

HISTORIA y MEMORIA

de la
educación

HMe



UNED



Nº 15 - 2022

revistas.uned.es/index.php/HMe

Educación y salud: intersecciones,
desencuentros y sinergias en
la segunda mitad del siglo XX

HMe

HISTORIA Y MEMORIA DE LA EDUCACIÓN

Órgano de difusión científica de la
Sociedad Española de Historia de la Educación

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Director

Antonio Francisco Canales Serrano, *Universidad Complutense de Madrid*

Secretaria

Patricia Delgado Granados, *Universidad de Sevilla*

Consejo de Redacción / Editorial Board

Francisca Comas Rubí, *Universitat de les Illes Balears*

José Ignacio Cruz Orozco, *Universitat de València*

Montserrat González Fernández, *Universidad de Oviedo*

Xosé M. Malheiro Gutiérrez, *Universidade da Coruña*

Teresa Rabazas Romero, *Universidad Complutense de Madrid*

Victoria Robles Sanjuán, *Universidad de Granada*

Consejo Asesor / Advisory Board

Felicitas Acosta, *Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina*

María Esther Aguirre Lora, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Alejandro Álvarez Gallego, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia*

Adelina Arredondo, *Universidad Pedagógica Nacional, México*

Adrián Ascolani, *Universidad Nacional de Rosario/CONICET, Argentina*

Jorge Bralich, *Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación, Uruguay*

Sjaak Braster, *Erasmus University Rotterdam, Holanda/Netherlands*

Rosa Bruno Jofré, *Queen's University, Canadá*

Sandra Carli, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Marcelo Caruso, *Humboldt-Universität zu Berlin, Alemania/Germany*

Antonio Castillo Gómez, *Universidad de Alcalá, España*

Marta Chagas de Carvalho, *Universidade de São Paulo, Brasil/Brazil*
Anne-Marie Chartier, *Service d'Histoire de l'Éducation, Francia/France*
Giorgio Chiosso, *Università degli Studi di Torino, Italia/Italy*
Luís Grosso Correia, *Universidade do Porto, Portugal*
Antón Costa Rico, *Universidade de Santiago de Compostela, España/Spain*
Peter Cunningham, *University of Cambridge, Reino Unido/United Kingdom*
Jeroen Dekker, *Rijksuniversiteit Groningen, Holanda/Netherlands*
Marc Depaepe, *Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica/Belgium*
Ana Diamant, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Inés Dussel, *Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México*
Agustín Escolano Benito, *Universidad de Valladolid y CEINCE, España/Spain*
Décio Gatti Júnior, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil/Brazil*
María Nieves Gómez García, *Universidad de Sevilla, España/Spain*
Pilar Gonzalbo Aizupuru, *El Colegio de México, México*
Joyce Goodman, *University of Winchester, Reino Unido/United Kingdom*
Ivor Goodson, *University of Brighton, Reino Unido/United Kingdom*
Ian Grosvenor, *University of Birmingham, Reino Unido/United Kingdom*
Jean-Louis Guereña, *Université François Rabelais, Tours, Francia/France*
Martha Cecilia Herrera, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia*
Gonzalo Jover Olmeda, *Universidad Complutense de Madrid, España/Spain*
Dominique Julia, *École des Hautes Études en Sciences Sociales, Francia/France*
Leoncio López-Ocón, *Instituto de Historia. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España/Spain*
Oresta López Pérez, *El Colegio de San Luis, México*
Margarida Louro Felgueiras, *Universidade do Porto, Portugal*
Justino Magalhães, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Salomó Marqués i Sureda, *Universitat de Girona, España/Spain*
Lucía Martínez Moctezuma, *Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*
Alejandro Mayordomo Pérez, *Universitat de València, España/Spain*
Gary McCulloch, *Institute of Education, Reino Unido/United Kingdom*
Luciano Mendes de Faria Filho, *Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil/Brazil*
Susana Monreal, *Universidad Católica del Uruguay, Uruguay*
Javier Moreno Luzón, *Universidad Complutense de Madrid, España/Spain*
Francisco Morente Valero, *Universitat Autònoma de Barcelona, España/Spain*
Kazumi Munakata, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil/Brazil*
António Nóvoa, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Heloísa Pimenta Rocha, *Universidade Estadual de Campinas, Brasil/Brazil*
Pablo Pineau, *Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Joaquim Pintassilgo, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Simonetta Polenghi, *Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia*
William Reese, *University of Wisconsin, Estados Unidos/United States*
Elsie Rockwell, *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México*
Rebecca Rogers, *Université Paris Descartes, Francia/France*
Carolina Rodríguez López, *Universidad Complutense de Madrid*
Kate Rousmaniere, *Miami University, Estados Unidos/United States*
Javier Sáenz Obregón, *Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia*
Roberto Sani, *Università degli Studi di Macerata, Italia/Italy*
Dermeval Saviani, *Universidade Estadual de Campinas, Brasil/Brazil*
Philippe Savoie, *École Normale Supérieure de Lyon, Francia/France*
Sol Serrano, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*
Frank Simon, *Universiteit Gent, Bélgica/Belgium*
Joan Soler Mata, *Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, España/Spain*
Myriam Southwell, *Universidad Nacional de la Plata, Argentina*
Bernat Sureda García, *Universitat de les Illes Balears, España/Spain*
Aida Terrón Bañuelos, *Universidad de Oviedo, España/Spain*
Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España/Spain*
Pablo Andrés Toro Blanco, *Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile*
Daniel Tröhler, *University of Luxembourg, Luxemburgo/Luxembourg*
Mercedes Vico Monteoliva, *Universidad de Málaga, España/Spain*
Diana Vidal, *Universidade de São Paulo, Brasil/Brazil*
Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia, España/Spain*

Fotografía de portada:

Portada de *Perspectiva Escolar*, n.º 45, mayo de 1980. Agradecemos a la Associació de Mestres Rosa Sensat la autorización para utilizarla.

ÍNDICE

SECCIÓN MONOGRÁFICA: <i>Educación y salud: intersecciones, desencuentros y sinergias en la segunda mitad del siglo XX</i> , coordinado por Enrique Perdiguero-Gil (Universidad Miguel Hernández) y Mercedes del Cura González (Universidad de Castilla-La Mancha)	
ENRIQUE PERDIGUERO-GIL (Universidad Miguel Hernández) y MERCEDES DEL CURA GONZÁLEZ (Universidad de Castilla-La Mancha): <i>Historia de la educación, historia de la salud y la enfermedad. ¿Camínos paralelos? Por una historia inter/multidisciplinar</i>	11
JOSEP BARCELÓ-PRATS (Universitat Rovira i Virgili) y JOSEP M. COMELLES (Universitat Rovira i Virgili). <i>¿Qué carrera para qué medicina? El fracaso de la introducción de las ciencias sociosanitarias en la formación médica del primer franquismo (1938-1959)</i>	29
DOLORÉS RUIZ-BERDÚN (Universidad de Alcalá): <i>De los cursos de puericultura a la educación maternal: el papel de las matronas en la preparación para el nacimiento en España a lo largo del siglo XX</i>	63
INMA HURTADO-GARCÍA (Universidad de Alicante) y AIDA TERRÓN-BAÑUELOS (Universidad de Oviedo): <i>La educación para la salud en la escuela española (1970-1990): desafíos en la intersección de campos de saberes</i>	99
ENRIQUE PERDIGUERO-GIL (Universidad Miguel Hernández) y EDUARDO BUENO VERGARA (Universidad Miguel Hernández): <i>El papel asignado a la educación sanitaria en la España de la Transición Democrática</i>	137
ENRIQUE PERDIGUERO-GIL (Universidad Miguel Hernández) y EDUARDO BUENO VERGARA (Universidad Miguel Hernández): <i>The role assigned to health education in Spain during the transition to Democracy</i>	171

MARIA CRISTINA DA COSTA MARQUES (Universidade de São Paulo, Brasil), DANILO FERNANDES BRASILEIRO (Universidade de São Paulo, Brasil) y JOÃO DE OLIVEIRA GUSMÃO (Universidade de São Paulo, Brasil): <i>Educação sanitária no Estado de São Paulo, Brasil: concepções difundidas entre 1917 e 1967</i>	203
SALVADOR CAYUELA SÁNCHEZ (Universidad de Murcia) y MERCEDES DEL CURA GONZÁLEZ (Universidad de Castilla-La Mancha): <i>Los niños quebrados del franquismo. La vivencia de la discapacidad en un colegio de educación especial de la ANIC</i>	229
JOSÉ MARTÍNEZ-PÉREZ (Universidad de Castilla-La Mancha): <i>Hacia la creación de una «conciencia colectiva» sobre la higiene y seguridad laborales: la medicina del trabajo en la acción educativa sobre los productores (España, 1940-1980)</i>	259
PIETER VERSTRAETE (KU Leuven, Bélgica): <i>The silent child: reform pedagogy, the self and the problematization of shyness in the classroom</i>	297
 INVESTIGACIONES HISTÓRICAS	
GABRIELA ANDREA D'ASCANIO (Universidad Nacional de Rosario, Argentina): <i>Educación técnica y reforma educativa durante la «Revolución argentina» (1966-1973)</i>	325
FÉLIX ASENJO GÓMEZ (Escuni – Universidad Complutense de Madrid): <i>El acceso de la mujer a los estudios a través de las escuelas de magisterio de la Iglesia. El caso de la escuela de magisterio ESCUNI entre 1970 y 1983</i>	357
MARC DEPAEPE (KU Leuven, Bélgica): <i>The fragile boundary between “education” and “educationalisation”: some personal reflections on the often exaggerated educational aspirations of museums</i>	389
ANTÓNIO HENRIQUES (Universidade de Lisboa, Portugal): <i>Um pouco de gesso, muito desenho, toda a abnegação: a instrução dos ofícios para os alunos-operários do século XIX</i>	421
JOSÉ DANIEL JIMÉNEZ BOLAÑOS (Universidad de Costa Rica, Costa Rica): <i>Las guías didácticas de educación sexual, la impugnación religiosa y la regulación de la normalidad sexual en Costa Rica, 1985-1998</i>	451
MARCOS RODRÍGUEZ ÁLVAREZ (Universidad de Oviedo): <i>La enseñanza de la lengua asturiana según Conceyu Bable. Democracia, autonomía, identidad y normalización lingüística en la Asturias de la Transición (1974-1983)</i>	479

MARCOS RODRÍGUEZ ÁLVAREZ (Universidad de Oviedo): <i>L'enseñu de la llingua asturiana según Conceyu Bable. Democracia, autonomía, idéntidá y normalización llingüística na Asturias de la Transición (1974-1983)</i>	513
ÓSCAR SERRANO GIL (Universidad Autónoma de Madrid) y JESÚS LÓPEZ REQUENA (IES Alfonso VIII, Cuenca): <i>Historia y configuración del patrimonio cartográfico del IES Alfonso VIII de Cuenca</i>	547
ENTREVISTA	
AIDA TERRÓN BAÑUELOS (Universidad de Oviedo): <i>Entrevista a Guillermo Rendueles Olmedo, psiquiatra</i>	579
RESEÑAS	
<i>Elogio del maestro</i> Por Agustín Escolano Benito	641
MIGUEL LÁZARO LORENTE. <i>La «Nueva Atenas» del Mediterráneo. Vicente Blasco Ibáñez, cultura y educación populares en Valencia (1890-1931)</i> Por Paulí Dávila Balseira	659
JUAN MAINER BAQUÉ. <i>Consagrar la distinción, producir la diferencia. Una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)</i> Por Antonio Viñao	667
RITA HOFSTETER, JOËLLE DROUX Y MICHEL CHRISTIAN (dirs.). <i>Construire la paix par l'éducation: réseaux et mouvements internationaux au XXème siècle au coeur d'une utopie</i> Por Antón Costa Rico	679
EVELINA SCAGLIA (ed.). <i>Una pedagogía dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo</i> Por Antonio Fco. Canales	695
CECILIA MILITO BARAONE. <i>Conflicto y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el tardofranquismo y la transición democrática española, 1965-1982</i> Por Emilio Castillejo Cambra	701
Listado de evaluadores/as 2021	707

SECCIÓN MONOGRÁFICA

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, HISTORIA DE LA SALUD Y LA ENFERMEDAD. ¿CAMINOS PARALELOS? POR UNA HISTORIA INTER/MULTIDISCIPLINAR

History of Education, History of Health and Disease. Parallel paths? For an inter/multidisciplinary history

Enrique Perdiguero-Gil^a y Mercedes del Cura González^b

La educación y el estado de salud son elementos fundamentales, junto con la distribución de la riqueza, para valorar el desarrollo de una determinada población. Así viene considerándose en las últimas décadas a través del Índice de Desarrollo Humano (IDH). Propuesto en 1990 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), está muy influido por el pensamiento en torno a la economía del bienestar de Amartya Sen.¹ A lo largo de los años se han producido, para afinar su utilidad, ajustes en su cálculo. Recientemente Leandro Prados de la Escosura ha propuesto una ampliación del IDH tomando en consideración una nueva vertiente: la libertad política.² En su versión habitual o en la aumentada es evidente que todas las dimensiones consideradas están muy interrelacionadas. Desde el punto de vista del historiador es fundamental, junto con la consideración de la evolución temporal de las citadas dimensiones, valorar cómo se han ido construyendo estas, a

^a Instituto Interuniversitario López Piñero, Sede Universidad Miguel Hernández de Elche, N-332, km. 87, s/n, 03550 Sant Joan d'Alacant, Alicante, España. quique@umh.es  <http://orcid.org/0000-0003-0870-3512>.

^b Facultad de Medicina de Albacete, Departamento de Ciencias Médicas – Instituto de Investigación en Discapacidades Neurológicas/Unidad Asociada del CSIC, Universidad de Castilla-La Mancha. C/Almansa 14, 02008 Albacete, España. Mercedes.DelCura@uclm.es  <https://orcid.org/0000-0002-5972-7293>.

¹ Raúl Enrique Molina Salazar y José María Joaquín Pascual García, «El Índice de Desarrollo Humano como indicador social», *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 44, n.º 4 (2015), https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2014.v44.n4.49298.

² Leandro Prados de la Escosura, «Augmented human development in the age of globalization», *The Economic History Review* n/a, no. n/a (2021), <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ehr.13064>.

partir de la definición de los problemas que las gobiernan y las soluciones que se han ido ensayando para abordarlos. En lo que aquí nos concierne, no es posible entender cómo han ido evolucionado la educación, la enfermedad y la salud desde su consideración como ámbitos separados. Los entrecruzamientos son muy frecuentes y, aunque por la necesidad de acotar los estudios, pueden no señalarse, no deben ser olvidados.

La necesidad de analizar las relaciones mutuas entre educación y salud, más allá de lo realizado por estudiosos que han tenido la capacidad de integrarlos en su trabajo individual, ya ha sido abordada en algunos libros y en dossieres de revista, como el que nos ocupa. A modo de ejemplo, podemos citar algunos de ellos. Es el caso del publicado en la revista *Áreas* en el año 2000, coordinado por Antonio Viñao y Pedro Luis Moreno Martínez. En el artículo introductorio, Antonio Viñao —a quien queremos agradecer que haya sido el inspirador del dossier que presentamos— indicaba las numerosas concomitancias entre salud y educación en torno a la higiene y el higienismo en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX.³ Estas relaciones también podían expresarse en términos de dependencia o conflicto, sobre todo si mediaban intereses corporativos o profesionales. Estas disputas, en el caso de la higiene escolar, fueron analizadas entonces por Aida Terrón,⁴ una de las autoras que participa en este dossier. Aquel volumen del 2000 supuso el esfuerzo, imprescindible, de analizar los problemas de las relaciones entre higienismo y educación desde diversos campos académicos: Historia, Historia de la Medicina y de la Ciencia,⁵ Historia de la Educación, Psiquiatría y Didáctica de las Ciencias Experimentales. Aunque el resultado fue más modesto, los dos firmantes de esta introducción tratamos de establecer puentes en un libro publicado en 2004 con capítulos provenientes de la Demografía Histórica, la Historia de la Medicina y de la Ciencia y la Historia de la Educación.⁶ Años después, otro dossier, en este

³ Antonio Viñao Frago, «Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica», *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 20 (2000): 9-24.

⁴ Aida Terrón Bañuelos, «La higiene escolar: un campo de conocimiento disputado», *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 20 (2000): 73-94.

⁵ Uno de nosotros participó en aquel empeño: Rosa Ballester y Enrique Perdiguero, «Los estudios sobre crecimiento humano como instrumento de medida de la salud de los niños españoles (1900-1950)», *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 20 (2000): 161-170.

⁶ Enrique Perdiguero y Mercedes Del Cura, «Introducción», en ed. Enrique Perdiguero Gil, *Salvad al niño. Estudios sobre la protección de la infancia en la Europa mediterránea a comienzos del siglo XX*

caso de la revista *Historia de la Educación* se ocupó de la intersección entre cuerpo, higiene, educación e historia en el marco de la creciente importancia que el estudio del cuerpo, desde muy variadas disciplinas, ha cobrado en las últimas décadas.⁷ En aquel volumen participó uno de nosotros.⁸

Sin embargo, más allá de estos ejemplos y otros más que se podrían aducir,⁹ lo más frecuente es que historiadores de la educación e historiadores de la medicina y de la ciencia hayamos transitado por territorios comunes, sin demasiado contacto. La perspectiva histórica ha sido aplicada al estudio de temas (con variable énfasis desde el mundo educativo o el sanitario) como las colonias escolares, las escuelas al aire libre, las instituciones socio-sanitarias de protección a la infancia, el desarrollo de la Pediatría y la Puericultura, la actividades preventivas relacionadas con la salud infantil en toda su extensión, el deporte escolar, el movimiento higienista y sus proyecciones educativa, sanitaria y urbanística, la educación física y el desarrollo de profesiones emergentes asociadas, la educación de «anormales», la conformación de la psicopedagogía, la educación nutricional, la educación sanitaria de la población y de los escolares, la

(València: Seminari d'Estudis sobre la Ciència, 2004), 15-25. Desde la Historia de la Educación: Irene Palacio Lis, «Proteger y reformar: moralización y alfabetización de la infancia marginada en el tránsito de los siglos XIX al XX», en ed. Enrique Perdiguer Gil, *Salvad al niño: estudios sobre la protección de la infancia en la Europa mediterránea a comienzos del siglo XX* (València: Seminari d'Estudis sobre la Ciència. Universitat de València, 2004), 221-249.

⁷ Pedro L. Moreno Martínez, «Presentación. Cuerpo, higiene, educación e historia», *Historia de la Educación* 28 (2009): 23-36. Véase, también, Pedro L. Moreno Martínez, «El discurso higienista sobre el cuerpo y la escuela», en ed. José Luis Pastor Pradillo, *La presencia del cuerpo en la escuela: XX Congreso Nacional Educación Física y Universidad*, (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2002), 127-154. El dossier incorporaba un valioso repertorio bibliográfico: José Damián López Martínez, M^a José Martínez Ruiz-Funes, y Ana Sebastián Vicente, «Cuerpo, higiene y educación en su perspectiva histórica en España. Bibliografía», *Historia de la Educación* 28 (2009): 345-376. Sobre la importancia del cuerpo como objeto de estudio, véase Roger Cooter, «The turn of the body: history and the politics of the corporeal», *Arbor* 186, no. 743 (2010): 393-405, <https://doi.org/10.3989/arbor.2010.743n1204> y Evelise Amgarten Quitau y Andrea Moreno, «Presentation – History of the education of the body: research for a developing notion», *Educar em Revista* 37 (2021), <https://doi.org/10.1590/0104-4060.80259>.

⁸ Mercedes Del Cura y Rafael Huertas, «Higiene mental y educación terapéutica: la pedagogía ortofrénica en la España del primer tercio del siglo XX», *Historia de la Educación* 28 (2009): 89-107.

⁹ Moreno, en su introducción al citado número monográfico indica otros y podrían citarse decenas de artículos que conectan ambos ámbitos académicos, como, por ejemplo: Stephen Petrina, «The Medicalization of Education: A Historiographic Synthesis», *History of Education Quarterly* 46, no. 4 (2006): 503-531, y Patrice Milewski, «Medico-science and school hygiene: a contribution to a history of the senses in schooling», *Paedagogica Historica* 50, no. 3 (2013): 285-300, <https://doi.org/10.1080/00309230.2013.856927>.

reeducación de trabajadores con enfermedades laborales o víctimas de accidentes. La enumeración podría extenderse, y cada uno de los temas cuenta con abundante bibliografía.

Hay, por tanto, mucha masa crítica, pero ¿conocemos los trabajos sobre los temas señalados que se hacen desde las distintas orillas? Antonio Viñao en su análisis de la Historia de la Educación como disciplina indicaba que se produce un: «[...] desconocimiento recíproco entre la producción de los historiadores de la educación y la de los historiadores en general o de otras historias específicas —derecho, ciencia, psicología, medicina, economía— [...]».¹⁰ Estas palabras podrían suscribirse desde cualquier historia disciplinar. Dichas historias, afincadas, por cuestiones de surgimiento, desarrollo y supervivencia, en las facultades cuyos campos de conocimiento estudian desde una perspectiva histórica, solo en ocasiones establecen relaciones con la historia general u otras historias disciplinares. Y, sin ambages, es una situación muy desafortunada, que impide un cabal desarrollo de campos de conocimiento concomitantes. Los compartimentos estancos en los que estamos sumidos dificultan hibridaciones que mejorarían nuestros análisis históricos.

Este aislamiento tiene varias derivadas. En relación con la Historia de la Educación Viñao indicaba «[...] salvo en el caso de las humanidades —y en las dos últimas décadas— es difícil encontrar un campo disciplinar que se replantee tan repetida y continuamente, y en los más diversos países, su sentido, finalidad y contenidos. [...]».¹¹ No nos atrevemos a comparar, pero el cuestionamiento constante a nivel nacional e internacional sobre los mismos aspectos en el caso la Historia de la Medicina no le va a la zaga.¹² La muy dinámica *Society for the Social History of Medicine*, que sustenta la revista *Social History of Medicine*, ha publicado recientemente una declaración en la que asume las tensiones generadas en el campo histórico-médico por la variada instalación profesional de sus cultivadores, la apertura a múltiples temas, conceptos y metodología y el temor

¹⁰ Antonio Viñao Frago, «La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones», *Espacio, Tiempo y Educación* 3, no. 1 (2016): 33, <https://doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.3>.

¹¹ Viñao Frago, «La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación», 22.

¹² Enrique Perdiguero-Gil, «Pluralidad y ¿ansiedad?: la Historia de la Medicina hoy», *Actes d'Història de la Ciència i de la Tècnica* (en prensa) (2022).

a la disolución, a la pérdida de identidad.¹³ Problemas similares afronta la Historia de la Ciencia.¹⁴ Obviamente, y esta es otra derivada de gran importancia, para superar la falta de conexión, no ayuda la «impactolatría»,¹⁵ un corsé que está determinando no solo el modo de escribir y publicar, sino también, y sobre todo, de pensar e investigar. Para los que se van incorporando a la investigación histórica, sea del tipo que sea, sin «impacto» no hay futuro, a pesar de las muy sólidas denuncias al respecto que desde hace años se vienen haciendo en el contexto europeo.¹⁶ Para conseguir la estabilización profesional en la academia no ayuda publicar en «campos ajenos».

Es en este contexto en el que hace unos años nos pareció conveniente a un grupo de académicos, que ya habíamos coincidido en ocasiones previas, intentar transitar entre la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad para estudiar temas en los que lo educativo y lo sanitario están indisolublemente unidos. En torno a cuestiones como la educación sanitaria durante el franquismo o las reformas educativas y sanitarias del tardofranquismo y la Transición democrática, nos agrupamos historiadoras de la educación, filósofos, antropólogos sociales, antropólogos de la medicina, historiadores e historiadores de la medicina para desarrollar diversos proyectos que constan en las notas sobre financiación de los artículos que constituyen este volumen. En muchos casos hemos publicado juntos, pero manteniendo, en trabajos sobre el mismo tema firmados por separado, nuestras perspectivas disciplinares. Es lo que ha ocurrido en una mayoría de los capítulos de un par de monografías resultado de nuestras investigaciones.¹⁷ En otras ocasiones, muy

¹³ Richard A. McKay, «Why Do We Do What We Do? The Values of the Social History of Medicine», *Social History of Medicine* 33, no. 1 (2020): 3-17, <https://doi.org/10.1093/shm/hkz113>.

¹⁴ Agustí Nieto-Galán, «La història de la ciència avui: reptes e incerteses», *Actes d'Història de la Ciència i de la Tècnica* 12-13 (2019): 15-21, <https://doi.org/DOI: 10.2436/20.2006.01.213>.

¹⁵ Jordi Camí, «Impactolatría: diagnóstico y tratamiento», *Med Clin (Barc)* (1997): 512-524.

¹⁶ El grupo *Science in Transition* publicó en 2013 un informe «*Why Science Does Not Work as It Should And What To Do About It*» que reflexionaba, entre otras cosas, sobre esta cuestión. Posteriormente se han publicado dos actualizaciones que hay que situar en el contexto de otras muchas declaraciones e iniciativas en el mismo sentido: <https://scienceintransition.nl/en/about-science-in-transition>.

¹⁷ Josep M. Comelles y Enrique Perdiguero Gil, eds., *Educación, comunicación y salud* (Tarragona: Publicacions URV, 2017). José Martínez-Pérez y Enrique Perdiguero-Gil, eds., *Genealogías de la reforma sanitaria* (Madrid: Catarata, 2020). Notable excepción es el capítulo: Inma Hurtado García y Aida Terrón Bañuelos, «La educación sexual durante la Transición: Modelando discursos y modulando

gratificantes, pero que han supuesto un verdadero reto, hemos logrado aunar conceptos y metodologías para abordar conjuntamente un determinado problema y plasmarlo en escritos conjuntos.¹⁸ En este dossier, también producto de las investigaciones que iniciamos hace una década, la situación es similar a la de las monografías ya citadas. Nuestra experiencia es que no resulta complicado definir objetos de estudio de interés para variadas disciplinas y abordarlos desde las propias tradiciones académicas. Pero, las sinergias, más allá de las que se establecen entre los diversos trabajos, como es el caso de varios de los que aquí se publican no son sencillas.¹⁹ Sí, pensamos que los años de investigación conjunta han logrado algo muy preciado: conocer lo publicado sobre un tema desde diversas disciplinas, tener la oportunidad de conocer puntos de partida que en algunos contextos son obvios, pero en otros desconocidos; estar al corriente de conceptos y metodologías que pueden resultar poco familiares y otras variadas ventajas. No se trata de perder la identidad, pero sí de estimular «procesos osmóticos», ser permeables. Los artículos que siguen son testimonio del análisis de cuestiones en los que como en el IDH, educación y salud resultan inseparables.

La mayoría de los trabajos que siguen se refieren a la España del tardofranquismo y la Transición democrática, si bien varios de ellos amplían el periodo cronológico o se refieren a otros contextos geográficos. Las temáticas de los artículos del dossier se pueden agrupar en tres bloques. El primero de ellos se ocupa de la educación de los profesionales

voces», en eds. José Martínez-Pérez y Enrique Perdiguero-Gil, *Genealogías de la reforma sanitaria*, (Madrid: Catarata, 2020), 155-191.

¹⁸ Aida Terron, Josep María Comelles, y Enrique Perdiguero-Gil, «Schools and health education in Spain during the dictatorship of General Franco (1939-1975)», *History of Education Review* 46, no. 2 (2017): 208-223, <https://doi.org/10.1108/her-01-2016-0007>. Josep M. Comelles *et al.*, «Health education and medical anthropology in Europe: the cases of Italy and Spain», *Salud Colectiva* 13, no. 2 (2017): 171-198, <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1196>. Enrique Perdiguero-Gil, Josep María Comelles, y Aida Terrón Bañuelos, «La introducción de las ciencias sociomédicas en el ámbito de la educación sanitaria y la educación médica durante el franquismo», en eds. Alfons Zarzoso y Jon Arrizabalaga, *Al servicio de la Salud Humana. La historia de la Medicina ante los retos del siglo XXI*, (Sant Feliu de Guíxols: Sociedad Española de Historia de la Medicina, 2017), 123-128. Aida Terrón Bañuelos e Inma Hurtado García, «“El clima de la clase”: salud mental escolar en la España del desarrollismo», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 24 (2020): 179-210, <https://doi.org/10.17979/srgp.2020.24.0.7135>.

¹⁹ Enrique Perdiguero-Gil y José Martínez Pérez, «Los retos metodológicos de la interdisciplinariedad en el estudio histórico de la salud, la enfermedad y la Medicina», en eds. Alfons Zarzoso y Jon Arrizabalaga, *Al servicio de la Salud Humana. La historia de la Medicina ante los retos del siglo XXI*, (Sant Feliu de Guíxols: Sociedad Española de Historia de la Medicina, 2017), 237-240.

sanitarios, una cuestión que no es de las más favorecidas por la pesquisa histórica en los últimos años. Los autores del primer texto integrado en este bloque, Josep Maria Comelles y Josep Barceló, profesores de la *Universitat Rovira i Virgili* de Tarragona (el primero de ellos ya jubilado, pero muy activo), ambos con formación y desempeño profesional sanitario y antropológico, abordan una cuestión que conecta con la actualidad: la necesidad de formación de los profesionales sanitarios, en este caso de los médicos y médicas, más allá del estrecho paradigma biomédico dominante. Este déficit trata, hoy día, de enmendarse en el caso español, con más voluntad que éxito, en el marco de lo que a nivel internacional se denominan Humanidades Médicas, una versión edulcorada del papel crítico que pueden desempeñar la Historia de la Medicina, la Sociología Médica y la Antropología Médica en la formación médica.²⁰ El trabajo de Comelles y Barceló «Qué carrera para qué medicina. El fracaso de la introducción de las ciencias sociosanitarias en la formación médica del primer franquismo (1938-1959)» rastrea este déficit en los años previos a la incorporación de España a la OMS y la UNESCO. Los autores consideran que, durante el primer franquismo, por la esclerotización de la legislación, y razones ideológicas, políticas y corporativas, se favoreció la enseñanza clínica, alejándose la formación médica de la preocupación por el conocimiento del medio social que estaba apareciendo a nivel internacional. Tal viraje se estaba produciendo en el seno de una formación en Salud Pública que trascendía el estrecho marco de la preocupación «higiénica» por las enfermedades infecciosas, dando paso a una Epidemiología centrada en los determinantes de la enfermedad. Ese tránsito se demoró en el ámbito español. Los intentos de dar cabida a las ciencias socio-médicas en los mundos sanitario y educativo, casi siempre desarrollados desde fuera del ámbito universitario, fracasaron, como es el caso de Adolfo Maíllo y sus propuestas sobre una educación sanitaria en la escuela que fuera más allá de la educación nutricional, la que prevaleció.²¹

²⁰ José María López Piñero, «Hacia una ciencia sociomédica. Las ciencias sociales en la enseñanza médica», *Medicina Española* 65 (1971): 13-22.

²¹ Aida Terrón Bañuelos, «La educación higiénica de los escolares españoles: evitando piojos; aumentando estatura (1938-1965)», *Con-Ciencia Social* 19 (2015): 37-47. Terron, Comelles, y Perdiguerro-Gil, «Schools and health education in Spain during the dictatorship of General Franco (1939-1975)», 208-223. Eva María Trescastro-López y Silvia Trescastro-López, «La educación en alimentación y nutrición en el medio escolar: el ejemplo del Programa EDALNU», *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética* 17, no. 2 (2013): e84-e90, <https://doi.org/10.14306/renhyd.17.2.11>.

El segundo trabajo de este bloque temático «De los cursos de puericultura a la educación maternal: el papel de las matronas en la preparación para el nacimiento en España a lo largo del siglo XX», debido a Dolores Ruiz Berdún, profesora de Historia de la Ciencia en la Universidad de Alcalá, entronca con los debates actuales sobre la desmedicalización del parto y la violencia obstétrica. No son discusiones nuevas, pero han ido ganando protagonismo en lo que llevamos de siglo.²² El trabajo, que incorpora la perspectiva de género, se centra en la formación de las matronas a partir de los años cincuenta del siglo XX, en relación con un tema muy concreto, el parto sin dolor. Como en el artículo anterior, se analiza la historia de un déficit, en el que la creciente medicalización del parto, cada vez más confinado al ámbito hospitalario, condujo a la subalternidad de las matronas, que fueron desapareciendo de la sanidad local y pasaron a integrarse, como auxiliares de los obstetras, en los equipos tocoginecológicos constituidos en el Seguro Obligatorio de Enfermedad (SOE), desde su implantación en 1944. Hay que tener en cuenta que entre las limitadas prestaciones que desde su inicio ofertó el SOE a las esposas de los trabajadores con bajo salario obligados a asegurarse, se encontraba la asistencia al parto en medio hospitalario.²³ Las polémicas en torno a la posibilidad de formación de las matronas en la psicoprofilaxis del parto muestran las insuficiencias de su formación y las dificultades generadas por la tutela que los obstetras ejercían sobre ellas.

Tanto el trabajo de Comelles y Barceló, como el de Ruiz Berdún remiten a la necesidad de formación de los profesionales sanitarios para educar a la población sobre la mejora de la salud, la prevención de la enfermedad y otros variados temas. Tanto o más que al mundo sanitario, este objetivo nos remite al educativo, puesto que la escuela es el escenario privilegiado para desarrollar comportamientos saludables. Al estudio de esta cuestión se dedican los artículos que constituyen el siguiente bloque temático, relacionados de un modo u otro con la llamada «educación sanitaria», término sobre el que es preciso hacer una

²² Marta Benet *et al.*, «Alcance de la implementación en Cataluña de las estrategias de salud reproductiva (2008-2017)», *Gac Sanit* 33, no. 5 (2019): 472-479, <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.02.004>.

²³ Véase la valoración positiva de esta situación en: Jesús Bosch Marín, Juan-Pedro De la Cámara, y Venancio Sáenz de Tejada, *270.000 partos. Sus enseñanzas sanitarias. Observaciones sobre la asistencia tocologica prestada en el Seguro Obligatorio de Enfermedad durante los años 1947 a 1949* (Madrid: Ministerio de Trabajo. Instituto Nacional de Previsión. Caja Nacional de Seguro de Enfermedad, 1950).

digresión. Antonio Viñao dedica las páginas finales de su artículo introductorio al volumen de la revista *Áreas*, al que nos venimos refiriendo, a las insuficiencias de los aspectos abordados por la «educación para la salud» a finales del siglo XX —algo similar podría decirse de la promoción de la salud—. Se ocupa, por tanto, de cambios en lo que debía enseñarse y en el modo de hacerlo. Lo cierto es que, al historiar las actividades dedicadas a ahormar los comportamientos de la población a los dictados de sanitarios y educadores y las expresiones utilizadas para denominar a estas actuaciones en el entorno español durante los tres primeros cuartos del siglo XX, no se ha hallado una cronología bien establecida ni en términos, ni en conceptos, ni en metodologías. Lo indican con detalle para el mundo educativo Hurtado y Terrón en su artículo, al que nos referiremos inmediatamente. Y algo similar ocurre en el mundo sanitario. A lo largo de los años convivieron, es cierto que con mayor o menor énfasis en una u otra etapa, términos como propaganda sanitaria —poco usado a partir de los años cincuenta—, educación sanitaria de la población, educación sanitaria escolar, y, también educación para la salud y promoción de la salud, mucho antes de la cristalización de tales conceptos a partir de finales de los años setenta. Los mismos, o diversos, agentes educativos y sanitarios intercambiaron términos, aunque lo nombrado fuesen actividades iguales o muy parecidas. A la poca definición terminológica y conceptual no ayudó que el término en inglés *Health Education* se mantenga sin diferencias a lo largo del tiempo, algo que sí ocurrió en francés e italiano.²⁴ La OMS y la UNESCO en una serie de informes publicados a partir de los años cincuenta optaron por el uso de «educación sanitaria», tal y como indican en su artículo Hurtado y Terrón.²⁵ Por tanto, la disquisición terminológica no aporta mucho al conocimiento de lo realizado en pos de la prevención de la enfermedad o la mejora de la salud. Depende de contextos y, en ocasiones, simplemente, no hubo preocupación por establecer definiciones claras que llevasen aparejadas nuevas maneras de pensar o actuar, aunque los enfoques sí fueron variando y hay un gran trecho entre la propaganda sanitaria y la educación para la salud.

²⁴ En 1951 se creó, en una reunión celebrada en París, la *Union Internationale pour l'Éducation Sanitaire de la Population* (UIESP) y a finales de la misma década se puso en marcha en Peruvia el *Centro Sperimentale per l'Educazione Sanitaria*.

²⁵ Tal es el caso de la influyente obra de Claire E. Turner, *Planteamiento de la educación sanitaria en la escuela* (Barcelona: UNESCO/Teide, 1967).

El primer artículo encuadrado en este bloque, «La educación para la salud en la escuela española (1970-1990): desafíos en la intersección de campos de saberes», obra de Inma Hurtado (profesora en la Universidad de Alicante), antropóloga social, que se ha ocupado de diversos temas, entre ellos la historia de la educación y las investigaciones sobre género, y Aida Terrón, historiadora de la educación (profesora Honoraria en la Universidad de Oviedo), toma como punto de partida los trabajos de ambas referidos al franquismo previo a la Ley General de Educación (1970).²⁶ El artículo analiza la preocupación por la salud en la escuela en los años setenta y ochenta, cuando nuevas dinámicas gestaron los nuevos conceptos, ya referidos, de educación para la salud y de promoción de la salud. Estos conceptos —como había ocurrido con el previo, educación sanitaria escolar— se fueron construyendo, en buena medida, a partir de los discursos y las prácticas que emanaron de las comisiones de expertos de organizaciones internacionales dependientes de la ONU —particularmente la OMS y la UNESCO—, y otras que tuvieron gran protagonismo, como la ya citada UIESP—. Los expertos fueron modelando los énfasis en unos u otros aspectos de la salud que debían formar parte de la docencia en la escuela para intentar dar cumplida respuesta a los desafíos mundiales que afrontaban en sus respectivos campos: la salud y la educación. Los vientos internacionales son atados a tierra en el marco que dibujan, entre los años 1970-1990, la Ley General de Educación y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Las autoras utilizan un amplio abanico de fuentes para identificar las nociones de salud que se enseñaron en la escuela, los profesionales responsables de llevarlo a cabo y el enfoque que se impuso.

El segundo trabajo de este bloque «El papel asignado a la educación sanitaria en la España de la Transición democrática» obra de Enrique

²⁶ Aida Terron Bañuelos, «La educación sanitaria escolar, una propuesta curricular importada para la escuela española del desarrollismo», *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives* 23, no. 19 (2015): 1-31. Terron, Comelles, y Perdiguero-Gil, «Schools and health education in Spain during the dictatorship of General Franco (1939-1975)», 208-223. Inma Hurtado García, «Aproximaciones etnográficas a la salud enseñada durante el tardofranquismo: la antropología de archivo y sus desafíos metodológicos», en eds. Alfons Zarzoso y Jon Arrizabalaga, *Al servicio de la salud humana: la historia de la medicina ante los retos del siglo XXI*, (Sant Feliu de Guíxols: Sociedad Española de Historia de la Medicina, 2017), 261-266. Aida Terrón Bañuelos, «La intervención de la inspección de enseñanza primaria en la educación sanitaria escolar: la perspectiva crítica de Adolfo Maíllo», en eds. Josep M. Comelles y Enrique Perdiguero-Gil, *Educació, comunicació y salut. Perspectives desde las ciencias humanas y sociales*, (Tarragona: Publicacions URV, 2017), 59-80. Hurtado García y Terrón Bañuelos, «La educación sexual durante la Transición», 155-191.

Perdiguero y Eduardo Bueno, investigadores del Instituto Interuniversitario López Piñero de estudios históricos y sociales, sobre Ciencia, Tecnología, Medicina y Medio Ambiente-Universidad Miguel Hernández de Elche, complementa al anterior desde el ámbito sanitario, en ocasiones con el análisis de las mismas fuentes, si bien su recorrido temporal no traspasa el inicio de la década de los ochenta.²⁷ Tras pasar revista a lo que se hizo en educación sanitaria desde el mundo sanitario durante el franquismo, —no reconocido por quienes desde inicios de los años sesenta propugnaron la reforma del sistema sanitario edificado durante la Dictadura—, se analiza el papel clave, y emancipador, que se otorgó a la educación sanitaria, todavía no «educación para la salud», en el contexto reformista de la Transición. La puesta en marcha de un sistema sanitario alejado del esquema de aseguramiento, financiado por los presupuestos generales del Estado, con cobertura universal y atención integral, situaba a la educación sanitaria como la punta de lanza de la defensa de la salud que, atendiendo a los determinantes de la enfermedad, evitase su aparición.²⁸ Con muy pocas excepciones, no hubo proyectos detallados que permitiesen que la educación sanitaria tuviese el relevante papel que se le otorgaba, ni desde la oposición ni desde los gobiernos previos y posteriores a las elecciones democráticas. La mayoría de los reformadores eran médicos hospitalarios sin formación en Salud Pública ni, por supuesto, en Pedagogía. Solo en la década de los ochenta la «educación para la salud» alcanzó un papel predominante, si bien los autores se preguntan, en el caso del ámbito sanitario, ¿cómo se ha configurado en fechas más recientes?, ¿qué queda de los planteamientos emancipadores de la Transición? Es una cuestión que queda para investigaciones futuras tanto desde la sanidad, como desde la educación.

El último artículo de este bloque, centrado en los dos primeros tercios del siglo XX en la ciudad de Sao Paulo, es obra de tres investigadores de la Faculdade de Saúde Pública de la Universidade de São Paulo, Maria Cristina da Costa Marques, Danilo Fernandes Brasileiro y João de Oliveira Gusmão. En el marco de un proyecto sobre la configuración de la profesión de salubrista en el estado paulista, se presentan genéricamente las

²⁷ En realidad, es preciso leer ambos para entender lo que fueron los cambios en torno a la educación sanitaria escolar y poblacional.

²⁸ Enrique Perdiguero-Gil y Josep M. Comelles, «The defence of health. The debates on health reform in 1970s Spain», *Dynamis* 39, no. 1 (2019): 45-72, <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i1.8666>.

líneas de este proceso y las concepciones de educación sanitaria manejadas en ámbitos profesionales. El estudio pormenorizado de los significados de la educación sanitaria en el periodo acotado se lleva a cabo mediante una revisión bibliográfica de artículos indexados en la base de datos más utilizada en Ciencias de la Salud: MEDLINE, un producto de la *National Library of Medicine* (EE.UU.), la base de datos regional «Literatura Latinoamericana y del Caribe en Ciencias de la Salud» y la información disponible en el *Repositório da Secretaria de Estado de Saúde de São Paulo*. El corpus documental seleccionado permite identificar dos ejes sobre los que pivotaron los conceptos de educación sanitaria en el Estado de São Paulo. El primero de ellos se puede enmarcar en la biopolítica, esquema interpretativo de raigambre foucaultiana. El segundo remite a la eugenesia. La producción sobre educación sanitaria indicaría, por tanto, que la Salud Pública colaboró con las autoridades en su meta de establecer un proyecto moderno para el territorio paulista. Autora y autores ligan su estudio con la situación actual en Brasil y las dificultades de gestión de la crisis de la COVID-19, generadas por las doloas actividades políticas del presidente de la república. Defienden la necesidad de llevar a cabo más estudios históricos que actúen como herramientas para el análisis crítico de la realidad actual, una cuestión que, por la falta parcial de acuerdo, forma parte de los debates que más ocupan en la actualidad a la Historia de la Medicina.

El último conjunto de artículos del dossier está dedicado a actividades educativas dirigidas a grupos que podríamos llamar vulnerables, como es el caso de las personas con discapacidad, o bien contruidos como tales. Es lo que ocurrió con los «productores» en el régimen franquista, acreedores de una vulnerabilidad plagada de contradicciones y ambigüedades. En el caso de los niños tímidos, en el que se centra el último artículo del dossier, son complejos procesos sociales y desde ámbitos educativos y sanitarios los que tienen el protagonismo en la generación de la vulnerabilidad.

En el primer artículo de este bloque, Salvador Cayuela, profesor de Filosofía en la Universidad de Murcia, con un doctorado en Antropología Social y con una notable producción en el uso de las propuestas foucaultianas para el análisis de la salud y la enfermedad, y Mercedes del Cura, profesora de Historia de la Medicina en la Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Medicina de Albacete), con gran experiencia en los estudios históricos sobre la discapacidad física e intelectual, abordan

la problemática de la educación especial. El estudio, dedicado al «Centro de Educación Especial «Nuestra Señora de la Fuensanta»» de Churra (Murcia), utiliza información archivística y la técnica antropológica de las entrevistas en profundidad semi-estructuradas. El resultado es un vívido relato del funcionamiento de la institución que nos sitúa en la insuficiencia del dispositivo asistencial del franquismo en el caso de grupos vulnerables, como los niños con discapacidad. De hecho, el «Nuestra Señora de la Fuensanta» no era un centro estatal, sino dependiente de la «Asociación Nacional de Inválidos Civiles (ANIC)», una organización paraestatal, en la línea de la Organización Nacional de Ciegos (ONCE), a la que la ANIC trató de emular. Sin duda, con todas las limitaciones inherentes al uso de la historia oral, la voz de los educandos y educadores resulta de gran interés. La lectura de los relatos de los niños que estudiaron en el centro casi nos permite percibir el olor a sopa que lo impregnaba. La técnica antropológica muestra su capacidad de articular los recuerdos para reconstruir un entorno educativo que, dada la marginalidad de la educación especial, a pesar de lo recogido en la Ley General de Educación de 1970, supuso, en palabras de los autores, una experiencia positiva. La formación recibida posibilitó la inserción laboral de los allí formados y desarrollar una vida «normalizada». Este logro no evitó su estigmatización, que los autores analizan en clave foucaultiana. A pesar de lo positivo, a finales del franquismo el modelo de la ANIC fue mostrándose obsoleto y fue sustituido por nuevos marcos institucionales y educativos.

La referencia al mundo laboral de los educados en la institución de Churra y su interpretación biopolítica conecta con el tema del que se ocupa de José Martínez Pérez, historiador de la medicina en la Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Medicina de Albacete), experto en la historia de la discapacidad ligada al mundo del trabajo. Su artículo, de extenso título, nos da una idea precisa del tema tratado: «Hacia la creación de una «conciencia colectiva» sobre la higiene y seguridad laborales: la medicina del trabajo en la acción educativa sobre los productores (España, 1940-1980)». En consonancia con la valoración positiva del trabajo —de los «productores»— del régimen franquista se desarrolló una preocupación por la siniestralidad laboral —menos por las enfermedades profesionales— que se articuló en torno a la especialidad de Medicina del Trabajo. En estas coordenadas hay que encuadrar la

preocupación por la educación de los obreros con afán preventivo. El objetivo educativo era crear una *deletérea* «conciencia colectiva» que evitase el accidente o la enfermedad ligada al desempeño laboral y que, a la postre, encerraba una culpabilización del trabajador por haber incurrido en errores en sus tareas, o, como poco, haber sido insuficientemente precavido. La necesidad de crear en los trabajadores una actitud activa para evitar los riesgos para su salud como consecuencia de su desempeño laboral, tenía otras dos metas relevantes para el Nuevo Estado: elevar la producción y facilitar el ejercicio del control social. El autor, utilizando, sobre todo, fuentes legislativas, muestra cómo la vertiente asistencial de los inicios de la Medicina del Trabajo fue virando hacia una preocupación más preventiva, en la que el componente educacional y, por tanto, de adoctrinamiento, fue fundamental. La última parte del trabajo analiza la sucesión de normativas y organismos sobre el tema que trajeron consigo los últimos años del franquismo y los primeros de la Transición.

Pieter Verstraete, profesor de Historia de la Educación en la Universidad Católica de Lovaina, se ocupa de la problemática de la timidez en el contexto de la valoración de las emociones en la historia de la crianza y la educación desde una perspectiva que podríamos encuadrar en el ámbito de los *Social Studies of Science*. El autor parte de las ideas del historiador cultural norteamericano Warren Susman que propugna la evolución a finales del XIX e inicios del XX «from a character society towards a personality society» que exige asertividad. El artículo, tras un breve recorrido por la historia de la timidez, otorga relieve a las ideas pedagógicas de María Montessori al respecto. En la famosa obra en la que desarrolla su método, muestra su valoración de la timidez como una deficiencia resultado del modo de educar vigente a finales del siglo XIX e inicios del XX. También se citan otros pedagogos críticos con el sistema escolar para apoyar la hipótesis lanzada por Susman. Un ego-relato del siglo XVIII de un hombre de 40 años, que se identificaba a sí mismo como tímido, trata de mostrar cómo la timidez no solo fue considerada un problema desde inicios del siglo XX. Como contrapunto, Verstraete cita una serie de escritos de finales del XVIII y del XIX que dieron a la timidez categoría de virtud. El autor belga concluye que la timidez, que venía siendo considerada un problema de manera generalizada desde inicios del siglo XX, se convirtió en la segunda mitad de dicho siglo en un rasgo de la personalidad a erradicar, como consecuencia de la aparición de los psicofármacos, de la

extensión de una sociedad de servicios y de la creciente tendencia a medicalizar comportamientos o sentimientos mal valorados.

El cierre al dossier lo proporciona una entrevista a Guillermo Rendueles, psiquiatra ya jubilado, figura comprometida con la reforma psiquiátrica que comenzó en los años setenta y observador atento de la realidad educativa y sanitaria durante el último medio siglo en España. Sus puntos de vista nos aportan un paisaje personal que permite situar algunos de los temas analizados en los trabajos que aquí se publican.

Por último, autores y coordinadores queremos agradecer a los reponsables de la revista las facilidades dadas para que este monográfico haya llegado a buen puerto. También queremos agradecer a los revisores anónimos sus comentarios y sugerencias que nos han permitido mejorar nuestros trabajos. Esperamos que los artículos aquí publicados permitan superar el desconocimiento mutuo y estimulen la investigación inter/multidisciplinar en dos ámbitos que son inseparables: la historia de la educación y la de la salud.

REFERENCIAS

- Ballester, Rosa, y Enrique Perdiguero. «Los estudios sobre crecimiento humano como instrumento de medida de la salud de los niños españoles (1900-1950)». *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 20 (2000): 161-170.
- Benet, Marta, Ramón Escuriet, Manuela Alcaraz-Quevedo, Sandra Ezquerro, y Margarida Pla. «Alcance de la implementación en Cataluña de las estrategias de salud reproductiva (2008-2017)». *Gac Sanit* 33, no. 5 (2019): 472-479. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.02.004>.
- Bosch Marín, Jesús, Juan-Pedro De la Cámara, y Venancio Sáenz de Tejada. *270.000 partos. Sus enseñanzas sanitarias. Observaciones sobre la asistencia tologica prestada en el Seguro Obligatorio de Enfermedad durante los años 1947 a 1949*. Madrid: Ministerio de Trabajo. Instituto Nacional de Previsión. Caja Nacional de Seguro de Enfermedad, 1950.
- Camí, Jordi. «Impactolatría: diagnóstico y tratamiento». *Med Clin (Barc)* (1997): 512-524.
- Comelles, Josep M., y Enrique Perdiguero Gil, eds. *Educación, comunicación y salud*. Tarragona: Publicacions URV, 2017.
- Comelles, Josep M., Isabella Ricco, Aida Terrón Bañuelos, y Enrique Perdiguero-Gil. «Health education and medical anthropology in Europe: the cases of

- Italy and Spain». *Salud Colectiva* 13, no. 2 (2017): 171-198. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1196>.
- Cooter, Roger. «The turn of the body: history and the politics of the corporeal». *Arbor* 186, no. 743 (2010): 393-405. <https://doi.org/10.3989/arbor.2010.743n1204>.
- Del Cura, Mercedes, y Rafael Huertas. «Higiene mental y educación terapéutica: la pedagogía ortofrénica en la España del primer tercio del siglo XX». *Historia de la Educación* 28 (2009): 89-107.
- Hurtado García, Inma. «Aproximaciones etnográficas a la salud enseñada durante el tardofranquismo: la antropología de archivo y sus desafíos metodológicos». En *Al servicio de la salud humana: la historia de la medicina ante los retos del siglo XXI*, editado por Alfons Zarzoso y Jon Arrizabalaga, 261-266. Sant Feliu de Guíxols: Sociedad Española de Historia de la Medicina, 2017.
- Hurtado García, Inma, y Aida Terrón Banuelos. «La educación sexual durante la Transición: Modelando discursos y modulando voces». En *Genealogías de la reforma sanitaria*, editado por José Martínez-Pérez y Enrique Perdiguero-Gil, 155-191. Madrid: Catarata, 2020.
- López Martínez, José Damián, M^a José Martínez Ruiz-Funes, y Ana Sebastián Vicente. «Cuerpo, higiene y educación en su perspectiva histórica en España. Bibliografía». *Historia de la Educación* 28 (2009): 345-376.
- López Piñero, José María. «Hacia una ciencia sociomédica. Las ciencias sociales en la enseñanza médica». *Medicina Española* 65 (1971): 13-22.
- Martínez-Pérez, José, y Enrique Perdiguero-Gil, eds. *Genealogías de la reforma sanitaria*. Madrid: Catarata, 2020.
- McKay, Richard A. «Why Do We Do What We Do? The Values of the Social History of Medicine». *Social History of Medicine* 33, no. 1 (2020): 3-17. <https://doi.org/10.1093/shm/hkz113>.
- Milewski, Patrice. «Medico-science and school hygiene: a contribution to a history of the senses in schooling». *Paedagogica Historica* 50, no. 3 (2013): 285-300. <https://doi.org/10.1080/00309230.2013.856927>.
- Molina Salazar, Raúl Enrique, y José María Joaquín Pascual García. «El Índice de Desarrollo Humano como indicador social». *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 44, no. 4 (2015). https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2014.v44.n4.49298.
- Moreno Martínez, Pedro L. «El discurso higienista sobre el cuerpo y la escuela». En *La presencia del cuerpo en la escuela: XX Congreso Nacional Educación Física y Universidad*, editado por José Luis Pastor Pradillo. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2002.
- Moreno Martínez, Pedro L. «Presentación. Cuerpo, higiene, educación e historia». *Historia de la Educación* 28 (2009): 23-36.

- Nieto-Galán, Agustí. «La història de la ciència avui: reptes e incerteses». *Actes d'Història de la Ciència i de la Tècnica* 12-13 (2019): 15-21. [https://doi.org/DOI: 10.2436/20.2006.01.213](https://doi.org/DOI:10.2436/20.2006.01.213).
- Palacio Lis, Irene. «Proteger y reformar: moralización y alfabetización de la infancia marginada en el tránsito de los siglos XIX al XX». En *Salvad al niño: estudios sobre la protección de la infancia en la Europa mediterránea a comienzos del siglo XX*, editado por Enrique Perdiguero Gil, 221-249. València: Seminari d'Estudis sobre la Ciència. Universitat de València, 2004.
- Perdiguero, Enrique, y Mercedes Del Cura. «Introducción». En *Salvad al niño. Estudios sobre la protección de la infancia en la Europa mediterránea a comienzos del siglo XX*, editado por Enrique Perdiguero Gil, 15-25. València: Seminari d'Estudios sobre la Ciència, 2004.
- Perdiguero-Gil, Enrique. «Pluralidad y ¿ansiedad?: la Historia de la Medicina hoy». *Actes d'Història de la Ciència i de la Tècnica* (en prensa) (2022).
- Perdiguero-Gil, Enrique, y Josep M. Comelles. «The defence of health. The debates on health reform in 1970s Spain». *Dynamis* 39, no. 1 (2019): 45-72. <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i1.8666>.
- Perdiguero-Gil, Enrique, Josep María Comelles, y Aida Terrón Bañuelos. «La introducción de las ciencias sociomédicas en el ámbito de la educación sanitaria y la educación médica durante el franquismo». En *Al servicio de la Salud Humana. La historia de la Medicina ante los retos del siglo XXI*, editado por Alfons Zarzoso y Jon Arrizabalaga, 123-128. Sant Feliu de Guíxols: Sociedad Española de Historia de la Medicina, 2017.
- Perdiguero-Gil, Enrique, y José Martínez Pérez. «Los retos metodológicos de la interdisciplinariedad en el estudio histórico de la salud, la enfermedad y la Medicina». En *Al servicio de la Salud Humana. La historia de la Medicina ante los retos del siglo XXI*, editado por Alfons Zarzoso y Jon Arrizabalaga, 237-240. Sant Feliu de Guíxols: Sociedad Española de Historia de la Medicina, 2017.
- Petrina, Stephen. «The Medicalization of Education: A Historiographic Synthesis». *History of Education Quarterly* 46, no. 4 (2006): 503-531.
- Prados de la Escosura, Leandro. «Augmented human development in the age of globalization». *The Economic History Review* n/a, no. n/a (2021). <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ehr.13064>.
- Quitau, Evelise Amgarten, y Andrea Moreno. «Presentation - History of the education of the body: research for a developing notion». *Educar em Revista* 37 (2021). <https://doi.org/10.1590/0104-4060.80259>.
- Terron, Aida, Josep María Comelles, y Enrique Perdiguero-Gil. «Schools and health education in Spain during the dictatorship of General Franco (1939-1975)». *History of Education Review* 46, no. 2 (2017): 208-223. <https://doi.org/10.1108/her-01-2016-0007>.

- Terron Bañuelos, Aida. «La educación sanitaria escolar, una propuesta curricular importada para la escuela española del desarrollismo». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives* 23, no. 19 (2015): 1-31.
- Terrón Bañuelos, Aida. «La educación higiénica de los escolares españoles: evitando piojos; aumentando estatura (1938-1965)». *Con-Ciencia Social* 19 (2015): 37-47.
- Terrón Bañuelos, Aida. «La higiene escolar: un campo de conocimiento disputado». *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 20 (2000): 73-94.
- Terrón Bañuelos, Aida. «La intervención de la inspección de enseñanza primaria en la educación sanitaria escolar: la perspectiva crítica de Adolfo Maíllo». En *Educació, comunicació y salud. Perspectives desde las ciencias humanas y sociales*, editado por Josep M. Comelles y Enrique Perdiguero-Gil, 59-80. Tarragona: Publicacions URV, 2017.
- Terrón Bañuelos, Aida, y Inma Hurtado García. «“El clima de la clase”: salud mental escolar en la España del desarrollismo». *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 24 (2020): 179-210. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2020.24.0.7135>.
- Trescastro-López, Eva María, y Silvia Trescastro-López. «La educación en alimentación y nutrición en el medio escolar: el ejemplo del Programa EDAL-NU». *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética* 17, no. 2 (2013): e84-e90. <https://doi.org/10.14306/renhyd.17.2.11>.
- Turner, Claire E. *Planteamiento de la educación sanitaria en la escuela*. Barcelona: UNESCO/Teide, 1967.
- Viñao Frago, Antonio. «Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica». *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 20 (2000): 9-24.
- Viñao Frago, Antonio. «La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones». *Espacio, Tiempo y Educación* 3, no. 1 (2016): 21-42. <https://doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.3>.

¿QUÉ CARRERA PARA QUÉ MEDICINA? EL FRACASO DE LA INTRODUCCIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIOSANITARIAS EN LA FORMACIÓN MÉDICA DEL PRIMER FRANQUISMO (1938-1959)*

Which Degree for which Profession of Medicine in Spain? The Failure of the Introduction of Social Health Sciences in the Medical Education of the First Franco Regime (1938-1959)

Josep Barceló-Prats^a y Josep M. Comelles^b

Fecha de recepción: 0/12/2020 • Fecha de aceptación: 08/03/2021

Resumen. Desde finales del siglo XVIII, la eclosión de una medicina hospitalaria y, medio siglo después, el desarrollo de la medicina experimental y de la estadística sanitaria transformaron la manera de enseñar la medicina. Este nuevo modelo de formación privilegió la «mirada clínica» en detrimento de la mirada sobre el medio social dónde se ejercía la práctica profesional. A pesar de esta subordinación, a escala internacional, la medicina social y las demás ciencias sociosanitarias continuaron siendo materias importantes en el currículum médico. En España, sin embargo, la presencia de ciencias sociosanitarias en las facultades de medicina fue muy escasa. En este artículo, centrado sobre todo en el primer franquismo, pretendemos

* Este trabajo se ha realizado en el marco de los proyectos de investigación: «Las claves históricas del desarrollo hospitalario en España y su comparación internacional durante el siglo XX» (RTI2018-094676-B-I00) y «Lucha contra el cáncer y cambio sociocultural en España (1939-1975): entre el miedo y la esperanza» (PID2019-107658GB-I00), ambos financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Nuestro agradecimiento a Eduardo Bueno, Mercedes del Cura, Josep Danon, Enrique Perdigüero-Gil, Esteban Rodríguez-Ocaña y Alfons Zarzoso. Queremos dedicar este manuscrito a María José Báguena.

^a Departamento de Enfermería, Facultad de Enfermería, Universitat Rovira i Virgili. Avinguda de Catalunya, 35, 43002 Tarragona, España. josep.barcelo@urv.cat  <https://orcid.org/0000-0002-8818-0872>

^b Departamento de Antropología, Filosofía y Trabajo Social, Facultad de Letras, Universitat Rovira i Virgili. Avinguda de Catalunya, 35, 43002 Tarragona, España. josepmaria.comelles@iubilo.urv.cat  <https://orcid.org/0000-0003-0064-364X>

Cómo citar este artículo: Barceló-Prats, Josep y Comelles, Josep M. «¿Qué carrera para qué medicina? El fracaso de la introducción de las ciencias sociosanitarias en la formación médica del primer franquismo (1938-1959)». *Historia y Memoria de la Educación* 15 (2022): 29-61

esclarecer las raíces y las razones de esta marginalidad, tales como el «reglamentismo» legal y administrativo de la universidad española; las resistencias académicas y corporativas a incorporar enfoques interdisciplinares; y un contexto político e ideológico que retrasó, hasta la Transición democrática, la evolución de la sanidad española hacia el concepto de «salud pública». Para ello dividimos el artículo en dos partes. En una primera se repasa la evolución de la formación médica desde mediados del siglo XIX hasta 1938, mientras que en la segunda se describen y analizan las principales reformas de los planes de estudio de medicina realizadas entre 1938 y 1959.

Palabras clave: Formación médica; España; Franquismo; Medicina social; Ciencias sociosanitarias.

Abstract. *Beginning at the end of the 18th century, the emergence of hospital medicine and, half a century later, the development of experimental medicine and health statistics, transformed the way medicine was taught. This new training model prioritized the “clinical view”, to the detriment of the view on the social environment where professional practice was undertaken. Despite this subordination, on an international scale, social medicine and other social and health sciences continued to be important subjects in the medical curriculum. However, in Spain the presence of social and health sciences was scant. In this article, focused mainly on the early Franco regime, we intend to clarify the roots and reasons for this marginalization, such as the legal and administrative “regulations” of the Spanish university; academic and corporate resistance to incorporating interdisciplinary approaches; and a political and ideological context that delayed, until the Spanish Transition, the evolution of Spanish health towards the concept of “public health”. To do this, we have divided the article into two parts. The first follows the evolution of medical training from the middle of the 19th century to 1938, while the second describes and analyses the reforms of medical curricula made between 1938 and 1959.*

Keywords: *Medical education; Spain; Francoism; Social medicine; Social sciences in medicine.*

INTRODUCCIÓN

La ciencia de conservar la salud y prevenir la enfermedad debería ser enseñada como una de las que poseen mayor importancia. Sería útil para todos y de manera especial para los estudiantes de medicina curativa.¹

¹ Wilson G. Smillie, *Medicina preventiva y sanidad pública* (Madrid: Espasa-Calpe, 1949), 5.

