banquero o un apoderado taurino. Entonces cayó en la cuenta. ‘Dios es el Espíritu Puro’, proclamó. Y don Fermín le dijo: ‘Muy bien. Y, en premio, vas a elegir la ciudad que prefieras ser’. Manuel bajó la cabeza y susurró: ‘El País de Maricastaña, esa es la ciudad que yo quiero ser’. Él entonces encabritó el caballo y montó en cólera: ‘¡Con España no hay*

bromas que valgan, rufián!’, gritó, dándole con la vara de olivo. ‘¡En adelante, en castigo por tu cosmopolitismo, y ya para todo el curso, serás sólo Albuquerque!’”

La España de la pobreza, de la cartilla de racionamiento, del estraperlo, del hambre, la represión, las desigualdades sociales, se dejaba notar en el terreno de lo escolar, como no podía ser de otra manera. A los objetos tradicionales de una escuela pobre (cuatro bancos incómodos, una maltrecha pizarra, un armario destartado y vacío de material didáctico, escasa higiene, elevada y variada matrícula...), abundantemente retratados por la literatura, lejos de cualquier aparato científico que pudiera conceder algún atisbo de innovación práctica, tan sólo constatamos las llamadas “tecnologías vernáculas” (M. Lawn & I. Grosvenor, 2001), es decir, ese conjunto de objetos resultantes de la tendencia de muchos maestros a fabricar sus propias herramientas y material didáctico, al objeto de hacer más atractiva su enseñanza.

Andrés Berlanga (1984: 189-91), en su novela *La Gaznápira*, donde narra los deseos de una chica de pueblo que quiere abrirse camino en el mundo en declive de las pequeñas localidades de la meseta castellana, nos describe la penuria de las escuelas rurales: *“Pones el plumillero a punto, mojas en el tintero de loza china y te inspiras mirando a las musarañas antes de empezar a garrapatear. Entre las cuatro paredes, de no más de quince pasos por diez, ves de frente el crucifijón, el encerado carcomido, la estufa de pezuñas, la mesa renga, el sillón frailuno y a don Salustio reinante; a la derecha, la puerta al cuarto oscuro, las láminas con músculos en carne viva y venillas desteñidas, el mapa de España con la jaula en el rincón derecho de abajo para meter a Filipinas, y el armario*

donde al marcharnos se guarda la única enciclopedia de la escuela; detrás, los percheros al lado de la vitrina llena de poliedros despegados; y, en la pared, a la izquierda, la puerta y los ventanales altísimos asomándose al Hoyo, la Cabezuela, la sierra de Molina y la raya borrosa de la paramera fundiéndose con el cielo.”

Otro testimonio de esta pobreza de los colegios de la época, nos la ofrece F. Umbral (1972: 48) en su *Memorias de un niño de derechas*, donde relata los primeros años de vida: *“Queríamos ir a colegios de hombres -escribe-, y nos llevaban a colegios oscuros, en patios interiores, con olor a cocinas pobres y corriente de pasillo, donde hacíamos palotes, temblorosas y atormentadas caligrafías, bajo la mirada miope y dura de unos maestros con mandilones grises, bigotes negros y regla de pegar en la mano.”*

Esta realidad educativa cargada de ideología patriótica y reverencia católica, quedaba aderezada con una férrea disciplina, como recurso de primer orden; el esfuerzo, el sacrificio, los valores ascéticos, exigen -sin duda- una adecuada gestión de la disciplina, de tal forma que prácticamente todo quedaba legitimado. Quizás sea este apartado de la rudeza disciplinaria, lógicamente, uno de los elementos en los que más se ha centrado la literatura a la hora de relatar la memoria de la escuela de la cruda posguerra, por lo que contamos con infinidad de textos. Recogemos la semblanza de “el Camándulas”, maestro de la novela de Sebastià Juan Arbó, *Martín de Caretas en el pueblo* (1972: 17-18), que ejerce un miedo atroz a sus discípulos, donde narra la dureza disciplinaria que recibe el joven Martín obligado, finalmente, a huir a la ciudad: *“En la escuela Martín*

apenas cometía diabluras, cuando menos no cometía tantas como en la calle. En la calle, en efecto, a cada paso quería la suerte que le sucediese algún hecho desgraciado que la gente se empeñaba en llamar diablura. En la escuela estaba el Camándulas, el maestro, y no era cosa de descuidarse. También él era de los de guerra: del gremio de los flagelantes, de la hermandad de la porra, adelantado de la disciplina (...)

Si el viejo Camándulas se acercaba caminado de lado, con el bigote ligeramente caído hacia la izquierda, la tempestad estaba cerca. No había barómetro más seguro; algo le había sucedido: había reñido con su mujer, había perdido en el juego, en el café, donde jugaba todos los días su partida.

A ver usted... -nadie lo miraba-; todos estaban ocupadísimos; todos querían escapar. Usted... ¿quién fue Napoleón? A usted se lo digo, a usted... -se iba alterando-. No me mire con esos ojos; a usted.

Porque lo que toca a modos, los tenía.

Entonces no había cuidado que nadie se moviera, que nadie se diera por aludido. Napoleón..., Napoleón... Ninguno de los niños sabía quién era aquel señor y todos estaban temblando. Camándulas se adelantaba con calma; había ya escogido a su víctima y se dirigía hacia ella con la vara en mano.

Se lo digo a usted; ¿es usted sordo? -le había cogido con una mano, de la oreja, levantándole casi en vilo, mientras con la otra le daba con la vara, era una suerte que no tuviera tres-. A usted -repetía, cada vez más acalorado-, a usted... A mi con camándulas, no ¿Entiende usted? -porque modos, sí los tenía.”

3. A modo de conclusión

Esta pedagogía suplantada, anestesiada -como hemos apuntado a lo largo de nuestra exposición-, sumergida en la pobreza de la época y la profunda riqueza espiritual, marcada por el nacional-catolicismo, defensora de valores ascéticos como el esfuerzo, la lucha constante, la disciplina, el rigor, o el sacrificio, caminará desde la búsqueda imperiosa de militancia al reclamo de eficacia didáctica de finales de la posguerra, de las apologéticas llamadas a una escuela centrada en la “renacionalización” de toda la sociedad, a la persistente e imperiosa demanda de “racionalización” de las tareas y trabajos escolares de los primeros años de la década de los cincuenta. Sin duda, la tradición gremial de los propios maestros, nutrida de la cultura empírica de la escuela, alimentada por los nuevos valores religiosos y patrióticos, junto a la dependencia de textos y enciclopedias, serán las guías orientadoras del trabajo práctico del magisterio y de la vida cotidiana de las escuelas de posguerra.

La literatura, como una de las herramientas más novedosas de la investigación histórico-pedagógica, nos ayuda a entender esta realidad escolar, completando el conocimiento ofrecido por la historiografía tradicional. Autores como R. Alberti, C. Barral, F. Umbral, o los más cercanos en el tiempo, caso de L. Landero, S. Juan Arbó o A. Berlanga, entre otros muchos que pudiéramos mencionar, ofrecen la oportunidad de vivificar la pureza científica de la heurística, con escenografías de la realidad que ayudan a perfilar nuestro conocimiento de tiempos pasados, a través de los ecos escolares recogidos en sus obras, las más de las veces producto de sus propias vivencias, caso de los primeros, y con

mayor carga de ficción, los segundos; realidad y ficción, memoria e imaginación, vuelven a fundirse de manera sinérgica, en una misma totalidad literaria al servicio de la memoria escolar.

Bibliografía citada

- ALBERTI, R. *La arboleda perdida*. Barcelona, 1942. Utilizamos edición de Seix Barral, 1975.
- BARRAL, C. *Años de penitencia*. Madrid: Alianza Editorial, 1975.
- BERLANGA, A. *La Gaznápire*. Barcelona: Noguer, 1984.
- CANTÓN MAYO, I. (Coord.). *Narraciones de la escuela*. Barcelona: Davinci, 2009.
- CARBONELL, J., TORRENTS, R., TORT, T. y TRILLA, J. *Els grans autors i l'escola*. Barcelona: Eumo Editorial, 1987.
- CRUZ OROZCO, J. I. *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo: razones de un fracaso*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- EZPELETA AGUILAR, F. *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española (1857-1936)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.
- GALVEZ CARMONA, G. *Nuestra Pedagogía*. Granada: Ed. y Lib. Prieto, 1938.
- GARCÍA HOZ, V. *Pedagogía de la lucha ascética*. Madrid, 1941. Utilizamos 2ª ed. (Bolafilos y Aguilar, 1942).
- GRACIDA, Y. y LOMAS, C. *Había una vez una escuela...los años del colegio en la literatura*. México: Paidós Mexicana, 2005.
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, R. *La escuela en la memoria*. Zaragoza: Museo Pedagógico de Aragón, 2010.
- JUAN ARBÓ, S. *Martín de Caretas en el pueblo*. Madrid: Espasa-Calpe, 1972.

- LANDERO, L. *Entre líneas: el cuento o la vida*. Barcelona: Tusquets, 2000.
- LAWN, M. & GROSVENOR, I. "When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools". *History of Education*, 30-2 (2001), pp. 117-27.
- LOMAS, C. (Ed.). *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Id. *Érase una vez la escuela. Los ecos de la escuela en las voces de la literatura*. Barcelona: Graó, 2007.
- Id. (Coord.). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó, 2008.
- LOMAS, C. (Coord.). *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona: Ministerio de Educación, Octaedro, 2011.
- LÓPEZ MARTÍN, R. *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Valencia: Universitat de València, 2001.
- Id., "Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar". *Cuestiones Pedagógicas*, 22 (2012-13), pp. 17-42.
- Id., "Culturas escolares y maestros valencianos de principios del siglo XX. Ecos desde la literatura". En MAYORDOMO, A.; AGULLÓ, M^a. C. y PÉREZ, A. (Coords.), *Mestres d'Escola*, VII Jornades d'Història de l'Educació Valenciana. Valencia: CEIC Alfons el Vell, Universitat de València, 2014, pp. 51-82.
- Id. "Ecos del espacio escolar en la literatura valenciana de principios de siglo. A propósito del valor de la literatura como fuente para el estudio del Patrimonio

- Histórico-Educativo". En DÁVILA, P. y NAYA, L. M^a. (Coords.). Espacios y Patrimonio Histórico-Educativo. VII Jornadas Científicas de la SEPHE y V Simposium Iberoamericano. Donostia, 2016, pp. 973-82.
- Id. "Prácticas escolares y cultura pedagógica en la España contemporánea (1857-1990)", en BARBERA, O. y MAYORDOMO, A. (Coords.), *Mestres i escoles, 150 Aniversari del Naixement de l'Escola Normal de Mestres de la Universitat de València*. Valencia, 2017, en prensa.
- LÓPEZ MARTÍN, R. y MAYORDOMO, A. "Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar". En MAYORDOMO, A. (Coord.). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia: Universitat de València, 1999, pp. 41-103.
- MUSEO PEDAGÓGICO DE ARAGÓN. *Escuelas. El tiempo detenido*. Zaragoza: Prames, Museo Pedagógico de Aragón, 2007.
- ONIEVA, A. J. *La Nueva Escuela Española (Realización Práctica)*. Valladolid: Librería Santarén, 1939.
- REGALADO, J.M., *Memorias del maestro*. Salamanca, 2008.
- ROJO, M. (Coord.), *Dir pa escuela*. Oviedo: Ambitu, 2008.
- SERRANO DE HARO, A. *La escuela rural*. Madrid: Escuela Española, 1941.
- TALAYERO, J. "La metodología en la escuela primaria". En *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. Burgos: Ministerio de Educación Nacional, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938.
- UMBRAL, F. *Memorias de un niño de derechas*. Barcelona: Editorial Destino, 1972.
- VV.AA., *Una infancia de escritor*, Zaragoza, Xordica, 2007

PEDRO SALINAS, O MEDITACIÓN SOBRE EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Pedro Salinas, or Meditation on the Purpose of University Education

LEONOR MARÍA MARTÍNEZ SERRANO

ASESORÍA DEL ÁMBITO LINGÜÍSTICO
CEP PRIEGO-MONTILLA (CÓRDOBA)

leonorm.martinez.serrano.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

En los años 40 el gran poeta del amor Pedro Salinas pronuncia dos conferencias magistrales en Puerto Rico en torno al cometido social de la universidad y el papel del estudiante universitario arquetípico. Más de 75 años después, sus palabras siguen contando con una incontestable vigencia. Nos recuerda Salinas que la universidad es el espacio social en que el ser humano se forma para el mundo y la vida responsable, en que adquiere mucho más que un conocimiento técnico para el desempeño de una profesión, en que se impregna de los valores imperecederos que debe cuidar con celo la universidad: verdad y justicia, el amor por las ideas, el respeto al conocimiento como tarea ancestral y responsabilidad de la especie humana, y el gusto por el trabajo bien hecho, (sea cual sea su naturaleza). De paso, Salinas hace una defensa a ultranza del eterno estudiante, ese que está altamente motivado y experimenta con atención el alumbramiento de su conciencia a la complejidad del mundo y de las relaciones humanas.

PALABRAS CLAVE: Pedro Salinas, educación, humanismo, universidad, valores

ABSTRACT

In the 1940s the great love poet Pedro Salinas delivered two conferences in Puerto Rico. They dealt with the social function of University and the role of the archetypal university student. 75 years later, his words remain true despite the passage of time. Salinas reminds us that University happens to be the social space where human beings are educated to become responsible citizens of the world and where they acquire much more than simple technical knowledge to fulfill the requirements of any job with self-efficacy. University is that social space par excellence where humans learn the meaning of ancestral values such as truth and justice, love of ideas, respect for knowledge as a collective enterprise that must be accomplished by the human species, and the desire to do any activity to the highest standard of performance (regardless of its nature). In the process Salinas defends the eternal university student, who is highly motivated and knows

what it means to open one's soul and mind to the intricacy inherent in the world and in human relationships.

KEYWORDS: PEDRO SALINAS, EDUCATION, HUMANISM, UNIVERSITY, VALUES.

Fecha de petición del artículo: 11/01/2017

Fecha de Aceptación: 31/03/2017

Citar artículo: MARTÍNEZ SERRRANO, L. M. (2017). *Pedro Salinas, o meditación sobre el sentido de la educación universitaria*. eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

Gran poeta del amor de la Generación del 27, a Pedro Salinas (Madrid 1891 – Boston 1951) se le recuerda principalmente por *La voz a ti debida* (1933), uno de esos poemarios esenciales de la poesía castellana del siglo XX y de todos los tiempos. Pero en este breve artículo no nos ocupamos de su labor de orfebre de la palabra ritmada, sino de otra faceta de este humanista liberal e intelectual comprometido acaso menos conocida: de su vertiente como orador público y conferenciante. En los años cuarenta, estando en Puerto Rico, el poeta pronunció dos conferencias, inéditas hasta 2011, tituladas “Defensa del estudiante” y “Conferencia sobre la universidad”. Ambos textos, de gran brevedad, ahondan en la transcendencia de la educación universitaria en la formación de una ciudadanía crítica y responsable, que se debe a sí misma y a la comunidad humana de la que forma parte. Desde premisas absolutamente humanistas de profunda raigambre socrática, Salinas entiende que la universidad debe contribuir de forma decisiva al perfeccionamiento moral de la especie humana.

En “Defensa del estudiante”, destaca el poeta, profesor universitario y a la sazón conferenciante, la necesidad de que “la Universidad sea, más que una escuela de entrenamiento profesional, un centro de formación del hombre y de orientación de su tarea vital al servicio de todos” (2011: 43). No debe olvidarse, con todo, en ningún momento “el valor humano, super técnico y super intelectual de la educación universitaria” (43). Al margen de esta formación específica y técnica para el desempeño de una profesión, entiende Salinas que la universidad debe educar a la ciudadanía para una vida comprometida. Con meridiana claridad, el poeta y profesor define el concepto de estudiar: “Estudiar supone aplicar la inteligencia a los libros o a la adquisición del conocimiento. Esto es, consiste en fijar la atención mental en un punto para entenderlo.” (44) Estudiante es, pues, el que estudia, y Salinas distingue entre dos categorías de estudiantes según el propósito que guía su estudio o, dicho de otro modo, según “la calidad del interés que tienen en su formación” (58):

Este propósito puede ser el deseo de conocer la verdad, el afán de saber por saber; el deseo de hacer avanzar la ciencia, esto es, el terreno de lo conocido y posible por el hombre; el deseo de formar la personalidad, por el cultivo de la inteligencia; el deseo de servir directamente a la sociedad, de contribuir en una institución o actividad social al mejoramiento de la vida de todos. Y por último, el deseo de ganarse la vida, de buscar un modo de vivir que ponga al que estudia fuera de las incertidumbres de la necesidad materiales. La diferencia entre los primeros y el último es el desinterés: la actitud del estudiante, en los primeros, dirige su actividad, o a la materia de estudio en sí [...], a sus verdades o a la sociedad, a los prójimos; en el último, la materia estudiada es un instrumento que se pone al servicio del provecho particular de cada uno, y acaba en un interés personal o individual. (44-45)

En la época en que le tocó vivir a Salinas, ya se percató de que predominaban claramente los estudiantes del segundo tipo, debido a “la valoración del conocimiento técnico” (46) por encima de todas las demás consideraciones. Por

el contrario, escaseaban los estudiantes del primer tipo, aquellos que asistían a las aulas universitarias movidos “por el deseo de conocimiento” (46) y de perfeccionarse a sí mismos como seres humanos, deseo que ya identificara hace siglos Aristóteles al comienzo de su *Metafísica* como una apetencia natural (*cupiditas naturalis*) universal y común a los mortales. En este estado de cosas, Salinas tenía la plena convicción de que la universidad no podía ser “una simple mandataria de la sociedad” (47), sino que debía permanecer muy alerta y en escucha, “no para reflejar lo que de la sociedad venga, como un espejo infecundo, sino para comprender su sentido, y elevarlo a plano superior integrándolo en la visión general de la cultura, o rechazándolo” (48). Mas recordemos que el hilo conductor principal de esta conferencia es precisamente una defensa del estudiante. Salinas hace, pues, una anatomía exhaustiva del estudiante ideal y de la actitud vigilante que debe acompañarlo en su paso por la universidad:

El estudiante necesita tener conciencia de serlo. [...] Un estudiante es un hombre que tiene fe en que por medio del estudio y de la ampliación de sus conocimientos va a mejorar y enriquecer su naturaleza humana, no en cantidad, sino en calidad, va a hacerse más persona, mejor persona y a cumplir mejor su destino, va a entender mejor los problemas del hombre y el mundo. El que toma el estudio como vía de acceso a beneficios de imprevisible grandeza, y no a la posesión de una habilidad que le permita ganar dinero. Lo que hay que fomentar en el estudiante es ese valor vital de la cultura, esa fe en su capacidad para elevar la naturaleza del hombre. No tiene que destacar tanto el propio saber, sino el respeto, la confianza que se deposita en el saber. (49-50)

Es precisamente este amor desinteresado por el saber y el conocimiento el que la universidad, en calidad de institución que se dedica a “la conservación, transmisión y creación del saber” (51), debe inculcar en el estudiante. Lo contrario, el desapego y la banalización, “la indiferencia o la falta de respeto al

saber puro y a la cultura desinteresada” (51), constituye, en su opinión, “el principio de destrucción” (51) de la propia universidad. En este sentido, al igual que la escuela, la universidad es el espacio de las sociedades humanas por excelencia en que el estudiante “se hace para el mundo, [...] para el beneficio de los grandes valores humanos, verdad, justicia, no para su beneficio económico personal” (52). En todo caso, “la formación del estudiante constituye un acto de altruismo y no de egoísmo” (53). La universidad es el espacio social en que el ser humano se forma para el mundo y la vida responsable, en que adquiere mucho más que un conocimiento técnico para el desempeño de una profesión, en que se impregna de los valores imperecederos que debe cuidar con celo la universidad: verdad y justicia, el amor por las ideas, el respeto al conocimiento como tarea ancestral y responsabilidad de la especie humana, el gusto por el trabajo bien hecho, sea cual sea su naturaleza.

Concluye su conferencia Salinas con un catálogo de las virtudes que deben adornar a la persona del buen estudiante, a aquel que se entrega a un fin superior a sí mismo y de servicio a la sociedad. Es “el estudiante eterno, el estudiante típico, el preocupado de ánimo, el altamente interesado” (57), el que dice Salinas que hay que defender por encima de todas las cosas. Dice de él el poeta que aún en sí estas pasiones:

- El deseo de saber por el beneficio mismo que traen el conocimiento y la verdad, independientemente de todo provecho material inmediato para la persona.

- La vocación intelectual: amor a las ideas, al entendimiento del mundo, más allá de sus apariencias y formas inconexas, en busca del sentido de las cosas.
- La fe en la eficacia de la cultura espiritual, del ejercicio del espíritu, para la mejora del hombre y la sociedad. No la cultura por la cultura, escéptica de sus efectos, narcisista, sino la cultura creyente en su capacidad para mejorar el individuo y elevarlo de nivel. Debe ser esa fe doble: A. en la mejoría del individuo. B. en la mejoría de la sociedad.
- La subordinación a los valores expuestos de todos los pertenecientes a la esfera de lo utilitario y lo práctico. (56)

En “Conferencia sobre la Universidad”, la segunda de las conferencias de las que nos ocupamos aquí, Salinas profundiza en la alta labor que la universidad está llamada a cumplir en las sociedades humanas. Como “depositaria de las normas más altas y nobles de la vida del espíritu” (60), en medio de una sociedad caracterizada por “una psicosis de la velocidad” (60), Salinas se atreve a pensar que “la obligación de la Universidad es enseñar a hacer cualquier trabajo bien, y no deprisa”. (61) Como toda facultad o actividad humana, el alma humana, que es “el objeto de la educación” (64-65), tiene su propio ritmo y no puede ser esclava de la vorágine de los tiempos ni “atemperada ni ajustada a medidas de velocidad externa” (62). Así lo argumenta Salinas:

... algo tan delicado como el proceso formativo del ser humano, fin esencial de la Universidad. No consiste este en una acumulación cuantitativa de datos o de leyes de la materia, sino en un delicado adiestramiento del alma para ir percibiendo, sintiendo directamente, toda la complejidad de los problemas del hombre del mundo, y hacerles cara con conciencia y sentido de responsabilidad o moral. Este proceso de conquista de la conciencia de la vida, de formación de la personalidad

para vivirla dignamente, bien merece que se le dé el tiempo debido... (61-62)

Si nos detenemos a releer estas palabras con atención, advertimos que esta es precisamente la tarea primordial de la educación. El alma humana debe experimentar por sí misma “el alumbramiento de las verdades de la conciencia” (64) y no amedrentarse ante “el conocido fantasma, que tanto amenaza a la humanidad contemporánea: cantidad contra calidad, rapidez contra excelencia, prisa contra perfección” (65). La vida universitaria no es, pues, una mera sucesión de clases, sino “una época psicológica del individuo” (66) que debe despertar en el estudiante “conciencia y apetencia de la verdad” (69). Salinas no hace otra cosa, pues, que una apología encendida del conocimiento, del amor al saber, mas no como quien desea quedarse en las alturas de la dialéctica por puro amor a las ideas, sino como un instrumento orientado a la perfección ética y moral del ser humano y, por ende, de las sociedades humanas. Sus palabras no son un dechado de nostalgia trasnochado de otra época, sino una enunciación clara y alta de cuál ha de ser el norte que guíe la educación, universitaria y no universitaria. Si ya advirtió el gran poeta del amor que el ser humano estaba acosado por la sociedad de la prisa y el trasiego permanente, no menos cierto es que hace un llamamiento a la vida tranquila que busca la excelencia, a la lentitud que genera frutos maduros de gran calado, a la formación sólida de una ciudadanía que se espera sea crítica, responsable y sensible a cuanto ocurre a su alrededor.

BIBLIOGRAFÍA

- Salinas, Pedro. *Defensa del estudiante y de la universidad*. Edición de Natalia Vera Ferrero. Sevilla: Renacimiento, Colección Clavo Ardiendo, 2011.

NOTICIAS DE LOS CENTROS DE COLABORACIÓN PEDAGÓGICA EN EL ARCHIVO DEL IES SANTA CATALINA DE SIENA DE CÓRDOBA. CURSO 1965/1966

News about pedagogical collaboration centres found out at IES Santa Catalina de Siena (Schoolyear 1965/ 1966)

Ana Moreno Moreno

Servicio de Inspección (Sevilla)
morenoana40@gmail.com

RESUMEN

En los años del desarrollismo franquista se recuperaron los centros de colaboración pedagógica que se crearon durante la Segunda República. Se trata de grupos de maestros y maestras de la misma o de distintas escuelas de Enseñanza Primaria organizados y dirigidos en cada provincia por la inspección educativa que se reunían de manera periódica para intercambiar doctrinas y experiencias con el fin de mejorar la institución escolar. Se abordaban temas generales propuestos por la Dirección General de Enseñanza Primaria, a través de la Inspección General, y por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica para la Enseñanza Primaria (C.E.D.O.D.E.P.) y también temas más específicos, de carácter local, propuestos por el Consejo de Inspección Provincial. Las conclusiones más relevantes se publicaban en la Revista *Vida escolar*.

La información que hemos podido obtener del archivo histórico del IES Santa Catalina de Siena es muy escasa y parcial, pero nos ha permitido esbozar el trabajo realizado por los centros de colaboración pedagógica en Córdoba durante el curso 1965/1966, un año después de que se aprobara el Reglamento que regulaba estos centros.

En 1965 se publicaron los nuevos cuestionarios que fijaban el currículo de la Enseñanza Primaria y en los centros de colaboración se elaboraron propuestas para el nuevo horario según las materias. También hay noticias sobre los asistentes a las reuniones y las dietas que cobraron.

PALABRAS CLAVE: Colaboración pedagógica, organización escolar, Enseñanza Primaria, Inspección educativa

ABSTRACT

At the times of Dictatorship, pedagogical collaboration centres resumed their activity in the province of Córdoba. They had been created during the Second Republic, and were made up of a group of Primary School Teachers that met periodically to discuss out experiences undertaken and so help to improve local schools. Under the guidance of Inspection, different topics were dealt with, whose conclusions were eventually published in the magazine *Vida Escolar*. Although the information drawn from the archives at IES Santa Catalina de Siena is scant, we have recovered some details as to the way these institutions were organised the year after they had been provided with their own regulation. Some instances of their work is the design of the curriculum for Primary Education and a new school calendar, including detailed subject timetables. We gathered information also about attendants to meetings and the fees they received for their work in the institution.

KEYWORDS: PEDAGOGIC COLLABORATION, SCHOOL ORGANISATION, PRIMARY EDUCATION, SCHOOL INSPECTION.

Fecha de recepción del artículo: 09/01/2017

Fecha de aceptación: 20/03/2017

Citar artículo: MORENO MORENO, A. (2017). *Noticias de los centros de colaboración pedagógica en el archivo del IES Santa Catalina de Siena de Córdoba. Curso 1965/1966, eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

El motivo de esta publicación es dar a conocer lo que se conserva en el IES Santa Catalina de Siena en relación a los centros de colaboración pedagógica en Córdoba durante el curso 1965/1966. Este instituto ha mantenido en su archivo toda la documentación del anterior colegio del mismo nombre, desde sus orígenes, cuando fue creado en 1956 por el Patronato San Alberto Magno, regentado por la orden de las dominicas de la Anunciata, hasta que fue colegio público y transformado, posteriormente, en Instituto de Educación Secundaria¹¹⁰.

110 Para conocer la historia de este centro véase *El Grupo Escolar Santa Catalina de Siena de Córdoba (1956-1966)* de Manuel Toribio García, Córdoba, 2011.

La mayoría de los documentos que hemos podido encontrar se refiere a cuestiones de tipo económico, porque la directora del colegio asumió el cargo de tesorera de un centro de colaboración pedagógica de Córdoba y de ahí que se trate de relaciones de gastos, recibí de los directores de los centros participantes y certificaciones de haber realizado las reuniones pertinentes. Gracias a estas últimas se conservan algunas actas donde se recoge información sobre los temas tratados. También hay algunas convocatorias de reuniones donde se especifica el tema que se iba a tratar en las mismas.

La semilla de los centros de colaboración pedagógica se encuentra en la Segunda República con el Decreto de 2 de diciembre de 1932 que les dio forma. Su objetivo era favorecer el intercambio de experiencias entre el profesorado y su actualización en aspectos de organización escolar y didáctica. La Guerra Civil quebró su desarrollo hasta que se reiniciaron en 1954, aunque hubo que esperar a 1957, tras la publicación de una Orden Ministerial que los regulaba, para que comenzara su puesta en marcha, si bien el impulso definitivo se le dio en 1964 con el Reglamento que establecía las bases para su funcionamiento.

El IES Santa Catalina de Siena conserva un ejemplar de los *Reglamentos de Escuelas Nacionales y de Patronato*, en el que se incluían, además, otras disposiciones publicadas hasta el 1 de marzo de 1967, las cuales se referían a la enseñanza de adultos, a los comedores escolares, a las agrupaciones escolares, a las juntas económicas, a las permanencias y a los centros de

colaboración pedagógica¹¹¹. Concretamente, de estos últimos, se transcribe la Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 21 de febrero de 1964 (B.O. del M. de E.N. de 20 de abril de 1964), donde se establecía su Reglamento. Este consta de cuatro capítulos:

- Capítulo I. Concepto y clases de centros de colaboración pedagógica
- Capítulo II. De la organización de los centros
- Capítulo III. De la dirección y funcionamiento de los centros
- Capítulo IV. Financiación y administración

Entre la bibliografía educativa que ha abordado el tema, existen trabajos que enfocan el estudio desde distintos puntos de vista. Entre ellos tenemos que referirnos a la comunicación presentada por Aniceto Orgaz Rodilla en el XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación¹¹². Aquí, siguiendo los capítulos del citado Reglamento, se definen estos centros y se describen sus principales características: constitución, dirección y organización, centros de recursos, selección y divulgación de trabajos.

Ya desde sus comienzos en la etapa franquista, se publicaron trabajos que abordaban de una manera crítica la aportación que suponían en el desarrollo de los docentes, como por ejemplo el de Alfonso Lapeña Alonso en la Revista

111 Archivo del IES Santa Catalina de Siena de Córdoba, *Reglamentos de escuelas nacionales y de Patronato*, Editorial Escuela Española, S.A., Madrid, 1967

112 Orgaz Rodilla, A., "Los 'centros de colaboración pedagógica': inicios de renovación en la escuela del franquismo", en *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Universidad de Burgos, Burgos, 2003, pp. 247-252

Escuela Española, donde presentaba, a través de un esquema, los elementos fundamentales sobre los que se sustentaban¹¹³:

- 1) Estructuración de los centros. Labor burocrática y de organización:
Comisiones
- 2) Trabajo en equipo (preparación del maestro para esta clase de trabajo)
- 3) Planes de trabajo: condiciones generales y particulares en el planteamiento de las cuestiones con el necesario dominio de la temática a tratar.
- 4) Fuentes y medios.