En 1944, el Ministerio de Educación Nacional publicaba el Decreto de Ordenación de la Facultad de Medicina. En su exposición de motivos se justificaba esta reforma puesto que «al Nuevo Estado cumple vindicar en su plenitud el hondo sentido de la actitud médica, [...] no cabe olvidar que el enfermo ha de ser siempre considerado como un hombre entero, dotado de alma y cuerpo».² Sin embargo, este discurso teórico sobre la misión humanista del médico entró en contradicción con un plan de estudios donde la «medicina social»³ y las principales ciencias socio-sanitarias —esto es, la sociología y la antropología médicas de raigambre empírica⁴ y no filosófica—⁵ eran marginales. En la España del primer franquismo, por razones ideológicas, políticas y corporativas,⁶ la endeble presencia en la carrera de medicina de las ciencias sociomédicas mencionadas contrastaba con un contexto internacional que ya favorecía su desarrollo incluso antes de la fundación de la Organización Mundial de la Salud (OMS).⁷

² Decreto de 7 de julio de 1944, sobre la Ordenación de la Facultad de Medicina. *BOE* de 4 de agosto de 1944, 217, 5943-5950.

³ En los años treinta del siglo XX, la «medicina social» fue definida como «el arte de prevenir y curar, considerando sus bases científicas, así como sus aplicaciones individuales y colectivas, desde el punto de vista de las relaciones recíprocas que vinculan la salud de los hombres a dichas condiciones». [René Sand, *Vers la Médecine Sociale* (Paris: Librairie Baillièrre et Fils, 1948), 576]. Una síntesis de la evolución del concepto, en España, puede verse en: Jesús de Miguel, «Fundamentos de sociología de la medicina», *Papers: Revista de Sociología* 5 (1976): 209-239. Sobre la implantación y desarrollo de la medicina social en España, véanse Esteban Rodríguez-Ocaña, *La constitución de la Medicina Social como disciplina en España, 1882-1923* (Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, 1987); Esteban Rodríguez-Ocaña, «Ocaso de la medicina social en España: El caso de la Leptospirosis», *Asclepio* 69, n.º 2 (2017): 1-12.

⁴ Sobre el desarrollo de la sociología y la antropología médicas en España, véanse Joan Campos y Jesús de Miguel, «Sociólogos de bata blanca y médicos con barba: Relaciones entre las ciencias sociales y la Medicina en España», *Revista Española Investigaciones Sociológicas* 15 (1981): 133-144; Ángel Martínez-Hernández, Enrique Perdiguero-Gil y Josep M. Comelles, «Genealogía de la Antropología médica en España», *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 70 (2015): 205-233.

⁵ Para un análisis del contenido ideológico de las memorias de oposiciones a cátedras de medicina del primer franquismo en las cuales, incluso en materias experimentales, se incluyen disertaciones filosóficas y teológicas, véase José M. López Sánchez, «La Medicina en la universidad nacionalcatólica», en *La Universidad Nacionalcatólica. La reacción antimoderna*, ed. Luis E. Otero, (Madrid: Universidad Carlos III, 2014), 317-476.

⁶ Enrique Perdiguero-Gil, Josep M. Comelles y Aida Terrón, «La introducción de las ciencias sociomédicas en el ámbito de la educación sanitaria y la educación médica durante el franquismo», en *Al Servicio de la salud humana. La historia de la medicina ante los retos del Siglo XX*, ed. Alfons Zarzoso y Jon Arrizabalaga (Sant Feliu de Guixols: SEHM, 2017), 123-128.

⁷ Nicoletta Diasio. *La science impure. Anthropologie et médecine en France, Grande-Bretagne, Italie, Pays-Bas* (Paris: PUF, 1999).

Paradójicamente, esta realidad chocaba con la que, cuarenta años antes —en 1904—,⁸ había conducido a reformar los estudios de medicina para que, mediante la enseñanza de la «higiene»,⁹ se impartiesen los contenidos apropiados a los problemas que el médico práctico tenía que resolver en sus relaciones con la sociedad dónde este ejercía. La necesidad de reducir la distancia entre la formación clínica, centrada en el hospital, y la realidad del ejercicio profesional fue una constante en la educación médica internacional desde el siglo XIX.¹⁰ A pesar de esta tensión, en la España de entre siglos existía la voluntad de apostar por la enseñanza de la antropología¹¹ y de ampliar los contenidos de higiene en los estudios de medicina —incluso extenderla al Bachillerato y a las Escuelas Normales—. El conocimiento del medio social aún se consideraba indispensable para el correcto desarrollo del ejercicio médico.¹²

En este artículo pretendemos esclarecer las razones que impidieron una mayor presencia de la higiene, la medicina social y otras ciencias sociosanitarias en los planes de estudio de medicina, poniendo el énfasis en el período del franquismo autárquico. Tras un primer apartado donde se analiza la formación médica desde mediados del siglo XIX hasta la Guerra Civil, se describen las reformas efectuadas durante el primer franquismo. Para analizarlas con detalle, dividimos este periodo en dos etapas. Una primera (1938-1951) en la que se debatió la Ley de Ordenación

⁸ Real Decreto de 10 de junio de 1904, sobre las Cátedras de Higiene con prácticas de Bacteriología sanitaria. *Gaceta de Madrid* de 12 de junio de 1904, 164, 1013-1014.

⁹ La «higiene» es una parte de la medicina que trata de cuanto «es necesario para conservar la salud, prolongar la vida y mejorar la especie». [Gonzalo Piédrola, Agustín Pumarola y José Bravo, *Higiene, medicina preventiva y social* (Madrid: Amaro, 1964 [1.ª ed.]), 8]. Durante buena parte del siglo XX «higiene» y «sanidad» se definían de una manera análoga, pero con un leve matiz separativo «ya que, si hablamos de doctrina pura, de conocimientos teóricos, de lo deseable, usamos la palabra higiene y si esta concepción se liga a una idea de ejecución práctica, preferimos el vocablo sanidad». [Piédrola, Pumarola y Bravo, *Higiene* (1.ª ed.), 20].

¹⁰ Una síntesis de esta disyuntiva está en Thomas N. Bonner, *Becoming a physician. Medical education in Britain, France, Germany, and the United States, 1750-1945* (New York: Oxford University Press, 1995).

¹¹ Julián Calleja, *Necesidad de proteger los estudios antropológicos en nuestro país. Discurso leído ante la Real Academia de Ciencias exactas, físicas y naturales de Madrid* (Madrid: Imprenta de L. Aguado, 1892).

¹² Medio siglo más tarde, Primitivo de la Quintana ratificaba que, a diferencia de lo acontecido en España, las disciplinas sociomédicas continuaban teniendo relevancia en la formación médica internacional. Primitivo de la Quintana, «La Medicina social como problema docente: evolución conceptual y desarrollo». *Revista de Educación* 5, n.º 13 (1953): 110-123.

Universitaria de 1943 y, con su despliegue,¹³ se reordenaron los estudios de medicina.¹⁴ Finalmente, una segunda (1951-1959) que estuvo caracterizada por las modificaciones que se introdujeron en los planes de estudios médicos en 1953 y 1959.¹⁵

QUÉ LEGISLACIÓN PARA QUÉ PROFESIÓN (1843-1938)

Desde la creación de la primera escuela médica medieval, en Salerno, la enseñanza de la medicina nunca ha sido una formación más. En el periodo de este epígrafe venía a suponer casi un cuarto de la matrícula universitaria total, solo por detrás de derecho. Ambas profesiones dejaban en una posición residual a las otras facultades. La condición aplicada de la medicina explica que no se pueda abordar la evolución de su formación pre y postgraduada y del Doctorado sin conocer su regulación legislativa, así como la relativa al número, distribución y organización de las universidades y facultades.¹⁶

En España, por primera vez en 1843,¹⁷ a instancias del médico Pedro Mata, se dotaron 22 cátedras en las Facultades de Medicina, una por asignatura, separando la de Higiene de la de Fisiología. La asignatura de Higiene se dividió en Higiene Pública e Higiene Privada y, en ambas, se explicaban las relaciones entre el medio y la enfermedad.¹⁸ En esa reforma, solo se concedió la categoría de Facultades de Medicina a los Colegios de Cirugía de Madrid y Barcelona, mientras que Santiago, Sevilla,

¹³ Mariano Peset, «La Ley de Ordenación Universitaria de 1943», en Carreras y Ruiz, *La universidad española*, 125-158.

¹⁴ Véase el Decreto de 1944 citado en la nota 2.

¹⁵ Decreto de 11 de agosto de 1953, por el que se establecen los planes de estudios de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho, Medicina, Veterinaria y Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales. *BOE* de 29 de agosto de 1953, 241, 5185-5190; Decreto 1742/1959, de 23 de septiembre, por el que se reduce el plan de estudios del periodo de Licenciatura de la Facultad de Medicina. *BOE* de 12 de octubre de 1959, 244, 13132.

¹⁶ Sobre el origen de diversas Facultades de Medicina, véase José Danón (coord.), *La enseñanza de la Medicina en la universidad española: primera parte* (Barcelona: Fundación Uriach, 1998). Un segundo volumen del libro, con idéntico título, se publicó en 2001.

¹⁷ Sobre la enseñanza de la medicina antes de 1843, véase: Mariano Peset, José L. Peset, *La universidad española (siglos XVIII y XIX): despotismo ilustrado y revolución liberal* (Madrid: Taurus, 1974).

¹⁸ Pedro F. Monlau. *Elementos de higiene pública o el arte de conservar la salud de los pueblos* (Madrid: Imprenta de M. Rivadeneyra, 1862, 3 vols.); Pedro F. Monlau. *Elementos de higiene privada o el arte de conservar la salud del individuo* (Madrid: Librería de Moya y Plaza, 1864).

Valencia, Valladolid y Zaragoza quedaron reducidas a «colegios de prácticos en el arte de curar destinados a formar titulados de segunda clase». ¹⁹ La reforma universitaria del ministro Pidal amplió, en 1845, la formación de médicos a Cádiz, Santiago y Valencia. Esta estructura, tras algunos retoques en 1847 y 1849, quedó fijada definitivamente durante más de un siglo con la Ley Moyano de 1857. ²⁰

En lo sucesivo, en medicina, la Higiene privada y pública se impartían en séptimo curso y en el Doctorado. ²¹ Según Monlau, esta «proclamación legal de la importancia de los estudios antropológicos, fue la iniciación práctica de la Medicina en la buena Administración pública». ²² La formación médica combinaba, por entonces, conocimiento y práctica clínica con la necesidad de comprender la influencia del medio —entendido en un sentido amplio— en la etiología de la enfermedad. ²³ Esto último quedaba incluido en la Higiene, siendo una materia fundamental para desarrollar una práctica profesional atenta a los campos considerados como medicina social. ²⁴ Tanto es así que las topografías y geografías médicas, ²⁵ los informes médico-sociales y la publicación de otros textos de índole sociosanitaria avalaron su valor para el quehacer profesional, junto a los conocimientos de epidemiología, estadística, sociología o etnografía. ²⁶ Por eso, médicos como Pedro Felipe Monlau eran

¹⁹ José M. López-Piñero, «La enseñanza médica en España desde la Baja Edad Media hasta la Ley Moyano (1857)», en Danón, *La enseñanza de la Medicina*, 7-29, 26.

²⁰ López-Piñero, «La enseñanza médica en España», 27.

²¹ Sobre la evolución de la titulación médica hasta la Segunda República, véase Alejandro Ridruejo, «La enseñanza de la medicina en España: planes de estudio (1843-1931)» (Tesis doctoral: Universidad de Valladolid, 1979).

²² M^a José Báguena, «La higiene y la salud pública en el marco universitario español», *Revista de Sanidad e Higiene Pública* 68 (1994): 94.

²³ Sobre las relaciones entre enfermedad y medio, véanse: Philippe Pinel, *Nosografía filosófica o Aplicación del método analítico á la medicina* (Madrid: Imprenta Real, 1803); Leonhard L. Finke, *Versuch einer allgemeinen medicinisch-praktischen Geographie, worin der historische Theil der einheimischen Völker- und Staaten-Arzeneykunde vorgetragen wird*, (Leipzig: in der Weidmannschen Buchhandlung, 1795).

²⁴ George Rosen, *De la policía médica a la medicina social: ensayos sobre la historia de la atención a la salud* (Mexico: Siglo XXI, 1985).

²⁵ Véase, por ejemplo: Juan Casco-Solís, «Las topografías médicas: Revisión y cronología», *Asclepio* 53, n.º 1 (2001): 213-244.

²⁶ Josep M. Comelles, «The Role of Local Knowledge in Medical Practice: A Trans-Historical Perspective», *Culture, Medicine and Psychiatry* 24, n.º 1 (2000): 41-75.

críticos con una formación exclusivamente hospitalaria y clínica que no habilitaba para ejercer en contextos geográficos y culturales diversos.²⁷ Este último insistía en:

que los discípulos sean conducidos [...] a las grandes fábricas, a los hospitales y a las cárceles, a los buques y a los cuarteles, para estudiar las influencias patogénicas, para enterarse de los procedimientos manuales de las artes, para examinar las condiciones atmosféricas, etc. [...] Durante el curso se le debe acompañar a estudiar prácticamente el laboreo de minas, la policía rural, y ensayarle en la formación de topografías.²⁸

Inicialmente, solo se incluyeron conocimientos sobre el medio en la asignatura de Higiene privada y pública,²⁹ pero el plan de 1884 añadió, en sexto curso de la Licenciatura, Nociones de Estadística Médica a la Higiene Pública. Fue en el Doctorado, centralizado en la Universidad de Madrid, donde se introdujeron Filosofía Médica, Historia Crítica de la Medicina General y particularmente en España, así como Estudio Histórico y Geográfico de las Principales Epidemias y Particularmente de las Ocurredas en España.³⁰ En 1886, el plan Montero eliminó Filosofía Médica, mantuvo Historia Crítica de la Medicina y sustituyó el Estudio Histórico de las Epidemias por una ampliación de la Higiene Pública y Epidemiología. Las limitaciones de los conocimientos sociosanitarios en la Licenciatura explican que, en 1892, el anatomista Julián Calleja vindicase la inclusión en ella de la Antropología.³¹ Esa disciplina incluía, entonces, Antropología Física, Etnología —ambas con trascendencia en medicina práctica—, Filología y Arqueología. Sin embargo, la propuesta

²⁷ Josep M. Comelles, «From Ethnography to Clinical Practice in the Construction of the Contemporary State», en *Democracy and Ethnography: Constructing Identities in Multicultural Liberal States*, ed. Carol J. Greenhouse (Albany: State University of New York Press, 1998), 233-253.

²⁸ Báguena, «La higiene», 95.

²⁹ En 1850, el plan Seijas redujo la Higiene Privada a nociones muy generales de fisiología. En 1852 su docencia volvió a manos del catedrático de Higiene. El plan Moyano desdobló la Higiene en «Privada» y «Pública», reunificándose, en 1867, como Higiene Pública y Privada y creándose, para el Doctorado, unos estudios superiores de Higiene Pública y Epidemiología.

³⁰ Ridruejo, *La Enseñanza de la Medicina*, 384. Nótese que la última materia es la traducción del título de August Hirsch, *Handbuch der Historisch-Geographischen Pathologie* (Erlangen: Verlag von Ferdinand Enke, 1860).

³¹ Calleja, *Necesidad de proteger*.

de Calleja solo se aplicó a las Facultades de Ciencias y no a la de Medicina.

En 1905, se promulgó el temario oficial de las oposiciones a médicos titulares.³² Estaba dividido en cinco bloques, cuatro de temario clínico y un quinto, con 26 temas, reservado a la higiene. Sin embargo, no se aprecia el menor atisbo de la sociología o la antropología en ninguno de esos temas, puesto que, al poder acceder a dichas oposiciones cualquier licenciado sin otro requisito, el temario había de ajustarse al contenido de la carrera.

El escaso peso de las ciencias sociosanitarias en la Licenciatura, desde 1904,³³ explica el despliegue, una vez creada la Escuela Nacional de Sanidad (ENS),³⁴ de una oferta de cursos de postgrado con contenidos en medicina social destinados a los nuevos especialistas de la sanidad pública.³⁵

La reforma del plan de 1928, posterior a la creación de la mencionada ENS, reforzó la formación clínica del médico general —con conocimientos básicos de algunas especialidades— en detrimento de las ciencias sociomédicas. En un momento histórico en que buena parte de la práctica médica aún continuaba ejerciéndose sobre obreros y campesinos,³⁶ los contenidos de medicina social se limitaron a una sola asignatura de Higiene, en tercer curso, y a Pediatría, en sexto.

En este periodo, a escala internacional, ya se había producido la eclosión disciplinar de la sociología empírica y de la antropología social

³² Real Orden de 23 de marzo de 1905, sobre el Programa de oposiciones a ingreso en el Cuerpo de Médicos titulares. *Gaceta de Madrid* de 24 de marzo de 1905, 83, 1124-1125.

³³ El Real Decreto de 1904, citado en la nota 8, refundió las cátedras de Higiene en una sola, impartándose esa única asignatura en sexto curso de la Licenciatura.

³⁴ Gustavo Pittaluga, *La constitución de la Escuela Nacional de Sanidad de Madrid* (Madrid: Publicaciones de la Escuela Nacional de Sanidad, 1930). Desde 1920 también había jugado un papel importante en el desarrollo de la salud pública la Fundación Rockefeller. Esteban Rodríguez-Ocaña, «La intervención de la Fundación Rockefeller en la creación de la sanidad contemporánea en España», *Revista Española de Salud Pública* 74 (2000): 27-34.

³⁵ Jorge Molero e Isabel Jiménez, «Salud y burocracia en España. Los Cuerpos de Sanidad Nacional, 1855-1951», *Revista Española de Salud Pública* 74 (2000): 45-79.

³⁶ Así se detalla, por ejemplo, en Francisco Polo Fiayo, *El gran esclavo, el médico* (Madrid: Jesús Morata, 1929); Juan M. Lara. *De la vida médica rural* (Dos Hermanas: Imprenta Diez, 1945).

y cultural.³⁷ En un principio, ambas quedaron alejadas de la medicina por el énfasis científico-experimental de esta última.³⁸ Esto es, algunos de los rasgos constitutivos del llamado «modelo médico»,³⁹ tales como su asocialidad, ahistoricidad e individualismo metodológico, privilegiaron la mirada clínica respecto de la efectuada sobre el medio social. Ello dio lugar a novedades didácticas como la lección clínica o el internado de los estudiantes en los hospitales, así como la construcción de un «paciente hospitalario».⁴⁰ Así, inicialmente, los intereses comunes entre la medicina y la antropología quedaron reducidos a temas ubicados en los márgenes de ambas disciplinas,⁴¹ como el conocimiento de la diversidad local de las enfermedades, el folklore o los debates con las escuelas psicoanalíticas.⁴² Con la sociología pueden documentarse algunas relaciones más, sobre todo en temas de organización profesional y hospitalaria, en higiene y sanidad, en medicina social y en torno a las problemáticas vinculadas con el desarrollo de los seguros médicos.⁴³

En España, antes de 1936, se documentan traducciones de libros de sociología y de antropología.⁴⁴ Sin embargo, las relaciones entre la medicina y estas disciplinas fueron casi nulas. Esta realidad no varió

³⁷ George W. Stocking, «The Ethnographic Sensibility of the 1920s and the Dualism of the Anthropological Tradition», en *Romantic Motives. Essays on Anthropological Sensibility*, ed. George W. Stocking (Madison: The University of Wisconsin Press, 1989), 208-276.

³⁸ Sobre el nacimiento de la clínica, véase Michel Foucault, *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica* (México: Siglo XXI editores, 2001). Sobre la introducción de las ciencias básicas y el peso del laboratorio en la formación médica, véase Thomas Neville, *Becoming a physician. Medical education in Britain, France, Germany, and the United States, 1750-1945* (Oxford: Oxford University Press, 1995).

³⁹ Eduardo L. Menéndez, «El Modelo Médico y la Salud de los Trabajadores», *Salud Colectiva* 1, n.º 1 (2005): 9-32.

⁴⁰ Colin Jones, «The construction of the hospital patient in Early Modern France», en *Institutions of Confinement. Hospitals, Asylums and Prisons in Western Europe and North America*, ed. Norbert Finzsch y Robert Jütte (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), 55-74.

⁴¹ Josep M. Comelles y Ángel Martínez-Hernández, *Enfermedad, cultura y sociedad. Un ensayo sobre las relaciones entre la Antropología social y la Medicina* (Madrid: EUDEMA, 1993).

⁴² George W. Stocking, «Anthropology and the Science of the Irrational. Malinowski's Encounter with Freudian Psychoanalysis», en *Malinowski, Rivers, Benedict and Others. Essays on Culture and Personality*, ed. George W. Stocking (Madison: The University of Wisconsin Press, 1986), 13-49.

⁴³ Patricia Kendall y George G. Reader, «Contributions of Sociology to Medicine», en *Handbook of Medical Sociology*, ed. Howard E. Freeman, Sol Levine y Leo G. Reeder (New Jersey: Prentice Hall, 1972), 1-29.

⁴⁴ Como, por ejemplo, la traducción de la obra de Émile Durkheim, *El suicidio* (Madrid: Editorial Reus, 1927); o la de Bronislaw Malinowski, *La vida sexual de los salvajes del Noroeste de Melanesia* (Madrid: Morata, 1932).

con la Segunda República,⁴⁵ puesto que los contenidos sociosanitarios en la carrera de medicina continuaron impartándose casi exclusivamente en Higiene, una cátedra que, además, solían ocupar provisionalmente profesores interinos de paso hacia puestos más codiciados.⁴⁶ Tras la Guerra Civil, como veremos, la situación no cambió en exceso. Por eso, en 1953, se continuaba alertando que:

Lo que no es tolerable es la graduación para el ejercicio de una profesión determinada sin haber incluido en el currículum las enseñanzas necesarias de disciplinas fundamentales o formativas que pueden [...] suponer un riesgo de fracaso en el global de la enseñanza. [...] Creemos que en este último caso se encuentra la enseñanza de la medicina social.⁴⁷

QUÉ CARRERA PARA QUÉ MÉDICOS (1938-1951)

La Universidad en el Nuevo Estado

En 1938, un joven psiquiatra, Juan José López Ibor escribía, desde la radicalidad ideológica del falangismo, que «España no ha tenido Universidad auténtica, en los últimos tiempos, porque no podía tenerla».⁴⁸ Afirmaba que el Nuevo Estado podía hacerla posible. Ello se intentó, en 1943, con la Ley de Ordenación Universitaria (LOU).⁴⁹ Por un lado, el exilio y las depuraciones dejaron numerosas cátedras vacantes que fueron ocupadas por afines al régimen.⁵⁰ Para muchos de sus titulares era

⁴⁵ Sobre la tarea sanitaria de la Segunda República, véanse Joan Serrallonga, «Reformadores y reaccionarios en la estructura central de sanidad en España, 1931-1936», *Investigaciones Históricas* 29 (2009): 241-264; Ferrán Martínez-Navarro, «La Sanidad en España», *Revista de Sanidad e Higiene Pública* 51 (1977): 777-817.

⁴⁶ Báguena, «La higiene», 96.

⁴⁷ Primitivo de la Quintana, «La Medicina social como problema docente», *Revista de Educación* 5, n.º 12 (1953): 1-11, 1.

⁴⁸ Juan J. López Ibor, *Discurso a los universitarios españoles* (Santander: Cultura española, 1938). Reeditado (Madrid: Rialp, 1957), 109.

⁴⁹ Alicia Alted-Vigil, «Bases político-ideológicas y jurídicas de la universidad franquista durante los Ministerios de Sainz Rodríguez y primera época de Ibáñez Martín (1938-1945)», en Carreras y Ruiz, *La universidad española*, 95-124, 97.

⁵⁰ Alfons Zarzoso y Àlvar Martínez-Vidal, *Medicina, guerra y exili. Una generació destruïda per la guerra* (Barcelona: CSIC, 2011).

una prebenda que les permitía acceder a negocios privados y formar parte de la «élite cultural»⁵¹ del régimen o mantener la condición de notables locales como antes de la Guerra Civil. Por otro lado, la LOU no amplió el número universidades ni el de cátedras, lo que dio lugar a agrupar —a menudo arbitrariamente— disciplinas consideradas afines a las cátedras existentes. Esto dificultó que disciplinas como la sociología y la antropología pudieran ser transversales en distintas facultades, siendo ubicadas, principalmente, en las Facultades de Filosofía y Letras,⁵² de Derecho y, más tarde, de Economía.

En el debate ideológico sobre la LOU se confrontaron partidarios de una «universidad científica» y quiénes, influidos por Ortega y Gasset, postulaban por una «universidad cultural».⁵³ López Ibor, médico, no creía en la posibilidad de ensamblar los estudios de medicina con los ubicados en Letras, «ya que no es posible hacerle seguir a un médico [...] varios cursos en una Facultad de Cultura en detrimento de su formación médica»,⁵⁴ Pero, al mismo tiempo, consideraba que un profesional solo «embebido de ciencia y de técnica [...] no es más que una traducción de la idea luterana de profesión que nunca encajó en nuestro modo de ser».⁵⁵

Tras un intento fallido de Ley de Universidades de 1939,⁵⁶ se redactó el anteproyecto de la Ley de 1943, apuntando ideas populistas como la universidad gratuita.⁵⁷ Sin embargo, la presión del nacionalcatolicismo influyó en la redacción final, más conservadora,⁵⁸ que se terminó promulgando sin demasiada oposición del ministro Ibáñez Martín.⁵⁹ Dicha

⁵¹ Sobre el concepto de «élite cultural», véase: Nicolás Sesma, «Sociología del Instituto de Estudios Políticos. Un “grupo de élite” intelectual al servicio del Partido Único y del Estado franquista», en *Falange: las culturas políticas del fascismo en la España de Franco (1936-1975)*, ed. Miguel Á. Ruiz Carnicer (Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2013), 253-288.

⁵² Decreto de 7 de Julio de 1944, sobre la ordenación de la Facultad de Filosofía y Letras. *BOE* de 4 de agosto de 1944, 217, 5912-5926.

⁵³ Luis E. Otero, «La universidad nacionalcatólica», en Otero, *La Universidad Nacionalcatólica*, 69-130.

⁵⁴ López Ibor, *Discurso a los universitarios*, 64-65.

⁵⁵ López Ibor, *Discurso a los universitarios*, 66.

⁵⁶ Otero, «La universidad nacionalcatólica», 91-93.

⁵⁷ Peset, «La Ley de Ordenación», 126.

⁵⁸ Pedro Laín Entralgo, *Descargo de Conciencia, 1930-1960* (Barcelona: Barral, 1976), 292-293.

⁵⁹ Alted-Vigil, «Bases político-ideológicas», 98-99.

ley limitó al extremo la autonomía de las universidades, regulando minuciosamente el acceso a los puestos docentes y a los órganos de gobierno para asegurar su control ideológico y político.⁶⁰ Este férreo control explica la imposibilidad de reformar a fondo la legislación universitaria hasta la Ley General de Educación de 1970 y, sobre todo, la Ley de Reforma Universitaria de 1984.

¿Una nueva carrera de Medicina?

En 1944, un Decreto regularizó todas las facultades y en la de Medicina se abordó «el arduo problema de la especialización. [...] El caso más general era siempre el de un autodidactismo de los especialistas, cuya formación se realizaba fuera de las facultades y conducía frecuentemente a dolorosos resultados».⁶¹ Este Decreto abrió las puertas a la utopía de una medicina autárquica al margen, por razones ideológicas, de la ciencia experimental de su tiempo.⁶² Sin embargo, ese mismo Decreto creaba el título de especialista, una novedad ajustada a la evolución médica y que ya se incorporó, ese mismo año, a la planificación del nuevo Seguro Obligatorio de Enfermedad (SOE).⁶³ Se amplió el Doctorado a todas las facultades y, para elevar su calidad, se establecieron criterios rigurosos y selectivos para formar investigadores. Las enseñanzas del grado de Doctor en Medicina consistían en «cuatro cursos monográficos que podrán versar, entre otras materias, sobre Matemáticas para Biólogos, Antropología —física—, Hidrología médica, Medicina colonial y Psicología experimental y racional. En vez de uno de los cursos monográficos el alumno podrá cursar una disciplina de cualquier otra Facultad».⁶⁴

⁶⁰ Mariano Peset, «Prólogo», en *Oposiciones y concursos a cátedras de Historia en la Universidad de Franco (1939-1950)*, ed. Yolanda Blasco y María F. Mancebo (València: Publicacions de la Universitat de València, 2010), 11-22.

⁶¹ Decreto de 7 de julio de 1944, sobre la Ordenación de la Facultad de Medicina. *BOE* de 4 de agosto de 1944, 217, 5944.

⁶² Sobre los efectos del Decreto en la ideología y el perfil del profesorado que se incorporó durante el primer franquismo, véase López Sánchez, «La Medicina en la universidad», 317-320.

⁶³ Primitivo de la Quintana, «Plan de asistencia médica y medicina preventiva para la implantación del seguro de enfermedad en España», *Profesión Médica* 20, (1944): 1-4.

⁶⁴ Decreto de 7 de julio de 1944, sobre la Ordenación de la Facultad de Medicina. *BOE* de 4 de agosto de 1944, 217, 5948.

Por su parte, la Licenciatura constaba de una etapa preclínica, donde se buscaba dar al estudiante una formación de tipo general y una clínica que pretendía alcanzar la completa capacidad profesional mediante las prácticas hospitalarias. La docencia combinaba lecciones de cátedra con el pase de visita por las salas de los hospitales del profesor con los estudiantes. Asimismo, existía la posibilidad de que los estudiantes se matriculasen como libres, eso es, con derecho a examen, pero sin obligación de asistir a las clases. Los exámenes consistían en memorizar teoría y exponerla de forma oral o escrita. Por eso, el alumnado, en particular el libre, utilizaba manuales, apuntes de cátedra o lecciones para estudiar el temario de las diversas asignaturas.

En un contexto laboral aún de escasa especialización, la Licenciatura siguió habilitando para un ejercicio cuyas principales salidas profesionales continuaban siendo las oposiciones a médico titular de Asistencia Pública Domiciliaria (APD)⁶⁵ o a Cuerpos de Sanidad y a ejercer en el SOE como médico militar o en el ámbito privado.

De apuntes y manuales con contenidos de medicina social

Los manuales existentes para estudiar las asignaturas que se cursaban en medicina son útiles para documentar dónde se podían impartir la medicina social y las demás ciencias sociosanitarias. Como veremos a continuación, dichos contenidos podían tener cierta cabida en Higiene y Sanidad, Pediatría y Puericultura, Psiquiatría, Psicología e Historia de la Medicina, siendo su distribución y su carga docente muy diversas. Sin embargo, el análisis de las memorias de oposiciones a cátedras de todas estas asignaturas pone de relieve que los candidatos exponían sobre todo argumentos filosóficos e incluso teológicos ajenos a cualquier tipo de empirismo y en ocasiones de experimentalismo.⁶⁶

⁶⁵ Sobre los médicos titulares, véase Josep M. Comelles, Enrique Perdiguero-Gil, Eduardo Bueno, y Josep Barceló-Prats, «Por caminos y veredas: La práctica médica rural bajo el Franquismo (1939-1979)», en *Genealogías de la Reforma Sanitaria en España*, eds. José Martínez-Pérez, Enrique Perdiguero-Gil (Madrid: La Catarata, 2020), 63-124, 77-79.

⁶⁶ López Sánchez, «La Medicina en la universidad», 320-375.

A Higiene y Sanidad, asignatura de sexto curso, se le asignaron entre 60 y 80 horas de lecciones dependiendo del calendario. Los contenidos de los diferentes manuales de higiene, publicados entre la década de los cuarenta y la de los sesenta, son muy similares. Esta homogeneidad puede explicarse porque una parte importante de los temarios de algunas oposiciones, como las que daban acceso a los Cuerpos de Sanidad Nacional, versaban sobre contenidos de higiene y medicina preventiva.⁶⁷ Los dos primeros manuales del periodo franquista fueron la *Higiene Rural*⁶⁸ y las *Lecciones del curso de Higiene*⁶⁹ del catedrático de la Universidad de Valladolid, Emilio Zapatero. En el prólogo del primero, el director general de Sanidad —José Alberto Palanca—, confirma que hasta entonces en la asignatura de Higiene no se había hablado «ni de organización sanitaria, [...] ni de epidemiología, ni de estadística, ni de ingeniería sanitaria, ni de ninguno de los aspectos que hoy día son consubstanciales con la higiene».⁷⁰ Sin embargo, estas temáticas continúan estando poco representadas en ambos manuales.

En los múltiples manuales de Pediatría y Puericultura del periodo, los contenidos sociosanitarios tampoco ocupan un lugar central.⁷¹ No solo iban destinados a estudiantes, sino también a médicos en ejercicio y a visitadoras sanitarias, entre otros, puesto que también servían para preparar temarios de exámenes, oposiciones y concursos. Responden al interés compartido por la Dirección General de Sanidad (DGS) y los falangistas de luchar contra la mortalidad infantil,⁷² reflejándose en las propuestas de organización del dispositivo asistencial a la infancia presentes en las colecciones de *Al servicio de España y al niño español* (DGS) o en el proyecto falangista de Juan L. Morales.⁷³

⁶⁷ Molero y Jiménez, «Salud y burocracia», 72-74.

⁶⁸ Emilio Zapatero, *Higiene Rural* (Barcelona: Salvat Editores, 1943).

⁶⁹ Emilio Zapatero, *Lecciones del curso de Higiene* (Valladolid: Facultad de Medicina, 1944).

⁷⁰ Zapatero, *Higiene Rural*, 11.

⁷¹ Luis Torres, *Manual de Pediatría* (Barcelona, Bosch, 1940); José Boix, *Manual de Puericultura* (Valencia: Librerías de García-Muñoz, 1941).

⁷² Campos y de Miguel, «Sociólogos de bata blanca», 133-141.

⁷³ Juan L. Morales, «Programa totalitario de sanidad y asistencia social infantil», *Revista de Sanidad e Higiene Pública* 15 (1941): 304-348.

En los manuales de Psiquiatría, el discurso dominante oscilaba entre el eclecticismo y la fenomenología,⁷⁴ tomando distancias con las escuelas psicoanalíticas.⁷⁵ El rastreo de la presencia de la sociología o la antropología es más difícil, ya que los principales psiquiatras del franquismo, como López Ibor,⁷⁶ no tuvieron excesivo interés por los debates internacionales entre ambas disciplinas y las escuelas psicológicas, psicoanalíticas y psiquiátricas.⁷⁷ El primer manual de psiquiatría, publicado en 1941 por José Pérez López-Villamil,⁷⁸ quiso llenar un vacío que, según su autor, no suplían las explicaciones de cátedra ni la literatura nacional, describiendo la psicopatología general, distanciándose del «organicismo» y explicando su etiología mediante el «constitucionalismo» de Kretschmer.⁷⁹

El decreto de 1944 asignaba Psicología, en segundo curso de la carrera de medicina, a la Facultad de Filosofía y Letras.⁸⁰ Esta situación duró poco, puesto que probablemente sus contenidos, basados allí en una psicología neoescolástica ajena a las ciencias sociales,⁸¹ no tenían interés para futuros médicos. A finales de la década, la ya denominada Psicología médica se incorporó a las cátedras de Psiquiatría. Los textos más recomendados en esta asignatura fueron los de Ernst Kretschmer.⁸²

⁷⁴ Ricardo Campos y Ángel González, «Psiquiatría en el primer franquismo: saberes y prácticas para un “Nuevo Estado”», *Dynamis* 37, n.º 1 (2017): 13-21

⁷⁵ Silvia Levy, *Psicoanálisis y defensa social en España, 1923-1959*, (Madrid: Los Libros de la Catarata, 2019), 126-153.

⁷⁶ Juan J. López Ibor, *La Agonía Del Psicoanálisis* (Madrid: Espasa-Calpe, 1951).

⁷⁷ Ricardo Campos y Enric Novella, «La Higiene Mental durante el primer franquismo. De la higiene racial a la prevención de la enfermedad mental (1939-1960)», *Dynamis* 37, n.º 1 (2017), 65-87.

⁷⁸ José Pérez López-Villamil, *Manual de Psiquiatría. Psicopatología General* (Lugo: Asociación Galega de Psiquiatría, 2003). Es la reedición del libro de 1941 donde toma distancias de las orientaciones organicistas y aplaude la labor de psiquiatras como Juan J. López Ibor, Emili Mira o Ramón Sarró.

⁷⁹ Ernst Kretschmer, *Constitución y Carácter*, (Barcelona-Madrid: Labor, 1954); Ernst Kretschmer, *Psicología Médica*, (Barcelona-Madrid: Labor, 1954).

⁸⁰ Decreto de 7 de julio de 1944 sobre la Ordenación de la Facultad de Filosofía y Letras. *BOE* de 4 de agosto de 1944, 217, 5912-5926.

⁸¹ Levy, *Psicoanálisis*, 126 y siguientes.

⁸² Josep Solé, «La Influencia de Kretschmer en la medicina, la psiquiatría y la literatura psicológica española», *Revista de Psicología General y Aplicada* 4, n.º 2 (1949): 475-511.

Finalmente, a Historia de la Medicina, en séptimo curso, se le destinaba una única hora semanal. En esta materia hay que destacar la contribución de Pedro Laín Entralgo.⁸³ Primer catedrático de la disciplina cuando esta aún se limitaba al doctorado, Laín tuvo mucha relevancia cultural y política por su posición como uno de los intelectuales orgánicos del franquismo. Ello le llevó a Rector de la Universidad de Madrid entre 1950 y 1956. La Historia de la Medicina, en el último curso, abrió las puertas al futuro desarrollo de la historiografía médica y a la apertura hacia las ciencias sociales.⁸⁴ Sin embargo, la antropología médica que defendía Laín guardaba diferencias sustanciales con los preceptos de la sociología empírica o de la antropología social.⁸⁵ Aunque en su obra cita a algunos de los referentes fundamentales de ambas disciplinas, abogaba por un concepto de antropología médica que, vinculado a la fenomenología y a la filosofía de Xavier Zubiri,⁸⁶ Binswanger y Von Weizsäcker,⁸⁷ examinaba la condición del paciente y su relación con el médico.⁸⁸ Su postura alimentó la necesidad de las humanidades médicas, menos por su peso en la carrera de medicina como por su papel en la construcción de la identidad profesional del médico en un contexto de progresiva socialización de la sanidad española.⁸⁹

Los límites de la medicina social en el primer franquismo

El Decreto de 1944 abrió las puertas a la formación postgraduada y continuada de los profesionales, no únicamente médicos. En ambas

⁸³ López Sánchez, «La Medicina en la universidad», 382-387.

⁸⁴ José M. López-Piñero, «Historia social, antropología cultural y sociología de la medicina en la enseñanza médica. Hacia una ciencia socio-médica», *Medicina e Historia* 3 (1971): 2-16.

⁸⁵ Pedro Laín Entralgo, *Estudios de Historia de la Medicina y de Antropología médica* (Madrid: Escorial, 1943).

⁸⁶ Ángel González de Pablo, «Por la psicopatología hacia Dios: Psiquiatría y saber de salvación durante el primer franquismo», *Dynamis* 37, n.º 1 (2017): 45-64.

⁸⁷ Pedro Laín Entralgo, *El Estado de Enfermedad* (Madrid: Sociedad de estudios y publicaciones, 1968).

⁸⁸ Pedro Laín Entralgo, *La relación médico enfermo: historia y teoría* (Madrid: Revista de Occidente, 1964).

⁸⁹ Perdiguero-Gil, Enrique y Eduardo Bueno Vergara, «“Hay una diferencia entre la medicina social y la socializada”. Las resistencias de los médicos españoles a la colectivización de la asistencia sanitaria y la ampliación de la cobertura sanitaria (1944-1963)», en *El Estado Del Bienestar Entre El Franquismo y La Transición*, eds. Damián González Madrid y Manuel Ortiz Heras (Madrid: Sílex Editorial, 2020), 95-124.

formaciones puede documentarse el papel de la DGS, de la ENS,⁹⁰ del SOE y de la Delegación Nacional de la Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (FET y de las JONS), así como de su Sección Femenina. Sin embargo, existía una pugna entre dos concepciones distintas de medicina social. Por un lado, según la retórica falangista, medicina social era sinónimo de socialización de la medicina y se usaba para describir la asistencia del SOE. En la revista *SER*,⁹¹ un órgano falangista, se documentan las diferencias entre la DGS y el SOE, puesto que este último postergaba la salud pública en favor de la atención clínica a la enfermedad.⁹² Por otro lado, la DGS y la ENS, que mantuvieron el concepto clásico de medicina social, se centraron en la realización, entre otras acciones, de campañas de prevención, de formación continuada y de edición de colecciones como *Al servicio de España y del Niño Español*,⁹³ los *Folletos de divulgación* o la *Revista de Sanidad e Higiene Pública*.

En los años cuarenta las salidas profesionales del limitado número de nuevos licenciados no habían cambiado. Aunque, en 1944, la aparición del SOE modificó el mercado laboral, la demanda de estudios de medicina continuó relativamente estable hasta los años sesenta. En la medida que la reforma hospitalaria no empezó a discutirse hasta finales de los cincuenta, la principal salida profesional continuó siendo la medicina general. Por su parte, la pediatría y la tocoginecología experimentaron un lento crecimiento, mientras que la cirugía general y las especialidades fueron sectores minoritarios hasta principios de los sesenta. La estabilidad del currículum médico, que apenas matizarían las reformas de 1953 y 1959, con la ampliación de asignaturas de especialidades, tampoco favoreció grandes cambios en una formación que continuó siendo eminentemente clínica.

⁹⁰ Fernando Ruiz Falcó, «Escuela Nacional de Sanidad. Problemática pasada, actual y futura», *Revista de Sanidad e Higiene Pública* 57 (1983): 359-372.

⁹¹ Enrique Perdiguero-Gil, «La “educación sanitaria” en el ideario médico-social del franquismo a través de la revista *SER*», en *Política, salud y enfermedad en España: entre el desarrollismo y la transición democrática*, ed. Enrique Perdiguero-Gil (Elche: Universidad Miguel Hernández, 2015).

⁹² En la revista *SER* también se documentan comentarios explícitos sobre los nuevos aires formativos internacionales. Véase la sección «Salud Internacional» de Gerardo Clavero.

⁹³ Modesta Salazar, Josep Bernabeu-Mestre y Emilio A. Martínez-Marco, «La salud materno-infantil durante el franquismo: notas bibliométricas sobre el programa “Al Servicio de España y del niño español”», *Asclepio* 59, n.º 1 (2007): 285-314.

Sin embargo, en 1951, el director general de Sanidad —José Alberto Palanca—⁹⁴ advertía que el modelo de medicina estaba cambiando velozmente por el despliegue del SOE y por el nuevo desarrollo de las especialidades médicas y quirúrgicas. Algunos técnicos de la ENS eran conscientes que esta evolución profesional tendría efectos colaterales por la desconexión de los contenidos reflejados en los manuales aludidos y las nuevas tendencias internacionales en salud pública y educación sanitaria. Quizás por eso, unos años antes —en 1948—, un editorial sobre «educación sanitaria popular»,⁹⁵ refiriéndose a España y citando fuentes internacionales, consideraba que «uno de los problemas de solución urgente e inaplazable es el de la deficiencia de la educación sanitaria popular».⁹⁶ Describiendo lo conseguido y lamentando la falta de coordinación, añadía que:

Todos los sanitarios conocemos la urgencia de que el público profano, como sujeto de prevención, colabore en su propio beneficio. Hace tiempo que se viene clamando por la enseñanza universal de la higiene en las escuelas, en los cuarteles, en las universidades, [...] pero no se trata solo de higiene en el sentido clásico, sino de una higiene con ribetes de sanidad y sociología.⁹⁷

El mencionado editorial, pues, apostaba porque el conjunto del dispositivo educacional tuviese una formación sanitaria que reconociese el valor de la sociología y la antropología.⁹⁸

Un año más tarde, se traducía el libro *Preventive Medicine and Public Health*.⁹⁹ Su autor, el salubrista Wilson M. Smillie, consideraba a la

⁹⁴ José A. Palanca, «Sobre el personal sanitario y sus problemas y necesidades», *Horizonte* 3, n.º 18-19 (1951): 12-14.

⁹⁵ Sin autor, «Editorial: La educación sanitaria popular», *Revista de Sanidad e Higiene Pública* 22, n.º 3 (1948): 193-198.

⁹⁶ Sin autor, «Editorial: La educación», 193.

⁹⁷ Sin autor, «Editorial: La educación», 194.

⁹⁸ Aida Terrón, Josep M. Comelles y Enrique Perdiguero-Gil, «Schools and Health Education in Spain during the Dictatorship of General Franco (1939-1975)», *History of Education Review* 46, n.º 2 (2017): 208-223.

⁹⁹ Nótese que «*Public Health*», en la edición de 1946, se tradujo por «Sanidad Pública» en lugar de «Salud Pública». Véase una síntesis de la evolución de este concepto durante el franquismo en Pedro Marset, José M. Sáez, y Fernando Martínez-Navarro, «La Salud Pública durante el franquismo», *Dynamis* 15 (1995): 211-250.

medicina como una ciencia social, sin rechazar su vinculación a las ciencias exactas. Esto último no implicaba que el médico olvidase que su «objeto de estudio, el “hombre”, es un ser social, una unidad en una familia y un miembro de una comunidad».¹⁰⁰ El sumario del libro muestra diferencias muy sustanciales con los manuales de higiene y medicina preventiva ya citados y publicados entre 1943, con las *Lecciones del curso de Higiene* de Zapatero, y 1967, con la tercera edición del libro de Piédrola, Pumarola y Bravo.¹⁰¹ La primera sección del libro de Smillie define conceptos e incluye demografía y estadística; la segunda remite al medio ambiente; la tercera al control de las enfermedades contagiosas; la cuarta, a la Higiene infantil; la quinta la dedica a las enfermedades crónico-degenerativas y a la salud mental; y, en la última, profundiza en la administración de la higiene social, describiendo los cambios en la administración sanitaria norteamericana desde antes del *New Deal*. Aunque este libro fue objeto de una reseña,¹⁰² no hemos podido documentar su influencia en España y, por consiguiente, debe de entenderse como una oportunidad perdida para introducir las tendencias internacionales sobre estas materias en España.

En 1951, el catedrático Valentín Matilla publicó un manual¹⁰³ en cuyo prólogo se afirmaba que:

Si se quiere que el avance sanitario del país sea una realidad [...] se hace preciso que la masa ciudadana aprenda y asimile las doctrinas que la Higiene enseña y los principios sobre los que la Sanidad se asienta. Y para llegar a esta eficaz encarnación se precisa [...] que nuestras clases profesionales más directamente interesadas en esta labor posean una básica instrucción.¹⁰⁴

Sin embargo, este nuevo manual siguió la estela de los de Zapatero y, aunque el segundo volumen contiene algo de legislación, asistencia

¹⁰⁰ Smillie, *Medicina preventiva*, 17.

¹⁰¹ Gonzalo Piédrola, Agustín Pumarola y José Bravo, *Higiene, medicina preventiva y social* (Madrid: Amaro, 1967 [3.ª ed.]).

¹⁰² Manuel Bermúdez, «Reseña de Smillie: “Medicina Preventiva y Sanidad Pública”», *Revista de Sanidad e Higiene Pública* 25 (1950): 390-391.

¹⁰³ Valentín Matilla, *Tratado de Higiene y Sanidad* (Valencia: Saber, 1951).

¹⁰⁴ Matilla, *Tratado de Higiene*, 7.

pública e higiene colonial, carece de la amplitud temática del libro de Smillie.

QUÉ MEDICINA SOCIAL PARA QUÉ CARRERA (1951-1959)

La medicina social, como disciplina científica que requiere métodos y técnicas particulares, es muy anterior a la creación de los problemas prácticos que determinan su inclusión diferenciada en los planes de enseñanza universitaria.¹⁰⁵

En 1951, Franco nombró a Joaquín Ruiz Giménez Ministro de Educación y éste promovió a Laín como Rector de la Universidad Central. Ambos mandatos se consideran un punto de inflexión en la evolución ideológica del régimen destinados a maquillar la «fascistización» y a permitir, entre otras acciones, el acceso a organismos internacionales como la OMS.¹⁰⁶ Ello tuvo efectos en distintas esferas, también en educación y formación.

La progresiva implantación del SOE dio lugar a cambios en la relación médico-paciente. Algunos médicos generales, ya fueran de «zona» o rurales, reflexionaron —como veremos a continuación— acerca de estos nuevos problemas en su práctica profesional. En 1951, un editorial de la revista *Horizonte*¹⁰⁷ afirmaba que:

El «problema social» [...] es una reacción lógica y biológica de la masa humana del mundo ante hechos pretéritos y presentes. [...] Es nuestro deseo entrar en el estudio de esos problemas de sociología para los cuales se encuentran movilizadas las inteligencias más preclaras de las que vamos recogiendo enseñanzas provechosas.¹⁰⁸

En *Horizonte*, «problemas de sociología» debe entenderse como la problemática social derivada de la relación de los médicos con los

¹⁰⁵ Primitivo de la Quintana, «La Medicina social», 110.

¹⁰⁶ Esteban Rodríguez-Ocaña, «España y la OMS en tiempos de Palanca», *Asclepio* 71, n.º 1 (2019), 254-265.

¹⁰⁷ *Horizonte* fue una revista editada, entre 1949 y 1955, por la Comisión de Asesoramiento para el Seguro Obligatorio de Enfermedad (CASOE) del Colegio de Médicos de Barcelona.

¹⁰⁸ Sin autor, «Editorial: Medicina social, sí», *Horizonte* 3, n.º 23 (1951): 1-3 pág. 1.

beneficiarios del SOE. La conducta de los pacientes no se ajustaba a lo que esperaban los facultativos y, por eso, debían gestionar el conflicto mediante habilidades, aprendidas por su experiencia, que no se aprendían en la carrera.¹⁰⁹ El editorialista enlazaba la idea de que el problema social «tiene que ver con el arte de curar»,¹¹⁰ avalando la bondad de los contenidos del manual de Smillie.

La reforma del plan de estudios de 1953

En 1952,¹¹¹ el Ministerio de Educación —tratando de reformar el plan de 1944— envió a Primitivo de la Quintana a explorar la situación de la medicina social y de las demás ciencias sociosanitarias en la formación médica internacional. El informe no se publicó en una revista sanitaria, sino en dos artículos de la *Revista de Educación* del Ministerio de Educación. En el primero, Quintana explica la anomalía que suponía la ausencia de medicina social en la formación médica.¹¹² En el segundo se incidía en aspectos conceptuales y se describía la situación internacional.¹¹³ Denunciaba que:

En ninguna de las disciplinas que forman el plan de estudios de la carrera de Medicina se halla incluido un estudio, siquiera sea somero, de los fenómenos sociales más importantes, ni al estudiante se le suministran una serie de nociones que luego va a necesitar para comprender y valorar, en el transcurso de su vida profesional, la alusión permanente a estos fenómenos y a la configuración del medio donde debe actuar y donde se encuentra inmerso su paciente.¹¹⁴

Según Quintana, esa anomalía era fruto de las resistencias amparadas por el «reglamentismo» de algunos catedráticos «que no siempre

¹⁰⁹ Perdiguerro-Gil y Bueno, «Hay una diferencia entre», 103-113.

¹¹⁰ Sin autor, «Editorial: Medicina», 2.

¹¹¹ Orden de 20 de Septiembre de 1952, por la cual se aplica provisionalmente la reforma de planes docentes en el primer curso de los estudios de las Facultades de Medicina, Ciencias, Farmacia y Ciencias Políticas y Económicas. *BOE* de 21 de septiembre de 1952, 265, 4310.

¹¹² Quintana, «La Medicina», 1-11.

¹¹³ Quintana, «La Medicina social», 110-123.

¹¹⁴ Quintana, «La Medicina», 4.

han mirado a los problemas sociales de su tiempo con la sensibilidad a que obliga su alto magisterio». ¹¹⁵ Quintana, que estuvo vinculado a la planificación técnica del SOE y a la ENS, pero no al mundo universitario, defendía que la medicina social fuese una disciplina central e independiente dentro del currículo médico. Influido por el estructural-funcionalismo socio-antropológico, ¹¹⁶ criticaba que:

El temario de cuestiones que ha ocupado la actividad normal de estas cátedras no ha destacado suficientemente los problemas que la evolución del pensamiento y la realidad social han ido creando en tiempos sucesivos, debido a la forma tradicional en que esta enseñanza se ha venido dando y a la historia de los problemas que constituían su contenido en el momento de su auge. ¹¹⁷

Según Quintana, el temario era un corsé que impedía que el futuro médico conociese algo «que no está en relación directa con el organismo humano sino a través de su medio social y de la organización social». ¹¹⁸ Aceptar sus propuestas hubiese supuesto un punto de inflexión en la formación en medicina social, pero la reforma de 1953 no recogió ninguna de ellas. ¹¹⁹ Se limitó a mantener un curso preparatorio de Ciencias y seis cursos más, con Psicología en tercero, Psiquiatría y Pediatría y Puericultura, en sexto, e Historia de la Medicina e Higiene y Sanidad, en séptimo. Además, los diferentes manuales ya mencionados de higiene y medicina preventiva, como el publicado por Matilla en 1951, ¹²⁰ continuaron siendo la referencia para aprobar la asignatura de Higiene y Sanidad, así como para preparar los temarios a diversas oposiciones.

¹¹⁵ Quintana, «La Medicina», 1.

¹¹⁶ Los planteamientos de Quintana estaban alejados de la concepción filosófica de la antropología médica de Laín. Primitivo de la Quintana, *Sociedad, cambio social y problemas de salud* (Madrid: Real Academia Nacional de Medicina, 1966); Primitivo de la Quintana, «Medicina Social, Sociología Médica y Sociología de la medicina», en *Historia Universal de La Medicina*, ed. Pedro Laín Entralgo, vol. VII (Barcelona: Salvat, 1978).

¹¹⁷ Quintana, «La Medicina», 4.

¹¹⁸ Quintana, «La Medicina», 8.

¹¹⁹ Decreto de 11 de agosto de 1953 por el que se establen los planes de estudios de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho, Medicina, Veterinaria y Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales. *BOE* de 29 de agosto de 1953, 241, 5185-5190.

¹²⁰ Matilla, *Tratado de Higiene*.

En 1955, Luís Nájera reclamaba una profunda reforma de la enseñanza de la Higiene, aunque limitada a las metodologías cuantitativas.¹²¹ Esta actitud de apertura a las corrientes internacionales se puede documentar también en la *Revista de Sanidad e Higiene Pública* mediante las reseñas de obras como la ya citada de Smillie o la de Brockington,¹²² titulada *World Health*.¹²³ Estas aportaciones, junto a las de Primitivo de la Quintana, demuestran que hubo un grupo de expertos de alto nivel, no necesariamente ubicados en las universidades, con un conocimiento de las disciplinas sociosanitarias homologable al internacional, pero que no se reflejó en los manuales académicos hasta una década más tarde.¹²⁴ Sin duda, el ingreso de España en la OMS permitió que la DGS y la ENS, mediante la participación en congresos y simposios,¹²⁵ incorporaran más fácilmente las novedades del momento.

La tímida presencia de la sociología y la antropología

En España, durante el franquismo, hablar de sociología o de antropología poco tenía que ver con el concepto actual de disciplina académica. Además, cuando se hablaba de antropología médica se hacía referencia a la propuesta de Laín.

El desarrollo académico de la sociología empírica se produjo, en los sesenta, sostenida por un mercado de trabajo específico como, entre otros, los informes de la Fundación FOESSA.¹²⁶ En cambio, el caso de la antropología social y cultural fue más discreto, destacando el antropólogo

¹²¹ Luís Nájera, «Sobre la reforma de la enseñanza de la higiene y medicina preventiva en las Facultades de Medicina», *Revista de Sanidad e Higiene Pública* 29, n.º 3-4 (1955): 171-187.

¹²² Sobre este autor, véase Esteban Rodríguez-Ocaña y Rosa Ballester, «El Informe (1967) del consultor de la OMS Fraser Brockington en el contexto del reformismo sanitario franquista», *Dynamis* 39, n.º 2 (2019): 477-496

¹²³ Libro reseñado, en 1959, en la «Revista de Sanidad e Higiene Pública» (vol. 33: 385-387).

¹²⁴ Enrique Nájera, «Estudio comparativo de la enseñanza de la Higiene y Sanidad en España y otros países», *Revista de Sanidad e Higiene Pública* 36, (1962): 279-325.

¹²⁵ Por ejemplo, la participación en la Conferencia europea de estudios sobre la enseñanza post-universitaria de la Higiene, de la Medicina Preventiva y de la Medicina Social (Nancy, 1952); en la de profesores de Escuelas de Sanidad sobre enseñanza posgraduada de Medicina Preventiva y Social (Göteborg, 1953); o en la de la enseñanza de la Higiene, la Medicina Preventiva y la Medicina Social (Zagreb, 1956).

¹²⁶ Enrique Perdiguerro-Gil y Josep M Comelles, «The Defence of Health. The Debates on Health Reform in 1970s Spain», *Dynamis* 39, n.º 1 (2019): 45-72.

Claudio Esteva y el pedagogo Adolfo Maíllo. El primero, en 1953, publicó un artículo sobre el papel social de la antropología aplicada en cultura, sanidad y educación, así como su experiencia como docente en la facultad de medicina durante su exilio en México.¹²⁷ Vuelto a España, publicó dos artículos más en los que presentaba la teoría y métodos de la antropología social y cultural.¹²⁸ Esta trilogía se publicó en revistas de primer nivel del periodo promovidas, en su mayoría, por Laín. Por su parte, Adolfo Maíllo, un técnico relevante del Ministerio de Educación,¹²⁹ vindicó la necesidad de la institucionalización académica de la antropología y su papel en la educación sanitaria.¹³⁰ Tanto Esteva como Maíllo reclamaron la antropología social y cultural aplicada a la intervención social.

Mientras, el médico y folklorista Antonio Castillo de Lucas publicó un manual, titulado *Folkmedicina*,¹³¹ destinado a estudiantes de medicina que continuaba remitiendo a un folklore médico ya en crisis.¹³² Introdujo el concepto de «etnomedicina», pero no desde la perspectiva relativista de la antropología social, sino considerando esos saberes populares como una realidad a aculturar bajo la teoría decimonónica del *survivalism*.¹³³ En el prólogo, Laín —que no abdicaba de sus principios filosóficos—, distinguía tres etapas evolutivas en relación a la antropología: la etnográfica, histórica y la antropológica, que «consiste en interpretar y comprender que dentro de la naturaleza y la vida del hombre tiene la costumbre estudiada».¹³⁴ Este modesto panorama se explica por la nula presencia académica de ambas disciplinas, cultivadas marginalmente en otras facultades y no en Medicina.

¹²⁷ Claudio Esteva, «Panorama de la antropología mexicana», *Cuadernos Hispanoamericanos* 14, n.º 37 (1953), 1-14.

¹²⁸ Claudio Esteva, «La antropología contemporánea», *Revista de Estudios Políticos* 91 (1957): 95-126; Claudio Esteva, «Sobre la teoría y los métodos de la antropología social», *Revista Internacional de Sociología* 15, n.º 59 (1957): 411-436.

¹²⁹ Juan Mainer y Julio Mateos, *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo* (Valencia: Tirant Editorial, 2011).

¹³⁰ Adolfo Maíllo, «Los problemas de la educación popular», *Revista de Educación* 5, n.º 12 (1953): 11-16.

¹³¹ Antonio Castillo de Lucas, *Folkmedicina: medicina popular, folklore médico, etnomedicina, demoiatria etnoiátrica* (Barcelona: Dossat, 1958).

¹³² Enrique Perdiguero-Gil y Josep M. Comelles, «Medicina popular, compromiso profesional y educación sanitaria en España», *Scripta Ethnologica* 36 (2014): 7-40.

¹³³ Edward B. Tylor, *Cultura primitiva*, (Madrid, Ayuso, 1977).

¹³⁴ Castillo de Lucas, *Folkmedicina*, 8.

Qué formación para qué seguro

En 1958, el catedrático Alfonso de la Fuente Chaos, uno de los ideólogos del SOE, publicó una suerte de libro blanco sobre el futuro de la medicina en España.¹³⁵ Según él:

Las facultades de medicina no han cumplido en los últimos cincuenta años su misión institucional. Cada catedrático daba término a sus específicas enseñanzas con poco conocimiento de lo que hacía el resto. [...] Tampoco se preocuparon de explicar en cursos de postgraduados, la evolución de la Medicina, aun sabiendo los cambios profundos que habían hecho perder vigencia a las enseñanzas que proporcionaron.¹³⁶

Aunque consideraba que la misión de la carrera era «enseñarle al estudiante que el español es un modo de ser ante la vida entera y ante la muerte»,¹³⁷ sus propuestas de reorganización del currículo médico privilegiaron una vez más las materias clínicas. Ante la más que probable ampliación de la cobertura del SOE y la reforma de los hospitales, era lógico pensar que las nuevas necesidades de los profesionales médicos pasaran por la medicina hospitalaria y de especialidades.

En 1959, solo un 40% de la población española estaba cubierta por SOE, pero ya se observaban cambios en su cultura sanitaria.¹³⁸ La gratuidad de la prestación farmacéutica del SOE había contribuido a que el binomio visita/receta fuese inseparable y a minimizar el papel de la educación sanitaria y de la prevención de la enfermedad.¹³⁹ La Fuente Chaos era consciente de que la ampliación inminente de la cobertura sanitaria del SOE al medio rural conduciría a un aumento de la demanda de médicos y de especialistas e, inevitablemente, a una masificación de la carrera de medicina, como se puede comprobar ya en la primera mitad de los sesenta. Sin embargo, la reforma del plan de estudios de 1959 no amplió el número de facultades ni de plazas docentes. Mantuvo la posibilidad de

¹³⁵ Alfonso de la Fuente-Chaos, *Los grandes problemas de la medicina actual. Reforma de la enseñanza médica, plétora profesional, socialización de la Medicina* (Barcelona: Editorial Científico-Médica, 1958).

¹³⁶ Fuente-Chaos, *Los grandes problemas*, 28.

¹³⁷ Fuente-Chaos, *Los grandes problemas*, 42.

¹³⁸ Comelles *et al.*, «Por caminos y veredas», 97.

¹³⁹ Perdiguerro-Gil y Comelles, «The Defence of Health», 58-60.

la matrícula libre y se limitó a eliminar el curso preparatorio, que se trasladó al séptimo curso preuniversitario del Bachillerato, convirtiendo el primer curso de medicina en selectivo.¹⁴⁰ No hubo cambios sustanciales en las materias. Para muchos catedráticos, cooptados tras la Guerra Civil, la perspectiva de su próxima jubilación no fue nunca un incentivo para una reforma a fondo ni, tampoco, el que no hubiese todavía grandes cambios en el mercado médico.

Los movimientos estudiantiles de 1956 no influyeron en la reforma de 1959. Esta debe relacionarse con la necesidad de atender a un previsible aumento de la demanda universitaria. Sin embargo, las resistencias internas y la «fossilización» de la Ley de 1943 impidieron responder a la masificación de la Universidad en la década siguiente, influyendo en su conflictividad interna. Fue inevitable crear nuevas universidades, en 1968, para ampliar una oferta académica casi inamovible desde finales del siglo XIX.¹⁴¹ Ante el crecimiento del mercado médico vinculado a la expansión de la Seguridad Social, a la reforma de los hospitales y al desarrollo del especialismo médico, no hubo más remedio que crear nuevas Facultades de Medicina para responder al desajuste entre la demanda de estudiantes y la capacidad docente de los centros.¹⁴²

CONCLUSIONES

Estas consideraciones generales que venimos desarrollando en apoyo de la necesidad de establecer la Medicina social como disciplina autónoma en nuestras Facultades de Medicina, no han penetrado en ningún momento en el interés puramente científico de esta rama del saber.¹⁴³

¹⁴⁰ Los alumnos no podían matricularse al segundo curso de la Licenciatura sin haber superado las pruebas de selección del primero. Decreto 1742/1959, de 23 de septiembre, por el que se reduce el plan de estudios del periodo de Licenciatura de la Facultad de Medicina. *BOE* de 12 octubre de 1959, 244, 13132.

¹⁴¹ Sobre los cambios de la universidad española durante esta etapa, véase: Carlos París, «La Pretensión de Una Universidad Tecnocrática: panorama de la universidad española desde 1956 hasta 1975», en Carreras y Ruiz, *La universidad española*, 437-454.

¹⁴² Juan D. Tutosaus, Jesús Morán-Barrios y Fernando Pérez-Iglesias, «History of medical specialty training system in Spain and its teaching milestones», *Educación Médica* 19, n.º 4 (2018): 229-234.

¹⁴³ Quintana, «La Medicina», 10.

Este fragmento de 1953 podía haberse escrito en 1977, cuando se generalizó el programa de formación MIR (Médicos Internos y Residentes) en las Instituciones de la Seguridad Social. Su autor, Quintana, ya proponía incorporar tendencias internacionales que abogaban por una medicina social y una educación sanitaria novedosas. Visto el grado de conocimiento de la cuestión por parte de algunos técnicos de la DGS y de la ENS, debemos plantearnos por qué, más allá de un uso cosmético, no se llegaron a integrar estos conocimientos en la carrera de medicina. Podemos pensar que no fueron consecuentes en la aplicación de dicho conocimiento o que, por ser técnicos y no académicos, toparon con resistencias ideológicas al estar ubicados fuera de la Universidad. Lo cierto es que el valor marginal que las políticas de salud pública y educación sanitaria tuvieron para el régimen franquista, con la salvedad del modelo asistencial del SOE, les dejaron como voces aisladas y sin demasiada influencia. Prueba de ello es que, hasta la tercera edición del manual de *Higiene y Medicina Preventiva y Social* de Piédrola, Pumarola y Bravo de 1967,¹⁴⁴ la estructura de esos manuales apenas cambió. A diferencia de los anteriores, este sí recogió algunas influencias internacionales que abogaban por la inclusión y potenciación de las ciencias sociosanitarias.¹⁴⁵

A escala internacional, la formación médica de vanguardia había ido incorporando la medicina social y las demás ciencias sociosanitarias tanto en el pre como en el postgrado. Ello se consolidó, en 1978, cuando la OMS recomendó la implantación de la Atención Primaria de Salud, especialmente, dónde el proceso de medicalización era más lento —en particular el mundo poscolonial y rural—. En España el primero era ya irrelevante, pero el segundo se vio agravado por el despoblamiento rural fruto de las migraciones masivas hacia las ciudades. Esto es, a las dificultades de acceso a los servicios asistenciales de la población rural, se añadieron los problemas sociales asociados a un crecimiento exponencial de la población

¹⁴⁴ Piédrola, Pumarola y Bravo, *Higiene* (3.ª ed.).

¹⁴⁵ En la introducción de la edición de 1967, se recoge que en la XIX Asamblea Mundial de la Salud de Ginebra (mayo 1966), «al estudiarse las normas mínimas internacionales para la formación de Médicos, se ha insistido en la creciente importancia de la Medicina Preventiva [...] fijando firmemente la idea de que prevenir no solo significa evitar la enfermedad, sino también hacer al sano aún más sano». [Piédrola, Pumarola y Bravo, *Higiene* (3.ª ed.), 20]. Ese mismo año, se publicó en España la traducción del libro de Mervyn W. Susser y William Watson, *Sociology in Medicine* (London: Oxford University Press, 1963). Sin embargo, este libro ya había sido reseñado tres años antes por Luis López-Villalba «Reseña del libro *Sociology in Medicine*», *Revista de Sanidad e Higiene Pública* 38 (1964): 223-224.

urbana y de afiliación masiva al SOE. Además, el nuevo significado cultural de la atención especializada y hospitalaria subvirtió el tradicional modelo de relación médico-enfermo.

Por todas estas razones, en España, la formación médica tendría que haber incorporado, siguiendo la estela internacional, la enseñanza de la medicina social. Sin embargo, la presencia de contenidos sociosanitarios en la carrera de medicina siempre fue más bien escasa. Varias razones lo explican. Desde el «reglamentismo» que fosilizaba el contenido de las asignaturas y de los temarios de oposición hasta los obstáculos ideológicos y corporativos fruto de una organización de las facultades muy poco abierta a la interdisciplinariedad, pasando por razones político-ideológicas que retrasaron, hasta la Transición democrática, la evolución de la sanidad española hacia el concepto de salud pública.

Nota sobre los autores

JOSEP BARCELÓ-PRATS es actualmente profesor lector Serra Húnter en la Facultad de Enfermería de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. También es miembro del grupo de investigación consolidado SGR380 «Enfermería Avanzada» y del *Medical Anthropology Research Center* de la mencionada universidad tarraconense. Doctor en Antropología, su principal línea de investigación se ha centrado en la historia de las instituciones asistenciales en España. En relación con esta materia ha sido galardonado, en 2014, con el XLV Premio de Historia de la Medicina de Fundación Uriach y, en 2019, con el XXIII Premio de Historia de la Medicina Catalana «Oleguer Miró i Borràs». En los últimos años, su actividad investigadora se ha ampliado con trabajos relacionados con la historia de las profesiones sanitarias y con el proceso de reforma hospitalaria durante el franquismo. Entre sus contribuciones recientes destacan: «Historical roots of hospital centrism in Catalonia (1917-1980)». *Journal of Evolutionary Studies in Business* 6, n.º 1 (2021): 156-181; *L'evolució del dispositiu hospitalari a Catalunya (1849-1980)*. Manresa: PAHCS, 2020; «Las bases ideológicas y prácticas del proceso de regionalización de la sanidad en España (1955-1978)». En *Salud, enfermedad y medicina en el franquismo*, editado por M. Isabel Porras, Lourdes Mariño y M. Victoria Caballero, 146-167. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2019.

JOSEP M. COMELLES es catedrático emérito en la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Doctor en Medicina por la Universitat de Barcelona y en Antropología por la *Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales* de París, es miembro fundador del *Medical Anthropology Research Center* de la citada universidad, sus campos de especialidad son la antropología médica y la historia de la ciencia (antropología, medicina y psiquiatría), la etnografía de la práctica profesional en salud y también los trastornos del comportamiento alimentario. En la última década ha desarrollado una línea de investigación sobre los cambios y los efectos colaterales derivados del proceso de medicalización en las sociedades occidentales y la progresiva reconversión de las agendas y del rol de los profesionales de la salud. Entre sus contribuciones recientes destacan: «De la descoordinación a la descentralización. La evolución del dispositivo hospitalario catalán durante el franquismo y la Transición (1939-1980)». En *El Estado del bienestar entre el franquismo y la Transición*, editado por Damián González-Madrid y Manuel Ortiz Heras, 231-259. Madrid: Sílex Editorial, 2020; «Fonts documentals per a l'estudi de la medicina rural durant el franquisme». *Gimbernat: Revista d'Història de la Medicina i de les Ciències de la Salut* 73 (2020): 133-151; «The defence of health: the debates on health reform in 1970s Spain». *Dynamis* 39, n.º 1 (2019): 45-72.

REFERENCIAS

- Alted-Vigil, Alicia. «Bases político-ideológicas y jurídicas de la universidad franquista durante los Ministerios de Sainz Rodríguez y primera época de Ibáñez Martín (1938-1945)». En *La universidad española bajo el régimen de Franco*, editado por Juan J. Carreras y Miguel Á. Ruiz, 95-124. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 1991.
- Báguena, M.^a José. «La higiene y la salud pública en el marco universitario español». *Revista de Sanidad e Higiene Pública* 68 (1994): 91-96.
- Bonner, Thomas N. *Becoming a Physician. Medical Education in Britain, France, Germany, and the United States, 1750-1945*. New York: Oxford University Press, 1995.
- Campos, Joan, y Jesús de Miguel. «Sociólogos de bata blanca y médicos con barba: Relaciones entre las ciencias sociales y la Medicina en España». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 15 (1981): 133-144.

- Campos, Ricardo, y Ángel González. «Psiquiatría en el primer franquismo: saberes y prácticas para un “Nuevo Estado”». *Dynamis* 37, n.º 1 (2017): 13-21.
- Campos, Ricardo, y Enric Novella. «La Higiene Mental durante el primer franquismo. De la higiene racial a la prevención de la enfermedad mental (1939-1960)». *Dynamis* 37, n.º 1 (2017): 65-87.
- Casco-Solís, Juan. «Las topografías médicas: Revisión y cronología». *Asclepio* 53, n.º 1 (2001): 213-244.
- Comelles, Josep M. «From Ethnography to Clinical Practice in the Construction of the Contemporary State». En *Democracy and Ethnography: Constructing Identities in Multicultural Liberal States*, editado por Carol J. Greenhouse, 233-253. Albany: State University of New York Press, 1998.
- Comelles, Josep M. «The Role of Local Knowledge in Medical Practice: A Trans-Historical Perspective». *Culture, Medicine and Psychiatry* 24, n.º 1 (2000): 41-75.
- Comelles, Josep M., y Ángel Martínez-Hernández. *Enfermedad, cultura y sociedad. Un ensayo sobre las relaciones entre la Antropología social y la Medicina*. Madrid: EUDEMA, 1993.
- Comelles, Josep M., Enrique Perdiguero-Gil, Eduardo Bueno, y Josep Barceló-Prats. «Por caminos y veredas: la práctica médica rural bajo el franquismo (1939-1979)». En *Genealogías de la reforma sanitaria en España*, editado por José Martínez-Pérez y Enrique Perdiguero-Gil, 63-124. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2020.
- Danón, José (coord.). *La Enseñanza de La Medicina en la universidad española: primera parte*. Barcelona: Fundación Uriach, 1998.
- Diasio, Nicoletta. *La science impure. Anthropologie et médecine en France, Grande-Bretagne, Italie, Pays-Bas*. Paris: PUF, 1999.
- Foucault, Michael. *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI editores, 2001.
- González de Pablo, Ángel. «Por la psicopatología hacia Dios: Psiquiatría y saber de salvación durante el primer franquismo». *Dynamis* 37, n.º 1 (2017): 45-64.
- Jones, Colin. «The construction of the Hospital Patient in Early Modern France». En *Institutions of Confinement. Hospitals, Asylums and Prisons in Western Europe and North America*, editado por Norbert Finzsch y Robert Jütte, 55-74. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Levy, Silvia. *Psicoanálisis y defensa social en España, 1923-1959*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2019.
- López-Piñero, José M. «La enseñanza médica en España desde la Baja Edad Media hasta la Ley Moyano (1857)». En *La enseñanza de la Medicina en la universidad española: primera parte*, coordinado por José Danón, 7-29. Barcelona: Fundación Uriach, 1998.

- López Sánchez, José M. «La Medicina en la universidad nacionalcatólica». En *La universidad nacionalcatólica. La reacción antimoderna*, editado por Luis E. Otero, 317-476. Madrid: Universidad Carlos III, 2014.
- Mainer, Juan, y Julio Mateos. *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Valencia: Tirant Editorial, 2011.
- Marset, Pedro, José M. Sáez, y Fernando Martínez-Navarro. «La Salud Pública durante el franquismo». *Dynamis* 15 (1995): 211-250.
- Martínez-Hernández, Ángel, Enrique Perdiguero-Gil, y Josep M. Comelles. «Genealogía de la Antropología médica en España». *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 70 (2015): 205-233.
- Martínez-Navarro, Ferran. «La Sanidad en España». *Revista de Sanidad e Higiene Pública* 51 (1977): 777-817.
- Menéndez, Eduardo L. «El modelo médico y la salud de los trabajadores». *Salud Colectiva* 1, n.º 1 (2005): 9-32.
- Miguel, Jesús M. de. «Fundamentos de sociología de la medicina». *Papers: Revista de Sociología* 5 (1976): 209-239.
- Molero, Jorge, e Isabel Jiménez. «Salud y burocracia en España. Los Cuerpos de Sanidad Nacional, 1855-1951». *Revista Española de Salud Pública* 74 (2000): 45-79.
- Otero, Luis E. «La universidad nacionalcatólica». En *La Universidad Nacionalcatólica. La reacción antimoderna*, editado por Luis E. Otero, 69-130. Madrid: Universidad Carlos III, 2014.
- París, Carlos. «La pretensión de una Universidad tecnocrática (panorama de la Universidad española desde 1956 hasta 1975)». En *La Universidad Española Bajo El Regimen de Franco (1939-1975)*, editado por Juan J. Carreras y Miguel A. Ruiz, 437-454. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 1991.
- Perdiguero, Enrique, y Josep M. Comelles. «Medicina popular, compromiso profesional y educación sanitaria en España». *Scripta Ethnologica* XXXVI (2014): 7-40.
- Perdiguero-Gil, Enrique. «La «educación sanitaria» en el ideario médico-social del franquismo a través de la revista SER». En *Política, salud y enfermedad en España: entre el desarrollismo y la transición democrática*, editado por Enrique Perdiguero-Gil. Elche: Universidad Miguel Hernández, 2015.
- Perdiguero-Gil, Enrique, Josep M. Comelles, y Aida Terrón. «La introducción de las ciencias sociomédicas en el ámbito de la educación sanitaria y la educación médica durante el franquismo». En *Al Servicio de la salud humana. La historia de la medicina ante los retos del Siglo XX*, editado por Alfons Zarzoso y Jon Arrizabalaga, 123-128. Sant Feliu de Guíxols: SEHM, 2017.
- Perdiguero-Gil, Enrique, y Josep M Comelles. «The Defence of Health. The Debates on Health Reform in 1970s Spain». *Dynamis* 39, n.º 1 (2019): 45-72.

- Perdiguero-Gil, Enrique, y Eduardo Bueno. «Hay una diferencia entre la medicina social y la socializada. Las resistencias de los médicos españoles a la colectivización de la asistencia sanitaria y la ampliación de la cobertura sanitaria (1944-1963)». En *El Estado del bienestar entre el franquismo y la Transición*, editado por Damián González-Madrid y Manuel Ortíz, 95-124. Madrid: Silex Editorial, 2020.
- Pérez López-Villamil, José. *Manual de Psiquiatría. Psicopatología General*. Lugo: Asociación Gallega de Psiquiatría, 2003.
- Peset, Mariano. «La Ley de Ordenación Universitaria de 1943». En *La universidad española bajo el régimen de Franco*, editado por Juan J. Carreras y Miguel Á. Ruiz-Carnicer, 125-158. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 1991.
- Peset, Mariano. «Prólogo». En *Oposiciones y concursos a cátedras de Historia en la Universidad de Franco (1939-1950)*, editado por Yolanda Blasco y María F. Mancebo, 11-22. València: Publicacions de la Universitat de València, 2010.
- Peset, Mariano, y José L. Peset. *La universidad española (siglos XVIII y XIX): despotismo ilustrado y revolución liberal*. Madrid: Taurus, 1974.
- Ridruejo, Alejandro. «La Enseñanza de la medicina en España: planes de estudio (1843-1931)». Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, 1979.
- Rodríguez Ocaña, Esteban. *La constitución de la medicina social como disciplina en España (1882-1923)*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, 1987.
- Rodríguez-Ocaña, Esteban. «La intervención de la Fundación Rockefeller en la creación de la sanidad contemporánea en España». *Revista Española de Salud Pública* 74 (2000): 27-34.
- Rodríguez Ocaña, Esteban. «Ocaso de la medicina social en España: El caso de la Leptospirosis», *Asclepio* 69, n.º 2 (2017): 1-12.
- Rodríguez Ocaña, Esteban. «España y la OMS en tiempos de Palanca». *Asclepio* 71, n.º 1 (2019): 254-265.
- Rodríguez-Ocaña, Esteban y Rosa Ballester. «El Informe (1967) del consultor de la OMS Fraser Brockington en el contexto del reformismo sanitario franquista». *Dynamis* 39, n.º 2 (2019): 477-496.
- Rosen, George. *De la policía médica a la medicina social: ensayos sobre la historia de la atención a la salud*. México: Siglo XXI, 1985.
- Ruiz Falcó, Fernando. «Escuela Nacional de Sanidad. Problemática pasada, actual y futura». *Revista de Sanidad e Higiene Pública* 57 (1983): 359-372.
- Salazar, Modesta, Josep Bernabeu-Mestre, y Emilio A. Martínez-Marco. «La salud materno-infantil durante el franquismo: notas bibliométricas sobre el programa “Al Servicio de España y del niño español”». *Asclepio* 59, n.º 1 (2007): 285-314.
- Serrallonga, Joan. «Reformadores y reaccionarios en la estructura central de sanidad en España, 1931-1936». *Investigaciones Históricas* 29 (2009): 241-264.

- Sesma, Nicolás. «Sociología del Instituto de Estudios Políticos. Un “grupo de élite” intelectual al servicio del Partido Único y del Estado franquista». En *Falange: las culturas políticas del fascismo en la España de Franco (1936-1975)*, editado por Miguel Á. Ruiz-Carnicer, vol. 1, 253-288. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2013.
- Stocking, George W. «Anthropology and the Science of the Irrational. Malinowski's Encounter with Freudian Psychoanalysis». En *Malinowski, Rivers, Benedict and Others. Essays on Culture and Personality*, editado por George W. Stocking, 13-49. Madison: The University of Wisconsin Press, 1986.
- Stocking, George W. «The Ethnographic Sensibility of the 1920s and the Dualism of the Anthropological Tradition». En *Romantic Motives. Essays on Anthropological Sensibility*, editado por George W. Stocking, 208-276. Madison: The University of Wisconsin Press, 1989.
- Terrón, Aida, Josep M. Comelles, y Enrique Perdiguero-Gil. «Schools and Health Education in Spain during the Dictatorship of General Franco (1939-1975)». *History of Education Review* 46, n.º 2 (2017): 208-223.
- Tutosaus, Juan D., Jesús Morán-Barrios y Fernando Pérez-Iglesias. «History of Medical Specialty Training System in Spain and its Teaching Milestones». *Educación Medica* 19, n.º 4 (2018): 229-234.
- Tylor, Edward B. *Cultura primitiva*. Madrid, Ayuso, 1977.
- Zarzoso, Alfons, y Àlvar Martínez-Vidal, *Medicina, guerra y exili. Una generació destruïda per la guerra*. Barcelona: CSIC, 2011.

DE LOS CURSOS DE PUERICULTURA A LA EDUCACIÓN MATERNAL: EL PAPEL DE LAS MATRONAS EN LA PREPARACIÓN PARA EL NACIMIENTO EN ESPAÑA A LO LARGO DEL SIGLO XX*

From childcare courses to maternal education: the role of midwives in birth preparation in Spain throughout the 20th century

Dolores Ruiz-Berdún^a

Fecha de recepción: 05/04/2021 • Fecha de aceptación: 03/09/2021

Resumen. Uno de los factores que se ha considerado históricamente más importantes para luchar contra la mortalidad infantil ha sido la educación de las madres. Entre las estrategias utilizadas para mejorarla se encuentra la educación grupal, que hoy es una competencia casi exclusiva de las matronas. Pero no siempre fue así. Este artículo está centrado en el análisis del papel de estas profesionales en la educación de las embarazadas en España, que comenzó con los cursos para madres ofertados por la Escuela Nacional de Puericultura. En 1955 empezaron a popularizarse los cursos para embarazadas destinados a difundir los métodos para el control del dolor en el parto. Los dos primeros libros publicados en España sobre el tema vieron la luz de la mano de una matrona y un médico respectivamente, formados en el extranjero en dichas técnicas. Inicialmente fueron los médicos los más interesados en la difusión, entre las embarazadas, de estas técnicas del control del dolor, llegando a crearse unidades específicas en las grandes residencias sanitarias del tardofranquismo. Algunos ayuntamientos también incorporaron la «preparación al parto» en su cartera

* Este artículo se enmarca en el proyecto «De la propaganda sanitaria a la educación para la salud. Ideología, discursos y saberes en la España de Franco (1939-1975)» HAR2015-64150-C2-1-P [MINECO/FEDER, UE]. Mi agradecimiento a las matronas informantes Rosario Muñoz, Teresa Gómez y Mercedes Serrano y en especial a Hortensia García Pacheco. Dedicado a la memoria de Consuelo Ruiz Vélez-Frías.

^a Departamento de Cirugía, Ciencias Médicas y Sociales, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad de Alcalá. Campus Científico-Tecnológico, 28805 Alcalá de Henares (Madrid) España. lola.ruizberdun@uah.es  <https://orcid.org/0000-0001-8884-6139>.

de servicios. Pero la auténtica generalización de la educación maternal llegó de la mano de la incorporación de las matronas a los Centros de Atención Primaria de Salud a finales de los años ochenta.

Palabras clave: Historia de las matronas; Parto sin dolor; Educación maternal; Preparación al parto; Cursos de puericultura.

Abstract. *One of the factors that has historically been considered most important in combating child mortality has been the education of mothers. Among the strategies used to improve it is group education, which today is almost exclusively the responsibility of midwives. But this was not always the case. This article focuses on the role of these professionals in the education of pregnant women in Spain, which began with the courses for mothers offered by the Escuela Nacional de Puericultura. From 1955 onwards, courses for pregnant women, aimed at disseminating methods for pain control in childbirth, began to become popular. The first two books published in Spain on the subject were launched in 1955 by a midwife and a doctor respectively, who had had to go abroad to be trained in these techniques. Initially it was the doctors who were most interested in spreading these pain control techniques, and specific units were set up in the large nursing homes of late Francoism. Some town councils also incorporated "birth preparation" into their service portfolio. But the real generalisation of maternal education came with the incorporation of midwives into Primary Health Care Centres at the end of the 1980s.*

Keywords: *History of Midwives; Painless childbirth; Maternity and birth preparation; Childcare courses.*

INTRODUCCIÓN

Hasta fechas relativamente recientes, la preocupación por la educación de las mujeres en España ha estado más ligada a los beneficios que la «cultura materna» pudiera tener para su futura descendencia que en situar al colectivo femenino en una posición de igualdad respecto a los hombres.¹ El interés por la educación de embarazadas y madres recientes empezó a cobrar importancia al mismo tiempo que lo hacía el valor social de la infancia, a finales del siglo XIX.² Es en esta época en la que se

¹ Pilar Ballarín Domingo, «La educación de la mujer española en el siglo XIX», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 8 (1989): 255. Teresa González Pérez, «El aprendizaje de la maternidad: discursos para la educación de las mujeres en España», *Convergencia*, 46 (2008): 103.

² Sobre el cambio de mentalidad que se produjo, a nivel internacional, en la consideración social de la infancia existe una abundante bibliografía. Véase, por ejemplo, la monografía *Salvad al niño* y, concretamente, su introducción donde aparece una amplia revisión de las investigaciones previas

publica una extensa obra en tres tomos titulada precisamente *La educación de la mujer*, cuya edición se justifica en la siguiente sentencia: «La salvación, la civilización, la felicidad del hombre, de la sociedad, está indefectiblemente en la educación de la mujer».³ En esta obra y en otras de la misma temática, la misión de las mujeres en la vida estaba indisolublemente ligada a la maternidad.

La historia de la educación de las madres y futuras madres en España ha sido objeto de investigación bajo distintos puntos de vista. Irene Palacio Lis ha estudiado el adoctrinamiento hacia la maternidad que sufrieron las madres españolas durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX.⁴ Del desarrollo de la nueva ciencia de la Maternología a principios del siglo XX y su divulgación a través de diversos medios, se han ocupado autores como Carmen Colmenar Orzaes,⁵ Modesta Salazar, Josep Bernabeu,⁶ o Isabel Jiménez Lucena *et al.*⁷ Teresa González Pérez ha analizado la escuela como centro de aprendizaje de la maternidad para las niñas dentro de la estrategia pronatalista del régimen franquista.⁸

Pero si nos centramos exclusivamente en la historia de la educación grupal desde el ámbito sanitario en España, el número de trabajos se

relacionadas con la salud infantil: Enrique Perdiguero Gil y Mercedes Del Cura, «Introducción», en *Salvad al niño*, comp. Enrique Perdiguero Gil (Valencia: Seminari de Estudis sobre Ciència, 2004), 15-25, y Esteban Rodríguez Ocaña, «La construcción de la salud infantil. Ciencia, medicina y educación en España», *Historia Contemporánea*, 18 (1998): 19-52.

³ José Panadés y Poblet, *La educación de la mujer. Según los más ilustres naturalistas é higienistas de ambos sexos*, Tomo I (Barcelona: Jaime Seix y Compañía, 1878), xi.

⁴ Véase, por ejemplo, Irene Palacio Lis, «“Consejos a las madres”: autoridad, ciencia e ideología en la construcción social de la función materna. Una mirada al pasado», *Sarmiento*, n.º 7 (2003): 61-79; Irene Palacio Lis, *Mujeres ignorantes: madres culpables. Adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX* (Valencia: Universitat de València, 2003).

⁵ Carmen Colmenar Orzaes, «La institucionalización de la maternología en España durante la Segunda República y el franquismo», *Historia de la Educación*, n.º 28 (2009): 161-183.

⁶ Modesta Salazar Agulló *et al.*, «Madres y enfermeras: el modelo de cuidados a la infancia en la colección “Al servicio de España y del niño español” (1938-1964)», *Recien. Revista científica de Enfermería* 1 (2010). <http://hdl.handle.net/10045/20315>

⁷ Isabel Jiménez Lucena, María José Ruiz Somavilla y Jesús Castellanos Guerrero, «Un discurso sanitario para un proyecto político. La educación sanitaria en los medios de comunicación de masas durante el primer franquismo», *Asclepio* 54, n.º 1 (2002): 201-218.

⁸ Véase, por ejemplo: Teresa González Pérez, «El aprendizaje de la maternidad: discursos para la educación de las mujeres en España», *Convergencia*, n.º 46 (2008): 103, y Teresa González Pérez, «Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad», *Bordón* 61, n.º 3 (2009): 93-105.

reduce mucho. Algunas tesis centradas en la educación maternal actual hacen un breve repaso histórico, en ocasiones plagado de errores, tal vez, precisamente, por la falta de estudios previos. Por este motivo solo destacaremos la aportación de Matilde Fernández y Fernández-Arroyo en su tesis y en un artículo posterior donde analiza las distintas escuelas de psicoprofilaxis.⁹

La aportación más relevante a la historia de la educación maternal en España ha sido la realizada por Amaya García Arregui en su tesis doctoral *Psicoprofilaxis y educación maternal. Historia de la preparación al parto en España*.¹⁰ Dicha tesis viene a llenar un importante vacío historiográfico sobre el tema. Sin embargo, y probablemente debido a la selección de las fuentes, deja muy desdibujado el papel que tuvieron las matronas en dicha historia.¹¹ Un ejemplo más de la invisibilización que ha tenido este colectivo profesional dentro de la historia de la medicina hasta épocas recientes.

El objetivo de este trabajo es, precisamente, estudiar la evolución de la educación grupal a las embarazadas y madres recientes en España poniendo el foco en el papel que han tenido las matronas en dicho desarrollo.

Para su realización se han utilizado una gran variedad de fuentes. Uno de los recursos de donde se ha obtenido más información ha sido la prensa profesional relacionada con las matronas durante el franquismo. Revistas como *Matronas* o *Súrgere*, que se conservan en la Biblioteca Nacional (BNE) han sido imprescindibles. Otras fuentes primarias hemerográficas han sido las provenientes de la prensa general (a través de

⁹ Matilde Fernández y Fernández Arroyo, «Elaboración, validación y aplicación de una herramienta de evaluación para los programas de educación maternal, de los centros de Atención Primaria de la Comunidad de Madrid» (Tesis doctoral, Universidad Pontificia de Comillas de Madrid, 2012), 71-90 y Matilde Fernández y Fernández-Arroyo, «Análisis comparativo de las principales Escuelas de Educación Maternal», *Index de Enfermería* 22, n.º 1-2 (2013): 40-44.

¹⁰ Amaya García Arregui, «Psicoprofilaxis y educación maternal. Historia de la preparación al parto en España» (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 2019).

¹¹ Recordemos que, en la actualidad, las matronas son, casi exclusivamente, las responsables de los programas educativos para embarazadas que se llevan a cabo dentro del sistema sanitario público. La variabilidad que existe actualmente en los contenidos y la forma de impartir educación grupal a las futuras madres y sus parejas, desde los centros de salud, es enorme y depende de diversos factores, como la ratio de matronas por mujeres en edad fértil, endémicamente exiguo en España, comparado con la mayoría de los países europeos, o las infraestructuras con las que se cuenta.

la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional y la hemeroteca del diario *La Vanguardia*). También en la BNE se han consultado algunas fuentes primarias bibliográficas. Se ha recurrido a fuentes archivísticas para concretar ciertos aspectos más concretos de la investigación en el Archivo General de la Administración (AGA), el archivo del Instituto de Gestión Sanitaria (INGESA) y el Centro Documental de la Memoria Histórica. Otros materiales impresos, como monografías y libros de actas y documentación de diversos congresos de matronas han sido adquiridos a través de la compra en páginas de coleccionismo. Por último, también han sido muy relevantes las entrevistas realizadas a dos matronas informantes, muy involucradas en el tema de estudio, una de las cuales también aportó fuentes personales para concretar algunos datos.

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PARA MADRES EN ESPAÑA

Como ya se ha comentado en la introducción, a principios del siglo xx se consolidó el discurso médico que responsabilizaba a las madres de la buena o mala salud de su progeñe.¹² Discurso que determinaba que las preocupantes cifras de morbimortalidad infantil eran la consecuencia de una falta generalizada de «cultura materna» de las españolas, sin tener en cuenta otros factores como la procedencia social o económica de las familias. Preocupación nada nueva si hacemos caso de las palabras del catedrático de partos y enfermedades de mujeres y niños del Real Colegio de Cirugía de San Carlos en 1797:

Lastimado de la excesiva mortandad de los niños he puesto el mayor esmero en averiguar su origen, y he descubierto no ser otro que el mal modo con que generalmente se les cuida desde su nacimiento.¹³

Precisamente los libros de vulgarización sanitaria, como el escrito por Agustín Ginesta, fueron los recursos más utilizados, inicialmente, para

¹² Sobre la culpabilización de las madres en las cifras de mortalidad infantil véase Palacio Lis: «Consejos a las madres» y Palacio Lis, *Mujeres ignorantes: madres culpables*.

¹³ Agustín Ginesta, *El conservador de los niños* (Madrid: En la Imprenta Real, 1797), s.p. No obstante, hay que señalar que hasta principios del siglo xx no se contó, en España, con unas estadísticas fiables con las que poder evaluar la magnitud del problema.

paliar esa supuesta falta de conocimientos maternos.¹⁴ Durante el siglo XIX se consolidó esta estrategia para formar a las futuras y recientes madres, incorporando estos conceptos en libros de puericultura o de higiene del embarazo.¹⁵ Pero no hay que olvidar que el analfabetismo femenino, especialmente entre las capas populares de la sociedad, era muy elevado y, por tanto, solo un pequeño grupo de mujeres, probablemente las que menos los necesitaban, podían beneficiarse de este tipo de recursos.¹⁶

A principios del siglo XX, comenzaron a usarse conceptos como el de «puericultura intrauterina» o «puericultura prenatal», muy relacionados con la corriente eugénica. La necesidad de fomentar el cuidado pre y postnatal era un tema recurrente en las ponencias presentadas en diversas reuniones científicas nacionales, como la que defendió el ginecólogo Adolfo Martínez Cerecedo en el V Congreso para el Progreso de las Ciencias, celebrado en Valladolid en octubre de 1915:

[...] el Gobierno tiene el deber de inspeccional (sic) y corregir las causas de las excesivas defunciones creando el Cuerpo del Registro civil en todas las poblaciones que sea posible, para que lleven un registro de los abortos, partos prematuros y fetos muertos que ocurran, estudiando la etiología y las circunstancias morales, sociales e intelectuales de las familias en que existan tales casos, con el fin de aplicar la profilaxis correspondiente.¹⁷

En el contexto internacional existía la misma preocupación por las cifras de mortalidad infantil y la educación de las madres. Durante la celebración del Tercer Congreso Internacional de Protección al Niño de

¹⁴ Unos años antes, en la primera parte de su *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, Josefa Amar y Borbón incluía este tipo de contenidos destinados a educar a las mujeres en nociones de salud: Josepha Amar y Borbón, *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (Madrid: En la Imprenta de D. Benito Cano, 1790). La obra iba dirigida a un público culto y, en todo caso, a mujeres de la burguesía: Antonio Viñao, «La educación en las obras de Josefa Amar y Borbón», *Sarmiento*, n.º 7 (2003): 45-47.

¹⁵ Sobre la literatura destinada a las madres puede consultarse Esteban Rodríguez Ocaña, «La construcción de la salud infantil. Ciencia, medicina y educación en España», *Historia Contemporánea*, n.º 18 (1998): 19-52 y también Esteban Rodríguez Ocaña y Enrique Perdiguero «Ciencia y persuasión social en la medicalización de la infancia en España, siglos XIX-XX». *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 13, n.º 2, (2006): 303-324. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702006000200007>

¹⁶ Ballarín Domingo, «La educación de la mujer», 249.

¹⁷ Dr. Martínez Cerecedo, «El abandono de la Puericultura Intrauterina en España», *España Médica*, 5, n.º 180 (1916): 1.

Pecho, que tuvo lugar en Berlín del 1 al 18 de septiembre de 1911,¹⁸ se identificaba a las matronas como un grupo profesional clave en la educación de las madres:

Importa también instruir á las matronas. Son las que están más en contacto con las madres en muchas localidades pequeñas y las que pueden dirigir la lactancia con éxito. Pide con este objeto el Dr. Rissmann, de Osnabrück, que se funden en las escuelas de matronas cursos especiales de puericultura, donde las alumnas adquieran la técnica de la alimentación de un niño sano, para que puedan aconsejar y dirigir la lactancia ó la alimentación artificial, al menos, durante el primer año.¹⁹

En España, en esos momentos, no existían escuelas de matronas. Tras el cierre de los Reales Colegios de Cirugía, y desde 1845, estas profesionales se formaban en las universidades que contaban con Facultad de Medicina y no tenemos constancia de que se creasen, atendiendo a esta demanda, cursillos específicos de puericultura dirigidos a ellas. El proyecto de construcción de un hospital de mujeres en Madrid en el que se crearía una escuela de matronas estaba paralizado.²⁰ Sin embargo, es posible que la asistencia de algunos médicos al congreso de Berlín fuese el impulso definitivo de un proyecto que vería la luz años más tarde: la creación de la Escuela Nacional de Puericultura (ENP).²¹

La Escuela, fundada en Madrid en 1923 por Enrique Suñer, uno de los médicos que había asistido al III Congreso de Niños de Pecho, fue

¹⁸ En España, la Pediatría seguía ligada a la Ginecología y la Obstetricia, como lo demuestra el hecho de que se celebrase, ese mismo año, un Congreso de Obstetricia, Ginecología y Pediatría: Fernando Ponte Hernando *et al.*, «Tal como éramos. En el centenario del primer Congreso Español de Pediatría de Palma de Mallorca (1914-2014)», *Anales de Pediatría* 80, n.º 6, doi: 10.1016/j.anpedi.2014.03.010

¹⁹ Isidoro de la Villa, «Desde Berlín. El tercer congreso de protección al niño de pecho», *España Médica*, 1, n.º 25 (1911): 5.

²⁰ La impulsora del proyecto de construcción de un hospital para mujeres en el que también se formasen las matronas fue la reina regente María Cristina de Habsburgo-Lorena. Aunque la primera piedra del edificio se puso en 1904, hasta 1924 no se inauguró el centro: Rosario Martín-Alcaide y Dolores Ruiz-Berdún, «Un hospital para mujeres promovido por mujeres: la Casa de Salud de Santa Cristina de Madrid», *Temperamentvm*, 15 (2019): 1-6. <http://ciberindex.com/index.php/t/article/view/e12642>

²¹ Ya en 1909 Manuel Tolosa Latour propuso la creación en España de un «Instituto Nacional de Maternología»: Carmen Colmenar Orzaes, «La institucionalización de la maternología».

el primer centro destinado a la especialización médica en nuestro país. Inicialmente adscrita al Consejo Superior de Protección a la Infancia, comenzó con los cursos de formación en 1926 y en ella se formaron «más de 2.000 médicos puericultores y más de 10.000 puericultoras, entre los grados de maestras matronas, enfermeras y diplomadas [...] El primero de los puericultores formados en esta Escuela fue el doctor Juan Bosch Marín»:²²

Elevar el nivel cultural sanitario del país y en especial de la mujer; luchar contra los errores de la sabiduría popular, educación sanitaria, cambio de comportamiento, revisión sanitaria sistemática del niño pequeño, hacer posible una mejor higiene escolar, he ahí una serie de objetivos, cumplidos algunos de los cuales han hecho el milagro sanitario que supone que en el año 1900 más de 100.000 niños menores de un año murieran (índice de mortalidad infantil = 186 por 1.000); bajando en 1935 a 112; 1940 retroceso a 140 (trastornos de la guerra civil y revolución), y llegando por fortuna en 1975 a la tasa muy razonable y halagüeña de 17 por 1.000.²³

La Escuela contaba con una sección de Puericultura Intrauterina donde, desde su creación, se formaban las matronas e impartían cursos a las madres. Según las estadísticas de la ENP, tan solo se titularon en la institución 171 matronas entre 1926 y 1977, con una distribución irregular a lo largo de los años y desapareciendo totalmente a partir de 1963. Debido a los cambios que experimentó la profesión en los años previos, es posible que su desaparición de las estadísticas se deba a que las matronas pasasen a engrosar la de las enfermeras formadas en la institución,

²² Luciano de la Villa Rodríguez, «Presentación», en *Escuela Nacional de Puericultura 1926-1976. Cincuenta aniversario de la actividad docente y asistencial*. (Madrid: Ministerio de Sanidad y Seguridad Social, Subsecretaría de la Salud, 1978), 2.

²³ Juan Bosch Marín, «Memoria de la Escuela Nacional de Puericultura e Higiene Infantil. Datos para historia de la puericultura española», en *Escuela Nacional de Puericultura 1926-1976. Cincuenta aniversario de la actividad docente y asistencial*. (Madrid: Ministerio de Sanidad y Seguridad Social, Subsecretaría de la Salud, 1978), 75. Para saber más sobre la Escuela Nacional de Puericultura puede consultarse: Esteban Rodríguez Ocaña, «Aspectos sociales de la pediatría española anteriores a la Guerra Civil (1936-39)», en *La ciencia moderna y el conocimiento del Nuevo Mundo: actas de la I Reunión de Historia de la Ciencia y de la Técnica de los Países Ibéricos e Iberoamericanos*, coord. José Luis Peset Reig (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1985), 454.

que alcanzó la cifra de 758.²⁴ Probablemente, muchas más matronas se formaron en las diferentes escuelas provinciales de puericultura que se fueron inaugurando a lo largo de todo el territorio nacional.

LA EDUCACIÓN DE LAS MADRES DURANTE LA DICTADURA FRANQUISTA

Para la dictadura franquista, especialmente durante el periodo autárquico, disminuir la tasa de mortalidad infantil se convirtió en un asunto prioritario.²⁵ La enseñanza de la puericultura a las madres se reguló por una orden promulgada a finales de 1941.²⁶ La supuesta responsabilidad materna, en las cifras de mortalidad infantil nacionales, quedaba patente en la justificación de la orden: «Para que la ignorancia no constituya causa de mortalidad infantil». La novedad que se añadía, a la ya instituida educación sanitaria individual, era la organización de cursillos colectivos mensuales obligatorios.

Esta obligatoriedad impuesta era la consecuencia, según los sanitarios, del poco interés mostrado por las usuarias en acudir a los centros maternos: «Las mujeres ignoran cómo tienen que prepararse para ser madres y no hay que decir que no solo desconocen, sino que no quieren aprender a criar a sus hijos [...]».²⁷

El lugar para impartir las enseñanzas serían los Dispensarios de Puericultura y Pediatría dependientes de muy diversas instituciones y cuya caótica organización había intentado resolver la Ley de Sanidad Infantil y Maternal promulgada unos meses antes.²⁸ Y las personas encargadas de

²⁴ Según estas mismas estadísticas, el máximo de matronas formadas en un mismo curso académico (1947-48) fue de 26, pero se trató de una clara excepción, pocos años se rebasó la decena de alumnas: A. Arbelo Curbelo, «Medical audit de la Escuela Nacional de Puericultura», en *Escuela Nacional de Puericultura 1926-1976. Cincuenta aniversario de la actividad docente y asistencial* (Madrid: Ministerio de Sanidad y Seguridad Social, Subsecretaría de la Salud, 1978), 185.

²⁵ Salazar Agulló *et al.*, «Madres y enfermeras», 2.

²⁶ Ministerio de la Gobernación, «Orden de 20 de diciembre de 1941 por la que se crea la enseñanza de Puericultura para las madres lactantes», *Boletín Oficial del Estado*, n.º 355 (1941): 9993.

²⁷ Enrique Álvarez Romero, *Higiene Infantil e Instructoras de Sanidad* (Valladolid: Imprenta Castellana-Ministerio del Interior; Jefatura del Servicio Nacional de Sanidad- Sección de Maternología, Puericultura e Higiene Escolar; Publicaciones «Al servicio de España y del niño español n.º 13, (1939), 5.

²⁸ «Ley de 12 de julio de 1941 de Sanidad Infantil y Maternal», *Boletín Oficial del Estado*, 28 de julio de 1941.

instruir a las madres (en ningún momento aparece el padre como posible partícipe de esta actividad) eran, cómo no, los médicos, pero también las instructoras de Sanidad o las enfermeras visitadoras, entre las que había un buen número de matronas.²⁹

A las madres que acudían a los cursos se les entregaba un folleto editado por la sección de Puericultura, Maternología e Higiene Escolar de la Dirección General de Sanidad. El curso constaba de cinco clases teóricas y dos prácticas. La famosa frase de «El Caudillo quiere 40 millones de españoles» se usó como colofón del folleto, depositando en las madres todo el peso de la responsabilidad de la regeneración de la población española.

LA INTRODUCCIÓN DEL PARTO SIN DOLOR EN ESPAÑA: UNA CUESTIÓN DE GÉNERO Y JERAQUÍA

¿Sabéis por qué la madre ama tanto a sus hijos? Porque es amor arrancado por el dolor ¡Ay el dolor físico de la madre! Que los médicos no lo supriman jamás. Suprímense todos menos los del alumbramiento.³⁰

Este deseo, enunciado en un librito editado por la Falange en 1940, llegaba tarde. A pesar de que, durante siglos, el dolor en el parto se había visto como algo inevitable, ya a finales del siglo XIX, algunas clínicas españolas ofrecían técnicas anestésicas para suprimir el dolor cuando se daba a luz.³¹ Inicialmente, el uso de la anestesia en el parto solo se ofertaba en las ciudades, en consultorios privados y que, por tanto, era una opción solo para mujeres de clases sociales elevadas. La aplicación de la anestesia implicaba un parto hospitalario, una opción minoritaria a principios de siglo en España, pero que iba a ir ganado terreno, poco a poco, a lo largo de la centuria.

²⁹ Sobre las enfermeras visitadoras puede consultarse: Josep Bernabeu Mestre y Encarna Gascón Pérez, «El papel de la enfermería en el desarrollo de la salud pública española (1923-1935): la visitadora sanitaria», *Dynamis* 15 (1995): 151-176.

³⁰ Falange Española Tradicionalista y de las JONS, *¡Madres! La educación maternal* (Madrid: Ediciones Auxilio Social, 1940), 13.

³¹ «Solteras, casadas, madres. Consultorio Portela», *La Justicia*, 2 de noviembre de 1895.

También fue en el ámbito de la asistencia privada donde se inició la aplicación de los métodos psicósomáticos de control del dolor en España.³² Todo parece indicar que la primera experiencia al respecto tuvo lugar el 14 de septiembre de 1953, en la Clínica Santa Alicia, regentada por el ginecólogo Vital Aza Díaz. Pero no fue Vital Aza quien estuvo involucrado en este parto sino su sobrino político, el también ginecólogo Ángel Hernández Jiménez.³³ Sin embargo, no sería él quien sacase más provecho de la aplicación del método en nuestro país, sino un médico llamado Álvaro Aguirre de Cárcer.

Los métodos psicofísicos del parto sin dolor se estaban extendiendo con rapidez por Europa, lo que provocó la necesidad de la iglesia a pronunciarse sobre el asunto. Dado que las Sagradas Escrituras habían sentenciado a las mujeres a parir con dolor, había dudas sobre la adecuación de su uso a la moralidad cristiana. El ocho de enero de 1956, Pío XII, ante una audiencia de 700 ginecólogos, dio su beneplácito al uso del método: «Si una nueva técnica le evita los sufrimientos del parto o los atenúa, la madre puede aceptarla sin ningún escrúpulo de conciencia, pero no está obligada a ello».³⁴ En la España católica de mediados del siglo xx, el discurso de Pío XII sirvió como detonante para promocionar este tipo de técnicas entre la población femenina y los profesionales sanitarios:

En España, la «moda» de estos procedimientos se inicia el día 8 de mayo de 1956, cuando Su Santidad Pío XII se dirige a los tocólogos del mundo entero, reunidos en parte en Roma. Hoy, a fines de 1962, la moda ha pasado y el método puede valorarse sin pasión.³⁵

Efectivamente, Aguirre de Cárcer aseguraba que hasta dicha alocución papal tan solo había preparado cinco o seis mujeres, aunque es un

³² Lo mismo había sucedido un año antes, de la mano de Fernand Lamaze, en Francia, país desde el que se extendió la práctica a España: Marilène Vuille, «L'Obstétrique sous influence: émergence de l'accouchement sans douleur en France et en Suisse dans les années 1950», *Revue d'histoire moderne & contemporaine* 64, n.º1 (2017): 116-149.

³³ Arregui, «Psicoprofilaxis y educación maternal», 63.

³⁴ «Importante discurso de Su Santidad el Papa, respecto al parto sin dolor», *Matronas* 4, n.º 1 (1956): 35.

³⁵ Francisco Orengo Díaz del Castillo, *Obstetricia para matronas* (Madrid: Isidoro Aguirrebeña editor, 1963), 241. Francisco Orengo fue ginecólogo y director de la Escuela de Matronas de Santa Cristina de Madrid durante muchos años. También era el director de la revista *Matronas*, editada entre 1953 y 1976 y órgano de expresión de la Escuela de Matronas de Santa Cristina, una publicación de gran repercusión entre las matronas rurales de la época.

dato que no debería haberle sorprendido, porque él mismo se había iniciado en el método tan solo unos meses antes:

En el mes de junio de 1955 fui pensionado por el Gobierno francés para realizar un viaje de estudios por Francia. Mi misión era ampliar mis conocimientos en Medicina Reeducativa. Poco antes de salir, y como tenía ya conocimiento de la existencia del llamado «parto si dolor», pregunté a mi antiguo maestro el profesor García Orcoyen (y lo llamo así, porque no en vano estuve cuatro años a su lado en la Cátedra y Servicio de Ginecología y Obstetricia de la Facultad) si consideraba interesante que estudiase este sistema de preparación al parto. Me dijo que sí, y así lo hice.³⁶

El interés inicial que despertaron, en algunos médicos, las técnicas de control del dolor en el parto, se relacionaba, fundamentalmente, con sus posibilidades de aplicación a las embarazadas que acudían a sus consultas privadas, o con el deseo de no perder la autoridad dentro del nuevo campo:

La colaboración entre la matrona y el tocólogo resulta una vez más indispensable en el método psicoprofiláctico. Han de aplaudirse los cursillos como el que el Dr. Abad Colomer está dando a las matronas valencianas. En ellos han de sentarse las bases de una división de trabajo que ha de rendir los mejores frutos.³⁷

Sin embargo, hubo otro personaje en la historia «del parto sin dolor» cuyo objetivo era conseguir que el método llegase a todas las mujeres de manera gratuita, fuesen de la clase social que fuesen. Se trataba de una matrona y se llamaba Consuelo Ruiz Vélez-Frías, que antes de la alocución del papa ya instruía a mujeres de manera gratuita en la Casa de Salud de Santa Cristina de Madrid. Para poder formarse en el método, había utilizado sus ahorros y sus vacaciones y había marchado a Francia para aprender. Además, tuvo la osadía de transgredir el orden patriarcal escribiendo el primer libro español sobre el parto sin dolor.

³⁶ Álvaro Aguirre de Cárcer, «Dos años de experiencia en la preparación al parto», en *Conferencias pronunciadas en la Sociedad Ginecológica de Madrid los días 18 y 25 de junio de 1957*, (Madrid: Tipografía Flórez), 3.

³⁷ Francisco Orengo Díaz del Castillo, «Editoriales. El parto sin dolor», *Matronas* 4, n.º 2 (1956): 51-52.

Efectivamente, en 1955, un par de meses antes de la alocución papal, se publicaron dos libros que llevaban exactamente el mismo título: *El parto sin dolor*: uno estaba firmado por la matrona Consuelo Ruiz Vélez-Frías y el otro por el médico Álvaro Aguirre de Cárcer.

¿Fue pura coincidencia que ambos se decidieran a escribir un libro sobre el mismo tema, con el mismo título y en el mismo año? Consuelo Ruiz aseguraba que el suyo había sido el primer libro en publicarse y que, precisamente esta osadía, le había salido muy cara a nivel profesional:

En la Sociedad Ginecológica hubo una reunión en la que se discutió qué hacer con una matrona que había escrito un libro, qué castigo imponer a tamaña osadía. En tiempos de la Inquisición me hubiera costado ir a la hoguera, pero aunque los tiempos fueran otros, un castigo se me debía imponer, no era suficiente burlarse sentenciando: ¡¿Qué una matrona ha publicado un libro?!! ¡Valiente libro será! ¡Como si un asno se pusiera a tocar el piano! La *ciencia* tenía que escarmentar a la autora de tal desacato.

No me azotaron, ni me cortaron el pelo, ni siquiera me hicieron tragar aceite de ricino, ni barrer las calles.

Silenciosa y educadamente, me expulsaron de mi trabajo en el SOE y en todas las sociedades del Seguro Libre a las que pertenecía [...].³⁸

Para comprobar si lo que decía la matrona era cierto, se ha procedido a consultar los expedientes de censura editorial de ambos libros que se conservan en el AGA. Pasar por el trámite de la censura era, en esos momentos, un trámite de obligado cumplimiento para cualquier obra que se quisiese publicar. En 1955, la antigua «Sección de Censura de Publicaciones» de la Delegación Nacional de Propaganda del Ministerio de la Gobernación había pasado a denominarse, eufemísticamente, «Inspección de Libros» y los censores eran llamados «lectores», que trabajaban a las órdenes del nuevo Ministerio de Información y Turismo.³⁹

³⁸ Consuelo Ruiz Vélez-Frías, «La sabiduría silenciada», en *Hilando fino. Mujeres, un viaje en común*, (Barcelona: Icaria, 2007), 233-277.

³⁹ El Ministerio de Información y Turismo se había creado por el Decreto-Ley de 19 de julio de 1951, por la segregación de algunos departamentos que antes dependían del Ministerio de la Gobernación: «Decreto-Ley de 19 de julio de 1951 por el que se reorganiza la Administración Central del Estado»,

En el expediente de censura del libro de Consuelo Ruiz figura que la solicitud fue presentada por Juan Bachs, dueño de la editorial Enciclopédica, el día 10 de noviembre de 1955. La tirada inicial, de 3.000 ejemplares, tenía un coste de 30 pesetas.⁴⁰

Por su parte, Aguirre de Cárcer presentó por sí mismo la solicitud dos días más tarde y en el expediente se señalaba que se trataba de una autoedición de 2.000 ejemplares. En dicho expediente hay una anotación, a lápiz y manuscrita, en la esquina superior derecha: «Muy urgente», probablemente realizada por el funcionario a instancias del peticionario.⁴¹

¿Por qué tenía tanta prisa Aguirre de Cárcer? ¿Acaso temía que la matrona pudiese hacerle la competencia? Esta misma reflexión se hacía Consuelo Ruiz muchos años más tarde: «¡Parece mentira que una persona tan insignificante, tan humilde, una simple “matrona sin derechos”, pudiera hacerles sombra!»!⁴²

Es evidente que el libro de Consuelo Ruiz llevaba más tiempo escrito que el de Aguirre de Cárcer. Ella había presentado su obra, ya editada, en el Primer Congreso Nacional de Matronas que acababa de celebrarse en Madrid, del 26 al 29 de octubre de 1955⁴³ y había conseguido una editorial que quisiera publicarlo, un proceso que, evidentemente, era mucho más largo que la autoedición.⁴⁴ Resulta un tanto sorprendente el afán del ginecólogo por no quedarse rezagado en la carrera por la edición.

Boletín Oficial del Estado, n.º 201 (1951): 3446. Para saber más sobre la historia de los expedientes de censura puede consultarse: Daniel Gozalbo Gimeno, «Historia archivística de los expedientes de censura editorial (1942-2017)», *Creneida* 5 (2017): 8-34.

⁴⁰ «Expediente n.º 5.812-55. Solicitud de autorización para imprimir la obra *El parto sin dolor*», de Consuelo Ruiz Vélez-Frías, 10 de noviembre de 1955, Cultura, expedientes de censura editorial, caja 21/11271, AGA.

⁴¹ «Expediente n.º 5.845-55. Solicitud de autorización para imprimir la obra *El parto sin dolor*», de Álvaro Aguirre de Cárcer, 12 de noviembre de 1955, Cultura, expedientes de censura editorial, caja 21/11272, AGA.

⁴² Consuelo Ruiz Vélez-Frías, *Parir sin miedo. El legado de Consuelo Ruiz* (Tenerife: Editorial OBSTARE, 2010): 51.

⁴³ «Retribución decorosa piden las matronas españolas. Un método de “parto si dolor” se expone en el congreso», *Ya*, 28 de octubre de 1955.

⁴⁴ El original que se conserva junto al expediente de censura, de la obra de Aguirre de Cárcer, no tiene la apariencia externa de la que tiene la primera edición, sino la de unas galeradas. La cubierta es de tapa blanda y pegada mientras que en la edición final la cubierta es de tapa dura con las hojas cosidas.

Especialmente si tenemos en cuenta las pocas posibilidades de competir con él que tenía la matrona, dada su triple condición de mujer, con una profesión considerada subalterna y con escasos recursos económicos, en una sociedad tan androcéntrica y clasista como la que caracterizaba a la España de mediados del siglo xx.

Además, el público al que iban dirigidos ambos libros no era el mismo. Consuelo Ruiz había escrito un libro destinado fundamentalmente a las embarazadas, mientras que el Álvaro Aguirre iba dirigido, teóricamente, a profesionales sanitarios:

Yo me tracé una línea de conducta y he procurado seguirla hasta este momento. Yo me iba a entender con los médicos y en especial con los tocólogos; no se me ocurría entablar un diálogo directo con el público. Mi libro iba dirigido al médico ¿Qué resultaba muy sencillo? ¿Qué las mujeres lo podían leer? De acuerdo, pero yo me dirigía al médico.⁴⁵

La noticia de que la matrona estaba a punto de publicar su libro sobre el parto sin dolor le pudo llegar a Aguirre de Cárcer por diversas vías. A través de Jesús García Orcoyen, por ejemplo, que manejaba en la sombra los hilos del Colegio de Matronas y había intervenido activamente en la organización del I Congreso Nacional de Matronas. De hecho, fue él quien animó a Aguirre de Cárcer a emprender su viaje de estudios como hemos visto con anterioridad.

También pudo informarle su colega Puebla Ridaura, jefe de Consuelo en el Equipo Tocológico de Urgencia n.º 1 de Madrid y consocio de Aguirre de Cárcer en la Sociedad Ginecológica Española. Consuelo Ruiz había pedido a Puebla Ridaura que le escribiese el prólogo de su obra, tarea a la que accedió el ginecólogo a pesar de que en él afirmaba: «Siento que se haya fijado en mí —atención que atribuyo a su deseo de dar al jefe una supremacía que, más que un halago me supone una tortura— y no haya recurrido a firmas más autorizadas y competentes con las que también tiene relación directa».⁴⁶

⁴⁵ Álvaro Aguirre de Cárcer, «Dos años de experiencia en la preparación al parto», en *Conferencias pronunciadas en la Sociedad Ginecológica de Madrid los días 18 y 25 de junio de 1957*, (Madrid: Tipografía Flórez), 3. Con esta afirmación, parece como si Álvaro Aguirre de Cárcer se estuviese disculpando por haber escrito un libro poco académico.

⁴⁶ Consuelo Ruiz Vélez-Frías, *El Parto sin dolor*, (Madrid: Editorial Enciclopédica, 1955), 5.

Según Amaya García Arregui, Consuelo era «muy popular entre las matronas pero ignorada por la clase médica». ⁴⁷ Esta afirmación no concuerda con otras fuentes, incluida la nota anterior de Puebla Ridaura en la introducción del libro de Consuelo Ruiz. En todo caso, probablemente no se trataba de una ignorancia real, sino fingida, premeditada y estratégica por parte de algunos profesionales médicos. Y no de todos: en la revista *Matronas*, que editaba el doctor Francisco Orengo se publicaron, en esos años, numerosos artículos escritos por la matrona y noticias en las que ella era la protagonista, como veremos más adelante.

De cualquier manera, ambas publicaciones tuvieron mucho éxito. Tan solo unos meses más tarde, tanto Consuelo Ruiz como Aguirre de Cárcer, solicitaban a la «Inspección de Libros», del Ministerio de Información y Turismo, la autorización para publicar una segunda edición de sus respectivas obras, por haberse agotado la edición anterior. Mientras Álvaro Aguirre lo hizo el 13 de marzo de 1956, Consuelo lo solicitaba el 15 de junio de ese mismo año. Esto supone que, en tan solo siete meses, se habían vendido más de 5.000 libros sobre el «parto sin dolor» en España, lo que corrobora la moda a la que hacía referencia Francisco Orengo.

A pesar de haber bebido de las mismas fuentes, los métodos de ambos eran muy diferentes. Mientras Aguirre de Cárcer opinaba que el mejor lugar para el desarrollo de los cursos era un gimnasio, Consuelo Ruiz rechazaba la parte de preparación física del método, pensamiento que mantuvo hasta el final de sus días:

Hasta la previa «educación maternal», tenía reminiscencias de instrucción militar, pues la gimnasia a la que se sometía a las embarazadas se semejaba al adiestramiento de los quintos, y su objetivo era el mismo: lograr el grado de disciplina necesario para que los individuos se sometieran, sin hacer preguntas, sin rechistar, a cuanto se les ordenara. ⁴⁸

Un gran número de matronas se interesaron por adquirir conocimientos sobre el método psicoprofiláctico a partir del momento en que el papa Pío XII dio el visto bueno a su utilización en los partos. Este interés

⁴⁷ Arregui, «Psicoprofilaxis y educación maternal», 100.

⁴⁸ Ruiz Vélez-Frías, *Parir sin miedo*, 37.

fue, al menos en parte, fruto de la propaganda que se hizo de ellos en la revista *Matronas*.⁴⁹ Casi en cada número de los publicados entre los años 1956 y 1970 incluyó algún artículo o alguna reseña de un libro que trataba el tema. Muchas matronas realizaron consultas a Francisco Orengo, sobre el tema, en la sección de «Cartas al director» de la revista. El mismo interés encontramos tras el inicio de la publicación, en 1959, de la revista *Súrgere*. Sin embargo, Consuelo Ruiz pagó cara su osadía de intentar ponerse al mismo nivel que un médico, pero para comprenderlo, debemos saber algo más sobre ella, antes de ser matrona: «Hubo una época, exactamente cuando yo tenía veinticinco años, en la que a muchísima gente nos pareció que el cielo se hundía sobre nuestras cabezas».⁵⁰ Así relataba Consuelo Ruiz Vélez-Frías el sentimiento que le produjo la instauración de la Dictadura después de que acabase la Guerra Civil. «Yo era, entonces, una jovencita enclenque, pequeña e insignificante y me costó mucho salir adelante».⁵¹

No es de extrañar el pavor que experimentó esta mujer que había sido miembro del Socorro Rojo Internacional, y que se había significado durante la guerra impartiendo mítines feministas y escribiendo numerosos artículos en la revista *Ayuda* que firmaba con el pseudónimo de Elisa Risco. Formaba parte de un grupo al que también pertenecía Matilde Landa.⁵² Afortunadamente la utilización del pseudónimo Elisa Risco la ayudó a salvarse del cruel destino compartido por muchos de los que habían luchado defendiendo la República.⁵³

⁴⁹ La revista *Matronas* fue el órgano de expresión de la Casa de Salud de Santa Cristina de Madrid, dirigida y editada por Francisco Orengo, director de la escuela de matronas del centro.

⁵⁰ Ruiz Vélez-Frías, «La sabiduría silenciada», 236.

⁵¹ Ruiz Vélez-Frías, «La sabiduría silenciada», 236. Este dato queda confirmado por el reconocimiento médico que le hicieron con motivo de su desempeño laboral dentro de la sanidad pública. En esos momentos, Consuelo, que ya tenía 51 años, medía 148 centímetros, pesaba 41 kilogramos y el médico la clasificaba como leptosomática. A pesar de que presentaba una «hipertensión por arterioesclerosis bien controlada», fue considerada apta para el servicio: Consuelo Ruiz Vélez-Frías, «Hoja clínica de su expediente personal», 1 de junio de 1966, expediente personal de Consuelo Ruiz-Vélez Frías, 12, Expedientes personales por orden alfabético, Archivo del Instituto de Gestión Sanitaria (Archivo INGESA).

⁵² Matilde Landa Vaz fue una destacada figura de la resistencia antifranquista, miembro del PCE y del Socorro Rojo Internacional, se suicidó en la prisión de mujeres de Palma de Mallorca tras ser apresada al final de la Guerra Civil. Para saber más sobre ella se puede consultar: David Ginard Féron. *Matilde Landa. De la Institución Libre de Enseñanza a las prisiones franquistas* (Barcelona: Flor del Viento Ediciones, 2005).

⁵³ En el Centro Documental de la Memoria Histórica (CDMH) existe un expediente incoado contra ella por el Tribunal Especial para la Represión de la Masonería y el Comunismo. El expediente no

Como tantas personas de la época, nuestra protagonista tuvo que aguzar el ingenio para poder prosperar y dejar atrás las penurias de la postguerra. Tras realizar sus estudios de matrona consiguió un puesto en la Beneficencia Municipal de Madrid y, el 9 de junio de 1953, fue nombrada matrona del Seguro Obligatorio de Enfermedad (SOE) de la capital, a pesar de que ya llevaba prestando estos servicios desde el primero de junio de 1951.⁵⁴ También comenzó a trabajar para varias compañías médico-farmacéuticas que prestaban sus servicios al denominado «seguro libre».⁵⁵

Tras la presentación de su libro en el congreso de matronas de 1955, todo parecía ir sobre ruedas, por una vez, en la vida de Consuelo Ruiz. El 14 de enero de 1956 recibió un homenaje «justo tributo a su meritísima labor, a su gran celo para documentarse (sin temer para ello desplazarse al extranjero) del máximo acontecimiento de actualidad en lo que a nuestra profesión afecta: “El parto sin dolor”». Al acto, organizado por varias de sus compañeras de profesión, también asistieron algunos tocólogos.⁵⁶

El 31 de diciembre de 1956 causó baja como matrona del SOE, sin que aparezcan en su expediente los motivos de su baja que, como ya se ha comentado antes, ella aseguraba que fue un despido fruto de la venganza de algunos ginecólogos.⁵⁷

empezó a instruirse hasta una fecha tan tardía como el 7 de noviembre de 1960 y en él se encuentran datos sobre sus actividades propagandísticas en diversos mítines y publicaciones periódicas de la época. Debía ser muy buena oradora «a mí me querían sacar en hombros, sin duda por ser la más pequeña» dice en una de las cartas transcritas en su expediente. Este fue archivado el 23 de septiembre de 1963 por «ignorado paradero», ya que el único dato con que contaban las fuerzas de orden público era que estaba domiciliada en Madrid: Elisa Risco, «Expediente de Elisa Risco en el Tribunal Especial para la Represión de la Masonería y el Comunismo, juzgado especial n.º 3», 10 de mayo de 1937 a 23 de septiembre de 1960, signatura CDMH_TERMC_C-EXP60774, CDMH.