Se detenía en el apartado 2, haciendo notar los inconvenientes que existían para el trabajo en equipo por la habituación de los maestros y maestras a trabajar de manera individual y por una falta de “adiestramiento y sistema en trabajos colectivos”:

“Esta labor de equipo y compenetración resulta mucho más difícil de lo que a primera vista pueda parecer, porque indudablemente todo coloquio o diálogo necesita, además de costumbre, ordenamiento y sistema, amén de una preparación cuidada, un mínimo nivel cultural y profesional especializado, por muy elementales y primarios resultados positivos que se deseen conseguir”.

113 Lapeña Alonso, A., “Centros de colaboración”, en *Escuela Española*, Año XXV, núm. 1.352, Madrid, 30 de junio de 1965, p. 937

En los años sucesivos, en la Revista *Vida escolar*, donde se publicaban las conclusiones más relevantes de los temas abordados por los distintos centros de colaboración repartidos por toda la geografía española, otros autores reflexionaban sobre aspectos generales y metodológicos. Este es el caso de Consuelo Sánchez Buchón, jefa del departamento de Planificación, quien, en 1966, analizaba los valores y los objetivos de los centros de colaboración pedagógica, entre los que incluía la reflexión de la realidad y la experimentación sobre la práctica docente y, por último, planteaba la necesidad de una planificación¹¹⁴.

En el mismo sentido podemos reseñar los de muchos otros autores que publicaron sus reflexiones en los números 85 y 86 de la citada Revista a lo largo del año 1967. Entre ellos podemos citar a Arturo de la Hoz Orden sobre la investigación pedagógica en estos centros, concretamente la investigación operativa, Eliseo Lavara Graos, que profundiza en las dificultades que tienen los docentes para el trabajo en equipo y aborda la técnica de grupos y Victorino Arroyo del Castillo, Jefe del Departamento de Publicaciones, quien plantea unas consideraciones psicológicas en estos centros con el fin de conseguir una mayor eficacia, en relación a la planificación, la organización, los objetivos, el funcionamiento y la evaluación¹¹⁵.

114 Sánchez Buchón, C., "Los centros de colaboración pedagógica del magisterio", en *Vida escolar*, núm. 75, 1966, pp. 12-13 y "Finalidad y objetivos de los centros de colaboración pedagógica", en *ibidem*, núm. 85-86, 1967, pp. 10-13

115 De la Hoz Orden, A., "Los centros de colaboración y la investigación pedagógica" y "Los centros de colaboración pedagógica, instrumento básico de perfeccionamiento profesional del magisterio en ejercicio", en *Vida escolar*, núms. 85-86, 1967, pp. 38-41 y pp. 14-17; Lavara Graos, E., "Los centros de colaboración pedagógica y la técnica de grupos", en *ibidem*, pp. 42-45; Arroyo del Castillo, V., "Consideraciones psicológicas en torno a los centros de colaboración pedagógica", en *ibidem*, pp. 26-30

En el Reglamento de 1964, los centros de colaboración pedagógica se definían como

“grupos de maestros nacionales de la misma o de distintas localidades organizados y dirigidos dentro de cada provincia por la inspección respectiva, para reunirse periódicamente intercambiando doctrinas y experiencias, con el objeto general de estudiar, investigar y comprobar cuanto se refiera a mejorar los recursos y rendimientos de las instituciones escolares de Educación Primaria”.

A nivel nacional, su funcionamiento venía marcado por la Dirección General de Enseñanza Primaria, a través de la Inspección General y del Centro de Documentación y Orientación Didáctica para la Enseñanza Primaria (C.E.D.O.D.E.P.), quienes fijaban los temas de trabajo para todo el año.

Desde su origen, como queda recogido en el artículo 15 del citado Decreto de 2 de diciembre de 1932, la responsabilidad de fomentar la creación de estos Centros recaía en la Junta de inspectores. Debían agrupar a los maestros de pueblos próximos para que se reunieran periódicamente para estudiar aspectos concretos de la vida escolar, hacer lecciones modelos seguidas de crítica, adquirir el material y promover actos públicos a favor de los intereses de la escuela¹¹⁶. En época franquista también se asignó a la inspección de Enseñanza Primaria el fomento, creación y presidencia de los centros de colaboración pedagógica aunque con un mayor protagonismo que en la etapa republicana,

116 Peralta Juárez, Juan, “La formación permanente del profesorado. Una perspectiva histórica”, en *Cuadernos del Museo Pedagógico y de la Infancia*, Castilla La Mancha, p. 16

pues en esa época lo que se pretendía era que los centros fueran completamente autónomos¹¹⁷. Los maestros de una zona se reunían periódicamente para unificar criterios y señalar normas didácticas a seguir. A nivel provincial, la Inspección tenía que tener en cuenta las necesidades de las escuelas bajo su jurisdicción y las características de los maestros que las regían. Una vez seleccionados los temas, el Consejo de Inspección Provincial coordinaba los programas y el calendario de sesiones.

En la reunión de constitución del centro de colaboración de Altea, lo primero que se hizo fue la designación de los cargos de presidente, tesorera y secretario, y acto seguido,

“el inspector, en sencilla charla y con gran claridad, explicó el alcance de estos centros y los fines que con ellos persigue la Dirección General de Enseñanza Primaria al crearlos. Hizo patente que en este acto le corresponde a él hacer uso de la palabra para explicar las directrices emanadas de la Dirección General y las normas a seguir en futuras reuniones, en las cuales serán los propios maestros los que traigan al centro sus inquietudes, sus problemas o sus experiencias para encauzar esta labor conjunta en beneficio de la enseñanza”¹¹⁸.

117 López del Castillo, M.^a T., *Historia de la inspección de Primera Enseñanza en España*, Madrid, 2013, pp. 491-492,

118 “Centro de Colaboración Pedagógica de Altea”, en *Escuela Española*, Año XXV, núm 1.352, Madrid, 30 de junio de 1965, p. 944

Esta experiencia revitalizó el papel que la inspección educativa había tenido con mayor o menor relevancia, según las épocas, en la formación de los maestros y maestras¹¹⁹. Además, eran un espacio privilegiado para el intercambio de experiencias y el trabajo conjunto entre los maestros y la inspección educativa, la cual podía tener una radiografía sobre la realidad de las escuelas y sus necesidades.

Para abordar los temas a tratar, el Reglamento daba unas pautas generales de organización, que el Jefe del Departamento del Material Didáctico, Juan Navarro Higuera, concretaba en un artículo haciendo hincapié en la importancia de la especialización¹²⁰. En concreto habla de la formación de pequeñas comisiones para poder trabajar de forma expresa algún tema y, después, realizar una puesta en común general y extraer las conclusiones pertinentes.

En Córdoba, también a instancias de la inspección educativa, se constituyeron los centros de colaboración pedagógica. Como ya se ha señalado anteriormente, la documentación que conserva el IES Santa Catalina de Siena es muy parcial y principalmente relacionada con los temas de tesorería, pero hemos encontrado noticias de algunos de los temas tratados en las convocatorias de las reuniones.

La primera reunión de la que hay constancia es la del 23 de mayo de 1964, celebrada en el Grupo Escolar "Santa Catalina de Siena". En ella se abordó el

119 Arroyo del Castillo, V., "Evolución histórico-legal de los centros de colaboración pedagógica", en *Revista Vida Escolar*, núm. 85-86, año 1967, pp. 6-9

120 Navarro Higuera, J., "Actividades especializadas en los centros de colaboración pedagógica", en *Revista Vida Escolar*, núm. 85-86, año 1967, pp. 54-57

tema “El curso como unidad de trabajo escolar” y fue ponente D. Simón Sánchez García, director del Grupo Escolar “López Diéguez”.

Del curso 1965/66, se han conservado dos convocatorias de reuniones. La primera tuvo lugar el martes 19 de octubre de 1965 en el Grupo Escolar “Pedro Barbudo”. No se especifica el tema a tratar, pero sí se advierte que la asistencia era obligatoria y que se procedería a abonar las dietas de las dos reuniones celebradas anteriormente y de esa misma. La segunda se convocó para el 22 de junio de 1966, en este caso a las 10 de la mañana (las otras se celebraron en horario de tarde). El tema que se trató fue “Los medios audiovisuales en la enseñanza” con la intervención de los Colegios Nacionales “D^a Rosario de Torres” y “Alcántara García”.

Por último, hemos encontrado una convocatoria del curso siguiente del día 22 de junio en el Colegio Nacional “Santa Catalina de Siena”, con el tema “Programa de 4º curso de Ciencias Naturales y desarrollo de una lección del mismo” a cargo de la Sra. Directora y Maestras de la Escuela Graduada “San Lorenzo”.

Todas estas convocatorias estaban firmadas por el inspector que presidía el centro de colaboración, pero no se señala su nombre.

A ellas podemos añadir el esquema que se debió entregar en la reunión que tuvo lugar el 1 de febrero de 1966 en el Grupo Escolar “Pedro Barbudo”. Tenían que analizar el Tema 5º: “Adaptación programática de los cuestionarios a los distintos

tipos de escuela”. En la primera parte se llevó a cabo el desarrollo del tema con los siguientes puntos:

- El medio y su importancia socio-pedagógica
- Tipos de escuelas más diferenciados en función del medio:
 - Escuela rural
 - Escuela de suburbio
 - Escuela de zona fronteriza
 - Escuela denominada Hogar
 - Escuela desde el punto de vista de la organización vigente

Para terminar con unas conclusiones, y en la segunda parte se abordó la adaptación programática a un Grupo Escolar Urbano con una lección práctica.

Los ponentes fueron D. Rafael Balsera del Pino, D^a María del Carmen Neria Manrique y la Srta. Concepción Poole Ceballos.

En los centros de colaboración de Córdoba se realizaron propuestas a nivel de centro o mediante la unión de varios centros pequeños, en relación a la confección del horario escolar, una vez que por Orden Ministerial de 8 de julio de 1965, se habían publicado los cuestionarios que habían de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias¹²¹.

Estos cuestionarios, equivalentes al actual ordenamiento curricular, venían a sustituir a los anteriores que databan de febrero de 1953, y su objetivo era indicar

121 Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades en las Escuelas Primarias, *BOE* Núm. 229, 24 de septiembre de 1965.

los fines tanto a nivel general como para cada materia a los cuales debían aspirar los maestros, los rendimientos que habían de conseguir y las condiciones en que debían realizar su acción educativa. Para su estructuración, según se puede leer en la citada Orden, se había pretendido

“encontrar una posición ecléctica e intermedia entre la redacción de un simple inventario de nociones y la elaboración meticulosa y pormenorizada de unos programas analíticos, ricos en ejercicios, actividades y experiencias didácticas”.

El contenido de los cuestionarios estaba estructurado en cinco sectores educativos fundamentales:

- a) Técnicas instrumentales de la cultura, es decir, dominio del lenguaje y comprensión de las relaciones numéricas.
- b) Unidades didácticas para que el alumnado adquiriera un conocimiento progresivo y diferencial en torno a la Naturaleza y a la vida social.
- c) Técnicas de expresión artística (Dibujo, Música y Manualizaciones)
- d) Materias de carácter especial (Religión, Educación Cívico-Social, Prácticas de iniciación profesional, Enseñanzas del hogar y Educación física)
- e) Habitación. Para que no quedaran olvidados “los hábitos más interesantes dentro de una necesaria sistemática”, se confeccionó un cuestionario cuyo desarrollo e integración no debía ser relegado a “la simple improvisación o espontaneidad”.

En la Orden se hacía una propuesta de distribución horaria de las distintas materias para cada uno de los cursos y se instaba a los maestros a que junto a los conocimientos proporcionados por los distintos sectores disciplinarios, había que exigir el desarrollo profundo de hábitos, capacidades y destrezas que posibilitaran la formación integral de la personalidad.

Teniendo en cuenta la realidad concreta de su escuela (“el grado de madurez global del escolar, el medio geográfico y social en que la Escuela está ubicada, las distintas fuentes de motivación e intereses de los alumnos y las posibilidades de los instrumentos y material didáctico existentes en la Escuela), el maestro debía realizar “la adecuada transformación del cuestionario en programa”.

El calendario de aplicación de los nuevos cuestionarios se fijó en el 1 de septiembre de 1966 para los cursos de 1º a 4º de Primaria y el 1 de septiembre de 1967 para los cursos de 5º a 8º.

A finales del curso 1965/1966, en los centros de colaboración pedagógica de Córdoba se celebraron diferentes reuniones para abordar el tema del Horario escolar. En la certificación realizada por el director de la Graduada de Niños de Villarrubia de las reuniones celebradas los días 20 de mayo y 17 de junio de 1966, a las que asistieron todos los maestros de la misma y los del Grupo Escolar del “Patronato de Santa Teresa”, afecto a los organismos de Falange con sede también en Villarrubia, se indica que fueron presentadas varias ponencias en las que se abordó el tema del horario escolar desde distintos puntos de vista: el niño, el grado de fatigabilidad y el medio rural donde se hallan estas escuelas. Como

consecuencia de este trabajo, aprobaron este horario con la siguiente distribución semanal de materias por cursos.

	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Lectura	6	6	5	4	3	3	1	
Escritura	6	5	5	4	4	4	3	4
L. española	1	2	2	3	3	3	3	3
Matemáticas	4	5	5	5	5	5	6	6
Religión	3	2	2	2	2	2	2	2
E. cívico-social	1	1	1	1	1	2	2	2
Geografía-Historia	1,30	2	2	2	3	3	3	3
Ciencias Naturales			2	2	3	3	3	3
Educación Artística	1,30	2	2	3	3	2	3	2
L. extranjera							3	3
Prácticas de iniciación profesional							5	5
Juegos, Educación Física y Recreo	6	5	4	4	3	3	2	3
Total	30	30	30	30	30	30	36	36

También en el Grupo Escolar “San Vicente Ferrer”, bajo la presidencia de su Director y con asistencia del maestro de la Escuela Parroquial de San Vicente Ferrer, se constituyó un Centro de Colaboración Pedagógica con el fin de estudiar y confeccionar un Horario Escolar que respondiera a los Cuestionarios

de Enseñanza Primaria que iban a comenzar a regir en el mes de septiembre próximo.

En primer lugar, se estudiaron los citados cuestionarios, con disertación del director, deteniéndose en el “estudio de las materias que los comprenden, la extensión de cada una de ellas, los fines que se buscan con su enseñanza, el método de globalización que se pretende emplear en los dos primeros cursos y el tiempo que sería necesario emplear en manualizaciones, formación de hábitos y destrezas, prácticas de taller, etc”. A continuación se abrió un coloquio sobre el tema y como se tuvo conocimiento de que el Centro de Colaboración n.º1 había confeccionado un Horario Escolar de acuerdo con los cuestionarios, se acordó celebrar una nueva reunión el día 14 y darlo a conocer, discutirlo y, en su caso, aceptarlo. Después del debate planteado sobre el mismo en dicha reunión, y reconociendo el trabajo realizado por estos maestros, se aprobó dicho horario.

A través de un oficio de fecha 21 de junio de 1966, el inspector de zona ordenó la reunión de los centros de colaboración pedagógica para el estudio y elaboración de un proyecto de horario escolar. Para la justificación de las dietas de los maestros que asistieron a estas reuniones, los directores que ejercieron la presidencia de los centros, emitieron certificaciones donde daban cuenta de lo tratado en las mismas.

Este es el caso del certificado del director de la Escuela Graduada de niños “Padre Manjón”, Manuel Canalejo, de las reuniones celebradas los días 23 y 24 de junio de 1966 “para el estudio y elaboración de un proyecto de horario escolar,

de acuerdo con los Nuevos Cuestionarios Nacionales que será sometido a la Inspección de Enseñanza Primaria, en cumplimiento de lo ordenado por la misma”.

Los mismos días se celebraron reuniones en el colegio “López Diéguez” y la Escuela Graduada “José de la Torre y del Cerro”, en cuya certificación consta que se hicieron fuera de las horas de clase.

La directora del Grupo Escolar “Alcalde Pedro Barbudo” certificó el 27 de junio de 1966 que se habían dedicado dos sesiones extraordinarias para confeccionar los Horarios del Grupo Escolar, “según lo dispuesto en la O.M. de 8 de julio de 1965, y las Normas complementarias dictadas por la Dirección General de Primera Enseñanza sobre Cuestionarios y distribución de tiempo y materias para cada curso” y lo mismo hizo el director del Grupo Escolar “Nuestra Señora de Linares”.

En la reunión que tuvo lugar en la Escuela de niños de “Miraflores” se habló sobre los niveles y el cuadro de la distribución del tiempo y del trabajo en la Escuela de maestro único y se acordó celebrar una reunión al día siguiente para confeccionar el horario escolar, la cual se llevó a efecto con la elaboración de dicho horario.

Por su parte, la directora y maestras del colegio Nacional “Julio Romero de Torres”, la maestra de la Escuela Unitaria de Niñas nº6 de Córdoba, la maestra de la Unitaria de niñas de Encinarejo de los Frailes, el maestro de la Escuela

Unitaria de niños nº3 de Córdoba y el maestro de la Escuela Unitaria de niños de Encinarejo de los Frailes elaboraron un proyecto de horario escolar que consideraban que se podía adaptar a los diversos tipos de escuelas y que se ajustaba a la distribución de tiempo dispuesta en los Cuestionarios Nacionales para los diversos cursos de la Enseñanza Primaria, especialmente de 1º a 6º. “El desenvolvimiento de este horario, aplicándole las diversas materias de Enseñanza, daría el horario semanal”.

Mañana. Entrada a las 9,30h	
10 minutos	Entrada, izar bandera, dedicación religiosa del día
10 minutos	Planteamiento, comentario, de efemérides o consigna. Escritura caligráfica sobre la misma
20 minutos	Cálculo mental o escrito
Entrada a la Unidad Didáctica o lección de la mañana: Combinación del quehacer escolar que lleve a una mayor comprensión y asimilación de la misma	
20 minutos	Lectura (silenciosa, oral, comentada...) en relación con la U.D. o Lección de la mañana
20 minutos	Unidad Didáctica o Lección propiamente dicha
10 minutos	Ejercicios de lenguaje sobre el mismo tema
30 minutos De 11 a 11,30h	Juegos libres o dirigidos; Educación Física y Recreo
20 minutos	Ejercicio escrito en torno a la U.D. o Lección, Redacción, dictado, copiado etc. de resúmenes, comentarios, etc.
10 minutos	Ejercicios de corrección. Diálogos conducentes a lograr conclusiones encaminadas a la formación Religiosa, moral
25 minutos	Actividades de Educación artística (dibujo, canto, música, audición de discos, ilustración de trabajos, etc.)
5 minutos	Recogida de material, oración y salida
Tarde. Entrada a las 15h	
10 minutos	Entrada y oración de la tarde
20 minutos	Cursos superiores: Lecturas literario-recreativas, instructivas o formativas de niñas y maestras; uso de Biblioteca; lecturas de prensa y revistas con comentarios y diálogos sobre la actualidad nacional o extranjera; organización de fichas de estudio, etc.

	Cursos inferiores: Lectura de la tarde (silenciosa, oral, comentada...)
30 minutos	Cursos superiores: Unidad Didáctica o Lección de la tarde Cursos inferiores: 10 minutos dedicados a ejercicios de lenguaje (Narraciones o escenificación de cuentos; elocución; recitaciones de pequeñas poesías) o escritura. 20 minutos: juegos educativos; ejercicios rítmicos, juegos dirigidos.
10 minutos	Recreo o descanso
40 minutos	Labores femeninas, enseñanzas del hogar, manualizaciones
10 minutos	Arriar bandera, Oración y salida

En relación al horario escolar según los nuevos cuestionarios podemos reseñar aquí las conclusiones a las que llegaron los centros de colaboración pedagógica de Santander en el curso siguiente, 1966/1967, concretamente del lenguaje en los Cuestionarios. El punto número 7 de estas conclusiones se refería a las horas que debían dedicarse a esta materia y su situación dentro del cuadro de distribución de tiempo por materias:

“No se puede precisar el tiempo que en la escuela se dedica al lenguaje, aparte de su enseñanza específica, porque al ser instrumento de las demás materias, al enseñar estas, nos ocupamos de él, esencialmente en lo que concierne a la lectura, escritura, elocución, redacción y vocabulario.

Por su importancia y elevado índice ponométrico¹²², el lenguaje (y más la gramática) se dará por la mañana, pudiendo dejarse para la tarde la lectura y escritura, si así lo piden las exigencias del horario. En todo momento el

122 El índice ponométrico es el índice de fatigabilidad

maestro estará atento a los síntomas de fatiga que pueden darse en los niños para cambiar de actividad o proceder a un descanso”¹²³.

Las conclusiones obtenidas tras el debate de los temas planteados en los centros de colaboración pedagógica se dirigían al C.E.D.O.E.P., quien posteriormente, tras una selección, las publicaba en la Revista *Vida Escolar*. No hemos encontrado para el curso 1965/1966 ninguna información sobre el tema del horario escolar en los centros de la provincia de Córdoba. La única referencia encontrada data del año 1971. Se trata de un artículo sobre el centro de colaboración pedagógica provincial, reunido en el C.N. “Jerónimo Luis de Cabrera”, en el año 1971, para discutir “los principales problemas con que se había enfrentado el Profesorado de los quintos cursos experimentales de nuestra provincia”¹²⁴.

En otro orden de cosas, los centros de colaboración pedagógica tenían que financiarse, lo que hacían con las cantidades que les asignaba la Dirección General de Enseñanza Primaria, las subvenciones de las corporaciones locales y los donativos de las personas naturales y jurídicas. Contaban con una dotación de material y a los maestros se les abonaban las correspondientes dietas por desplazamiento.

123 “Conclusiones de los trabajos por equipos de los centros de colaboración pedagógica, Santander, Curso 1966/67, Tema: El lenguaje en los Cuestionarios”, Madrid, 1968, n. 95 ; pp. 26-28

124 “Centro de colaboración pedagógica provincial”, en *Revista Vida Escolar*, año 1971, pp. 14-18

En el archivo del IES Santa Catalina de Siena, del curso 1965/1966, se han conservado dos relaciones de centros de colaboración pedagógica de Córdoba, con indicación del número de asistentes a las reuniones:

Colegio Nacional López Diéguez	15
Escuela Graduada Pedro Barbudo	13
Agrupación Mixta Virgen de Linares	13
Unitaria niños P.S.A.M. (Zumbacón)	1
Agrupación Escolar Cronista Rey Díaz	11
Agrupación Escolar José de la Torre y del Cerro	9
Escuelas Parroquiales del Naranjo	2
Escuelas Hogar y Párvulos de la Fuensanta	10
Unitaria niñas P.S.A.M. (Miraflores)	1
Graduada Santa Teresa	3
Escuela Hogar y Clínica San Rafael	2
Unitaria niños C/ Montero	1
Esc. Ptrta. Protección de Menores	3
Unitarias Ptrta. Cristo Rey	1
Agrupación Escolar Padre Manjón	9
Escuela Graduada de Villarrubia	6
Unitaria Patronato Santa Terresa de Villarrubia	2
Escuela Mixta de Trassierra	1
Escuelas de Quintos y Lavaderos	2

Cada centro recibió la cantidad de 57,30 pesetas por sesión, multiplicada por el número de maestros asistentes. Además, aquellos que debían desplazarse

desde Villarrubia o Trassierra, recibieron por desplazamiento 171,90 ptas. por maestro asistente.

La segunda relación tiene el rótulo de Centro de Colaboración Pedagógica núm. 2 de Córdoba

Num.	Centro	Asistencias	Pesetas
Córdoba capital			
1	Grupo escolar Caballeros de Santiago	9	515,70
2	Grupo Escolar Doña Rosario de Torres	27	1.547,10
3	Graduadas Lucano	23	1.317,90
4	Unitarias de la Ribera	6	343,80
5	Grupo Escolar Julio Romero de Torres	27	1.547,10
6	Unitaria núm. 4	3	171,90
7	Unitaria núm. 7	3	171,90
8	Graduada Marrubial	6	343,80
9	Graduada Niñas San Lorenzo	12	687,60
10	Escuelas Parroquiales de San Lorenzo	18	1.031,40
11	Grupo Escolar López Diéguez niños	21	1.203,30
12	Grupo Escolar López Diéguez niñas	23	1.317,90
13	Grupo Escolar Pedro Barbudo	40	2.292,00

Num.	Centro	Asistencias	Pesetas
Córdoba capital			
14	Grupo Escolar Virgen de Linares	37	2.120,10
15	Graduada Cronista Rey Díaz niños	12	687,60
16	Graduada Cronista Rey Díaz niñas	12	687,60
17	Graduada José de la Torre y del Cerro niñas	12	687,60
18	Graduada José de la Torre y del Cerro niños	12	687,60
19	Graduada Santa Teresa	9	515,70
20	Grupo Escolar San Vicente Ferrer	54	3.094,20
21	Grupo Escolar Santa Catalina de Siena	54	3.094,20
22	Parroquial del Zumbacón niños	3	171,90
23	Unitarias 3 y 6 del P.S.A.M.	6	343,80
24	Unitaria de Miraflores	3	171,90
25	Unitarias parroquiales de Cañero	6	343,80
26	Graduada Padre Manjón niños	15	859,50
27	Graduada Padre Manjón niñas	9	515,70
28	Unitaria niñas calle Juan de Torres	5	286,50
29	Grupo Escolar Alcántara García	18	1.031,40
30	Unitarias Protección de Menores	5	286,50
31	Unitaria calle San Pablo	3	171,90

Num.	Centro	Asistencias	Pesetas
Córdoba capital			
32	Párvulos del Patronato Fuensanta	6	343,80
33	Unitaria niños núm. 8	3	171,90
34	Escuela Parroquial del Naranjo	3	171,90
35	Escuelas Preparatorias de las Escuelas de Artes y Oficios		
36	Escuelas del Hogar y Clínica de San Rafael	6	343,80
37	Unitaria de niños calle Montero	3	171,90
	Total	514	29.452,20
Anejos			
1	Graduada de niños de Villarrubia	9	515,70
2	Graduada de niñas de Villarrubia	9	515,70
3	Escuelas unitarias del Patronato de Santa Teresa	6	343,80
4	Unitaria de Santa María de Trassierra		
5	Escuelas Nacionales del Cerro Muriano	12	2.062,80
6	Escuelas de Encinarejo de los Frailes		
	Total	36	6.188,40
	Total		35.640,60

El cheque remitido por la inspección ascendía a 40.404,00 pesetas a razón de 57,30 ptas. la asistencia para los maestros de Córdoba capital y 171,90 ptas. para los maestros de los anejos (Villarrubia, Trassierra, Cerro Muriano y Encinarejo de los Frailes). Quedó un saldo de 4.763,40 ptas.

Las conclusiones a las que podemos llegar después del análisis y explicación de lo recogido en la documentación del curso 1965/1966, es que las reuniones se llegaron a celebrar, con el consiguiente pago de las dietas por desplazamiento, y que el tema del horario escolar se debatió en los centros. Ahora bien, esta visión sesgada de la realidad por la escasez de datos que nos aporta la documentación del IES Santa Catalina de Siena se podría completar con un trabajo más amplio que debería tener como fuente documental el archivo de la inspección educativa en Córdoba y los de los colegios en los que se hayan conservado los libros de actas de las reuniones. Allí se podrán encontrar, entre otras muchas cuestiones, noticias del Centro de Colaboración Pedagógica núm. 1, que parece que fue quien elaboró la propuesta de horario escolar que después se aprobó en otros y conocer cuál fue el que definitivamente se adoptó en la provincia de Córdoba

En cualquier caso se ha podido poner de manifiesto que estos centros suponían un cambio de mentalidad para los maestros y maestras tan acostumbrados al trabajo individual, en especial para aquellos que desempeñaban sus funciones en escuelas unitarias y rurales. Seguramente que hubo muchas sombras en el camino, pero que supusieron una renovación en el magisterio y en la coordinación entre maestros e inspección educativa.

Y terminamos con las palabras del inspector Álvaro Buj Gimeno, para quien el centro de colaboración constituía un auténtico organismo de perfeccionamiento del Magisterio, pues en cada uno de ellos confluían “diversas promociones de maestros, múltiples puntos de vista, aptitudes personales diferencias, etc. y todo esto, debidamente encauzado, produce un mutuo enriquecimiento”¹²⁵.

125 Buj Gimeno, Á., “Formación de equipos de trabajo”, en *Revista Vida Escolar*, núm. 85-86, año 1967, pp. 46-49

POR UNA ESCUELA PARA LA VIDA Y LA FELICIDAD DE LAS PERSONAS

For a school for the life and the happiness of the persons

Francisco Olvera López

Maestro e Inspector de Educación (Granada)
francisco.olvera.ext@juntadeandalucia.es

RESUMEN

En este artículo se realiza un recorrido por la trayectoria vital y profesional de su autor, conectando con los momentos más importantes de la reciente historia del país y con los profundos cambios que se han ido sucediendo en el sistema educativo.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación, biografía, carrera profesional, Freinet, Movimientos de renovación pedagógica.

ABSTRACT

In this article a tour is realized by the vital and professional path of his(her,your) author, connecting with the most important moments of the recent history of the country and with the deep changes that have been happening in the educational system.

KEYWORDS: History of the Education, biography, professional career, Freinet, Movements of pedagogic renovation.

Fecha de petición del artículo: 16/09/2016

Fecha de Aceptación: 20/03/2017

Citar artículo: OLVERA LÓPEZ, F. (2017). *Por una escuela para la vida y la felicidad de las personas*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

Terminé mis estudios de Magisterio, lleno de ilusión e ignorancia. Casi nada de lo que habíamos “aprendido” en la Escuela Normal, nos iba a servir de mucho. De todas aquellas asignaturas que llevaban delante el pomposo título de

“Didáctica de ...”, apenas nos aportaron algo más de lo que ya habíamos estudiado en el Bachillerato. Las partes de didáctica, brillaban por su ausencia.

Desde que terminé la carrera hasta llegar a Coín (Málaga), habían pasado dos años. Al haber salido por acceso directo, estuve el primer año de provisional en Granada y al año siguiente me destinaron a Amorebíeta (Vizcaya). En esos dos cursos me fui dando cuenta, que si quería ser y sentirme como un buen maestro, tenía que construir una idea de Escuela que coincidiera con mis sueños.

Mis contactos con el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de Granada y la asistencia a las reuniones de la librería “Escuela Popular” fueron en esos momentos esporádicos. Sin embargo, mi asistencia al IV Congreso

“...si quería ser y sentirme como un buen maestro, tenía que construir una idea de Escuela que coincidiera con mis sueños”

del MCEP celebrado en Cogollos Vega (Granada) en el verano de 1977, me iluminó de tal forma, que desde ese momento mi vida docente, e incluso podría decir que toda mi vida, se fundieron en la innovación pedagógica de la mano del MCEP y la pedagogía Freinet. Después de aquel primer congreso, asistí de manera ininterrumpida a los siguientes veinte y tres congresos celebrados por toda España. Durante ese tiempo conocí muchas personas maravillosas, de las que aprendí muchas técnicas y estrategias didácticas, pero sobre todo aprendí los valores de la amistad, la cooperación, la generosidad, la solidaridad,...