⁵⁴ Consuelo Ruiz Vélez-Frías, «Nombramiento como matrona interina del Seguro obligatorio de Enfermedad», 9 de junio de 1953, expediente personal de Consuelo Ruiz-Vélez Frías, 2, Serie de expedientes personales por orden alfabético, Archivo INGESA.

⁵⁵ Para saber más sobre el desarrollo de los seguros de salud en España puede consultarse: Jerònia Pons Pons y Margarita Vilar Rodríguez, *El seguro de salud privado y público en España. Su análisis en perspectiva histórica* (Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2014).

⁵⁶ M.ª Rosa Virseda, «Homenaje a Consuelo Ruiz Vélez-Frías», *Matronas* 4, n.º 2 (1956): 78-79.

⁵⁷ Consuelo Ruiz Vélez-Frías, «Baja como matrona interina del Seguro obligatorio de Enfermedad», 19 de enero de 1957, expediente personal de Consuelo Ruiz-Vélez Frías, 6, Serie de expedientes personales por orden alfabético, Archivo INGESA.

Este pensamiento de la matrona no era descabellado. En esos años las matronas que trabajaban en los equipos tocológicos dependían absolutamente del tocólogo titular, de tal manera que eran estos los que las nombraban y despedían sin necesidad de dar explicaciones. Cuando un tocólogo se jubilaba, por ejemplo, lo más habitual es que el nuevo trajese su propio equipo, quedando las antiguas totalmente desamparadas.⁵⁸

Consuelo Ruiz justificaba su decisión de migrar a su despido, pero esto no concuerda con la documentación pues el cese se produjo en 1956 y su salida de España hacia Sudamérica no tuvo lugar hasta 1960, justo cuando se empieza a instruir el sumario contra Elisa Risco, su alter ego, por el Tribunal para la Represión de la Masonería y el Comunismo. ¿Acaso quisieron asustarla por su pasado comunista? Aunque no lo explica claramente, algo así pudo suceder:

Yo me vi obligada a salir de España con el sambenito de filocomunista, que me pesaba como una losa de plomo. No me atrevía a solicitar ningún otro trabajo, ni tampoco quería verme reducida a fregar escaleras, como alguna colega me auguraba, en justo castigo a mi soberbia de querer mejorar el parto, sin tener la debida categoría para ello.⁵⁹

A su vuelta a España, se registró en el Colegio Oficial de Enfermeras ATS de Madrid el 11 de abril de 1966.⁶⁰ En junio de ese mismo año estaba prestando servicios como enfermera eventual en el ambulatorio «Pedro González Bueno», en el distrito de San Blas (Madrid), aunque no duró mucho en el puesto, ya que causó baja en 31 de agosto.⁶¹ Recuperó su plaza de matrona de la Beneficencia Municipal de Madrid y allí, en el equipo

⁵⁸ Para más información sobre la situación de las matronas durante la dictadura franquista puede consultarse: Dolores Ruiz-Berdún «Las dificultades de las matronas en la España rural del siglo xx» en *Genealogías de la Reforma Sanitaria en España*, ed. José Martínez Pérez y Enrique Perdiguer Gil (Madrid: Los Libros de la Catarata, 2020), 21-62.

⁵⁹ Ruiz Vélez-Frías, «La sabiduría silenciada», 254.

⁶⁰ Consuelo Ruiz Vélez-Frías, «Certificado de colegiación en el Colegio oficial de Enfermeras ATS de Madrid», 16 de mayo de 1966, expediente personal de Consuelo Ruiz-Vélez Frías, p. 10, Serie de expedientes personales por orden alfabético, Archivo INGESA.

⁶¹ Servicio de Ordenación Sanitaria, «Bajas Enfermeras Instituciones», 20 de septiembre de 1966, expediente personal de Consuelo Ruiz-Vélez Frías, 10, Serie de expedientes personales por orden alfabético, Archivo INGESA.

Tocoginecológico Municipal de urgencia n.º 1, estuvo preparando parejas hasta su jubilación forzosa en 1984:

Yo explicaba en el encerado, con tizas de colores, el embarazo, el parto y la lactancia, como si fuesen teoremas, pero no hubo ni una sola matrona que se interesara por seguir mi sistema ni por enterarse de por qué dolía el parto. Puede ser que la preparación les pareciese complicada y poco indicada para la cultura femenina. Era más sencillo ponerles a respirar y a hacer gimnasia, sin explicarles para qué ni por qué. Verdaderamente, yo tampoco sé qué relación tiene la gimnasia con la musculatura uterina, que es de fibra lisa, y no es de extrañar que mis colegas tampoco lo supieran. Un médico había dicho que las embarazadas tenían que hacer gimnasia, el médico es un ser superior que sabe más y eso bastaba.⁶²

EL INTERÉS DE LAS MATRONAS EN LA EDUCACIÓN PARA EMBARAZADAS

Consuelo Ruiz fue un personaje clave para popularizar el parto sin dolor entre el resto de las matronas españolas, pero su partida al extranjero hizo que perdiese el protagonismo que debía haber tenido para la profesión. No hay constancia de ningún otro libro anterior escrito por una matrona a excepción del antecedente de Francisca Iracheta en el siglo XIX.⁶³

De hecho, los libros destinados a la formación de las matronas españolas siempre los habían escrito los médicos. El mismo monopolio médico se produjo en el diseño de los planes de estudio de las matronas y en la dirección de sus enseñanzas hasta bien entrados los años noventa. La última regulación de la carrera de matrona, antes de su desaparición como estudios independientes, se había producido en 1904.⁶⁴ El escueto

⁶² Ruiz Vélez-Frías, «La sabiduría silenciada», 255-256.

⁶³ Teresa Ortiz Gómez, «De matrona a matrona. Francisca Iracheta y la divulgación de la ciencia obstétrica en España en 1870», *Arenal* 6, n.º 1 (1999): 183-195.

⁶⁴ «Real decreto, de 10 de agosto de 1904, reorganizando los estudios de la carrera de Practicantes y la de Matronas», *Gaceta de Madrid*, 12 de agosto de 1904. Sobre este tema puede consultarse: Dolores Ruiz-Berdún, «Pilar Primo de Rivera y la reorganización de las carreras auxiliares sanitarias tras la Guerra Civil», en *La tutela imperfecta. Biología y Farmacia en la España del primer franquismo*, eds.

programa del Real Decreto era puramente biologicista y no contemplaba ningún contenido educativo hacia las embarazadas. En 1957 la carrera de matrona pasó a ser una especialidad de los estudios de Ayudante Técnico Sanitario (ATS), una nueva figura creada unos años antes y que agrupaba las carreras de practicante y de enfermera.⁶⁵ Aunque la especialidad iba a ser inicialmente de dos años y podría ser cursada en la escuelas femeninas y masculinas, finalmente se limitó a un curso de duración y destinado únicamente a las ATS femeninas. La única referencia a la educación de las embarazadas en el programa aparecía en el tema 38, que estaba dedicado a la «Preparación psicológica de la embarazada. Diversos métodos de analgesia y anestesia en el parto».⁶⁶

Con respecto a los libros de texto, las primeras referencias a la preparación específica para el parto las encontramos en la tercera edición del libro *Obstetricia para matronas* de Francisco Orengo.⁶⁷ En el capítulo doce, titulado «La preparación psicofísica de la embarazada», el autor establecía la importancia de este método para las matronas: «La matrona solo dispone de la preparación psicofísica y debe aprovecharla. El médico puede añadir inmensos recursos farmacológicos y técnicos».⁶⁸

Esta frase tan sencilla, tiene, no obstante, diversas lecturas. Por un lado, precisamente la imposición de que las matronas no pudieran utilizar

Antonio González Bueno y Alfredo Baratas Díaz (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2013), 81-100.

⁶⁵ «Orden, de 4 de julio de 1955, por la que se dictan normas para la nueva organización de los estudios de Ayudantes Técnicos Sanitarios», *Boletín Oficial del Estado*, 2 de agosto de 1955. En dicha orden aparece el plan de estudios, cuyo análisis es muy interesante para comprender la diferente visión que tenía la dictadura franquista con respecto a la educación de hombres y mujeres. Las futuras ATS femeninas debían realizar sus estudios en la modalidad de internado, cosa que no sucedía con sus compañeros varones. Otra diferencia significativa era que mientras en las escuelas de ATS femeninas se incluía durante los tres cursos una hora semanal de la disciplina «Enseñanza de Hogar», en la de ATS masculinos esa hora se destinaba al aprendizaje de las nociones de autopsia médico-legal. En ambos casos se incluían 30 horas tanto de religión como de moral profesional y una hora semanal de formación política.

⁶⁶ «Orden, de 23 de febrero de 1957, por la que se aprueba el programa para las enseñanzas de especialización de asistencia obstétrica (Matrona) para los Ayudantes Técnicos Sanitarios Femeninos», *Boletín Oficial del Estado*, 5 de abril de 1957.

⁶⁷ *Obstetricia para matronas* probablemente haya sido el libro más utilizado durante el siglo xx por las matronas españolas, ya que fue el manual que se utilizó durante más tiempo en la Escuela de Matronas de la Casa de Salud de Santa Cristina de Madrid. Su primera edición data de 1949.

⁶⁸ Francisco Orengo Díaz del Castillo. *Obstetricia para matronas* (Madrid: Isidoro Aguirrebeña editor, 1963), 241.

más que recursos «naturales» (cambios de posición, termoterapia, masajes y ungüentos) fue la manera de ir desplazando a las mujeres del monopolio que habían mantenido durante siglos sobre los partos.⁶⁹ Al mismo tiempo, los cirujanos comenzaron popularizando el fórceps y fueron añadiendo a su arsenal todo tipo de instrumentos, técnicas y medicamentos, apoderándose, incluso, de algunos recursos que habían sido tradicionalmente utilizados por las parteras como el cornezuelo de centeno.⁷⁰ La frase también servía de recordatorio a las matronas de su papel subordinado al del médico, un recurso histórico presente, prácticamente, en todos los libros de texto escritos por ginecólogos para la formación de las matronas.⁷¹ Por último, también era un intento de convencer a las matronas para que utilizasen el método, lo cual podía suponer un beneficio tanto para la gestante como para todos los profesionales que la atendiesen en su parto.

El capítulo era muy escueto y claramente insuficiente para poder aplicarlo a la práctica, pero para eso ya estaban los cursillos de perfeccionamiento que empezaron a organizarse en Santa Cristina y cuyo director era, también, Francisco Orengo. Salvo algunas excepciones, la mayoría de las cursillistas que acudían a formarse provenían del ámbito rural, donde las posibilidades de actualización profesional eran muy limitadas. Dentro del programa de estos cursos de formación continuada, se incluía invariablemente una clase práctica de Psicoprofilaxis y diversas conferencias sobre el mismo tema.⁷²

Una de las alumnas formada en otra de las escuelas de matronas de Madrid, la de la Cruz Roja, refiere no haber recibido formación específica en psicoprofilaxis. Quienes querían aprender debían hacerlo por su cuenta:

⁶⁹ Hay abundante bibliografía sobre este proceso de expropiación que no fue exclusivo de España: Véase, por ejemplo para Francia: Nathalie Sage Pranchère, «La résistance d'une profession», en *L'école des sages femmes: Naissance d'un corps professionnel, 1786-1917* (Tours: OpenEdition Books, 2017). <https://doi.org/10.4000/books.pufr.13223>. Y para Inglaterra: Jean Donnison, *Midwives and medical men. A History of Interprofessional Rivalries and Women's Rights* (London: Heinemann, 1977), 31.

⁷⁰ Dolores Ruiz-Berdún, «Evolución de la fabricación, comercialización y uso de los derivados del cornezuelo de centeno en Obstetricia», en *De la botica de El Escorial a la industria farmacéutica. En torno al medicamento*, ed. Alberto Gomis Blanco y Raúl Rodríguez Nozal (Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2015): 334-335.

⁷¹ Ángela Torres Díaz, «Un manual para el adoctrinamiento de las matronas», *Temperamentvm* 13 (2017). <https://ciberindex.com/index.php/t/article/view/e11600> (consultado el 20-3-2021).

⁷² «IV Curso de perfeccionamiento para Matronas», *Matronas* 23, n.º 1 (1975): 25-27.

Preparación al parto no había. Yo me fui a formar, a la vez que hacía matrona, me iba por las tardes a la consulta... a una clínica que tenía el doctor Sanchís que hacía preparación al parto y era de la escuela de la psicoprofilaxis obstétrica. Le pedimos por favor que nos admitiera y luego ya al finalizar fui con este, ¿cómo se llama? el de La Paz, ay, no me acuerdo. Hasta que ya hice yo sofrología por mi cuenta, pero ya de matrona.⁷³

Nuestra informante, Hortensia García Pacheco (H.G.P.), realizó primero varios cursos con Aguirre de Cárcer y posteriormente los tres niveles de Preparación Sofrológica a la Maternidad (básico, medio y superior), de la Sección Española de la Federación Mundial de Sofrología. Para ello tuvo que desplazarse a Barcelona para asistir a los cursos de la Escuela Española de Sofrología,⁷⁴ cuyo presidente en esos momentos era Mariano Espinosa. Una de las directoras del curso era la matrona y fisioterapeuta Gloria Sebastián Gracia,⁷⁵ quien había incorporado la formación en educación maternal para las matronas que hacían la especialidad en el Hospital Clínico de Barcelona en los años ochenta.⁷⁶

Otra muestra del creciente interés de las matronas por participar en la educación de las madres se constata en el protagonismo que fue adquiriendo dentro de las reuniones científicas en las que participaban u organizaban ellas mismas. Ya se ha mencionado que, en el Primer Congreso Nacional de Matronas, de 1955, Consuelo Ruiz Vélez-Frías presentó el método del parto sin dolor. También lo hicieron en la V Reunión de Sanitarios Españoles,⁷⁷ y en todos los congresos nacionales e internacionales celebrados a partir de ese momento.⁷⁸ Las matronas eran conscientes de que el cambio que se estaba produciendo en el escenario de atención

⁷³ Entrevista a H.G.P., matrona jubilada, realizada el 10 de octubre de 2018.

⁷⁴ Sobre el desarrollo de la Sofrología en España: Ángel González de Pablos, «Las nuevas ciencias del espíritu del siglo XX: La aparición de la sofrología en España a inicios del segundo franquismo», *Cultura Psi*, n.º 6 (2016): 91-117.

⁷⁵ Diplomas de los cursos básico, medio y avanzado de la Preparación Sofrológica a la Maternidad, colección particular H.G.P. Por supuesto, todos los gastos corrían a costa de la interesada.

⁷⁶ J. M. Míguez, «De la maternidad vigilada a la maternidad vigilante. Cómo son y por qué son necesarios los cursillos de preparación al parto», *La Vanguardia*, 1 de agosto de 1981: 34.

⁷⁷ Julieta Samaniego, «Labor del consejo», *Súrgere* 1, n.º 3 (1959): 9.

⁷⁸ En el discurso inaugural del II Congreso Nacional de Matronas, celebrado en Barcelona del 28 de septiembre al 2 de octubre de 1959, Juan Boch Marín recordaba que la matrona era «la consejera

al parto, desde la casa al hospital, iba a disminuir la necesidad numérica de matronas. No quedaba más remedio que ir incorporando nuevas competencias si no querían desaparecer como profesión.

La educación maternal fue, precisamente, la temática principal del V Congreso Nacional de Matronas,⁷⁹ cuyo lema era «La matrona en la educación maternal».

En esta etapa final del franquismo, las matronas seguían estando fuertemente tuteladas por la profesión médica. En los cuatro días que duró el congreso hubo 6 conferencias, todas impartidas por médicos y numerosas ponencias también a cargo de estos profesionales (tabla 1).

Tabla 1. Conferencias y ponencias relacionadas con la educación maternal impartidas en el V Congreso Nacional de Matronas

Conferenciante o ponente	Cargo	Título de la conferencia
Vicente Salvatierra Mateu (conferencia)	Catedrático de Obstetricia y Ginecología de la Facultad de Medicina de Granada	«Concepto de la educación maternal: preparación de la mujer para la maternidad y el parto, y en general para la vida sexual y conyugal»
(ponencia)	Representante del Colegio provincial de matronas de Alicante	«Sopología» (<i>sic</i> , probablemente sería Sofrología)
Rosa Mercadé (ponencia)	Presidenta del Colegio Provincial de Matronas de Barcelona	«Concepto de Educación maternal»
Antonio Martínez Valverde (conferencia)	Médico de Granada	«Educación maternal pediátrica»
Antonio Galdó Villegas (conferencia)	Catedrático de Pediatría de la Facultad de Medicina de Granada	«Educación maternal neonatal»

autorizada de la familia en orden a la maternidad»: Juan Bosch Marín, «Discurso inaugural», *Súrgere* 1, n.º 8 (1959): 15.

⁷⁹ El congreso se celebró en Granada entre el 20 y el 23 de noviembre de 1974.

Conferenciante o ponente	Cargo	Título de la conferencia
Álvaro Aguirre de Cárcer	Médico de Madrid	«Educación maternal»
Ángel Escudero Juan	Médico de Valencia	«Anestesia psicológica maternofetal»
José Martínez Estrada	Delegado General del Instituto Nacional de Previsión	«Educación maternal de la mujer que trabaja: maternidad, profesión y legislación»

Aunque es de suponer que algunas matronas presentasen comunicaciones libres relacionadas con la educación maternal, ninguno de sus nombres figuraba en el programa oficial.⁸⁰ Gracias a que su ponencia fue posteriormente publicada en la revista *Súrgere*, sabemos que intervino Rosa Mercadé, presidenta del Colegio de Matronas de Barcelona. En su ponencia abogaba por que las matronas no solo se dedicasen a la preparación de las mujeres para el parto y la maternidad, sino para su vida sexual y conyugal, ampliando así el campo de actuación de la profesión.⁸¹

Consuelo Ruiz, que a esas alturas contaba ya con sesenta años, no asistió, «con gran disgusto», a este congreso tan íntimamente relacionado con su devenir vital y profesional. Probablemente la presencia entre los conferenciantes de la persona a la que consideraba responsable de su postergamiento profesional y su persecución política, Aguirre de Cárcer, influyó en su decisión de no asistir. Habiendo sido pionera en la difusión del método psicoprofiláctico en España y autora del primer libro sobre el tema en nuestro país, lo lógico es que ella hubiese figurado entre los conferenciantes del programa oficial. Pero como suele decirse «nadie es profeta en su tierra», muchas matronas, que habían sucumbido al proceso de subordinación, asumían que sus fuentes de conocimiento debían de provenir de los médicos. Además, la orientación política de Consuelo Ruiz chocaba de frente con la de la junta directiva del consejo de matronas, que era quien dirigía

⁸⁰ Tan solo aparece el nombre de Flavia Rodríguez en una comunicación titulada «Significación, situaciones y proyección de la Matrona en la Seguridad Social», programa oficial del V Congreso Nacional de Matronas celebrado en Granada en 1974. Fuente: colección particular.

⁸¹ Rosa Mercadé, «Educación maternal», *Súrgere* 16, n.º 193 (1975): 3-6.

la marcha de los congresos organizados por los colegios provinciales.⁸² No obstante, Consuelo envió una comunicación escrita, que sería publicada en la revista *Súrgere* del mes de enero de 1975, y en la que seguía insistiendo en la importancia de la matrona en los cuidados psicológicos de las madres y en utilizar una metodología alejada de exposiciones excesivamente científicas.⁸³ Una de las conclusiones del congreso consistió en solicitar la creación de centros específicos de educación maternal, ya que las instalaciones en las que se desarrollaban los cursillos eran claramente insuficientes.⁸⁴

En los años setenta del siglo xx, la educación a las madres, dentro del sistema sanitario público, tenía su epicentro en las grandes residencias sanitarias franquistas. De esta forma, parte de la responsabilidad de la educación de las embarazadas recayó en las matronas destinadas en las consultas externas de tales centros. El programa que ofertaba la «Ciudad Sanitaria Juan Canalejo» de La Coruña, a finales de los años setenta, era bastante ambicioso. Abarcaba desde la primera consulta de embarazo, donde se informaba a la gestante de la existencia de los cursos y de las ventajas de asistir a ellos, hasta el puerperio tardío. Además de los contenidos habituales de los cursillos (teoría, respiración y técnicas de relajación) se hacían visitas guiadas por las diferentes estancias del servicio materno-infantil (urgencias, habitaciones, paritorios), intentando eliminar el miedo por medio de la desensibilización sistemática.

Estas mismas matronas acudían a la sala de dilatación para recordar los conceptos de la preparación a las mujeres previamente preparadas, o a realizar un cursillo exprés, a las que no lo estaban, con los fundamentos básicos de la relajación y la respiración. Hay que tener en cuenta que en esa época las parturientas no podían contar con acompañante y debían pasar todo el proceso de dilatación y expulsivo y alumbramiento

⁸² Desde el principio de la dictadura, la presidencia de los colegios profesionales de matronas y practicantes habían recaído en miembros de la Falange, una forma más de control que utilizó el dictador Francisco Franco. Hasta 1953, fecha en que se produce la unificación de las titulaciones de enfermeras y practicantes mientras que la de matrona pasó a ser una especialidad, las enfermeras no tuvieron posibilidad de tener colegio profesional. A partir de esa fecha sería Mercedes Milá, que había ejercido las labores de jefa de enfermeras de la División Azul, la presidenta de su colegio: Ruiz-Berdún, «Pilar Primo de Rivera», 98.

⁸³ Consuelo Ruiz, «Comunicación al V Congreso Nacional de Matronas», *Súrgere* 16, n.º 191 (1975): 3-4.

⁸⁴ «Conclusiones del Congreso Nacional de Matronas», *Matronas* 23, n.º 1 (1975): 27.

en soledad,⁸⁵ por lo que el apoyo que este personal les proporcionaba era muy bien recibido. Durante el puerperio hospitalario, además de la atención personalizada, habitación por habitación, para enseñar ejercicios respiratorios y circulatorios, se organizaban dos charlas grupales semanales donde se abordaban aspectos como la higiene del puerperio, las técnicas de lactancia, cuidados del bebé, y los métodos anticonceptivos.⁸⁶ Al mes del parto, las nuevas madres que lo desearan podían acudir a realizar ejercicios de gimnasia postnatal. Según las propias matronas, su participación en este tipo de programas completaba su «labor asistencial que por sí sola sería menos estimulante, lo que contribuiría al deterioro de la misma».⁸⁷

Pero no todas las mujeres tenían facilidad para acudir a los cursos, por lo que, intentando llegar al mayor número de embarazadas posible, en 1976 se introdujo «el método continuo en la educación maternal». Este método era una simplificación de la preparación, con una sola clase tipo, que se repetía cada semana, y en la que «el tocólogo o en su defecto la matrona», hacía una breve exposición de nociones anatómicas y fisiológicas, el desarrollo feto-placentario, las etapas del parto y «se insiste en considerar a la contracción como un trabajo muscular, exponiendo el origen del dolor en relación con el temor». La parte práctica, que se realizaba después de la teórica, estaba completamente a cargo de la matrona y en ella se incluían las técnicas respiratorias y de relajación, excluyendo los ejercicios físicos.⁸⁸

⁸⁵ La dilatación es el periodo del parto durante el que el orificio del cuello del útero se abre hasta posibilitar la salida del bebé. Una vez que se produce la dilatación completa, comienza el periodo expulsivo, en el que el bebé desciende por el canal del parto y que acaba con el nacimiento. El alumbramiento es la salida de la placenta y las membranas (bolsa de las aguas). A veces, la soledad no era lo peor. En las primitivas salas de dilatación las mujeres apenas estaban separadas unas de otras por una cortinilla y el miedo y los gritos de dolor podían «contagiarse» al resto de parturientas.

⁸⁶ No obstante, aún existían reminiscencias de la época pasada y los métodos que se recomendaban eran, con preferencia, los denominados «naturales», es decir, los basados en la abstinencia sexual en los días fértiles de la mujer.

⁸⁷ Yolanda Goyanes Carro, Blanca Bravo López y Mercedes Vázquez García, «La matrona y la educación maternal hospitalaria», en *VI Congreso Nacional de Matronas* (Palma de Mallorca, [Literatura gris], 1978), 37. Fuente: Literatura gris mecanografiada por la casa Nestlé, colección particular de la autora. Esta afirmación indicaba la necesidad que sentían algunas matronas por ampliar sus horizontes dentro del monótono sistema de atención al parto hospitalario.

⁸⁸ Blanca Bravo López, Yolanda Goyanes Carro y Mercedes Vázquez García, «El método continuo en la educación maternal», en *VI Congreso Nacional de Matronas* (Palma de Mallorca, [literatura gris], 1978), 38. Fuente: Literatura gris mecanografiada por la casa Nestlé, colección particular de la autora.

A partir de 1977, el servicio dio un paso más con la convocatoria de cursos de «Educación Maternal para Formación de Monitoras Comarcales». Al menos se celebraron cuatro de estos cursos, el último de ellos destinado a matronas y enfermeras del ámbito rural.⁸⁹

La Residencia Sanitaria «La Paz» también contaba con una sección específica de educación maternal. Aguirre de Cárcer había conseguido, al parecer por nepotismo, la jefatura del servicio. Su puesto le ayudó a monopolizar «buena parte del mercado madrileño de preparación al parto».⁹⁰ El resto del equipo estaba formado por tres médicos adjuntos, una matrona y una auxiliar de clínica. Esta proporción indica que, todavía en estos momentos, el peso de la actividad recaía más en los profesionales médicos que en las matronas, que fundamentalmente se encargarían de la parte práctica de la preparación.

Además de los cursos organizados en el propio centro hospitalario, las gestantes del área de influencia del centro, que vivían más lejos, podían beneficiarse de la educación maternal en los ambulatorios «Hermanos Aznar» y «Hermanos García Noblejas». Sin embargo, estos centros, que no se habían diseñado para otras actividades que no fuesen las consultas extrahospitalarias y la realización de pruebas complementarias, carecían del espacio suficiente para poder desarrollar la preparación completa. En el «Hermanos García Noblejas», las gestantes tenían que conformarse con los contenidos teóricos debido a la falta de espacio para la gimnasia prenatal. Todos los centros tenían más solicitudes que las que era posible atender y algunas mujeres no pudieron asistir a los cursos.⁹¹ A pesar de estas deficiencias, en los cinco años transcurridos entre 1975 y 1980 un total de 33.982 mujeres siguieron los cursos.

Esta división del trabajo en el que el tocólogo impartía los conocimientos teóricos, mientras que la parte práctica quedaba en manos de la matrona, era una reproducción de lo que había venido sucediendo en las escuelas de formación para matronas.

⁸⁹ «I Curso de Educación Maternal para formación de Monitoras Comarcales», 24 al 28 de octubre de 1977, AHC/659321, Biblioteca Nacional de España; «II Curso de Educación Maternal para Formación de Monitoras Comarcales», 6 al 10 de noviembre de 1978, AHC/632891, Biblioteca Nacional de España; «IV Curso de Educación Maternal para formación de Monitoras Comarcales. Destinado a matronas y A.T.S que trabajan en el medio rural», 9, 10 y 11 de diciembre de 1982, AHC/615752, Biblioteca Nacional de España.

⁹⁰ Arregui, «Psicoprofilaxis y educación maternal», 118.

⁹¹ José Antonio Usandizaga y Francisco Calero (dir.), *Ciudad Sanitaria de la Seguridad Social «La Paz» Madrid. Maternidad. Memoria de actividades 1976-1980* (Madrid: Fondo de Investigaciones Sa-

La sección de Aguirre de Cárcer prestaba su colaboración para establecer otros centros similares en distintas provincias y desarrolló una intensa labor de investigación, acudiendo a diferentes reuniones científicas. Muchas matronas se formaron en la escuela de Aguirre de Cárcer y otras optaron por los cursos impartidos por la Sociedad Española de Sofrología Médica o por la escuela de la noesiterapia de Ángel Escudero.⁹²

En 1981, el único centro de Barcelona donde se impartía la educación maternal de manera gratuita era el Hospital Clínico que, como los centros mencionados anteriormente, contaba con su propia Unidad de Educación Maternal. Los cursos ofrecidos por la unidad constaban de once clases teórico-prácticas y se animaba a las mujeres a que fuesen acompañadas por sus parejas. En este caso, el peso de la dirección de la unidad no recaía en un médico sino en la matrona y fisioterapeuta Gloria Sebastián. Entre sus objetivos estaba «el que la mujer sea realmente la principal protagonista de su maternidad».⁹³

Las matronas que se encargaron de abrir el servicio de «Preparación al parto» en el Hospital La Fe de Valencia se formaron previamente en la Escuela Española de Educación Maternal privada de Aguirre de Cárcer en Madrid.⁹⁴

Desde los años cincuenta, algunas matronas se habían percatado de la importancia de asumir el mayor peso de la educación maternal. Esta

nitarias de la Seguridad Social, 1984), 143-144.

⁹² Ángel Escudero, como se ha visto con anterioridad, había presentado su método en el V Congreso Nacional de Matronas, siendo uno de los conferenciantes invitados. Carmen Garci, una matrona de Castellón de la Plana y practicante del método de Escudero, lo volvió a publicitar en el VI Congreso Nacional de Matronas, asegurando que el efecto anestésico podía durar hasta el octavo día del puerperio y tras una sola relajación: «Intervención de Carmen Garci el 5 de octubre de 1978», en *VI Congreso Nacional de Matronas* (Palma de Mallorca, 1978), 63. [Literatura gris, mecanografiada por la casa Nestlé, colección particular]. Sobre este método se puede consultar: Ángel Escudero, *Curación por el pensamiento (noesiterapia)* (Valencia: autoedición, 1998).

⁹³ J. M. Míguez, «De la maternidad vigilada a la maternidad vigilante. Cómo son y por qué son necesarios los cursillos de preparación al parto», *La Vanguardia*, 1 de agosto de 1981: 34. Gloria Sebastián, como hemos visto con anterioridad, también era la presidenta de la Sección Española de la Federación Mundial de Sofrología.

⁹⁴ Para conocer los detalles pormenorizados de cómo se realizaban estos cursos y lo que supuso para las matronas asumir poco a poco esta competencia puede consultarse M.^a José Alemany Anchel, *De mujeres y partos. Matronas y cambio social en la segunda mitad del siglo XX* (València: Universitat de València, 2016): 192-196.

función docente podía llenar el hueco que habían dejado los partos domiciliarios y que había vaciado de contenido la presencia de las matronas contratadas por los ayuntamientos. Además, era una forma de recuperar una parte de la autonomía perdida que había supuesto la institucionalización del parto. A pesar de todo, las cosas no iban a ser tan sencillas como parecía.

Quando empecé yo en el 86 a hacer preparación a la maternidad en [el pueblo] pues desde [el hospital de referencia] el doctor [el jefe de servicio] se rasgó las vestiduras y dijo que quien era una matrona para hacer eso y pidió referencias e informes y a ver. Que dónde estaba, le presentaron mi programa de cómo iba a hacerlo todo, y que dónde estaba, que sí que sí que todo muy bien, pero dónde estaba el médico responsable de eso. Por aquel entonces no existían protocolos, no existía nada. Yo cuando llegué a [el pueblo] no había Atención Primaria. Mi despacho al principio era el coche.⁹⁵

Pero no todas las matronas estaban dispuestas a aceptar nuevos retos tras muchos años de desarrollo profesional. La situación iba a cambiar, diametralmente, con la implantación de la Atención Primaria y en dicho proceso resultó fundamental la matrona Rosario Muñoz González, que actuó como asesora del Ministerio de Sanidad y de la Dirección General de Atención Primaria.⁹⁶ El objetivo inicial de Rosario Muñoz y su grupo era conseguir que las matronas se incorporasen como miembros de pleno derecho a los equipos de Atención Primaria. Sin embargo, y debido a diversos obstáculos,⁹⁷ la incorporación se produjo como miembros de unidades de apoyo, es decir, personal no imprescindible y ajeno al equipo, con la consiguiente imposibilidad de participar en la toma de decisiones de este. Rosario Muñoz participó en la elaboración, en 1984, de un proyecto específico de la reforma de la figura de la matrona, que iba a tener dos actividades fundamentales: la educación para la salud a grupos

⁹⁵ Entrevista a H.G.P. realizada el 10 de octubre de 2018.

⁹⁶ Entrevista telefónica a Rosario Muñoz González, el 7 de noviembre de 2020.

⁹⁷ Por ejemplo, la oposición de Aguirre de Cárcer, que se reunió con el subdirector de Atención Primaria de la Seguridad Social «con la intención de evitar la previsible chapuza»: García Arregui, «Psicoprofilaxis y educación maternal», 123.

y las consultas de matronas.⁹⁸ Estas actividades formaban parte del Programa Integral de Atención a la Mujer y suponían desarrollar las competencias autónomas que habían sido reconocidas ya por la Comunidad Económica Europea.⁹⁹ Estas profesionales iban a ser las responsables de la puesta en marcha de las Unidades de Psicoprofilaxis Obstétrica en los Centros de Atención Primaria. Para ello, se organizaron diversos cursos de formación para matronas que fueron impartidos por Gloria Sebastián, la cual se desplazaba a Madrid desde Barcelona.¹⁰⁰ La nueva modalidad de matrona de Atención Primaria se concretó en una Resolución del Ministerio de Sanidad y Consumo de 19 de febrero de 1990.¹⁰¹

CONCLUSIONES

Aunque se incorporaron tardíamente a los foros de toma de decisiones, las matronas tuvieron un papel crucial en la implantación y la difusión de la educación maternal en España, especialmente en las zonas rurales y dentro del sistema público.

Las matronas comprendieron que su universo laboral, que siempre había girado en torno al parto domiciliario, se estaba transformando irremediamente con el advenimiento de los seguros sociales y la generalización del parto hospitalario. Asumir competencias en la educación maternal era una forma de ampliar su horizonte, paulatinamente constreñido por los médicos en los siglos anteriores. Para muchas matronas, la educación maternal fue la excusa perfecta para huir de unas instituciones cerradas en las que la jerarquía, todavía hoy en día, limita su autonomía profesional, reconocida internacionalmente por entidades como la Organización Mundial de la Salud o las Naciones Unidas.

⁹⁸ Instituto Nacional de la Salud. Subdirección General de Gestión de Atención Primaria, *Introducción al trabajo de la matrona en atención primaria* (Madrid: INSALUD, Secretaría General, Servicio de Publicaciones, 1987).

⁹⁹ Rosario Muñoz González, «Nueva modalidad de matrona en Atención Primaria», *Matronas Hoy*, n.º 2 (1992): 16-17.

¹⁰⁰ Entrevista telefónica a Rosario Muñoz González, el 7 de noviembre de 2020.

¹⁰¹ Resolución de 19 de febrero de 1990, de la Subsecretaría, por la que se ordena la publicación del acuerdo del consejo de Ministros, por el que se amplía el Real Decreto-ley 3/2987, a determinada categorías de personal que presta servicios en el INSALUD.

Independientemente de que Consuelo Ruiz Vélez-Frías perdiese la batalla contra Aguirre de Cárcer por compartir protagonismo en la implantación de la educación maternal en España, no se puede afirmar que existiera «una ausencia generalizada de este colectivo en la promoción del parto si dolor».¹⁰²

Por último, una reflexión: ¿Tienen sentido los cursos colectivos para embarazadas hoy en día? En la actualidad la mortalidad infantil es mínima y disponemos de diversos métodos para calmar el dolor en el parto, entre ellos la anestesia epidural, cuyo uso se generalizó en 1999 para todas las mujeres que la deseasen.¹⁰³ Tampoco es un problema el acceso a la información, cuyo volumen en las redes es prácticamente inabarcable. A esto hay que sumar los libros y revistas sobre salud materno-infantil, que siguen siendo un valor editorial seguro en estos tiempos inciertos. Y, sin embargo, las mujeres y sus parejas siguen demandando inscribirse en las clases pre y postnatales de los centros de atención primaria. Probablemente porque la individualidad a la que nos aboca la sociedad occidental pierde sentido cuando un nuevo ser se está gestando: «para educar a un niño/a, hace falta toda una tribu», o mejor, como señala José Antonio Marina,¹⁰⁴ no cualquier tribu sino una buena tribu. Los grupos de parejas gestantes se convierten, en ocasiones, en esa tribu, y las clases suponen una parte del rito de transición de convertirse en madres y padres.

Durante el confinamiento general y el proceso de desescalada que sufrió España, entre el 13 de marzo y el 21 de junio de 2020, para evitar la expansión del virus SARS-CoV-2, las clases grupales para embarazadas se cancelaron. A falta de medios apropiados, o de directrices claras de actuación, por parte de unos equipos de gestión sobrepasados por la emergencia sanitaria, muchas matronas improvisaron métodos alternativos para suplir la falta de presencialidad. Los vídeos tutoriales y las reuniones virtuales a través de redes sociales y plataformas informáticas fueron algunos de los recursos utilizados, y parece que han llegado para quedarse en mayor o menor medida.

¹⁰² García Arregui, «Psicoprofilaxis y educación maternal», 45.

¹⁰³ A excepción de los casos en que existiese una contraindicación médica.

¹⁰⁴ José Antonio Marina Torres, «¿Qué es la movilización educativa?», *Cuadernos de pedagogía*, n.º 367 (2007): 57-59.

Muchas matronas actuales rechazan usar el concepto de «educación maternal», aunque es el que aparece en la cartera de servicios, y prefieren utilizar el de «preparación para el nacimiento y la crianza», que les parece más inclusivo y holístico. Tenga el nombre y la forma que tenga, parece que estos espacios de encuentro entre gestantes y matronas no van a desaparecer, ni siquiera con una pandemia de por medio.

Nota sobre la autora

DOLORS RUIZ-BERDÚN es doctora por la Universidad de Alcalá (2012). Profesora titular de Historia de la Ciencia en la Universidad de Alcalá. Secretaria de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas (SEHCYT). Sus líneas de investigación se centran en los aspectos históricos y antropológicos de la atención al parto y de sus profesionales, la historia del sistema sanitario español, la historia de la educación sanitaria (siglos XIX-XX) y la historia de la salud materno-infantil (siglos XVIII-XX). Ha participado y participa en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales. Ha sido galardonada con el premio «María Isidra de Guzmán» destinado a estudios de género por el libro *Compromiso Social y Género. La historia de las matronas en la II República, la Guerra Civil y la autarquía (1931-1955)* (edición 2016), con el premio «Cátedra Antonio Chamorro-Alejandro Otero» otorgado por la Real Academia de Medicina y cirugía de Andalucía Oriental por el artículo «Matronas víctimas de la Guerra Civil española» (*Asclepio*, 2016), ambos trabajos en coautoría con Alberto Gomis y en solitario con el premio «Maribel Bayón» edición 2019 por el artículo «Matronas, pioneras en la universidad desde 1845» (*Matronas Hoy*, 2020). Entre sus publicaciones más recientes se encuentran el artículo «Being a woman, being a soldier, being a mother: a qualitative analysis of perceptions of pregnancy on working lives of women in the Spanish Armed Forces» (*British Medical Journal Military Health*, 2021) en coautoría con Sheima Hossain-López, y el capítulo «Las dificultades de las matronas en la España rural del siglo XX» en el libro editado por José Martínez Pérez y Enrique Perdiguer Gil: *Genealogías de la reforma sanitaria en España* (La Catarata, 2020).

REFERENCIAS

- Alemany Anchel, M.^a José. *De mujeres y partos. Matronas y cambio social en la segunda mitad del siglo xx*. València: Universitat de València, 2016.
- Ballarín Domingo, Pilar. «La educación de la mujer española en el siglo XIX». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 8 (1989): 245-260.
- Bernabeu Mestre, Josep y Encarna Gascón Pérez. «El papel de la enfermería en el desarrollo de la salud pública española (1923-1935): la visitadora sanitaria», *Dynamis* 15 (1995): 151-176.
- Colmenar Orzaes, Carmen. «La institucionalización de la maternología en España durante la Segunda República y el franquismo». *Historia de la Educación*, n.º 28 (2009): 161-183.
- Donnison, Jean. *Midwives and medical men. A History of Interprofessional Rivalries and Women's Rights*. London: Heinemann, 1977.
- Escudero, Ángel. *Curación por el pensamiento (noesiterapia)*. Valencia: autoedición, 1998.
- Fernández y Fernández-Arroyo, Matilde. «Elaboración, validación y aplicación de una herramienta de evaluación para los programas de Educación Maternal, de los Centros de Atención Primaria de la Comunidad de Madrid». PhD diss., Universidad Pontificia de Comillas de Madrid, 2012.
- Fernández y Fernández-Arroyo, Matilde. «Análisis comparativo de las principales Escuelas de Educación Maternal». *Index de Enfermería* 22, n.º 1-2 (2013): 40-44.
- García Arregui, Amaya. «Psicoprofilaxis y educación maternal. Historia de la preparación al parto en España». PhD diss., Universidad Autónoma de Barcelona, 2019.
- González de Pablos, Ángel. «Las nuevas ciencias del espíritu del siglo xx: La aparición de la sofrología en España a inicios del segundo franquismo». *Cultura Psi*, n.º 6 (2016): 91-117.
- González Pérez, Teresa. «El aprendizaje de la maternidad: discursos para la educación de las mujeres en España». *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, n.º 46 (2008): 91-117.
- González Pérez, Teresa. «Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad», *Bordón* 61, 3 (2009): 93-105.
- Gozalbo Gimeno, Daniel. «Historia archivística de los expedientes de censura editorial (1942-2017)». *Creneida* 5 (2017): 8-34.
- Jiménez Lucena, Isabel, María José Ruiz Somavilla y Jesús Castellanos Guerrero. «Un discurso sanitario para un proyecto político. La educación sanitaria en los medios de comunicación de masas durante el primer franquismo», *Asclepio* 54, n.º 1 (2002): 201-218.

- Marina Torres, José Antonio. «¿Qué es la movilización educativa?», *Cuadernos de pedagogía* n.º 367 (2007): 57-59.
- Martín-Alcaide, Rosario y Ruiz-Berdún, Dolores. «Un hospital para mujeres promovido por mujeres: la Casa de Salud de Santa Cristina de Madrid». *Temperamentvm* 15 (2019), e12642 <http://ciberindex.com/index.php/t/article/view/e12642>
- Ortiz Gómez, Teresa. «De matrona a matrona. Francisca Iracheta y la divulgación de la ciencia obstétrica en España en 1870». *Arenal* 6, n.º 1 (1999): 183-195.
- Palacio Lis, Irene. *Mujeres ignorantes: madres culpables. Adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo xx*. València: Universitar de València, 2003.
- Palacio Lis, Irene. «“Consejos a las madres”: autoridad, ciencia e ideología en la construcción social de la función materna. Una mirada al pasado». *Sarmiento*, n.º 7 (2003): 61-79.
- Perdiguero Gil, Enrique (comp.). *Salvad al niño*. Valencia: Seminari de Estudis sobre Ciència, 2004.
- Perdiguero Gil, Enrique, y Mercedes Del Cura. «Introducción». En *Salvad al niño*, compilado por Enrique Perdiguero Gil, 15-25. Valencia: Seminari de Estudis sobre Ciència, 2004.
- Pons Pons, Jerònia y Margarita Vilar Rodríguez. *El seguro de salud privado y público en España. Su análisis en perspectiva histórica*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2014.
- Ponte Hernando, Fernando *et al.* «Tal como éramos. En el centenario del primer Congreso Español de Pediatría de Palma de Mallorca (1914-2014)». *Anales de Pediatría* 80, n.º 6. doi: 10.1016/j.anpedi.2014.03.010
- Rodríguez Ocaña, Esteban. «Aspectos sociales de la pediatría española anteriores a la Guerra Civil (1936-39)». En *La ciencia moderna y el conocimiento del Nuevo Mundo: actas de la I Reunión de Historia de la Ciencia y de la Técnica de los Países Ibéricos e Iberoamericanos*, editado por José Luis Peset Reig, 443-460. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1985.
- Rodríguez Ocaña, Esteban. «La construcción de la salud infantil. Ciencia, medicina y educación en España». *Historia Contemporánea*, n.º 18 (1998): 19-52.
- Rodríguez Ocaña, Esteban y Enrique Perdiguero. «Ciencia y persuasión social en la medicalización de la infancia en España, siglos XIX-XX». *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 13, n.º 2, (2006): 303-324. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702006000200007>
- Ruiz-Berdún, Dolores. «Pilar Primo de Rivera y la reorganización de las carreras auxiliares sanitarias tras la Guerra Civil», en *La tutela imperfecta. Biología y Farmacia en la España del primer franquismo*, editado por Antonio González Bueno y Alfredo Baratas Díaz, 81-100. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2013.

- Ruiz-Berdún, Dolores. «Evolución de la fabricación, comercialización y uso de los derivados del cornezuelo de centeno en Obstetricia». En *De la botica de El Escorial a la industria farmacéutica. En torno al medicamento* editado por Alberto Gomis Blanco y Raúl Rodríguez Nozal, 333-359. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2015.
- Ruiz-Berdún, Dolores. «Las dificultades de las matronas en la España rural del siglo XX». En *Genealogías de la Reforma Sanitaria en España*, editado por José Martínez Pérez y Enrique Perdiguero Gil, 21-62. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2020.
- Ruiz Vélez-Frías, Consuelo. «La sabiduría silenciada». En *Hilando fino. Mujeres, un viaje en común*, 233-277. Barcelona: Icaria, 2007.
- Sage Pranchère, Nathalie. «La résistance d'une profession», en *L'école des sages femmes: Naissance d'un corps professionnel, 1786-1917* (Tours: OpenEdition Books, 2017). doi: <https://doi.org/10.4000/books.pufr.13223>.
- Salazar Agulló, Modesta, Josep Bernabeu-Mestre, Encarnación Ramos Salas y María Eugenia Galiana Sánchez. «Madres y enfermeras: el modelo de cuidados a la infancia en la colección "Al servicio de España y del niño español" (1938-1964)». *Recien. Revista científica de Enfermería* 1 (2010). <http://hdl.handle.net/10045/20315>
- Torres Díaz, Ángela. «Un manual para el adoctrinamiento de las matronas», *Temperamentvm* 13 (2017). <https://ciberindex.com/index.php/t/article/view/e11600>.
- Villa Rodríguez, Luciano de la. «Presentación». En *Escuela Nacional de Puericultura 1926-1976. Cincuenta aniversario de la actividad docente y asistencial*. (Madrid: Ministerio de Sanidad y Seguridad Social, Subsecretaría de la Salud, 1978).
- Viñao, Antonio. «La educación en las obras de Josefa Amar y Borbón». *Sarmiento*, n.º 7 (2003): 35-60.
- Vuille, Marilène. «L'Obstétrique sous influence: émergence de l'accouchement sans douleur en France et en Suisse dans les années 1950», *Revue d'histoire moderne & contemporaine* 64, n.º 1 (2017): 116-149.

LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LA ESCUELA ESPAÑOLA (1970-1990): DESAFÍOS EN LA INTERSECCIÓN DE CAMPOS DE SABERES*

*Health Education at the Spanish school (1970-1990):
Challenges at the intersection of fields of knowledge*

Inma Hurtado-García^α y Aida Terrón-Bañuelos^β

Fecha de recepción: 02/04/2021 • Fecha de aceptación: 02/09/2021

Resumen. El contexto de interpelación de los lineamientos internacionales, la efervescencia discursiva en torno a la reforma sanitaria en los años setenta y la ausencia de una educación sanitaria en el currículum, crearon las condiciones idóneas para el debate sobre el futuro de la Educación para la Salud en el entorno escolar. De las respectivas acciones sectoriales —con un mayor empuje las del ámbito sanitario— así como de sus sinergias, surgió un cuerpo teórico y un conglomerado de prácticas que fueron estructurando y consolidando el campo. Se procedió a una reflexión sobre la noción de salud y sobre el contexto de la escuela como locus fundamental desde el que construir un nuevo marco social de responsabilización en salud. Asimismo, se trató de cubrir lo que el currículum todavía no ofrecía; esto es, organización de experiencias, campañas y programas diversos con los que incentivar la participación comunitaria.

Palabras clave: Educación para la salud; Médicos y maestros; OMS-UNESCO; Temas transversales; España.

* Este trabajo forma parte del proyecto «Reforma sanitaria y promoción de la salud en el tardofranquismo y la Transición Democrática: Nuevas culturas de la salud, la enfermedad y la atención» (HAR2015-64150-C2-1-P) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

^α Dpto. de Humanidades Contemporáneas (Área de Antropología Social), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante. Ctra. de San Vicente del Raspeig, s/n, 03690 San Vicente del Raspeig, Alicante, España. inma.hurtado@ua.es  <https://orcid.org/0000-0002-6745-6817>

^β Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo. C/Aniceto Sela s/n, 33005 Oviedo, España. aterron@uniovi.es  <https://orcid.org/0000-0002-4916-647X>

Abstract. *The context of interpellation of international guidelines, the discursive effervescence around health reform in the 1970s and the absence of health education in the curriculum created the ideal conditions for the debate on the future of Health Education in the school environment. From the respective sectoral actions—especially from the health field—as well as from their synergies, a theoretical body and a conglomerate of practices emerged which served to structure and consolidate the field. A reflection was undertaken on the notion of health and on the context of the school as a fundamental locus from which to build a new social framework of responsibility in health. Likewise, the aim was to cover what the curriculum did not yet offer, i.e. the organisation of experiences, campaigns and various programmes with which to encourage community participation.*

Keywords: *Health education; Doctors and teachers; WHO-UNESCO; Transversal issues; Spain.*

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es ofrecer una panorámica sobre las dinámicas en que se ha movido la relación Escuela-Salud después de que, en las décadas de los cincuenta y sesenta, esa relación se acuñase técnicamente con el término de *educación sanitaria escolar*, sustituyendo al de la antigua *higiene escolar*.¹ En este trabajo queremos seguir su evolución en los años setenta y ochenta, cuando nuevas dinámicas gestaron los nuevos conceptos de *educación para la salud* y de *promoción de la salud*, conceptos que —como había ocurrido con el de *educación sanitaria escolar*—, se conformaron en buena medida desde los discursos y las prácticas trazadas, en esas décadas, por Comisiones de Expertos de organizaciones internacionales dependientes de la ONU —particularmente la OMS y la UNESCO, pero también de asociaciones como la *Union Internationale pour l'Education Sanitaire de la Population* (UIESPE)— buscando respuesta a los desafíos mundiales que estas organizaciones encaraban en sus respectivos campos, como se sabe, la salud y la educación, respectivamente.

Conscientes de ello, nuestra perspectiva apunta en este momento más a lo nacional que a lo internacional, aun cuando su incidencia no puede

¹ Aida Terrón Bañuelos, «La educación sanitaria escolar, una propuesta curricular importada para la escuela española del desarrollismo». *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 23 (2015): 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1702>.

obviarse, al menos en el ideario-guía formulado. Nuestro objetivo se dirige, pues, a identificar el desenvolvimiento que tuvieron en España tales formulaciones en el marco concreto de transición de un régimen político dictatorial a otro democrático. En una coyuntura aún con fortísimas resistencias, España se encontraba inmersa en un auténtico clima de reforma(s), entre las que guardaban especial prioridad las concernientes a las esferas de la educación y de la sanidad,² y a la intersección entre ambas. Una pequeña muestra de la inequívoca voluntad de cambio en ese momento es la práctica sincronía entre la muerte del dictador (noviembre 1975) y algunos movimientos que, en torno a esos meses, están intentando marcar línea. Así, la carismática revista *Cuadernos para el diálogo*, por ejemplo, publica en 1975 un monográfico sobre «El derecho a la salud», con el subtítulo «La asistencia sanitaria en España: caos y alternativas»;³ por su parte, en enero de 1976, el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, con una dirección progresista en aquel momento, aprueba un modelo unificador para el cambio educativo emanado de los enseñantes, la Alternativa Democrática a la Enseñanza. Del lado oficial, el 31 de octubre de 1975 se aprobaba el Reglamento Provisional de Sanidad Escolar —firmado, ya, por Juan Carlos de Borbón, príncipe de España—, mientras que la *Revista de Educación*, órgano oficial del Ministerio de Educación, dedicaría un monográfico (244, de 1976) a la «Educación para la salud en la escuela».⁴ El editorial de esta primera publicación oficial

² Remitimos, como texto de síntesis de un asunto sobre el que existen muchos estudios y una amplia bibliografía, a José Martínez Pérez y Enrique Perdiguero Gil, «Introducción. Hacia la reforma sanitaria en España», en *Genealogías de la reforma sanitaria en España*, eds. José Martínez Pérez y Enrique Perdiguero Gil (Madrid: Catarata, 2020), 7-18. Sobre la reforma educativa, tomada en sentido amplio, también muy analizada, remitimos a la síntesis de Antonio Viñao, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons, 2004), 59-130, así como al monográfico «Las leyes educativas de la democracia en España a examen», *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 1-395. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016>. El punto de vista de un docente de los grupos críticos con la reforma: José María Rozada Martínez, «Las reformas escolares y lo que está pasando», *Con-Ciencia Social* 6 (2002): 13-58. Por último, cabe mencionar el artículo de Enrique Perdiguero Gil y Eduardo Bueno sobre «El papel asignado a la educación sanitaria en la España de la Transición Democrática» en este mismo monográfico.

³ «El derecho a la salud. La asistencia sanitaria en España: caos y alternativas», *Cuadernos para el diálogo*, Extra XLVI (1975). Ya cinco años antes la misma revista (Extra XX, mayo 1970) había elaborado otro monográfico sobre «La crisis de la medicina en España. Médicos, medicina, sociedad».

⁴ El término *educación para la salud* sustituye aquí con naturalidad al de *educación sanitaria escolar*, que venía siendo utilizado en los sesenta tanto por Adolfo Mañillo como por Clair E. Turner, cuya obra se tradujo al castellano como *Planeamiento de la educación sanitaria escolar*; una denominación utilizada también en alguna de las *Recomendaciones* emitidas por el Bureau International d'Éducation. La opción de la *Revista de Educación* por el nuevo término se desprende de las consideraciones

sobre esta temática mostraba la intención de las autoridades educativas de integrarse en la dinámica internacional atendiendo a las recomendaciones de OMS y UNESCO, si bien se dejaba claro que cada sistema educativo nacional había de elaborar su propio programa adaptado a los problemas sanitarios de la colectividad, a la clase y al alumno. Hacerlo implicaba reconocer —como así se hacía— la insuficiencia de las revisiones médico-escolares mandatadas, haciendo viejo, antes incluso de su aplicación, el Reglamento de Sanidad Escolar aprobado solo unos meses antes. Más allá de esta cuestión, el asunto medular de la educación para la salud implicaba trabajar en y con valores completamente alejados del ideario franquista. La conservación del medio ambiente, la planificación demográfica, la salud mental, la educación para el consumo, los estupeficientes... eran los desafíos de la educación para la salud (en adelante, EpS) que acababa de señalar la reunión mixta UNESCO-OMS *Consultation on Planning for Health in Schools*, celebrada en Ginebra en diciembre de 1971, de la que la revista se hace eco y a la que más adelante nos referimos.

Los años 1970-1990 (entre la Ley General de Educación [LGE] y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE]) demarcan el escenario en el que evolucionan las intenciones de cambio y de reforma. Y aunque, como inmediatamente veremos, la LGE (y sus desarrollos curriculares) fue, en términos de saberes escolares relacionados con la salud, más bien retrógrada, lo cierto es que delimitó el tiempo de las movilizaciones sociales y profesionales que antecedieron y nutrieron la entrada formal de la material transversal EpS en el currículo escolar de la LOGSE; el de la eclosión, desde múltiples lugares y espacios, de

hechas en el editorial del monográfico, concretadas por Óscar Valtueña Borque en su extensa colaboración «Educación para la salud». Coincidió completamente con la opinión manifestada pocos meses antes por J. A. Valtueña —«preferimos este término (educación para la salud) al de educación sanitaria»— en su colaboración en *Cuadernos para el Diálogo*: «El ciudadano indefenso y la educación para la salud», Extra XLVI (1975): 77-78. Óscar Valtueña era Inspector General Médico-Escolar del Ministerio de Educación y Ciencia, así como Consultor y Experto de la OMS. Ello explica el aire internacional de la educación para la salud en este número de la *Revista de Educación*, no tanto en las colaboraciones (mayoritariamente españolas) como en los documentos e informaciones extranjeras insertas, particularmente en materia de educación sexual. Aunque se ha debatido bastante si el uso de uno u otro término es una cuestión nominal o va más allá, creemos que ambos términos se usaron indistintamente, si bien con mayor o menor énfasis en uno u otro dependiendo del período. Parece que, básicamente, es una cuestión de traducción: OMS Documento EB53/8, Examen detallado del Proyecto de Programa y Presupuesto para 1975. Examen del Programa: Educación Sanitaria: «El Dr. Saralegui Padrón propone que la expresión inglesa “health education” se traduzca al español por “Educación para la salud” que es la forma adoptada por la Unión Internacional para la Educación Sanitaria y se utiliza prácticamente en el mundo entero» Anexo 2, p. 9.

campañas, proyectos y actividades para la salud dirigidas a escolares; y, en fin, el de formaciones, foros y publicaciones relativas al campo, muy abundantes en los ochenta. Un repaso a todo ello nos permitirá identificar qué formulaciones sobre la salud a enseñar van a ser las que cristalicen en la escuela y con que qué profesionales y, en consecuencia, cuál será el enfoque que terminará imponiéndose.

Finalmente, y en relación con las fuentes, para el establecimiento del marco a partir del cual se adaptaron las propuestas nacionales y locales, nos hemos basado en los documentos más influyentes y decisivos de los organismos internacionales. En la indagación sobre las —aún en ciernes— derivas de la cultura de la salud a enseñar, esto es, los fines, necesidades percibidas y enfoques con los que influir en la salud de la población escolar, hemos rastreado las publicaciones más determinantes (libros, publicaciones oficiales, artículos académicos y de prensa, preferentemente del ámbito educativo). Estas han sido analizadas como perspectivas *emic*, es decir, como el punto de vista de aquellos profesionales que intervinieron en la construcción, debate y posterior revisión de la introducción de la EpS en la escuela. Asimismo, hemos explorado las diferentes actividades y proyectos que se fueron desplegando a lo largo y ancho del Estado español, marcando los liderazgos, líneas y enfoques de este «nuevo» locus curricular, la EpS, en un proceso más amplio de medicalización de la sociedad española.⁵ Debe advertirse que las propuestas y los debates recibieron savia nueva de un sector sanitario crítico formado en espacios como el *Centro Sperimentale per l'Educazione Sanitaria* (CESES) de Perugia, movilizado, además, por la reforma de la Ley General de Sanidad (LGS); a él se adhirió una parte del sector educativo más motivado, si bien de manera más discreta y subalterna, cuando no reacia, muy consciente de su externalidad al campo.

¿QUE HUBO DE LAS REFORMAS?

Aunque conocida, no deja de sorprender la vigencia en nuestro país de leyes generales centenarias en sanidad y educación, operativas todavía durante el franquismo (Ley de Sanidad de 1855 y de Instrucción Pública

⁵ Enrique Perdiguero Gil y Josep M. Comelles, «The defence of health: The debates on health reform in 1970s Spain», *Dynamis: Acta Hispanica Ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam* 39 (1), (2019): 45-72. <http://dx.doi.org/10.30827/dynamis.v39i1.8666>.

de 1857). Ciertamente que, durante ese largo tracto temporal, hubo legislación y normativas de rango menor emanadas de los distintos regímenes y dinámicas políticas, pero fue solo en 1970 cuando se aprobó una Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, y hubo de esperarse hasta 1986 para que un gobierno socialista diseñase la Ley General de Sanidad. Hay que recordar que la LGE con la que se quiso afrontar la «modernidad» educativa del desarrollismo tuvo un correlato sanitario en la Ley de Bases de la Seguridad Social de 1963 en la línea —esta como aquella— de universalizar el servicio. Finalmente, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 y la LOGSE (1990) marcaron la propuesta socialista para nuestro sistema educativo. *Grosso modo*, por tanto, estaríamos ante dos momentos clave (años 67-70 y 86-90) en los que las dinámicas de ruptura/transición, propiamente políticas, alteraron el tempo histórico de estos procesos en esos ámbitos.

Por lo que respecta a la reforma sanitaria, habría que señalar brevemente que sus estudiosos han cuestionado una narrativa común que la percibe, en positivo, como «*a process undertaken mainly after Franco's death in 1975, as a result of the democratisation of Spain, when there was a widespread feeling that everything could be rethought and reformed*».⁶ Alargando sus límites temporales, se documentan procesos parciales previos ya en los cincuenta y particularmente en los sesenta, cuando se pone en funcionamiento la Seguridad Social (1967), «*key to understanding the health reform proposals that appeared in the early 1970s*».⁷ Formuladas por profesionales sanitarios de la oposición, algunas de dichas propuestas quedarían parcialmente apuntaladas en la Constitución de 1978. Ese mismo año, la Conferencia Internacional de Atención Primaria de Salud de la OMS, celebrada en Alma Ata, sancionaba directrices y objetivos absolutamente ambiciosos apuntados en la Declaración internacional «Salud para todos en el año 2000». Tanto las unas como los otros parecían susceptibles de reconducir desatados procesos de medicalización, razón por la que van ser adoptados como referentes por parte de estos sectores reformistas y críticos.

El horizonte perfilado en Alma-Ata avalaba la crítica al obsoleto sistema sanitario franquista, muy centrado en el tratamiento de la enfermedad

⁶ Perdiguero y Comelles, «The defence of health», 48.

⁷ Perdiguero y Comelles, «The defence of health», 48.

y en las acciones que le eran propias (creación de hospitales, medidas de lucha contra las enfermedades infecciosas, corrección de deficiencias de saneamiento o intentos de mejora de la asistencia médica en el medio rural), reforzadas por los sucesivos Planes de Desarrollo (años 1963, 1967 y 1973). Frente a ello, el lineamiento básico de la propuesta alternativa que sancionaba Alma Ata desplazaba la lucha contra la enfermedad, colocando la defensa de la salud en el centro del modelo. Como es obvio, ello requería establecer el acceso universal de la población a un sistema sanitario que integrase las acciones de prevención, tratamiento y rehabilitación; organizándose de manera descentralizada, incorporando a la población a la gestión del mismo y desarrollando al máximo la dinámica de la participación comunitaria. Lo cual requería —e imponía— una EpS que necesariamente había de ser tan universal como lo era el propio derecho a la salud. Un planteamiento y dinámica esta que, en conjunto, compartía muchos de los planteamientos desarrollados en el CESES de Perugia; centro creado en 1958, «institución de referencia en el desarrollo de la educación sanitaria europea y activa en el fomento de la participación», que tendría clara influencia en los profesionales sanitarios españoles de los sesenta y particularmente durante la Transición democrática.⁸ Dado que allí se trabajaba una «pedagogía sanitaria» apoyada en la participación, la cogestión, el ajuste a la dimensión local, a los elementos sociales, culturales y antropológicos condicionantes del éxito de cualquier intervención, podemos comprender su influencia también en el sector docente, fuertemente interpelado, decimos, por la dimensión pluridisciplinar que pasó a tener aquel planteamiento de *educación sanitaria escolar*.