“La Casa de la Pradera”

Los cinco años que estuve en Coín con los mismos niños y niñas, me marcarían para siempre. Juntos comenzamos la maravillosa aventura de hacer una Escuela que fuera útil para sus vidas, pero también una Escuela donde fuéramos felices respetando y potenciando los intereses y capacidades de cada persona.

¿ Por qué olvidan los niños y las niñas, lo que con tanto empeño y esfuerzo les explico ?. Esa era la pregunta que me repetía cada tarde al terminar las clases, cuando me iba a casa. La estabilidad en mi nuevo destino y la concienciación a la que había ido llegando, me determinaron a ser valiente e implantar los cambios radicales en los que creía.

Decidí desde el principio, que no íbamos a tener libros de texto, que el currículo lo íbamos a ir construyendo a partir de los intereses de los niños y las niñas, que tendríamos talleres para unir las destrezas manuales con los saberes intelectuales, que resolveríamos todas las cosas en asamblea, que dispondríamos de una cooperativa de clase con la que gestionaríamos nuestras actividades, que saldríamos a conocer en todo lo posible nuestro entorno, que invitaríamos a clase a cuantas personas tuvieran cosas interesantes que contarnos, que la creatividad iba a estar presente entre otras muchas maneras a través de los textos libres y el teatro, que construiríamos el conocimiento mediante procesos de investigación, que los textos y las investigaciones serían presentadas a la clase a modo de conferencias para aprender a hablar en público, ...

Durante esos cinco maravillosos años, se fue gestando “La Casa de la Pradera”, nombre con el que bautizamos a nuestra clase y cuya experiencia se puede ver en Youtube, escribiendo ese nombre y el añadido de una escuela para la vida, la creatividad y la investigación.

El proyecto colectivo de Almanjajar

En el el curso del 82-83 vuelvo a Granada. No me fue fácil. Dejar Coín me supuso un desgarró emocional importante y no solo a mi, sino también a mis alumnos y alumnas, como hemos tenido ocasión de saber años después. Pero el motivo de volver a Granada merecía la pena. Nos ofrecieron al MCEP, hacernos cargo de un proyecto educativo de compensatoria para los colegios del Polígono de Cartuja, un barrio marginal de la capital. Durante todo el verano estuvimos reuniéndonos y valorando los pros y contras de aceptar el reto como colectivo pedagógico. Finalmente dijimos que si, y yo formé parte del equipo del colegio “Alfaguara”, en donde además de otros estupendos y estupendas compañeros y compañeras, quiero destacar por razones de amistad a Miguel Pereira, Manolo Quintero y José Manuel Gutiérrez, entre los que crecí como profesional y me sentí muy feliz durante los cinco años que duró la experiencia.

Esta segunda gran experiencia, se diferenció de la primera, en que en esta ocasión fue un proyecto colectivo, nada que ver con la figura del maestro “guerrillero” y aislado de los años en Coín.

Lo primero que tuvimos que conseguir, era que los niños y niñas del barrio, en su mayoría de etnia gitana, volvieran a la escuela, ya que durante los últimos años, el absentismo había ido en aumento dejando los colegios prácticamente sin alumnado. La escuela tradicional, además de no haberles sido útil, los había aburrido.

Fueron cinco años apasionantes con una dedicación, como la que se les supone a los misioneros. Las reuniones del equipo, tanto en claustro como por ciclos, eran continuas e interminables. Revisábamos una y otra vez la organización del colegio, las metodologías, los distintos talleres que conformaron la estructura fundamental de nuestras prácticas docentes, la elaboración de materiales e instrumentos didácticos, las relaciones con las familias y la Asociación de Vecinos/as, ...

Aquellos cinco años fecundos y dichosos, terminaron sin embargo con una importante división dentro del equipo. A lo largo de los

“ A lo largo de los años se fueron consolidando al menos, dos maneras de enfocar el proyecto, que terminaron alejándonos no solo en lo pedagógico, sino y más triste en algunos casos, en lo personal.”

años se fueron consolidando al menos, dos maneras de enfocar el proyecto, que terminaron alejándonos no solo en lo pedagógico, sino y más triste en algunos casos, en lo personal. Probablemente fue en ese momento, junto a los cambios sociales y políticos que se estaban produciendo en el país, cuando comenzó la crisis del grupo territorial de Granada, uno de los más importantes y numerosos del estado.

El MCEP y sus congresos

En el MCEP nos organizábamos por Talleres, que aunque todos tenían la pretensión de ser transversales, en cada uno de ellos se producía una cierta especialización o profundización en las estrategias metodológicas y en las técnicas, según cada materia. Estos talleres funcionaban durante todo el curso en cada grupo territorial y terminaban confluyendo en los talleres estatales en los congresos. A mi desde el principio me apasionaron los procesos de investigación en el aula, la investigación del medio, ambiental o del entorno. De este modo , fui uno de los animadores de Taller Estatal de Investigación del Medio durante todos los años que participé de manera continuada en los congresos. A ese taller se le llegó a llamar humorísticamente el de los “Pacos”, ya que durante muchos años estuvimos coincidiendo, Paco Bastida, Paco Lara y nuestro querido y siempre recordado Paco Luján.

Durante esos años reflexionamos y elaboramos muchos materiales, sobre los procesos naturales de la investigación en el aula. Ese taller fue el origen e inspiración de la mayoría de los libros y publicaciones que fueron conformando el cuerpo teórico y práctico de la Investigación del Medio. De todos ellos destacaría por mi aportación individual o colectiva, “ La Investigación del Medio en la Escuela “ (Editorial Pénthalon . Madrid 1986), “Taller de Investigación del Medio” (Editorial Escuela Popular. Granada. 1983), “ El mundo tu aventura “ (Editorial Escuela Popular. Granada . 1987) y “ El río flujo de vida” (Editado por la Junta de Andalucía . 1992. Sevilla) entre otros.

Comenté anteriormente, que la experiencia colectiva del Polígono de Cartuja, a mi entender, fue uno de los motivos que propició que el grupo territorial de Granada entrara en una crisis de la que ya nunca se recuperó. Pero para ser objetivos, he de decir, que esa causa “subjetiva” siendo emocional y humanamente muy importante, no fue ni mucho menos la más determinante.

Recordemos que estamos hablando de mediados y finales de los años 80 del siglo pasado. El triunfo del partido socialista se había consolidado y esto supuso cambios muy importantes en todos los niveles de la sociedad. En el terreno educativo, se atisbaba en el horizonte una ley educativa, la LOGSE (1990) que vendría a recoger parte de los principios psicopedagógicos y organizativos por los que habíamos venido luchando los movimientos de

“ Las ansias de cambio ya en estos momentos, no eran las mismas para gran parte de la sociedad y tampoco para muchos docentes. Aquel impulso de tantas y tantos jóvenes docentes de la Transición, fue desapareciendo.. ”

renovación pedagógica. En esos momentos aparecieron también los centros de formación del profesorado y se fue instalando la cultura de la “meritocracia” y los certificados por la formación del profesorado. Las ansias de cambio ya en estos momentos, no eran las mismas para gran parte de la sociedad y tampoco para muchos docentes. Aquel impulso de tantas y tantos jóvenes docentes de la Transición, fue desapareciendo. No es este el lugar para profundizar sobre las múltiples y complejas causas, que fueron dando paso a otros tiempos.

Sin embargo, si me gustaría reflexionar brevemente, sobre la componente interna de los valores e ideología del Movimiento. En nuestro reciente 43 Congreso en Almería (2016), y con ocasión de la presentación del libro escrito por nuestro compañero Sebastian Gertrúdíx sobre la figura de nuestro querido Enrique Pérez de Cantabria, se suscitó un debate sobre si el MCEP había sido un grupo cerrado hacia afuera, que había puesto el acento en la “pureza” de los principios pedagógicos, para evitar una posible “contaminación”, que nos llevara como a otros tantos movimientos de renovación pedagógica, al utilitarismo e incluso a la desaparición, y si ese supuesto comportamiento, había impedido que se acercaran muchos más docentes.

Desde mi punto de vista, en los comienzos del MCEP, nos fuimos acercando al Movimiento, jóvenes demócratas que queríamos cambiar la Escuela, para cambiar la sociedad. Éramos gentes progresistas, con distintos grados de militancia o implicación política y social, con distintas orientaciones ideológicas. De entre esas ideologías destacaría, la socialista, los cristianos de base, la comunista y la anarquista. Estas orientaciones diversas fueron conformando posturas distintas en los debates ideológicos, que desde luego tenían que ver con los deseos y sueños que cada uno o una, teníamos sobre las estructuras organizativas del movimiento y sobre la aplicación de los presupuestos pedagógicos. Considero que no fue nunca una lucha de poder, en el sentido tradicional del término, tal como lo podemos entender en los partidos, sindicatos u otras organizaciones. Pero si había lucha por conseguir una cierta hegemonía ideológica y pedagógica de las diferentes corrientes del pensamiento educativo. No existían grupos organizados ideológicamente, ni reuniones previas para

preparar las intervenciones cuando surgían, pero si coincidencias coyunturales o más permanentes entre las distintas posturas.

Los temas que más frecuentemente estaban presentes, aunque no de manera explícita la mayoría de las veces eran, el nivel de apertura que debería tener el Movimiento hacia el exterior, qué hacer en su caso, para no perder la identidad, el papel que debía jugar nuestra revista “Colaboración” y más tarde el “Kikirikí”, si aceptábamos o no subvenciones oficiales para nuestra financiación o congresos, en qué grado debíamos implicarnos en puestos de la estructura educativa, tales como direcciones de los centros, asesores, universidad, ... O como sucedió en mi caso, que en un momento dado, decidí hacerme inspector de educación.

Hubo algunos congresos y momentos en los que estos debates aparecieron de manera potente, pero desde luego fueron muchos más en los que esta cuestión, aunque siempre presente, quedaba relegada por el protagonismo del debate pedagógico, el intercambio de experiencias, el encuentro y la fiesta de las emociones. Puedo resumir este punto diciendo, que en nuestro caso, muy por encima de las diferencias ideológicas, prevaleció el compañerismo, la amistad y por qué no decirlo, el amor entre todos los que formamos parte de esta singular familia.

Tres ejes de actuación social

Creo que en bastantes compañeras y compañeros del Movimiento, confluían tres ejes en la acción social. Por un lado estaba la militancia política en un partido,

que en mi caso fue primero en el PCE y más tarde en Izquierda Unida. Al mismo tiempo pertenecía a CCOO de la Enseñanza, participando de ese modo en el frente sindical y finalmente estaba la implicación pedagógica. De algún modo reproducíamos así, la figura militante de Celestin Freinet en el que tanto nos mirábamos. La figura de un pedagogo que quería transformar la escuela, para poder transformar la sociedad.

Terminada la experiencia del Polígono, estuve casi dos años de diputado provincial y durante ese periodo me presenté a la Inspección Educativa. Mucha gente me ha preguntado y me sigue preguntando, que cómo amando tanto la escuela, me metí a inspector... A veces no hay una sola causa para

“ De algún modo reproducíamos así, la figura militante de Celestin Freinet en el que tanto nos mirábamos. La figura de un pedagogo que quería transformar la escuela, para poder transformar la sociedad.”

conformar una decisión. Pero al menos en este caso, considero que hubo dos que inicialmente fueron las más importantes. Por un lado, mi trabajo en la escuela, los sucesivos libros, artículos, ponencias en distintos encuentros y escuelas de verano, me fueron poniendo en la tesitura de que, si aceptaba la mayoría de las invitaciones que me llegaban para contar mi experiencia, suponía que tenía que estar fuera de mi clase en bastantes ocasiones. Por otro, que cuando salió la nueva inspección educativa, lo hizo con dos modalidades, una de Evaluación y Control, y otra de Asesoramiento pedagógico. Yo me presenté a la segunda opción pensando que de salir, podría dedicarme a extender las ideas innovadoras, llegando a muchos centros. A pesar de que en esa modalidad

había muchas menos plazas, salí. Ya llevo desde entonces, más de veinte años y me sigo considerando que soy un maestro innovador metido a inspector. También me gusta decir, que no he perdido el cordón umbilical que me une a la escuela, a pesar de no estar cada día de manera directa en las aulas. Intento en todos los centros por los que paso, animar la innovación, alentar a los maestros y maestras que quieren salir de sus zonas de confort para ayudarles a superar las dudas y el miedo y asesoro a cuantos me lo piden compartiendo experiencias y materiales. Me gusta considerarme también, un inspector “republicano”, intentando emular por ejemplo la figura de Herminio Almendros y el importante papel que jugaron algunos inspectores durante la IIª República.

La pedagogía Freinet, sigue siendo útil y necesaria

La pedagogía Freinet sigue siendo absolutamente necesaria. Es una pedagogía basada en las motivaciones e intereses de las personas en sus contextos, en la utilidad, significación y relevancia de los saberes que se aprenden. Es una pedagogía que construye el conocimiento mediante estrategias creativas, científicas y pensamiento crítico. Es una pedagogía que desarrolla valores de cooperación y solidaridad. La escuela tradicional, aún vigente de manera mayoritaria y a pesar de ciertos ropajes de modernidad, sigue desarrollando en la mayoría de los casos, la rutina, la desmotivación, la competitividad y no se ocupa de la creatividad, la investigación, ni las emociones

Celestin Freinet tuvo el enorme acierto de formular unos principios pedagógicos, que hace ya algunas décadas, aunque fuera en parte de una manera intuitiva, están validando hoy, teorías como la de las inteligencias múltiples, así como todos los avances de la Neurociencia aplicados a la educación. Por tanto esta pedagogía no solo es necesaria por sus valores pedagógicos y morales, sino que está perfectamente sustentada por todos los nuevos avances científicos que sobre la construcción del pensamiento vamos conociendo.

“La escuela tradicional, aún vigente de manera mayoritaria y a pesar de ciertos ropajes de modernidad, sigue desarrollando en la mayoría de los casos, la rutina, la desmotivación, la competitividad y no se ocupa de la creatividad, la investigación, ni las emociones.”

LAS ESCUELAS DEL CAMPO DE LA VERDAD: UN INTENTO DE MEJORAR LA EDUCACIÓN CORDOBESA

Schools at Campo de la Verdad: an attempt to improve of education in Córdoba

Manuel A. García Parody

Catedrático de Geografía e Historia del IES Alhaken II, jubilado.

mgsparody@hotmail.com

RESUMEN

El 11 de marzo de 1918 el concejal socialista del Ayuntamiento de Córdoba, Francisco Azorín Izquierdo, presentó un informe a la Corporación Municipal sobre el estado de la educación en la ciudad: la carencia de escuelas hacía que más de 5.000 niños y niñas estuvieran sin escolarizar. A la vista de estos datos propuso la construcción de cinco grupos escolares que él mismo, como arquitecto, se encargaría de proyectar de forma gratuita. La desidia de la Corporación presidida por el alcalde Sanz Noguer y la actitud obstruccionista de algunos de sus ediles impidió que fructificara el propósito. Solo se pudo construir, y con muchas dificultades, el grupo llamado Escuelas del Campo de la Verdad. Los demás debieron esperar a la segunda República para que mejorase algo el pésimo panorama educativo de la ciudad.

PALABRAS CLAVE: Educación. Escuelas al aire libre. Institución Libre de Enseñanza. Analfabetismo. Comisión Municipal de Instrucción Pública. Socialismo.

ABSTRACT

On March 2018, the left-winged town councillor, Francisco Azorín, presented the Local Authority with a study on education in the city centre. Shortage of schools had causes that more than 5.000 students did not receive proper schooling. A result of that, the construction of five new schools was decided, whose architect was precisely Azorín. However, lack of interest by the new mayor, Sanz Noguer, and the pressure exerted by some of his collaborators put an end to the project. It was not so until the Second Republic that a new revival might be achieved in the schools of the city of Córdoba.

KEYWORDS: EDUCATION, OPEN AIR SCHOOLS, UNLITERACY, INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, LOCAL PUBLIC EDUCATION CORPORATION, SOCIALISM.

Fecha de petición del artículo: 11/06/2016

Fecha de Aceptación: 13/03/2017

Citar artículo: GARCÍA PARODY, M. A. (2017). *Las escuelas del Campo de la Verdad: un intento de mejorar la educación cordobesa*. eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

1. El panorama educativo español a principios del siglo XX

El régimen político conocido como la Restauración, que se prolongó en España desde 1875 hasta 1923, supuso el mantenimiento de una legalidad constitucional que consagraba un modelo político liberal, no democrático, similar al de otros países europeos de su época. Sus indiscutibles éxitos, sin embargo, escondían una serie de problemas que con los años se fueron agravando. Entre estos se hallaban la pervivencia del falseamiento de las elecciones, controladas desde el poder por medio del caciquismo, la falta de atención por la cuestión social al aplicarse los principios más estrictos del liberalismo económico y la despreocupación por la educación pública cuyos planteamientos eran pobres y vacíos, que dejaba la mayor parte de la enseñanza en manos de una Iglesia española ultraconservadora y que impedía el acceso de buena parte de la población a una formación adecuada.

La respuesta a la ausencia de una política educativa surgió principalmente de la Institución Libre de Enseñanza, fundada por Francisco Giner de los Ríos en 1876. Sus propuestas regeneradoras, con las que colaboró el sector más progresista de la intelectualidad española, defendían una enseñanza laica, libre en su expresión y racionalista, con técnicas educativas activas e integrales

inspiradas en modelos europeos. Solo con ella España podría superar sus carencias educativas y con ello extirpar sus males tradicionales.

La tarea para esos regeneradores de la educación española era ingente ya que el panorama de la enseñanza en la España de la Restauración era desolador. Pese a la creación del Ministerio de

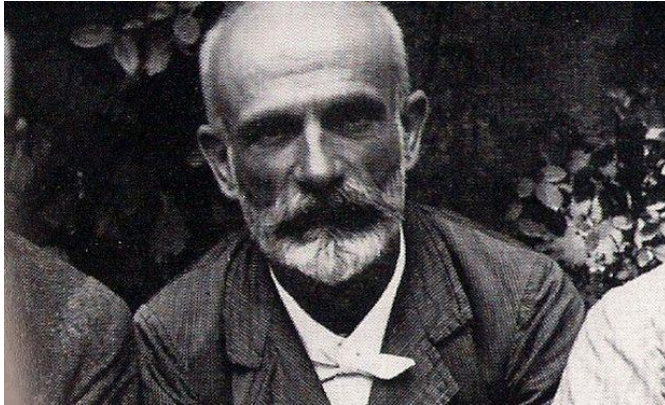


Ilustración 32: Francisco Giner de los Ríos

Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900 y la conversión de los maestros en funcionarios del Estado, el analfabetismo llegaba al 60 %, sobre todo entre las clases más desfavorecidas, las mujeres y los medios rurales. Sus cifras en 1910 ascendían a 11,87 millones de hombres y mujeres, cantidad que apenas había bajado a 11,17 diez años después. En consonancia con ello, la infraestructura educativa era más que deficiente: hacia 1920 había en España 24.500 locales destinados a la enseñanza pública de los cuales unos 15.000 eran inservibles por antihigiénicos e inapropiados, siendo preciso la construcción urgente de 12.000 nuevos edificios para atender a las necesidades educativas más básicas.¹²⁶

126 Alfredo LIÉBANA COLLADO: "La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización" Madrid, 2009. umer.es/wp-content/uploads/2015/05/n58

2.- El arquitecto Francisco Azorín Izquierdo

Dentro de este panorama desolador Córdoba se situaba en el noveno lugar de España en índices de analfabetismo. Pese a ello, apenas se habían alzado voces exigiendo abordar el problema educativo con toda la urgencia que se requería y proponiendo soluciones. En medio de este panorama merecen la pena destacarse los esfuerzos del arquitecto socialista Francisco Azorín Izquierdo quien, bajo los presupuestos esgrimidos por la Institución Libre de Enseñanza y siguiendo la especial preocupación por el derecho a la educación defendido por la izquierda y el obrerismo español, destacó como uno de los hombres más activos para que Córdoba superara la lacra de un analfabetismo crónico que impedía cualquier redención social de sus gentes.

Francisco Azorín Izquierdo (Monforte, Teruel, 1885-México DF, 1975) estudió arquitectura en Madrid donde a una temprana edad se afilió al Partido Socialista Obrero Español. Llegó a Córdoba a finales de 1912 para trabajar como arquitecto interino de Hacienda, dedicándose desde 1917 al ejercicio libre de la profesión. Además de su faceta como arquitecto y urbanista, Francisco Azorín desarrolló una intensa actividad



Ilustración 33: Francisco Azorín Izquierdo

en numerosos campos: dominador de varias lenguas, fue uno de los pioneros e impulsores del esperanto; perteneció como fundador a la Logia Masónica Turdetania de Córdoba desde 1917; fue elegido académico de la Real Academia de Córdoba aunque nunca llegó a leer su discurso de ingreso como numerario

y, sobre todo, fue el principal referente del socialismo cordobés hasta la guerra civil. Esto último le llevó a participar en los diferentes Congresos de la organización, a numerosas reuniones de la Internacional Socialista por sus conocimientos idiomáticos y a formar parte de la Ejecutiva Nacional. Fue concejal del Ayuntamiento de Córdoba entre 1917 y 1921 y diputado en las Cortes Constituyentes republicanas (1931-1933). Se salvó milagrosamente de la represión sufrida en Córdoba a raíz del golpe del 18 de julio de 1936. En los años de la guerra desempeñó algunos cargos de escasa relevancia y continuó participando en la vida orgánica del PSOE a nivel nacional y provincial. Concluida la contienda marchó a México. Allí prosiguió su trabajo como arquitecto y esperantista y fue dejando paulatinamente su vinculación con los socialistas. Murió en la capital federal en diciembre de 1975.

En sus años cordobeses las preocupaciones de Francisco Azorín como arquitecto fueron el urbanismo y la vivienda, para convertir a Córdoba en una ciudad más ordenada y salubre sin perder sus señas de identidad. Destacaron proyectos que no llegaron a realizarse como el de la Ciudad Jardín o el ensanche diseñado a principio de los años veinte.

Junto a sus propuestas y acciones en el campo de la arquitectura y a su intensa actividad política, social y cultural Francisco Azorín siempre tuvo presente la deficiente situación de la educación en Córdoba a cuya superación dedicó buena parte de sus energías. Especialmente desde que fue elegido concejal de su

Ayuntamiento en 1917 en la alianza que suscribieron socialistas y republicanos.

127

3. El informe de Azorín sobre la educación en Córdoba (11 de marzo de 1918) y el proyecto de una escuela unitaria en el Campo de la Verdad.

La primera intervención de Francisco Azorín sobre la educación en Córdoba consistió en la presentación de un detallado informe de la misma en el Pleno celebrado el 11 de marzo de 1918. En su opinión la ciudad presentaba graves carencias en su infraestructura educativa: solo existían dos escuelas de párvulos, quince elementales y dos graduadas las cuales, aun contando con el apoyo de los centros privados, no cubrían las primeras necesidades por lo que más de 5.000 niños y niñas estaban sin escolarizar. A esto, añadía el informe, había que sumar la inexistencia de escuelas al aire libre, colonias y campos de juego, mientras que los alrededores de la ciudad *“eran auténticos campos de pedrea”*, y la falta de celebración de las fiestas del árbol y del pájaro pese a que eran obligatorias para todos los ayuntamientos de España.¹²⁸

127 Sobre Francisco Azorín véase el capítulo que a él le dedicamos en el libro *Cuatro cordobeses para la historia*. Ed. Renacimiento. Sevilla 2014.

128 Hilario CRESPO GALLEGOS: *La fiesta del árbol y del pájaro*. Ayuntamiento de Madrid, 1926. En este folleto, su autor, vocal de la Junta Municipal de Enseñanza de Madrid, hace un recorrido histórico por estas fiestas que tenían como objetivo concienciar a la opinión pública y sobre todo a los niños en la preservación del medio ambiente. En su opinión, siguiendo a Joaquín Costa, el origen de la fiesta del árbol estuvo en una idea del párroco de Villanueva de la Sierra (Cáceres) Pedro Barquero que la celebró en 1805 para evitar talas y replantar la arboleda local. En 1898 empezó a generalizarse en toda España, imitando lo que se daba en otros lugares de Europa y Estados Unidos. Poco después se instituyó con rango nacional por Real Decreto del 11 de marzo de 1904. Otro Real Decreto del 15 de enero de 1915, firmado por José Sánchez Guerra, decía que *«Los gobernadores civiles no aprobarán ningún presupuesto municipal sin que en él figure partida, por pequeña que sea, destinada exclusivamente a la celebración de la Fiesta del Árbol»*. También era obligatoria en España la Fiesta del Pájaro por un convenio internacional suscrito entre España, Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Grecia, Luxemburgo, Mónaco, Portugal, Suecia, Noruega y Suiza, que se firmó el 19 de marzo de 1902.

La preocupación mostrada por Francisco Azorín en el mencionado Pleno municipal no encontró una respuesta satisfactoria. El alcalde, el liberal José Sanz Noguera, respondió que esas lamentables cifras existían “por causas ajenas a su buena voluntad”. Pero sus excusas fueron fácilmente desmontadas por el interpelante al recordarle que, aunque se había creado una Junta de Arquitectura Escolar, todavía no se habían realizado las citaciones para su constitución y que la falta de créditos para la construcción de nuevos Grupos Escolares se debía a la frecuente transferencia de las consignaciones de Instrucción Pública a otros capítulos presupuestarios.¹²⁹

Francisco Azorín, por su propia personalidad, no se limitó a presentar unas denuncias sino que quiso actuar de manera pragmática para dar verdaderas soluciones al problema educativo. Poco después de sus primeras denuncias presentó a la Comisión Municipal de Instrucción Pública y como miembro de la misma un “Proyecto de Escuelas unitarias para niños y niñas con Jardines Froebel” que se levantarían en el Campo de la Verdad.¹³⁰ Él mismo se encargaría de redactar gratuitamente su proyecto cuya ejecución se elevaría a 25.000 pesetas.¹³¹ Pero su intención no se limitaba solo a construir este Grupo Escolar sino que pretendía levantar cuatro más con la colaboración desinteresada de

¹²⁹ Archivo Municipal de Córdoba. Libro de Actas Capitulares. (AMC. LAC) Sesión de 11 de marzo de 1918.

¹³⁰ El pedagogo alemán Friedrich Fröbel (1782-1852), discípulo de Johann Heinrich Pestalozzi, fue el impulsor de los primeros jardines de la infancia –kindergarten- para fomentar en ellos el aprendizaje de los niños a través del juego. Luz Carmen VLASICH DE LA ROSA.

Blog historiageneralde laeducacion.blogspot.com/2010/03/credor-del-kindergarten.htm
8/03/2010

¹³¹ *EL DEFENSOR DE CÓRDOBA*, 20 de mayo de 1918 y AMC. LAC. 20 de mayo de 1918.

otros arquitectos: los de la plaza de Colón, Campo Madre de Dios, Paseo de la Victoria y plaza del Vizconde de Miranda. Estos proyectos, que podrían cubrir 2.410 nuevos puestos escolares, se valoraron en unas 100.000 pesetas.¹³²

El ambicioso, pero también razonable, proyecto de Francisco Azorín no se pudo acometer en su totalidad y será necesario esperar a los años de la Dictadura de Primo de Rivera y al primer bienio de la Segunda República para que pudiera ejecutarse. Lo único que se empezó a realizar, y con bastantes dificultades, fue la construcción de las llamadas Escuelas del Campo de la Verdad después de que el 20 de mayo de 1918 el Pleno Municipal aprobara el pliego de condiciones que la Comisión de Instrucción Pública presentó para el inicio de sus obras.