Veamos ahora, brevemente, los límites y las posibilidades que ofrecía la escuela española en las fechas que nos movemos a efectos de importación y desarrollo de los nuevos aires internacionales en la EpS. Aires, es decir, recomendaciones, estudios, informes de expertos —muy particularmente el Informe Lalonde— que hacían descansar sobre la participación activa de la población (a promover e insertar en el modelo) el éxito de sus estrategias. Lo cual, como es obvio, hacía una fuerte interpelación a los sistemas educativos de los distintos países y, como guías autorizados, a los organismos internacionales de educación. Así había ocurrido, ya en los cincuenta, con la movilización en pro de la *educación sanitaria*

⁸ Josep M. Comelles *et al.*, «Educación sanitaria y antropología médica en Europa: los casos de Italia y España», *Salud Colectiva* 13 (2), (2017): 171-198. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1196>.

escolar, exitosa en algunos países y que en España había intentado importar Adolfo Maíllo en su calidad de director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, en connivencia con Primitivo de la Quintana, a su vez jefe de estudios de la Escuela Nacional de Sanidad.⁹ Con ese movimiento, Maíllo había tratado de desbordar la reducida perspectiva del programa de Educación en Alimentación y Nutrición (EDALNU), orgullo de las autoridades nacionales, iniciado en 1961 como continuación de la ayuda alimenticia americana a los comedores escolares y posteriormente patrocinado por UNESCO, FAO y UNICEF.¹⁰ Ese nutricionismo quedaba muy lejos de la dimensión cívico-moral que Maíllo pretendía dar a la educación sanitaria, particularmente en un momento de descomposición «de todas las cosas» que traía aparejada el desarrollismo, a cuyo servicio Maíllo, casi como una apuesta personal, puso los *Cuestionarios nacionales* de 1965 y, particularmente, los *Programas Escolares* de 1968. Los *Programas Renovados para la EGB* rebajarían posteriormente el espacio dedicado a esas enseñanzas.

La decepción temprana que Maíllo manifiesta ante la impenetrabilidad de esa mentalidad sanitaria en la escuela española no debía sorprenderle, sabedor del «voluntario o inconsciente miedo al cuerpo» que presidía la enseñanza nacional. El cuerpo, ese «asnillo de San Hilarión», sobre cuyo papel, afirma Maíllo, un «fácil maniqueísmo ha proyectado numerosos fantasmas», pero cuya reivindicación es imprescindible para una educación sanitaria «entendida sin subterfugios ni rechazos subconscientes», es algo que, sabe y afirma, «no puede improvisarse».¹¹ Los efectos de esa mentalidad lastrada por vicios e intolerancias acerca del cuerpo, férreamente aposentados en nuestro país, han sido señalados por otros estudiosos de las mentalidades:

⁹ Aida Terrón, «La educación sanitaria escolar; una propuesta importada para la escuela española del Desarrollismo», y Aida Terrón, Josep M. Comelles y Enrique Perdiguero Gil, «Schools and Health Education during the Dictatorship of General Franco (1939-1975)», *History of Education Review* (Monographic Issue «Schools and Management of Public Health») 46 (2), (2017): 208-223. <https://doi.org/10.1108/HER-01-2016-0007>.

¹⁰ Sobre el programa EDALNU: Eva María Trescastro-López; Silvia Trescastro-López «La educación en alimentación y nutrición en el medio escolar: el ejemplo del programa EDALNU», *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética* 17 (2), (2013): 84-90. <http://dx.doi.org/10.14306/renhyd.17.2.11>. También, Aida Terrón, «La educación higiénica de los escolares españoles: evitando piojos; aumentando estatura (1938-1965)», *Con-Ciencia Social* 19 (2015): 37-47.

¹¹ Adolfo Maíllo, «Aspectos prácticos de la educación sanitaria escolar (I)», *Revista de Educación* 198 (1968): 306.

La falta de educación y cultura sanitaria, la santificación de la vida, la asociación de la enfermedad con un estado de a-normalidad, con la consiguiente estigmatización del enfermo, el tabú del sexo, la diferenciación de conductas de género que anulaba cualquier capacidad de decisión autónoma de la mujer o que hacía al hombre sospechoso de falta de virilidad cuando acudía al médico, la falta de participación, el paternalismo propio de Estados totalitarios, la aplicación ilimitada del denominado privilegio terapéutico [...].¹²

En esa misma línea, Simón Lorda afirma la incompatibilidad de cualquier esfuerzo por avanzar en una *educación sanitaria*, que se quería basada en la autorresponsabilidad y en la dinámica participativa comunitaria, con un país carente de libertades individuales, también en lo sanitario, autorizando a imponer tratamientos y medidas sin ninguna garantía procesal a los «derechos del paciente»: «el contexto político era obviamente incompatible con tal cosa y, en cambio, totalmente proclive a potenciar el paternalismo médico tradicional, tendencia que va a ser constante en el franquismo hasta los años setenta, cuando se inicia el proceso de descomposición del régimen».¹³

LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970): PLANIFICACIONES INTERNACIONALES PARA UN PAÍS CONSTREÑIDO

Esas apreciaciones contribuirían a explicar la práctica eliminación de estas enseñanzas en los *Programas Renovados de la EGB*. Asimismo, dan cuenta de las inestables y erráticas dinámicas de las transiciones políticas, convirtiendo en cuestionable que, frente a lo que cabría esperar, la LGE supusiese la entrada definitiva de nuestra educación en el concierto internacional, y quedase, más bien, como un mero y extemporáneo prólogo de las transformaciones sustantivas acometidas en una nueva etapa de «transición larga», según la periodización establecida por Raimundo

¹² Salvador Tarodo Soria, «Restricciones a la libertad de creencias durante el período franquista en el ámbito de la sanidad», en *Libertad de creencias e intolerancia en el franquismo*, dir. Beatriz Souto (Madrid: Universidad de Alicante y Marcial Pons, 2008), 142.

¹³ Lorda, citado por Tarodo, «Restricciones a la libertad de creencias durante el período franquista en el ámbito de la sanidad», en *Libertad de creencias y periodo franquista*, 198. El autor añade que el «severo régimen de deberes morales y jurídicos para el paciente» de esas décadas tendría su quiebra en la Constitución de 1978.

Cuesta, Juan Mainer, y Julio Mateos.¹⁴ En un reciente trabajo, Antonio Viñao¹⁵ analizando las «continuidades, limitaciones y posibilidades abiertas» por esa ley, cuestiona su condición demarcativa, considerándola, en todo caso, la «culminación del proceso de internacionalización de la educación española iniciado a mediados de los años cincuenta»;¹⁶ consideración esta que apoya en la calidad de expertos internacionales de sus tres artífices: José Blat Gimeno, Joaquín Tena Artigas y Ricardo Díaz Hotchleiner. Otras investigaciones¹⁷ rastrean también esta influencia de la UNESCO, que no llegó a contagiar de aire internacional, sin embargo, sus desarrollos posteriores y, concretamente, la vertiente curricular y organizativa de los centros escolares. Las *Orientaciones pedagógicas de la EGB* (1970), que mandataban una programación por objetivos operativos siguiendo un planteamiento técnico del currículum, obstaculizaban una actuación escolar más holística, tal como requería, a esas alturas, la concepción internacional de la educación sanitaria escolar. Precisamente, frente a esa rigidez, reaccionarán docentes y sanitarios, involucrándose en prácticas alternativas que encuentran apoyo en el (nuevo) Estado de las autonomías.

Esta contradicción entre la autoría UNESCO de la LGE y sus desarrollos, la falta de financiación y de compromiso por parte de los sucesivos gobiernos del Tardofranquismo y la Transición para implementar la ley en todos sus términos, la ausencia entre nosotros de incorporación de temáticas emergentes en el ámbito internacional,¹⁸ (educación sexual,

¹⁴ Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos (coords.), *Transiciones, cambios y periodizaciones en la Historia de la Educación* (Salamanca: Ediciones Lulú, 2009), 19-81.

¹⁵ Antonio Viñao «La Ley General de Educación de 1970: ¿Final de una etapa?, ¿comienzo de otra?», en *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, ed. Manuel Ferraz (Madrid: Morata, 2020), 125-149.

¹⁶ Viñao, «La Ley General de Educación de 1970», 130.

¹⁷ Mariano González y Tamar Groves: «La Unesco y la Ley General de Educación: la influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo», *Historia y Memoria de la Educación* 14 (2021): 209-252.

¹⁸ *Consultation on Planning for Health in Schools* (Ginebra, 1971). A este encuentro presentó expresamente su aportación Warren H. Southworth, profesor de enseñanza sanitaria en la Universidad de Wisconsin y especialista en salud pública. Su trabajo, *Planification des programmes d'enseignement et problèmes sanitaires actuels* (Paris: UNESCO, 1974), actualizando el de C. E. Turner, *Planeamiento de la educación sanitaria escolar* (Barcelona: Teide, 1967), y dirigido, como aquél, a autoridades escolares y profesionales de la educación, sitúa los grandes problemas a los que los planificadores de los programas educativos deben hacer frente desde los años setenta (recuérdese que en 1964 se había

educación ambiental, educación para la salud, planificación familiar, educación para la seguridad, educación para la paz..., una ventana a las cuales pretendía abrir la *Revista de Educación*, en 1976, como hemos dicho) no debería resultar sorprendente. Los acciones aperturistas convivían con el monolitismo del Régimen,¹⁹ que seguía manteniendo a la Conferencia Episcopal y a la Sección Femenina como *partenaires* en la dirección del sistema educativo y en la definición de áreas curriculares —religión y enseñanzas del hogar— muy involucradas en los valores y los comportamientos a promover. Se comprendería así la paradoja (escasamente paradójica) de que fuesen técnicos de la UNESCO quienes diseñasen el modelo (la LGE) mientras el Club de Amigos de la UNESCO de Madrid era objeto de vigilancia, sanción, e incluso cierre temporal por sus actividades «subversivas» en pro de «una mentalidad UNESCO» en España, identificada con la lucha por la paz, la educación y el bienestar, sobre la base de los derechos humanos.²⁰ De hecho, el grupo de socios del Club que trabajaba sobre una alternativa democrática de reforma de la educación desde ese espíritu UNESCO sufriría varias detenciones al mismo

creado en París el Instituto de Planificación Educativa de la UNESCO). Una exposición de los mismos y de sus metodologías de enseñanza puede verse en Aida Terrón, «La educación sanitaria escolar, matriz generadora de las materias transversales del currículum (1960-1980)», en *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, ed. Manuel Ferraz (Madrid: Morata, 2020), 280-305. Este trabajo de Southworth supone un punto de inflexión en lo que había sido una educación sanitaria muy orientada hasta entonces por la OMS, afianzándose la orientación UNESCO, que ya se había iniciado en la Conferencia de expertos sobre *Health Education, Sex Education and Education for Home and Family Life*, organizada por el Instituto de la Educación de la UNESCO para la Educación de Hamburgo en febrero de 1964: UNESCO, *Health education, sex education and education for home and family life (Report on an Expert Meeting)*, (Hamburgo: UNESCO Institute for Education, 1965). Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131553> La versión castellana, *Educación para la salud, el sexo y la vida familiar* (Buenos Aires: Paidós, 1971).

¹⁹ En la actualidad se han desarrollado trabajos que dan cuenta de los estrechos vínculos que diversos expertos médicos de las diferentes instituciones sanitarias de la dictadura tuvieron con la Liga de las Naciones Unidas (LNHO) y la OMS durante la década de los treinta y cuarenta del siglo XX. Entre ellos, destacamos el texto de David Brydan, donde señala la necesidad de matizar el aislamiento de España respecto a las recomendaciones de los organismos internacionales. David Brydan, *Franco's Internationalists: Social Experts and Spain's Search for Legitimacy*, (Oxford: Oxford University Press, 2019).

²⁰ Antonio Gómez, *Tantas vidas, tantas luchas. Club de Amigos de la UNESCO de Madrid (1961-2011)* (Madrid: Club de Amigos de la UNESCO de Madrid, 2012), 27. En el Boletín de dicho Club se publicaron varios trabajos sobre la situación de la infancia en España, iluminados, es de suponer, por los informes y trabajos que estaban haciendo UNESCO y UNICEF en otras áreas. Por ejemplo, al hilo de la Declaración de los Derechos del Niño, el de Alfonso Sastre (enero 1965) titulado «Deuda con el niño», es un análisis demoledor de su situación en España analizando sus lecturas, libros, juguetes, actividades teatrales infantiles, cine infantil, existencia de parques, etc. (Gómez, *Tantas vidas*, 41-43). Véase también Pamela O'Malley y Reig: *La educación en la España de Franco* (Madrid: Gens, 2008).

tiempo que expertos de ese organismo participaban en la elaboración de la LGE.²¹ Por ello, no es extraño que, reproduciendo a Sánchez Tortosa, Viñao hable de «reforma esquizofrénica, ambigua, a un tiempo residual e innovadora».²² Un guiño a esa misma idea de esquizofrenia se apreciaba en la contestación de una alumna de 15 años encuestada sobre la información sexual proporcionada por la escuela, que con naturalidad afirma: «los profesores nos hablan de sexo lo suficiente para entenderlo a medias».²³

Los años de la Transición fueron, como se sabe, fértiles en un activismo político-pedagógico muy centrado en el trabajo de aula, buscando en escenarios diversos y en grupos de profesionales variados formación e información para abordar una EpS que respondiera a realidades sociales (y problemas sanitarios candentes como drogadicción, sida, embarazos no deseados, contaminación) más que a posibles objetivos instructivos programados. El *Reglamento de Sanidad escolar* (1976) no prosperó en su aplicación —quedándose en mínimos: revisión médica de los escolares al ingresar en 1.º, 5.º y 8.º de EGB en el mejor de los casos—, de manera que habría de ser el Estado de las autonomías que se estaba configurando el que empezase, en los primeros ochenta, a regular sus propias leyes de sanidad escolar, a la vez que el personal médico y pedagógico fue elaborando su propio discurso y algunas administraciones locales procedieron a ensayar distintas fórmulas de apoyo (materiales, recursos, asesoría...) a centros y a grupos de docentes. Como veremos, Cataluña fue, en todo ello, claramente pionera.

A partir de 1982 —con gobiernos socialistas—, se abre en España un periodo de colaboración de las administraciones autonómicas de sanidad y educación para ir implementando un cuerpo de programas, conocimientos, actividades y materiales destinados a guiar a las direcciones de los centros escolares y a grupos de docentes, colaboradores necesarios de tales proyectos de investigación y grupos de trabajo que habrían de especializarse

²¹ Inma Hurtado García y Aida Terrón Bañuelos, «La educación sexual durante la Transición: Modelando discursos y modulando voces», en *Genealogías de la reforma sanitaria en España*, eds. José Martínez Pérez y Enrique Perdiguer Gil (Madrid: Catarata, 2020), 155-191.

²² Viñao, «La Ley General de Educación de 1970», 126.

²³ Fernando Gutiérrez, *Los españoles y la educación sexual* (Barcelona: Ed Fontanella, 1974), 147. Citado en Hurtado y Terrón, «La educación sexual», 155.

en este ámbito. Rozada, en su caracterización de las fases de la Reforma, define este como el momento de «precipitada singladura hacia la democracia»; es decir, cuando, abriendo los canales de abajo arriba, «la administración estaba abierta y dispuesta a escuchar».²⁴ En los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), y luego los Centros de Profesorado (CEP), así como en centros educativos piloto —paralizados los *Programas Renovados* diseñados por la Unión de Centro Democrático²⁵— la reforma educativa socialista inicia una fase experimental que abre el currículum, dinamiza la participación y democratización de los centros, incluye a los padres y acoge todo tipo de iniciativas de colaboración con la escuela por parte de asociaciones, entidades locales, grupos de profesionales, etc. La riqueza de propuestas de EpS es entonces enorme. Dinámica que probablemente se estancó a partir de 1985 cuando el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) optó por el Diseño Curricular Base, y posteriores decretos del currículum fueron incorporando a expertos del campo de la psicología y la pedagogía. A su vez —«variando el rumbo»: entre la LODE y la LOGSE—,²⁶ la administración recupera la iniciativa, aprobándose proyectos de EpS oficiales de ámbito nacional y autonómico (y también internacional), organizando encuentros y conferencias temáticas, y estableciendo textos y manuales de EpS, casi siempre de autoría sanitaria, que acabarían sancionando formalmente el campo. De ello nos ocupamos en los apartados siguientes.

Habría que recordar que la transformación de los ambulatorios en centros de salud y la reforma de la atención primaria tuvo efectos sobre esas dinámicas. De entrada, porque la salud infantil era ya controlada por pediatras, así como por los propios médicos de medicina familiar y comunitaria, lo que introducía variaciones en el contenido de la EpS. De otra parte, la entrada de España en la Unión Europea en 1986 nos hizo parte de sus políticas sanitarias y educativas, y nos conectó con las redes

²⁴ Rozada, «Las reformas escolares», 27.

²⁵ La Unión de Centro Democrático, organización política liderada por Adolfo Suárez, ejerció un papel protagonista durante la Transición democrática. Bajo su gobierno (años 1977-1982) se aprobaron los Programas renovados de la EGB, atendiendo al doble objetivo de dar una nueva estructura a la EGB (ocho cursos que ahora quedan estructurados en tres ciclos, inicial, medio y superior) y renovar los contenidos de la enseñanza, buscando una renovación curricular tras diez años de implantación de la EGB. Envejecimiento de los contenidos y tasas muy elevadas de fracaso escolar lo justificarían. Su puesta en marcha se produce entre 1981 y 1983.

²⁶ Rozada, «Las reformas escolares», 37.

y plataformas europeas de la EpS. Para ese momento la Oficina Regional de la OMS para Europa, con aprobación de los estados miembro, venía diseñando un nuevo y adicional programa denominado «Promoción de la Salud» que se iniciaría en 1984, sancionado en la Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud, celebrada en Ottawa en 1986.²⁷ Sus consideraciones pesarán sobre un ámbito curricular que en España será definitivamente sancionado e incorporado como materia transversal al currículum por la LOGSE en 1990 —«servida» y «atada» en el paquete de Materiales para la Reforma que la implementan—,²⁸ así como a los planes oficiales de formación de los docentes. Asimismo, en 1991 se pone en funcionamiento la *Red Europea de escuelas promotoras de salud*, una acción de la Oficina Regional Europea de la OMS, la Comisión de la Unión Europea y el Consejo de Europa, de la que España va a formar parte. Una iniciativa vigente, que nació con la intención de impulsar y dar formato institucional al trabajo entre el sector sanitario y educativo para la promoción de la salud en las escuelas.²⁹

PARA QUÉ SALUD EDUCAR

La incorporación de los lineamientos internacionales sobre la EpS en las propuestas teóricas españolas vino acompañada de la cristalización de nuevos conceptos-nodo en torno a la salud. No se trataba de conceptos ni propuestas de cuño reciente; eran novedosos sólo porque no habían llegado a penetrar en los discursos profesionales ni en las prácticas

²⁷ Puede verse en detalle este proceso, que comenzó con una estancia en Canadá de la responsable de la Oficina Europea de la OMS, unidad de EpS, Ilona Kickbusch, cuyas razones («queríamos saber de qué iba todo aquello») explica en un artículo titulado «Promoción de la salud: una perspectiva mundial», *Promoción de la salud. Una antología* (Organización Panamericana de salud, Publicación científica n.º 557, Oficina sanitaria Panamericana, Oficina regional de la OMS, 1996), 15-24. El hecho de que Canadá fuese el único país que contaba con una Dirección General de Promoción de la Salud, que desarrollaba proyectos como «Participación», y de que ella misma acabase de recibir el encargo de la OMS para hacer una nueva propuesta de trabajo para 1980-1984, explica la aproximación al nuevo concepto. El cambio de denominación (EpS/promoción de la salud) tiene otras explicaciones añadidas a las expuestas por Kickbusch, según refiere Ian Young: «La razón por la que se modificó el nombre fue política en aquel momento, puesto que la Oficina Regional de la OMS para Europa tenía interés en conectarla con su nuevo proyecto de las Ciudades Saludables» (Ian Young, «La promoción de la salud en la escuela, una perspectiva histórica», *IUHPE-Promotion & Education* XII (3-4), (2005): 206.

²⁸ Juana Niedo, *Educación para la Salud, educación sexual: transversales* (Madrid: MEC, 1992).

²⁹ Rogelia Perea Quesada, *Promoción y educación para la salud* (Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 2009).

educativas en salud que ahora se trataban de modelar más colectivamente. Autores como Montserrat Fortuny, Javier Gallego, Ramón Mendoza, Luis Salleras, María Sáinz, Lourdes Maceiras, Dolors Juvinyà, entre otros, trataban, en clave pedagógica, de trasladar al resto de profesionales el nuevo programa a incorporar en las escuelas. Citaremos algunos trabajos de estos y otros autores posteriores a las fechas que nos ocupan, en tanto que, bien en libros, en artículos o en tesis, su compromiso les conducirá a hacer una revisión tanto crítica como proyectiva de aquellos procesos que no terminaron de cuajar en la EpS y en cuya gestación participaron activamente.

La noción de salud en positivo va a ser uno de los ejes fundamentales de actuación, si bien con un proceso de revisión de matices de las distintas definiciones con la pretensión operativa de definir las fronteras de la salud y la enfermedad.³⁰ Al «estado completo de bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades» que ya había acuñado la OMS en 1946 —donde novedosamente se introduce la vertiente mental y social—, se le fueron añadiendo aproximaciones más realistas, dinámicas y objetivas como la propuesta en el *X Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana* (Perpinyà, 1976), en el que la salud se definió como «una forma de vivir cada vez más autónoma, más solidaria y más gozosa».³¹ Esta apertura dimensional del término con la que se acogen más factores que el estrictamente biológico, traía aparejada la necesaria multidisciplinariedad en el enfoque de la salud y prometía un nuevo escenario de conocimientos y profesionales.

En 1985 se celebró en Luxemburgo el simposio internacional «El papel del maestro en la educación sanitaria», organizado por la Comisión de las Comunidades Europeas con la colaboración de la UIPES. En él se retoman ideas ya planteadas en los sesenta, como la necesaria colaboración de diferentes perfiles profesionales en la EpS, sobre todo de docentes, además de pedagogos, farmacéuticos, psicólogos, sociólogos, etc.³²

³⁰ Luis Salleras Sanmartí, *Educación sanitaria: Principios, métodos y aplicaciones* (Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 1985).

³¹ José Francisco Caselles y M.^a Luisa Cámara, «La educación para la salud, la prevención de las drogodependencias y diversas disciplinas de pedagogía implicadas», *Anales de Pedagogía* 5 (1987): 215-236.

³² María Rosa Munugarren-Homar, «Las escuelas y las universidades promotoras de salud», en *Promoción de la Salud en Comunidad*, eds. Antonio Sarría y Fernando Villar (Madrid: Universidad de

El docente va a ser una pieza fundamental en tanto que la escuela es considerada el cronotopo óptimo para educar en salud, comparado con el medio laboral y la comunidad, además de ser la opción más «eficaz y rentable».³³ En términos de Montserrat Fortuny i Gras:

La edad escolar es el momento óptimo para la potenciación de la educación sanitaria; es una edad en la que no se han fijado «hábitos insanos», se posee una plasticidad, ductilidad e interés que hace a los niños particularmente receptivos a la forja de comportamientos positivos. Los maestros, por tanto, han de ser conscientes de las características de estos momentos evolutivos y deben aprovecharlos.³⁴

Con esta afirmación, Fortuny i Gras sitúa algunos de los elementos claves de las propuestas de educación para salud y de sus limitaciones intrínsecas: las expectativas creadas en la escuela sobre la importancia de su implicación, la consideración de los comportamientos como elemento central a trabajar, y las dificultades para enrolar a los docentes en la agenda sanitaria. Como parte del gremio, la autora insistía en la necesidad de convencer, sensibilizar y preparar a los maestros para este cometido, desmintiendo que la responsabilidad de la EpS fuera únicamente o, sobre todo, de los sanitarios. Este mantra no terminaba de calar en un contexto en el que las prácticas habituales de formación en salud en las escuelas eran las charlas aisladas sobre temas específicos por parte de especialistas o técnicos (médicos, enfermeras, psicólogos).

La responsabilidad e implicación de los individuos hacia su propia salud y la de la comunidad fue otra de las orientaciones más enfatizadas en la EpS. De nuevo, volviendo a discursos ya formulados previamente, en opinión de la médica María Sainz,³⁵ fundadora en 1984 de la Asociación de EpS (ADEPS), fue la X Conferencia Internacional de la UIPES (Londres, 1979) el trampolín ideológico para establecer la cosmovisión y el

Educación a Distancia, 2014), 387-416.

³³ Salleras, *Educación sanitaria*, 70.

³⁴ Montserrat Fortuny i Gras, «Estrategias para la formación de los estudiantes de magisterio en el área de la Educación para la Salud», *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 1 (1988): 80.

³⁵ María Sainz, «Educación para la salud: una asignatura pendiente», *El médico interactivo*, 19 de septiembre de 2011.

desarrollo de la EpS como concepto, con contenidos y referentes propios. Uno de los términos que se introdujo entonces en la jerga de la educación para objetivar esa responsabilidad fue el de «estilos de vida». En este sentido, los determinantes o factores de salud descritos en el Informe Lalonde (1974) — que marcó un hito en Salud pública— eran una de las referencias habituales en las publicaciones sobre la temática. En el Informe se establecía que las cuatro variables determinantes de la salud son el estilo de vida, el medio ambiente, el sistema de asistencia sanitaria y la biología humana. Al objetivar porcentualmente la influencia que estos factores tenían en la salud de la población, se trataba de quebrar la concepción hegemónica de la enfermedad como algo exclusivamente atribuible a la biología, y por lo tanto individualizado, y en cuyo remedio solo podía mediar la asistencia sanitaria. En este marco sobre los determinantes de salud, la EpS cobraba toda relevancia como la vía más comprehensiva para incidir en los estilos de vida de la infancia y, por ende, de la sociedad.

Los nuevos perfiles de morbimortalidad supusieron la emergencia de nuevas temáticas y su reclamo en la formación del alumnado. Como afirmaba Valentín Gavidia, miembro del grupo de educación Salut i Ciència (SiC), activo en los años ochenta, los problemas de salud de carácter infecto-contagioso habituales (viruela, tifus, sarampión, etc.) habían dado paso a enfermedades crónico-degenerativas que demandaban especial atención.³⁶ Estas enfermedades a menudo eran relacionadas con la noción de estilos de vida y patrones de conducta en una sociedad definida por el consumo y bienestar (accidentes de circulación, alimentación desequilibrada, imprudencia sexual, sedentarismo, contaminación ambiental, etc.). A pesar de esta actualización programática, entre los temas escasamente tratados, cuando no ignorados, estaban la «salud psíquica», la «salud sexual» y las «drogas». Estas son las conclusiones de Josefina Zabala a partir de su análisis de textos escolares de 1940 a 1985 observando que, con un precario abordaje de salud en los mismos, los temas privilegiados eran la higiene, la alimentación y la prevención y control de enfermedades.³⁷ La salud sexual y las drogas en el contexto escolar van

³⁶ Valentín Gavidia Catalán, «Análisis de las concepciones del profesorado en educación para la salud: Diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta para su transformación» (Tesis doctoral, Universitat de València, 1996), 14.

³⁷ Josefina Zabala Erdozain, «La educación para la salud en los textos escolares», *Viure en Salut* (1989): 3-4. Artículo anticipo de Josefina Zabala Erdozain, *La Educación para la Salud en los textos*

arrastrar a lo largo del tiempo el riesgo de la epifanía tan temido por los sectores más conservadores, según el cual la inclusión de determinadas temáticas o contenidos en las aulas supondría la incitación a unas vivencias en unos ámbitos de la ética y del comportamiento en los que había un consenso social débil.

En términos generales, en los ochenta se van a reiterar consideraciones y propuestas ya planteadas en la década de los sesenta, como la centralidad dada a los comportamientos, los valores, la interdisciplinariedad y la participación,³⁸ arrastrando en el tiempo, diríamos, una educación sanitaria que busca convertirse en EpS.

LA ECLOSIÓN DE PROPUESTAS

En la práctica, este caudal teórico —que todavía no había permeado la legislación educativa y se mantenía en ciernes en la sanitaria— se va a materializar con propuestas y actividades promovidas fundamentalmente desde las entidades locales y regionales, las comunidades autónomas, derivadas del modelo político establecido en la Constitución de 1978. Las Comunidades y los municipios van a ocuparse de dinamizar una agenda de EpS, que no pasaría desapercibida por los sectores más críticos, sospechando de su oportunismo en términos de rédito político: «La Educación para la salud se ha convertido, con el tiempo, en uno de los *leitmotiv* de toda reforma sanitaria. No hay discurso programático sobre política de salud que no incluya una expresa referencia a la Educación Sanitaria, si bien, en ocasiones, es tan solo el tópico que, como otros varios, los políticos quieren no olvidar».³⁹

En la década de los ochenta, la EpS y, en particular, algunos de los temas que generaban mayor preocupación social, van recibir, efectivamente, un

de enseñanza primaria: 1940:1985 (Valencia: Conselleria de Sanitat y Consum, 1990).

³⁸ Informe técnico 193 del comité de expertos OMS UNESCO sobre «Preparación del maestro para la educación sanitaria», 1960.

³⁹ VV. AA., *Tendencias actuales en educación sanitaria* (Barcelona: Cuadernos CAPS, 1987), 5. Nótese la utilización del término «educación sanitaria» en 1987 como ejemplo de que no hay cesuras o cortes temporales claros. De hecho, al final de la introducción Elvira Méndez y Josep M.³ Borrás apuntan: «A lo largo del texto utilizamos los términos “Educación para la Salud” y “Educación sanitaria” indistintamente —como por otra parte aparecen en la literatura consultada— ya que consideramos que el debate nominalista nos deja total libertad al estar exento de rigor metodológico» (VV. AA., *Tendencias actuales*), 10.

gran impulso desde las diversas entidades locales y las administraciones autonómicas, con la aprobación de Leyes y de Reglamentos de Sanidad Escolar,⁴⁰ y la incentivación de campañas, experiencias y colaboraciones. En muchas ocasiones, Sanidad y Educación van a articular propuestas con las que influir en los hábitos de la población, especialmente en la escolar, sumándose así al acordado objetivo internacional, desde 1984, de «promoción de la salud». Atendiendo a los documentos albergados en REDINET —red de información educativa que recoge investigaciones, innovaciones y recursos producidos en España—, y a los hallados en la bibliografía consultada, es a partir del año 1983 cuando las propuestas van a ir aumentando paulatinamente, siendo 1988 y 1989 —años previos a la aprobación de la LOGSE— los más productivos. Con estas propuestas, cada autonomía y ayuntamiento mostraban su interés en sumarse a las directrices nacionales e internacionales apoyando económicamente las diferentes iniciativas.

Desde la administración educativa, los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) —adsritos a las universidades, y encargados de la investigación educativa y de la formación pedagógica del profesorado de educación secundaria— apoyaron la elaboración de estudios, programas y materiales didácticos por parte de grupos interesados en aportar iniciativas de educación y salud en la escuela,⁴¹ como el manual de educación sobre las drogas en el ciclo superior de la EGB de Mendoza *et al.*⁴²

⁴⁰ En su estudio sobre el asunto señala Izquierdo que, a la altura de 1997, siete comunidades autónomas tenían su Ley de Sanidad Escolar: País Vasco (1982), Galicia (1983), Asturias (1984), Aragón (1986), La Rioja (1987), Extremadura (1990) y Valencia (1994). «Otras solo han decretado Programas de salud escolar (Andalucía, Cataluña Castilla-león, Madrid, etc.) que, puestos en marcha en la década de los 80, consistían en exámenes de salud escolar a los alumnos de 1.º, 5.º y 8.º de EGB; inspección de las condiciones medioambientales de los centros; y vacunaciones. Entre las siete, con gobiernos de distinto signo, hay amplia coincidencia. Andalucía podría haber sido la 8.ª pero el Gobierno del PSOE incumplió su programa electoral». Rafael Hernández Izquierdo, «Salud escolar y calidad de enseñanza», *Trabajadores de la Enseñanza* 186 (1997): 5-8. El autor hace un análisis particular de las más modernas: Extremadura y Valencia.

⁴¹ Puede considerarse representativo de ese tipo de investigaciones la que desarrolla y publica un grupo de enseñantes del País Vasco en el entorno del ICE, *Educación para la salud en la escuela* (Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco: 1984). Tanto por los temas que incorporan dentro de la EpS, como por las ideas básicas a trabajar; las bibliografías de apoyo o las dinámicas recomendadas, constituye un compendio representativo y básico para las escuelas, con concreciones derivadas de la obra de Turner, *Planeamiento educación sanitaria escolar*, aunque con señaladas influencias del CESES de Perugia.

⁴² Ramón Mendoza Berjano, Araceli Vilarrasa Cunillé y Xavier Ferrer Pérez, *La educación sobre las drogas en el ciclo superior de la EGB: Propuesta de programa* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1986).

sufragado por el ICE de la Universidad de Barcelona. En el seno de la educación en activo, los enseñantes más vinculados a los movimientos de renovación pedagógica son quienes movilizaron la promoción de la educación sanitaria en escuelas de verano como las de Rosa Sentat en Cataluña y Adarra, en el País Vasco.⁴³ Habrá también movilización de las asociaciones de padres y madres de alumnos, concursos para docentes en torno a la EpS como los de la Editorial Santillana, o de redacción y dibujo para el alumnado sobre Higiene alimentaria por parte del Ministerio de Sanidad y Consumo. En este periodo se crearon revistas desde el ámbito sanitario que se harán eco de la EpS escolar como *Salud* (1984), o *Viure en Salut* (1988) en la Comunidad Valenciana. Desde el sector educativo destacamos la revista *Nuestra Escuela* con una sección fija dedicada a «Salud y escuela». Editada entre 1979 y 1994 por la Fundación para la Renovación de la Escuela, de Madrid, fue una revista muy influyente en los años ochenta, en la que participaban destacados docentes del PSOE en los años en que se están configurando las reformas socialistas, educativa y sanitaria.

LOS PROGRAMAS DE EPS

Uno de los objetivos fundamentales de esas actuaciones y afanes en los primeros ochenta, va a ser el intento de consensuar la consecución de un Programa de EpS que facilitara su incorporación en el currículum escolar, dado el vacío existente y a la espera de los nuevos desarrollos curriculares «socialistas». Entre los elementos dinamizadores se encontraron los grupos de trabajo que se organizaron a nivel autonómico, como la Asociación de Educación para la Salud (ADEPS) en Madrid, Societat i Ciència (SiC) en Valencia, o más tarde, pero fruto de este proceso de cambio, la Asociación Galega de Educación para a Saúde (AGEPS), entre otros. En este sentido, hay que mencionar que no todas las comunidades autónomas tenían transferidas las competencias, corriendo su gestión a cargo del MEC.

En lo que se conoce como «territorio de gestión MEC»,⁴⁴ hay que destacar la trayectoria de María Sainz que en el año 1982 presentó en España

⁴³ Oriol Martí, Alejandro Andreassi, Cosme Fiol, «La salud a debate», *Cuadernos de Pedagogía* 115-116 (1984): 1-8.

⁴⁴ Las comunidades autónomas pertenecientes al territorio MEC en este periodo eran: Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla y León, Extremadura, Islas Baleares, Madrid y Murcia.

el «Primer Proyecto de Investigación Educativa sobre EpS en el Medio Escolar».⁴⁵ Este Proyecto de EpS en el aula, avalado por el Ministerio de Educación, la UNESCO y UNICEF, y aprobado en el Consejo de Ministros el 15 de octubre de 1982 a propuesta de la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (CICYT) del MEC, desencadenó la puesta en marcha de nuevos proyectos y programas en materia de EpS en España. Sus dos libros canónicos, *Educación para la salud. Libro del profesor* y *Educación para la salud: Libro del alumno*,⁴⁶ editados por el propio Proyecto de investigación, son el modelo del MEC a principios de los ochenta y, de algún modo, se pueden hacer equivalentes al modelo de educación sanitaria que hemos visto planteado por Southworth en 1971. Las referencias bibliográficas que maneja, a su vez, revelan una gran influencia del CESES de Perugia. En 1985, la Secretaría de Estado de Educación aprobó un programa para dar respuesta educativa a problemas como el uso de las drogas, el SIDA, cáncer, embarazos en adolescentes, etc. Se va a poner especial énfasis en el tema de las drogas con el Plan Nacional Sobre Drogas del Ministerio de Sanidad y con un programa de formación del profesorado sobre prevención de drogodependencias en 1987. Entre 1987 y 1989, Educación y Sanidad van a colaborar en un equipo mixto en busca de criterios a tener presentes para elaborar la EpS en los diseños curriculares fomentando la interdisciplinariedad; y en 1989 se realizó conjuntamente un curso de formación dirigido a profesionales sanitarios y docentes, en la Escuela Nacional de Sanidad, que representó un hito en la formación de profesionales. Este trabajo conjunto se hizo oficial, en 1990, al firmar un convenio de colaboración.⁴⁷ Asimismo, es de destacar

Mientras que aquellas con las competencias transferidas incluían a: Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Valencia.

⁴⁵ Sainz, «El médico interactivo». Este Primer Proyecto de Investigación fue elaborado por un equipo de médicos, psicólogos y maestros, bajo la dirección de la Dra. María Sainz. En él participaron destacadas personalidades del ámbito educativo, de la comunicación y la sanidad, como el Dr. José Ferrer (jefe del Servicio de Medicina Preventiva del Hospital Clínico San Carlos de Madrid), Federico Mayor Zaragoza (entonces ministro de Educación), Dr. Juan Bosch Marín (UNICEF), D. Sancho Artola, el Dr. Ángel Nogales y el periodista Ramón Sánchez Ocaña. Dos años más tarde, en 1984, la Dra. María Sainz fundaría ADEPS, centro de referencia nacional en EpS.

⁴⁶ María Sainz Martín, *Educación para la salud. Libro del profesor* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Educación para la salud, 1984). Marta Sainz Martín, *Educación para la salud. Libro del alumno* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Educación para la salud, 1984). La autora fue Jefa del Servicio de Educación para la Salud del Ministerio Sanidad y Consumo de 1988 a 1991.

⁴⁷ Dolors Juvinyà Canal, «L'educació per a la salut a l'escola i el paper del professorat» (Tesis doctoral, Universitat de Girona, 1997), 51.

el programa experimental de EpS en Aragón dirigido por Javier Gallego, médico formado también en la escuela de Perugia, donde a partir de un grupo regional de trabajo y tras un análisis previo de la situación, se fueron elaborando las líneas de trabajo del programa.

De las autonomías con competencias, Cataluña fue la pionera sirviendo de referente a otras comunidades que le siguieron en el proceso como Andalucía en 1985, o el País Vasco en 1988. De hecho, una de las actividades que se van a promover en este periodo son los Encuentros de Comunidades Autónomas de Salud Escolar en los que se van a compartir procesos y experiencias. El desarrollo que siguió el Programa de EpS en las escuelas catalanas nos permite analizar desde qué entidades surgían las propuestas y quiénes lideraban el proceso con el que «elevar el nivel sanitario, cultural y social de toda la población». ⁴⁸

Su desarrollo fue descrito en varias publicaciones educativas ⁴⁹ por las que sabemos que en 1979, durante el gobierno provisional de la Generalitat de Cataluña previo al traspaso de competencias del Estado a Cataluña en 1981, este decidió poner en marcha un Programa autonómico de Educación Sanitaria para el alumnado de EGB. En su implementación, selección temática e involucración de las familias y barrio se observan los trazos del consenso internacional. En los desarrollos y enfoques vemos asomar las rémoras que van a dificultar la transformación pretendida en estos programas, entre ellos, la orientación vertical y dirigista de la EpS, y las dificultades para abordar asuntos como la sexualidad o las drogas.

Las *Consellerias* de Sanidad y Enseñanza nombraron un comité de expertos al que encomendaron la redacción de lo que sería el proyecto de Programa de educación sanitaria. ⁵⁰ Se alude a que los temas incluidos vienen dados por los factores de incidencia en salud y relacionados con

⁴⁸ Generalitat de Catalunya, *Orientacions i programes: Educació per a la Salut a l'escola* (Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1984).

⁴⁹ Rosa Boixaderas y Montserrat Fortuny, «El programa de la Generalitat de Catalunya», *Cuadernos de Pedagogía* 115-116 (1984): 1-6 y Montserrat Fortuny y Javier Gallego, «Educación para la salud», *Revista de Educación* 287 (1988): 287-306.

⁵⁰ El comité de profesionales que colaboraron en la elaboración del Programa estaba compuesto por: Josep Martí, médico; Lluís Busquets, maestro y médico; Josep M. Antó, médico; Jordi Camp, médico; Rosa Carrió, bióloga; Manuel D. Comas, psicólogo; Rosa Costa, bióloga; Montserrat Fortuny, pedagoga; Josep M. Gallart, médico; Ramón Mendoza, psicólogo; Joan Picanyol, médico; y Lluïsa Vallès, profesora.

el estilo de vida: la limpieza y la higiene, la actividad y el descanso, el desarrollo físico, la alimentación y la nutrición, la prevención y el control de enfermedades, la seguridad y los primeros auxilios, la salud mental y emocional, la salud sexual, la salud y el medio, las drogas, el alcohol y el tabaco. Siguiendo las directrices de los nuevos lineamientos, se contemplan tanto factores biológicos, los conocimientos, hábitos y pautas de conducta individuales y sociales (culturales); así como las condiciones del medio ambiente. Finalizado un bienio de experimentación del programa, se realizó una evaluación a través de cuestionarios dirigidos a maestros y escuelas participantes. La evaluación fue positiva, si bien se dejaron sin abordar los temas de droga y de salud mental y emocional dada la escasa formación del profesorado, en el primer caso, y el solapamiento con las líneas psicopedagógicas del centro, en el segundo. Aprobado dicho Programa por Orden del 2 de abril de 1984, los departamentos de Enseñanza y de Sanidad prepararon la publicación *Orientacions i programes, educació per a la salut a l'escola*,⁵¹ que se convertiría en una herramienta muy útil para docentes interesados, así como para otras comunidades autónomas, una vez traducido al castellano. A efectos de nuestro análisis, importa subrayar que el programa permaneció en el ámbito de la discrecionalidad. Las razones que se atribuyeron desde la Comisión para la redacción del Proyecto del Programa de Educación Sanitaria en la Escuela apuntaban a la falta de preparación del profesorado, de infraestructuras y de material didáctico⁵² y a la falta de decisión política para hacerlo obligatorio.⁵³

Además de la concurrencia de acciones municipales, autonómicas y estatales, la Comunidad Económica Europea (CEE) va a poner en práctica en España, al igual que en cada país miembro, un proyecto piloto

⁵¹ Generalitat de Catalunya, *Orientacions i programes*, 1984.

⁵² Boixaderas y Fortuny, «El programa de la Generalitat de Catalunya».

⁵³ El Programa va a solaparse con las acciones que venían implementándose por parte de los Equipos Municipales de Salud Escolar que en los años ochenta se habían formado en poblaciones mayores de 10.000 habitantes. De hecho, Ventura Bolívar y Esteve Ig. Gay —integrantes del Grupo de Estudios de Salud Escolar del Centro de Estudios Colegiales (CEC) del Colegio Oficial de Médicos de la Provincia de Barcelona— señalaban la situación de *impasse* en que estos equipos permanecían en esta coyuntura de emergencia de iniciativas provenientes de las consejerías de salud y educación con sus programas experimentales en las escuelas, de los centros de recursos pedagógicos o los centros de prevención de drogodependencias, reclamando un mayor protagonismo, así como coordinación e integración de recursos y esfuerzos. En Ventura Bolívar y Esteve Ig. Gay, «Los Equipos municipales de salud escolar», *Cuadernos de Pedagogía* 115-116 (1984): 1-3.

sobre EpS. Con el objetivo de aunar esfuerzos, se coordinan la Comisión de las Comunidades Europeas, la Oficina de la Región europea de la Organización Mundial de la Salud y la Liga de las Sociedades de la Cruz Roja, junto al Consejo de Europa, para respaldar proyectos piloto como Kurutziaga, puesto en práctica en Durango (Vizcaya), concretamente en el colegio de los jesuitas. En septiembre de 1987, la doctora Anna Kokkavi, experta de la OMS, visitó el pueblo y se marcaron las pautas concretas para su realización siguiendo las directrices del Comité Europeo de la Salud, buscando evitar una enseñanza medicalizada desde un planteamiento interdisciplinar y globalizado, contando con la participación de profesores, alumnado, personal no docente y padres.

ARMONIZANDO DE NORTE A SUR: LA I CONFERENCIA EUROPEA DE EPS

Un escaparate representativo de los agentes promotores y de los enfoques de las actividades en el desarrollo de la EpS, puede verse a través de las comunicaciones que se presentaron en Madrid en 1987 con ocasión de la *I Conferencia Europea de Educación para la Salud*, organizada por la Unión Internacional de Educación Sanitaria (UIES), el Ministerio de Sanidad y Consumo y la OMS. Destinada a estrechar relaciones entre el norte y sur de Europa e intercambiar experiencias, esta conferencia permitía analizar y comparar tendencias en los distintos países a partir de los cuales definir la política de la UE con respecto a la función de la Educación Sanitaria en la Promoción de la Salud.⁵⁴

La crónica de la jornada va a ser recogida por el periódico *Escuela Española* con un detallado reportaje cercano a lo publicitario.⁵⁵ Armonizaba así con la tónica del ministro de Sanidad Julián García Vargas cuando, en el discurso de inauguración, se felicitaba de la actividad que en esta línea se venía realizando en los centros escolares del país (por cierto, bastante incompatible con la discrecionalidad que acabamos de referir) basándose en el mero hecho de que el 60% de contribuciones presentadas (357 en total) eran españolas. Bajándose a tierra y desde una actitud más realista

⁵⁴ M.^a Antonia Modolo, «Con ocasión de la I Conferencia Europea de Educación Sanitaria», en *Tendencias actuales en educación sanitaria*, 11-12.

⁵⁵ J. F., «La educación para la salud, cada vez más cerca de la escuela», *Escuela Española*, 2 de abril de 1987.

y humilde invitaba, en todo caso, a esa mirada hacia Europa que parecía guiar las «prometedoras experiencias» que se estaban llevando a cabo en algunas comunidades autónomas.

En la temática específica sobre la EpS escolar, se presentan un alto número de trabajos que pueden ser agrupados en tres bloques: estudios sobre las actitudes de profesores, padres y alumnos sobre la EpS o sobre algunas de sus temáticas específicas, como la prevención de la drogodependencia, los hábitos alimenticios o la higiene bucodental; diversas experiencias implementadas por el profesorado; y, por último, diseños de propuestas. Sin poder entrar en el detalle, mencionaremos algunas cuestiones concretas tratadas, como las necesidades de formación de los maestros o los resultados de encuestas sobre el nivel de aceptación de la educación sanitaria entre el profesorado en activo que constatan una actitud positiva en claro contraste con las dificultades y carencias para enfrentarlo (en aquellas encuestas realizadas en Zaragoza) o, en fin, estudios sobre la prevalencia del hábito de fumar entre los maestros, con las secuelas imitativas por parte del alumnado.

Otro de los ejes fueron algunas experiencias del profesorado. Entre ellas, las presentadas por el Departamento de Sanidad del Gobierno Autónomo de Aragón en torno al modelo formativo implementado por parte de técnicos de Educación y Sanidad para cubrir las necesidades de capacitación inicial de profesores en activo de Aragón. Los Servicios Municipales de Salud de Murcia, por su parte, dieron a conocer un programa de EpS a través de la realización de cursos dirigidos a las asociaciones de padres y madres de alumnos de colegios públicos de EGB. En concreto, presentaron los cursos de drogodependencias, por ser los más solicitados por el colectivo de padres y, en consecuencia, los que mayor información arrojaban sobre el desarrollo de dicho programa. El Ayuntamiento de Barcelona, a través de su Área de Servicios Sociales, presentó una experiencia llevada a cabo durante el curso 1981-1982, sobre prevención de drogas en los colegios mediante la aplicación del sociodrama y otras técnicas dramáticas. Con ella trataban de mostrar la mayor eficacia de este tipo de metodologías frente al habitual formato de charla.

Por último, hay que señalar que en el ámbito del diseño se presentaron propuestas para introducir en el currículum de la formación inicial

del magisterio la EpS como materia formativa.⁵⁶ Fue planteada en los trabajos realizados por sendos grupos de profesores de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB de Barcelona y Navarra.

QUÉ EDUCACIÓN PARA LA SALUD

El enfoque de la EpS había sido consensuado por organismos internacionales y acogido en los enfoques sanitarios y educativos del país y su dinamización asumida por las diferentes administraciones políticas, a pesar de ello, no implicó su inclusión en el currículum básico escolar. Quedaba pendiente, por tanto, perfilar por la nueva legislación su establecimiento formal dentro del sistema educativo. En este tiempo en que coinciden la eclosión de iniciativas con el diseño de un cambio legislativo, van a convivir tanto los discursos que abundan en el potencial innovador de la EpS como aquellos que sentencian un fracaso anunciado, dando cuenta de sus limitaciones, particularmente en las escuelas.

Las críticas más severas se produjeron tempranamente, ya en los primeros ochenta. En la posterior institucionalización de la EpS, el debate estuvo más centrado en cómo organizar su introducción en la escuela que en el replanteamiento de sus fundamentos. Como ejemplo, el relato de la carencia y falta de implicación docente —lugar común de las dificultades mencionadas para el desarrollo de la EpS, que va a permanecer a lo largo de la década— ya había sido respondido por parte de Mendoza en términos diferentes.⁵⁷ Desde cierta equidistancia en tanto que psicólogo, reconocía que el resurgir en España de la EpS fue el resultado de la «fuerte presión» del sistema sanitario sobre los educadores para que integraran la educación sanitaria en su labor cotidiana. En la escuela se va a ver un modo eficaz y barato de hacer política sanitaria y de acceder a la modificación de los estilos de vida. Los educadores seguían solicitando la ayuda o la orientación de profesionales sanitarios cercanos para abordar cuestiones ante las que se sentían inseguros, como infecciones de piojos

⁵⁶ Durante la década de los ochenta se introdujeron asignaturas de EpS en diversas Escuelas de Formación del Profesorado de EGB de Cataluña (Universidad Autónoma de Barcelona, Lérida y Tarragona, y en las privadas Blanquerna de Barcelona y Balmes de Vic), así como en las de Valencia y La Coruña. En otras universidades (Universidad de Barcelona o en la de Logroño, San Sebastián y, en la provincia de Cádiz, en las escuelas de la Línea y de Jerez de la Frontera) se introdujeron conocimientos de salud en algunas de sus asignaturas. Fortuny i Gras, «Estrategias para la formación».

⁵⁷ Ramón Mendoza, «Un renacimiento esperanzador», *Cuadernos de Pedagogía* 115-116 (1984): 1.

o consumo de drogas. El autor describe esta relación como asimétrica, en la que unos, los sanitarios, se acercaban a los educadores «con una actitud de superioridad», mientras que otros, los docentes, asumían «con una cierta sensación de inferioridad»:

Algunos sanitarios creen inicialmente que, si saben cómo tratar una enfermedad, también saben cómo prevenirla y, por lo tanto, pueden enseñar a los maestros o a otros educadores a hacer «educación sanitaria». Los educadores, por su parte, todavía tienen, en general, el prejuicio de que «la salud es cosa de médicos» (o de sanitarios) y tienden a adoptar un papel discente, respecto a los que vienen desde el sistema sanitario a enseñarles esta «nueva» tarea educativa. Pronto los sanitarios acaban descubriendo sus propios límites para sugerir actividades didácticas con las que promover la salud en la escuela [...] y los educadores, a la hora de la verdad, se ven solos en el desarrollo práctico de los temas que los sanitarios les han sugerido.⁵⁸

La sobrecarga y la falta de recursos e infraestructuras también explicaría que los enseñantes se sintieran reacios a asumir la EpS como algo propio y cotidiano. Las expectativas sanitarias puestas en la escuela desde la creencia de que muchos problemas de salud podrían prevenirse o minimizarse si las criaturas influenciadas recibieran buena Educación Sanitaria,⁵⁹ contrastaban con su limitada efectividad para potenciar la capacidad en la toma de decisiones⁶⁰ y con la propia perspectiva docente por la cual «a los maestros se les está pidiendo saber de todo, solucionar lo que la sociedad no es capaz de resolver con cuarenta niños por clase y un plan de estudios recargado».⁶¹

Otro de los puntos que se va a problematizar entonces, es la importación de un modelo médico —basado en los principios y condiciones de la medicina— a un entorno como la escuela, con sus propias lógicas

⁵⁸ Mendoza, «Un renacimiento esperanzador», 2.

⁵⁹ Martí, Andreassi y Fiol, «La salud a debate». Fortuny y Gallego, «Educación para la salud».

⁶⁰ Eduard E. Barlett, «La contribución de la educación sanitaria escolar a la promoción de la salud comunitaria: ¿Qué se puede esperar razonablemente?», en *Tendencias actuales en educación sanitaria*, (Barcelona: Cuadernos CAPS, 1987 [1981]), 207.

⁶¹ Mendoza, «Un renacimiento esperanzador», 2.

y dinámicas. Es lo que Vuori denominó la «supremacía médica», con la que determinaba unas finalidades sesgadas y unos métodos de trabajo unilaterales de un modelo en cuyo centro sigue estando la enfermedad mientras que los factores socioculturales continuaban en los márgenes.⁶² En *Cuadernos de Pedagogía*, Martí, Andreassi y Fiol mostraban su rechazo a que el maestro fuera quien adoptara los puntos de vista del sanitario como propios.⁶³ En un análisis poco optimista, describían la educación sanitaria de aquel momento «en la encrucijada de dos instituciones que, de entrada, están condenadas a no entenderse, o a entenderse poco y mal, por construir sus sistemas de valores de forma inversa». Una situación que tenía como efecto «que cursos de expresión corporal, cocina catalana o plástica se llenen hasta la bandera, y en los de educación sanitaria, la asistencia oscila entre lo minoritario y lo elitista, no permite trasladar la explicación más allá del hecho tozudo que es el poco interés que existe hacia el tema».⁶⁴

A pesar de su mirada crítica y su evaluación pesimista, dichos autores reconocían que multitud de experiencias habían sido capaces de romper con el paradigma biomédico ofreciendo otros modelos de promoción de la salud más democráticos y horizontales.⁶⁵ Sin embargo, argüían que estas no representaban las líneas generales sino que tales experiencias venían más condicionadas por el talante progresista de los enseñantes y sanitarios implicados, que por las facilidades que, estructuralmente, esto

⁶² Vuori, «El modelo médico y los objetivos de EpS», 14.

⁶³ Martí, Andreassi y Fiol, «La salud a debate».

⁶⁴ Martí, Andreassi y Fiol, «La salud a debate».

⁶⁵ Cabe destacar como una de esas iniciativas, en la frontera entre la experimentación oficial y no oficial de la asignatura en EGB, el programa desarrollado dentro de las actividades de promoción de la salud que se desarrollaron desde el Centro de salud de Tirajana (Gran Canaria) —reconocida como Centro Piloto por el Ministerio de Sanidad y Seguridad Social en 1979— en un área rural del sur de la Isla. El programa de salud escolar se remonta a 1978, y si bien estuvo liderado por sanitarios, las responsabilidades fueron compartidas entre el equipo de Salud del Centro, los maestros de la zona y la propia comunidad, representada por las Asociación de Padres de Alumnos, así como por el alumnado. Su experiencia fue presentada en la V Escuela de Verano de Canarias en julio de 1980. En su propuesta, la introducción de la EpS como asignatura experimental en la EGB consistía en la adaptación de un programa aprobado oficialmente para ser utilizado en las escuelas de primer grado del Estado de São Paulo (Brasil). Tanto las lecciones como el material audiovisual necesario eran tarea de la Comisión correspondiente. Su introducción en el currículum de las escuelas de EGB pretendía ser progresivo, iniciando cada curso un nuevo nivel, como mínimo, para la evaluación de la eficacia de la asignatura. Araceli de Armas Santana *et al.*, «Salud y escuela», *Cuadernos de Pedagogía* 61 (1980): 45-49.

es, institucionalmente, se les habían brindado para hacerlas. Esta afirmación refuerza la hipótesis de que el activismo y las iniciativas progresistas antecedieron a la teorización sobre la EpS y, a su vez, es muestra de cómo el discurso evolucionó desde una crítica de la importación del paradigma de la EpS en la escuela, a otros discursos más centrados en la acomodación escolar de los nuevos principios rectores de la misma.

Entre aquellos profesionales involucrados en la introducción de la EpS en la escuela, uno de los asuntos a resolver era si había de hacerse como materia específica o bien integrada en el conjunto de asignaturas y, en consecuencia, bajo la responsabilidad de todos y cada uno de los docentes, incluida la dirección del centro y del centro mismo. Es decir, como una materia transversal, a cuyo potencial pedagógico se habían referido los educadores sanitarios en su ámbito,⁶⁶ particularmente John Burton, cuyo texto «Métodos y medios de educación sanitaria» consideramos emblemático.⁶⁷ Si bien es cierto que había bastante consenso en que este tema se integrara como transversal —entre otras cuestiones, por coherencia con el nuevo paradigma de EpS—, la exposición de pros y contras de cada modelo ponía sobre la mesa las debilidades de la incorporación de un nuevo conjunto de saberes tan amplio como ambicioso. Como materia específica corría el riesgo de sobrecargar el abultado currículum o de convertirse en una «maría».⁶⁸ Por otro lado, de hacerla transversal, corría el riesgo de diluirse en la maraña de contenidos y responsabilidades conferidas a los docentes durante la jornada escolar, donde si la salud había de estar en todo, en la práctica corría en riesgo de

⁶⁶ Cabe aclarar que había educadores sanitarios en otros ámbitos, pero no como tales en España.

⁶⁷ Ver la relevancia de este pionero trabajo de John Burton, director médico del Consejo Central de Educación Sanitaria de Londres e ideólogo del movimiento de Educación Sanitaria, en: «Métodos y medios de educación sanitaria», *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana* (abril 1954): 396-407. Los lineamientos de esta *pedagogía sanitaria* inyectaron savia nueva al trabajo de los formadores en cualquiera de sus ámbitos de actuación, consiguiendo incrustarse en el discurso metodológico de la pedagogía de los setenta y, desbordándolo, en la fórmula didáctico-organizativa de las posteriores enseñanzas/materias transversales (Aida Terrón, «La educación sanitaria escolar, matriz generadora»).

⁶⁸ Mendoza, Vilarrasa y Ferrer *La educación sobre las drogas*. Lourdes Maceiras García, «De qué hablamos cuando hablamos de educación para la salud en la escuela», *Adaxe* 7 (1991): 69-81. Una asignatura «maría» es una materia fácil de aprobar, y por tanto que no es tomada en excesiva consideración. El origen de la expresión proviene de «Las Tres Marías» (La Virgen María, María la de Betania y María Magdalena), expresión que se popularizó durante la época del franquismo para denominar a las asignaturas complementarias: Religión, Formación del Espíritu Nacional y Gimnasia. La escasa consideración que se tuvo con las mujeres del Nuevo Testamento pretendía reflejar el valor que se les daba a dichas asignaturas (Armando de Miguel, «Las tres Marías», *Libertad Digital*, 31 de diciembre de 2002).

quedar en nada.⁶⁹ De hecho, conscientes de este desafío hubo comunidades autónomas que se plantearon la posibilidad de que la EpS fuera en el futuro una especialidad para los maestros, tal y como lo era la Pedagogía Terapéutica.⁷⁰

En los albores de la inclusión de la asignatura de EpS en el currículum escolar, Díez y Guijo advierten de que las experiencias hasta el momento habían sido escasas y centradas en unos pocos temas (higiene, seguridad, sexualidad, drogas, alimentación), quedando lejos de lo que debería ser la EpS según el modelo defendido.⁷¹ Un modelo más asumible en su dimensión discursiva, pero mucho más difícil de incorporar en las prácticas:

Hoy sabemos que la EpS es un tema bastante más complejo de lo que se creía hace unos años. No se trata tanto de saber elaborar consignas salutíferas (con pretensión más o menos moralizante), sino que supone adentrarse en el complicado mecanismo de las relaciones del ser humano con su propia vida; de analizar las formas de modificación de hábitos y comportamientos que se asientan en las estructuras más profundas del ser humano; de comprender lo trascendente que el rol protagonista de ciudadano puede tener para mejorar o empeorar la calidad de vida y las expectativas de salud. Mientras el individuo sea pasivo receptor de la atención sanitaria, poco se va a conseguir por más publicidad que se emplee; en cambio, si se consiguiera que el ciudadano fuera protagonista de su vida y de la historia de su comunidad, probablemente se hallaría la fórmula mágica que permitirá una eficaz política de prevención.⁷²

CONSIDERACIONES FINALES

Nos queda la duda razonable sobre ese afirmado avance en la comprensión de la complejidad de la educación «sanitaria», así como sobre las causas reales de sus dificultades. Hemos calificado de erráticas las dinámicas de implementación de las reformas (más de mano de la administración) y

⁶⁹ Mendoza, «Un renacimiento esperanzador».

⁷⁰ Maceiras García, «De qué hablamos», 78.

⁷¹ Consuelo Díez Manzanares y Valeriana Guijo Blanco, «Educación para la salud en los centros escolares», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6 (1989): 555.

⁷² VV. AA., *Tendencias actuales*, 5.

de los cambios (más espontáneos); y hemos sucumbido a la tentación de explicar el proceso concreto de asentamiento de la educación sanitaria/educación para la salud en términos de cambio y progreso, aun cuando, advertidas del riesgo, hayamos intentado introducir complejidades. Pero lo cierto es que la pregunta que surge del corazón del asunto: ¿puede la escuela abordar de manera integral una formación en hábitos —después «estilos de vida»— que promuevan una vida más sana, individual y colectivamente?, nos lleva a una cuestión que tenía y tiene ramificaciones muy complejas. La cita anterior se refiere genéricamente a ellas, aun cuando optimistamente sus autores consideren estar en el buen camino para superarlas. Pero no vale llamarse a engaño: los años parecían haber pasado en balde. Veintidós años antes de estas palabras, y en otra España todavía en pleno franquismo, Maíllo había pronunciado otras muy parecidas.⁷³ También en aquel caso a propósito de los, en su opinión, bizantinos debates jurisdiccionales, largamente reiterados según hemos visto, acerca del papel de médicos y maestros en la educación sanitaria y sobre su específica y complementaria idoneidad para la tarea. Acercándose al núcleo duro de las dificultades que presentaba la formación sanitaria de niños y adultos, Maíllo —lector de J. Burton, Alejandro Sepilli y Ruth E. Grout, entre otros— añadía un elemento esencial a la ecuación: sanitarios y maestros se verían inevitablemente desbordados si no se introducían el punto de vista antropológico y sociológico⁷⁴ en la comprensión y el manejo de:

[...] las difíciles cuestiones relativas a la estructura, la psicología, las actitudes, las convicciones, los hábitos y los «tabúes» de los grupos humanos, único modo de delinear métodos de educación sanitaria eficientes, que serán entonces ya no un mero aprendizaje de nociones, ni siquiera una labor, por amplia que se la conciba, de «agitación y propaganda» [haciendo un guiño muy

⁷³ Adolfo Maíllo, «La educación sanitaria en la escuela», *Revista de Educación* 172 (1965): 33-45. Constituye una excelente síntesis sobre la educación sanitaria escolar en la década de los sesenta, con las referencias internacionales más importantes, pero con una visión muy personal y aterrizada en la realidad española de la época.