4. Las vicisitudes del proyecto de las escuelas del Campo de la Verdad.

Muy pronto se vio que la cantidad presupuestada para las Escuelas del Campo de la Verdad era bastante escasa, por lo que resultó difícil hallar a un contratista que quisiera abordar la obra. Fue precisa la intervención personal del propio Francisco Azorín para que uno de ellos, Francisco Blanco Castro, que ya había trabajado para él, se hiciera cargo de la construcción. Pero, además de las limitaciones presupuestarias, no tardaron en ponerse toda clase de trabas y dificultades desde la oficina del arquitecto municipal, Félix Caballero, enemigo acérrimo de Francisco Azorín. En el Pleno del 4 de noviembre de 1918, el

132 Alberto VILLAR MOVELLÁN en "Francisco Azorín Izquierdo, arquitecto (1885-1975) en Francisco R. GARCÍA VERDUGO. *Francisco Azorín Izquierdo. Arquitectura, urbanismo y política en Córdoba (1914-1936)*. Universidad de Córdoba. Grupo ARCA. Córdoba, 2005. Pág 79.

concejal señor León Priego, aprovechando la ausencia de Azorín, arremetió duramente contra él y contra la minoría republicano-socialista a la que acusó de prácticas caciquiles por apoyar a un contratista que estaba incumpliendo sus compromisos. Pablo Troyano, en nombre de esa minoría le respondió atacando al arquitecto municipal por su labor obstruccionista y añadió que había que entrar en las oficinas del arquitecto Caballero y romper los planos que allí se hacían para obras particulares. En medio de una discusión cada vez más intensa, el señor Fernández, de la mayoría monárquica, denunció que se estaban empleando materiales viejos en la construcción, replicándole el republicano Eloy Vaquero que lo que se estaba diciendo eran insidias y chismes mal intencionados y que lo que había que hacer era expedientar al arquitecto municipal por sus corruptelas y exigirle responsabilidades. Finalmente, otro concejal monárquico, el señor Martínez Navarro, insistió en los ataques a Azorín señalando que era de agradecer que hubiera realizado desinteresadamente el proyecto de las Escuelas pero que había de acusársele de haber empujado a la subasta de sus obras a un contratista que difícilmente podría ejecutarlas ya que existía un claro error de cálculo en la elaboración del presupuesto que no era de 25.000 sino de 40.000 pesetas. Este error de cálculo del autor del proyecto y no las trabas administrativas que argumentaba la minoría eran los culpables de que estuvieran paralizadas las obras de las Escuelas del Campo de la Verdad.¹³³

El ardoroso debate de la sesión del 4 de noviembre se cerró sin ningún acuerdo porque el tema del retraso de las obras de las Escuelas no estaba en su orden del día. Una semana después volvió a plantearse la discusión, si cabe con una

¹³³ EL DEFENSO DE CÓRDOBA y AMC. LAC, 4 de noviembre de 1918.

mayor intensidad y con la presencia de Francisco Azorín. El arquitecto socialista hizo uso de la palabra para mostrar su preocupación tantas veces expuesta por toda la problemática de la educación cordobesa y cómo, en coherencia con ello, había realizado gratuitamente el proyecto de las Escuelas del Campo de la Verdad, por el que ni siquiera le habían dado las gracias. Explicó a continuación cómo se hizo la subasta de las obras y aludió a las numerosas trabas que se le estaban imponiendo en su ejecución. El alcalde Sanz Noguera rechazó que hubiera dificultades puesto que todos tenían interés en el proyecto. Pero Azorín manifestó su desacuerdo con las palabras del alcalde y, tras indicar que se habían vertido contra él acusaciones y frases insidiosas que no estaban recogidas en las actas pero que sí habían llegado a la opinión pública, elevó el tono de su intervención diciendo que de seguir así la administración municipal, había que echar a todos del Ayuntamiento al grito de ¡abajo el barrosismo!¹³⁴

Sin acuerdos en el Pleno Municipal, un mes más tarde se discutió en el mismo una propuesta del contratista, señor Blanco García, quien, después de haber pedido la rescisión del acuerdo con el Ayuntamiento, se ofreció a continuar su trabajo siempre que se le ampliaran los fondos y se le diera un margen mayor – hasta marzo de 1919- para su conclusión. Tras un informe del arquitecto municipal señalando que los aumentos pedidos eran suficientes, se abrió un amplio debate. El concejal monárquico León Priego se opuso con vehemencia a la renovación del contrato, incluso con la oposición de sus correligionarios que

134 AMC. LAC 11 de noviembre de 1918. Se aludía al “barrosismo” para indicar la influencia que el dirigente político liberal Antonio Barroso, eterno diputado por Córdoba hasta su fallecimiento en 1916 y seis veces ministro, y su sucesor en el escaño, su hijo Eugenio Barroso Sánchez Guerra ejercían en la vida política cordobesa. Se decía que en Córdoba no se movía una hoja de papel sin que los Barrosos lo supieran.

consideraron razonables las peticiones del constructor. En su turno Francisco Azorín salió en defensa de Blanco García cuya actitud calificó de altruista y que no habían de ponerse más dificultades porque con ello se conseguiría, además de frenar la obra de las Escuelas, que los contratistas se alejaran para siempre de los trabajos municipales. Al fin, León Priego aceptó el criterio de la mayoría y se acordó por unanimidad aceptar las alteraciones que proponía Blanco García quien continuaría como contratista de las obras. No terminó del todo este debate. Otro concejal de la mayoría, Martínez Navarro, volvió a denunciar errores en el proyecto, como ciertos problemas de cimentación por estar la obra en un terreno arenoso y próximo al río. La respuesta de Azorín fue contundente: *“Aquí se quieren discutir cosas que no se entienden. ¿Vamos a discutir las? ¿Voy a discutir con personas que no entienden de ellas?”*¹³⁵

Pese a las aparentemente buenas intenciones del Pleno de diciembre de 1918, las obras de las Escuelas del Campo de la Verdad se prolongaron de manera desesperante. A estos retrasos contribuyó la difícil situación que atravesaba la economía española y la cordobesa en particular. A lo largo de 1919, después de la conclusión de la Primera Guerra Mundial, se agudizó de manera galopante el progresivo encarecimiento de la vida que ya se venía produciendo desde años atrás. Fruto de la subida de los precios se generó un incremento de los salarios –aunque siempre menor que el del coste de los productos de primera necesidad– que afectó de lleno a los presupuestos de las obras que se ejecutaban ya que

¹³⁵

AMC. LAC y *EL DEFENSOR DE CÓRDOBA*, 16 de diciembre de 1918.

los salarios de los albañiles casi se duplicaron: pasaron de 3.00 pesetas el jornal diario en 1918 a 5.38 en 1920.¹³⁶



Ilustración 34: Colegio Rey Heredia

Ante la nueva situación, un informe de la Contaduría Municipal propuso en el mes de septiembre que se elaborara un proyecto de ampliación de las obras de las Escuelas. El concejal León Priego volvió a protestar porque iban a costar más del doble de lo presupuestado, sin tener en cuenta en su crítica la subida experimentada por los salarios de los albañiles y el coste de los materiales. Por su parte, Martínez Navarro insistió en la poca calidad de los materiales empleados. A esas críticas, el portavoz de la minoría republicano-socialista, Pablo Troyano Moraga, replicó diciendo que las acusaciones debían ser claras y fundadas.

136 Datos tomados del *Anuario Estadístico de España (1918-1923)*, Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria, y de Eloy VAQUERO CANTILLO. *Del drama de Andalucía*. Librería Font. Córdoba 1923. Este autor tomó las cifras que le facilitaron en la Casa del Pueblo de Córdoba y coinciden en términos generales con los precios y salarios del *Anuario* y la prensa local.

Pese a las alegaciones de León Priego y Martínez Navarro el Pleno aprobó el informe de la Contaduría y el correspondiente incremento presupuestario. Pero, en una muestra evidente de las trabas que se imponían desde la oficina del arquitecto municipal, su informe para que se pudiera realizar el libramiento de las 60.000 pesetas con que se habían evaluado las obras no llegó hasta noviembre. Esta cantidad aún debió esperar seis meses, hasta mayo de 1920, para que definitivamente llegara a su destino, pese a las continuas denuncias de Francisco Azorín que veía cómo a los incrementos de los gastos por la coyuntura económica del momento se venían a sumar las incompetencias y cortapisas de los responsables municipales.

En mayo de 1920 acabaron las obras de las Escuelas del Campo de la Verdad. Pero aquí no terminaron sus problemas. Francisco Azorín denunció reiteradamente las deficiencias que tenían por no haberse utilizado materiales adecuados y porque se suprimió la atención a los párvulos. De hecho, una de sus últimas intervenciones como concejal fue para poner en evidencia esas deficiencias en una obra por la que tanto había luchado y que pretendía ser un punto de arranque para que se abordaran con seriedad y eficacia los graves problemas educativos de la ciudad.¹³⁷

¹³⁷ LA VOZ, 8 de octubre de 1920 y 29 de noviembre de 1921 y DIARIO DE CÓRDOBA 28 de febrero de 1922.



Ilustración 35: Grupo Escolar Colón

5. Otras propuestas educativas de Francisco Azorín.

Mientras se acometían con la lentitud descrita las obras de las Escuelas del Campo de la Verdad Francisco Azorín volvió a la carga sobre la situación educativa de Córdoba al presentar al Pleno Municipal una moción que previamente había publicado en la Imprenta Andalucía.¹³⁸ En este trabajo planteó con la claridad que le caracterizaba sus preocupaciones sobre la educación, dentro de las líneas de su partido y de las corrientes defendidas por la Institución Libre de Enseñanza:

138 Francisco AZORÍN IZQUIERDO. *Los problemas municipales de Córdoba. La Instrucción Primaria*. Imprenta Andalucía. Córdoba, 1919. Citado por Alberto VILLAR MOVELLÁN (Op.cit) Págs 78 y 79.

“Toda la cultura superior pelagra en tanto no esté bien difundida una cultura básica media, como todos los refinamientos de la civilización pueden perecer si no extendemos un bienestar aceptable. La desigualdad es condición de vida, de acción, de movimiento: pero a reservas de que no sean exageradas las diferencias de nivel para no hacer catastróficas las caídas, lo mismo en la mecánica humana como en la de otros elementos. La historia de la humanidad lo atestigua”.

Pero esto no tenía respuesta en la política oficial ya que en España, por la inacción de sus gobiernos. Su propuesta, insistiendo en sus premisas ideológicas, era construir aulas con

“...locales en condiciones, sanos, bellos, con las cualidades pedagógicas indispensables: con aire y sol, con árboles y flores, con espacios para juegos gimnásticos, para trabajos manuales, para museos escolares, para conferencias y orfeones musicales, para baños y duchas, con aulas luminosas y capaces [...] Locales que proporcionen ambiente propicio para el desarrollo de los nuevos sistemas pedagógicos; que sirvan de estímulo a la actividad del maestro, que ofrezcan atractivo a los niños”. ¹³⁹

El 6 de enero de 1920 se produjo una nueva intervención de Francisco Azorín en el Pleno municipal para incidir sobre el panorama educativo cordobés. Esta vez denunció la supresión de las cantinas escolares, la demora en las obras de las escuelas del Campo de la Verdad que él había proyectado y el retraso con

139 Francisco AZORÍN. *Los problemas municipales...* Págs. 8 y 11.

que el Ayuntamiento pagaba los alquileres de las escuelas y las subvenciones de la enseñanza. También aludió en la misma sesión a la ausencia de un debate sobre la creación de una segunda biblioteca popular. El alcalde accidental señor Cañas no contestó a las primeras denuncias y se limitó a decir que el tema de la segunda biblioteca ya se había llevado a la Comisión de Instrucción Pública.

Más adelante, el 4 de octubre de 1921 Francisco Azorín se convirtió en el portavoz ante el Pleno Municipal de las lamentaciones de varios padres de familia que se quejaron del cierre de varias escuelas, de la falta de consignaciones para la provisión de nuevas construcciones escolares y de cuestiones tan concretas como que se negara la subvención municipal a la maestra que estaba a cargo de la escuela de párvulos del barrio del Espíritu Santo recordando siempre la incomprensible cifra de más de 5.000 niños sin escolarizar.

6. Conclusiones

A modo de conclusión, se evidencian con estos hechos reseñados dos cosas: Primero, la falta de sensibilidad de las autoridades municipales en aquellos años postreros del régimen de la Restauración. Estas autoridades, representantes de los sectores más conservadores de la ciudad, siempre se escudaban en problemas presupuestarios para justificar las graves carencias educativas sin hacer nada por remediarlas. Su falta de preocupación se debía a que los problemas educativos no les afectaban, sino a las capas más pobres y necesitadas de la sociedad. Es decir, a los que no tenían posibilidad de acceso

a unos colegios religiosos cuyas plazas se reservaban a los hijos de los más pudientes. Ellos, como parte del sistema de la Restauración, solo se querían perpetuar el status social y económico preexistente negando una política educativa que permitiera un verdadero cambio social.

Segundo, el interés por un nuevo modelo educativo de políticos no adictos al sistema, como Francisco Azorín, que desde su ideología de izquierdas y al socaire de las propuestas de la Institución Libre de Enseñanza entendía que la educación era el principal instrumento para una mejor justicia social. Su esfuerzo fue enorme y de momento se limitó a unas pequeñas escuelas del Campo de la Verdad y a unos informes demoledores. Pero fue el anuncio de lo que vendría después. Cuando se liquide el régimen político de la Restauración y el apéndice que supuso la Dictadura de Primo de Rivera, se llevará a cabo el primer intento serio desde el Estado para hacer factible un nuevo concepto de la educación a través del cual España podría superar la vieja la lacra del analfabetismo y consolidar una verdadera regeneración. Lástima que esto tampoco prosperase

DE YÁSNAIA POLIANA A CASTRO DEL RÍO. APUNTES DE ESCUELAS LIBERTARIAS

From Yasnaia Poliana to Castro del Rio. Some notes on Libertarian schools

Raúl Ruano Bellido
IES Averroes (Córdoba)
rruanob@yahoo.es

RESUMEN

Voy a dibujar en las siguientes páginas cuatro esbozos de algunas de las escuelas libertarias que se levantaron en Europa entre el último tercio del siglo XIX y el primero del siglo XX. Fue un tiempo en el que las ideas anarquistas contagiaron a importantes capas de las clases populares y en el que algunos burgueses y nobles atrevidos unieron sus fuerzas para cambiar el mundo desde la educación y la cultura. Desde los bosques de Rusia hasta el valle del Guadalquivir se puso en práctica un tipo de enseñanza alternativa que aspiraba a desarrollar personas autónomas, libres, que pensasen por ellas mismas, rebeldes e inconformistas y con valores morales fuertes, tales como la solidaridad, el naturismo, el antimilitarismo y el internacionalismo. Con estas páginas no quiero sólo recordar la historia olvidada de algunas escuelas anarquistas, sino pensar con ellas *otras maneras de educar*, reflexionar sobre el rumbo de nuestra escuela, especialmente la escuela pública. Algo de contradicción hay en ese objetivo, pues son cuatro escuelas vinculadas al anarquismo, en abierta oposición a cualquier injerencia del Estado sobre la educación.

PALABRAS CLAVE: anarquismo, educación, pedagogías libertarias, cambio social, escuela pública, memoria histórica.

ABSTRACT

This article outlines the history of some of the libertarians schools that cropped up in Europe in the later years of the XIX century and early decades of the XX century. It was the time when anarchism emerged and was supported by bourgeoisie and daring noblemen, eager to transform the world through education and culture. From the Russian forests down to the Guadalquivir river valley, an alternative teaching model gained ground and fostered the development of freedom, naturalism and peace movements. We intend to reflect upon the actual situation of public schools in terms of the understanding of factors influencing such teaching model.

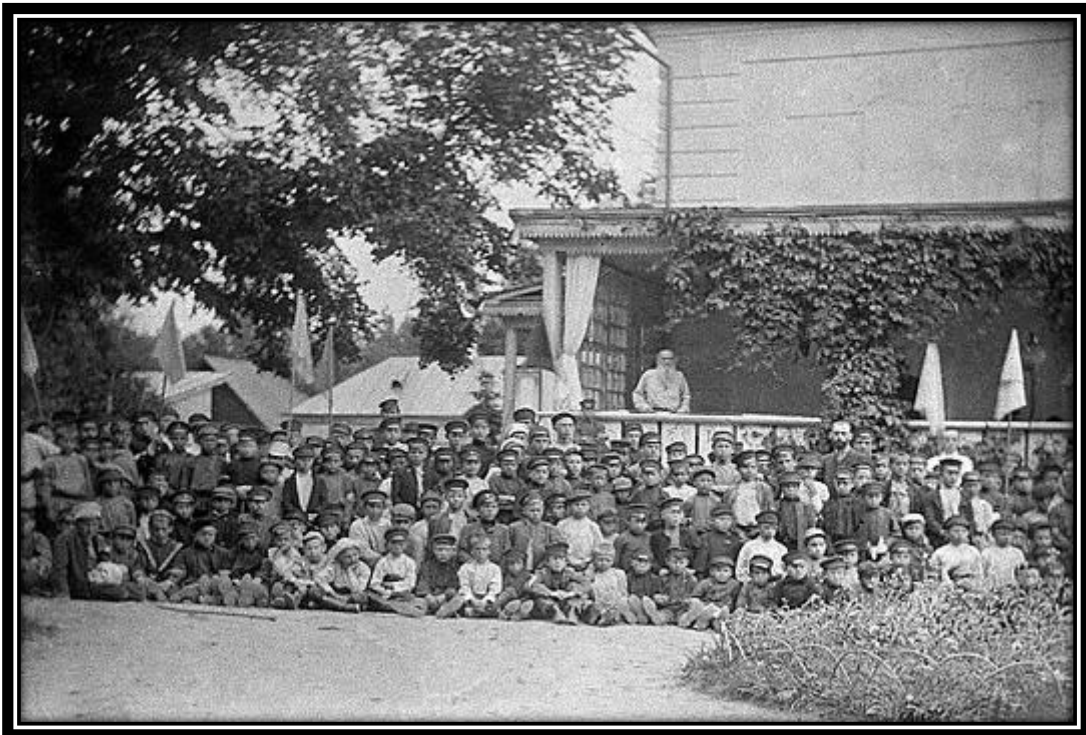
KEYWORDS: Anarchism, education, libertarian pedagogies, social change, public school, historical memory.

Fecha de petición del artículo: 10/01/2017

Fecha de Aceptación: 20/03/2017

Citar artículo: RUANO BELLIDO, R (2017). *De Yásnaia Poliana a Castro del Río. Apuntes de escuelas libertarias.* eco. *Revista Digital de Educación y Formación del profesorado.* CEP de Córdoba.

1. YÁSNAIA POLIANA. RUSIA.



"Hice una solicitud oficial concerniente a la escuela. Soy un maestro de parroquia. Los he atormentado con la gimnasia. Las clases en el jardín son maravillosas. Llegué a casa y tuve muchas ganas de escribir El cosaco..."

Lev Tolstói. Diario, 12 de mayo de 1861.

El conde Tolstói tiene 33 años cuando anota esta entrada en su diario y es ya un escritor de prestigio. En la Rusia zarista de aquel entonces, las condiciones de

vida del campesinado eran medievales y se estaba empezando a discutir sobre la conveniencia o no de abolir la servidumbre. Como miembro de la aristocracia, Tolstói iniciaba su carrera militar y va a participar como oficial en las guerras rusas del Cáucaso y Crimea. Lejos de reforzar su posición social e ideológica, estas guerras lo convierten en un convencido antimilitarista y pacifista. Pero no sólo eso. El contacto con las tribus de las montañas, con los cosacos y sus modos de vida tradicionales, le ha hecho cuestionarse el modo de vida aristocrático y admirar la vida y los valores de las gentes sencillas, especialmente del campesinado ruso.

Tolstói, que comenzó próximo a un liberalismo reformista acabó siendo un entusiasta anarquista. Tras un viaje por Europa para conocer de primera mano las escuelas más avanzadas de la época, creo en una zona de su inmensa finca de Yásnaia Poliana una escuela para niñas y niños campesinos. La escuela de Yásnaia Poliana se va a convertir en una de las primeras experiencias de escuelas libertarias y algunas de sus características van a estar presentes hasta nuestros días en los modelos pedagógicos libertarios.

El anarquista ruso dejó constancia por escrito del funcionamiento de esta escuela. En un bonito texto no relata una historia idealizada de la vida escolar en Yasnáia Poliana, sino que muestra las contradicciones, las dificultades y las dudas que atraviesan la construcción de una escuela libre. Porque para el anarquista ruso, la libertad es el fin y el medio a un mismo tiempo. Para

conquistarla es imprescindible el saber y la cultura, pero su adquisición sólo es posible desde la misma libertad. A la escuela de Yásnaia Poliana no se va de forma obligatoria. Los niños y niñas, entre siete y trece años, acuden voluntariamente. No hay castigos, tampoco notas ni exámenes: *“Allí donde los exámenes están introducidos (...) parece sólo una nueva materia inútil, que exige un trabajo y aptitudes especiales; y esta materia se llama 'preparación para los exámenes y deberes'. El alumno de instituto aprende la historia, las matemáticas, y además y sobre todo, 'el arte de responder en los exámenes'. Yo no encuentro que sea este arte una rama útil de la enseñanza”*.

Por supuesto que hay condiciones y pautas en el día a día de las clases, pero alejadas del autoritarismo. Tolstói observa como el orden se apoya en el saber, cuanto más instruidos están los alumnos más fácil es que el orden surja de manera espontánea y natural. El desorden muchas veces es sólo el fruto de la ignorancia.

Los cuatro maestros de Yásnaia Poliana llevaban su *diario de estudios* y antes de comenzar la semana ponían sus ideas en común y diseñaban un plan de enseñanza sobre el que los alumnos podían hacer peticiones y mostrar sus preferencias. Dentro del plan semanal, la lectura ocupaba siempre un lugar central. En solitario y en voz alta. Uno de los muchos niños que hay sentados en el porche señorial de la casa de Tolstói podría ser alguno de los pequeños –que describe el autor ruso en su texto– que acudía por las noches a las clases de

lectura y a los que gustaba sentarse junto a la estufa que se había habilitado en la escuela. Buscando libro, calor y compañía.

2. LA ESCUELA MODERNA. BARCELONA. ESPAÑA



“No dejarán tampoco mis colegas de ayudar a los niños a la comprensión de lo que puede ser una sociedad moral, haciendo resaltar que solamente será posible entre hombres de sentimientos bondadosos, y convencidos de que la felicidad ajena es indispensable para la

dicha propia, y que una sociedad se formará por sí sola; ni la formarán los gobiernos, ni los sabios, ni la gente privilegiada, sino ellos mismos cuando sean hombres morales y una voluntad y esfuerzo para establecerla”

F. Ferrer Guardia: *Principios de moral científica*, verano de 1906.

Ferrer Guardia escribe estas breves palabras dirigidas al profesorado como introducción al ensayo que acaba de escribir sobre moral científica. Lo hace desde la Cárcel Modelo de Madrid. Había creado unos años antes la Escuela Moderna. Abrió sus puertas en la calle Bailén de Barcelona en 1901 y apenas cinco años más tarde iba a ser clausurada tras un atentado al rey. El bibliotecario de la Escuela, Mateo Morral, había participado en el atentado contra Alfonso XIII y Victoria Eugenia de Battemberg el día de su boda en Madrid –31 de mayo de 1906– y, aunque no tuvo relación alguna con el atentado, Ferrer también fue encarcelado.

La detención de Ferrer y la clausura de la Escuela Moderna traducían el miedo de las clases gobernantes del momento a algo más que los atentados. La Escuela Moderna estaba introduciendo en las clases trabajadoras el entusiasmo de una sociedad diferente, de una manera de pensar, de aprender, de relacionarse y de vivir que ponían en entredicho el sistema de privilegios y

explotación vigente. En una España con altísimos niveles de analfabetismo y con los centros de enseñanza controlados por la Iglesia católica, la creación de la Escuela Moderna significó la posibilidad no sólo de educar de una manera nueva, sino la de creer que una sociedad más igualitaria y libre era posible.

La nueva enseñanza racionalista, en contraposición a todo tipo de dogmatismo, tenía que ser integral y debía prestar tanta atención a los conocimientos científicos como a los valores y los sentimientos, pues la enseñanza no persigue sólo capacitar a los individuos para el conocimiento de la verdad, sino también para la práctica de una moral universal. Instrucción y educación son, pues, inseparables en una educación libertaria.

Como Yasnaia Poliana, la Escuela Moderna defendía una educación sin exámenes y sin premios ni castigos. No hay que olvidar que a principios del siglo XX era muy común y aceptado el castigo físico en las aulas, por lo que este discurso era tan innovador como necesario. Un discurso que se elevaba contra el carácter aterrador del maestro con palmeta en la mano, contra el aprendizaje desde el temor en un ambiente que carecía totalmente de atractivo para el niño. En las aulas dominaba un quietismo absoluto y una disciplina autoritaria que era necesario desterrar. En su lugar, debía dominar una atmósfera de cariño en el aula.

En la línea del socialismo utópico, una educación nueva tenía que desarrollarse en espacios bellos y bien dotados, espacios además abiertos a la comunidad en la que se sitúan y a la naturaleza que les rodea. Uno de los mayores atractivos de la Escuela Moderna era la importancia que tenían las salidas al entorno para el aprendizaje de los pequeños. Éstos visitaban fábricas y talleres, entrevistaban a obreros y conocían de primera mano tanto las condiciones laborales de los trabajadores como el funcionamiento de las máquinas y los procesos de producción. Del mismo modo, las salidas al campo eran parte indispensable del aprendizaje y de la salud, salir para conocer el relieve, los animales y las plantas, y para recibir la energía del sol.

Otro elemento de gran importancia en Ferrer y en la Escuela Moderna fue la necesidad de elaborar materiales propios para desarrollar con seriedad el nuevo modelo de enseñanza. De este modo la Escuela Moderna encargó y publicó sus propios libros. Unos libros que fueron muy usados por todas las escuelas racionalistas y libertarias que fueron abriéndose a lo largo y ancho del territorio.

En la escuela debía existir una coeducación sexual y una coeducación social. Frente al odio de clase, la escuela debe convertirse en un espacio de fraternidad que ponga las bases de una humanidad en paz, de un planeta en el que deje de existir la división artificial en estados o naciones. Desde sus comienzos, las escuelas anarquistas tenían una doble finalidad. Por una parte, luchar contra la ignorancia y erradicar el analfabetismo de las clases populares, y por otra,

contribuir a la formación de personas con valores diferentes que posibilitarían la nueva sociedad con la que soñaban. Una de las características de esa sociedad del futuro sería que las guerras dejarían de existir. Así de radical, así de necesario. Los maestros libertarios creían firmemente en que la educación podía ayudar a desterrar de la sociedad el espíritu bélico y el militarismo, organizando una escuela donde los niños y adolescentes cultivaran una moral pacifista y una conciencia antimilitarista.

La Escuela Moderna, por ejemplo, publicó en este sentido una selección de textos de lectura y reflexión titulado *Cuaderno manuscrito. Recapitulación de pensamientos antimilitaristas* (1903), en cuya introducción se pueden leer las siguientes palabras de Ferrer i Guardia: "... la guerra es la más criminal aberración de los hombres, y el militarismo, la reunión de sus ejecutantes; ambos sostienen el privilegio dominante en la sociedad actual; y pongan empeño en demostrar que la paz, fundada en la justicia social, es el mayor bien a que puede aspirar la humanidad y la fraternidad de la sociedad futura, su mejor recompensa".

Sin embargo, la guerra y el militarismo que criticó con dureza Ferrer estallarían con virulencia en 1914, saltando por los aires muchas de las esperanzas socialistas y pacifistas.

3. LA RUCHE. RAMBOUILLET. FRANCIA.



"Cuando estas líneas lleguen ante los ojos de nuestros lectores, la Ruche habrá dejado de ser una obra educativa. Esta 'colmena', tan animada, tan zumbante, tan alegre, se habrá vuelto silenciosa, triste, casi desierta. No quedarán allí más que algunos amigos que quieran cuidar de la casa, velar por lo que allí se guarda y mantener el jardín y los campos para que no se transformen en baldíos... [...] La guerra, que ha matado a tantos hombres, destruido tantas riquezas y quebrantado

tantos esfuerzos, se cobró una nueva víctima".

Sébastien Faure: *C'est qu'il faut dire*. 3 de marzo de 1917.

Doce años antes de escribir estas impresiones en el periódico, este anarquista francés buscó un terreno en el campo, cerca de un bosque y con un viejo caserón con dos plantas. Un total de 25 hectáreas en las que estaba decidido a poner en marcha una experiencia pedagógica libertaria. La Ruche (la colmena), como llamó a esta experiencia, era algo más que una escuela o un orfanato, era un proyecto de vida en común. Cuarenta niños y veinte adultos comenzaron en 1905 un ensayo de vida a contracorriente que debía prepararles para una sociedad más libre.

Sébastien Faure fue uno de los pensadores anarquistas más activos durante el primer tercio del pasado siglo. Divulgador y conferenciante infatigable, impulsor de *l'Encyclopédie anarchiste*. Buena parte de los beneficios que obtenía con sus publicaciones y conferencias los empleó en la construcción y mantenimiento de la Ruche. Porque la Ruche no quería lazo alguno con los poderes políticos y económicos, se mantenía al margen de los poderes públicos, ensayando así una experiencia de autonomía y autogestión.

Para Faure y los educadores de La Ruche la educación debía procurar la formación de seres lo más completos posible. Frente a una especialización

alienante, era esencial una educación integral que atendiera tanto a la cultura general suficiente como a la preparación profesional y que los futuros trabajadores y trabajadoras fueran obreros conscientes: *“los trabajadores manuales deben saber afrontar el estudio de un problema científico, apreciar una obra de arte, concebir y poner en práctica un plan, incluso participar en una discusión filosófica; mientras que los trabajadores intelectuales deben ser capaces de meter las manos en la arcilla, de usar con destreza los brazos, de hacer un buen papel y un trabajo útil en la fábrica o en el campo”*.

De ahí la importancia que tenían los talleres en La Ruche. En la fotografía vemos unas chicas que aprenden a encuadernar. Junto al taller de encuadernación existían otros de carpintería, fragua, costura y lavandería, a los que asistían por igual chicos y chicas. Después de pasar por los diferentes talleres, elegían el oficio más adecuado a sus gustos, fuerzas y aptitudes. La Ruche era posible porque formaba parte de un entramado de asociaciones y afinidades, buena parte de los clientes que compraban los productos elaborados en sus talleres eran sindicatos, clubes de trabajadores, asociaciones y editoriales obreras.

Las salidas al campo, los juegos, las clases al aire libre y los viajes constituían una parte esencial de la formación en la Ruche. Los viajes se preparaban minuciosamente y los itinerarios recorrían tanto las diferentes regiones de Francia como zonas del norte de África. La geografía y la historia, los paisajes y los monumentos, la naturaleza y la cultura se aprendían en vivo. Merece la pena

que nos detengamos en este fragmento de una de las cartas publicadas por el *Boletín* de la Ruche sobre uno de estos viajes:

“¡Qué maravilloso viaje hemos realizado! ¡Qué maravillosas regiones hemos cruzado! El Norte de África es una tierra hermosa.

Hemos visitado Orán, Bel-Abbes, Tlemcen, Perrégaux, Mostaganem, Orléansville, Marengo, Blida, Alger, Ménerville, Sétif, Constantine, Philippeville y Bône. Y concluiremos este viaje extremadamente interesante en una de las ciudades más bellas y más curiosa del mundo: Túnez.

Consulten el mapa de Argelia y de Túnez. Pueden, mentalmente, recorrer con nosotros el itinerario que hemos seguido y que nuestros hijos han hecho a través de este admirable territorio, un viaje que muy pocos niños de su edad, incluso para los más favorecidos por la fortuna, pueden llevar a cabo.

Por todas partes, visitamos lo que, para nuestros niños, puede y debe ser particularmente agradable e instructivo: sitios pintorescos, monumentos curiosos, ruinas interesantes, industrias especiales, etc.

Fue, para nuestros niños, como el descubrimiento de un nuevo y casi insospechado mundo. Deberían haber visto como se abrieron sus ojos, estupefactos y encantados, de poder contemplar, sobre todo Tlemcen, Blida, Alger y Constantine, con sus dos civilizaciones próximas, que se mezclan, que se entrelazan en ocasiones, pero sin amalgamarse ni confundirse, cada una conservando celosamente sus costumbres, su vestimenta, su lengua, su vivienda, sus prácticas religiosas: civilización oriental y occidental, africana y europea, musulmana, judía y cristiana.

¡Qué hermosa lección! ¡Qué maravilloso curso de geografía y de historia! Y qué diferencia entre el niño que, por el estudio tradicional de la geografía y la historia y por los medios habituales que comportan estos estudios, intenta hacerse una idea exacta de la vida presente y del pasado de las poblaciones que habitan estas regiones, y el niño que, a través de los ojos, los oídos y todos los sentidos, llena sin esfuerzo y con placer su inteligencia y su memoria con sonidos, imágenes, colores, sensaciones e impresiones que recibe al entrar en contacto con las propias poblaciones, con la tierra sobre la que se desarrollan, con los monumentos que atestiguan su pasado y las costumbres que hablan sobre su historia”

4. CENTRO OBRERO Y ESCUELA. CASTRO DEL RÍO (CÓRDOBA)



“*Nueva agrupación.*- En Castro del Río (Córdoba) se ha constituido una agrupación ácrata denominada 'Alas' la que se propone publicar muy en breve una revista sociológica y literaria titulada *Luz*. // Los compañeros que integran dicha agrupación piden la dirección a todos los grupos orientados en la misma idea, a fin de poder llevar a cabo con todo género de facilidades la labor que tienen comenzada.// Se pide la reproducción de la presente nota en todas las publicaciones anarquistas.// Dirección: Antonio Pérez Rosa, calle Galeras, núm. 3.”