⁷⁴ Enrique Perdiguero, Aida Terrón y Josep M Comelles, «La introducción de las ciencias socio-médicas en el ámbito de la educación sanitaria y la educación médica durante el franquismo», en *Al servicio de la salud humana. La historia de la medicina ante los retos del siglo XXI, Actas del XVII Congreso de la SEHM*, eds. Alfonso Zarzoso y Joan Arrizabalaga (San Feliu de Guixols: SEHM, 2017), 123-128.

plástico a las prácticas políticas del momento político], sino una táctica metodológica enderezada a la sustitución de creencias, opiniones, mentalidades y usos en lo que respecta a la conservación y preservación de la salud, que se insertará, a su vez, en una amplia estrategia del cambio socio-cultural inducido y programado.⁷⁵

El «cambio sociocultural inducido y programado» que Maíllo asociaba con los Planes de Desarrollo de los sesenta/setenta no fue tal, y el «planeamiento» como estrategia de desarrollo ordenado fue un fracaso, tal como, a efectos de la educación sanitaria, Maíllo constataba.⁷⁶ De hecho, una segunda consideración que cabría *grosso modo* hacer es que el desarrollo mismo —y la forma en que mundialmente se estaba produciendo— se juzgó incompatible con la salud y el bienestar de la humanidad: los aspectos sobre los que Southworth aconsejaba instruir y orientar, actualizando a la altura de 1971 la propuesta de C. E. Turner, se relacionaban con el deterioro del medio ambiente, la contaminación, la sobreexplotación y el consumo desmesurado, la natalidad incontrolada, los accidentes y las catástrofes naturales (provocados con frecuencia por la acción del hombre), el consumo de drogas o la fragilidad de la salud mental, asuntos de preocupación prioritaria para la OMS por esos años. Y en este sentido la causa de la educación sanitaria, o de la EpS, conectaba de manera muy directa con otras causas y con otros activistas. Si lo analizamos a escala micro, no deja de resultar significativo que en la Comunidad Autónoma de Asturias, por ejemplo, sean militantes de las causas ecologista, feminista, ambientalista, pacifista... —generalmente enseñantes ellos mismos— quienes muestren una mayor entusiasmo y activismo en el acercamiento al profesorado de estas problemáticas y su posible tratamiento en el aula —o, más frecuentemente, en el entorno, en el territorio—, a cuyo fin suelen destinar y adaptar materiales de sus propias organizaciones. Un repaso a las Jornadas pedagógicas de verano, a los cursos de formación en los Centros de Profesorado y Recursos (CPR) e incluso a la formación universitaria del profesorado —promoviendo la introducción de asignaturas de «libre configuración» cuando ello era posible— deja poco lugar a dudas.

⁷⁵ Maíllo, «La educación sanitaria en la escuela», 43.

⁷⁶ Aida Terrón, «La intervención de la inspección de enseñanza primaria en la educación sanitaria escolar: la perspectiva crítica de A Maíllo», en *Educación, comunicación y salud. Perspectiva desde las ciencias humanas y sociales*, coords. Enrique Perdiguero y Josep M. Comelles (Tarragona: Universidad Rovira y Virgili, 2017), 59-80.

Conectando con ello, una tercera consideración debería centrarse en el dibujo más específico de lo ocurrido en los años ochenta. Es decir, en la deriva desde esta dinámica comprometida y activista, con connotaciones de materia o enseñanza extraescolar, hacia su cierre formal (LOGSE, 1990) en forma de «enseñanzas o temas transversales»: Educación para la salud, Educación sexual, Educación para el consumo, Educación para la paz, Educación moral y cívica, Educación para la igualdad de oportunidades... Probablemente ello obedezca a la reconducción que el PSOE hizo, a partir de 1988, de la fase más experimentalista de la reforma educativa iniciada en 1982, apostando entonces por introducir expertos en la dirección del proceso y trabajar diseños desde la administración, que, en el caso que nos ocupa, implicaban la cooperación y colaboración entre la educativa y la sanitaria. Fluyeron entonces grandes cantidades de dinero para proyectos e investigaciones de todo tipo, no sólo nacionales sino también europeos, y el modelo quedó consolidado y sancionado siguiendo el patrón dibujado en 1985 en el Simposium Europeo sobre Escuelas Promotoras de Salud, patrón al que se adaptó la guía o documento orientativo encargado por el MEC a personas expertas en el tema, coordinadas por el Servicio de innovación de la Dirección General de Renovación pedagógica. Se cerraba así un periodo de tanteo, espontaneista, comprometido, encajando y fijando la EpS en tres marcos: el del aula, en el que los temas a tratar se introducen en las distintas materias; el de «la escuela» con un currículum oculto que había de impregnar las relaciones e interacciones personales del centro docente, pero también con la familia y la comunidad; y el de otros servicios, particularmente el de exploración médica y el psicopedagógico.

Nota sobre las autoras

INMA HURTADO-GARCÍA es doctora en Antropología Médica por la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Es profesora de Antropología Social en la Facultad de Humanidades Contemporáneas de la Universidad de Alicante. Sus líneas de investigación se centran en los campos de la antropología médica y los estudios de género. Sus últimas publicaciones están dedicadas a la educación sanitaria escolar durante el franquismo y a la generación del conocimiento experto en salud, los modelos de circulación de saberes y la interlocución entre saberes profanos y profesionales.

AIDA TERRÓN-BAÑUELOS es doctora en Pedagogía, profesora de Historia de la Educación en la Universidad de Oviedo, actualmente en condición de Honoraria. Ha sido vicepresidenta de la Sociedad Española de Historia de la Educación. Investiga en historia regional de la educación; genealogía de la cultura escolar; profesionalización, asociacionismo y sindicalismo docente, y perspectiva higienista del currículo escolar. Sus últimas publicaciones están dedicadas a la educación sanitaria escolar durante el franquismo y a la historia de la educación en Asturias.

REFERENCIAS

- Barlett, Eduard E. «La contribución de la educación sanitaria escolar a la promoción de la salud comunitaria: ¿Qué se puede esperar razonablemente?». En *Tendencias actuales en educación sanitaria*, VV. AA., 195-214. Barcelona: Quadern CAPS, 1987 [1981].
- Brydan, David, *Franco's Internationalists: Social Experts and Spain's Search for Legitimacy*. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- Caselles, Jose Francisco y M^a Luisa Cámara. «La educación para la salud, la prevención de las drogodependencias y diversas disciplinas de pedagogía implicadas». *Anales de Pedagogía* 5 (1987): 215-236.
- Comelles, J. M.; Isabella Riccò, Enrique Perdiguero y Aida Terrón. «Educación sanitaria y antropología médica en Europa: los casos de Italia y España». *Salud Colectiva* 13, n.o 2 (2017): 171-198. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1196>.
- Cuesta, Raimundo; Juan Mainer y Julio Mateos (coords.). *Transiciones, cambios y periodizaciones en la Historia de la Educación*. Salamanca: Ediciones Lulú, 2009.
- De Armas Santana, Araceli; Braulia Navarro Piñero, Froilán Rodríguez Díaz, Gara Betancor Martínez y José J. O'Shanahan Juan. «Salud y escuela». *Cuadernos de Pedagogía* 61 (1980): 45-49.
- Díez Manzanares, Consuelo y Valeriana Guijo Blanco. «Educación para la salud en los centros escolares». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, (1989): 551-561.
- Fortuny, Montserrat y Javier Gallego. «Educación para la salud». *Revista de Educación* 287 (1988): 287-306.
- Fortuny i Gras, Montserrat. «Estrategias para la formación de los estudiantes de magisterio en el área de la Educación para la Salud». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 1 (1988): 79-91.
- Gavidia Catalán, Valentín. «Análisis de las concepciones del profesorado en educación para la salud: Diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta para su transformación». Tesis doctoral. Universitat de València, 1996.

- Gómez, Antonio. *Tantas vidas, tantas luchas. Club de Amigos de la UNESCO de Madrid (1961-2011)*. Madrid: Club de Amigos de la UNESCO de Madrid, 2012.
- González, Mariano y Tamar Groves. «La Unesco y la Ley General de Educación: la influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo». *Historia y Memoria de la Educación* 14 (2021): 209-252.
- Gutiérrez, Fernando. *Los españoles y la educación sexual*. Barcelona: Ed Fontanella, 1974.
- Hernández Izquierdo, Rafael. «Salud escolar y calidad de enseñanza». *Trabajadores de la Enseñanza* 186 (1997): 5-8.
- Hurtado García, Inma y Aida Terrón Bañuelos. «La educación sexual durante la Transición: Modelando discursos y modulando voces». En *Genealogías de la reforma sanitaria en España*, editado por José Martínez Pérez y Enrique Perdiguero Gil, 155-191. Madrid: Catarata, 2020.
- Instituto de Ciencias de la Educación. *Educación para la salud en la escuela*. Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco: 1984.
- Juvinà Canal, Dolors. «L'educació per a la salut a l'escola i el paper del professorat». Tesis doctoral. Universitat de Girona, 1997.
- Kickbusch, Ilona. «Promoción de la salud: una perspectiva mundial». En *Promoción de la salud. Una antología*. Organización Panamericana de Salud, Publicación científica n° 557 (1996): 15-24.
- Maceiras García, Lourdes. «De que falamos cando falamos de educación para a saúde na escola». *Adaxe* 7 (1991): 69-81.
- Martí, Oriol; Alejandro Andreassi y Cosme Fiol. «La salud a debate». *Cuadernos de Pedagogía* 115-116 (1984): 1-8.
- Martínez, José y Enrique Perdiguero. «Introducción. Hacia la reforma sanitaria en España». En *Genealogías de la reforma sanitaria en España*, editado por José Martínez Pérez y Enrique Perdiguero Gil, 7-18. Madrid: Catarata, 2020.
- Mendoza, Ramón. «Un renacimiento esperanzador». *Cuadernos de Pedagogía* 115-116 (1984): 1-3.
- Mendoza Berjano, Ramón; Araceli Vilarrasa Cunillé y Xavier Ferrer Pérez. *La educación sobre las drogas en el ciclo superior de la EGB: Propuesta de programa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1986.
- Modolo, M.^a Antonia. «Con ocasión de la I Conferencia Europea de Educación Sanitaria». En *Tendencias actuales en educación sanitaria*, VV. AA., 11-12. Barcelona: Quaderns CAPS, 1987.
- Munugarren-Homar, María Rosa. «Las escuelas y las universidades promotoras de salud», en *Promoción de la Salud en Comunidad*, eds. Antonio Sarría y Fernando Villar, 387-416. Madrid: Universidad de Educación a Distancia, 2014.

- Nieda, Juana. *Transversales. Educación para la Salud. Educación sexual*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- O'Malley y Reig, Pamela. *La educación en la España de Franco*. Madrid: Gens, 2008.
- Perdiguero Gil, Enrique; Aida Terrón y Josep M Comelles. «La introducción de las ciencias socio-médicas en el ámbito de la educación sanitaria y la educación médica durante el franquismo». En *Al servicio de la salud humana. La historia de la medicina ante los retos del siglo XXI, Actas del XVII Congreso de la SEHM*, editado por Alfonso Zarzoso y Joan Arrizabalaga, 123-128. San Feliu de Guixols: SEHM, 2017.
- Perdiguero Gil, Enrique y Josep M. Comelles. «The defence of health: The debates on health reform in 1970s Spain». *Dynamis: Acta Hispanica Ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam* 39, n.º 1 (2019): 45-72.
- Perea Quesada, Rogelia. *Promoción y educación para la salud*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 2009.
- Rozada Martínez, José María. «Las reformas escolares y lo que está pasando». *Con-Ciencia Social* 6 (2002): 15-57.
- Sainz Martín, Marta. *Educación para la salud. Libro del alumno*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.
- Sainz Martín, Marta. *Educación para la salud. Libro del profesor*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.
- Sainz Martín, Marta. «Educación para la salud: una asignatura pendiente», *El médico interactivo*, 19 de septiembre de 2011.
- Salleras Sanmartí, Luís. *Educación sanitaria: Principios, métodos y aplicaciones*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 1985.
- Tarodo Soria, Salvador. «Restricciones a la libertad de creencias durante el período franquista en el ámbito de la sanidad». En *Libertad de creencias e intolerancia en el franquismo*, dirigido por Beatriz Souto, 141-220. Madrid: Universidad de Alicante y Marcial Pons, 2008.
- Terrón, Aida. «La educación higiénica de los escolares españoles: evitando piojos; aumentando estatura (1938-1965)». *Con-Ciencia Social* 19 (2015): 37-47.
- Terrón, Aida. «La educación sanitaria escolar, una propuesta curricular importada para la escuela española del desarrollismo». *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos De Políticas Educativas* 23 (2015): 1-31.
- Terrón, Aida. «La intervención de la inspección de enseñanza primaria en la educación sanitaria escolar: la perspectiva crítica de A Maíllo». En *Educación, comunicación y salud. Perspectivas desde las ciencias humanas y sociales*, coordinado por Enrique Perdiguero y Josep M. Comelles, 59-80. Tarragona: Universidad Rovira y Virgili, 2017.
- Terrón, Aida. «La educación sanitaria escolar, matriz generadora de las materias transversales del currículum (1960-1980)». En *Modernización educativa y*

- socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, editado por Manuel Ferraz, 280-305. Madrid: Morata, 2020.
- Terrón, Aida; Josep M. Comelles y Enrique Perdiguero Gil. «Schools and Health Education during the Dictatorship of General Franco (1939-1975)». *History of Education Review* (Monographic Issue «Schools and Management of Public Health») 46, n.º 2 (2017): 208-223.
- Trescastro-López, Eva María y Silvia Trescastro-López. «La educación en alimentación y nutrición en el medio escolar: el ejemplo del programa EDAL-NU». *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética* 17, n.º 2 (2013): 84-90.
- Valtueña, J. A. «El ciudadano indefenso y la educación para la salud». *Cuadernos para el Diálogo* Extra XLVI (1975): 77-78.
- Valtueña Borque, Óscar. «Educación para la salud». *Revista de Educación* XXIV, n.º 244 (1976): 7-16.
- Viñao, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004.
- Viñao, Antonio. «La Ley General de Educación de 1970: ¿Final de una etapa?, ¿comienzo de otra?». En *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, editado por Manuel Ferraz, 125-149. Madrid: Morata, 2020.
- Vuori, Hannu. «El modelo médico y los objetivos de la educación para la salud». En *Tendencias actuales en educación sanitaria*, VV. AA., 13-16. Barcelona: Quadern CAPS, 1987 [1980].
- VV. AA. Monográfico «Las leyes educativas de la democracia en España a examen». *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 1-395.
- Young, Ian. «La promoción de la salud en la escuela, una perspectiva histórica». *IUHPE-Promotion & Education* XII, n.º 3-4 (2005): 205-211.
- Zabala Erdozain, Josefina. «La educación para la salud en los textos escolares», *Viure en Salut* (1989): 3-4.

EL PAPEL ASIGNADO A LA EDUCACIÓN SANITARIA EN LA ESPAÑA DE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA*

*The role assigned to health education in the Spain
of the Democratic Transition*

Enrique Perdiguero-Gil^α y Eduardo Bueno Vergara^β

Fecha de recepción: 31/03/2021 • Fecha de aceptación: 08/08/2021

Resumen. En España, a mediados de la década de los años setenta del pasado siglo, se discutieron diversos proyectos de reforma sanitaria que pretendían cambiar el desfasado sistema sanitario heredado del franquismo. En todas estas propuestas, pero en especial en las provenientes de los partidos de izquierda, se asignó un papel primordial a la educación sanitaria de la población. En un sistema sanitario que pretendía defender la salud en vez de curar la enfermedad, las conductas de la población en relación con los factores sociales y económicos que generaban enfermedades resultaban cruciales. Asimismo, la educación sanitaria se concibió como un medio para que la población participase en la planificación, gestión y evaluación de los servicios sanitarios. Estas afirmaciones genéricas supusieron, en muchas ocasiones, versiones ingenuas y clásicas de la educación sanitaria, similares a las propuestas por el gobierno. Frecuentemente se defendió el papel de la educación sanitaria en la racionalización del uso de los servicios sanitarios. Los proyectos de reforma sanitaria tendieron a establecer la hegemonía de lo sanitario frente a lo educativo. Algunas propuestas más diferenciadas dieron paso a acciones

* Este trabajo ha sido financiado por los proyectos «De la propaganda sanitaria a la educación para la salud: ideología, discursos y saberes en la España de Franco (1939-1975)» HAR2012-34588 (MINECO), «Reforma sanitaria y promoción de la salud en el tardofranquismo y la transición democrática: nuevas culturas de la salud, la enfermedad y la atención» HAR2015-64150-C2-1-P (MINECO/FEDER) y por la red NISALDes, RED2018-102413-T (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades).

^α Instituto Interuniversitario López Piñero, Sede Universidad Miguel Hernández de Elche, N-332, km. 87, s/n, 03550 Sant Joan d'Alacant, Alicante, España. quique@umh.es  <http://orcid.org/0000-0003-0870-3512>

^β Instituto Interuniversitario López Piñero, Sede Universidad Miguel Hernández de Elche, N-332, km. 87, s/n, 03550 Sant Joan d'Alacant, Alicante, España. ebueno@umh.es  <http://orcid.org/0000-0001-7185-6162>

más concretas a nivel local que fueron desarrollando la educación para la salud que se llevaría a cabo en las décadas siguientes.

Palabras clave: Educación sanitaria; Franquismo; Transición democrática; Reforma sanitaria; España.

Abstract. *In the mid-1970s, several health reform projects were discussed in Spain for the purpose of changing the outdated health system inherited from Francoism. In all these proposals, but especially in those promoted by the leftist parties, a primary role was assigned to the health education of the general population. In a health system that sought to defend health rather than cure diseases, the behaviour of the population in relation to the social and economic factors that generated diseases was crucial. Furthermore, health education was conceived as a way for the population to participate in the planning, management, and evaluation of health services. These generic statements were, on many occasions, naive and classic versions of health education, similar to those proposed by the government. The role of health education in rationalizing the use of health services was frequently invoked. Health reform projects tended to establish the hegemony of health workers over teachers. Some more specific proposals gave way to more concrete actions at a local level that led to the development of the model of health education that was carried out in the following decades.*

Keywords: Health education; Francoism; Health reform; Spain.

INTRODUCCIÓN

En 1970, en uno de los primeros textos que indicaban la necesidad de reformar el sector sanitario construido durante el franquismo, se afirmaba lo siguiente: «La deficiente educación sanitaria de la población española es una de las mayores taras de nuestra sanidad».¹ Pocos años después, en 1976, Josep Artigas y Helios Pardell, al criticar la política sanitaria catalana, señalaban que la «[...] Promoció de la salut. Basada, fonamentalment, en l'educació sanitària [...], com la resta de la tasca educadora, ha estat deixada de cantó sistemàticament».² La afirmación

¹ El entrecomillado aparece en el Preámbulo al número extraordinario de *Cuadernos para el Dialogo*, publicado en mayo de 1970, dedicado a «La crisis de la medicina en España. Médicos, Medicina, Sociedad», s.p.

² Josep Artigas y Hèlios Pardell, «Estructura actual de la sanitat. Defectes de l'estructura i política sanitària», en *Xè Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana. II Ponència. Funció social de la medicina*, (Barcelona: Acadèmia de Ciències Mèdiques de Catalunya i de Balears. Societat Catalana de Biologia, 1976), 210. Este tipo de congresos venía celebrándose desde 1913 y se interrumpieron con la Guerra Civil. El noveno había tenido lugar también en Perpiñán, en 1936. El texto de Artigas

formaba parte de una ponencia presentada al Xè Congrés de Metges i Biòlegs en Llengua Catalana, celebrado en Perpiñán. Aunque referida a Cataluña, podía hacerse extensiva al conjunto de España, pues los elementos que la justificaban implicaban a todo el país.³

Una década después, el panorama era muy diferente y la educación sanitaria había pasado a ocupar un lugar privilegiado dentro de los proyectos de reforma sanitaria, a juzgar por la nota editorial de uno de los *Quaderns* del Centre d'Anàlisi i Programes Sanitaris (CAPS):⁴

La Educación para la Salud se ha convertido, con el tiempo, en uno de los leitmotiv [sic] de toda reforma sanitaria. No hay discurso programático sobre política de salud que no incluya una expresa referencia a la Educación Sanitaria, si bien, en ocasiones, es tan sólo el tópico que, como otros varios, los políticos quieren no olvidar.

Pero hoy sabemos que la Educación para la salud es un tema bastante más complejo de lo que se creía hace unos años.⁵

El objetivo de este trabajo es analizar el papel que, en el contexto de los debates sobre la reforma sanitaria, se asignó a la educación sanitaria, pues no solo se le otorgó un valor estrictamente sanitario, sino catalizador de un nuevo modelo de sociedad, tal y como afirmaba Yuste en 1971:

y Pardell forma parte de la ponencia sobre la función social de la medicina que tendría una gran influencia en los debates posteriores sobre la reforma sanitaria. Artigas, abogado, tuvo un papel destacado en la sanidad catalana; Pardell, médico, se dedicó a la actividad clínica.

³ Hemos escogido «educación sanitaria» como el término más utilizado en los proyectos que se analizan en este artículo. En los años veinte y treinta se usó «propaganda sanitaria» y a finales de los sesenta y en los setenta comenzaron a emplearse «educación para la salud» y «promoción de la salud». Hay notorias diferencias conceptuales entre ellos, pero su uso indistinto fue frecuente. A nivel internacional véase Julia Vanel, «De l'éducation sanitaire à la promotion de la santé: Enjeux et organisation des savoirs au coeur de l'action publique sanitaire (internationale)». (Thèse de doctorat, Université Paris Saclay (COMUE), 2006).

⁴ El CAPS, fundado en Barcelona en 1983, tiene como objeto contribuir, a través del análisis pluridisciplinar de la sanidad, al intercambio de ideas, a la reflexión y a la investigación de todo lo relacionado con la salud. Es el heredero del Gabinet d'Assessoria i Promoció de la Salut, puesto en marcha en 1976 en el seno del Colegio de Médicos de Barcelona.

⁵ Centre d'Anàlisi i Programes Sanitaris, «Nota editorial», en ed. Centre d'Anàlisi i Programes Sanitaris, *Tendencias actuales en educación sanitaria*, (Barcelona: Centre d'Anàlisi i Programes Sanitaris, 1987), 5.

[...] la educación sanitaria, a la vez que una actividad sanitaria, es una filosofía del desarrollo individual y comunitario, que conecta con las preocupaciones democráticas y de promoción de los pueblos y sus comunidades, y que considera que la labor en pro de la salud es el primer bien de cualquier hombre por encima de razones o justificaciones de tipo económico.⁶

En la misma línea, el texto del CAPS, indicaba que la educación sanitaria tenía que ver con:

[...] comprender lo trascendente que el rol protagonista del ciudadano puede tener para mejorar o empeorar la calidad de vida y las expectativas [sic] de salud [...] si se consiguiera que el ciudadano fuera protagonista de su vida y de la historia de la comunidad, probablemente se hallaría la fórmula mágica que permitiría una eficaz política de prevención.⁷

El interés del tema objeto de estudio radica en analizar cómo —y con qué características— las actividades educativas relacionadas con la salud, fuera del ámbito escolar, tuvieron un papel fundamental en los discursos sobre la reforma del sistema sanitario heredado del franquismo, una necesidad sobre la que había un consenso general desde inicios de los años setenta. Las fuentes que hemos utilizado son, fundamentalmente, documentos oficiales, monografías, actas de congresos y artículos de revista publicados desde el inicio de la Dictadura pero, sobre todo, en los años setenta e inicios de los ochenta del pasado siglo. Aunque, con frecuencia, el debate sobre la reforma sanitaria se circunscribe a los años que median entre la victoria en las elecciones generales de 1982 del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y la aprobación de la Ley General de Sanidad (LGS) en 1986, lo cierto es que se pueden encontrar intentos de reforma desde los años sesenta —la mayor parte de ellos fracasados— y, desde luego, abundantes debates al respecto en los años inmediatamente anteriores y posteriores a la muerte del dictador.⁸ Nos

⁶ Francisco Javier Yuste Grijalba, *La educación sanitaria* (Madrid: Marsiega, 1971), 13. Yuste, psiquiatra y funcionario de Sanidad Nacional, fue senador y diputado del PSOE y colaboró con Ernest Lluch en la elaboración de la Ley General de Sanidad (LGS) de 1986.

⁷ Centre d'Anàlisi i Programes Sanitaris, «Nota editorial», 5.

⁸ Enrique Perdiguero-Gil y Josep M Comelles, «The Roots of the health Reform in Spain», en *Health Care and Government Policy*, ed. Laurinda Abreu, (Évora: Publicações do Cidehus, 2019), 10.4000/

vamos a centrar precisamente en estos últimos, tras resumir lo ocurrido en el franquismo, pues los avatares de la gestación de la LGS en la primera legislatura socialista son más conocidos.⁹ En esos años se dieron dos circunstancias relevantes. La primera, el reconocimiento del derecho a la protección de la salud por la Constitución Española de 1978, en cuyo artículo 43 se especificaba: «Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo, facilitarán la adecuada utilización del ocio». La segunda es la celebración en Alma-Ata (entonces Unión Soviética) de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud que otorgó un papel crucial a la educación sanitaria.¹⁰

Nuestro objeto de estudio es la educación, pero nuestro enfoque va a centrarse en el ámbito sanitario. Los médicos reclamaron para sí la hegemonía en la educación sanitaria de la población, aun reconociendo la imprescindible colaboración del mundo educativo. En lo referido a lo que se realizó en este último, remitimos al artículo de Terrón y Hurtado de este mismo monográfico.

Para desarrollar nuestros argumentos dedicaremos un primer apartado, con el fin de conocer el punto de partida de las propuestas reformadoras, a la educación sanitaria de la población realizada desde instancias oficiales durante el franquismo. En un segundo apartado analizaremos el papel asignado a la educación sanitaria en los proyectos que pretendieron crear un servicio nacional de salud que dejase atrás la sanidad franquista. En el tercer apartado indicaremos qué se entendió por educación sanitaria en el contexto reformista. Concluiremos con un balance sobre lo que significó la educación sanitaria en la reforma sanitaria y años posteriores.

books.cidehus.8327. Esteban Rodríguez Ocaña y Rosa Ballester Añón, «El Informe del consultor de la OMS Fraser Brockington de 1967 en el contexto del reformismo sanitario franquista», *Dynamis* 39, n.º 2 (2019): 477-496, <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i2.9845>. Enrique Perdiguero-Gil y Josep M. Comelles, «The defence of health. The debates on health reform in 1970s Spain», *Dynamis* 39, n.º 1 (2019): 45-72, <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i1.8666>. José Martínez-Pérez y Enrique Perdiguero-Gil, eds., *Genealogías de la reforma sanitaria* (Madrid: Catarata, 2020).

⁹ Juli Nadal, *La construcción de un éxito. Así se hizo nuestra sanidad pública* (Barcelona: Ediciones La Lluvia, 2016).

¹⁰ Organización Mundial de la Salud, *Alma-Ata 1978. Atención Primaria de Salud* (Ginebra: Organización Mundial de la Salud, 1978).

¿Hubo educación sanitaria durante el franquismo?

Las afirmaciones del preámbulo de *Cuadernos para el Diálogo* y del texto de Artigas y Pardell a propósito de la ausencia de educación sanitaria en el franquismo, se pueden suscribir si la consideramos tal y como la describió Yuste. Sin embargo, desde un enfoque tradicional¹¹ de transmisión vertical, de arriba abajo, habitual en el último cuarto del siglo XIX y primero del XX —y que no desapareció en los proyectos de reforma sanitaria— sí hubo actividades que trataron de educar a la población para, sobre todo, permitir a los sanitarios desarrollar su labor. Fueron propuestas dispersas, en un contexto en el que se primó la medicina curativa con la puesta en marcha en 1944 del Seguro Obligatorio de Enfermedad (SOE),¹² postergando la preocupación por la salud de la colectividad.¹³ Conocerlas es preciso para entender el punto de partida de los debates surgidos en la Transición.

LA EDUCACIÓN SANITARIA EN EL PRIMER FRANQUISMO

Durante esta etapa hubo una cierta continuidad con las iniciativas de educación sanitaria (entonces «propaganda sanitaria») desarrolladas durante la II República. En plena guerra se estableció un Servicio de Divulgación y Propaganda Sanitarias, cuyo punto de partida fue la idea de: «[...] que uno de los factores más importantes en la lucha contra las deficiencias biológicas, los estados de inferioridad física, las enfermedades infecciosas y cuanto abarca y trata de combatir la Higiene Pública, es la incultura popular sobre estas materias [...]».¹⁴ Por ello se organizaba un «[...] servicio especial encargado de modelar la conciencia sanitaria del público». Lo dirigió el dermatólogo

¹¹ La continuidad de esta perspectiva en el caso de la educación relacionada con el cuidado de la infancia, de gran relevancia durante el franquismo, ha sido estudiada en Irene Palacio Lis, *Mujeres ignorantes: madres culpables adoctrinamiento y divulgación maternoinfantil en la primera mitad del siglo XX* (València: Universitat de València, 2003).

¹² Eduardo Bueno Vergara y Enrique Perdiguero-Gil, «Mejor curar que prevenir: dispositivos asistenciales y actividades preventivas en el primer franquismo», en *Del siglo XIX al XXI. Tendencias y debates*, eds. Mónica Moreno Seco, Rafael Fernández Sirvent y Rosa Ana Gutiérrez Lloret (Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2019), 1972-1983.

¹³ Pedro Marset Campos, José Miguel Sáez Gómez y Fernando Martínez Navarro, «La Salud Pública durante el franquismo», *Dynamis* 15 (1995): 211-250.

¹⁴ *Boletín Oficial del Estado* de 31 de mayo de 1938, n.º 586: 7610-7611.

Julio Bravo Sanfeliú, que ya había encabezado la sección de Higiene Social y Propaganda de la Dirección General de Sanidad (DGS) creada en 1931.¹⁵

A partir de las fuentes consultadas, se puede inferir que el Servicio de Divulgación y Propaganda Sanitarias (después Sección de Propaganda de la DGS) no desarrolló una gran actividad. No obstante, confeccionó carteles para las «luchas sanitarias» contra la mortalidad infantil, el paludismo, la polio, las enfermedades venéreas y el cáncer, sobre higiene, los peligros de la circulación, y también para la lotería de la Cruz Roja. También llevó a cabo charlas radiofónicas.¹⁶

Por su parte, la facción falangista del Régimen, aunque desde las páginas de la revista SER se adhirió a la necesidad de la propaganda sanitaria,¹⁷ en no pocas ocasiones mostró reticencias ante las actividades divulgativas, constriéndolas a un estrecho marco: fomentar la inmunización y la profilaxis, recurrir al médico ante cualquier duda, promover revisiones médicas periódicas y prevenir lo que se consideraban abusos en la utilización del SOE.¹⁸

La DGS publicó, entre 1944 y 1962, una colección de 68 folletos destinados a actualizar los conocimientos de los médicos rurales.¹⁹ No obstante,

¹⁵ Ramón Castejón Bolea, Enrique Perdiguero Gil y José Luis Piqueras Fernandez, eds., *Las imágenes de la salud: cartelismo sanitario en España (1910-1950)* (Alicante. Madrid: Instituto Alicantino de Cultura «Juan Gil-Albert». Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2012). Ramón Castejón, Enrique Perdiguero y Rosa Ballester, «Los medios de comunicación al servicio de la lucha antivenérea y la protección de la salud materno-infantil (1900-50)», *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 13, n.º 2 (2006): 411-437. Enrique Perdiguero, Rosa Ballester y Ramón Castejón, «Films in Spanish Health Education: The Case of Child Health (1928-1936)», *Higyea Internationalis* 6, n.º 2 (2007): 69-97.

¹⁶ Julio Bravo, *Algunas consideraciones sobre propaganda en general y propaganda sanitaria en particular* (Madrid: Dirección General de Sanidad, 1951).

¹⁷ Fue la facción falangista del Régimen la que puso en marcha, desde el Ministerio de Trabajo, el SOE. La revista SER era una publicación de la Delegación de Sanidad de Falange. Enrique Perdiguero-Gil, «Propaganda y “educación sanitaria” en el ideario médico-social del Franquismo a través de la revista SER», en *Política, salud y enfermedad en España: entre el desarrollismo y la transición democrática*, ed. Enrique Perdiguero-Gil, (Elche: Universidad Miguel Hernández, 2015).

¹⁸ Dr. Turégano, «Un aspecto de la propaganda en el seguro», *SER X*, n.º 90 (1951): 78. Se rechazaba todo elemento que diera a conocer a la población síntomas de las enfermedades y tratamientos de las mismas: Perdiguero-Gil, «Propaganda y “educación sanitaria”».

¹⁹ Bravo, *Algunas consideraciones sobre propaganda*, 22.

algunos dedicados al cáncer, tuvieron un claro interés divulgativo.²⁰ También publicó, entre 1938 y 1964, una colección de monografías, «Al Servicio de España y del Niño Español», inserta en la política pronatalista del Régimen, cuya audiencia fue profesional: los sanitarios implicados en el cuidado de la salud materno-infantil, dependientes del Ministerio de Gobernación y ajenos a los pediatras del SOE. Sin embargo, alguna monografía también puede encuadrarse en el ámbito de la educación sanitaria de las madres.²¹

Por su parte, las divulgadoras rurales de la Sección Femenina desplegaron actividades de educación sanitaria, tanto por sí mismas como a través de las cátedras ambulantes. Si bien esta institución ha sido profusamente estudiada, no existen muchos análisis sobre las tareas de educación sanitaria.²² Sin duda, su actividad, fuertemente adoctrinadora, fue relevante, especialmente en la década de los cuarenta.²³

Otra figura relacionada con la educación sanitaria, las enfermeras de Salud Pública (su nombre oficial fue variando con el tiempo), a las que se había otorgado un importante papel durante la II República, fue perdiendo relevancia. Varias de las mejor formadas acabaron en el exilio

²⁰ Fueron textos premiados por la Asociación Española Contra el Cáncer, creada en 1953, que estableció un concurso con afán vulgarizador. Por ejemplo: A. Pérez Martínez, *Lo que todo el mundo debe saber sobre el cáncer* (Madrid: Dirección General de Sanidad, 1954).

²¹ Modesta Salazar Agulló, Emilio Martínez Marco y Josep Bernabeu-Mestre, «La salud materno-infantil durante el franquismo: notas bibliométricas sobre el programa “Al servicio de España y del niño español”», *Asclepio* 59, n.º 1 (2007): 285-314.

²² Heliodoro Manuel Pérez Moreno, «La asistencia sanitaria como función circumformativa de la Cátedra Ambulante de Huelva (1956-1977)», *Cuestiones Pedagógicas*, n.º 21 (2011/2012): 197-228; Heliodoro Manuel Pérez Moreno, «Educación y asistencia social de una escuela errante durante el Franquismo en España», *Revista de Educación Social*, n.º 17 (2013): 1-16. Alberto González García, «La Sección Femenina y las campañas de vacunación obligatoria contra la difteria en España en las páginas de La Vanguardia (1940-1955)», *Vínculos de Historia. Revista del Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha* 5 (2016): 309-329, <https://doi.org/10.18239/vdh.v0i5.018>. José Manuel Maceiras-Chans, María Eugenia Galiana-Sánchez y Josep Bernabeu-Mestre, «La Sección Femenina en las campañas de vacunación del primer franquismo: el caso de la provincia de Valencia (1941-1958)», *RECIEN* 13 (2017): 5-23, <https://doi.org/10.14198/re-rien.2017.13.02>.

²³ José Manuel Maceiras-Chans, María Eugenia Galiana-Sánchez y Josep Bernabeu-Mestre, «Enfermería y control social: las actividades socio-sanitarias de la Sección Femenina de Falange en la ciudad de Valencia (1940-1977)», *Enfermería Global* 17, n.º 1 (2018): 270-282, <https://doi.org/10.6018/eglobal.17.1.263381>. No hay que olvidar el papel que en la educación de las mujeres tuvo el Servicio Social: Beatriz Echeverri Dávila, «La protección de la infancia: la educación sanitaria de las madres en la posguerra española», *Historia y Política*, n.º 9 (2003): 279-308.

y la labor de las que quedaron fue diluyéndose con la reorientación de la enfermería.²⁴

En resumen, en las dos décadas iniciales de la Dictadura, las actividades de propaganda y divulgación sanitaria —fueron los términos más usados—, impulsadas desde la sanidad oficial, fueron débiles y dispersas, dedicadas a combatir las creencias de la población, concebidas como un lastre para la actividad sanitaria, especialmente en el caso de la salud maternoinfantil.

LA EDUCACIÓN SANITARIA EN EL DESARROLLISMO

La educación sanitaria se mantuvo al margen de la estructura asistencial del SOE, que progresó notablemente con la puesta en marcha de la Seguridad Social en 1967. Excluido lo relacionado con el programa EDALNU, cuyo desarrollo se produjo principalmente en el ámbito escolar,²⁵ los planteamientos de la educación sanitaria no cambiaron con respecto a los de la etapa anterior, como muestran las palabras de Bosch, jefe de los Servicios de Sanidad Maternoinfantil de la DGS: «Hace falta una mínima cultura sanitaria que en el orden individual y familiar acepte y hasta reclame las prácticas de medicina preventiva y en el orden social acepte también las medidas colectivas, colabore al bienestar de la comunidad y sienta la responsabilidad de medidas sanitarias [...]».²⁶

La frase forma parte de su intervención en la V Conferencia de la Unión Internacional para la Educación Sanitaria de la Población (UI-ESP), celebrada en Filadelfia en 1962.²⁷ La siguiente conferencia, en

²⁴ Josep Bernabeu-Mestre y Encarna Gascón Pérez, *Historia de la Enfermería de Salud Pública en España (1860-1977)* (Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 1999). Josep Bernabeu-Mestre y María Eugenia Galiana Sánchez, «Enfermería y exilio. El caso de las visitadoras sanitarias», *Métode*, n.º 61 (2009): 22-22. María Eugenia Galiana Sánchez, María Pilar García Paramio, y Josep Bernabeu Mestre, «La frustración de una profesión: la enfermería de salud pública en la V Reunión de Sanitarios, 1959», *Temperamentvm* 5, n.º 9 (2009).

²⁵ Eva María Trescastro-López y Silvia Trescastro-López, «La educación en alimentación y nutrición en el medio escolar: el ejemplo del Programa EDALNU», *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética* 17, n.º 2 (2013): e84-e90, <https://doi.org/10.14306/renhyd.17.2.11>.

²⁶ Juan Bosch Marín, *Filosofía de la educación sanitaria sobre la salud de la madre y el niño* (Madrid: Dirección General de Sanidad, 1962), 30.

²⁷ España se adhirió en 1954 a esta organización, creada en 1951: Marie-Claude Lamarre, «The International Union for Health Promotion and Education», *Health Education Research* 15, n.º 3 (2000): 243-248, <https://doi.org/10.1093/her/15.3.243>.

1965, tuvo lugar en Madrid. Con tal motivo se publicó el libro *Problemas de educación sanitaria*,²⁸ en el que participaron autores como Adolfo Maíllo y Primitivo de la Quintana quienes, desde el mundo educativo y sanitario, ya habían mostrado su preocupación por la educación sanitaria.²⁹ Pero ni el texto de 1962, ni el de 1965, al igual que había ocurrido con los previos relacionados con la UIESP de 1955 y 1959,³⁰ indican que la educación sanitaria en España hubiera traspasado el dintel de los esfuerzos débiles y descoordinados ya comentados.³¹ De hecho, en 1962 fracasó un intento de poner en marcha, con el asesoramiento de la OMS, un departamento de educación sanitaria en el seno de la Escuela Nacional de Sanidad.³²

En lo programático, sí se ofrecieron novedades respecto al planteamiento más clásico de la labor educadora como lucha contra la ignorancia. Tal es el caso de Adolfo Serigó, muy activo en diversos frentes sanitarios durante el franquismo.³³ En una obra dedicada a la asistencia a los enfermos mentales, incluyó un capítulo sobre educación sanitaria en el que, muy atento a las discusiones internacionales sobre el tema, abogó por considerar las bases culturales de la salud y la enfermedad, de modo que con anterioridad a cualquier actividad educativa debía

²⁸ V.V. A.A., *Problemas de educación sanitaria. Curso desarrollado como contribución a la VI Conferencia de la Unión Internacional de Educación Sanitaria* (Madrid: Editorial Universitaria Europea, 1965).

²⁹ Véase los trabajos al respecto ya citados en el artículo de Terrón y Hurtado en este mismo monográfico.

³⁰ *Unión Internacional para la Educación Sanitaria de la Población* (Madrid: Dirección General de Sanidad, 1955), 39-42. Manuel Blanco Otero y Enrique Bravo, *Unión Internacional para la Educación Sanitaria Popular (IV Conferencia, Düsseldorf, 2-9 mayo 1959)* (Madrid: Dirección General de Sanidad, 1959), 33-37.

³¹ No hay estudios detallados sobre otras vías de educación sanitaria tanto institucionales como no institucionales, en especial en el ámbito audiovisual. A modo de ejemplo podemos citar el programa radiofónico «El consejo del doctor» emitido por la Sociedad Española de Radiodifusión entre 1962 y 1974. Lo dirigía el yerno de Franco, Cristóbal Martínez-Bordiú, controvertido cirujano. En los primeros años contó con guiones teatrales a cargo del periodista Antonio Domínguez Olano. Posteriormente adoptó un formato periodístico. Todos los meses ofrecía un premio a las contribuciones de médicos españoles sobre la importancia de la divulgación de la salud.

³² Pilar Nájera, «Health Education in Spain - AN OVERVIEW», en *World Yearbook of Education. Health Education*, eds. Chris James, John Balding, y Duncan Harris (London: Kogan Page, 1989), 64-72.

³³ Enric J. Novella, «Los límites de la tecnocracia: el Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica y la modernización autoritaria de la asistencia psiquiátrica en la España del segundo franquismo», *Dynamis* 39, n.º. 1 (2019): 73-97, <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i1.8667>.

hacerse un análisis cultural de la población en la que se iba a intervenir.³⁴ Las ideas de Serigó no tuvieron efecto práctico.

Unos años antes, el completo informe del Prof. Colin F. Brockington,³⁵ uno de los consultores enviados por la OMS en el marco de la colaboración entre el organismo internacional y España, puso de manifiesto la mala situación de la administración sanitaria española en general y, por tanto, de la educación sanitaria en particular. Subrayó la inexistencia de la enfermería de Salud Pública y la falta de formación especializada.

El informe Brockington hay que contextualizarlo en el ámbito del reformismo sanitario franquista. En 1965, se había confeccionado un ambicioso Plan de Actividades Sanitarias, sin traducción práctica,³⁶ que incluía un apartado sobre la educación sanitaria, estableciendo la labor directiva de la DGS en lo referido a la materia.³⁷ Planteaba acciones a varios niveles, muchas de ellas novedosas, si bien el punto de partida era tradicional: «No parece preciso extenderse muy ampliamente en demostrar la necesidad de modificar la actitud de indiferencia de la mayor parte de la población en cuanto a los problemas sanitarios en general, en el aspecto privado como en el colectivo».³⁸

También se planteó poner en marcha zonas de demostración sanitaria, en las que llevar a cabo la integración de todas las actividades sanitarias, incluida la educativa. Se planificó una en Talavera de la Reina, pero no se inauguró hasta 1976.³⁹ El proyecto de Talavera fue una de las

³⁴ Adolfo Serigó Segarra, «Las bases de la educación sanitaria», en *Bases sociales de la asistencia a los enfermos mentales* (Madrid: Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica, 1969), 282-299. Serigó era el secretario del Plan Nacional de Asistencia Psiquiátrica.

³⁵ Esteban Rodríguez-Ocaña, «La sanidad franquista vista desde la Organización Mundial de la Salud: el Informe Brockington (1967)», *Gaceta Sanitaria* 32, n.º 6 (2018): 582-583, <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.03.004>.

³⁶ Rodríguez Ocaña y Ballester Añón, «El Informe del consultor de la OMS Fraser Brockington», 480-484.

³⁷ *Plan de Actividades Sanitarias* (Madrid: Dirección General de Sanidad), 78-83. El apartado dedicado a la educación sanitaria mantenía la denominación tradicional: «Propaganda y Divulgación Sanitaria dirigida a la población».

³⁸ *Plan de Actividades Sanitarias*, 78.

³⁹ Esteban Rodríguez Ocaña y Juan Atenza Fernández, «El proyecto E30 OMS-España para el establecimiento de una zona de demostraciones sanitarias en Talavera de la Reina, 1965-1976», en *Salud, enfermedad y medicina en el franquismo*, eds. M^a Isabel Porras Gallo, Lourdes Mariño Gutiérrez, y María Victoria Caballero Martínez (Madrid: Catarata, 2019), 124-145.

escasas referencias a la educación sanitaria en los Planes de Desarrollo Económico y Social.⁴⁰

La afirmación sobre la «indiferencia» a la que se aludía en el Plan de Actividades Sanitarias contrasta con el surgimiento durante el desarrollismo de un pujante mercado editorial sobre popularización médica, en especial «guías médicas para el hogar», que daban consejos preventivos, para entender las enfermedades y realizar primeros auxilios.⁴¹ Era un tipo de vulgarización repudiada por muchos médicos, entre los que también se contaban algunos de los que propusieron reformas.⁴²

En julio de 1975, pocos meses antes de la muerte de Franco, una comisión interministerial creada para abordar la reforma sanitaria, emitió un informe en el que la educación sanitaria se situaba en coordenadas más próximas a las formuladas por Yuste: «La educación sanitaria de la población y el fomento de la solidaridad constituyen aspectos fundamentales de profunda raíz social y comunitaria».⁴³

También en julio 1975 se puso en marcha tanto el departamento de Educación Sanitaria de la Escuela Nacional de Sanidad,⁴⁴ encabezado por Pilar Nájera (1930-2018),⁴⁵ como la sección de Educación Sanitaria de la DGS que tuvo continuidad en el Ministerio de Sanidad y Consumo.⁴⁶ Pilar Nájera era en 1975 la única mujer en el escalafón del Cuerpo de Médicos de Sanidad Nacional y había dedicado varios años a la

⁴⁰ Perdiguero-Gil y Comelles, «The defence of health»: 52-54.

⁴¹ Enrique Perdiguero Gil, «La popularización médica durante el franquismo: un primer acercamiento», en *Educación, comunicación salud. Perspectivas desde las ciencias humanas y sociales*, coords. Josep M Comelles y Enrique Perdiguero Gil, (Tarragona: Publicacions Univeristat Rovira i Virgili, 2017), 105-138.

⁴² José Antonio Valtueña, «El ciudadano indefenso y la educación para la salud», *Cuadernos para el Diálogo* Extra XLVI (1976): 77-78.

⁴³ Comisión Interministerial para la Reforma Sanitaria, *Informe al Gobierno*, (Madrid: Ministerio de la Gobernación. Comisión Interministerial para la Reforma Sanitaria, 1975), 9.

⁴⁴ Nájera, «Health Education in Spain - AN OVERVIEW», 65.

⁴⁵ En el *Boletín Oficial del Estado* de 8 de febrero de 1974, n.º 34: 2483 se publicó el nombramiento de María Pilar Nájera Morrondo como Jefe del Departamento de Educación Sanitaria de la Escuela Nacional de Sanidad.

⁴⁶ En el *Boletín Oficial del Estado* de 16 de julio de 1982, n.º 169: 19303 se publicó el nombramiento de Pilar Nájera Morrondo como Jefe de la Sección de Educación Sanitaria del Ministerio de Sanidad y Consumo.

gestión hospitalaria antes de pasar a ser el referente en la sanidad oficial de la educación sanitaria. Sobre las actividades realizadas por el departamento y la sección en sus primeros años de funcionamiento, los que nos incumben aquí, no hay demasiadas noticias, más allá de la intensa labor docente realizada, sobre todo en el tema de la educación nutricional, en estrecha colaboración con el ya citado programa EDALNU.⁴⁷ Las publicaciones más sobresalientes de Pilar Nájera más allá de un texto para manipuladores de alimentos, editado varias veces, se produjeron a finales de los ochenta y noventa del pasado siglo, ya en el contexto de la Educación para la Salud, esquema conceptual predominante en aquellos años. La labor de Pilar Nájera, sin embargo, no fue reconocida por los implicados en la reforma sanitaria, probablemente porque su planteamiento, más técnico, estaba alejado del papel emancipador que se quiso otorgar a la educación sanitaria.

La educación sanitaria en la reforma sanitaria

La importancia de la educación sanitaria en el contexto de la reforma aparece, sobre todo, en los proyectos que se publicaron por parte de variados agentes sociales (médicos, sociólogos, economistas, periodistas y miembros de movimientos sociales), que podemos denominar de manera genérica como «oposición democrática», antes y después de la legalización de los partidos políticos. Fueron los miembros del Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC) y del Partido Comunista de España (PCE) los que se mostraron más activos a la hora de proponer un nuevo sistema sanitario.⁴⁸ En general, estos escritos tomaron como referencia sistemas sanitarios europeos, particularmente los de Reino Unido e Italia.

⁴⁷ María Teresa García Jiménez, «Introducción. Breve historia de la alimentación y la nutrición en los colegios españoles. Recursos y currículo», *Nutrición y Alimentación en el ámbito escolar*, en ed. Jesús Román Martínez Álvarez, (Majadahonda, Madrid: Ergon, 2012), 13-14.

⁴⁸ Muchos de ellos habían participado en el ya citado Xè Congrés de Metges i Biòlegs en Llengua Catalana de 1976. PSUC y PCE, además, celebraron jornadas sanitarias en aquellos años: Partit Socialista Unificat de Catalunya, *I Jornades de Sanitat del PSUC. Ponències i comunicacions. 11-12 de febrer de 1978* (Barcelona: Comissió de Sanitat del Comité Central. PSUC, 1978). Partido Comunista de España, *Primeras Jornadas Sanitarias del PCE. Madrid. 10 y 11 de Junio, 1978. Ponencias y Comunicaciones* (Madrid: Partido Comunista de España, 1978). También en junio de 1978 el PSOE organizó unas Jornadas Federales de Salud Pública, cuyas propuestas, al parecer, no diferían mucho de las anteriores: Jesús M. de Miguel Rodríguez, *La sociedad enferma: las bases sociales de la política sanitaria española* (Madrid: Akal, 1979), 191; «Propuesta de creación de un "Servicio Nacional de la Salud"», *El País*, junio 27, 1978.

En este último caso, hay que tener en cuenta que los médicos socialistas y comunistas desempeñaron un papel preeminente en las discusiones sobre la reforma sanitaria italiana de 1978, destacando la gran influencia de los trabajos de Bassaglia, en el campo psiquiátrico, y de Seppilli y Berlinguer, en salud pública y políticas sanitarias.⁴⁹ También tuvieron influencia las experiencias de algunos países latinoamericanos.⁵⁰

Todas las propuestas de quienes se identificaron con la «oposición democrática» tenían varios rasgos comunes, si bien hubo numerosos matices —algunos de ellos solo estaban referidos a Cataluña—.⁵¹ El modelo preferido fue un servicio nacional de salud con cobertura universal para la población española financiado con cargo al presupuesto del Estado. Para conseguir este objetivo, España necesitaba un régimen fiscal moderno (introducido en 1977)⁵² y, por tanto, también era necesario diseñar una etapa transitoria en la financiación del sistema sanitario.

Otra característica esencial del servicio de salud propuesto fue la prestación de servicios integrales: educación sanitaria, salud pública y

⁴⁹ V.V. A.A., *Medicina y sociedad* (Barcelona: Fontanella, 1972). Jesús M. de Miguel Rodríguez, «Politics and politics on the health reforms in Southern European Countries: a sociological critique», *Social Science and Medicine* 11 (1977): 379-393. Giovanna Vicarelli, «The creation of the National Health System in Italy (1961-1978)», *Dynamis* 39, n.º 1 (2019): 21-43, <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i1.8665>.

⁵⁰ Juan Carlos Duro Martínez, «Discursos médicos y políticos sobre la salud comunitaria durante la transición democrática española», *Praxis Sociológica*, n.º 18 (2014): 56.

⁵¹ Estas propuestas fueron publicadas en diversas obras, muchas de ellas colectivas, que recogían, en su mayor parte, ideas ya discutidas en el *Congrés* de 1976. Entre las más significativas están Alberto Infante, ed., *Cambio social y crisis sanitaria. (Bases para una alternativa)* (Madrid: Ayuso, 1975). Nolasac Acarín et al., *La sanidad hoy. Apuntes críticos y una alternativa* (Barcelona: Avance, 1975). Nolasac Acarín et al., *La salud, exigencia popular* (Barcelona: Laia, 1976). Nolasac Acarín et al., *Servicio Nacional de Salud. Una alternativa democrática a la sanidad* (Barcelona: Laia, 1977), que recoge, básicamente, las mismas ideas del *Congrés* de 1976 de Perpiñán. Jordi Gol i Gurina et al., *La sanitat als Països Catalans. Crítica i Documentació* (Barcelona: Edicions 62, 1978), 1-96; Carlos Borasteros, *Salud, enfermedad y sociedad* (Madrid: Forma, 1978). Para un análisis detallado de estos proyectos y de las referencias bibliográficas concretas de los puntos discutidos remitimos a Perdiguero-Gil y Comelles, «The defence of health». Jesús M. de Miguel publicó varios análisis de las propuestas de los partidos políticos de la oposición en los mismos años en los que se estaban produciendo. El más acabado se recoge en: de Miguel, *La sociedad enferma*. De Miguel critica ferozmente los modelos sanitarios propuestos por la oposición. Por ejemplo, los debates en torno al concepto de salud los consideró «[...] parte de un replanteamiento epistemológico tradicional de toda la sanidad, que con vendría superar cuanto antes...» (p. 188).

⁵² Juan Pan-Montojo, «Entre la reforma y las contrarreformas: una historia política de la fiscalidad española en la democracia», en eds. Carlos Barciela López, Antonio Di Vittorio y Joaquín Melgarejo Moreno, *La evolución de la Hacienda Pública en Italia y España (siglos XVIII-XXI)* (Alicante: Publicacions de la Universitat d'Alacant, 2015), 557-590.

medicina preventiva, atención sanitaria, rehabilitación y reintegración social. La defensa de la salud, en lugar de la curación, sería el principal objetivo. Para priorizar la prevención de enfermedades era fundamental identificar sus causas biológicas, ambientales y sociales. En este contexto, se consideró indispensable la participación de la población en la planificación, gestión y evaluación de los servicios de salud. Este elemento fue subrayado en las propuestas comunistas que se inspiraron en las del Partido Comunista Italiano, que descansaban en el importante papel atribuido a los municipios y barrios en el desarrollo de las actividades sanitarias.

Otro objetivo de la reforma sanitaria fue superar las desigualdades de acceso a la asistencia, mediante la «regionalización» y la «descentralización». La idea era organizar todas las actividades de salud a través de una red jerárquica de centros con diversos grados de especialización. Si bien todas las propuestas que hemos analizado comparten estos rasgos generales, la mayoría hace hincapié en la última cuestión. La paradoja de detallar lo curativo en el contexto de un modelo integral se debe a que muchos de los promotores de la reforma sanitaria eran médicos con actividad hospitalaria.

La mayoría de los proyectos incidieron reiteradamente en los mismos temas, sin demasiada concreción y sin una valoración económica de lo que se proponía. Los escritos más originales fueron los que exploraron con cierto detalle las consecuencias de establecer la defensa de la salud y, por tanto, la educación sanitaria, como piedra angular de los servicios de salud. Surgieron varios enfoques, generalmente superpuestos: la conceptualización de la salud, el sesgo biológico de la medicina científica, la necesidad de incorporar la idea de multicausalidad y, por tanto, considerar el papel de la estructura socioeconómica en la génesis de las enfermedades.

La discusión más influyente y amplia sobre el concepto de salud la ofreció el médico generalista catalán Jordi Gol (1924-1985). Criticó los conceptos imperantes, especialmente el de la OMS,⁵³ y propuso una noción dinámica basada en la capacidad de alcanzar la autorrealización a

⁵³ «[...] a state of complete physical, mental and social wellbeing [...]». World Health Organization, *Official Records of the World Health Organization*, n.º 2 (Geneva: World Health Organization, 1948), 16.

través de la autonomía, la solidaridad y la felicidad. Los médicos del PCE respaldaron el concepto propuesto por el salubrista Enrique Nájera (1934-1994), hermano de la ya citada Pilar Nájera, quien destacó el equilibrio social y la integración en la sociedad. Ambos autores destacaron el valor positivo de la salud y la relación dinámica con factores biológicos, ambientales y sociales.

Por tanto, el objetivo de los servicios de salud debía ser evitar cualquier circunstancia que obstaculizase la realización personal, la integración social y la felicidad, mediante la redistribución de la riqueza para evitar desigualdades por clase social o distribución geográfica. Así, las actividades sanitarias, más que en la curación, debían concentrarse en los procesos que generaban enfermedad. La educación sanitaria se incardinaba, por tanto, en este afán de reorientación de los servicios sanitarios, que requería más «ruptura» que «reforma».⁵⁴ Guiados por un conocimiento médico científico no solo basado en lo biológico, serían parte de una estrategia global que condujese a cambios sociales de base. La consideración de las causas sociales de las enfermedades y la participación de la población en la gestión de los servicios de salud, expondrían las contradicciones del sistema capitalista y fomentaría movilizaciones y/o iniciativas «revolucionarias». Por tanto, las propuestas de algunas fuerzas políticas de izquierda en torno a la educación sanitaria, especialmente las del PSUC y el PCE, se asociaron con una estrategia política general en clave revolucionaria.

Estrechamente relacionada con el problema del sesgo biologicista, tan patente en el desarrollo del conocimiento médico, estaba la cuestión de cómo y qué se debía enseñar en la formación médica, ya que los nuevos servicios de salud requerían un tipo diferente de profesional.⁵⁵ Se propusieron algunas soluciones, pero, como ocurrió en otros muchos asuntos, no se consideró con detalle un nuevo programa docente. Poco se dijo sobre la formación sanitaria que permitiese el estudio de los

⁵⁴ Los proyectos de la oposición trataron de huir del término «reforma sanitaria» ya utilizado por las autoridades en el tardofranquismo y por los gobiernos de la Unión del Centro Democrático.

⁵⁵ Más de veinte años después se volvía a problemas ya explorados y no solventados: Primitivo de la Quintana, «La medicina social como problema docente (I)», *Revista de Educación* 5, n.º 12 (1953): 1-11. Primitivo de la Quintana, «La medicina social como problema docente (II)», *Revista de Educación* 5, n.º 13 (1953): 110-128. Véase el artículo de Bacerl6-Prats i Comelles en este monográfico.

determinantes socioeconómicos y políticos de las enfermedades y el desarrollo de actividades preventivas y de educación sanitaria.

Por tanto, en el contexto de los nuevos conceptos de salud y servicios de salud propuestos por los reformadores o rupturistas, el papel de la educación sanitaria fue considerado crucial. Pero ¿qué significó «educación sanitaria»?

¿Qué educación sanitaria para un nuevo sistema sanitario?

La falta de reconocimiento de la complejidad de la educación sanitaria de la población —a la que nos hemos referido al inicio de este texto— ha de enmarcarse en las muy abundantes pero poco concretas referencias a la misma que se hicieron en los escritos sobre la reforma sanitaria, tanto desde el gobierno como desde la oposición. En los proyectos de esta última, aparecieron de manera reiterada propuestas estereotipadas en las que la educación sanitaria formaba parte de un modelo integral: «[...] el Servicio Nacional de la Salud, implica cubrir sanitariamente toda la población e integrar, homogeneizar y unificar todos los servicios sanitarios en un conjunto armónico que incluye la educación sanitaria de la población, la higiene pública y epidemiología, la prevención, la curación y la rehabilitación y reinserción social».⁵⁶ La educación sanitaria no era un elemento más, era la base de la pirámide del sistema sanitario, pues la prevención podía evitar la enfermedad y por tanto la necesidad de curar. En algunas ocasiones se subrayó la rentabilidad de este enfoque, al evitar los elevados costes de lo asistencial.⁵⁷ El escenario privilegiado para desarrollar la educación sanitaria era la Atención Primaria de Salud, canonizada en Alma-Ata. En algunos casos se dedicaron algunas líneas algo más específicas:

La educación sanitaria. Pilar fundamental de los servicios de salud, trata de dar a la población la información necesaria sobre cuáles son los hábitos de vida más saludables, esclarecer sobre las costumbres sanas o insanas, dar la formación necesaria para el conocimiento del conjunto psicofísico personal y de las influencias

⁵⁶ Acarín *et al.*, *Servicio Nacional de Salud*, 48.

⁵⁷ Adolfo Serigó Segarra, *La crisis sanitaria en España (Nuevas ideas en salud pública)* (Madrid: El autor, 1979), 60.

externas; orientar sobre el uso de medicamentos y tóxicos. Poniendo especial atención a determinados grupos sociales: niños, adolescentes, madres, ancianos, etc.

Todo esto desarrollado por personal especializado en educación sanitaria, que podrá ser reclutado entre los profesionales sanitarios de hoy, partiendo de una formación específica.⁵⁸

Era una visión nada novedosa de la acción educativa en torno a la salud, criticada pocos años después por la OMS: «Muchos administradores siguen creyendo que ver una película, contemplar un cartel o escuchar una conferencia conducirán al individuo por el buen camino»,⁵⁹ y por el texto de 1987 ya referido: «No se trata tanto de saber elaborar consignas salutíferas (con pretensión más o menos moralizante [...]).»⁶⁰

Sin mayor concreción, pero con una visión menos vertical, hubo otras formulaciones:

Així l'educació sanitària pot ser quelcom mes que consells tècnics que el sanitari dona a la població, i convertir-se en un procés d'informació i aportació recíproca, on el ciutadà rep unes informacions que pot contrastar amb la seva vida diària, i el sanitari obté uns coneixements del medi on treballa i ensems pot refer aspectes del seu saber una vegada confrontats i discutits amb la població.⁶¹

Con frecuencia, la educación sanitaria fue un elemento primordial en la construcción de un nuevo sistema sanitario que suponía cambios políticos: «L'acció educativa esta dirigida especialment a aconseguir la participació de la població en la planificació i gestió de l'acció sanitària,

⁵⁸ Acarín *et al.*, *Servicio Nacional de Salud*, 53.

⁵⁹ Organización Mundial de la Salud, *Nuevos métodos de educación sanitaria en la atención primaria de salud. Serie Informes Técnicos, 690* (Ginebra: Organización Mundial de la Salud, 1983), 11.

⁶⁰ Centre d'Anàlisi i Programes Sanitaris, «Nota editorial», 5.

⁶¹ Nolasac Acarín, «Bases organizativas per a la defensa de la salut», en *Xè Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana. II Ponència. Funció social de la medicina*, (Barcelona: Acadèmia de Ciències Mèdiques de Catalunya i de Balears. Societat Catalana de Biologia, 1976), 303. Se trata de una visión más cercana a: Organización Mundial de la Salud, *Nuevos métodos de educación sanitaria en la atención primaria de salud. Serie Informes Técnicos, 690*.

de manera que aquesta responga a les necessitats reals de la població». ⁶² A pesar de que para conseguir tal cosa se definieron diversos niveles e instrumentos de participación, tampoco fueron propuestas detalladas.

La falta de concreción en lo referido a la educación sanitaria sería congruente con la apreciación del sociólogo Jesús M. de Miguel, sobre el conjunto de las propuestas de reforma sanitaria: «Faltan, sin duda, en España modelos alternativos al sistema sanitario actual con suficiente elaboración como para poder aplicarse con soltura. El nivel de discusión de la oposición en este terreno es todavía muy básico y en cierta forma atrasado [...]». ⁶³

Tampoco fueron más detalladas las propuestas gubernamentales. Tras los fallidos intentos de Enrique Sánchez de León, ⁶⁴ primer ministro de Sanidad de la Transición ⁶⁵, en mayo de 1980, fue llevado a las Cortes un proyecto de reforma sanitaria:

Se entiende así la educación sanitaria como la interrelación entre los servicios sanitarios y la población que hace uso de ellos. Determina que se utilizarán sistemas permanentes de formación sanitaria y modernos métodos de transmisión de la misma. Se reconoce el empleo de pautas de educación colectiva y de programas de educación sanitaria realizados a través de los Centros de salud. Se señala la ejecución de otros programas a través de empresas, colegios o barrios, en tarea en donde participarán todos los profesionales sanitarios. ⁶⁶

En algunas propuestas de la oposición, aunque se reconocía el papel de la escuela en la educación sanitaria, se consideró:

⁶² Ferran Martínez Navarro, *Estructura i malatia. Una alternatives sanitària per al País Valencià* (València: Tres i Quatre, 1978), 76.

⁶³ De Miguel, *La sociedad enferma*, 187.