Tierra y Libertad, 25 de febrero de 1914.

Estas palabras formaban un pequeñito anuncio en el periódico anarquista *Tierra y Libertad*. Ciencia social y arte para cambiar la sociedad, autogestión e independencia como herramientas para conseguir la emancipación de los trabajadores. Sociología y literatura, luz y alas para salir de una sociedad hostil.

Antonio Pérez Rosa era el presidente del Centro Obrero de la localidad. Junto a él, entre los principales impulsores de esta nueva agrupación y revista están una pareja de maestros recién instalados en la localidad: Salvador Cordón e Isabel

Hortensia Pereyra. Las parejas de maestros anarquistas van a ser algo frecuente en muchas localidades con escuelas libertarias. Uniones libres, niños sin bautizar, agitadores culturales, escritores y oradores, todo un modo de vida que despertaba recelos y sospechas en las autoridades y ejemplaridad entre los obreros del sindicato. Eran tiempos en los que el maestro y la maestra ejercían una importante autoridad moral.

Salvador e Isabel, cuya historia ha sido rescatada por A. Gay Heredia, habían llegado a Castro del Río llamados por el Centro Obrero de la localidad. Siguiendo las indicaciones de las organizaciones sindicalistas provinciales, la Sociedad Obrera castrense había creado su propia escuela para que los trabajadores pudieran salir de la ignorancia. La escuela, que llevaba funcionando unos años, se había quedado sin maestro.

En la línea de la Escuela Moderna, la escuela libertaria en la que enseñaban Salvador Cerdón e Isabel H. Pereyra era una escuela preocupada por la coeducación de niños y niñas. En ella utilizaron libros y materiales de la editorial de la Escuela Moderna y de la escuela de Sánchez Rosa, el maestro andaluz que escribió la gramática y la aritmética del obrero, auténticos *best sellers* de la educación popular.

En la línea de la Escuela Moderna, las salidas al campo eran práctica común, así como las meriendas campestres a orillas del río Guadajoz y las charlas sobre el respeto a la naturaleza y los animales. El 1º de mayo y en otras fechas señaladas tenían lugar procesiones cívicas frente a las religiosas. Porque no bastaba sólo el cambio de modelo económico, se trataba de crear prácticas culturales alternativas. Así era la escuela libertaria de Castro del Río y con características similares hubo muchas repartidas por la provincia (Bujalance, La Carlota, Montemayor, Fernán-Núñez...) y por Andalucía.

Entre Castro del Río y Yasnáia Poliana hay unos 3.523 kilómetros, pero en la escuela del centro obrero de este pueblo cordobés se podían oír los ecos de Yasnáia Poliana, de la Escuela Moderna y de la Ruche. Si en las primeras décadas del siglo XX, alguien preguntaba entre los campesinos anarquistas andaluces si conocían a Sébastien Faure, la respuesta sería afirmativa. Y es que, junto a Kropotkin y Reclus, los escritos de Faure eran parte indispensable de su comida intelectual. Seguramente, incluso citarían de memoria algunos fragmentos de *El dolor universal* o *Las doce pruebas de la inexistencia de Dios*. Libros que no faltaban en los estantes de los sindicatos y escuelas obreras de finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Algunas reflexiones finales.

Es evidente que la escuela pública ha desempeñado y desempeña un papel esencial en la construcción de nuestras sociedades democráticas. Pero, a pesar

de sus logros, hay muchas cosas que mejorar y cambiar en ella. Los poderes políticos parecen obsesionados con los resultados e informes de evaluación auspiciados por organismos internacionales que muchas veces están más enfocados a la lógica de los mercados que al desarrollo de una sociedad más democrática. Ante la pérdida de su función como referente cultural indiscutible, la escuela actual vive también inmersa en una lógica de control y disciplina, donde las tareas burocráticas restan tiempo a las cuestiones pedagógicas y en la que el adoctrinamiento religioso sigue presente en parte del horario lectivo. Por otro lado, uno de los nuevos mantras que repiten los diferentes gobiernos - estatales y autonómicos- es el de la construcción de una sociedad del conocimiento cuyos ejes serían el inglés, las nuevas tecnologías y la cultura emprendedora. Mientras que otras ramas del saber y la cultura esenciales en la formación quedan relegadas a un segundo plano, como el arte, la música y la filosofía.

Si queremos caminar hacia una escuela pública más democrática y participativa sería importante introducir algunas de las dinámicas, las ideas y el espíritu de las escuelas libertarias que hemos perfilado en las páginas anteriores. Siguiendo las reflexiones de Jaume Carbonell sobre qué escuela pública queremos, se trataría de apostar por un modelo de *escuela pública comunitaria* frente al modelo de escuela pública estatal. Una escuela vinculada a los movimientos de renovación pedagógica, a la fuerza de la sociedad civil, a la participación y el protagonismo de todos los actores sociales vinculados a la escuela (profesorado, alumnado,

asociaciones de madres y padres, organizaciones, agentes culturales y sociales).

Si la escuela es obligatoria hasta los dieciséis años y se piensa incluso en aumentar la obligatoriedad hasta los dieciocho, urge relajar la disciplina y el control, así como el permitir una mayor flexibilidad en los horarios y en los movimientos de los chicos y chicas, en el tipo de actividades y talleres que se realicen en su interior. Es imprescindible acabar con la rigidez y la asfixia burocrática y escapar del discurso neoliberal con primacía absoluta de las nuevas tecnologías y de la cultura emprendedora.

Más cultura crítica, menos dogma y más librepensamiento, más creatividad y conexión con el entorno. Tiempos y espacios flexibles, mayores cotas de autogestión y participación en el diseño y organización de los mismos. Trabajo colaborativo, entre profesores y entre alumnos, y una evaluación que no se centre exclusivamente en exámenes y deberes escolares.

Finalmente, ante la grave crisis ecológico-social en la que nos encontramos (calentamiento climático, pérdida de biodiversidad, crisis energética) y el rebrote de ideologías totalitarias y excluyentes, la finalidad de la escuela pública no puede ser principalmente la salida en el mercado laboral, sino que debe guiarse

por una preocupación ética que tenga como principios el ecologismo, el pacifismo y el feminismo.

Bibliografía

- Faure, Sébastien: *La Ruche. Una experiencia pedagógica*. Tierra de Fuego y La Malatesta editorial, Tenerife/Madrid, 2013.
- Ferrer Guardia, Francisco: *La Escuela Moderna*. Tusquets, Barcelona, 2002.
- Gay Heredia, Alberto: “Salvador Cordón Avellán. Militante y escritor libertario”, *El Paseo*, Castro del Río, págs. 43-59.
- Ruano Bellido, Raúl (edición y prólogo): *Contra la ignorancia. Textos para una introducción a la pedagogía libertaria*. El Viejo Topo, Barcelona, 2013.
- Tolstoi, Leon: *La escuela de Yasnaia Poliana*. Ediciones Júcar, Madrid, 1977.

LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. UN MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMPROMETIDO EN LA DEFENSA DE LA ESCUELA PÚBLICA.

Pedagogical Renewal Movements. A teacher training model committed to the well-being of the Public School Network.

Blas Segovia Aguilar

Dpto. de Educación de la Universidad de Córdoba
ed1seagb@uco.es

RESUMEN

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) son asociaciones de docentes implicadas en la mejora de la escuela pública que surgen a finales de la dictadura franquista siguiendo la tradición de la Escuela Nueva. Su principal motivación fue la mejora de la formación del profesorado, siguiendo un modelo autogestionario y científico.

En el presente trabajo hacemos un recorrido sobre las principales claves sobre las que los MRP han trazado sus líneas de trabajo respecto a la formación del profesorado. Nos centramos especialmente en el MRP Alarife de Córdoba, el cual ha desarrollado una intensa labor durante más de treinta años colaborando con CEP, Ayuntamiento y Facultad de Ciencias de la Educación y siendo actor principal de la Federación Andaluza de MRP y formando parte de la Confederación Estatal de MRP.

PALABRAS CLAVE: mejora de la educación, formación del profesorado, asociación de profesores, innovación educativa.

ABSTRACT

Pedagogical Renewal Movements (PRM) are a series of teacher associations which emerged by the end of the dictatorship, in the aftermath of the New School tradition. Its main objective was the improvement and development of teacher training procedures according to a scientific model based on self-management. In this article, we aim at establishing PRM guidelines especially regarding teacher training, and focusing on the work displayed by PRM Alarife in Córdoba. It is an organization that has been collaborating with CEP, City Hall initiatives and Science Colleges for the last thirty years. It has a leading role in the Andalusian and National PRM Federation.

KEYWORDS: educational improvement, teacher training, teacher associations ,educations innovations..

Fecha de petición del artículo: 22/11/2016

Fecha de Aceptación: 29/03/2017

Citar artículo: SEGOVIA AGUILAR, B. (2017). *Los movimientos de renovación pedagógica. Un modelo de formación del profesorado comprometido en la defensa de la escuela pública.* eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) surgen a finales de los años 70 del pasado siglo XX en la transición de la dictadura franquista a la democracia, conectando con la tradición del movimiento de la escuela nueva, la escuela moderna de Ferrer i Guardia y otros movimientos inspiradores como la Institución Libre de Enseñanza.

En esa importante etapa de cambio y modernización de la sociedad española, profesorado comprometido con la apertura democrática se organiza con la finalidad principal de construir un modelo de escuela pública laica, de calidad, moderna y democrática. Sus preocupaciones iniciales se resumen en la necesidad de la actualización y formación del profesorado, las reivindicaciones laborales para dignificar el papel del maestro y la mejora de las prácticas docentes.

En un principio las agrupaciones se conforman a partir de las “Escuelas de Verano” en diferentes lugares del territorio, donde grupos de docentes coinciden una vez finalizado el curso para conocer nuevas metodologías y propuestas innovadoras en torno a diversos aspectos del currículum y a partir de estos encuentros surgen asociaciones de maestros y profesorado de los institutos con gran compromiso sociopolítico con la finalidad de transformar el modelo caduco de la escuela franquista. Indudablemente la evolución y posicionamiento de los MRP evolucionó de forma importante hasta la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) promulgada en julio de 1985, siendo ministro de educación el socialista José M^a Maraval. Podemos diferenciar tres etapas:

- a) la predemocrática, durante el tardofranquismo, donde se inician las primeras Escuelas de Verano de movimientos como Rosa Sensat o Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), entre otros. En estos años previos a la Constitución los MRP desarrollan una doble función: “por una parte una labor de reciclaje no cubierta por la Administración, y por otra parte una labor de concienciación a nivel socio-político-cultural” (Confederación MRP, 1983 p. 119).
- b) la de transición o inicio del proceso de reforma que finalizó con la promulgación de la LODE en 1985 “en la que se inicia el proceso de reforma y no del cambio esperado, que nos conduce a un "desencanto", una poca profundidad de planteamientos, y en la que decrece el debate socio-político, centrándose las actividades de los M.R.P. en el interés por la renovación pedagógica” (Confederación MRP, 1983 p. 119).

c) análisis y definición del modelo de los MRP ante la nueva realidad educativa, que provoca “un análisis crítico y profundo de los M.R.P. y de la situación en la que se encuentran y del posicionamiento de los mismos en esta nueva realidad política, no perdiendo de vista el conjunto del sistema social en el que estamos” (Confederación MRP, 1983 p. 119).

En el debate surgido durante el Congreso de Barcelona (1983) queda patente las ventajas e inconvenientes que generan la relación con los nuevos gestores educativos, así como con las estructuras que se inician para el desarrollo de la formación permanente del profesorado, campo que hasta ese momento estaba escasamente atendido y que era prioritario para los MRP.

Indicativo de este momento y las preocupaciones descritas es la realización del I Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (1983) que se celebra en Barcelona en diciembre de 1983.

Los ejes comunes que se evidencian hacen referencia a la necesidad de apertura de la escuela al entorno próximo, tendiendo puentes para la participación de los familiares, la actualización científica y rigurosa del profesorado generando un debate teórico práctico para la incorporación de nuevas líneas metodológicas en las prácticas escolares. Los objetivos de dicho Congreso precisan la necesidad de:

“Propiciar el proceso de creación de una Escuela Pública de calidad de acuerdo con la realidad de cada pueblo que configura actualmente el Estado Español. Insertar la escuela en el medio socio-cultural con una orientación inequívoca hacia los intereses de las clases populares. Tratar de aglutinar a los profesionales de la enseñanza y a otras personas e Instituciones con incidencia en el campo educativo para todos los aspectos relacionados con la transformación de la escuela. Promover la investigación en temas educativos, por medio de intercambios, fomentando grupos de trabajo permanentes, en donde el análisis ideológico social que transforme la escuela esté patente. Defender planteamientos complementarios o alternativos -o en su caso apoyar- a los proyectos de la Administración que afecten al sistema educativo e incidan en el cambio real de la escuela. Conectar con el sistema productivo, para permitir una interacción entre la escuela y el mundo del trabajo” (ConfederaciónMRP, 1983 p. 119).

Este primer Congreso estructuró las relaciones entre los colectivos del Estado y configuró la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica. Desde Andalucía participaron ocho colectivos, aunque los grupos de trabajo existentes eran un número superior: Grupo de Puerto Real (Cádiz); Asociación de Antiguos Alumnos de la Escuela de Formación del Profesorado de EGB (Córdoba), la Escuela de Verano de Granada, Grupos Pedagógicos de Jaén, Grupo de la Axarquía de Málaga, Colectivo de Renovación Educativa de Andalucía (Málaga), Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular (Sevilla) y Grupo Peñaflores (Sevilla). Estos y otros grupos formaron parte de la Federación Andaluza de MRP y fueron

evolucionando como en el caso de Córdoba, pues de la Asociación surgieron varios MRP: Azahar de Córdoba y Alarife de Córdoba; y en el territorio provincial surgen el MRP Marcos López de Priego de Córdoba y el Colectivo Escuela Viva de la Sierra de Córdoba (FEMPRA, 1998; MRP, 1989). En el VII Encuentro MRP de Andalucía, de junio de 1991 participaban en la red andaluza veinte colectivos (FEMPRA, 1991).

En el recorrido de los movimientos de renovación desde los años 80 del pasado siglo hasta el reciente XXVIII Encuentro de la Confederación Estatal de MRP, celebrado en Alicante en 2016 (2016) ha estado marcado por una serie de temas prioritarios, entre el que destaca la definición de la Escuela Pública, el sentido de un currículo al servicio de la renovación e innovación pedagógica y el modelo y relaciones de los propios colectivos integrantes en la Confederación.

2. UN MODELO AUTOGESTIONADO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación permanente del profesorado ha sido una de los temas prioritarios en los MRP. Desde su inicio se detectan las grandes deficiencias en la formación inicial del profesorado y la primera actuación que se puso en marcha en los años 70 fueron las “Escuelas de Verano” como espacios de intercambio de experiencias y debates sobre los avances en la metodología, encuentros que mantienen aún en nuestros días los MRP. Ya en el I Congreso de MRP el segundo eje se destina al análisis de la formación del profesorado, abordando cuestiones como las características y objetivos de la formación inicial y la

formación permanente del profesorado. En cuanto a este segundo aspecto, nos interesa señalar cómo se incide en enmarcar dicha actividad en el ámbito de la Comunidad Educativa (maestros/as, familias y municipio) estando abierta a toda la comunidad y persiguiendo los siguientes objetivos:

A) De Formación Permanente o Perfeccionamiento. Que supone:

- Estar al día de las innovaciones que se producen en Pedagogía, Didáctica, en contenidos y en el cambio social.
- Reflexionar sobre la propia experiencia a la luz de esas nuevas aportaciones.
- Intercambio de experiencias en trabajo de equipo.
- Acceso a Centros de Información y recursos, a la cooperación y el intercambio entre los distintos grupos.

B) El reciclaje o actualización básica. Se trata de rellenar lagunas de información inicial, debidas a:

- Que era una formación ideológicamente marcada.
- Una Metodología antigua.
- Una formación científicamente pobre.
- El que ha dibujado el papel social del profesor.

En este reciclaje tiene un papel importante la colaboración del profesor en la formación de nuevos profesores.

C) De actitud de renovación pedagógica. Que se genera en el intercambio con los otros, en la evaluación y la crítica de la tarea educativa. La reflexión sobre la práctica de cada maestro debe ser el punto de partida de Renovación. (Confederación MRP, 1983, pp. 112-113)

En consonancia, se plantean las características principales de la misma entre las que destacan: el que esté financiada por la administración educativa, que se realice en horario laboral, que sea obligatoria para todo el profesorado e impartida por docentes que destaquen por sus prácticas educativas. Otras aportaciones realizadas en las conclusiones del congreso inciden en la necesidad de utilizar en las actividades de formación permanente una metodología que parta de la propia práctica del docente para reflexionar individualmente y en grupo sobre el propio trabajo o las experiencias de innovación e investigación que se estén realizando (Confederación MRP, 1983).

Otro aspecto destacable que se plantea es la vinculación que debe de existir entre la formación inicial y la permanente, defendiéndose la necesidad de que el profesorado de las escuelas e institutos participe en la formación inicial:

Entendemos la Formación como un proceso continuo que empieza en las Escuelas de Formación del Profesorado y se continúa en la actividad docente, y que abarca a los profesores de todos los niveles educativos, incluidos los universitarios y los formadores de profesores. [...] Los propios profesores en activo deben participar en la Formación inicial de nuevos profesores, ya sea como profesores de la Escuela de Formación o como tutores de los alumnos de prácticas. (Confederación MRP, 1983, p. 114)

Como podemos observar muchos de estos planteamientos se han ido incorporando en los planes de formación del profesorado de la administración educativa aunque otros no han sido abordados en su totalidad como la obligatoriedad o la participación en la formación inicial en las titulaciones que preparan al profesorado de la escuela infantil, primaria o secundaria.

La defensa del modelo de Escuela Pública es el principal bloque de aportaciones del III Congreso de MRP, que tuvo lugar a finales de 1996 en Torremolinos; ello se justifica ante los avances de las políticas neoliberales que se introducen en la educación en los países occidentales al igual que en España. Sin embargo, en el bloque “Los MRP y los movimientos sociales” se actualizan propuestas respecto a la formación del profesorado. Se plantea como una necesidad la recuperación de la formación crítica y vanguardista en las prácticas didácticas, basándose en el debate y la reflexión, lo que supone:

Tener un estilo propio diferenciado del institucional (que es más cercano a la información que a la formación), basado en nuestras señas de identidad y que suponga una plasmación de nuestra propuesta teórica.[...] Hay que favorecer la formación en centros partiendo de su realidad y necesidades educativas. Dicha formación debe de basarse en el intercambio de experiencias y el trabajo cooperativo, debe de incidir a través de su autonomía, en la apertura al entorno y la traslación de los conflictos sociales al aula. (Confederación MRP, 1996, pp 34-35)

Este distanciamiento que se expresa sobre los modelos propiciados por la administración educativa hay que interpretarlo teniendo en cuenta las experiencias de los planes de formación del profesorado¹⁴⁰ que han incidido escasamente en la modificación de las prácticas educativas y, sobre todo, por la aprobación de la LOPEGCE¹⁴¹ fuertemente criticada por los MRP y de la que se pide su derogación (1996, p. 23) al limitar la capacidad de autonomía de los centros, entre otras cuestiones.

Respecto a la formación permanente se expone la necesidad de intervenir en los Centros de Profesorado para difundir el modelo de formación que preconizan, así como buscar formas efectivas de colaboración con la universidad para intervenir en la formación inicial.

Otro de los aspectos destacables es la necesidad de creación de pensamiento pedagógico, siguiendo las propuestas que desde la pedagogía crítica hacen autores como Freire, Macedo, Giroux o Flecha (Flecha, 1997); en este sentido los MRP plantean la necesidad de:

mantener la tensión pedagógica adecuada entre la dimensión teórica y la dimensión práctica que posibilite la fundamentación y el trabajo en el aula. Es preciso un marco teórico, ya que sino la experiencia puede perder su categoría transformadora.(Confederación MRP, 1996, p 35)

140 El I Plan Andaluz de Formación del Profesorado organiza por Orden de 20 de mayo de 1992.

141 Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre).

Este planteamiento obliga a replantear la necesidad de un profesorado con una formación exigente y científica, de modo que esté en disposición de incorporar en su práctica docente desde la dialéctica de la teoría y la práctica las principales aportaciones de las ciencias sociales al campo educativo. Un modelo diferente al de mero técnico que aplica en su práctica de aula las propuestas curriculares elaboradas previamente por las editoriales o otras instancias académicas; en definitiva, el modelo transformador defendido por los MRP desde su origen.

3. TEMAS CLAVES DE LA FORMACIÓN EN EL MRP ALARIFE. UN DISCURSO PARA LA DEFINICIÓN DEL MODELO DE ESCUELA PÚBLICA EN ANDALUCÍA.

Las actividades de formación llevadas a cabo por el MRP “Alarife” de Córdoba han estado vinculadas a iniciativas que se han generado por los miembros del colectivo en consonancia con los temas de interés emanados desde la Federación Andaluza de MRP o la Confederación de MRP.

Los espacios de profundización teórico-práctica y debate se han concretado en cuatro congresos, el último en 2014, y sobre todo en los veintiocho Encuentros Estatales de la Confederación. A estos hay que incorporar las reuniones de los colectivos y las actividades de intercambio de las prácticas de aula, organizados en colaboración con los Centros de Profesorado, el Exmo. Ayuntamiento de Córdoba y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

Creemos que un breve recorrido por las temáticas tratadas en estos eventos nos puede servir para hacernos una idea las preocupaciones formativas de sus componentes, al igual que sus líneas prioritarias en la innovación educativa durante estas décadas.

La promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 sirvió de incentivo para profundizar en aspectos que los MRP consideraron de importancia. Uno de los temas principales fue la profundización en las características de la Escuela Pública y con esa finalidad se iniciaron los Debates sobre la LOGSE, que se sucedieron hasta los VI Debates, celebrados en 1999. En todos ellos participaron importantes académicos de diversas universidades junto a componentes de los Movimientos de Renovación. En los III Debates el tema central fue el Proyecto de Centro:

La finalidad de estas jornadas es precisamente reflexionar sobre la naturaleza y objetivos de estos proyectos de centro y las estrategias a desarrollar para que esto sea algo más que unos papeles y se conviertan en verdaderos motores de transformación de los centros educativos.
(MRP Alarife, 1995)

Los temas abordados por los ponentes fueron: “Experiencias de proyectos de centro participativos” -Juan Bautista Martínez de la U. de Granada-; “Proyecto de Centro y Democratización” -Jaume Martínez Bonafé de la Universidad de

Valencia- o “El proyecto de centro: descentralización y evaluación educativa” -
Félix Angulo Rasco de la Universidad de Málaga-

Otros temas tratados en los sucesivos Debates fueron los relacionados con “Participación y Convivencia en la Escuela Pública” en los que participaron los profesores José Gimeno Sacristán de la U. de Valencia, César Cascante de la U. de Oviedo y M^a José Urruzola del Colectivo Lambroa que analizó la realidad escolar desde la perspectiva de género. Los VI Debates con el título de “La Función Social de la Escuela Pública” contaron con la aportaciones de las experiencias que se realizaban en escuelas e institutos como el CP Cruz Verde de la Rambla, el CP Ntra. Sra de la Salud de Posadas o el IES Blas Infante de Córdoba. También participaron expertos universitarios como los profesores Mariano Fernández Enguita y Miguel Ángel Santos Guerra que focalizaron sus aportaciones en el análisis de la identidad de la Escuela Pública surgida de la reforma LOGSE.

A partir de este momento se cerró el ciclo de Debates y se iniciaron las Jornadas Pedagógicas que en el año 2002 analizaron “El Currículo Básico” desde la perspectiva de la Escuela Crítica. No debemos olvidar que en Europa por estas fechas irrumpe la propuesta del informe DeSeCo sobre las Competencias Clave, siendo por tanto la revisión del currículum uno de los temas prioritarios de estudio. Las aportaciones del profesor Ángel I. Pérez Gómez sobre “La formación básica hoy para el ciudadano y ciudadana del futuro” y de Ignacio

Rivas sobre “ Educación Básica: familia y sociedad” , ambos de la U. de Málaga permitieron contrastar junto a las experiencias de centros y colectivos las ideas y líneas de actuación que el MRP debía seguir.



Las Jornadas Pedagógicas del año 2003 se dedicaron al análisis de los medios de comunicación y las tecnologías en la enseñanza bajo el lema “Escuela Crítica y Medios de Comunicación” con aportaciones de expertos de reconocido prestigio como los profesores Julio Anguita, Roberto Aparici, de la UNED o Luis Sánchez Corral, de la Universidad de Córdoba

participaron profesores y profesoras de MRP Alarife para analizar el papel de la “Ética, política y medios de comunicación”; “Publicidad y mujer. Tú eres la marca”; “La alfabetización audiovisual en tiempos de la globalización”; “El lenguaje de la publicidad en la ESO” o “El periódico escolar e internet”.

La Jornadas de 2005 se trató el tema de “Una escuela laica para una sociedad laica” en la que se analizaron aspectos como “La Iglesia Católica y el Estado laico” disertado por Gonzalo Puente Ojea, diplomático que fue embajador de España en el Vaticano; “Las religiones en la escuela” desarrollado por la Federación de AMPAS, representantes de la Consejería de Educación y del

Colectivo Prometeo de Córdoba y el tema de “Laicismo y Constitución” desarrollado por la profesora de la Universidad de Córdoba Amelia Sanchís.

Otra de las temáticas tratadas centraba su mirada en las nuevas identidades y relaciones desde la perspectiva de género en las jornadas de 2006 (“Mujeres y Hombres. Nuevas Identidades y Nuevas Relaciones”), en su presentación se expresaba:

La necesidad de que haya condiciones de igualdad hace muy poco tiempo que se ha incorporado al sentir general de la gente como una meta universalmente deseada. No puede haber democracia efectiva sin el compromiso público y compartido de hombres y mujeres en todos los ámbitos. Si queremos conseguir una sociedad más sana, más justa igualitaria, es necesario un cambio mentalidad con respecto a las responsabilidades familiares, sociales. En este sentido los varones han de asumir su corresponsabilidad, valorar los roles tradicionalmente femeninos y la importancia de transformarlos para que el progreso sea real. (MRP Alarife, 2006)

El análisis de los roles de hombres y mujeres desde la perspectiva de género, la necesidad de incorporar en las aulas de educación primaria y secundaria este tema fueron tratados por expertas como Marina Rebolledo, M^a José Urruzola entre otros.

La educación para la ciudadanía y la exclusión social y educativa fueron las aportaciones de las Jornadas de 2007, bajo el lema “Educación para la Ciudadanía. Retos para la superación de la exclusión social y educativa”. En pleno debate sobre la Ley Orgánica de la Educación de 2006, el MRP Alarife plantea la necesidad de la superación del fracaso escolar como un elemento clave para la integración social y el desarrollo de una ciudadanía crítica. Las aportaciones del profesor Ramón Flecha sobre las relaciones entre la educación y la exclusión social; las experiencias educativas presentadas, como el “Proyecto educativo del CEIP Andalucía del Polígono Sur de Sevilla” o la conferencia “Intervenciones europeas para el desarrollo de la ciudadanía” aportación de Alain Fleury (Evaluador externo del proyecto de europeo sobre Educación de la Ciudadanía de las Universidades de Rennes, Córdoba, Catania, Banska-Bystrica y Poznan) ayudaron a profundizar en el debate y elaborar actuaciones de futuro. Igualmente en las jornadas de 2008 se siguió profundizando en esta línea de trabajo (“Retos y estrategias de corresponsabilidad socioeducativa: hacia los objetivos de Lisboa 2010 desde el informe PISA”) abordando temas como las relaciones entre la convivencia y el éxito escolar.

Las dos últimas jornadas se celebraron en 2009 y 2010, centradas en la interculturalidad (“Escuelas interculturales para una sociedad diversa” y “Vivir la democracia desde los centros educativos”) En ellas se abordaron dos de las temáticas de mayor preocupación y que persisten en la actualidad como son la gestión de la diversidad en el aula y en los centros educativos y las relaciones de convivencia y gestión de los conflictos. Las aportaciones de expertos

universitarios como la profesora Marta Soler de la Universidad de Barcelona (“Ser iguales para ser diferentes”) o el profesor Hugh Starkey del Institute of Education, University of London (“La escuela intercultural: Derechos Humanos y perspectivas mundiales”), junto con las mesas de debate y experiencias alentaron un rico debate educativo.

4. A MODO DE CONCLUSIONES

En estos breves apuntes hemos querido reflejar el modelo de formación del profesorado de los Movimientos de Renovación Pedagógica, una propuesta basada en el compromiso educativo desde el paradigma de la pedagogía crítica, implicado en los problemas educativos del momento y basado en un constante debate entre la teoría y la práctica educativa.

Como podemos apreciar a través de los documentos de Congresos, de los Encuentros Estatales o las Jornadas locales, en este caso del MRP Alarife, la cooperación y el trabajo en red ha ido aportando líneas de pensamiento pedagógico que han influido en mayor o menor medida en la educación andaluza, aunque hemos de reconocer que los propios MRP en Andalucía, también en el resto de España, han sufrido un declive provocado por causas de diversa índole. Pero las personas que hemos participado o siguen participando de este modelo de formación e implicación en la educación creemos urgente y necesario un análisis en profundidad de la formación permanente del profesorado, pues los retos que hemos de afrontar para conseguir una escuela

pública moderna, inclusiva, europea y que consiga el éxito educativo de los niños y niñas son todavía considerables y la formación del profesorado es una de las claves.

BIBLIOGRAFÍA

- X Confederación, MRP. (2016). Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica. Retrieved noviembre 2016, from <http://confederacionmrp.com/>
- FEMPRA. (1991). Escuela Popular. VII Encuentros MRP de Andalucía (Vol. 1, pp. 70): Federación Andaluza de MRP.
- FEMPRA. (1998). Boletín Informativo Diciembre (Vol. 6). Úbeda: Federación Andaluza de Movimientos de Renovación Pedagógica.
- Flecha, R. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67-76.
- MRP Alarife. (1995). III Debates sobre la LOGSE. Montilla.
- MRP Alarife. (2006). Memoria de Jornadas Pedagógicas "Mujeres y hombres. Nuevas identidades, nuevas relaciones". Córdoba.
- MRP, Confederación. (1983). Conclusiones I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Barcelona: Confederación MRP-Ministerio Educación.

- MRP, Confederación. (1989). 2 Conclusiones de Congres de Renovació Pedagógica (M. E. d. MRP Ed.). Bilbao: Confederación MRP.
- MRP, Confederación. (1996). Conclusiones de III Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Torremolinos (Málaga): Gráficas Numen.

CARMEN DE MICHELENA (MADRID 1914-BEAS DE SEGURA 2012)

Rosa M^a. Solano Fernández
Asesora de formación del CEP de Córdoba
rosa.solano.edu@juntadeandalucia.es

Beatriz Toledo Marín
Directora del CEIP Santa Bárbara de Cerro Muriano (Córdoba)
beita71@gmail.com

RESUMEN

En este artículo se realiza un recorrido por la trayectoria vital y profesional de Carmen de Michelena, maestra ejemplar, pionera en el asociacionismo femenino y defensora de la libertad y la coeducación.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación, biografía, coeducación, Carmen de Michelena.

ABSTRACT

This article presents a journey through the life and career of Carmen de Michelena, exemplary teacher, pioneer in the feminist association and defender of freedom and coeducation.

KEYWORDS: History of the Education, biography, coeducation

Fecha de petición del artículo: 10/01/2017

Fecha de Aceptación: 20/03/2017

Citar artículo: SOLANO FERNÁNDEZ, R. TOLEDO MARÍN, B. (2017). *Carmen de Michelena (Madrid, 1914-Beas de Segura, 2012)*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

Carmen nació en Madrid en 1914 en el seno de una familia acomodada, su madre murió cuando ella tenía treinta y tres meses. Su padre, Antonio de Michelena, pedagogo relacionado con el círculo de intelectuales del Instituto de Baeza, coetáneo de Antonio Machado.

Su padre planeó y repensó el futuro que deseaba para su pequeña criatura para convertirse en una gran mujer.

En 1917, Carmen ingresa en la Institución Libre de Enseñanza (fundada por Giner de los Ríos en 1876) a los tres años de edad.

La enseñanza recibida fue maravillosa y siguió con Carmen a lo largo de su vida; sus principios éticos, morales y sociales serán la base de su filosofía como mujer y como docente.



La guerra civil mostró a Carmen la crueldad del ser humano, como sus pilares iban siendo aniquilados en el terreno personal y en el terreno educativo. Fue perseguida, la acusaban de comunista, masona, amancebada, pero consiguió salir adelante.

Cuando finalizó la guerra, se casó con Paco Campos Carrasco, un joven veterinario que era un hombre comprensivo y tolerante. Rehízo su vida en Andalucía, en la provincia de Jaén donde pasará momentos inolvidables. Daba clases y tenía un grupo de teatro de chicas y chicos en Sabiote. Tuvo nueve hijos que educó según



las ideas de la ILE; los cinco primeros no fueron al colegio, ella los formó hasta el bachillerato.

Tiempo después de haber cursado magisterio decidió concluir sus estudios de química para poder dedicarse a la enseñanza sin pasar por el magisterio, porque una de las denuncias que tenía pendientes era la de coeducación. Se licenció en 1958 y se encargó de la dirección del Colegio san Fernando en Beas de Segura, menester que tuvo que abandonar tras una serie de denuncias y presiones del clero.

Carmen decía “me jubilaron”, porque nunca se jubiló, participó en la IV Conferencia Mundial de la Mujer en Pekin.

Desde 1979 a 1984, trabajó como profesora de matemáticas en el Instituto de Beas de Segura, siendo también jefa de estudios hasta su jubilación.



Le han dado numerosos premios y reconocimientos, su nombre da luz a calles y escuelas de Andalucía. Su recuerdo ha quedado en las gentes de Sierra de Segura como una mujer que apostó por un futuro mejor para niñas, niños, mujeres y hombres.

Decálogo Michelena

- 1.-Educación del “no” y del “sí”.
- 2.-Coeducación.
- 3.-Compromiso político.
- 4.-Defensa de los derechos de las mujeres.
- 5.-“Mens sana in corpore sano”.
- 6.-El razonamiento científico.
- 7.-Aprendizaje por descubrimiento.
- 8.-La maternidad como regalo.
- 9.-Cultura universalizada.
- 10.-A favor se la oratoria.

Algunas de sus citas¹⁴²

“La formación de hombres y mujeres útiles a la sociedad, pero sobre todo capaces de concebir un ideal coeducación y reconocimiento explícito de la mujer en pie de igualdad con el hombre, racionalismo, libertad de cátedra y de investigación, libertad de textos y supresión de los exámenes memorísticos. En

142 Declaraciones de Carmen de Michelena en 1994,

una palabra, una escuela activa, neutra y no dogmática, basada en el método científico, que abarca toda la vida y que pretende la formación de hombres y mujeres completos, abiertos a todos los ámbitos del saber humano. Giner opuso la libertad a la autoridad”.

“La mujer se defiende ahora como no lo ha hecho nunca, pero cuesta mucho seguir avanzando, y para mí no avanzar significa retroceder”.

“No se trata sólo de conseguir que dos o tres mujeres accedan a cargos en la esfera pública que tradicionalmente han estado ocupados por hombres, sino que la sociedad se mentalice de que tenemos que caminar todos juntos”.

“No estoy de acuerdo con la famosa cuota del 25%, porque somos más del 25%. ¿Qué pasa con el resto, es que no servimos?”

“Yo soy enemiga de estar siempre defendiendo el feminismo contra no feminismo; se trata en definitiva de que la sociedad se empareje, que se trabaje juntos para el beneficio de todos, y eso es lo importante”.

“Bueno, ahora no partimos de cero, pero lo hacemos sobre cero, por eso tenemos que sembrar mucho en la gente joven que está muy desinformada”.

¿Qué llevaba Carmen de Michelena en su bolso?

Su bolso como herramienta mágica contenía objetos sinfín que nos continúan definiendo a Carmen:

- La agenda.
- Las gafas de cerca y de lejos.
- Pluma de tinta.
- Papel para tomar notas.
- Uno o dos pañuelos de tela.
- Unos guantes de piel.
- Botecito de colonia.
- Barra de labios.
- Cajita pastillero con su dosis de tratamiento diario.
- Un teléfono móvil.
- Cajita del audífono.
- Cartera donde se podía encontrar un libro o dos.
- Una lupa.

Nos dicen de ella que seguía aprendiendo, bebiendo de las fuentes de clásicos y modernos, que le gustaba estar bien, que se cuidaba por dentro y por fuera, siempre cercana y próxima a las y los demás.

Una vida al detalle

Carmen en su vida y con su vida, y con esa *lupa* de su bolso como metáfora para observar el todo y el detalle.

Carmen y su tiempo. Un tiempo vivido tan intensamente como solo se viven los momentos propios y un tiempo para compartir con la curiosidad y el aprendizaje.

Una vida detallada, cual entramado de sucesiones, que hizo de Carmen una mujer aventajada y dinámica.

En esa vida, Carmen se nutrió de los ideales de la Institución Libre de Enseñanza y fue elaborando una madeja con la que envolvería el resto de sus días. La I.L.E. ofreció un aire de cultura que impregnó su alma y otorgó mayor energía a su pensamiento. Desde pequeña, Carmen escuchaba atenta: matemáticas, antropología, geografía, literatura... Sus profesores charlaban sobre todos los temas con ella y la instaban a la investigación. Las preguntas divergentes con opción a múltiples respuestas eran las preferidas de Carmen y con ellas jugaba al principio de un profundo aprendizaje final. Cada tema se conversaba, se experimentaba y se vivía.

Aprendiendo a través de la manipulación y con la firmeza de una educación integral, en la Institución, Carmen y su *lupa* atendían a la premisa de todo en su justa medida y con la mayor de las motivaciones. Cultura, deporte y tiempo libre, y entre ellos, Carmen de Michelena.

Los detalles saltaban continuamente hacia su *lente* de ampliación y engrandecidos se volvían. Carmen y un nuevo concepto: coeducación. Con su visión y con esa idea de conjunta igualdad, la enseñanza iba a aparecer como

símbolo de esencia universal y como un todo en el que cualquier persona tendría cabida, y entre ese todo, nuestra Carmen.

Y Carmen, estudiante que absorbió cultura sin necesidad de exámenes y sin la alineación de los libros de texto, aprendió a valorar el aprendizaje del alumnado no con números, sino en capacidad.

Y nuestra gran observadora proyectó y concretó todas las ideas de la Institución en su vida de magisterio, ofreciendo la eficacia de los títeres en las explicaciones, la validez de la investigación, el dinamismo de los experimentos, la atención a la diversidad de ritmo en el aprendizaje, el potencial de las bibliotecas escolares...

Carmina y su vida detallada.

Carmen de Michelena con su *lupa* para ver el mundo desde los más mágicos y sublimes de los valores: igualdad y libertad.

Bibliografía

- Toledo Marín, Beatriz (2007): Carmen de Michelena. Maestra, toda una vida. Jaén. ASOECO.
- VV. AA. (2013): Homenaje a Carmen de Michelena. Jaén. Publicaciones de la Universidad de Jaén.

Webgrafía:

- <http://educandoenigualdad.com/antiguaweb/spip.php?article438>

Ilustración:

- Solano Fernández, Rosa M^a. Asesora de formación del CEP de Córdoba.

JOSÉ MARÍA REY DÍAZ.(1891-1963). UN PEDAGOGO CORDOBÉS.

Jose María Rey Díaz (1891-1963), a pedagogist from Córdoba.

Manuel Toribio García¹⁴³

IES Santa Catalina de Siena (Córdoba)
toribiqui@gmail.com

RESUMEN

Se trata de dar a conocer la aportación pedagógica de este historiador, que además de archivero y bibliotecario municipal fue director de la Escuela de Magisterio cordobesa. Preocupado por las cosas de su tierra, realizó varios libritos para dar a conocer entre los escolares de la ciudad la historia local. Igualmente desempeñó una importante labor en el Tribunal tutelar de Menores para ocuparse de la infancia desprotegida.

PALABRAS CLAVE: BIOGRAFÍA, CÓRDOBA, PEDAGOGÍA

ABSTRACT

This article offers information about Jose María Rey Díaz, a historian, librarian and College of Education Principal. He design several booklets on the history of the city of Cordoba to be distributed among children at school. He also played an important role in the Juvenile Court, by helping out children who had been disclaimed by their families.

KEYWORDS: Biography, Córdoba, pedagogy

Fecha de petición del artículo: 21/06/2016

Fecha de Aceptación: 23/03/2017

143 Manuel Toribio García (Andújar,1958), es Licenciado en Historia del Arte por la Universidad de Granada y Profesor de Geografía e Historia del IES Santa Catalina de Siena, en Córdoba. Autor de varios trabajos de investigación sobre Andújar, El Puerto de Santa María y Sanlúcar de Barrameda, ciudades en las que ha residido, se ha especializado en el estudio de la obra y trayectoria biográfica del insigne historiador cordobés Antonio Jaén Morente. Como poeta es autor del poemario "Hecho de cristal".

Citar artículo: TORIBIO GARCÍA, M. (2017). *José María Rey Díaz (1891-1963). Un pedagogo cordobés. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

NOTAS BIOGRÁFICAS

José María Rey Díaz nació en Córdoba el 12 de mayo de 1891 y falleció en esa misma ciudad el 23 de diciembre de 1963. Hijo de don Pedro Rey Gorrindo, antiguo alcalde de la ciudad y nieto del ilustre matemático don José María Rey Heredia, su vida transcurrió en la casa familiar de la calle Maese Luis, en el número 11. Según consta en su hoja bibliográfica de la Real Academia de la Historia, estudió la Primaria con don Miguel Melendo y Prieto, y luego el Bachillerato en el Instituto General y Técnico de Córdoba y en el Colegio de la Asunción, desde 1901 a 1907, becado por el Patronato que había instituido el Marquesado de Villaseca. Precisamente en la Memoria Oficial del curso 1902-1903 aparece como alumno destacado por sus buenas notas, sobre todo la Religión Católica y la Geografía de España.

Posteriormente hizo Magisterio en Córdoba, luego Filosofía y Letras en Granada y, más tarde, Derecho en Sevilla y Salamanca. Realizó estudios complementarios de Archivero, Bibliotecario y Arqueólogo en Granada. Excepto un breve tiempo que actuó como Secretario del Obispo de Plasencia y Notario Apostólico de aquella diócesis, su vida profesional transcurrió en Córdoba donde fue archivero-bibliotecario y responsable de los museos municipales desde 1917 hasta su jubilación el 12 de mayo de 1961. Durante un tiempo fue también profesor del Instituto de Córdoba desde su nombramiento como Profesor

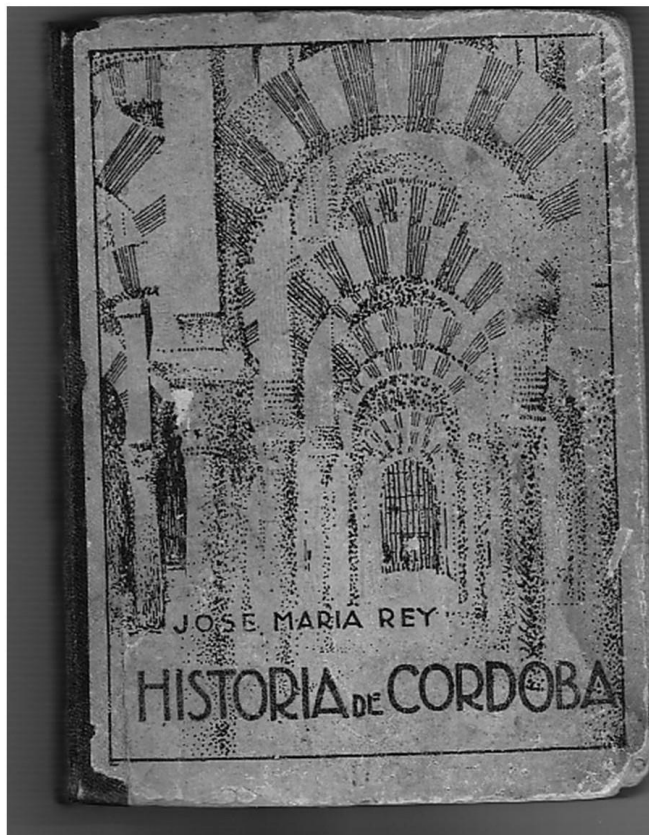
Ayudante en 1918, tras un breve destino en el Instituto de Ciudad Real. Impartió Geografía e Historia, Gramática, Redacción y Lengua Expresiva. Como una anécdota podemos contar que en 1936 le llegó una carta de recomendación para un alumno acompañada de un pavo que le enviaba un tendero de El Carpio, y de su puño y letra escribió la siguiente anotación en la misma: “Rechacé el pavo enérgicamente”. Debemos al periodista Gabriel Delgado esta descripción de nuestro biografiado:

“José María Rey era un chico rubio, alto, delgado, peinado y relamido, sin bozo y con lentes, comedido, linfático y seriete. Es el prototipo del inglés que no se conmueve aunque esté su corazón roto por amor inmenso.”

Llegó a ser director de la Escuela Normal de Magisterio, Presidente del Tribunal Tutelar de Menores, de la Cruz Roja local en 1940, Cónsul de la República de Colombia, Hijo Predilecto de la ciudad, miembro de la Real Academia de Córdoba desde el 23 de diciembre de 1916 donde ocupó el cargo de censor y también fue el responsable de efectuar las respuestas a los discursos de ingreso de nuevos académicos. Secretario del Colegio Oficial de Licenciados en Letras y Ciencias de la provincia cordobesa en los años 40. Cronista Oficial de la ciudad y honorario de la Provincia.

Poco sabemos de sus simpatías políticas, por ejemplo en 1926 era socio del Centro Liberal de Córdoba que aglutinaba a los barrosistas. Hombre conservador, católico. Como abogado también tuvo en esta época una colaboración activa con la delegación cordobesa de la Federación de Sindicatos Católicos Agrarios.

Cronista de la ciudad desde 1922 a 1963, miembro de la Comisión Provincial de Monumentos y organizador de numerosas exposiciones artísticas entre las



que podemos destacar una de orfebrería y otra sobre la presencia del Beato Diego de Cádiz en Córdoba. También se ocupó en la celebración del Día de la Raza, del Día del Libro y de adquirir fondos bibliográficos y elaborar numerosos informes de carácter histórico o propuestas de actividades culturales o de homenajes a personalidades, como en el caso del ofrecido a su antecesor en el Archivo, don José López Amo, de quien incluso escribió una biografía. Estaba en posesión de la Medalla de Plata del Centenario de las Cortes de Cádiz, Caballero de la Orden de Alfonso XIII y de la de Alfonso X el Sabio. Premio Nacional de la Comisión de la Seda en 1929. Miembro de la Comisión organizadora del Centenario de Cervantes, de la Junta Organizadora del Homenaje a Séneca en 1932 junto a su compañero de claustro Camacho Padilla.

Miembro de la Orden de la Mehdauía marroquí, etc.. Hombre siempre preocupado por el patrimonio artístico local, pues incluso sabemos que siendo solo un niño de 12 años ya participó en la Comisión formada por el Padre Pueyo, Mateo Inurria, Castiñeyra y otros para la restauración en 1903 de la iglesia de San Pablo.

Rey Díaz formó parte de la Corporación municipal en los tumultuosos años de la Guerra Civil. Según nos informa el historiador Patricio Hidalgo, el 29 de mayo de 1937, a las 20 horas, tuvo lugar una sesión extraordinaria del Ayuntamiento en la que el Secretario del Gobierno Civil, don Eugenio Galán Serrano, procedió a dar lectura de un oficio del Gobernador Eduardo Valera Valverde por el que se destituía fulminantemente a la Comisión Gestora presidida por el comerciante José Castanys Giménez y se nombraba una nueva presidida por el Teniente Coronel de caballería (retirado) don Antonio Coello y Ramírez de Arellano. Esta Comisión, según Hidalgo, tendría un perfil políticamente bajo, era de técnicos, muchos de ellos funcionarios municipales, como el mismo Rey Díaz o el Secretario del Ayuntamiento, José Carretero. El cargo que le tocó desempeñar a nuestro hombre fue el de Gestor Delegado de la Beneficencia y Cementerios.¹⁴⁴ Ya había desempeñado antes, en otra Gestora Municipal, un puesto de vocal, del que cesó el 8 de abril de 1937 para dedicarse a su puesto de archivero, pero ahora no podía desembarazarse fácilmente de un nuevo nombramiento. También tuvo que emitir informes sobre funcionarios que iban a

¹⁴⁴ AMCO, Actas de la Comisión Gestora Municipal, L-0511.

ser depurados, por ejemplo el 28 de febrero de 1938, la Comisión (D) depuradora de Instrucción Pública de Córdoba, le pidió que informase sobre la maestra Rafaela Martínez Moreno.

Sus hijos Josefina y Luis Felipe me han comentado en una entrevista que me concedieron en su domicilio cordobés el sábado 23 de mayo de 2015, la tristeza que suponía para él el asesinato de cada una de las personas (ejecutadas en los crueles momentos de la represión franquista) y cómo su padre tenía la penosa tarea de registrar los fallecimientos de las víctimas; después, recogía los objetos personales y se encargaba de hacérselos llegar a los familiares. La entrevista con sus familiares directos revistió gran emoción, expresándome su pesar por la pérdida de documentos de su padre. Posteriormente, en el mercado dominical de sellos y objetos antiguos del Bulevar del Gran Capitán, me he llevado la sorpresa de comprobar cómo en uno de los puestos se vendían papeles personales, correspondencia, textos inéditos de conferencias y estudios historiográficos de don José María. Hemos adquirido exclusivamente los que considerábamos de más interés y alguno de ellos también se reproduce en nuestro estudio. De gran utilidad ha sido también la colaboración de don Daniel Rodríguez Cebrián, bibliotecario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, quien me ha proporcionado muchas de las publicaciones de Rey Díaz que se citan en este trabajo y ha localizado su expediente como alumno de la antigua Escuela de Magisterio. Rey Díaz llegaría a ser director de este centro y aunque profesor de centros públicos, siempre defendió el papel de la Iglesia Católica en la instrucción de la infancia,

destacando en sus escritos la obra de los Salesianos y otros colegios religiosos en Córdoba. A él debemos estas afirmaciones:

“lo que sí he de decir que en esta urbe siempre católica y grande, fue la Madre Iglesia la que tuvo a su cargo la augusta misión de la Enseñanza Primaria. Bien es verdad que en toda la Nación Española, vivió la escuela pública a la sombra del Templo y del Monasterio, bien es cierto que hasta las Cortes de Cádiz no pensó el Estado en que sobre sus hombros había de pesar la instrucción de los ciudadanos”.

Estas afirmaciones lo sitúan en las antípodas ideológicas de Antonio Jaén, quien en “Informe al Sr. Ministro de Instrucción Pública”, fechado en Córdoba en 1932, plantea un concepto de la educación como servicio público, laicista y coeducativa. Las dos Españas machadianas frente a frente, y sin embargo ambos estarán siempre unidos por el fuerte lazo de la amistad y del afecto y así dos personas contrarias en muchos aspectos, se volverán complementarios y nos ofrecerán la plural visión de la realidad patria. Su vocación pedagógica es clara y manifiesta: “Ser profesor, entregarse en cuerpo y a la tarea docente, es difícil y penoso ejercicio, que requiere suficiencia probada, celo constante, interés máximo por cada alumno y hasta determinada aptitud física, -salud del cuerpo y alegría del espíritu-, para soportar un trabajo difícil y hacer provechoso el estudio a que de continuo, el maestro, más que el alumno, necesita dedicarse.”

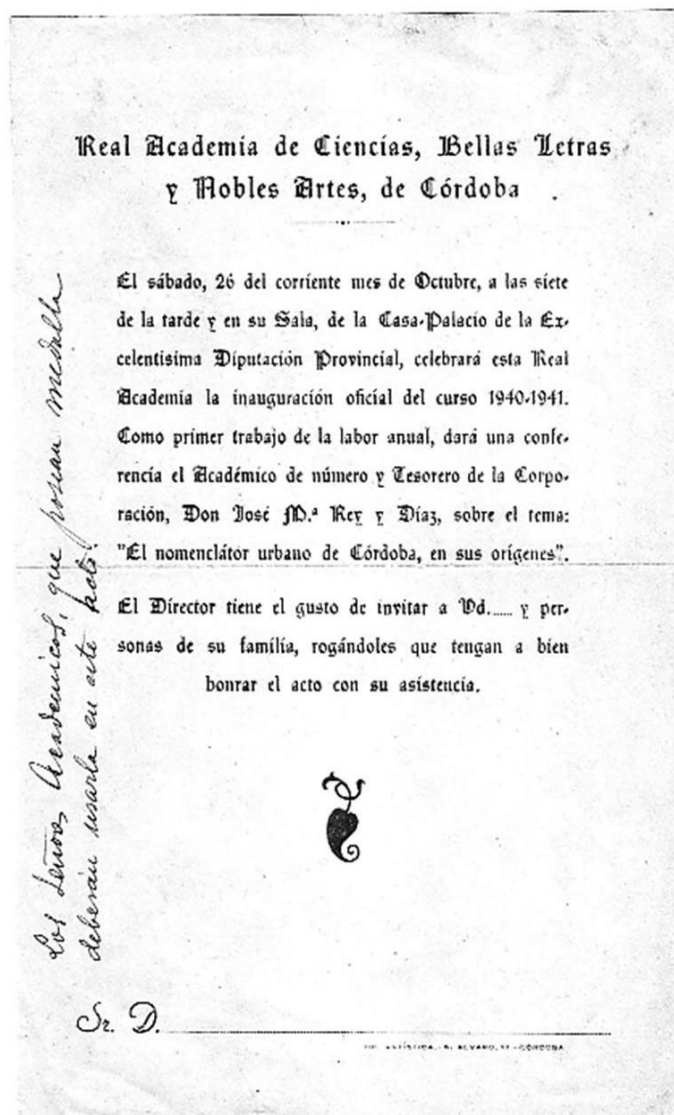
Creemos sinceramente que sobre Rey Díaz hasta ahora no se había realizado ninguna investigación en profundidad. Consideramos que las instituciones cordobesas, a las que se entregó con total abnegación muy bien podrían

plantearse un homenaje, comenzando por la Real Academia de Córdoba. Habría que recordar que durante un largo período de tiempo ocupó el cargo de Censor en esa institución y que junto a Rafael Castejón, fue el artífice de poner en marcha un Boletín, proyecto que data nada menos que de 1916. Pero sobre él aun pesa como un maleficio su adscripción a una corriente ideológica tildada de reaccionaria por la actual historiografía local, lo que no le hace justicia. También queremos esclarecer su actuación durante los años de la incivil guerra.

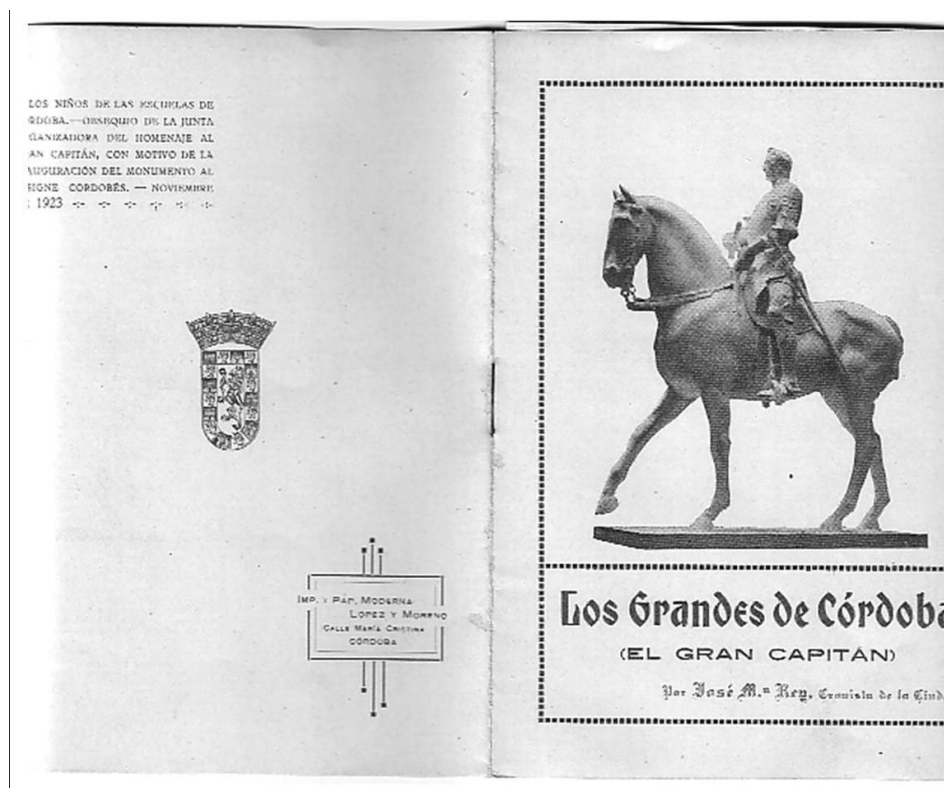
Francisco Moreno Gómez en *El genocidio franquista en Córdoba* nos dice:

”El que fue director de la Real Academia, don Rafael Castejón, en entrevista que conservo me aseguró que él tuvo acceso, a través del archivero del Ayuntamiento, José Rey Díaz (sic) a un cómputo realizado por la Cruz Roja, según el cual los fusilados en Córdoba fueron 7.700; pero mi intento por dar con esta fuente no resultó positivo”.¹⁴⁵

En el Archivo Municipal, hemos encontrado un borrador de carta de don José María, sin fecha pero de esa época, en la que manifestaba su deseo de ser relevado de este cargo pues afirmaba no reunir las condiciones suficientes para su desempeño. Pero no tuvo suerte y le tocó ejercerlo. Posteriormente, hemos localizado los dos escritos dirigidos al Comandante José Rodríguez de Austria y al General Gobernador militar solicitando su cese. Informó positivamente sobre conocidos republicanos, como su antiguo alumno Enrique Poole Escat, de quien dice que es cierto que escribió en los periódicos *El Sur* y *Política*, pero que estuvo movido por aficiones literarias. Gracias a esta gestión pudo salvar a este hombre. El historiador Manuel García Parody ya hizo constar que en su momento Rey Díaz salvó la vida del hijo del alcalde socialista de Córdoba, Sánchez Badajoz. Antonio Barragán, en su libro *Control social y responsabilidades políticas. Córdoba 1936*,



nos da cuenta de cómo fue nombrado también Presidente de la Subdelegación de Prensa y Propaganda de los franquistas el 25 de julio de 1936.¹⁴⁶



Además, durante los años bélicos, se ocupó de restaurar los tesoros de la iglesias y edificios religiosos que habían caído en zona republicana, de impartir conferencias patrióticas radiadas, arengas a los soldados de los cuarteles de Artillería y a la posible creación de un Museo de la Guerra Civil en la provincia de Córdoba. También tuvo que encargarse de censurar los epitafios que se colocaban en las lápidas mortuorias, pues los franquistas no querían que se conociese su peculiar vesania y temían que los familiares pusiesen mensajes contrarios a ellos.

¹⁴⁶ Barragán, A., *Control social y responsabilidades políticas. Córdoba, 1936*, p. 30

Hombre de profundas convicciones católicas, muy vinculado con el Obispo don Adolfo Pérez Muñoz. Su alto sentido humanista le lleva, a pesar de estar integrado en la Córdoba franquista, a seguir manteniendo los lazos con amigos republicanos en el exilio, como ocurre con el historiador y político cordobés don Antonio Jaén Morente, quien en el destierro en Ecuador, comenta a su familia:

“He tenido carta de Córdoba, de Pepe Rey y de la familia de Romero de Torres. No esperaba tanto afecto”

o en otra fechada el 3 de enero de 1951, desde el exilio en tierras ecuatorianas, en Quito concretamente, Antonio Jaén le escribe a su amigo para informarle de su proyecto de venir a España cuando sea posible para impartir un curso de historia del arte hispanocolonial y pedirle fotografías de varios monumentos cordobeses, como por ejemplo de la fachada del Palacio de Viana ya que va a impartir un curso sobre arquitectura civil de los siglos XVI y XVII y quiere analizar los paralelismos existentes entre América y España. Más adelante escribe a su familia:

“Recibí de Pepe Rey un folleto sobre el Instituto de Córdoba. El folleto está muy bien hecho y no tuvo reparo en hablar de mí”.

Se refiere al libro *Colegio de la Asunción de Córdoba, obra de siglos*, publicado en 1946, que intentó publicar bajo el seudónimo de “Un caballero colegial”, pero que por imposición ministerial lo tuve que hacer con su nombre. Entre sus papeles hemos encontrado un texto mecanografiado titulado “Efemérides en la

historia cordobesa de la Pedagogía” donde da cuenta de la transformación por orden de Isabel II del antiguo Colegio de la Asunción en instituto, que sería la base del libro:”El instituto de Córdoba arribaba a los anales de la Pedagogía con acusada personalidad; venía al mundo, heredado, rico y famoso por su estirpe. En un siglo de vida, no ha manchado, ni una vez, su ejecutoria”. Precisamente, en este libro aludido, se nos dice:

“Trajo la República al primer puesto de nuestra casa de internos, y ello fue en junio de 1931, a un cordobés apasionado por las cosas de la ciudad, a Don Antonio Jaén Morente... De buena fe y poseído de acertar en todo, introdujo en el Colegio modificaciones materiales y de régimen... Algunas de las determinaciones del Director Jaén Morente, con ser todas inspiradas en el mejor deseo de acierto... dieron resultados distintos de los apetecidos. La admisión de señoritas al internado, por ejemplo, pugnaba con costumbres locales”.