⁶⁴ Véase Manuel Evangelista Benítez, *Medicina y sociedad: la reforma sanitaria* (Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1981), 329-359.

⁶⁵ En los gobiernos de Adolfo Suárez, entre 1977 y 1982 hubo cinco ministros de Sanidad. Rovira Tarazona, sustituto de Sánchez de León, encargó el proyecto al secretario de estado de Sanidad, José María Segovia de Arana, prestigioso en el ámbito clínico y académico.

⁶⁶ Luis Sánchez Harguindey, *Reforma sanitaria española* (Madrid: Acción Social Empresarial, 1981), 21.

Por encima de ninguna apreciación de casta, el más capacitado para la educación sanitaria es el médico. La consulta médica, en la intimidad de la relación médico enfermo es una labor de educación persona a persona. El médico es el único que tiene los conocimientos científicos básicos o especializados para suministrar guías de acción seguras.⁶⁷

En ocasiones, se aludió a la necesidad de formación complementaria o al cambio de los planes de los estudios médicos.⁶⁸ Se citó al personal de enfermería como susceptible de hacerse cargo de las tareas educativas, pero en este punto, como en otros, el lastre de unos proyectos escritos por médicos fue palmario.

Uno de los puntos que apareció en casi todas las propuestas, fueran del signo que fueran, tiene que ver el papel de la educación sanitaria como antídoto frente a lo que se consideraba uso distorsionado de los servicios sanitarios, bien fuese por infrautilización o, sobre todo, por abuso: «[...] el origen principal de los que acuden al médico y no están realmente enfermos reside en la falta de cultura. Los déficits de información y la ausencia de una educación sanitaria mínima hacen que al menor problema se acuda al médico».⁶⁹ Similar punto de vista aparecía en 1979 en el informe del secretario de estado sobre la reforma sanitaria: «[...] el abuso en la demanda de asistencia médica de la población por la escasez o ausencia de una auténtica educación sanitaria, son también señales claras de la insuficiencia funcional de nuestra estructura sanitaria».⁷⁰

Este punto de vista, especialmente en lo que a las prestaciones farmacéuticas se refiere, que apareció una y otra vez en los primeros años de debate sobre la reforma sanitaria, había sido común tras la puesta en

⁶⁷ Francisco Javier Yuste Grijalba, *Hacia una sociología de la medicina* (Barcelona: Aula de Ediciones, 1971), 33.

⁶⁸ Nolasac Acarín, «Bases para la regionalización sanitaria», en eds. Nolasac Acarín *et al.*, *La sanidad hoy. Apuntes críticos y una alternativa*, (Barcelona: Avance, 1975), 111-133. Joan Campos i Avillar, «Hacia un modelo de ruptura educativa para la reforma sanitaria», en *Planificación y reforma sanitaria*, ed. Jesús M. de Miguel Rodríguez (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1978), 121-151.

⁶⁹ Acarín *et al.*, *La salud, exigencia popular*, 48.

⁷⁰ José María Segovia de Arana, «Líneas generales de la reforma sanitaria», junio de 1979, 1137/11, Archivo INGESA, 6.

marcha del SOE⁷¹, así como en una de las primeras críticas publicadas a la sanidad franquista.⁷² También se señaló el papel de los médicos y de la industria farmacéutica en lo que se consideraba un mal uso de los medicamentos.⁷³ La educación sobre el uso de los servicios sanitarios tiene, desde luego, valor, pues permite la optimización de recursos. La cuestión es que tal educación se planteó siempre desde el criterio profesional, sin tener en cuenta las necesidades de la población. En el sentido opuesto, en otras ocasiones se asignó a la educación sanitaria un valor emancipador: el mejor conocimiento de todo lo relacionado con la salud y la enfermedad permitiría al individuo y a las comunidades actuar de forma más independiente frente al paternalismo y hegemonía de los profesionales sanitarios.⁷⁴

Sí hubo, en el contexto de los proyectos reformistas, algunos textos referidos específicamente a la educación sanitaria (o para la salud). José Antonio Valtueña publicó uno muy breve en el número extra en mayo de 1975 de *Cuadernos para el Diálogo* dedicado a «El derecho a la salud»,⁷⁵ y Joaquim Jubert publicó dos, similares, en 1976 y 1977.⁷⁶ El Congreso de

⁷¹ José Fernández Turégano, *Comentarios sobre el Seguro de Enfermedad* (Madrid: Instituto Provincial de Sanidad. Publicaciones de la Jefatura Provincial de Sanidad de Madrid, 1958), 31-32. Sobre la falta de sostenibilidad del SOE, en parte por el aumento del gasto farmacéutico, véase: Margarita Vilar-Rodríguez y Jerònia Pons-Pons, «The Introduction of Sickness Insurance in Spain in the First Decades of the Franco Dictatorship (1939-1962)», *Social History of Medicine* 26, n.º 2 (2012): 267-287, <https://doi.org/10.1093/shm/hks082>. Para las recomendaciones oficiales sobre el uso de los medicamentos véase: Federico Mayor Domingo, ed., *Investigación sobre la asistencia farmacéutica en España: estudio socioeconómico sobre el conjunto de la asistencia sanitaria española* (Madrid: Ministerio de Trabajo. Instituto Nacional de Previsión, 1977), 919-921.

⁷² Felipe Solé Sabarís, en *La crisis de la medicina liberal*, Henri Hatzfeld (Barcelona: Ariel, 1965), 207.

⁷³ Joaquim Bonal, «Farmàcia e indústria farmacèutica», en *Xè Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana. II Ponència. Funció social de la medicina*, (Barcelona: Acadèmia de Ciències Mèdiques de Catalunya i de Balears. Societat Catalana de Biologia, 1976), 384-398.

⁷⁴ Gol i Gurina et al., *La sanitat als Països Catalans. Crítica i Documentació*, 83.

⁷⁵ Valtueña, «El ciudadano indefenso», 77-78. Valtueña, médico, continuó interesándose por la educación sanitaria a lo largo de los años. Publicó numerosos artículos sobre diversos temas sanitarios, firmados, como presidente del Centro Internacional de Educación para la Salud (Ginebra, Suiza), organismo sobre el que no hemos encontrado información y, posteriormente, como miembro de la Asociación de Funcionarios Internacionales Españoles. Véase: Perdiguer Gil, «La popularización médica durante el franquismo», 115.

⁷⁶ Joaquim Jubert i Gruart, «Educatió sanitària: pressupòsits bàsics per una pedagogia de la salut», en *Xè Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana. II Ponència. Funció social de la medicina*, (Barcelona: Acadèmia de Ciències Mèdiques de Catalunya i de Balears. Societat Catalana de Biologia, 1976), 343-353. Joaquim Jubert Gruart, «Educatió per la salut. Objectius i etapes», en *Salut*,

Cultura Catalana tuvo una comisión dedicada a la educación sanitaria que publicó parte de sus conclusiones.⁷⁷ Varios escritos se ocuparon de la educación sanitaria en el marco más amplio de la sanidad en la escuela. Sus autores fueron médicos como Martí,⁷⁸ Antó,⁷⁹ Casares, y la trabajadora social Francina Roca.⁸⁰

Dejando al margen a Valtueña, quien sí tenía experiencia en actividades de educación sanitaria, una primera cuestión evidente es que, en este conjunto de propuestas más específicas, no hubo participación de autores procedentes del mundo de la pedagogía, algo que sí había ocurrido en el caso de la obra *Problemas de educación sanitaria* (1965), y en el monográfico de «Vida Escolar» sobre educación sanitaria en la escuela publicado en 1961, aunque solo fuese a través de la presencia, no menor, de Adolfo Maíllo.⁸¹ Jubert sí estuvo implicado posteriormente en el mundo pedagógico con participación asidua en movimientos de reforma como las escuelas de verano. La inexperiencia de la mayoría de los

sanitat i societat. Per una resposta socialisada a l'actual situació sanitària, eds. Jordi Gol i Gurina et al. (Barcelona: 7 x 7 ediciones, 1977), 59-73. Jubert, neurólogo, interesado en la neurobiología, trabajó en el ámbito de la psicopedagogía y la educación especial. Sobre Jubert véase: Josep María García i Balda, «Aproximació històrica a l'educació especial a Catalunya: l'educació institucionalitzada en centres d'educació especial a les comarques de Girona (1873-1997)» (Tesis Doctoral, Universitat de Girona, 2007).

⁷⁷ «Comissió d'Educació Sanitaria», en ed. Congrés de Cultura Catalana, *Resolucions II*, (Barcelona: 1977), 86-89.

⁷⁸ Josep Martí i Valls, «La sanitat i l'escola», en *Xé Congrés de Metges i Biollegs de Llengua Catalana. II Ponència. Funció social de la medicina*, (Barcelona: Acadèmia de Ciències Mèdiques de Catalunya i de Balears. Societat Catalana de Biologia, 1976), 361-364. Martí i Valls trabajó en el l'Hospital Universitari Vall d'Hebron, tuvo responsabilidades políticas en el Ajuntament de Barcelona, fundador del CAPS, en los últimos años ha tenido notoriedad en los movimientos de defensa de la sanidad pública en Cataluña.

⁷⁹ Josep Maria Antó y Josep Martí, «Algunas posibilidades de actuación sanitaria en la escuela», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 31-32 (1977): 64-69. Josep M^a Antó es epidemiólogo, trabaja actualmente en el Instituto de Salud Global de Barcelona. Véase: «ISGLOBAL. Instituto de Salud Global», 2018. <https://www.isglobal.org/our-team/-/profiles/6201>, (consultado marzo 15, 2021).

⁸⁰ Ramon Casares y Francina Roca, «La medicina i la higiene escolar», en *Salut, sanitat i societat. Per una resposta socialista a l'actual situació sanitària*, eds. Jordi Gol i Gurina et al. (Barcelona: 7 x 7 ediciones, 1977), 155-175. Años después, ambos, junto con otros autores, presentaron un trabajo sobre los profesionales de la salud en el Tretzé Congrés de Metges i Biollegs de Llengua Catalana (Andorra, 1988), en el que hablaron de educación para la salud con algo más de detalle.

⁸¹ Adolfo Maíllo, «La educación sanitaria en la escuela», en ed. V.V. A.A., *Problemas de educación sanitaria. Curso desarrollado como contribución a la VI Conferencia de la Unión Internacional de Educación Sanitaria*, (Madrid: Editorial Universitaria Europea, 1965), 29-59. Adolfo Maíllo, «Concepto y límites de la educación sanitaria escolar», *Vida Escolar*, n.º 26 (1961): 2-8.

autores explica que las propuestas tan solo tuviesen un carácter de declaración de intenciones en las que se mezclaban versiones clásicas de la educación sanitaria con propuestas que la entendían como una herramienta para alcanzar cambios sociales.

La educación sanitaria, por tanto, estuvo planteada desde un cierto «arbitrismo» médico. Jubert, buen conocedor de las ideas sobre educación sanitaria de la OMS y la UNESCO, señaló sobre el desarrollo de actividades al respecto: «cal previament “diagnosticar” l’estat d’“instrucció sanitària” de la població o de grups d’individus, per tal de permetre elaborar el “tractament educatiu” necessari. Però -així mateix- cal saber administrar i dosificar aquest tractament i saber qui l’ha d’administrar».⁸² No cabe una metáfora más apegada a la vertiente asistencial, en un contexto en el que se abjuraba, precisamente, del limitado abordaje de lo curativo.

Desde este punto de vista médico-céntrico, la necesidad de realizar un diagnóstico previo a las acciones educativas, ya propugnado por autores como Maíllo y Serigó, desvelaba una valoración ambigua de lo cultural, que muestra la incomodidad en la que también se movía la OMS.⁸³ Aunque se debían conocer y respetar las creencias de la población, habitualmente se valoraban como impedimentos para una educación sanitaria gobernada por profesionales de la salud, en el contexto de un planteamiento clásico basado en la erradicación de determinadas conductas nocivas, o potencialmente dañinas. Hubo, no obstante, propuestas novedosas, como la necesidad de tomar en consideración las «medicinas marginales», que metodológicamente podrían tratarse: «[...] desde una óptica de recuperación y depuración de numerosas costumbres sanitarias que cada niño (y cada enseñante) aporta, en función de su origen familiar y geográfico».⁸⁴ Otras propuestas metodológicas del mismo texto señalaron que la educación sanitaria podría ser abordada desde diversas disciplinas del currículo escolar, evitando una presentación

⁸² Jubert i Gruart, «Educció sanitària: pressupòsits bàsics per una pedagogia de la salut», 347.

⁸³ Organización Mundial de la Salud, *Comité de expertos en formación del personal de sanidad para la educación sanitaria popular. Serie Informes Técnicos, 156* (Ginebra: Organización Mundial de la Salud, 1958), 4.

⁸⁴ Josep Maria Antó y Josep Martí. «Algunas posibilidades de actuación sanitaria en la escuela»: 68.

dogmática de la «medicina oficial» y subrayando la responsabilidad personal en el cuidado de la salud.⁸⁵

Los educadores y el ámbito escolar como escenario de la educación sanitaria se consideraban imprescindibles. Sin embargo, aparecen llamativas afirmaciones como: «[...] l'organisme directament responsable dels serveis de salut a les escoles ha d'esser l'hospital [...]»,⁸⁶ referida a todos los espacios de la sanidad escolar: higiene, prevención, asistencia y curación de las patologías escolares, y educación sanitaria. Hay que contextualizar esta afirmación, y otras similares, en el marco de la deficiente situación de la sanidad escolar, cuya muy insuficiente reforma provisional se había acometido poco antes de la muerte del dictador.⁸⁷ En otros casos la preponderancia del escenario sanitario en la sanidad escolar se trasladó a contextos locales, como comarcas, municipios o barrios.⁸⁸

En los escritos específicos sobre educación sanitaria se incidió de nuevo en considerarla como una herramienta para la participación de la población en la gestión de un sistema sanitario democrático, cuyo objetivo sería un nuevo tipo de sociedad con la salud colectiva como aspiración primordial. Sin embargo, algunas de estas ideas no partieron de profesionales de la salud pública, sino, mayoritariamente de clínicos, lo que explica no pocas paradojas de lo propuesto.

La reiterada alusión a la dimensión política de la educación sanitaria, que exigía reivindicaciones populares sobre el sistema sanitario rara vez fue atada a tierra:

En definitiva, pensamos que hoy ya es posible ir construyendo una pedagogía sanitaria en las escuelas, a partir de la comprensión del hombre como una realidad psico-somática-social, cuyas

⁸⁵ Los únicos textos que se ocuparon con detalle de programas de educación sanitaria, pero todavía fuera del contexto reformador fueron: Yuste Grijalba, *La educación sanitaria* y Yuste Grijalba, *Hacia una sociología de la medicina*.

⁸⁶ Martí i Valls, «La sanitat i l'escola», 362. En el mismo sentido se pronunciaron Casares y Roca, «La medicina i la higiene escolar», 163: «L'organització de la sanitat escolar ha de correspondre, doncs a la Conselleria de Sanitat, o més específicament, al Servei Nacional de Salut, que planificarà la protecció a tots els infants en un sistema únic i gratuït».

⁸⁷ Decreto 2892/1975, de 31 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento Provisional de Sanidad Escolar. *Boletín Oficial del Estado* de 13 de noviembre de 1975, n.º 272: 23687-23692.

⁸⁸ Casares y Roca, «La medicina i la higiene escolar».

enfermedades son inseparables de su personalidad individual y colectiva, y de la formulación de una política de defensa de la salud ligada a las iniciativas de la base social, que considere la globalidad de recursos sanitarios y que señale a cada persona como el portador y gestor de su propia salud.⁸⁹

Jubert, por sus variados intereses en torno al desarrollo del niño, la educación sanitaria, la educación especial y otros campos de saber, como la historia del arte, se separó del camino trillado y fue más allá de las preocupaciones higiénicas clásicas, criticadas, pero omnipresentes.⁹⁰ Señaló que en el contexto de un nuevo sistema sanitario la educación sanitaria «clásica», centrada, básicamente, en la enseñanza de la higiene, pasaba a ser «educación para la salud», a partir de un determinado concepto de salud, que en el contexto catalán era el de Gol.⁹¹ Indicó que en su órbita debían de estar temas como: el respeto a la vida humana e individual, el rechazo del dualismo mente-cuerpo, conocimientos sobre las conductas, sentido de la vida y de la muerte, asunción de las limitaciones de la medicina, actitud crítica frente al consumismo general y sanitario. La originalidad de las propuestas no se acompañó de indicaciones sobre cómo afrontar temas tan complejos. Parece más bien un desiderátum sin traducción en acciones concretas, como ocurrió en la mayoría de los escritos que venimos comentando.

La importancia de la educación sanitaria comenzó a plasmarse en escenarios sanitarios locales a finales de los años setenta. En este proceso desempeñó un papel relevante una institución de referencia, el Centro Sperimentale per l'Educazione Sanitaria de Perugia, creado a mediados de los años cincuenta. Muchos sanitarios españoles viajaron a la ciudad italiana para formarse en sus cursos de verano y, posteriormente,

⁸⁹ Josep Maria Antó y Josep Martí. «Algunas posibilidades de actuación sanitaria en la escuela»: 69. Años después, uno de los autores de esta afirmación presentó la tesis Josep Martí i Valls. *Moviments socials i reivindicacions sanitàries a Catalunya (1970-1976)*. (Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 1981), en la que analizó las iniciativas de base social a las que se refiere la cita.

⁹⁰ Si se incluyó, en la mayoría de las propuestas, la educación sexual, el ámbito en el que se produjeron propuestas pedagógicas más novedosas. Para un análisis detallado del tema véase: Inma Hurtado García y Aida Terrón Banuelos, «La educación sexual durante la Transición: Modelando discursos y modulando voces», en eds. José Martínez-Pérez y Enrique Perdiguero-Gil, *Genealogías de la reforma sanitaria*, (Madrid: Catarata, 2020), 155-191.

⁹¹ También aparece este tránsito terminológico y conceptual en: «Comissió d'Educació Sanitaria», 86-89.

algunos profesores de este centro se desplazaron a España para dar cursos.⁹² Fue en centros municipales y, sobre todo, en los centros de Atención Primaria donde empezó a tener carta de naturaleza la educación sanitaria (ahora educación para la salud) que se había propugnado a nivel genérico. Los profesionales de Enfermería tuvieron un especial protagonismo en este proceso.⁹³

CONCLUSIONES

La puesta en marcha de la Seguridad Social en España se produjo en 1967, tras la larga gestación de los principios establecidos en la Ley de Bases de la Seguridad Social de 1963. El nuevo esquema no solventó muchos de los problemas que se había propuesto, aunque sí aumentó sensiblemente el porcentaje de población con cobertura sanitaria. Apenas variaron las líneas principales de la asistencia, establecidas desde la instauración del SOE: atención fundamental a lo curativo frente a la prevención, postergación de las dimensiones colectivas de la salud y la enfermedad, medicina general de baja calidad y centralidad de la receta ante la inexistencia de una relación asistencial técnicamente correcta. La hegemonía de la atención hospitalaria se acrecentó con el desarrollo de un determinado modo de conceptualizar la medicina, muy biologicista, y la proliferación de nuevas instalaciones nosocomiales. Esta situación supuso que, a mediados de los años setenta, hubiera un consenso general, tanto en el gobierno, como en las clandestinas fuerzas políticas y sindicales, sobre la necesidad de modificar el sector sanitario. Claro está, los parámetros sobre los que debía pivotar tal tarea variaban, algunos hablaban de reformar el sistema sanitario y otros de edificar uno nuevo. Sin embargo, todos los escritos que hemos analizado, surgidos desde diferentes instancias, coincidieron en considerar a la educación sanitaria como un elemento capital. Del mismo modo, coincidieron en el diagnóstico de la situación previa: nada, o casi nada, se había hecho al

⁹² Josep M. Comelles *et al.*, «Health education and medical anthropology in Europe: the cases of Italy and Spain», *Salud Colectiva* 13, n.º 2 (2017): 171-198, <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1196>. Duro Martínez, «Discursos médicos y políticos».

⁹³ María Jesús Pérez Mora, «La reforma de la Atención Primaria de Salud: sus inicios en la Comunidad Valenciana», en *Política, salud y enfermedad en España: entre el desarrollismo y la transición democrática*, ed. Enrique Perdiguero Gil (Elche: Universidad Miguel Hernández, 2015).

respecto durante el franquismo. Las fragmentarias iniciativas desarrolladas no merecieron, ni siquiera, el papel de «antecedentes».

Las propuestas que pretendieron poner en marcha un servicio nacional de salud situaron a la educación sanitaria de la población en la base de un nuevo sistema que primase la defensa de la salud frente al tratamiento de la enfermedad, ofreciendo atención integral, con cobertura universal, financiado a cargo de los presupuestos generales del estado, descentralizado y con participación de la población en la gestión y planificación. Los proyectos reformadores gubernamentales, reticentes a abandonar el sistema de aseguramiento y con menos énfasis en aspectos como la descentralización y la cogestión, compartían, sin embargo, otros muchos rasgos con los rupturistas.

Una de esas coincidencias, aun con notables variaciones de matiz, fue la consideración de la educación sanitaria de la población desde una perspectiva ingenua —una especie de panacea sin mayor concreción—, clásica —consejos a la población en torno a conductas no saludables, en especial a grupos vulnerables específicos—, y con mucho énfasis en su papel de guía para un uso «correcto» de los servicios sanitarios dentro de los parámetros establecidos por los expertos. Este planteamiento predominante de la educación utilizó una cierta retórica de relación con el sistema educativo, pero, en la mayoría de los casos, sin mayor pretensión de colaboración.

En conjunto, puede afirmarse que la importancia dada a la educación sanitaria de la población fue tan grande, como ingenuo, clásico e inconcreto su planteamiento, y con una mayoritaria consideración del papel hegemónico de la medicina a la hora de guiar los derroteros de este tipo de actividades. Solo de manera incipiente, a final de la década de los setenta, algunos profesionales, a través de iniciativas creativas —muchas veces de cariz municipal—, y/o debido a la influencia de corrientes internacionales, fueron poniendo las bases de lo que sería una «educación para la salud» desarrollada de manera más concreta, sistemática y consciente durante las dos décadas siguientes.

Cabría plantear una última pregunta: ¿Persiste en la actualidad este enfoque heredero de los anhelos de un nuevo modo de afrontar la salud y la enfermedad que se expresaron durante la Transición democrática?

Si cualquier ciudadano visitase hoy un centro sanitario, sea del nivel que sea, ¿identificaría fácilmente actividades que sustentasen ese papel clave que se quiso otorgar a la educación sanitaria de la población? La respuesta requeriría el desarrollo de todo un programa de investigación que todavía no se ha afrontado globalmente.

Nota sobre los autores

ENRIQUE PERDIGUERO GIL es doctor en Medicina por la Universidad de Alicante. Catedrático de Historia de la Ciencia en la Universidad Miguel Hernández de Elche. Ha realizado varias estancias de investigación en el Wellcome Institute for the History of Medicine (Londres), del que fue Research Fellow. Sus líneas de investigación se han centrado las relaciones entre conocimiento científico y conocimiento popular, prestando especial atención a la popularización de la medicina y la educación sanitaria, desde una perspectiva que aúna la antropología social y la historia de la medicina. También se ha ocupado de la historia de la Salud Pública en España, de la historia de la Antropología Médica en España y de la historia del pluralismo asistencial. El resultado de estas investigaciones lo ha dado a conocer en libros, capítulos de libros y artículos publicados en revistas especializadas. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales. En los últimos años ha dirigido proyectos de investigación relacionados con la educación sanitaria en el Franquismo, el desarrollo del Seguro Obligatorio de Enfermedad, la medicina rural durante el Franquismo y la reforma sanitaria en la Transición Democrática. Ha sido miembro de la junta directiva y vicepresidente de la Sociedad Española de Historia de la Medicina y miembro de la junta directiva de la Societat Catalana d'Història de la Ciència i de la Tècnica. Actualmente dirige la sede del Instituto Interuniversitario López Piñero de Estudios Históricos y Sociales, sobre ciencia, tecnología, medicina y medio ambiente en la Universidad Miguel Hernández de Elche.

EDUARDO BUENO VERGARA es doctor en Historia por la Universidad de Alicante y Máster en Historia de la Ciencia y Comunicación Científica (Universidad de Alicante, Universidad Miguel Hernández de Elche y Universidad de Valencia). Es profesor ayudante doctor en el Área de

Historia de la Ciencia de la Universidad Miguel Hernández de Elche e investigador del Instituto Interuniversitario López Piñero de Estudios Históricos y Sociales, sobre ciencia, tecnología, medicina y medio ambiente. Sus principales líneas de investigación son la historia del clima, la historia de la salud y la enfermedad durante la dictadura franquista y la historia del cáncer durante el mismo periodo. Sobre estos temas ha publicado diversos capítulos de libros y artículos en revistas especializadas.

REFERENCIAS

- Acarín, Nolas. «Bases para la regionalización sanitaria». En *La sanidad hoy. Apuntes críticos y una alternativa*, editado por Nolas Acarín, Ramón Espasa, Helios Pardell, et al., 111-133. Barcelona: Avance, 1975.
- Acarín, Nolas, Manuel Campo, Ramón Espasa, y Joaquim Vergés. *La salud, exigencia popular*. Barcelona: Laia, 1976.
- Acarín, Nolas, Ramón Espasa, Carme Sans y Joaquim Vergés. *Servicio Nacional de Salud. Una alternativa democrática a la sanidad*. Barcelona: Laia, 1977.
- Bernabeu-Mestre, Josep y Encarna Gascón Pérez. *Historia de la Enfermería de Salud Pública en España (1860-1977)*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 1999.
- Bernabeu-Mestre, Josep y María Eugenia Galiana Sánchez. «Enfermería y exilio. El caso de las visitadoras sanitarias». *Mètode*, n.º 61 (2009): 72-77.
- Bonal, Joaquim. «Farmàcia e industria farmacèutica». En *Xè Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana. II Ponència. Funció social de la medicina*, 384-398. Barcelona: Acadèmia de Ciències Mèdiques de Catalunya i de Balears. Societat Catalana de Biologia, 1976.
- Borasteros, Carlos. *Salud, enfermedad y sociedad*. Madrid: Forma, 1978.
- Bueno Vergara, Eduardo y Enrique Perdiguero-Gil. «Mejor curar que prevenir: dispositivos asistenciales y actividades preventivas en el primer franquismo». En *Del siglo XIX al XXI. Tendencias y debates*, editado por Mónica Moreno Seco, Rafael Fernández Sirvent y Rosa Ana Gutiérrez Lloret, 1972-1983. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2019.
- Campos i Avillar, Joan. «Hacia un modelo de ruptura educativa para la reforma sanitaria». En *Planificación y reforma sanitaria*, editado por Jesús M. de Miguel Rodríguez, 121-151. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1978.
- Casares, Ramon y Francina Roca. «La medicina i la higiene escolar». En *Salut, sanitat i societat. Per una resposta socialista a l'actual situació sanitària*,

- editado por Jordi Gol i Gurina, Josep Artigas Candela, Joaquim Jubert i Grurart, *et al.*, 155-175. Barcelona: 7 x 7 edicions, 1977.
- Castejón Bolea, Ramón, Enrique Perdiguero Gil y José Luis Piqueras Fernandez, eds. *Las imágenes de la salud: cartelismo sanitario en España (1910-1950)*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura «Juan Gil-Albert». Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2012.
- Castejón, Ramón, Enrique Perdiguero y Rosa Ballester. «Los medios de comunicación al servicio de la lucha antivenérea y la protección de la salud materno-infantil (1900-50)». *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 13, n.º 2 (2006): 411-437.
- Comelles, Josep M., Isabella Ricco, Aida Terrón Bañuelos y Enrique Perdiguero-Gil. «Health education and medical anthropology in Europe: the cases of Italy and Spain». *Salud Colectiva* 13, n.º 2 (2017): 171-198. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1196>.
- De Miguel Rodríguez, Jesús M. «Policies and politics on the health reforms in Southern European Countries: a sociological critique». *Social Science and Medicine* 11 (1977): 379-393.
- De Miguel Rodríguez, Jesús M. *La sociedad enferma: las bases sociales de la política sanitaria española*. Madrid: Akal, 1979.
- Duro Martínez, Juan Carlos. «Discursos médicos y políticos sobre la salud comunitaria durante la transición democrática española». *Praxis Sociológica*, n.º 18 (2014): 35-79.
- Echeverri Dávila, Beatriz. «La protección de la infancia: la educación sanitaria de las madres en la posguerra española». *Historia y Política*, n.º 9 (2003): 279-308.
- Evangelista Benítez, Manuel. *Medicina y sociedad: la reforma sanitaria*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1981.
- Galiana Sánchez, María Eugenia, María Pilar García Paramio y Josep Bernabeu Mestre. «La frustración de una profesión: la enfermería de salud pública en la V Reunión de Sanitarios, 1959». *Temperamentvm* 5, n.º 9 (2009).
- García i Balda, Josep María. «Aproximació històrica a l'educació especial a Catalunya: l'educació institucionalitzada en centres d'educació especial a les comarques de Girona (1873-1997)». Tesis Doctoral, Universitat de Girona, 2007.
- García Jiménez, María Teresa. «Introducción. Breve historia de la alimentación y la nutrición en los colegios españoles. Recursos y currículo». En *Nutrición y Alimentación en el ámbito escolar*, editado por Jesús Román Martínez Álvarez, 1-21. Majadahonda, Madrid: Ergon, 2012.
- Gol i Gurina, Jordi, Jesús M. de Miguel, Joan Reventós, Andreu Segura y Fèlip Solé Sabarís. *La sanitat als Països Catalans. Crítica i Documentació*. Barcelona: Edicions 62, 1978.

- González García, Alberto. «La Sección Femenina y las campañas de vacunación obligatoria contra la difteria en España en las páginas de La Vanguardia (1940-1955)». *Vínculos de Historia. Revista del Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha* 5 (2016): 309-329. <https://doi.org/10.18239/vdh.v0i5.018>.
- Hurtado García, Inma y Aida Terrón Banuelos. «La educación sexual durante la Transición: Modelando discursos y modulando voces». En *Genealogías de la reforma sanitaria*, editado por José Martínez-Pérez y Enrique Perdiguero-Gil, 155-191. Madrid: Catarata, 2020.
- Infante, Alberto, ed. *Cambio social y crisis sanitaria. (Bases para una alternativa)*. Madrid: Ayuso, 1975.
- Lamarre, Marie-Claude. «The International Union for Health Promotion and Education». *Health Education Research* 15, n.º 3 (2000): 243-248. <https://doi.org/10.1093/her/15.3.243>.
- Maceiras-Chans, José Manuel, María Eugenia Galiana-Sánchez y Josep Bernabeu-Mestre. «La Sección Femenina en las campañas de vacunación del primer franquismo: el caso de la provincia de Valencia (1941-1958)». *RECIEN* 13 (2017): 5-23. <https://doi.org/10.14198/recien.2017.13.02>.
- Maceiras-Chans, José Manuel, María Eugenia Galiana-Sánchez y Josep Bernabeu-Mestre. «Enfermería y control social: las actividades socio-sanitarias de la Sección Femenina de Falange en la ciudad de Valencia (1940-1977)». *Enfermería Global* 17, n.º 1 (2018): 270-282. <https://doi.org/10.6018/eglobal.17.1.263381>.
- Marset Campos, Pedro, José Miguel Sáez Gómez y Fernando Martínez Navarro. «La Salud Pública durante el franquismo». *Dynamis* 15 (1995): 211-250.
- Martí i Valls, Josep. «La sanitat i l'escola». En *Xé Congrés de Metges i Biollegs de Llengua Catalana. II Ponència. Funció social de la medicina*, 361-364. Barcelona: Acadèmia de Ciències Mèdiques de Catalunya i de Balears. Societat Catalana de Biologia, 1976.
- Martínez Navarro, Ferran. *Estructura i malatia. Una alternatives sanitària per al País Valencià*. València: Tres i Quatre, 1978.
- Martínez-Pérez, José y Enrique Perdiguero-Gil, eds. *Genealogías de la reforma sanitaria*. Madrid: Catarata, 2020.
- Mayor Domingo, Federico, ed. *Investigación sobre la asistencia farmacéutica en España: estudio socioeconómico sobre el conjunto de la asistencia sanitaria española*. Madrid: Ministerio de Trabajo. Instituto Nacional de Previsión, 1977.
- Nadal, Juli. *La construcción de un éxito. Así se hizo nuestra sanidad pública*. Barcelona: Ediciones La Lluvia, 2016.
- Nájera, Pilar. «Health Education in Spain - AN OVERVIEW». En *World Yearbook of Education. Health Education*, editado por Chris James, John Balding y Duncan Harris, 64-72. London: Kogan Page, 1989.

- Novella, Enric J. «Los límites de la tecnocracia: el Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica y la modernización autoritaria de la asistencia psiquiátrica en la España del segundo franquismo». *Dynamis* 39, n.º 1 (2019): 73-97. <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i1.8667>.
- Palacio Lis, Irene. *Mujeres ignorantes: madres culpables adoctrinamiento y divulgación maternoinfantil en la primera mitad del siglo XX*. València: Universitat de València, 2003.
- Pan-Montojo, Juan. «Entre la reforma y las contrarreformas: una historia política de la fiscalidad española en la democracia». En *La evolución de la Hacienda Pública en Italia y España (siglos XVIII-XXI)*, editado por Carlos Barciela López, Antonio Di Vittorio y Joaquín Melgarejo Moreno, 557-590. Alicante: Publicacions de la Universitat d'Alacant, 2015.
- Perdiguero-Gil, Enrique. «Propaganda y "educación sanitaria" en el ideario médico-social del Franquismo a través de la revista SER». En *Política, salud y enfermedad en España: entre el desarrollismo y la transición democrática*, editado por Enrique Perdiguero-Gil. Elche: Universidad Miguel Hernández, 2015.
- Perdiguero-Gil, Enrique. «La popularización médica durante el franquismo: un primer acercamiento». En *Educación, comunicación salud. Perspectivas desde las ciencias humanas y sociales*, coordinado por Josep M. Comelles y Enrique Perdiguero Gil, 105-138. Tarragona: Publicacions Univeristat Rovira i Virgili, 2017.
- Perdiguero-Gil, Enrique y Josep M. Comelles. «The Roots of the health Reform in Spain». En *Health Care and Government Policy*, editado por Laurinda Abreu. Évora: Publicações do Cidehus, 2019.
- Perdiguero-Gil, Enrique y Josep M. Comelles. «The defence of health. The debates on health reform in 1970s Spain». *Dynamis* 39, n.º 1 (2019): 45-72. <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i1.8666>.
- Perdiguero, Enrique, Rosa Ballester y Ramón Castejón. «Films in Spanish Health Education: The Case of Child Health (1928-1936)». *Higyea Internationalis* 6, n.º 2 (2007): 69-97.
- Pérez Mora, María Jesús. «La reforma de la Atención Primaria de Salud: sus inicios en la Comunidad Valenciana». En *Política, salud y enfermedad en España: entre el desarrollismo y la transición democrática*, editado por Enrique Perdiguero Gil. Elche: Universidad Miguel Hernández, 2015.
- Pérez Moreno, Heliodoro Manuel. «La asistencia sanitaria como función circumformativa de la Cátedra Ambulante de Huelva (1956-1977)». *Cuestiones Pedagógicas*, n.º 21 (2011/2012): 197-228.
- Pérez Moreno, Heliodoro Manuel. «Educación y asistencia social de una escuela errante durante el Franquismo en España». *Revista de Educación Social*, n.º 17 (2013): 1-16.

- Rodríguez-Ocaña, Esteban. «La sanidad franquista vista desde la Organización Mundial de la Salud: el Informe Brockington (1967)». *Gaceta Sanitaria* 32, n.º 6 (2018): 582-583. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.03.004>.
- Rodríguez Ocaña, Esteban y Juan Atenza Fernández. «El proyecto E30 OMS-España para el establecimiento de una zona de demostraciones sanitarias en Talavera de la Reina, 1965-1976». En *Salud, enfermedad y medicina en el franquismo*, editado por M^a Isabel Porras Gallo, Lourdes Mariño Gutiérrez y María Victoria Caballero Martínez, 124-145. Madrid: Catarata, 2019.
- Rodríguez Ocaña, Esteban y Rosa Ballester Añón. «El Informe del consultor de la OMS Fraser Brockington de 1967 en el contexto del reformismo sanitario franquista». *Dynamis* 39, n.º 2 (2019): 477-496. <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i2.9845>.
- Salazar Agulló, Modesta, Emilio Martínez Marco y Josep Bernabeu-Mestre. «La salud maternoinfantil durante el franquismo: notas bibliométricas sobre el programa «Al servicio de España y del niño español»». *Asclepio* 59, n.º 1 (2007): 285-314.
- Sánchez Harguindey, Luis. *Reforma sanitaria española*. Madrid: Acción Social Empresarial, 1981.
- Serigó Segarra, Adolfo. *La crisis sanitaria en España (Nuevas ideas en salud pública)*. Madrid: El autor, 1979.
- Trescastro-López, Eva María y Silvia Trescastro-López. «La educación en alimentación y nutrición en el medio escolar: el ejemplo del Programa EDAL-NU». *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética* 17, n.º 2 (2013): e84-e90. <https://doi.org/10.14306/renhyd.17.2.11>.
- Vanel, Julia «De l'éducation sanitaire à la promotion de la santé: Enjeux et organisation des savoirs au coeur de l'action publique sanitaire (internationale)». PhD. diss., Université Paris Saclay (COMUE), 2006.
- Vicarelli, Giovanna. «The creation of the National Health System in Italy (1961-1978)». *Dynamis* 39, n.º 1 (2019): 21-43. <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i1.8665>.
- Vilar-Rodríguez, Margarita y Jerònia Pons-Pons. «The Introduction of Sickness Insurance in Spain in the First Decades of the Franco Dictatorship (1939-1962)». *Social History of Medicine* 26, n.º 2 (2012): 267-287. <https://doi.org/10.1093/shm/hks082>.
- Yuste Grijalba, Francisco Javier. *Hacia una sociología de la medicina*. Barcelona: Aula de Ediciones, 1971.
- Yuste Grijalba, Francisco Javier. *La educación sanitaria*. Madrid: Marsiega, 1971.

THE ROLE ASSIGNED TO HEALTH EDUCATION IN SPAIN DURING THE TRANSITION TO DEMOCRACY*

El papel asignado a la educación sanitaria en España durante la transición a la democracia

Enrique Perdiguero-Gil^α and Eduardo Bueno Vergara^β

Reception date: 31/03/2021 • Acceptation date: 08/08/2021

Abstract. In Spain, in the mid-1970s, several health reform projects were discussed with the purpose of changing the outdated health system inherited from Francoism. In all these proposals, a primary role to the health education of the population was assigned, especially in those coming from the left-wing parties. In a health system that sought to defend health rather than curing diseases, the behaviour of the population in relation to the social and economic factors that generated diseases was crucial. In addition, health education was conceived as a way for the population to participate in the planning, management, and evaluation of the health services. These generic statements were, on many occasions, naive and classic versions of health education, like those proposed by the government. The role of health education in rationalizing the use of health services was frequently defended. Health reform projects tended to establish the hegemony of health staff against teachers. Some more differentiated proposals gave way to more concrete actions at a local level that went on to develop the health education that would be carried out in the following decades.

* This work has been funded by the projects “From Health Propaganda and Health Education: Ideology, discourses and knowledge in Franco’s Spain (1939-1975)” HAR2012-34588 (Ministry of Economy and Competitiveness, *MINECO*), “Health Reform and Health Promotion in the late Francoist period and the Transition to Democracy: new cultures of health, illness and care” HAR2015-64150-C2-1-P (Ministry of Economy and Competitiveness *MINECO* / European Regional Development Fund, *FEDER*) and by the NISALDes network, RED2018-102413-T (Ministry of Science, Innovation and Universities).

^α Lopez Piñero Interuniversity Institute-Miguel Hernández University of Elche, Road N-332, km. 87, s/n, 03550 Sant Joan d’Alacant, Alicante, Spain. quique@umh.es  <http://orcid.org/0000-0003-0870-3512>.

^β Lopez Piñero Interuniversity Institute-Miguel Hernández University of Elche, Road N-332, km. 87, s/n, 03550 Sant Joan d’Alacant, Alicante, Spain. ebueno@umh.es  <http://orcid.org/0000-0001-7185-6162>.

Keywords: Health education; Francoism; Democratic Transition; Health reform; Spain.

Resumen. *En España, a mediados de la década de los años setenta del pasado siglo, se discutieron diversos proyectos de reforma sanitaria que pretendían cambiar el desfasado sistema sanitario heredado del franquismo. En todas estas propuestas, pero en especial en las provenientes de los partidos de izquierda, se asignó un papel primordial a la educación sanitaria de la población. En un sistema sanitario que pretendía defender la salud en vez de curar la enfermedad, las conductas de la población en relación con los factores sociales y económicos que generaban enfermedades resultaban cruciales. Así mismo, la educación sanitaria se concibió como un medio para que la población participase en la planificación, gestión y evaluación de los servicios sanitarios. Estas afirmaciones genéricas supusieron, en muchas ocasiones, versiones ingenuas y clásicas de la educación sanitaria, similares a las propuestas por el gobierno. Frecuentemente se defendió el papel de la educación sanitaria en la racionalización del uso de los servicios sanitarios. Los proyectos de reforma sanitaria tendieron a establecer la hegemonía de lo sanitario frente a lo educativo. Algunas propuestas más diferenciadas dieron paso a acciones más concretas a nivel local que fueron desarrollando la educación para la salud que se llevaría a cabo en las décadas siguientes.*

Palabras clave: *Educación sanitaria; Franquismo; Transición democrática; Reforma sanitaria; España.*

INTRODUCTION

In 1970, one of the first texts addressing the need to reform the health sector built during the Francoism, stated the following: “The deficient health education of the Spanish population is one of the major shortcomings of our society”.¹ A few years later, in 1976, Josep Artigas y Hèlios Pardell, in criticising the Catalan health policy, pointed out that the “[...] Health promotion.- Based, fundamentally, on health education [...], like the rest of the educational task, has been systematically neglected”.²

¹ The quotation marks appear in the Preamble to the special issue of *Cuadernos para el Diálogo*, published in May 1970, devoted to “*La crisis de la medicina en España. Médicos, Medicina Sociedad*” (“The crisis of Medicine in Spain. Doctors, Medicine, Society”), n.p.

² Josep Artigas and Hèlios Pardell, “Estructura actual de la sanitat. Defectes de l’estructura i política sanitària”, in *Xè Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana. II Ponència. Funció social de la medicina*, (Barcelona: Acadèmia de Ciències Mèdiques de Catalunya i de Balears. Societat Catalana de Biologia, 1976), 210. This type of congress had been held since 1913 and was interrupted by the

The statement formed part of a paper presented in the *Xè Congrés de Metges i Biòlegs en Llengua Catalana* (10th Congress of Catalan Speaking Doctors and Biologists) which took place in Perpignan (France). Although it referred to Catalonia, it could be extended to Spain as a whole, as the elements justifying it, involved the whole country.³

A decade later, the panorama was very different and health education began to occupy a privileged place within health reform projects, judging by the editorial note published in *Quaderns* by the Centre of Health Analysis and Programs's (CAPS):⁴

Health education has, over time, become one of the leitmotifs of any health reform. There is no programmatic discourse on health policy that does not include an explicit reference to Education for Health, although, in some occurrences, it is only a cliché that, like many others, politicians do not want to forget. But nowadays we know that Education for health is a far more complex issue than was thought a few years ago.⁵

The aim of this paper is to analyse the role that was assigned to health education in the context of debates on health reform, since it was not strictly granted a role in health, but a catalyst for a new model of society, as Yuste stated in 1971:

Civil War (1936-1939). The ninth had also been held in Perpignan in 1936. The text by Artigas and Pardell forms part of the paper on the social function of medicine, which was to have a great influence on subsequent debates on health reform. Artigas, a lawyer, played a prominent role in Catalan health system, while Pardell, a doctor, devoted himself to clinical activity.

³ We have chosen "health education" as the term most commonly used in the projects discussed in this article. In the 1920s and 1930s "health propaganda" was used, and in the late 1960s and 1970s' "Education for health" and "health promotion" began to be used. There are notable conceptual differences between them, but they were often used interchangeably. At the international level, see Julia Vanel, "De l'éducation sanitaire à la promotion de la santé: Enjeux et organisation des savoirs au coeur de l'action publique sanitaire (internationale)". (Doctoral Thesis, Université Paris Saclay (COMUE), 2006).

⁴ The CAPS, founded in Barcelona in 1983, aims to contribute, through multidisciplinary analysis of health, to the exchange of ideas, reflection and research on all matters related to health. It is the heir to the *Gabinet d'Assessoria i Promoció de la Salut*, which was set up in 1976 within the Barcelona College of Doctors.

⁵ Centre d'Anàlisi i Programes Sanitaris, "Nota editorial", in ed. Centre d'Anàlisi i Programes Sanitaris, *Tendencias actuales en educación sanitaria* (Barcelona: Centre d'Anàlisi i Programes Sanitaris, 1987), 5.

[...] health education, on one hand a health activity, is a philosophy of individual and community development, that connects with democratic concerns and promotion concerns of people and their communities, and which sees working for health for the good of man, above economic reasons, or justifications.⁶

In the same vein, the CAPS text indicated that health education was concerned with:

[...] to understand how important the leading role of the citizen can be to improve or worsen the quality of life and health expectations [...] if we could make the citizen the protagonist of its life and the history of the community, a magic formula would probably be discovered that would allow an effective prevention policy.⁷

The interest in the subject matter lies in the analysis of how –and with which characteristics– the educative activities related with health, outside of the school milieu, played a fundamental role in the discourses on the reform of the health sector system inherited from the Francoism, a need on which there had been a consensus since the early 1970s. The sources we used are, fundamentally, official documents, monographs, conference proceedings and papers published since the beginning of the Dictatorship but, above all, from the 1970s and the beginning of the 1980s. Although, the debate on health reform is often confined to the years between the 1982 general election victory of the Spanish Socialist Workers' Party (*Partido Socialista Obrero Español*, PSOE) and the passing of the General Health Law (LGS) in 1986, it is a fact that attempts at reform can be found since the 1960s –most of them failed– and, certainly, abundant debates on the subject in the years immediately preceding and following the death of the dictator.⁸

⁶ Francisco Javier Yuste Grijalba, *La educación sanitaria* (Madrid: Marsiega, 1971), 13. Yuste, a psychiatrist and National Health official, was a senator and deputy for the PSOE and collaborated with Ernest Lluch in the drafting of the General Health Law (LGS) of 1986.

⁷ Centre d'Anàlisi i Programes Sanitaris, "Nota editorial", 5.

⁸ Enrique Perdiguero-Gil and Josep M Comelles, "The Roots of the health Reform in Spain", in ed. Laurinda Abreu, *Health Care and Government Policy*, (Évora: Publicações do Cidehus, 2019), 10.4000/books.cidehus.8327. Esteban Rodríguez Ocaña and Rosa Ballester Añón, "El Informe del consultor de la OMS Fraser Brockington de 1967 en el contexto del reformismo sanitario franquista", *Dynamis* 39, no. 2 (2019): 477-496, <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i2.9845>. Enrique Perdiguero-Gil and

We will focus precisely on the latter, after summarising what happened under Franco's regime, since the vicissitude of the gestation of the LGS in the first socialist legislature is better known.⁹ In those years, two relevant circumstances arose. The first was the recognition by the 1978 Spanish Constitution of the right to health protection, in which article 43 specifies: "The public authorities will promote health education, physical education and sport. Likewise, they will facilitate adequate use of leisure". The second was the celebration in Alma-Ata (in the former Soviet Union) of the International Conference on Primary Health Care which granted a crucial role to health education.¹⁰

Our object of study is education, but our focus will be centred on the health sector. Doctors claimed hegemony in the health education of the population, while recognising the essential collaboration of the educational world. Regarding what was done in the latter, we refer to the article by Terrón and Hurtado in this dossier.

In order to develop our arguments, with the aim of understanding the starting point of reform proposals, we will dedicate the first section to the health education of the population carried out by official bodies during Francoism. In a second section we will analyse the role assigned to health education in the projects that attempted to create a national health service that would leave Franco's health system behind. In the third section we will indicate what was understood as health education in the reformist context. We will conclude by taking stock of what health education meant in the health reform and beyond.

WAS THERE HEALTH EDUCATION DURING THE FRANCO REGIME?

The assertions of the preamble of *Cuadernos para el Diálogo* and in the text by Artigas and Pardell on the absence of health education under

Josep M. Comelles, "The defence of health. The debates on health reform in 1970s Spain", *Dynamis* 39, no. 1 (2019): 45-72, <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i1.8666>. José Martínez-Pérez and Enrique Perdiguero-Gil, eds, *Genealogías de la reforma sanitaria* (Madrid: Catarata, 2020).

⁹ Juli Nadal, *La construcción de un éxito. Así se hizo nuestra sanidad pública*. (Barcelona: Ediciones La Lluvia, 2016).

¹⁰ World Health Organization, *Alma-Ata 1978. Primary Health Care*. (Geneva: World Health Organization, 1978).

Francoism can be endorsed if we consider it as described by Yuste. However, from a traditional,¹¹ top-down approach, which was common in the last quarter of the 19th and the first quarter of the 20th century –and which did not disappear in the health reform projects– there were activities that tried to educate the population to, above all, enable health professionals to carry out their work.

There were scattered proposals, in a context in which curative medicine took precedence with the implementation of the Compulsory Health Insurance (*Seguro Obligatorio de Enfermedad*, SOE),¹² in 1944, passing over concern for community health;¹³ it is necessary to know them to understand the point of departure of the debates that emerged during the Transition.

HEALTH EDUCATION DURING THE EARLY FRANCOISM

During this phase there was a certain continuity with health education initiatives (then “health propaganda”) developed during the Second Republic. In the midst of the war a Health Divulcation and Propaganda Service was established, the starting point of which was the idea “[...] that one of the most important factors in the fight against biological deficiencies, states of physical inferiority, infectious diseases and all that encompasses and tries to combat Public Hygiene, is the lack of popular knowledge on these matters [...]”.¹⁴ As such, a “[...] special service charged with shaping the public’s health awareness” was organised. It was directed by the dermatologist Julio Bravo Sanfeliú, who had headed the Propaganda and Social Hygiene section of the General Health Board (*Dirección General de Sanidad*, DGS) created in 1931.¹⁵

¹¹ The continuity of this perspective in the case of education related to childcare, of great relevance during Franco’s regime, has been studied in Irene Palacio Lis, *Mujeres ignorantes: madres culpables adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX* (València: Universitat de València, 2003).

¹² Eduardo Bueno Vergara and Enrique Perdiguero-Gil, “Mejor curar que prevenir: dispositivos asistenciales y actividades preventivas en el primer franquismo”, in eds. Mónica Moreno Seco, Rafael Fernández Sirvent and Rosa Ana Gutiérrez Lloret, *Del siglo XIX al XXI. Tendencias y debates* (Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2019), 1972-1983.

¹³ Pedro Marsset Campos, José Miguel Sáez Gómez and Fernando Martínez Navarro, “La Salud Pública durante el franquismo”, *Dynamis* 15 (1995): 211-250

¹⁴ *Boletín Oficial del Estado* 31 May, 1938, no. 586: 7610-7611.

¹⁵ Ramón Castejón Bolea, Enrique Perdiguero Gil and José Luis Piqueras Fernández, eds., *Las imágenes de la salud: cartelismo sanitario en España (1910-1950)* (Alicante. Madrid: Instituto Alicantino

Based on the sources consulted, it can be inferred that the Health Divulcation and Propaganda Service (later the Propaganda Section of the DGS) was not very active. Nevertheless, it produced posters for “health fights” against infant mortality, malaria, poliomyelitis, venereal diseases and cancer, on hygiene, the dangers of traffic, and also for the Red Cross lottery. It also conducted radio talks.¹⁶

For its part, the Falangist (fascist) faction of the Regime, although from the pages of the journal *SER* supported the need for health propaganda,¹⁷ showed on many occasions reticence towards educational activities, restricting them to a narrow framework: to promote immunisation and prophylaxis, to turn to the doctor when in doubt, to promote regular medical check-ups and to prevent what is abuses in the use of the SOE.¹⁸

Between 1944 and 1962, the DGS published a collection of 68 leaflets intended to update the knowledge of rural doctors.¹⁹ A number of these devoted to cancer, however, had a clear educational interest.²⁰ Between 1938 and 1964, a collection of monographs “At the Service of Spain and the Spanish Child” were also published by the DGS, in the context of the pronatalist policy of the Regime, whose audience was health professionals involved in maternal and child health care, dependent on the Ministry of the Interior and without coordination with the paediatricians of

de Cultura “Juan Gil-Albert”. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2012). Ramón Castejón, Enrique Perdiguero and Rosa Ballester, “The mass media at the service of the fight against venereal diseases and the protection of maternal-infant health (1900-50)”, *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 13, no. 2 (2006): 411-437. Enrique Perdiguero, Rosa Ballester and Ramón Castejón, “Films in Spanish Health Education: The Case of Child Health (1928-1936)”, *Hygiea Internationalis* 6, no. 2 (2007): 69-97.

¹⁶ Julio Bravo, *Algunas consideraciones sobre propaganda en general y propaganda sanitaria en particular* (Madrid: Dirección General de Sanidad, 1951).

¹⁷ It was the Falangist faction of the regime that launched the SOE from the ministry of Labour. The journal *SER* was a publication of the Falange Health Delegation. Enrique Perdiguero-Gil, “Propaganda y ‘educación sanitaria’ in the medico-social ideology of Francoism in the journal *SER*” in ed. Enrique Perdiguero-Gil, *Política, salud y enfermedad en España: entre el desarrollismo y la transición democrática* (Elche: Miguel Hernández University, 2015).

¹⁸ Dr. Turégano, “Un aspecto de la propaganda en el seguro”, *SER* X, no. 90 (1951): 78. Anything that made the public aware of disease symptoms and treatments was rejected: Perdiguero-Gil, “Propaganda y ‘educación sanitaria’”.

¹⁹ Bravo, *Algunas consideraciones sobre propaganda*, 22.

²⁰ These texts were awarded prizes by the Spanish Association Against Cancer, created in 1953, which established a competition with a popularisation aim. For example: A. Pérez Martínez’s *Lo que todo el mundo debe saber sobre el cáncer* (Madrid: Dirección General de Sanidad, 1954).

the SOE. However, some of the monographs can also be included in the field of health education for mothers.²¹

For their part, the rural health vulgarizers of the Women's Section of Falange carried out activities in the rural milieu. Whilst this institution has been extensively studied, there is little analysis on its health education task.²² Undoubtedly, its activity, strongly indoctrinating, was relevant, especially during the 1940s.²³

Another figure related to health education, the Public Health nurses (their official name varied over time), who had been awarded an important role during the Second Republic, gradually lost relevance. Several of the best-trained ended up in exile and the work of those who remained was diluted by the reorientation of nursing.²⁴

In short, in the first two decades of the Dictatorship, the propaganda and health vulgarization activities –these were the most used terms– promoted by the official health system were weak and scattered, dedicated to combating the beliefs of the population, conceived as a hindrance

²¹ Modesta Salazar Agulló, Emilio Martínez Marco and Josep Bernabeu-Mestre, “La salud materno-infantil durante el franquismo: notas bibliométricas sobre el programa ‘Al servicio de España del niño español’”, *Asclepio* 59, no.1 (2007): 285-314.

²² Heliodoro Manuel Pérez Moreno, “La asistencia sanitaria como función circumformativa de la Cátedra Ambulante de Huelva (1956-1977)”, *Cuestiones Pedagógicas*, no. 21 (2011/2012): 197-228; Heliodoro Manuel Pérez Moreno, “Educación y asistencia social de una escuela errante durante el Franquismo en España”, *Revista de Educación Social*, no. 17 (2013): 1-16. Alberto González García, “La Sección Femenina y las campañas de vacunación obligatoria contra la difteria en España en las páginas de La Vanguardia (1940-1955)”, *Vínculos de Historia. Revista del Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha* 5 (2016): 309-329, <https://doi.org/10.18239/vdh.v0i5.018>. José Manuel Maceiras-Chans, María Eugenia Galiana-Sánchez and Josep Bernabeu-Mestre, “La Sección Femenina en las campañas de vacunación del primer franquismo: el caso de la provincia de Valencia (1941-1958)”, *RECIEN* 13 (2017): 5-23, <https://doi.org/10.14198/recien.2017.13.02>.

²³ José Manuel Maceiras-Chans, María Eugenia Galiana-Sánchez and Josep Bernabeu-Mestre, “Enfermería y control social: las actividades socio-sanitarias de la Sección Femenina de Falange en la ciudad de Valencia (1940-1977)”, *Enfermería Global* 17, no. 1 (2018): 270-282, <https://doi.org/10.6018/eglobal.17.1.263381>. The role of the Social Service in the education of women should not be forgotten: Beatriz Echeverri Dávila, “La protección de la infancia: la educación sanitaria de las madres en la posguerra española”, *Historia y Política*, no. 9 (2003): 279-308.

²⁴ Josep Bernabeu-Mestre and Encarna Gascón Pérez, *Historia de la Enfermería de Salud Pública en España (1860-1977)* (Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 1999). Josep Bernabeu-Mestre and María Eugenia Galiana Sánchez, “Enfermería y exilio. El caso de las visitadoras sanitarias”, *Mètode*, no. 61 (2009): 22-22. María Eugenia Galiana Sánchez, María Pilar García Parra, and Josep Bernabeu Mestre, “La frustración de una profesión: la enfermería de salud pública en la V Reunión de Sanitarios, 1959”, *Temperamentvm* 5, no. 9 (2009).

for professional health activities especially in the case of maternal and child health.

HEALTH EDUCATION IN DEVELOPMENTALISM (1959-1975)

Health education remained out of the SOE's healthcare structure, which progressed significantly with the implementation of Social Security in 1967. Excluding those related to the EDALNU program (on food and nutrition), whose development took place mainly at the school level,²⁵ the approaches to health education did not change with respect to those of the previous stage, as is shown in the words of Bosch, head of Maternal and Child Health Services of the DGS: "A minimum health culture is needed that in the individual and family order accepts and even demands the practices of preventive medicine and in the social order also accepts collective measures, collaborates with the welfare of the community and feels the responsibility of health measures [...]"²⁶

This phrase forms part of his intervention in the *Vth Conference of the International Union for the Health Education of the Public* (later IUHPE), celebrated in Philadelphia in 1962.²⁷ The following conference, in 1965, took place in Madrid. On this occasion, the book "Health Education Problems" was published,²⁸ with the participation of authors such as Adolfo Maíllo and Primitivo de la Quintana who, from the educational and health world, had already shown their concern for health education.²⁹ But neither the 1962 nor the 1965 text, as had happened with the previous IUHPE-related texts of 1955 and 1959,³⁰ indicate that health

²⁵ Eva María Trescastro-López and Silvia Trescastro-López, "La educación en alimentación y nutrición en el medio escolar: el ejemplo del Programa EDALNU", *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética* 17, no. 2 (2013): e84-e90, <https://doi.org/10.14306/renhyd.17.2.11>.

²⁶ Juan Bosch Marín, *Filosofía de la educación sanitaria sobre la salud de la madre y el niño* (Madrid: Dirección General de Sanidad, 1962), 30.

²⁷ Spain joined this organisation, created in 1951, in 1954: Marie-Claude Lamarre, "The International Union for Health Promotion and Education", *Health Education Research* 15, no. 3 (2000): 243-248, <https://doi.org/10.1093/her/15.3.243>.

²⁸ V.V. A.A., *Problemas de educación sanitaria. Curso desarrollado como contribución a la VI Conferencia de la Unión Internacional de Educación Sanitaria* (Madrid: Editorial Universitaria Europea, 1965).

²⁹ See the work on the subject already cited in the article by Terrón and Hurtado in this monograph.

³⁰ *Unión Internacional para la Educación Sanitaria de la Población* (Madrid: Dirección General de Sanidad, 1955), 39-42. Manuel Blanco Otero and Enrique Bravo, *Unión Internacional para la Educación*

education in Spain had gone beyond the threshold of the weak and uncoordinated efforts already discussed.³¹ In fact, an attempt to set up a department of health education within the National School of Health, with guidance of the WHO, failed in 1962.³²

On the programmatic level, there were indeed some novelties with respect to the more classical approach of educational work as a fight against ignorance. Such is the case of Adolfo Serigó, who was very active in different health affairs during Francoism.³³ In a work dedicated to the care of the mentally ill, he includes a chapter on health education in which, paying much attention to international discussions on this topic, argued for the consideration of the cultural foundations of health and illness, in such a way that prior to any educational activity one must perform a cultural analysis of the population to which the intervention was going to be applied.³⁴ Serigó's ideas did not have practical effect.

Some years prior, the complete report by Prof. Colin F. Brockington,³⁵ one of the consultants sent by the WHO in the context of the collaboration between the organisation and Spain, emphasised the poor situation of the official public health institutions in Spain, and as such, of health education. He underlined the inexistence of Public Health Nursing and the lack of specialised training.

Sanitaria Popular (IV Conferencia, Düsseldorf, 2-9 mayo 1959) (Madrid: Dirección General de Sanidad, 1959), 33-37.

³¹ There are no detailed studies on other institutional or non-institutional health education channels, especially in the audiovisual field. By way of example, we can cite the radio programme "El consejo del doctor" broadcast by the *Sociedad Española de Radiodifusión* (Spanish Broadcasting Society) between 1962 and 1974. It was directed by Franco's son-in-law, Cristóbal Martínez-Bordiú, a controversial surgeon. In the early years, it had theatrical scripts written by the journalist Antonio Domínguez Olano. Later it adopted a journalistic format. Every month it offered a prize for contributions by Spanish doctors on the importance of health education.

³² Pilar Nájera, "Health Education in Spain - AN OVERVIEW", in eds. Chris James, John Balding, and Duncan Harris, *World Yearbook of Education. Health Education*, (London: Kogan Page, 1989), 64-72.

³³ Enric J. Novella, "Los límites de la tecnocracia: el Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica y la modernización autoritaria de la asistencia psiquiátrica en la España del segundo franquismo", *Dynamis* 39, no. 1 (2019): 73-97, <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i1.8667>.

³⁴ Adolfo Serigó Segarra, "Las bases de la educación sanitaria", in *Bases sociales de la asistencia a los enfermos mentales*, (Madrid: Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica, 1969), 282-299. Serigó was the secretary of the National Plan for Psychiatric Care.

³⁵ Esteban Rodríguez-Ocaña, "La sanidad franquista vista desde la Organización Mundial de la Salud: el Informe Brockington (1967)", *Gaceta Sanitaria* 32, no. 6 (2018): 582-583, <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.03.004>.

Brockington's report must be contextualised within the Francoist years of health reformation. In 1965, an ambitious Health Activities Plan had been drawn up, without practical translation,³⁶ which included a section on health education, establishing the DGS's leadership role in this area.³⁷ It proposed actions at various levels, many of them novel, although the starting point was traditional: "It does not seem necessary to go to great lengths to demonstrate the need to modify the attitude of the indifference of the majority of the population to health problems in general, both private and collective".³⁸

It was also envisaged to establish health demonstration zones, where the integration of all health activities, including the educational ones, could be carried out. One was planned in Talavera de la Reina (Toledo), but it did not open until 1976.³⁹ The Talavera project was one of few references to health education in the Economic and Social Development Plans.⁴⁰

The affirmation about the "indifference" mentioned in the Health Activities Plan contrasts with the arrival during the developmentalism of an emerging publishing market in medical popularisation, especially "home medical guides", which gave preventative and first aid advice and information for understanding illnesses.⁴¹ It was a kind of popularisation that was repudiated by many doctors, including some who proposed reforms.⁴²

³⁶ Rodríguez Ocaña and Ballester Añón, "El Informe del consultor de la OMS Fraser Brockington", 480-484.