La amistad entre ambos viene de antiguo, aparecen citados en el Libro de Movimiento Intelectual del archivo Municipal, Rey Díaz en 1914 investigando sobre el padrón de nobles cordobeses del siglo XVI y Jaén Morente en diciembre de 1916, avecindado en Segovia, sobre su “Historia de Córdoba”. También tuvieron amplia relación en el instituto donde fueron compañeros y en la Comisión Provincial de Monumentos, donde mantendrían sus postulados conservacionistas.¹⁴⁷ Por ejemplo, el 5 de abril de 1932, don José María propone que se oficie a la Alcaldía para que en las obras que se autoricen en la zona

¹⁴⁷ AHPC, Fondo Romero de Torres, Sig. 22/27, fols. 65-67

artística de la ciudad se adapte la determinación de comprobar si las obras han sido autorizadas por la Comisión y pide a la Inspección de Primera Enseñanza y al Consejo Local de Educación para que los maestros hagan diarias exhortaciones a los niños de Córdoba sobre el respeto a los monumentos. En esta Comisión se verían acompañados de personalidades de la talla de don Enrique Romero de Torres, don Vicente Ortí Belmonte, don Samuel de los Santos Gener o don Rafael Castejón. Aunque con este último tuvo unas relaciones difíciles, al menos en los años 20. Prueba de ello es la protesta que hizo constar en las actas de la Comisión de Monumentos en 1921 por haber salido elegido Castejón Académico correspondiente de la Academia de la Historia en lo que él consideraba un proceso plagado de irregularidades.

Rey Díaz era un nostálgico de una vieja Córdoba que se iba yendo lentamente, sin que él pudiera evitarlo. Por ejemplo en su libro de relatos *Bajo-relieves*, publicado en 1912 escribe:

“El barrio de Santa Marina es el único donde se respira todavía aquel ambiente caballeresco de mi soñada época; allí, junto a la sombra de sus muros, donde resucitan los hechos más famosos mezclados con las hazañas más horribles, hubiera encontrado asuntos a granel para llevarlos a la española escena aquel célebre trovador de tradiciones y príncipe del romanticismo que se llamó Zorrilla. ¡Lástima grande que en 1841 desapareciera el Ecce Homo del callejón del Adarve... lástima también, que la hoy ruinosa Malmuerta, caiga algún día empujada por la fría mano del tiempo y sobre todo, lástima, repito que aquellas calles tan típicas se vean

ahora pobladas de garitos y barberías donde se juega a los naipes de continuo, y de tabernas tan funestas y degradantes como numerosas donde se prostituye el viejo espíritu de la raza y donde germinan los vicios con la más alarmante fecundidad!”

EN EL ARCHIVO

Durante un largo período de tiempo, la parte más importante de su actividad profesional estuvo dedicada al cargo de archivero-bibliotecario municipal, desempeñando su labor en varios frentes:

- Archivo Municipal.
- Biblioteca Popular.
- Biblioteca Séneca.
- Colección Arqueológica.

En una Memoria por él redactada sobre el funcionamiento del Archivo para el período comprendido entre el 1 de julio de 1925 y el 30 de junio de 1926, escribe:

“Este archivo es de los mejores de la Nación, ofrece a los ojos que a diario lo escudriñan, no el aspecto de un almacén de documentos, ni un depósito de objetos antiguos; sino el de un tesoro digno de admiración, el de un todo orgánico, que despierta el elogio y el aplauso por el Ayuntamiento que sabe apreciar y guardar en lugar seguro los testimonios preciosos de su vida desde el siglo XIII.”

Con respecto a la Colección arqueológica, dice:

“La labor encaminada a dotar a Córdoba y a su Ayuntamiento de un Museo Municipal no se ha interrumpido en el transcurso del año a que se refiere este estudio sintético; antes bien se procuró cada día con mayor interés y diligencia la realización de esta empresa.

Recolectar objetos arqueológicos de indudable filiación cordobesa; anotar debidamente las adquisiciones en un registro especial, y conservar y reparar estos fondos hasta que un día puedan ser instalados en local amplio y seguro; tal ha sido la empresa que ocupó nuestra actividad en orden a este objetivo... De aquí que el Concejo pueda contar hoy entre sus adquisiciones para el futuro Museo una fuente mudéjar de azulejería, ejemplar acaso del siglo XV, hallada en el subsuelo del Paseo del Gran Capitán, que pronto será restaurada; un fragmento escultórico; otros arquitectónicos, basas, tégulas, lápidas mortuorias romanas, vasijas árabes, otros objetos procedentes de las obras de alcantarillado de la calle San Pablo y otras de pavimentación que se realizan en distintos puntos de la ciudad. Donativos de particulares ha habido dos que registrar de superior interés: Uno, consistente, en un sarcófago romano, de plomo, de 1,60 m de longitud por 0,36 de altura por 0,38 de ancho en cabeza que fue hallado en obras que realizaba en casa de nueva planta del Paseo del Gran Capitán, el señor Concejal don Juan M. Sánchez de Puerta, habiendo quedado dicho sarcófago depositado en el Museo arqueológico Provincial hasta tanto pueda ser trasladado a estas casas consistoriales y habiendo

obtenido resguardos suficientes a acreditar la propiedad del Concejo en dicho objeto arqueológico que el señor Sánchez de Puerta generosamente lo donara. El otro donativo ha sido hecho en Abril último por don Juan Sánchez Cabana y consiste en 17 fragmentos de mosaicos encontrados al hacer la cimentación de una casa en la calle Sevilla”.

Como archivero realizaría numerosos informes y exposiciones como la de documentos históricos con motivo de la visita del Nuncio Tedeschini en 1925 o propuestas, como la de adquirir vitrinas para exponer el Fuero de Córdoba de 1241 y otros legajos de cara a la Exposición Iberoamericana. En todas las batallas culturales de la ciudad se dejaba sentir su presencia, por ejemplo es uno de los más firmes opositores a que se trasladaran a Cuzco los restos mortales del Inca Garcilaso. En 1923 concluye un informe al Alcalde, apenado del triste panorama cultural local

“el modesto archivero-bibliotecario que informa, es el primer dolido de que la obra de la Biblioteca popular en que puso todo su cariño y muchas horas de trabajo no llegue al fin propuesto... el ambiente social de Córdoba es poco propicio por desgracia a la lectura”.

También en su época se acrecentaron los fondos documentales. En 1922, el Sr. Marqués de Valverde de la Sierra entregó un libro manuscrito con las ordenanzas de albañilería conocidas como “Ordenanzas del alarifazgo”, gracias a las gestiones de Don Manuel Gómez Moreno.

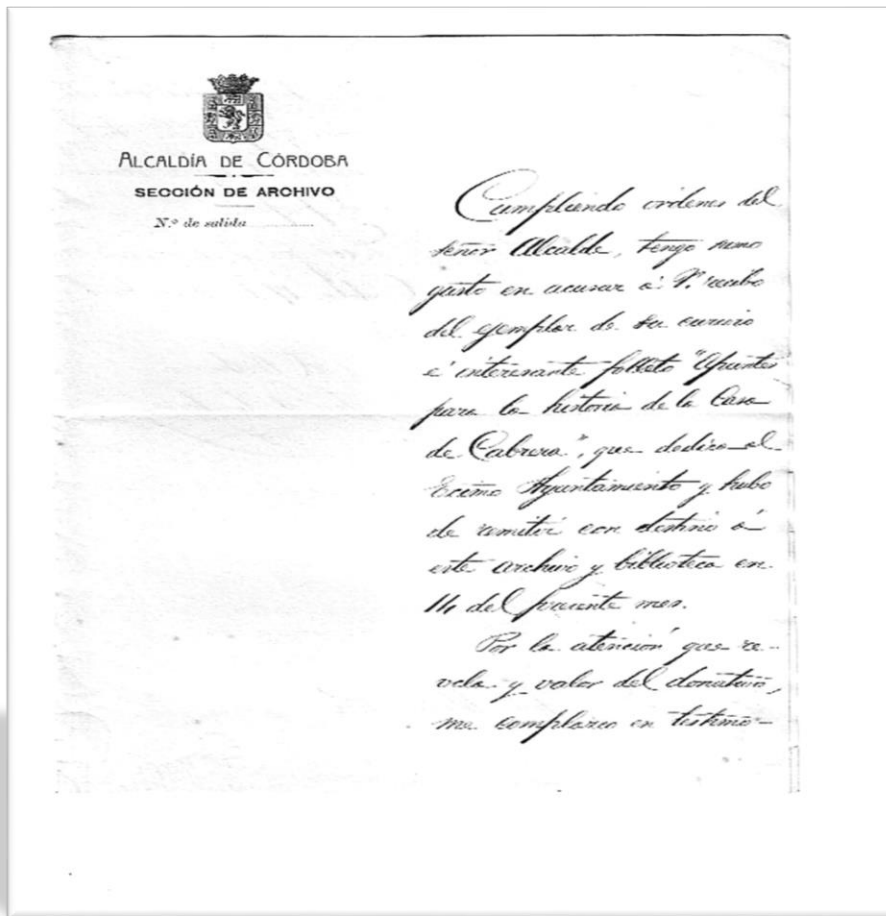
En 1952, se celebró en el instituto una serie de actos para conmemorar el V Centenario de Isabel la Católica, consistentes en un ciclo de cinco conferencias (pronunciadas por Juan Gómez creso, Dionisio Ortiz Juárez, Andrés Bojollo, Miguel Ángel Ortí Belmonte y el mismo) así como una exposición de documentos en la Sala Colegial de ese centro educativo.

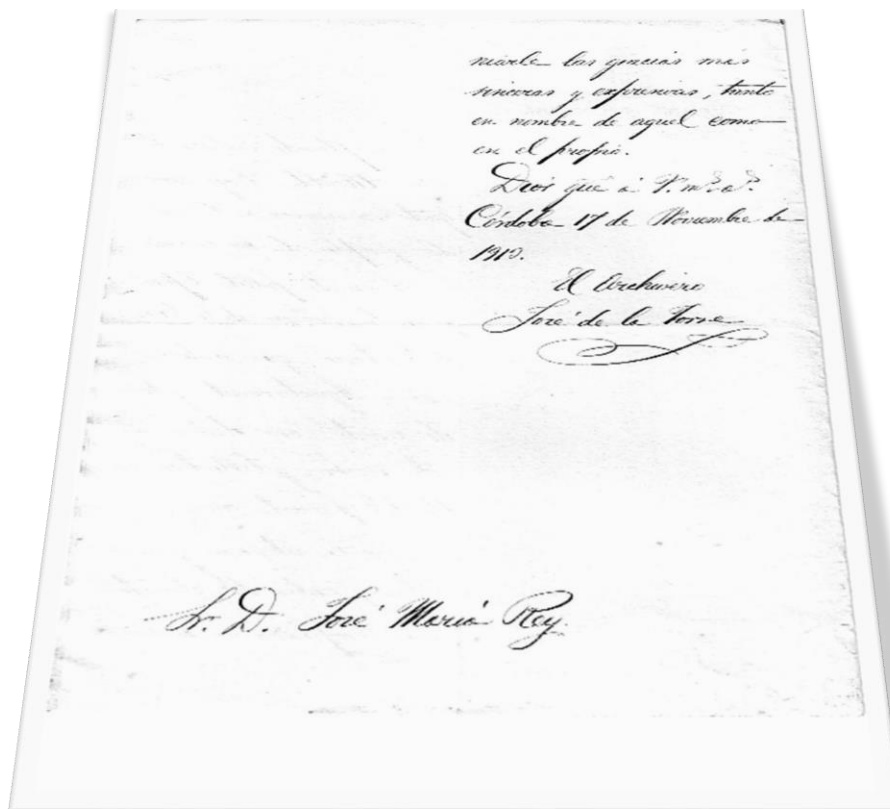
OBRA HISTORIOGRÁFICA

Su primer libro se titula “Bajorrelieves” y es más bien una colección de relatos, algunos con base histórica, fechado en 1912 pues desde muy joven comenzó a publicar artículos en la prensa local, especialmente en “La Voz”. Al año siguiente, edita un folleto de 28 páginas dedicado al tema “El Centenario de las Diputaciones Provinciales”, al cumplirse el centenario de esta institución que tiene su origen en la Constitución gaditana de 1812. Será en el siglo XIX cuando se creen las provincias como órgano administrativo intermedio entre la nación y el municipio. La Diputación cordobesa quedó instalada el 18 de Agosto de 1813 siendo su primer Jefe Político el Barón de Casa-Davalillo y luego se completó por la Ley Provincial de 29 de Agosto de 1882. Entre sus fines, destaca los relacionados con la Beneficencia, la Instrucción Pública y la promoción de las Bellas Artes.

Rey Díaz se especializará en pequeños libros de carácter conmemorativo y divulgativo, no es un especialista de grandes temas monográficos; pero cabalgará por la historia desde la Antigüedad al Mundo Contemporáneo y

siempre centrado en su Córdoba y en los cordobeses, la ciudad que amó apasionadamente.





Carta del archivero e historiador D. José de la Torre y del Cerro, 1913

Sus primeras obras como historiador son “Apuntes para la historia de la Casa de Cabrera” y “Estudios biográficos”, ambas de 1913. La primera es un estudio genealógico de esta familia, estudiando algunas de las personalidades más destacadas de este linaje y realizado a partir de la documentación consultada en el Archivo del Marqués de Viana y concebida como una continuación de la obra de igual título publicada en 1779 por el Padre Francisco Ruano. La segunda la realiza conjuntamente con el periodista y escritor Gabriel Delgado y se trata según ellos afirman que “es nuestro proyecto relatar, referir sucinta y brevemente

la vida de los genios, de los sabios, de los héroes y de los santos nacidos en la provincia de Córdoba, nuestra madre; reunir en pocas páginas noticias de vidas y hechos injustamente olvidados; desenterrar personalidades y libros que yacen envueltos en el polvo del olvido y en bibliotecas tan silenciosas como las ruinas de nuestros antiguos monasterios". Siguiendo la historiografía del británico Lord Macaulay. Los personajes de los que se ocupan son Doña Leonor de Sotomayor y Zúñiga, Fray Alonso de la Cruz, Marta Peralvo, Fray Miguel de Medina, André Peralvo, Fray Lucas Ramírez Arias, Sebastián Pérez, José de la Peña y Aguayo, Fray Gerónimo José de Cabra y Martín Álvarez de Sotomayor y además anuncian que están ultimando otro libro sobre Sebastián de Belalcázar, adelantado y gobernador de buena parte de las actuales Colombia y Ecuador en el siglo XVI.

Rey Díaz forma parte de la importante escuela de historiadores cordobeses de la primera mitad del siglo XX, pero quizás su afán divulgativo, su interés para que tuvieran un alcance pedagógico destinado a los niños y que sus trabajos apenas hayan vuelto a ser editados ha llevado a un cierto olvido. Por ejemplo, publicará una serie de folletos titulada "Los Grandes de Córdoba", costeadas por el ayuntamiento y destinadas a los escolares, comenzándola en 1923 por el dedicado a la figura del Gran Capitán, que tuvo una doble versión, una para los colegios y otra para militares. La primera titulada "El Gran Capitán" y la segunda "El Gran Capitán de los españoles" coincidiendo con la solemne inauguración de la estatua ecuestre realizada por Mateo Inurria en la confluencia del Paseo con la Avenida de Canalejas, si bien pronto se trasladó a la Plaza de Cánovas (actual

Tendillas). En 1953 volvería sobre el tema, a petición del alcalde Antonio Cruz Conde, y destinado para la revista "Ejército".

En 1923 se ocupa del estudio del Obispo Caballero y Góngora, utilizando documentación del Archivo de la Catedral y Archivo de Indias. Se trata de un eclesiástico que ocupó cargos tanto civiles como religiosos durante el reinado de Carlos III, como Arzobispo de Santa Fe, Virrey del Nuevo Reino de Granada y otros; desarrollando un amplio programa de reformas como un claro ejemplo del Despotismo Ilustrado y además tuvo que hacer frente la rebelión de los comuneros en la actual Colombia que se habían levantado contra la subida de impuestos motivada por la participación de España en la Guerra de los Siete Años entre Francia e Inglaterra.. Con este trabajo ganó un certamen de investigación convocado en Priego de Córdoba.

El segundo de la serie es el dedicado a Osio en 1926, un texto muy grato para un católico ferviente como él, que busca en el personaje del obispo nacido en el año 256 las raíces de la iglesia cristiana en estas tierras. Osio, que vivió más de cien años, padeció el martirio y el destierro por manos de los romanos y fue el artífice del Concilio de Nicea. Precisamente, cuando en la década de los cincuenta, don José María reciba el encargo de rotular las calles del Barrio de Cañero, pondrá este nombre del Concilio a una de ellas. Nos cuenta también los pormenores de las celebraciones que tuvieron lugar y la colocación de la estatua en la Plazuela de las Capuchinas donde aún hoy se conserva.

En 1927, participa en los actos de homenaje a Don Luis de Góngora y Argote con motivo del tercer centenario de su muerte (Miguel Artigas, *El Centenario en Córdoba*, La Gaceta literaria, Año 1, nº11, Madrid 1927), siempre con la finalidad de que los alumnos de las escuelas cordobesas tuvieran una noción clara del más importante escritor local de todos los tiempos. Además publica un folleto titulado “Don Luis de Góngora y Argote” estructurado en varios apartados, en primer lugar una rectificación de la genealogía de Góngora seguido de un estudio de la influencia del erasmismo en su obra, el padre del poeta, de la infancia y estudios, los días en la Corte, la penurias vividas, el testamento, el entierro, sin menoscabar una recopilación de la obra gongorina y las citas a Córdoba en la obra del poeta. Además el acercamiento a Góngora, le sirve para definir lo que él entiende por poesía: “El verso, la poesía, es el lenguaje medido que suena como música, deleita a quien lo lee y a quien lo escucha, conmueve el corazón. Quien escribe en verso y lo hace con elegancia, “

En Córdoba se realizaron varios actos, como una serie de conferencias y actividades culturales organizadas por la Academia, recitales en los pueblos, ediciones de antologías gongorinas y la presencia de personalidades como Miguel Artigas, Andrés Ovejero, Mariano Bacarisse y Antonio Jaén Morente. Culminando con unas honras fúnebres en la Catedral. En todos ellos, él estuvo presente, tal y como escribió Artigas: “Rey, organizador y diplomático”. Rey Díaz cita en sus estudios sobre el poeta cordobés un trabajo de su amigo Antonio Jaén Morente, titulado “Lugares gongorinos” que no hemos podido localizar.

En 1928, junto con José de la Torre y del Cerro, publicó “La industria de la seda en Córdoba”, premiado en el Certamen de la Comisión de la Seda. “servíamos a nuestra madre Córdoba procurando que su nombre en estas cuestiones no faltara nunca junto a los de las ciudades que ganaron su fama de laboriosas produciendo en el terno y en el telar los viejos damascos, terciopelos y rasos famosos y estimados en los mercados de uno y otro mundo”. Ya unos años antes, entre 1922-1923, había colaborado con el alemán A. Thissen en el libro “Geschichtliches aus der Aachen Nadelindustrie, Cornelius Chorus” sobre los agujeteros cordobeses y el tipo de aguja de tejer denominada cordobesa.. El estudio de la industria sedera, tan importante en Córdoba, durante los siglos XVI y XVII, se basa en las Ordenanzas municipales y análisis de otras vicisitudes de los gremios de tejedores, constatando el pernicioso efecto del microclima local en el cultivo de las moreras, que a la larga terminaría arruinando tan próspero negocio.

En 1929, al erigirse una estatua al Duque de Rivas, publica el folleto titulado “El duque-poeta” y de nuevo nos muestra su gusto por la poesía: “Bien sabes lo que son los versos y que solo merece el nombre de poeta quien acierta a componerlos con elegancia suma, haciendo que las palabras suenen armónicamente, como música...y recuerda que componiendo versos se puede alcanzar la fama y con la fama la gloria y la inmortalidad que éstos conquistaron”.

Ese mismo año con motivo de la Exposición Iberoamericana de Sevilla publica el titulado “Los que fueron a América”, donde se ocupa de cuarentaiocho personajes vinculadas con la empresa americana, entre otros destacan Beatriz Enríquez de Harana, la amante de Colón y madre de su hijo Hernando (otro cordobés poco conocido en su tierra); de Juan de Áyora, Pedro de los Ríos, Fray Pedro de Córdoba, Francisco Hernández de Córdoba, Sebastián de Belalcázar y así hasta una treintena más de cordobeses vinculados con la conquista y evangelización del Nuevo Mundo así como una referencia a las ciudades que en América llevan el nombre de Córdoba, para concluir con esta patriótica pregunta: ¿Podrá negarse, después de saber todo esto, que Córdoba, tu amada ciudad natal, ayudó como lo mejor y por medio de sus hombres al noble esfuerzo logrado providencialmente por España, de llevar su lengua, su fe, sus leyes, sus costumbres y todo su ser, al extremo mundo descubierto al otro lado del Atlántico?” Y la respuesta: “Niño cordobés, celébralo y enorgullécete”.

El último folleto de la serie es “Julio Romero de Torres (lectura para niños)” “realizado en Noviembre de 1931, coincidiendo con la apertura del museo dedicado a su obra, que constituyó un gran acontecimiento político y cultural en la ciudad, contando en su inauguración con la presencia del Presidente Don Niceto Alcalá Zamora y un discurso de Jaén Morente.

En 1930 publica una nueva edición de “Historia de Córdoba”, justo cuando Antonio Jaén Morente está preparando una nueva versión de su “Historia de Córdoba” y que para Rey Díaz es una obra de continua referencia, pero en su

caso trata de adaptarse al público infantil. En 1957 se intentó sin éxito una nueva edición y lo mismo ocurrió en 1964, el Ayuntamiento se lo planteó de nuevo pero no se llevó a cabo si bien con fecha 2 de junio de ese año se dirigió la siguiente carta desde el municipio a los directores de los colegios de la localidad: “Le recuerdo, como ya tiene conocimiento de ello, que el próximo día 10 del corriente, termina el plazo para la presentación de dibujos del Concurso convocado entre la población escolar de Enseñanza Primaria de esta capital, para ilustrar la “Historia de Córdoba”.. Es un libro dedicado a los niños/as de la escuela primaria cordobesa, donde sirviendo de texto complementario de lectura, para “dar a la enseñanza alto tono patriótico...desde que se proclamó necesaria en la escuela la enseñanza de la Historia local, buscamos un buen molde didáctico en que vaciar la gran síntesis de la vida pretérita de Córdoba, pensando en lo mucho que importa al niño- agente espontáneo de la Historia que en el día se va construyendo- conocer, siquiera sea como antecedente, el pasado de su pueblo; creyendo que le interesará cortar las capas y ver a través de las cortezas del tronco robusto, así como descubrir las profundas raíces del viejo árbol de que hoy es el rama nueva y lozano brote.” Cada capítulo consta de un cuestionario, ilustraciones y ejercicios. El libro culmina con la propuesta de leer capítulo por capítulo la “Historia de Córdoba” de Antonio Jaén Morente. En la prensa local apareció este comentario elogioso: “lleva el sello inconfundible de Pepe Rey, valor positivo en la recia estirpe intelectual cordobesa; amplio, generoso y de sentido corazón...”. Probablemente ya hubo una edición en 1927 . Está estructurado en veinticinco capítulos, de los que destacamos algunos, así “Tu tierra y su historia”, “La ciudad, madre nuestra”, “La Mezquita única”, etc.

En 1932, publica en BRAC el artículo “Bibliografía de Carlos Rubio”, que recoge su intervención en un acto de la Academia promovido por don José Manuel Camacho Padilla con motivo del Primer Centenario de la muerte de este político y periodista poco conocido en su Córdoba natal, el llamado “periodista bohemio que no logrado nunca, ni en sus días ni después por parte de Córdoba, el aprecio merecido”. Se trata de un poeta, cuentista, historiador, periodista y político. Su selección bibliográfica abarca unos veinte títulos y 71 fichas con artículos periodísticos. Su objetivo es de nuevo que sea conocido y leído por los alumnos del instituto y además el momento que se esta viviendo, la II República, es quizás el más idóneo para recuperar a este progresista que nació en Córdoba en 1831 y falleció en Madrid en 1871, llegando a ser secretario de Prim y autor de “Historia filosófica de la Revolución”: “Carlos Rubio para las agrupaciones políticas en que bulle la juventud de hoy, prototipo de aquella antigua gravedad española que hacía hombres cabales y perfectos caballeros de los mozuelos de 20 años, batalladores en defensa de altos ideales...decidido amigo del pueblo, tenaz defensor de la libertad, un hombre que dijo: Yo amo a mi patria, a España, como se ama a una madre desgraciada, y mis únicos deseos, mis únicas aspiraciones se cifran en la esperanza de que mi patria prospere y viva feliz”.

Este artículo contrasta con el que publicó también el BRAC en 1960 como continuación al discurso de ingreso en la institución del canónigo D. Narciso Tibau Durán, donde se muestra acorde con los parámetros ideológicos del franquismo, quizás como uno de tantos españoles de la época y así al hablar del canónigo nos dice: “sus fervores patrióticos por la causa de la España nacional,

no solo le hicieron fuerte ante los antipatria”, El discurso del canónigo versó sobre el Sínodo celebrado en Córdoba en 1520 por el Obispo Alonso Manrique en la Capilla de Villaviciosa dentro de la Mezquita –Catedral .En el de contestación, don José María traza en primer lugar un paralelismo con el Concilio Vaticano II que por impulso del Papa Juan XXIII se estaba celebrando en Roma en ese momento y luego nos ilustra sobre los enfrentamientos en el siglo XVI entre el Cabildo Municipal y el Obispo, cuando los regidores querían que sus opiniones fuesen tenidas en cuenta en el Sínodo y el Obispo no cedía. La disputa alcanza su cenit cuando don Alonso decide construir el crucero que hoy alberga la catedral renacentista; pues desde el municipio se llega a decretar la pena de muerte para quien ose derribar las arcadas musulmanas de la primitiva mezquita y el dignatario eclesiástico, a su vez, decide excomulgarlos. Rey Díaz defiende el punto de vista del obispo Manrique, pues se logró dar al Altar Mayor más digna posición, colocando al Señor de este edificio y hacerle presidir todo el conjunto; pero nunca llevado del propósito de destrucción de parte de un monumento singular y único en el mundo. Y además afirma, que esta construcción es la que había permitido preservar la Mezquita.

EN EL TRIBUNAL TUTELAR DE MENORES

Entre 1923-1931 desempeñó el puesto de Secretario de la Junta de Protección a la infancia y prevención de la mendicidad en Córdoba, ocupándose de organizar el refugio nocturno de mendigos que pululaban por las calles de la urbe, acogiéndoles en un local sito en la plaza de los Santos Mártires, anexo al antiguo Alcázar, donde por iniciativa del gobernador Atienza y Fernández se

estableció “ una Casa-refugio donde los desvalidos y caminantes que por Córdoba cruzan en busca de trabajo, o impulsados por los vientos de la desgracia, hallasen cobijo en las noches-...ofreciéndoles reposo para sus cuerpos extenuados por el hambre y por la fatiga, paz de unas horas para sus espíritus y tregua en sus andanzas y pesares”. En unos momentos en que la crisis económica golpea duramente, el paro aumenta y la República no ha tenido aún tiempo de desarrollar un programa de reformas sociales. Son tiempos nuevos para Rey Díaz, al que le cuesta ver más allá de sus planteamientos cristianos y por eso el 15 de Agosto de 1931 dimite como miembro de la Junta de Protección antes citada.

En la inmediata posguerra ocupó los cargos de Vicepresidente y Presidente del Tribunal Tutelar de Menores, al que llega como un exponente de su catolicismo y su humana condición de bondad y preocupación real por la infancia desprotegida. Escribió en 1958 un librito de 44 páginas titulado “Génesis de la corrección de menores, en Córdoba” con motivo de XVIII Asamblea de la Unión Nacional de Tribunales de Menores, donde además de trazarnos una sinopsis histórica de la atención a los niños desfavorecidos desde la Edad Moderna en su ciudad, las numerosas obras pías y benéficas vinculadas con la Iglesia Católica, Ayuntamiento, Diputación, aristócratas como la Marquesa del Merito; nos deja testimonio de su interés por estas cuestiones sociales, así en 1906 se mostró ya en contra del Reformatorio existente dentro de la cárcel sita en el Alcázar mediante una serie de artículos de denuncia en “La Voz”: “No se podía consentir que una nave de 60 metros de largo, sin sol, sin higiene, sin espacio

vital, se internasen juntos a todos los menores delincuentes e una extensa comarca provincial” y en su lugar pide “ un edificio nuevo y por un régimen familiar basado en la instrucción, en el trabajo y en la educación moral y religiosa”.

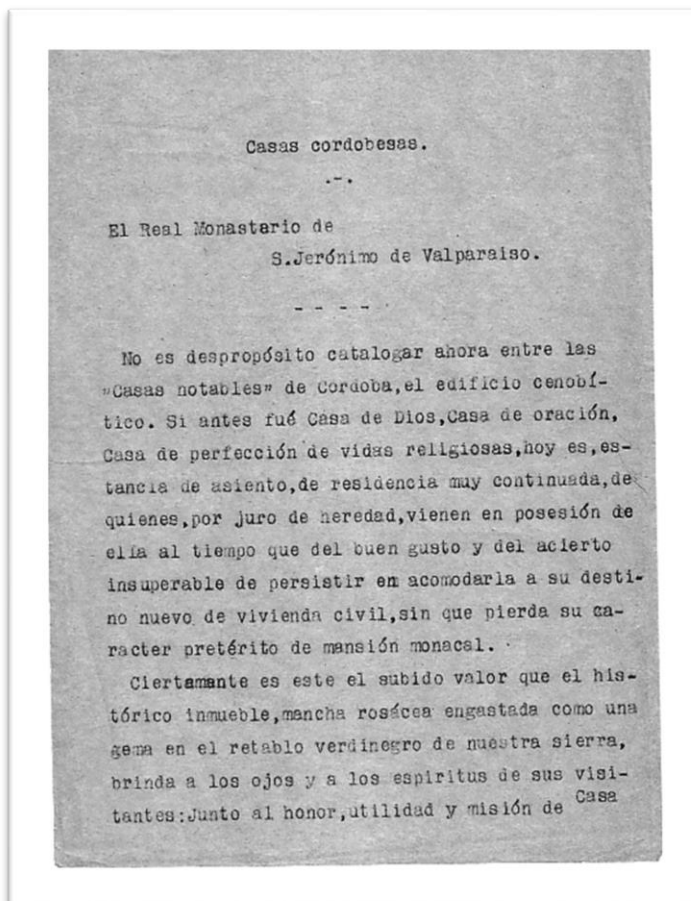
La polémica periodística convenció a la opinión pública de la necesidad de un nuevo Reformatorio y además encontró apoyo en varios magistrados y funcionarios judiciales, de tal forma que por fin en 1941 se crea el Tribunal Tutelar de Menores de Córdoba presidido por el ex alcalde Pedro Barbudo y se erige la Casa Tutelar de San Rafael.

CASAS CORDOBESAS: EL MONASTERIO DE SAN JERÓNIMO DE VALPARAÍSO

Se trata de un texto inédito de 26 páginas mecanografiadas dedicadas al mismo y probablemente relacionado con el discurso de contestación al de ingreso en la Academia cordobesa de don Juan Gómez Crespo titulado “Los Jerónimos de Valparaíso” pronunciado el 8 de junio de 1946 y publicado en 1947.

El tema no era nuevo en la historiografía local, pues ya en 1908 Antonio Jaén Morente le dedicó su tesis doctoral bajo la dirección de Rafael Altamira con el título de “El valor artístico del Monasterio de san Jerónimo de Valparaíso de Córdoba”, defendida en la

Universidad de Madrid auténtico alegato conservacionista de este importante conjunto patrimonial enclavado en las faldas de Sierra Morena y contiguo al yacimiento arqueológico de Medina Azahara así como un estudio de su devenir histórico a partir de la escritura de donación de tierras en las que está enclavado fechada



en 1405. El conjunto arquitectónico, magnífica muestra del gótico ojival y del plateresco así como de las modificaciones barrocas de los siglos XVII y XVIII. Antonio Jaén utiliza su tesis para combatir el llamado sentimiento de decadencia de Córdoba y además manifiesta su predilección, en contraposición con el pensamiento dominante en la ciudad, por la época califal: “debemos a la brillante civilización árabe nuestros mejores días”. Mientras que tanto Juan Gómez Crespo como José María Rey Díaz conocen y citan a Jaén Morente, todos los demás historiadores que se han ocupado del tema muestran desconocer tan

importante tesis aún hoy lamentablemente inédita., aunque nos consta que se está tratando de editar. La relación de Jaén Morente con los marqueses de Mérito se acrecentaría con el paso de los años, por ejemplo sabemos que el político republicano salvaría a la familia aristocrática de una muerte segura en el Madrid rojo o que en la posguerra, Jaén Morente mantendría relación epistolar con don Juan de Borbón, a través de Ricardo Mérito, Duque de Algeciras.

Rey Díaz, en su discurso de contestación alude a la compra del monasterio por los Marqueses del Mérito en 1912 “para salvarle de un acabamiento que ya se creía inevitable”...”adaptado el monasterio a la vida palaciana de una familia principal...recuerdo más veraz de aquel verdadero baluarte de antiguas grandezas que habla todavía de ascéticas vidas, de rigideces de observancia, de aposentos reales, como de trabajos de azada...”.

El texto de Rey Díaz no es una mera descripción histórica sino una recreación poética del conjunto monacal.

CONCLUSIONES

En Córdoba floreció en la primera mitad del siglo XX una pléyade de historiadores en la que destacan nombres como Antonio Jaén Morente, Vicente y Miguel Ángel Ortí Belmonte, José y Antonio de la Torre y del Cerro, Enrique Romero de Torres, Samuel de los Santos Gener, etc. En ella ocupa un lugar destacado José María Rey Díaz, un hombre laborioso y enamorado de Córdoba, su ciudad natal, que hoy quizás lo haya olvidado un poco y por eso a él hemos

dedicado este estudio, pues sigue vivo el fulgor que desprende la memoria de estos hombres que tanto hicieron por esta urbe milenaria, ciudad de destino como la bautizó Arnold Toynbee.

Trato así de seguir en la estela iniciada con lo que ya he publicado y editado sobre don Antonio Jaén Morente, sin despedirme aún del todo de él pues tengo en mente reeditar alguno de sus magníficos libros de texto, como “Geografía colonial”, alegato anticolonialista y adelantado a su tiempo, escrito en la década de los años veinte del siglo pasado para ser usado como libro de texto en el Instituto General y Técnico de Sevilla, donde el ilustre historiador cordobés ejercía como Catedrático.

En el caso de Rey Díaz, me interesé por él a través de una sugerencia familiar, pues fue la madre de Ana, mi esposa, Paquita Moreno García, quien me pidió que investigará sobre su profesor de Geografía e Historia cuando ella cursaba los estudios secundarios en el Instituto cordobés allá por el curso 1938-1939. Descubri a un incansable investigador, enamorado de su ciudad y una buena persona.

Justa memoria a todos estos hombres que honraron a Córdoba y que sus nombres no los oculte el silencio.

FUENTES

1.1. Documentales

- Archivo Municipal de Córdoba (AMC), Correspondencia y papeles del archivero y bibliotecario José María Rey Díaz. Cajas 4400 y 2991.
- AMC, Libro de actas de la Comisión Gestora, Caja 0152
- Archivo Histórico Provincial de Córdoba (AHPC), Fondo Romero de Torres.

ENTREVISTA



RETAZOS DE TIEMPO, NOSTALGIA Y SOLEDAD.

ENTREVISTA A RAFAEL RUIZ SERRANO

Quienes hemos tenido la fortuna de conocerlo, hemos aprendido de él casi como quien respira sin darse cuenta el significado de la serenidad, la ecuanimidad y el sentido de la responsabilidad sin fisuras. Rafael Ruiz Serrano es y ha sido muchas cosas a la vez: profesor de Lengua Castellana y Literatura, Director de un Instituto de Educación Secundaria, Jefe de Ordenación Educativa en la Delegación Territorial de Educación de Córdoba, poeta y ávido lector, un hombre machadianamente bueno. En estas páginas desnuda su alma y nos deja asomarnos a las geografías íntimas de su periplo vital: su maduración y crecimiento como docente, su nacimiento como poeta y filólogo por puro amor a las palabras, los recuerdos de su infancia y juventud entre tierras madrileñas y egabrenses, las experiencias vividas que lo moldearon como el ser único e irrepetible que es, su gratitud por los placeres sencillos de la vida, y su lucha contra la soledad con los mejores antídotos que conoce, la lectura y la escritura. Esta entrevista es mi manera de expresarle, una vez más, mi admiración por ser quien es.

LEONOR MARÍA MARTÍNEZ SERRANO

ASESORÍA DEL ÁMBITO LINGÜÍSTICO
CEP PRIEGO-MONTILLA, CÓRDOBA

- **LEONOR M. MARTÍNEZ.** *La búsqueda de la propia identidad a través de la introspección es uno de los mayores enigmas que nos acompañan en nuestro deambular por la vida. Ya lo advirtió hace algunos siglos el genial Montaigne, que se empeñó en escudriñar los recovecos de su alma como quien coge entre sus manos un bisturí afilado y disecciona aquí y allá con el ánimo de arrojar luz sobre áreas que están en penumbra. Profesor de Lengua Castellana y Literatura, Director, Jefe de Ordenación Educativa, poeta, lector voraz y mucho más. ¿Quién es Rafael Ruiz Serrano? ¿Cuáles han sido los contornos elementales de tu periplo vital? ¿Qué lugar ocupa tu Cabra natal en tu vida?*

RAFAEL RUIZ. Sigo sin saber muy bien quién o qué soy. Consciente, además, de que cada vez me queda menos tiempo para averiguarlo. Si miro atrás tratando de encontrar balizas que me sirvan para separar épocas de mi vida, se me imponen como evidencias una infancia azarosa en un Madrid todavía salpicado de solares vacíos, al que mi familia emigró, como tantas otras, a principios de los sesenta del pasado siglo. Un colegio en el que los alumnos pobres entrábamos por una puerta distinta de los de pago; frufurú de sotananas, pupitres de madera con olor a barniz y un hueco para el tintero; y maestros habituados a mantener la disciplina a base de vara y coscorrón. Esa infancia, idealizada luego a pesar de todas las penurias, rota de pronto, como por una violenta explosión, por la muerte de mi padre, vivida entonces como una injusticia cósmica, imposible de comprender para la mente de un niño. Regreso a mi pueblo. Internados; el refugio cálido de las bibliotecas; el olor familiar y tranquilizador de los libros; la lectura como forma de escapar de la realidad y de crear un mundo propio. Los estudios de lengua y literatura como aparente consecuencia lógica de esa afición. Igual que la docencia...

Nací en Cabra, es cierto, pero mi relación con mi pueblo ha sido tan intermitente que no estoy seguro de poder decir con derecho y propiedad que soy de allí. Pero a sus rincones vuelvo cuando busco un poco de sosiego, por sus alrededores me gusta perderme para echar a volar la imaginación, o para reencontrarme con recuerdos de la adolescencia que parecen esperar mi regreso. Allí sigo encontrando, siempre que los busco, a esos amigos que duran toda la vida. Y allí nací también para el amor.

- **LMMS.** *Junto al ejercicio de la Medicina, la docencia es una de las vocaciones más sublimes que existen. Allá donde el médico cuida del cuerpo del paciente, la educación cuida de la mente del ciudadano responsable en potencia. ¿Qué ha significado la docencia para ti? ¿Qué anécdotas y experiencias recuerdas con más cariño de tu carrera como docente de Lengua Castellana y Literatura?*

RRS. Hace tiempo escribí que soy, o he sido, profesor de lengua y literatura, porque, cuando tuve que decidir qué hacer con mi vida, me influyeron dos cosas: mi afición a la lectura y el deseo de imitar a mis mejores maestros, cuyo recuerdo no se ha borrado a pesar de todos los años transcurridos. Tengo que reconocer que siempre me gustó más la literatura que la lengua, que me demoraba tratando

de que mis alumnos entendieran lo que leían, y de inculcarles el gusto por la lectura. Y sobre todo, que no sabía nada de enseñanza cuando comencé a ejercer, aunque lo hice cargado de conocimientos académicos y de ilusiones. Si terminé haciéndolo medianamente bien, se lo debo a mis alumnos y alumnas, con los que aprendí realmente a ser profesor, a los compañeros que sabían más que yo, a los que no me importaba consultar cuanto fuese necesario, y a las distintas modalidades de formación para profesores, en las que trataba de encontrar métodos y estrategias con los que mejorar mi trabajo.

Conservo un magnífico recuerdo de mi etapa como docente. Me alegra encontrarme con mis antiguos alumnos. Sus rostros y sus nombres vuelven con frecuencia a mi memoria, a pesar de los años. Trabajar en algo que te gusta, con jóvenes que reconocen el esfuerzo que realizas, y que, a veces pasado mucho tiempo, hasta te lo agradecen expresamente, es todo un privilegio. Recuerdo que una madre, muchos años después de haber sido profesor de su hija, me abordó en la calle y me dijo: "Gracias". Ese agradecimiento me pareció un premio suficiente.

La formación y la constante actualización son imprescindibles, y los CEP deben ser el punto de referencia obligado para ello. Por eso he defendido siempre que en ellos deben trabajar los mejor preparados, los de mayor prestigio entre sus compañeros.

- **LMMS.** *¿Qué te ha aportado personal y profesionalmente estar al frente de la Jefatura de Ordenación Educativa de la Delegación Territorial de Educación de Córdoba?*

RRS. Ocupar un puesto distinto del de docente me supuso, al principio, un reto para el que no estaba seguro de tener la preparación necesaria. Pero he dicho muchas veces, cuando participaba en actividades de formación, que "un docente decente", con ganas de aprender, puede desempeñar aceptablemente cualquier puesto relacionado con la administración educativa: dirigir un centro, administrarlo, etc., a pesar de que nuestra formación inicial tiene muy poco que ver con esas tareas. Trabajar en la Administración, en un puesto como la Jefatura de Ordenación Educativa, me dio una visión más completa y más compleja de nuestra tarea: conocer las necesidades no solo de mi centro educativo, sino de todos los de una Delegación, distribuir los recursos con equidad, atender a las necesidades educativas especiales, la formación del profesorado, la educación permanente, las becas... era mucho más difícil que impartir una clase o que dirigir un centro. Pero básicamente, el criterio, para mí, era el mismo: hacerlo lo mejor que pudiera, y aprender de quienes, estando a mi lado, sabían más que yo.

- **LMMS.** *En todos estos años como Jefe de Ordenación Educativa has estado al lado de los CEP de la provincia de Córdoba. ¿Cómo percibes el papel de la formación del profesorado?*

RRS. No sé con qué preparación para la práctica docente sale hoy de la Facultad un licenciado en Filología. En mi época salíamos cargados de conocimientos académicos, pero nuestro bagaje tenía muy poca conexión con las necesidades del alumnado de las “enseñanzas medias”. Parecía que se nos preparaba para dedicarnos masivamente a la investigación, o a repetir el papel de profesores universitarios. Los CEP como tales no habían nacido aún, pero era necesario “inventarlos”. Los balbuceos iniciales (Centros de recursos, Seminarios permanentes, Movimientos de Renovación Pedagógica, etc.) estuvieron cargados de ilusiones y voluntarismo, y se convirtieron en puntos de encuentro en los que compartir experiencias, aprender metodologías y actualizar conocimientos. Con el tiempo, se estableció un sistema de formación del profesorado más estructurado. Y con el tiempo también, yo pasé de ávido aprendiz a colaborador de distintos Centros de Profesorado. Cuando supe que la formación era una de las tareas encomendadas a Ordenación Educativa, pensé que “volvía a casa”. Así me he sentido cada vez que he visitado un CEP o he participado en una actividad formativa. La formación y la constante actualización son imprescindibles, y los CEP deben ser el punto de referencia obligado para ello. Por eso he defendido siempre que en ellos deben trabajar los mejor preparados, los de mayor prestigio entre sus compañeros.

La formación y la constante actualización son imprescindibles, y los CEP deben ser el punto de referencia obligado para ello. Por eso he defendido siempre que en ellos deben trabajar los mejor preparados, los de mayor prestigio entre sus compañeros.

- **LMMS.** *Intuyo que la poesía ha estado en tu vida desde siempre. Pero, ¿en qué momento surge el poeta? ¿Qué te sirve de inspiración a la hora de componer tus propios poemas? ¿Qué momento del día o la noche reservas para la escritura? ¿Escribes en silencio o con música de fondo?*

RRS. Sigo pensando que no soy “poeta”. Pero necesito escribir desde siempre. Leer y escribir son mis dos antídotos contra la soledad. Como no suelo atosigar a mis amigos con lo que escribo, creo que no hago mal a nadie cultivando este vicio, hasta hace poco secreto, que arrastro desde la adolescencia. La inspiración, si se puede llamar así, surge de cualquier cosa: un recuerdo perdido que vuelve de pronto, una noticia, una impresión fugaz, un sentimiento que nos invade, una vieja foto que cae de entre las páginas de un libro, unas palabras leídas que se quedan grabadas, una canción, un paisaje, una mirada, una brizna de hierba abriéndose paso entre los adoquines, un acontecimiento, las luces encendidas de una casa en un pueblo perdido, por el que seguramente nunca volveremos a pasar... Literalmente, cualquier cosa puede “provocar” la necesidad de escribir un poema. No es el tema, sino la forma de mirarlo lo que puede hacer que fructifique o no. La idea puede surgir en cualquier momento (a veces me he levantado en mitad de la noche, casi dormido, porque era consciente de que no la recordaría al despertarme por la mañana, para anotar

algo que luego desarrollaría). Pero necesito silencio y soledad para trabajar. Y prefiero la noche, porque en ella son más fáciles esas dos premisas. Es curioso, pero incluso ahora, que no tengo obligaciones “oficiales”, soy incapaz de ponerme a escribir hasta que considero que he terminado las tareas que me he propuesto, sean las que sean: hacer una gestión administrativa, cuadrar las cuentas, ordenar y limpiar la habitación, preparar la comida, arreglar un enchufe, dar una mano de pintura a una habitación...

- **LMMS.** *T. S. Eliot decía en su inolvidable ensayo “La tradición y el talento individual” (1919) que los poetas componen sus poemas en respuesta a una tradición que arranca de antaño, con el afán de hacer una aportación valiosa, por mínima que sea, a una empresa secular que nunca cesa. ¿A qué autores frecuentas en tus lecturas? ¿Cómo te han influido a la hora de componer tus propios poemas? ¿Cuáles son los temas recurrentes en tu obra poética? De todos tus poemas, ¿cuál es uno de tus favoritos?*

RRS. A estas alturas de mi vida, no voy a inventarme un “pedigrí” literario para presumir de selecto. He leído casi todo lo que ha caído en mis manos, pero hace tiempo que llegué a la conclusión de que no me gusta lo que no entiendo. Quiero decir que, aunque por profesión he tratado de tener una visión lo más completa posible de la literatura en general, y de la poesía en particular, y de todas sus tendencias y modas, frecuento a los poetas que no pretenden hacerse inaccesibles, a los que comprendo y con los que comparto, modestamente, una forma de ver el mundo. Conservo, desde los 14 años, una vieja edición, prácticamente deshecha, llena de subrayados y notas, de las *Rimas* de Bécquer. Entre mis predilectos están también Rosalía de Castro, Machado, Juan Ramón Jiménez, Aleixandre, Cernuda, Cavafis, Pessoa, Borges... Me emocionó descubrir a Mutamid. Disfruté con la desvergüenza, junto a la profundidad y el afán de libertad, de Ibn Quzmán. Sé que puede sonar raro, pero, para mí, Góngora y Quevedo forman una pareja inseparable de genios, con mucho más en común de lo que los libros dicen, a los que, en una época, leí con minuciosidad...

Los temas de mi poesía, creo que son los recurrentes en cualquier poeta: el amor, la vida, el tiempo, la muerte. Casi todos mis poemas se pueden encuadrar en esas temáticas. Y es muy difícil elegir un poema. Sé cuáles han llegado mejor a los lectores, porque algunos me lo han hecho saber. Pero a veces, casi como un padre que desearía ser equitativo, selecciono en mis lecturas públicas algunos de los menos conocidos. Pero lo cierto es que en el origen de mi primer libro publicado (*Los amores y las vidas*), estuvieron dos poemas especialmente queridos por mí: uno dedicado a mi padre (“Madrid, octubre de 1963”) y otro a mi nieto (“A las orillas del Duero”). Y sé que en ellos puse y expuse buena parte de mí mismo.

- **LMMS.** *Las lenguas son prismas cargados de semantismo elevado a la enésima potencia. Condicionan nuestro modo de percibir la vida y el mundo, porque nuestro pensamiento se desliza por los cauces preestablecidos por nuestra lengua materna, de ahí que cada lengua lleve*

asociada inevitablemente una cosmovisión concreta. Por eso mismo, aprender una lengua es mucho más que aprender otras palabras para designar las mismas cosas e ideas. Entraña darse de bruces con la alteridad y con la necesidad de tender puentes entre diversas sensibilidades lingüísticas y culturales. ¿Qué experiencias destacarías de tu faceta como aprendiz de lenguas? ¿Qué lenguas has estudiado a lo largo de los años? ¿Qué estrategias y recursos te han ayudado más a perfeccionar tus destrezas orales y escritas?

RRS. Ahí reconozco que sigo siendo un simple aprendiz, pero que no he perdido ni la curiosidad ni el atrevimiento. En nuestro bachillerato se estudiaba mayoritariamente francés, y en aquella época, el sistema era poco eficaz a la hora de dotarnos de la soltura necesaria para la práctica de cualquier lengua. Básicamente, se nos enseñaba a traducir. Mi primera gran decepción fue que muchos años de estudio no me sirvieron para comunicarme durante mi primer viaje a Francia, aunque me permitieron leer casi todo lo que caía en mis manos. Y aprendí, como es lógico, más francés “práctico” en una temporada trabajando como albañil en París que en todos los años de estudio anteriores. Pero a mí me han interesado las lenguas mucho más por la posibilidad de leer textos en cualquiera de ellas, que de hablar. A fin de cuentas, no soy un viajero impenitente, pero sí un lector casi compulsivo. Aprendí los rudimentos del sueco en mi juventud, porque quise vivir en aquel país. Ahora, ya jubilado, alterno, gracias a las infinitas posibilidades de las nuevas tecnologías, lecturas en español, francés, inglés o italiano, a pesar de que solo sería capaz de balbucear algunas frases en alguna de esas lenguas. Creo que no hay más estrategia de aprendizaje que la necesidad y la voluntad de entender algo que, en principio, se nos resiste. Y, desde luego, sumergirse en el entorno de la lengua que uno quiere aprender.

- **LMMS.** *La lectura, la cocina, las tareas del hogar, escuchar música, pasear... ¿Qué actividades llenan tu tiempo libre de plenitud y sentido? ¿Qué ha significado la lectura para ti como docente y como poeta?*

RRS. Es sorprendente comprobar que ahora, sin trabajo “oficial”, casi me falta el tiempo para hacer todo lo que quiero y “debo”. Pero lo cierto es que cada noche me voy a la cama tan rendido como antes, cuando volvía exhausto del trabajo. Creo que la diferencia está en la ausencia de horarios estrictos y de tareas impuestas desde el exterior, no en el número de horas que uno dedica a trabajar. Ahora que tengo tiempo, me gusta hacer la compra en las tiendas del barrio, sin las prisas de antes. Preparar la comida como quien cumple un ritual, poniendo, además de los ingredientes que vienen en las recetas, alguno más de mi invención, y, sobre todo, unas hebras de cariño. Cuidar las macetas de mi patio. Sin ser un manitas, me entretiene hacer bricolaje, desmontar y volver a montar artefactos, arreglar enseres, montar cuadros, pintar... Y solo cuando he terminado mis tareas diarias, nunca antes, me gusta salir en bicicleta, sin rumbo y sin prisa. Leer, escribir, ordenar “otra vez” los libros, ver viejas películas, hablar por teléfono con mis nietos...

Creo que fue Almudena Grandes quien, precisamente en un curso para profesores, dijo que ella podría imaginarse sin escribir, pero nunca sin leer. Lo dijo hace muchos años, pero no lo he olvidado nunca porque creí verme retratado en aquella frase. Desde que aprendí a leer, encontré el mundo en el que quería habitar. Una vez escribí, en un poema que recordaba mi adolescencia:

... desde entonces, solo me siento libre
tras la paredes de una biblioteca.

Como docente, no estoy seguro de haberlo conseguido, pero lo que muchas veces trataba de hacer era abrirles esa puerta a mis alumnos. Y como poeta, creo que, parodiando a Ortega y Gasset, podría decir que “soy yo y mis lecturas”.

- **LMMS.** *Viajar siempre engrandece el alma y deja una huella indeleble en ella. Los ojos acaban por llenársenos de paisajes irrepetibles, impresos en la retina para siempre; los sentidos se embriagan de un modo indecible que cualquier instante futuro es capaz de convocar de improviso. De todos los lugares que has visitado, ¿con cuáles te quedas? ¿Qué significó Suecia en tu vida?*

RRS. No es fácil elegir. Ni es lo mismo responder “con cuál te quedarías” que “en cuál te quedarías”. Hay lugares hermosos en los que no viviría más de unos pocos días. Tal vez porque procedo del mundo campesino y conozco su dureza, no lo veo como el refugio idílico de algunos urbanitas. Me siento más cómodo en el anonimato de la ciudad. Siempre he añorado el Madrid de mi infancia, aunque sé que es tarde para volver a vivir allí. Me encanta pasear sin rumbo por las estrechas calles de Cádiz, que me parecen de otra época y de otro mundo. Hay incluso ciudades sin encanto aparente, como Brest, que no consigo olvidar, y que me atrajo por culpa de una canción. Y lugares a los que fui, como Silves, solo por contemplar el mismo paisaje que vio hace siglos el joven Mutamid. Creo que no olvidaré nunca una noche de tormenta en un pueblo de Navarra, rodeado de montañas. Ni un pueblo abandonado en la montaña leonesa. Ni los cementerios de Normandía. Ni el atardecer en Nueva York desde los gigantescos ventanales de una de las Torres Gemelas...

Suecia fue un sueño de juventud. Leí a los 18 años un libro que trataba sobre el país, que parecía todo lo contrario del nuestro en los años 70 del pasado siglo, y decidí ir a comprobar si era cierto. Y casi lo era: la primera manifestación en la que participé aquí, terminé rodando por el suelo, mientras un policía me zurraba de lo lindo. En la primera en la que participé allí, contra unas ejecuciones que iban a tener lugar en España, la policía nos servía de escolta a los manifestantes. Estuve a punto de no volver. Pero creo que el azar, el seguro azar, que decía el poeta, es parte esencialísima de nuestras vidas. Por si acaso, para comprobar que no lo había soñado, más de 40 años después, he vuelto allí para asegurarme de que eran ciertos los recuerdos, que no los había inventado. El país ha cambiado. Pero mis recuerdos de aquel tiempo parecían estar esperándome en los lugares que habité, en los viejos tranvías que siguen funcionando, en los bosques inmensos, en las cortas noches del verano...

- **LMMS.** *Conocemos a Rafael Ruiz como hombre en la esfera de la vida pública, pero ¿cómo es Rafael Ruiz en la intimidad, cuando está en familia, rodeado de amigos, con su mujer, sus hijas y sus nietos?*

RRS. Supongo que lo que siempre quise ser: un hombre común, anónimo, que conserva y cultiva la amistad de unos pocos, de esos que son para toda la vida. Que mira hacia atrás con una moderada nostalgia. Que disfruta viendo crecer su familia, mientras lee a sus nietos los mismos cuentos que les leía a sus hijas, y les canta las mismas nanas. Que se enfrenta, cargado de recuerdos, a una batalla con el tiempo que está dispuesto a librar, aunque la sepa perdida de antemano.

Muchas gracias, Rafael, por dedicarnos parte de tu tiempo y regalarnos esta inolvidable entrevista.

Córdoba, marzo, 2017.

RESEÑA



ARANDA AGUILAR, José Carlos. *Cómo hablar en público.* Córdoba: Berenice, 2015. ISBN: 978-84-15441-78-6

El libro *Cómo hablar en público*, escrito por José Carlos Aranda Aguilar, Doctor en Filología Hispánica, Académico de la Real Academia de Córdoba y profesor de Lengua castellana y Literatura de Secundaria y de Universidad, se erige en un manual de referencia y de lectura obligada para todo el profesorado que aspira a mejorar la expresión oral de su alumnado, así como para aquellas personas que pretenden dominar el arte de hablar en público. De una forma amena, José Carlos nos adentra en el apasionante mundo de la oratoria y nos facilita una serie de claves, estrategias, pautas y consejos útiles para lograr desenvolvemos con éxito en diversas situaciones en las que la lengua oral se convierte en la auténtica protagonista.

El arte de hablar en público resulta de vital importancia en la mayoría de los trabajos hoy en día, de ahí la necesidad de abordarlo de una manera sistemática en los centros educativos, pues supone un valor añadido en la sociedad actual e incrementa considerablemente las posibilidades de éxito profesional y personal. No obstante, a la hora de adquirir esta habilidad que nos permite expresar nuestros pensamientos de una forma ordenada y persuasiva, debemos superar el miedo y la vergüenza, dos emociones presentes en nuestra vida desde edades tempranas y que están motivadas tanto por la falta de confianza en nosotros mismos como por el afán de perfeccionismo. El mejor aliado para combatir este problema es la preparación a conciencia y el repaso continuo, que garantizarán el éxito de nuestro discurso. La práctica de la relajación diaria y de la respiración ventral, el ensayo y el control del tiempo, el uso de trucos para minimizar la tensión, así como nuestra propia visualización triunfando en el discurso, nos ayudarán a predisponer nuestra mente hacia el éxito de la intervención.

Si deseamos que nuestro discurso sea eficaz, este debe transmitir la información, aparte de con claridad y precisión, de una manera persuasiva y empática. Asimismo, goza de una especial relevancia la adecuación de nuestro aspecto exterior al auditorio al que nos dirigimos y a la situación comunicativa más o menos formal en la que nos hallemos inmersos, con el propósito de que las personas destinatarias se sientan cómodas, se identifiquen con nosotros y sean más receptivas. Otro aspecto que debemos cuidar es la coherencia entre la expresión corporal y el propio discurso, para que transmitan el mismo mensaje.

La mirada va a jugar un papel esencial, pues es la puerta de las emociones, de ahí la conveniencia de mirar a los ojos tanto cuando hablamos como cuando nos hablan. Una mirada directa y franca, sostenida pero sin llegar a ser desafiante, puede sernos de gran ayuda. Del mismo modo, la escucha activa y la implicación de los oyentes en el discurso a través de técnicas participativas programadas son también muy importantes cuando hablamos a un auditorio numeroso, dado que brindan la posibilidad de que el oyente se sienta protagonista activo.

Junto a la mirada, la sonrisa cobra una gran importancia, puesto que suscita emociones positivas. Una sonrisa franca, acompañada de una gesticulación natural, de un control absoluto de los movimientos de los pies y de las manos y de una postura erguida, impregnarán de pasión nuestro discurso y transmitirán la imagen de seguridad y confianza, al mismo tiempo que garantizarán la correcta proyección de la voz. No obstante, para tener éxito en una intervención, debemos contar con un discurso apropiado, dotado de buenas ideas, claridad y coherencia, pero también ameno, cercano, constructivo y capaz de transmitir emociones. Esto último se logra hablando con el corazón, con entusiasmo, poniendo pasión en las palabras y empleando adjetivos evocadores. Con el objetivo de evitar la monotonía, hemos de introducir distintas entonaciones, interrogaciones (retóricas o no), exclamaciones e incluso anécdotas.

En lo que atañe a la estructura del discurso, este ha de constar de tres partes bien diferenciadas: presentación, destinada a centrar el tema y concretar cómo vamos a abordarlo; desarrollo y conclusión. Un buen inicio resulta fundamental para captar la atención del auditorio, suscitar su interés y conquistarlo desde el

primer instante. Del mismo modo, el cierre va a ser crucial, en la medida en que dejará a los oyentes con ganas de seguir escuchando más. Las distintas situaciones de comunicación implican una preparación distinta de nuestra intervención. En este sentido, hemos de diferenciar las siguientes situaciones: el coloquio o debate, la charla empresarial, la charla expositiva, la entrevista de trabajo, la entrevista en radio, la entrevista radiofónica presencial, la entrevista radiofónica a distancia (en estudio o telefónica) y la entrevista en televisión.

A través de las páginas de este libro de agradable y amena lectura, José Carlos Aranda, al que José Javier Amorós Azpilicueta califica de brillante lingüista, logra contagiarnos la pasión por el arte de hablar en público con corrección y elegancia, con una dicción depurada, creando y expresando belleza con las palabras. Sin lugar a dudas, nos encontramos ante un manual de referencia obligada para el profesorado que dedica buena parte de su tiempo y esfuerzo a la mejora de la expresión oral de su alumnado, un arte cuyo dominio implica un gran esfuerzo, sobre todo si queremos lograr un discurso brillante, construido desde la emoción, plagado de palabras bellas y dotado de una agradable musicalidad. Solo de este modo lograremos encender el ánimo de quien nos escucha.

Beatriz Martínez Serrano

Asesora de Secundaria del Ámbito Lingüístico

Centro de Profesorado de Córdoba