³⁷ *Plan de Actividades Sanitarias*, (Madrid: Dirección General de Sanidad), 78-83. The section on health education retained its traditional name: "Propaganda and Medical Vulgarization addressed to the population", *Plan de Actividades Sanitarias*, 78.

³⁸ *Plan de Actividades Sanitarias*, 78.

³⁹ Esteban Rodríguez Ocaña and Juan Atenza Fernández, "El proyecto E30 OMS-España para el establecimiento de una zona de demostraciones sanitarias en Talavera de la Reina, 1965-1976", in eds. M.ª Isabel Porras Gallo, Lourdes Mariño Gutiérrez, and María Victoria Caballero Martínez, *Salud, enfermedad y medicina en el franquismo*, (Madrid: Catarata, 2019), 124-145.

⁴⁰ Perdiguero-Gil and Comelles, "The defence of health": 52-54.

⁴¹ Enrique Perdiguero Gil, "La popularización médica durante el franquismo: un primer acercamiento", in coords. Josep M Comelles and Enrique Perdiguero Gil, *Educación, comunicación y salud. Perspectivas desde las ciencias humanas y sociales*, (Tarragona: Publicacions Univeristat Rovira i Virgili, 2017), 105-138.

⁴² José Antonio Valtueña, "El ciudadano indefenso y la educación para la salud", *Cuadernos para el Diálogo* Extra XLVI (1976): 77-78.

In July of 1975, a few months before Franco's death, an inter-ministerial commission set up to tackle health reform issued a report in which health education was situated in coordinates closer to those formulated by Yuste: "The health education of the population and the promotion of solidarity constitute fundamental aspects with deep social and community roots".⁴³

Also in July of 1975, both the Health Education Department of the National School of Health,⁴⁴ headed by Pilar Nájera (1930-2018),⁴⁵ and Health Education section of DGS, which continued in the Ministry of Health and Consumer Affairs after Franco's death, were set up.⁴⁶ In 1975, Pilar Nájera was the only woman in the National Health Medical Corps and had spent several years in hospital management before becoming the official public health leader in health education. There is not much news about the activities carried out by the Department and the Section in their first years of operation, the ones that concern us here are, apart from the intense teaching work carried out, the subject of nutritional education, in close collaboration with the aforementioned EDALNU programme.⁴⁷ Pilar Nájera's most outstanding publications, apart from a text for food handlers, published several times, were produced at the end of the eighties and nineties of the last century, already in the context of the new "Education for Health" concept proposed by the World Health Organization, and the predominant one in those years. Pilar Nájera's work, however, was not recognised by those involved in Spain's health reform, probably because her more technical approach was far from the emancipatory role that health education was intended to play.

⁴³ Comisión Interministerial para la Reforma Sanitaria, *Informe al Gobierno*, (Madrid: Ministerio de la Gobernación. Comisión Interministerial para la Reforma Sanitaria, 1975), 9.

⁴⁴ Nájera, "Health Education in Spain - AN OVERVIEW", 65.

⁴⁵ The appointment of María Pilar Nájera Morrondo as Health of the Health Education Department of the National School Health was published in the *Boletín Oficial del Estado*, 8 February, 1974, no. 34: 248

⁴⁶ The appointment of Pilar Nájera Morrondo as Head of the Health Education Section of the Ministry of Health and Consumer Affairs was published in the *Boletín Oficial del Estado*, 16 July, 1982, no. 169: 19303.

⁴⁷ María Teresa García Jiménez, "Introducción. Breve historia de la alimentación y la nutrición en los colegios españoles. Recursos y currículo", in ed. Jesús Román Martínez Álvarez, *Nutrición y Alimentación en el ámbito escolar*, (Majadahonda, Madrid: Ergon, 2012), 13-14.

HEALTH EDUCATION IN HEALTH REFORM

The importance of health education in the context of health reform appears, above all, in the projects that were published by various social actors (doctors, sociologists, economists, journalists and members of social movements), which can be referred to generally as “democratic opposition”, before and after the legalisation of the political parties. It was the members of the Unified Social Party of Catalonia (*Partit Socialista Unificat de Catalunya*, PSUC) and the Spanish Communist Party (*Partido Comunista de España*, PCE) who were most active when it came time to propose a new health system.⁴⁸ In general, these writings were based on European health systems, particularly those of the United Kingdom and Italy. In this latter case, it should be noted that the socialist and communist doctors carried out a pre-eminent role in the discussions on the Italian health reform of 1978 with the work by Bassaglia, in psychiatry, and of Seppilli and Berlinguer, in public health and health policies being particularly influential.⁴⁹ The experiences of some Latin American countries were also influential.⁵⁰

All the proposals of those who identified themselves with the “democratic opposition” have several common characteristics, although there are many nuances; some of them only referring to Catalonia.⁵¹ The

⁴⁸ Many of them had taken part in the aforementioned *Xè Congrés de Metges i Biòlegs en Llengua Catalana* de 1976. PSUC and PCE also held health conferences in those years: *Partit Socialista Unificat de Catalunya, I Jornades de Sanitat del PSUC. Ponències i comunicacions. 11-12 de febrer de 1978* (Barcelona: Comissió de Sanitat del Comitè Central. PSUC, 1978). *Partido Comunista de España, Primeras Jornadas Sanitarias del PCE. Madrid. 10 y 11 de Junio, 1978. Ponencias y Comunicaciones* (Madrid: Partido Comunista de España, 1978). Also in June 1978 the PSOE organised a *Jornadas Federales de Salud Pública* (Conference on Public Health), whose proposals apparently did not differ much from previous ones: Jesús M. de Miguel Rodríguez, *La sociedad enferma: las bases sociales de la política sanitaria española* (Madrid: Akal, 1979), 191; “Propuesta de creación de un ‘Servicio Nacional de la Salud’”, *El País*, junio 27, 1978.

⁴⁹ V.V. A.A., *Medicina y sociedad* (Barcelona: Fontanella, 1972). Jesús M. de Miguel Rodríguez, “Policies and politics on the health reforms in Southern European Countries: a sociological critique”, *Social Science and Medicine* 11 (1977): 379-393. Giovanna Vicarelli, “The creation of the National Health System in Italy (1961-1978)”, *Dynamis* 39, no. 1 (2019): 21-43, <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i1.8665>.

⁵⁰ Juan Carlos Duro Martínez, “Discursos médicos y políticos sobre la salud comunitaria durante la transición democrática española”, *Praxis Sociológica*, no. 18 (2014): 56.

⁵¹ These proposals were published in various works, many of them collective, which for the most part took up ideas already discussed at the 1976 Congress. Amongst the most significant works was that of Alberto Infante, ed., *Cambio social y crisis sanitaria. (Bases para una alternativa)* (Madrid: Ayuso, 1975). Nolasca Acarín et al., *La sanidad hoy. Apuntes críticos y una alternativa* (Barcelona:

preferred model was a national health service with universal coverage for the whole Spanish population, financed by the State budget. To achieve this objective, Spain needed a modern tax regime (introduced in 1977)⁵² and, as such, it was also necessary to design a transitional phase in the financing of the health system.

Another essential feature of the proposed health service was the provision of comprehensive services: health education, public health and preventive medicine, healthcare, and rehabilitation and social reintegration. The main objective was for the defence of health, rather than the cure. To prioritise disease prevention, it was essential to identify its biological, environmental, and social causes. In this context, the participation of the population in the planning, management, and evaluation of health services was considered as indispensable. This element was underlined in the communist proposals, which were inspired by those of the Italian Communist Party, which relied on the important role attributed to municipalities and neighbourhoods in the development of health activities.

Another objective of health reform was to overcome inequalities in access to healthcare, by way of “regionalisation” and “decentralisation”. The idea was to organise all health activities through a hierarchical network of centres with varying degrees of specialisation. While all the proposals we have analysed share these general features, the majority emphasise the last point. The paradox of detailing the curative in the context of a comprehensive model is because many promoters of health reform were hospital-based doctors.

Avance, 1975). Nolasac Acarín *et al.*, *La salud, exigencia popular* (Barcelona: Laia, 1976). Nolasac Acarín *et al.*, *Servicio Nacional de Salud. Una alternativa democrática a la sanidad* (Barcelona: Laia, 1977), which basically takes up the same ideas as the 1976 Perpignan Congress. Jordi Gol i Gurina *et al.*, *La sanitat als Països Catalans. Crítica i Documentació* (Barcelona: Edicions 62, 1978), 1-96; Carlos Borasteros, *Salud, enfermedad y sociedad* (Madrid: Forma, 1978). For a detailed analysis of these projects and specific bibliographical references to the point discussed, see Perdiguero-Gil y Comelles, “The defence of health”. Jesús M. de Miguel published several analyses of the proposals of the opposition political parties in the same years in which they were being produced. The most thorough is contained in de Miguel, *La sociedad enferma*. De Miguel fiercely criticised the health models proposed by the opposition. For example, he considered the debates on the concept of health to be “[...] part of a traditional epistemological rethinking of the whole of health care which should be overcome as soon as possible...” (p.188).

⁵² Juan Pan-Montojo, “Entre la reforma y las contrarreformas: una historia política de la fiscalidad española en la democracia”, in eds. Carlos Barciela López, Antonio Di Vittorio and Joaquín Melgarejo Moreno, *La evolución de la Hacienda Pública en Italia y España (siglos XVIII-XXI)*, (Alicante: Publicacions de la Universitat d’Alacant, 2015), 557-590.

Most of the projects repeatedly touched on the same themes, without much specificity and without an economic assessment of what was being proposed. The most original writings were those that explored in some detail the consequences of establishing health “defence”, and thus health education, as a cornerstone of health services. Several, generally overlapping, approaches emerged: the conceptualisation of health, the biological bias of scientific medicine, the necessity to incorporate the idea of multi-causality and, therefore, to consider the role of socioeconomic structure in the genesis of disease.

The most influential and wide-ranging discussion on the concept of health was offered by the Catalan general practitioner Jordi Gol (1924-1985). He criticised the prevailing concepts, especially that of the WHO,⁵³ and proposed a dynamic notion based on the ability to achieve self-realisation through autonomy, solidarity, and happiness. Doctors in the PCE supported the view proposed by Enrique Nájera (1934-1994), a public health specialist and brother of the aforementioned, Pilar Nájera, who emphasised social balance and integration into society. Both authors highlighted the positive value of health and the dynamic relationship with biological, environmental, and social factors.

Therefore, the objective of health services should be to avoid whichever circumstances that hinder personal fulfilment, social integration, and happiness, through the redistribution of wealth to avoid inequalities based on social class or geographic distribution. Thus, health activities were to concentrate on the disease-causing processes rather than on healing. Health education was therefore part of this drive to reorient health services, which required more “rupture” than “reform”.⁵⁴ Guided by scientific medical knowledge that is not only biological based, but that would also be part of an overall strategy leading to grassroots social change. The consideration of social causes of disease and the participation of the population in the management of health services would expose the contradictions of the capitalist system and encourage “revolutionary” mobilisations and/or initiatives. Thus, the proposals of some

⁵³ “[...] a state of complete physical, mental and social wellbeing [...]”: World Health Organization, *Official Records of the World Health Organization*, no. 2 (Geneva: World Health Organization, 1948), 16.

⁵⁴ Opposition projects tried to avoid the term “health reform” already used by the authorities in the late Franco era and by the UCD governments.

left-wing political forces on health education, especially those of PSUC and PCE, were associated with a general political strategy in a revolutionary key.

Strictly related with the problem of biological bias, so evident in the development of medical knowledge, was the question of how and what should be taught in medical training, as the new health services required a different type of professional.⁵⁵ Some solutions were proposed, but, as with many other issues, a new teaching programme was not considered with much detail. Little was said on the health training that allowed the study of socio-economic and political determinants of disease and the development of preventive activities and health education.

Therefore, in the context of new concepts of health and health services proposed by reformists and *rupturists*, the role of health education was considered crucial. But what did “health education” mean?

WHICH HEALTH EDUCATION FOR A NEW HEALTH SYSTEM?

The lack of recognition of the complexity of health education of the population –to which we referred at the beginning of this text– must be seen in the context of the very abundant but not very specific references to it in the writings on health reform, both from the government and from the opposition. In the latter’s projects, stereotyped proposals repeatedly appeared in which health education formed part of an integral model: “[...] the National Health Services, implies covering the entire population and integrating, homogenising and unifying all health services in a harmonious set that includes health education of the population, public hygiene and epidemiology, prevention, cure, and rehabilitation and social integration”.⁵⁶ Health education was not just another element, it was the base of the health system pyramid, as prevention could evade illness and therefore the need to cure. The cost-effectiveness of this approach was sometimes underlined, as it avoids the high costs

⁵⁵ More than twenty years later, problems that had already been explored and not solved: Primitivo de la Quintana, “La medicina social como problema docente (I)”, *Revista de Educación* 5, no. 12 (1953): 1-11. Primitivo de la Quintana, “La medicina social como problema docente (II)”, *Revista de Educación* 5, no. 13 (1953): 110-128, emerged again. See the article by Barceló-Prats and Comelles in this dossier.

⁵⁶ Acarín *et al.*, *Servicio Nacional de Salud*, 48.

of care.⁵⁷ The privileged setting to develop health education was Primary Health Care, canonised at Alma-Ata. In some cases, some specific lines were devoted:

Health Education. A fundamental pillar of the health services, aims to provide the population with the necessary information on the healthiest lifestyle habits, to clarify healthy and unhealthy habits, to provide necessary training for the personal psychophysical whole and of external influences, to provide guidance on the use of medicines and toxic substances. Putting special attention to certain social groups: children, adolescents, mothers, the elderly, etc.

All this will be developed by specialised health education staff, who can be recruited from among today's health professionals, based on specific training.⁵⁸

It was a far from novel vision of health education, criticised a few years later by the WHO: "Many administrators still believe that watching a film, looking at a poster or listening to a lecture will lead the individual towards a right path"⁵⁹ and in the already mentioned text of 1987: "It is not so much a question of knowing how to elaborate health slogans (with more or less moralising pretentious [...])."⁶⁰

Without greater concreteness, but with a less top-down vision, there were other formulations:

Thus, health education can be more than just technical advice given by health professionals to the population and can become a process of information and reciprocal contribution, where the citizen receives information that can be contrasted with his daily life, and the health professional obtains knowledge of the environment in which he works and can refer to aspects of his

⁵⁷ Adolfo Serigó Segarra, *La crisis sanitaria en España (Nuevas ideas en salud pública)* (Madrid: The author, 1979), 60.

⁵⁸ Acarín *et al.*, *Servicio Nacional de Salud*, 53.

⁵⁹ World Health Organization, *New approaches to health education in primary health care. Technical Report Series, 690* (Geneva: World Health Organization, 1983), 11.

⁶⁰ Centre d'Anàlisi i Programes Sanitaris, "Nota editorial", 5.

knowledge once it has been confronted and discussed with the population.⁶¹

Health education was often a primordial element in the construction of a new health system that entailed political changes: “Educational action is especially aimed at achieving the participation of the population in the planning and management of health action, so it responds to the real needs of the population”.⁶² Although various levels and instruments of participation were defined to achieve this, these were not detailed proposals either.

The lack of specific plans regarding health education would be congruent with the assessment of the sociologist Jesus M. de Miguel, on the set of health reform proposals: “There is undoubtedly a lack of sufficiently elaborated alternative models to the current health system in Spain to be able to be applied with ease. The level of opposition discussion in this area is still very basic and in somewhat backwards [...]”.⁶³

The governmental proposals were not more detailed, either. After the failed attempts by Enrique Sanchez de Leon,⁶⁴ first Minister of Health of the Democratic Transition⁶⁵, in May of 1980, a health reform bill was submitted to Parliament:

Health education is thus understood as the interrelation between health services and the population using them. It determines that permanent health education systems and modern methods of health education transmission will be used. The use of collective education guidelines and health education programmes carried

⁶¹ Nolasac Acarín, “Bases organitzatives per a la defensa de la salut”, en *Xè Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana. II Ponència. Funció social de la medicina*, (Barcelona: Acadèmia de Ciències Mèdiques de Catalunya i de Balears. Societat Catalana de Biologia, 1976), 303. It is a vision closer to: World Health Organization, *New approaches to health education in primary health care*.

⁶² Ferran Martínez Navarro, *Estructura i malaltia. Una alternativa sanitària per al País Valencià* (València: Tres i Quatre, 1978), 76.

⁶³ De Miguel, *La sociedad enferma*, 187

⁶⁴ See Manuel Evangelista Benítez, *Medicina y sociedad: la reforma sanitaria* (Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1981), 329-359

⁶⁵ In the governments of Adolfo Suarez, between 1977 and 1982, there were five health ministers. Rovira Tarazona, Sánchez de León's replacement, entrusted the project to the Secretary of State for Health, José María Segovia de Arana, a prestigious clinical and academic figure.

out through the Health Centres is recognised. The implementation of other programmes through companies, schools, or neighbourhoods, in which all health professionals will be involved, is noted.⁶⁶

In some opposition proposals, while recognising the role of schools in health education, it was considered:

Above all class distinctions, the doctor is the best qualified for health education. The medical consultation, in the intimacy of the doctor-patient relationship, is a person-to-person education. The doctor is the only one that has the basic or specialised scientific knowledge to provide safe guidelines for action.⁶⁷

The necessity for complementary training or changes in medical curricula were sometimes mentioned.⁶⁸ Nurses were cited as likely to take on educational tasks, but on this point, as on others, the burden of the projects written by doctors was obvious.

One of the points that appears in almost all the proposals, regardless of the party concerned, has to do with the role of health education as an antidote to that what was considered as a distorted use of health services, either through under-utilisation or, above all, abuse: “[...] the main cause of those who go to the doctor and are not truly ill, is a lack of culture. The lack in information and the absence of a minimum health education mean that people go to the doctor for the most minor of problems”.⁶⁹ A similar view was expressed in 1979 in the Secretary of State’s report on health reform: “[...] the abuse of the population’s demand for medical care due to the scarcity or absence of genuine health education are also clear signs of the functional inadequacy of our healthcare structure”.⁷⁰

⁶⁶ Luis Sánchez Harguindey, *Reforma sanitaria española* (Madrid: Acción Social Empresarial, 1981), 21.

⁶⁷ Francisco Javier Yuste Grijalba, *Hacia una sociología de la medicina* (Barcelona: Aula de Ediciones, 1971), 33.

⁶⁸ Nolasac Acarín, “Bases para la regionalización sanitaria”, in eds. Nolasac Acarín *et al.*, *La sanidad hoy*, 111-133. Joan Campos Avillar, “Hacia un modelo de ruptura educativa para la reforma sanitaria”, in ed. Jesús M. de Miguel Rodríguez, *Planificación y reforma sanitaria*, (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1978), 121-151.

⁶⁹ Acarín *et al.*, *La salud, exigencia popular*, 48.

⁷⁰ José María Segovia de Arana, “Líneas generales de la reforma sanitaria”, junio de 1979, 1137/11, Archivo INGESA, 6.

This point of view, especially with regard to pharmaceutical benefits, which appeared time and again in the first years of debate on health reform, had become common after the launch of the SOE,⁷¹ as well as in one of the first published criticisms of Franco's health system.⁷² The role of doctors and the pharmaceutical industry in what was seen as a misuse of medicines was also pointed out.⁷³ Education on the use of health services has, of course, value, as it allows for the optimisation of resources. The point is that such education was always approached from a professional point of view, without considering the needs of the population. In the opposite sense, health education was assigned an emancipatory value on other occasions: better knowledge of health and disease would enable individuals and communities to act more independently of the paternalism and hegemony of health professionals.⁷⁴

There were, in the context of reformist projects, some texts referring specifically to education for health. Jose Antonio Valtueña published a very brief text in the in the May 1975 issue of *Cuadernos para el Diálogo*, devoted to "The Right to Health",⁷⁵ and Joaquin Jubert published two similar chapters in 1976 and 1977.⁷⁶ The *Catalan Culture Congress* had a

⁷¹ José Fernández Turégano, *Comentarios sobre el Seguro de Enfermedad* (Madrid: Instituto Provincial de Sanidad. Publicaciones de la Jefatura Provincial de Sanidad de Madrid, 1958), 31-32. On the lack of sustainability of the SOE, partly due to the increased pharmaceutical spending, see: Margarita Vilar-Rodríguez and Jerònia Pons-Pons, "The Introduction of Sickness Insurance in Spain in the First Decades of the Franco Dictatorship (1939-1962)", *Social History of Medicine* 26, no. 2 (2012): 267-287, <https://doi.org/10.1093/shm/hks082>. For official recommendations on the use of medicines, see: Federico Mayor Domingo, ed., *Investigación sobre la asistencia farmacéutica en España: estudio socioeconómico sobre el conjunto de la asistencia sanitaria española* (Madrid: Ministerio de Trabajo. Instituto Nacional de Previsión, 1977), 919-921.

⁷² Felipe Solé Sabarís, in *La crisis de la medicina liberal*, Henri Hatzfeld (Barcelona: Ariel, 1965), 207.

⁷³ Joaquim Bonal, "Farmàcia e indústria farmacèutica", in *Xè Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana. II Ponència. Funció social de la medicina*, (Barcelona: Acadèmia de Ciències Mèdiques de Catalunya i de Balears. Societat Catalana de Biologia, 1976), 384-398.

⁷⁴ Gol i Gurina et al., *La sanitat als Països Catalans. Crítica i Documentació*, 83.

⁷⁵ Valtueña, "El ciudadano indefenso", 77-78. Valtueña, a medical doctor, continued to take an interest in health education over the years. He published numerous articles on various health issues, signed as president of the International Centre for Health Education (Geneva, Switzerland), an organisation about which we have found no information, and later as a member of the Association of International Spanish Civil Servants. See: Perdiguero Gil, "La popularización médica durante el franquismo", 115.

⁷⁶ Joaquim Jubert i Gruart, "Educatió sanitària: pressupòsits bàsics per una pedagogia de la salut", in *Xè Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana. II Ponència. Funció social de la medicina*, (Barcelona: Acadèmia de Ciències Mèdiques de Catalunya i de Balears. Societat Catalana de Biologia,

commission dedicated to health education that published part of its conclusions.⁷⁷ Various papers dealt with health education in the broader framework of school health. Its authors were doctors such as Martí,⁷⁸ Antó,⁷⁹ Casares, and the social worker Francina Roca.⁸⁰

Leaving aside Valtueña, who had experience in health education activities, a first obvious point is that in this set of more specific proposals there was no participation of authors from the world of pedagogy, something that had occurred in the case of the work “Health Education Problems” (1965) and in the monographic issue of the journal *Vida Escolar* on health education in schools published in 1961, if only through the presence, not least, of Adolfo Maíllo.⁸¹ Jubert was later involved in the pedagogical world with regular participation in reform movements such as summer school. The inexperience of the majority of the authors explains why the proposals were only a declaration of intentions, in which classical versions of health education were mixed with proposals that understood it as a tool to achieve social change.

1976), 343-353. Joaquim Jubert Gruart, “Educació per la salut. Objectius i etapes”, in eds. Jordi Gol i Gurina *et al.*, *Salut, sanitat i societat. Per una resposta socialista a l'actual situació sanitària*, (Barcelona: 7 x 7 edicions, 1977), 59-73. Jubert, a neurologist, interested in neurobiology, worked in the field of psycho-pedagogy and special education. On Jubert, see: Josep María García and Balda, “Aproximació històrica a l'educació especial a Catalunya: l'educació institucionalitzada en centres d'educació especial a les comarques de Girona (1873-1997)” (Doctoral Thesis, Universitat de Girona, 2007).

⁷⁷ “Comissió d'Educació Sanitària”, in ed. Congrés de Cultura Catalana, *Resolucions II*, (Barcelona: 1977), 86-89.

⁷⁸ Josep Martí i Valls, “La sanitat i l'escola”, in *Xé Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana. II Ponència. Funció social de la medicina*, (Barcelona: Acadèmia de Ciències Mèdiques de Catalunya i de Balears. Societat Catalana de Biologia, 1976), 361-364. Martí i Valls worked at the *University Hospital Vall d'Hebron*, had political responsibilities in the *Barcelona City Council*, founder of the CAPS, and in recent years has had notoriety in the movements in defence of public health in Catalonia.

⁷⁹ Josep Maria Antó and Josep Martí, “Algunas posibilidades de actuación sanitaria en la escuela”, *Cuadernos de Pedagogía*, no. 31-32 (1977): 64-69. Josep M^a Antó is an epidemiologist currently working at the Barcelona Institute for Global Health. See: “ISGLOBAL. Instituto de Salud Global”, 2018. <https://www.isglobal.org/our-team/-/profiles/6201>, (consultado marzo 15, 2021).

⁸⁰ Ramon Casares and Francina Roca, “La medicina i la higiene escolar”, in eds. Jordi Gol i Gurina *et al.*, *Salut, sanitat i societat. Per una resposta socialista a l'actual situació sanitària*, (Barcelona: 7 x 7 edicions, 1977), 155-175. Years later, both of them, together with other authors, presented a paper on health professionals at the *Tretzè Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana* (Andorra, 1988), in which they discussed health education in a little more detail.

⁸¹ Adolfo Maíllo, “La educación sanitaria en la escuela”, in ed. V.V. A.A., *Problemas de educación sanitaria. Curso desarrollado como contribución a la VI Conferencia de la Unión Internacional de Educación Sanitaria*, (Madrid: Editorial Universitaria Europea, 1965), 29-59. Adolfo Maíllo, “Concepto y límites de la educación sanitaria escolar”, *Vida Escolar*, no. 26 (1961): 2-8.

Health education, therefore, was approached from a relatively unrealistic medical point of view. Jubert, who was well versed in the health education ideas of the WHO and UNESCO, pointed to the development of health education activities: “It is necessary to previously ‘diagnose’ the state of ‘health education’ of the population or of groups of individuals, to be able to elaborate the necessary ‘educational treatment’. However, it is also necessary to know how to administer and dose this treatment and to know who has to administer it”.⁸² There is no metaphor that could be closer to healthcare, in a context in which the limited curative approach was rejected.

From this medico-centric point, the necessity to carry out a diagnosis prior to educational actions, already advocated by authors such as Maíllo and Serigó, revealed an ambiguous assessment of culture, which shows the discomfort in which the WHO was also immersed regarding this point.⁸³ Although the beliefs of the population were to be known and respected, they were usually seen as obstacles to health education governed by health professionals, in the context of a classical approach based on the eradication of certain harmful, or potentially harmful, behaviours. There was, nonetheless, innovative proposals, such as the need to take into account “marginal medicine”, which could be treated methodologically: “[...] from the point of view of recovering and purifying the numerous health habits that each child (and each teacher) brings, according to his or her family and geographical origin”.⁸⁴ Other methodological proposals in the same text indicated that health education could be approached from various disciplines of the school curriculum, avoiding a dogmatic presentation of “official medicine” and stressing personal responsibility for paying attention to health.⁸⁵

Educators and the school environment were considered indispensable as a setting for health education. However, there are striking

⁸² Jubert i Gruart, “Educació sanitària: pressupòsits bàsics per una pedagogia de la salut”, 347.

⁸³ World Health Organization, *Expert Committee on Training of Health Personnel in Health Education of the Public. Technical Report Series, 156* (Geneva: World Health Organization, 1958), 4.

⁸⁴ Josep Maria Antó and Josep Martí. “Algunas posibilidades de actuación sanitaria en la escuela”: 68.

⁸⁵ The only texts that dealt in detail with health education programmes, but still outside from the reform context were: Yuste Grijalba, *La educación sanitaria* and Yuste Grijalba, *Hacia una sociología de la medicina*.

statements such as: “[...] the body directly responsible for health services in schools must be the hospital [...]”,⁸⁶ referring to all the areas of school health: hygiene, prevention, healthcare and treatment of school pathologies, and health education. This statement, and others like it, must be contextualised in the framework of the poor state of school health, whose very insufficient interim reform had been undertaken shortly before Franco’s death.⁸⁷ In other cases, the preponderance of the health scenario in school health moved to local contexts, such as counties, municipalities, and neighbourhoods.⁸⁸

In the specific writings on health education, it was again emphasised as a tool for the participation of the population in the management of a democratic health system, the aim of which was a new type of society with collective health as its primary aspiration. However, some of these ideas were not from public health professionals, but mostly from clinicians, which explains many of the paradoxes of what was proposed.

The repeated allusion to the political dimension of health education, which called for popular demands on the health system, was rarely grounded:

In short, we believe that it is now possible to build a health pedagogy in schools, based on the understanding of a man as a psycho-somatic-social reality, whose illnesses are inseparable from his individual and collective personality, and on the formulation of a policy for the defence of health linked to initiatives at the social base, which consider the globality of health resources and which identifies each person as the bearer and manager of his or her own health.⁸⁹

⁸⁶ Martí i Valls, “La sanitat i l’escola”, 362. Casares y Roca were of the same opinion “La medicina i la higiene escolar”, 163: “The organization of school health correspond, then, to the Office of Health, or more specifically, to the National Health Service, which will plan the protection of all children in a single, free system”.

⁸⁷ Decree 2892/1975 of 31 October, approving the Provisional Regulations of School Health. *Boletín Oficial del Estado* 13 November, 1975, no. 272: 23687-23692.

⁸⁸ Casares and Roca, “La medicina i la higiene escolar”.

⁸⁹ Josep Maria Antó and Josep Martí, “Algunas posibilidades de actuación sanitaria en la escuela”: 69. Years later, one of the authors of this statement presented the thesis Josep Martí i Valls. *Moviments socials i reivindicacions sanitàries a Catalunya (1970-1976)*. (Doctoral Thesis, Universitat

Jubert's varied interests in children development, health education, special education and other fields of knowledge, such as art history, took him off the well-known path and went beyond the criticised but pervasive classical hygienic concerns.⁹⁰ He pointed out that in the context of a new health system, "classical" health education, basically centred on the teaching of hygiene, became "education for health", based on a certain concept of health, which in the Catalan context was that of Gol.⁹¹ He indicated that its zone of influence should include issues such as: respect of human and individual life, knowledge about behaviour, the meaning of life and death, acceptance of the limitations of medicine, a critical attitude towards general and health consumerism. The originality of the proposals was not accompanied by indications on how to deal with such complex issues. It seems more like a *desideratum* without translation in concrete actions, as was the case in most of the writings we have been discussing.

The importance of health education began to take shape in local health scenarios in the late 1970s. An important role in this process was played by a reference institution, the Experimental Centre for Health Education (Perugia) (*Centro Sperimentale per l'Educazione Sanitaria*), created in the mid-1950s. Many Spanish health professionals travelled to the Italian city to attend its summer courses and, later, some of the professors from this Centre moved to Spain to give courses.⁹² It was in municipal centres and, above all, in Primary Care Centres where health education (now education for health), which had been advocated at a general level, began to take root. Nursing professionals played a special role in this process.⁹³

Autònoma de Barcelona, 1981), in which he analysed the socially based initiatives referred to in the quote.

⁹⁰ Most of the proposals did include sex education, the area in which the most innovative pedagogical proposals were produced. For a detailed analysis of the subject, see: Inma Hurtado García and Aida Terrón Bañuelos, "La educación sexual durante la Transición: Modelando discursos y modulando voces", in eds. José Martínez-Pérez and Enrique Perdiguero-Gil, *Genealogías de la reforma sanitaria*, (Madrid: Catarata, 2020), 155-191.

⁹¹ This terminological and conceptual transition also appears in: "Comissió d'Educació Sanitaria", 86-89.

⁹² Josep M. Comelles *et al.*, "Health education and medical anthropology in Europe: the cases of Italy and Spain", *Salud Colectiva* 13, no. 2 (2017): 171-198, <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1196>. Duro Martínez, "Discursos médicos y políticos".

⁹³ María Jesús Pérez Mora, "La reforma de la Atención Primaria de Salud: sus inicios en la Comunidad Valenciana", in ed. Enrique Perdiguero Gil, *Política, salud y enfermedad en España: entre el desarrollismo y la transición democrática*, (Elche: Universidad Miguel Hernández, 2015).

CONCLUSION

Social Security was introduced in Spain in 1967, after the long gestation of the principles laid down in the 1963 Social Security Law. The new scheme did not overcome many of the problems that it had set out to solve, although it did significantly increase the percentage of the population with health coverage. The main lines of healthcare, established since the set-up of the SOE, hardly changed: the focus on curative rather than preventive care, the neglect of the collective dimensions of health and illness, low-quality general medicine, and the centrality of prescriptions in the absence of a technically suitable healthcare relationship. The hegemony of hospital healthcare grew with the development of a certain, very biologicistic way of conceptualising medicine and the proliferation of new nosocomial facilities. This situation meant that by the mid-1970s there was a consensus, both in government and in the clandestine political and trade union organisations, on the need to change the health sector. Of course, the parameters on which such a task should hinge varied, with some talking about reforming the health system and others about building a new one. Nonetheless, all the writings that we have analysed, from different sources, agreed that health education is a key element. In the same manner, they agreed on the diagnosis of the previous situation: nothing, or almost nothing, had been done in this respect during Franco's regime. The fragmentary initiatives developed did not even merit the role of "precedents".

The proposals that sought to implement a national health service placed healthcare education of the population at the basis of a new system that would prioritise the defence of health over the treatment of illness, offering comprehensive care, with universal coverage, financed by the general state budget, decentralised and with the participation of the population in management and planning. Government reform projects, reluctant to abandon the insurance system and with less emphasis on aspects such as decentralisation and co-management, nevertheless shared many other features with the *rupturist* ones.

One of these coincidences, albeit with notable variations in nuance, was the consideration of education for the population from a naïve perspective –a kind of panacea without much concreteness– classical –advice to the population on unhealthy behaviours, especially to specific

vulnerable groups– and with much emphasis on its role as a guide to “correct” use of health services within the parameters set by experts. This predominant approach to education used a certain rhetoric of engagement with the education system, but, in most cases, without much pretence of collaboration.

Only incipiently, at the end of the 1970s, some professionals, through creative initiatives –often of a municipal nature– and, or, due to the influence of international trends, began to lay the foundations for what would be a more concrete, systematic, and conscious development of “education for health” during the following two decades.

A final question could be asked: does this approach, inherited from the yearnings of a new way of dealing health and illness expressed during the Democratic Transition, still exist today? If any citizen were to visit a health centre today, at any level, would he or she easily identify activities that would support the key role that was intended to be given to health education for the population? The answer would require the development of a whole research programme that has not yet been tackled globally.

Note on the authors

ENRIQUE PERDIGUERO GIL, M.D. (Alicante University), Ph.D. (Alicante University), Professor of History of Science at the Miguel Hernández University of Elche. He did several research stays at the Wellcome Institute for the History of Medicine (London), of which he was Research Fellow. His lines of research have focused on the relationships between scientific knowledge and popular knowledge, paying special attention to the popularization of medicine and health education, from a perspective that combines social anthropology and history of medicine. He has also dealt with the history of Public Health in Spain, the history of Medical Anthropology in Spain and the history of medical pluralism. The result of these investigations has appeared in books, book chapters and articles published in specialized journals. He has participated in numerous national and international congresses and conferences. In the recent years, he has headed research projects on health education in the Franco regime, on the development of the Compulsory Health Insurance, on rural medicine during the Franco regime and on health reform in the

Democratic Transition. He has been a member of the steering committee and vice president of the Spanish Society for the History of Medicine and a member of the steering committee of the Catalan Society for the History of Science and Technology. He is currently the coordinator of the López Piñero Interuniversity Institute of Historical and Social Studies on Science, Technology, Medicine and Environment at the Miguel Hernández University of Elche.

EDUARDO BUENO VERGARA, Master's degree in History of Science and Scientific Communication (University of Alicante, Miguel Hernández University of Elche and University of Valencia), Ph.D. in History from the University of Alicante. He is Senior Lecturer of History of Science at the Miguel Hernández University of Elche and researcher at the López Piñero Interuniversity Institute for Historical and Social Studies on Science, Technology, Medicine and Environment. His main lines of research are the history of the climate, the history of health and disease during the Franco dictatorship and the history of cancer during the same period. On these subjects he has published several book chapters and articles in specialized journals.

REFERENCES

- Acarín, Nolasco. "Bases para la regionalización sanitaria". In *La sanidad hoy. Apuntes críticos y una alternativa*, edited by Nolasco Acarín, Ramón Espasa, Helios Pardell, et al., 111-133. Barcelona: Avance, 1975.
- Acarín, Nolasco, Manuel Campo, Ramón Espasa and Joaquim Vergés. *La salud, exigencia popular*. Barcelona: Laia, 1976.
- Acarín, Nolasco, Ramón Espasa, Carme Sans and Joaquim Vergés. *Servicio Nacional de Salud. Una alternativa democrática a la sanidad*. Barcelona: Laia, 1977.
- Bernabeu-Mestre, Josep and Encarna Gascón Pérez. *Historia de la Enfermería de Salud Pública en España (1860-1977)*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 1999.
- Bernabeu-Mestre, Josep and María Eugenia Galiana Sánchez. "Enfermería y exilio. El caso de las visitadoras sanitarias". *Mètode*, no. 61 (2009): 72-77.
- Bonal, Joaquim. "Farmàcia e indústria farmacèutica". In *Xè Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana. II Ponència. Funció social de la medicina*, 384-398. Barcelona: Acadèmia de Ciències Mèdiques de Catalunya i de Balears. Societat Catalana de Biologia, 1976.

- Borasteros, Carlos. *Salud, enfermedad y sociedad*. Madrid: Forma, 1978.
- Bosch Marín, Juan. *Filosofía de la educación sanitaria sobre la salud de la madre y el niño*. Madrid: Dirección General de Sanidad, 1962.
- Bueno Vergara, Eduardo and Enrique Perdiguero-Gil. "Mejor curar que prevenir: dispositivos asistenciales y actividades preventivas en el primer franquismo". In *Del siglo XIX al XXI. Tendencias y debates*, edited by Mónica Moreno Seco, Rafael Fernández Sirvent and Rosa Ana Gutiérrez Lloret, 1972-1983. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2019.
- Campos i Avillar, Joan. "Hacia un modelo de ruptura educativa para la reforma sanitaria". In *Planificación y reforma sanitaria*, edited by Jesús M. de Miguel Rodríguez, 121-151. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1978.
- Casares, Ramon and Francina Roca. "La medicina i la higiene escolar". In *Salut, sanitat i societat. Per una resposta socialista a l'actual situació sanitària*, edited by Jordi Gol i Gurina, Josep Artigas Candela, Joaquim Jubert i Gruart, et al., 155-175. Barcelona: 7 x 7 edicions, 1977.
- Castejón Bolea, Ramón, Enrique Perdiguero Gil and José Luis Piqueras Fernández, eds. *Las imágenes de la salud: cartelismo sanitario en España (1910-1950)*. Alicante - Madrid: Instituto Alicantino de Cultura "Juan Gil-Albert" - Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2012.
- Castejón, Ramón, Enrique Perdiguero and Rosa Ballester. "The mass media at the service of the fight against venereal diseases and the protection of maternal-infant health (1900-50)". *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 13, no. 2 (2006): 411-437.
- Comelles, Josep M., Isabella Riccò, Aida Terrón Bañuelos and Enrique Perdiguero-Gil. "Health education and medical anthropology in Europe: the cases of Italy and Spain". *Salud Colectiva* 13, no. 2 (2017): 171-198. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1196>.
- De Miguel Rodríguez, Jesús M. "Policies and politics on the health reforms in Southern European Countries: a sociological critique". *Social Science and Medicine* 11 (1977): 379-393.
- De Miguel Rodríguez, Jesús M. *La sociedad enferma: las bases sociales de la política sanitaria española*. Madrid: Akal, 1979.
- Duro Martínez, Juan Carlos. "Discursos médicos y políticos sobre la salud comunitaria durante la transición democrática española". *Praxis Sociológica*, no. 18 (2014): 35-79.
- Echeverri Dávila, Beatriz. "La protección de la infancia: la educación sanitaria de las madres en la posguerra española". *Historia y Política*, no. 9 (2003): 279-308.
- Evangelista Benítez, Manuel. *Medicina y sociedad: la reforma sanitaria*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1981.

- Galiana Sánchez, María Eugenia, María Pilar García Paramio and Josep Bernabeu Mestre. "La frustración de una profesión: la enfermería de salud pública en la V Reunión de Sanitarios, 1959". *Temperamentvm* 5, no. 9 (2009).
- García i Balda, Josep María. "Aproximació històrica a l'educació especial a Catalunya: l'educació institucionalitzada en centres d'educació especial a les comarques de Girona (1873-1997)". Tesis Doctoral, Universitat de Girona, 2007.
- García Jiménez, María Teresa. "Introducción. Breve historia de la alimentación y la nutrición en los colegios españoles. Recursos y currículo". In *Nutrición y Alimentación en el ámbito escolar*, edited by Jesús Román Martínez Álvarez, 1-21. Majadahonda, Madrid: Ergon, 2012.
- Gol i Gurina, Jordi, Jesús M. de Miguel, Joan Reventós, Andreu Segura and Felip Solé Sabarís. *La sanitat als Països Catalans. Crítica i Documentació*. Barcelona: Edicions 62, 1978.
- González García, Alberto. "La Sección Femenina y las campañas de vacunación obligatoria contra la difteria en España en las páginas de La Vanguardia (1940-1955)". *Vínculos de Historia. Revista del Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha* 5 (2016): 309-329. <https://doi.org/10.18239/vdh.v0i5.018>.
- Hurtado García, Inma and Aida Terrón Bañuelos. "La educación sexual durante la Transición: Modelando discursos y modulando voces". In *Genealogías de la reforma sanitaria*, edited by José Martínez-Pérez and Enrique Perdiguerro-Gil, 155-191. Madrid: Catarata, 2020.
- Infante, Alberto, ed. *Cambio social y crisis sanitaria. (Bases para una alternativa)*. Madrid: Ayuso, 1975.
- Lamarre, Marie-Claude. "The International Union for Health Promotion and Education". *Health Education Research* 15, no. 3 (2000): 243-248. <https://doi.org/10.1093/her/15.3.243>.
- Maceiras-Chans, José Manuel, María Eugenia Galiana-Sánchez and Josep Bernabeu-Mestre. "La Sección Femenina en las campañas de vacunación del primer franquismo: el caso de la provincia de Valencia (1941-1958)". *REC- CIEN* 13 (2017): 5-23. <https://doi.org/10.14198/recien.2017.13.02>.
- Maceiras-Chans, José Manuel, María Eugenia Galiana-Sánchez and Josep Bernabeu-Mestre. "Enfermería y control social: las actividades socio-sanitarias de la Sección Femenina de Falange en la ciudad de Valencia (1940-1977)". *Enfermería Global* 17, no. 1 (2018): 270-282. <https://doi.org/10.6018/eglobal.17.1.263381>.
- Marset Campos, Pedro, José Miguel Sáez Gómez and Fernando Martínez Navarro. "La Salud Pública durante el franquismo". *Dynamis* 15 (1995): 211-250.
- Martí i Valls, Josep. "La sanitat i l'escola". In *Xé Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana. II Ponència. Funció social de la medicina*, 361-364.

- Barcelona: Acadèmia de Ciències Mèdiques de Catalunya i de Balears. Societat Catalana de Biologia, 1976.
- Martínez Navarro, Ferran. *Estructura i malaltia. Una alternativa sanitària per al País Valencià*. València: Tres i Quatre, 1978.
- Martínez-Pérez, José and Enrique Perdiguero-Gil, eds. *Genealogías de la reforma sanitaria*. Madrid: Catarata, 2020.
- Mayor Domingo, Federico, ed. *Investigación sobre la asistencia farmacéutica en España: estudio socioeconómico sobre el conjunto de la asistencia sanitaria española*. Madrid: Ministerio de Trabajo. Instituto Nacional de Previsión, 1977.
- Nadal, Juli. *La construcción de un éxito. Así se hizo nuestra sanidad pública*. Barcelona: Ediciones La Lluvia, 2016.
- Nájera, Pilar. "Health Education in Spain - AN OVERVIEW". In *World Yearbook of Education. Health Education*, edited by Chris James, John Balding and Duncan Harris, 64-72. London: Kogan Page, 1989.
- Novella, Enric J. "Los límites de la tecnocracia: el Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica y la modernización autoritaria de la asistencia psiquiátrica en la España del segundo franquismo". *Dynamis* 39, no. 1 (2019): 73-97. <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i1.8667>.
- Palacio Lis, Irene. *Mujeres ignorantes: madres culpables adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX*. València: Universitat de València, 2003.
- Pan-Montojo, Juan. "Entre la reforma y las contrarreformas: una historia política de la fiscalidad española en la democracia". In *La evolución de la Hacienda Pública en Italia y España (siglos XVIII-XXI)*, edited by Carlos Barciela López, Antonio Di Vittorio and Joaquín Melgarejo Moreno, 557-590. Alicante: Publicacions de la Universitat d'Alacant, 2015.
- Partido Comunista de España. *Primeras Jornadas Sanitarias del PCE. Madrid. 10 y 11 de junio, 1978. Ponencias y Comunicaciones*. Madrid: Partido Comunista de España, 1978.
- Partit Socialista Unificat de Catalunya. *I Jornades de Sanitat del PSUC. Ponències i comunicacions. 11-12 de febrer de 1978*. Barcelona: Comissió de Sanitat del Comitè Central. PSUC, 1978.
- Perdiguero-Gil, Enrique. "Propaganda y 'educación sanitaria' en el ideario médico-social del Franquismo a través de la revista SER". In *Política, salud y enfermedad en España: entre el desarrollismo y la transición democrática*, edited by Enrique Perdiguero-Gil. Elche: Universidad Miguel Hernández, 2015.
- Perdiguero-Gil, Enrique. "La popularización médica durante el franquismo: un primer acercamiento". In *Educación, comunicación salud. Perspectivas desde las ciencias humanas y sociales*, coordinated by Josep M Comelles and

- Enrique Perdiguero Gil, 105-138. Tarragona: Publicacions Univeristat Rovira i Virgili, 2017.
- Perdiguero-Gil, Enrique and Josep M Comelles. "The Roots of the health Reform in Spain". In *Health Care and Government Policy*, edited by Laurinda Abreu. Évora: Publicações do Cidehus, 2019.
- Perdiguero-Gil, Enrique and Josep M. Comelles. "The defence of health. The debates on health reform in 1970s Spain". *Dynamis* 39, no. 1 (2019): 45-72. <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i1.8666>.
- Perdiguero, Enrique, Rosa Ballester and Ramón Castejón. "Films in Spanish Health Education: The Case of Child Health (1928-1936)". *Higyea Internationalis* 6, no. 2 (2007): 69-97.
- Pérez Martínez, A. *Lo que todo el mundo debe saber sobre el cáncer*. Madrid: Dirección General de Sanidad, 1954.
- Pérez Mora, María Jesús. "La reforma de la Atención Primaria de Salud: sus inicios en la Comunidad Valenciana". In *Política, salud y enfermedad en España: entre el desarrollismo y la transición democrática*, edited by Enrique Perdiguero Gil. Elche: Universidad Miguel Hernández, 2015.
- Pérez Moreno, Heliodoro Manuel. "La asistencia sanitaria como función circumformativa de la Cátedra Ambulante de Huelva (1956-1977)". *Cuestiones Pedagógicas*, no. 21 (2011/2012): 197-228.
- Pérez Moreno, Heliodoro Manuel. "Educación y asistencia social de una escuela errante durante el Franquismo en España". *Revista de Educación Social*, no. 17 (2013): 1-16.
- Rodríguez-Ocaña, Esteban. "La sanidad franquista vista desde la Organización Mundial de la Salud: el Informe Brockington (1967)". *Gaceta Sanitaria* 32, no. 6 (2018): 582-583. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.03.004>.
- Rodríguez Ocaña, Esteban and Juan Atenza Fernández. "El proyecto E30 OMS-España para el establecimiento de una zona de demostraciones sanitarias en Talavera de la Reina, 1965-1976". In *Salud, enfermedad y medicina en el franquismo*, edited by M^a Isabel Porras Gallo, Lourdes Mariño Gutiérrez and María Victoria Caballero Martínez, 124-145. Madrid: Catarata, 2019.
- Rodríguez Ocaña, Esteban and Rosa Ballester Añón. "El Informe del consultor de la OMS Fraser Brockington de 1967 en el contexto del reformismo sanitario franquista". *Dynamis* 39, no. 2 (2019): 477-496. <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i2.9845>.
- Salazar Agulló, Modesta, Emilio Martínez Marco and Josep Bernabeu-Mestre. "La salud materno-infantil durante el franquismo: notas bibliométricas sobre el programa "Al servicio de España y del niño español"". *Asclepio* 59, no. 1 (2007): 285-314.

- Sánchez Harguindey, Luis. *Reforma sanitaria española*. Madrid: Acción Social Empresarial, 1981.
- Serigó Segarra, Adolfo. *La crisis sanitaria en España (Nuevas ideas en salud pública)*. Madrid: El autor, 1979.
- Solé Sabarís, Felipe. In *La crisis de la medicina liberal*. Henri Hatzfeld, 9-12, 99-107, 125-136, 197-221, 256-264, 277-278, 291-305. Barcelona: Ariel, 1965.
- Trescastro-López, Eva María and Silvia Trescastro-López. "La educación en alimentación y nutrición en el medio escolar: el ejemplo del Programa EDAL-NU". *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética* 17, no. 2 (2013): e84-e90. <https://doi.org/10.14306/renhyd.17.2.11>.
- Vanel, Julia "De l'éducation sanitaire à la promotion de la santé: Enjeux et organisation des savoirs au coeur de l'action publique sanitaire (internationale)". PhD. diss., Université Paris Saclay (COMUE), 2006.
- Vicarelli, Giovanna. "The creation of the National Health System in Italy (1961-1978)". *Dynamis* 39, no. 1 (2019): 21-43. <https://doi.org/10.30827/dynamis.v39i1.8665>.
- Vilar-Rodríguez, Margarita and Jerònia Pons-Pons. "The Introduction of Sickness Insurance in Spain in the First Decades of the Franco Dictatorship (1939-1962)". *Social History of Medicine* 26, no. 2 (2012): 267-287. <https://doi.org/10.1093/shm/hks082>.
- Yuste Grijalba, Francisco Javier. *Hacia una sociología de la medicina*. Barcelona: Aula de Ediciones, 1971.
- Yuste Grijalba, Francisco Javier. *La educación sanitaria*. Madrid: Marsiega, 1971.

EDUCAÇÃO SANITÁRIA NO ESTADO DE SÃO PAULO, BRASIL: CONCEPÇÕES DIFUNDIDAS ENTRE 1917 E 1967*

Health education in the State of São Paulo, Brazil: conceptions spread between 1917 and 1967

Educación sanitaria en el Estado de São Paulo, Brasil: concepciones difundidas entre 1917 y 1967

Maria Cristina da Costa Marques,^α Danilo Fernandes Brasileiro^β
e João de Oliveira Gusmão^γ

Data de aceitação: 05/04/2021 • Data de recepção: 08/09/2021

Resumo. O período de 1917 a 1967 foi peculiar na história da saúde pública paulista, no Brasil, sobretudo na implementação e consolidação de medidas voltadas à intervenção individual e coletiva, sustentadas por um conjunto de normas, apoiadas por regras higiênicas de mudança de hábitos de vida, viabilizadas através de inúmeras estratégias de educação sanitária. Pretende-se com o presente estudo, identificar as concepções de educação sanitária que sustentaram a prática de educação sanitária entre os anos de 1917 e 1967, no Estado de São Paulo. Trata-se, portanto, de uma revisão de escopo da literatura científica, que com buscas em bases de dados digitais, selecionou previamente 214 artigos, que submetidos a análise mais apurada, permitiu incluir 14 artigos no corpus documental do estudo. Dos 14 artigos selecionados, a maior parte deles produzidas por pesquisadores paulistas, com intervalo temporal de

* Trabalho extraído da pesquisa Fapesp (Processo n° 2019/10699-8): Transformações na formação do especialista em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo entre 1928 a 2008.

^α Professora doutora da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, Brasil. mc-marques@usp.br  <http://orcid.org/0000-0002-7461-3710>.

^β Mestre em Ciências e doutorando da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, Brasil. danilo.brasileiro@hc.fm.usp.br  <http://orcid.org/0000-0002-3905-7579>.

^γ Aluno de graduação da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. joaogusmao@usp.br  <https://orcid.org/0000-0003-0845-3621>.

1936 desde a publicação do primeiro, até 2018, quando se publicou o último artigo. Encontrou-se duas categorias de análise que refletiram as concepções que sustentaram a prática da educação sanitária no Estado de São Paulo: (1) Educação Sanitária como Expressão da Biopolítica e (2) Educação Sanitária como Expressão da Eugenia. Concluiu, portanto, que o Estado de São Paulo, utilizou da educação sanitária como aliado para atingir seus objetivos de construção de um projeto de modernidade, sendo a eugenia e biopolítica as expressões mais contumazes desse processo.

Palavras-chave: História; Saúde Pública; Educação Sanitária; Eugenia; Biopolítica.

Abstract. *The period from 1917 to 1967 was peculiar in the history of public health in São Paulo, Brazil, especially regarding the implementation and consolidation of measures aimed at individual and collective interventions supported by a set of norms and by hygienic rules for changing lifestyle habits, all made possible by numerous health education strategies. This study intends to identify the conceptions of health education that guided the practice of health education between the years 1917 to 1967, in the State of São Paulo. It consists of a review of the scientific literature, consulted in digital databases, from which 214 previously selected articles from a rapid analysis led us to choose 14 articles for the documentary corpus of the study. Most of the 14 selected articles were produced by researchers from São Paulo between 1936 and 2018, when the last article was published. We discovered two categories of analysis that reflect the concepts that underpinned the practice of health education in the State of São Paulo: (1) Health education as an Expression of Biopolitics and (2) Health education as an Expression of Eugenics. We conclude, therefore, that the State of São Paulo used health education as an ally to achieve its goals of building a project of modernity, leading to eugenics and biopolitics as the most compelling expressions of this process.*

Keywords: *History; Public health; Health education; Eugenics; Biopolitics.*

Resumen. *El período de 1917 a 1967 fue peculiar de la historia de la salud pública en São Paulo, en Brasil, principalmente por la implementación y consolidación de medidas dirigidas a la intervención individual y colectiva, sustentadas en un conjunto de normas, respaldado por reglas higiénicas para cambiar los hábitos de vida, posible gracias a numerosas estrategias de educación sanitaria. El objetivo de este estudio es identificar los conceptos de educación sanitaria que apoyaron la práctica de la educación para la salud entre los años 1917 y 1967, en el Estado de São Paulo. Se trata, por tanto, de una revisión del alcance de la literatura científica que, con búsquedas en bases de datos digitales, previamente seleccionados 214 artículos que,*

sometidos a un análisis más preciso, permitió incluir 14 artículos en el corpus documental del estudio. De los 14 artículos seleccionados, la mayoría fueron producidos por investigadores de São Paulo, con un intervalo de tiempo de 1936 desde la publicación del primero, hasta 2018, cuando se publicó el último. Se encontraron dos categorías de análisis que reflejaron los conceptos que sustentaron la práctica de la educación sanitaria en el Estado de São Paulo: (1) Educación sanitaria como expresión de la biopolítica y (2) Educación sanitaria como expresión de la Eugenesia. Concluyó, por tanto, que el Estado de São Paulo utilizó la educación sanitaria como un aliado para lograr sus objetivos de construir un proyecto moderno, siendo la eugenesia y la biopolítica las expresiones más llamativas de este proceso.

Palabras clave: *Historia; Salud pública; Educación sanitaria; Eugenesia; Biopolítica.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo, por meio de uma revisão de escopo da literatura, dedicou-se a analisar a experiência do estado brasileiro de São Paulo, entre os anos de 1917 e 1967, período de mudanças importantes no paradigma de Saúde Pública e de regulamentação em saúde, com o objetivo de identificar as concepções de educação sanitária presentes no período e conseqüentemente compreender quais foram as influências ideológicas, políticas e científicas que sustentaram essa prática.

Entende-se que as estratégias de intervenção na saúde individual e coletiva, como aquelas implementadas pela educação sanitária no período estudado, não foram uma prerrogativa dos tempos modernos do século XX. Desde meados do século XVIII, se deu «o início das preocupações e intervenções do Estado com relação à saúde pública»¹ quando o conhecimento sobre o governo dos homens, passou a envolver, para além da noção de polícia, saberes relacionados a melhorar, prolongar e tornar mais produtiva a vida dos súditos.

Desse modo, o movimento higienista, levado a cabo nas primeiras décadas do século XX em grande parte do mundo, foi um dos mais ambiciosos projetos de intervenção social que a modernidade ocidental

¹ Rafael Mantovani e Maria Cristina da Costa Marques, «Higiene como prática individual e como instrumento de Estado», *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* 27 (2), (2020): 345. <https://doi.org/10.1590/s0104-59702020000200002>.

experimentou,² projeto esse sustentado por ações de educação sanitária, com forte influência dos Estados Unidos da América.

O referido projeto em 1919 já difundia preceitos da educação em saúde, termo análogo à educação sanitária, que, entre outras características,³ adotava princípios científicos pautados nos avanços da microbiologia e imunologia, associados a métodos pedagógicos com vistas a promover modelos de comportamento individuais e coletivos.⁴

No Brasil, a institucionalização das estratégias de educação sanitária, se oficializou a partir do ano de 1923 com a criação e estruturação do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária (SPES), vinculado ao Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), órgão máximo regulador de ações de saúde, criado na então Capital da República à época, Rio de Janeiro, sendo substituído em 1941 pelo Serviço Nacional de Educação Sanitária (SNES), reestruturado em 1962.⁵⁵

A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SANITÁRIA EM SÃO PAULO, BRASIL

Apesar das estratégias do SPES e SNES, estarem centralizadas à federação, buscando coordenar e propagar, ainda que de modo incipiente, aos estados que compunham a nação brasileira ideais atinentes à construção de uma «consciência sanitária» nacional, foi em um dos seus estados, especificamente no estado de São Paulo, que a educação sanitária se firmou como um dos projetos mais abrangentes e estruturantes da Saúde Pública. O órgão estadual, denominado de Serviço de Propaganda e Educação Sanitária do Departamento de Saúde do Estado de São Paulo (SPES-DSESP), desde a década de 1920 já atuava na publicação

² Márcia Guedes Soares, «A Política de Educação do Serviço Sanitário de São Paulo entre a República Velha e o Estado Novo», Tesis de maestría, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2017.

³ Vanderlei Sebastião de Souza, «Arthur Neiva e a questão nacional nos anos 1910 e 1920», *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* 16(1)(2009):249-264. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702009000500012>.

⁴ Rogério Dias Renovato e Maria Helena Salgado Bagnato, «Práticas educativas em saúde e a constituição de sujeitos ativos», *Texto & Contexto – Enfermagem* 19 (3) (2009): 554-562. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072010000300018>.

⁵ Érica Mello de Souza, «Educação sanitária: orientações e práticas federais desde o Serviço de Propaganda e Educação Sanitária ao Serviço Nacional de Educação Sanitária (1920-1940)». Tesis de maestría, Casa de Oswaldo Cruz, 2012.

de cartazes, folhetos e boletins, como estratégia de divulgação de hábitos de vida saudável e ações de combate a endemias.⁶

Nessa perspectiva, cabe destacar as ações de personalidades como Arthur Neiva (1917) e Geraldo de Paula Souza (1925). Arthur Neiva, ao assumir a direção geral do principal órgão estadual de saúde - Serviço Sanitário de São Paulo, por meio da Lei nº 1.596, de 29 de dezembro de 1917, propôs a reorganização daquele serviço, criando 11 Delegacias de Saúde, cinco delas na capital do estado e demais nas maiores cidades do interior.⁷⁷

Um ano mais tarde, em 1918, foi criado o Código Sanitário do Estado de São Paulo, composto de 800 artigos, que propôs medidas de controle e regulação das pessoas nas cidades e na zona rural,⁸ ainda sob à égide de uma lógica de vigilância policialesca, composto por inúmeras regras prescritivas direcionadas à normatização da vida individual e coletiva.⁹

Embora as poucas estratégias que articulavam educação e regulação de hábitos sanitários individuais e coletivos estivessem presentes e alinhadas a uma lógica mais coercitiva, interventiva e policialesca, em 1925, presenciou-se uma ruptura no entendimento dessas práticas sanitárias no Estado de São Paulo, quando Geraldo Horácio de Paula Souza, em consonância à influência da Fundação Rockefeller, propôs a reestruturação global do Serviço Geral de Saúde Pública do estado, por meio do Decreto n. 3.876, que determinou à Inspetoria de Educação Sanitária «promover a formação da consciência sanitária da população em geral».¹⁰

⁶ Maria Cristina da Costa Marques, Danilo Fernandes Brasileiro e Suzana César Gouveia Fernandes, «Informação e disciplina: a Coletânea de Educação Sanitária do estado de São Paulo, Brasil (1939-1952)», *Interface* 21 (61), (2017): 397-410. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0100>.

⁷ Rodolfo Santos Mascarenhas, «Contribuição para o estudo da administração estadual em São Paulo». Tesis de docencia libre, Faculdade de Higiene e Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 1949.

⁸ Ivomar Gomes Duarte, «O código sanitário estadual de 1918 e a epidemia de gripe espanhola», *Cadernos de História da Ciência* 5 (1), (2009): 55-73. http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809_7634200900100004&lng=pt&nrm=is o (consultado el 23-09-2021).

⁹ Emerson Elias Merhy, *A saúde pública como política* (São Paulo: Hucitec, 2006).

¹⁰ Nelly Martins Ferreira Candeias, «Evolução histórica da educação em saúde como disciplina de ensino na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo – 1925 a 1967», *Revista de Saúde Pública* 22 (4), (1988): 350. <https://doi.org/doi: 10.1590/S0034-89101988000400013>.

Cabia a este serviço atuar junto ao indivíduo e coletividade, por meio de promoções de atividades nas unidades, de Centros de Saúde, em visitas domiciliares, em estabelecimentos escolares, hospitalares e fabris. A educação sanitária era a partir daquele momento o elemento chave utilizado pelo estado para normatizar hábitos de vida e conseqüentemente obter impactos nas condições sanitárias da população,¹¹ e a reforma proposta por Paula Souza, foi reforçada através do Decreto n. 18.165 de 22 de junho de 1948, com ampliação da rede distrital dos Centros de Saúde, fortalecendo o modelo de promoção saúde defendido pelo sanitarista.¹²

Apesar da solidificação das ações propostas pela Reforma Paula Souza notava-se em meados da década de 1950, que a complexidade do cenário sanitário do estado de São Paulo havia se modificado, dado crescente industrialização e adensamento populacional,¹³ dilemas esses refletidos na administração sanitária paulista, que notadamente sofria sérios problemas de planejamento e excessiva desordem.¹⁴

Desse modo, por meio do Decreto nº 48.162, de 3 de julho de 1967, Walter Sidney Leser, secretário de saúde do Estado de São Paulo, apontava para uma situação de deterioração da máquina pública e suas repercussões na vida dos cidadãos paulistas, propondo assim uma ampla reforma de saúde, através da descentralização executiva das ações de saúde pública, com criações de Distritos Sanitários, variando em termos gerais de 40.000 a 150.000 habitantes, que seria chefiado por médico-sanitarista de carreira, em regime de dedicação exclusiva, além da criação de Centros de Saúde Distritais.¹⁵

¹¹ Mantovani y Marques, «Higiene como prática individual».

¹² Fábio de Oliveira Almeida, «Reforma Sanitária e política paulista: as relações entre os processos de profissionalizações dos médicos de São Paulo e políticas de saúde do governo estadual Adhemar de Barros». Tesis de maestría, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

¹³ Guilherme Arantes Mello, Nelson Ibanez e Ana Luiza d'Ávila Viana, «Um olhar histórico sobre a questão regional e os serviços básicos de saúde no Estado de São Paulo», *Saúde e Sociedade* 20 (4), (2011): 853-866. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000400004>.

¹⁴ André Mota, Lília Blima Schraiber e José Ricardo de Carvalho Mesquita Ayres, «A Reforma Leser: a arquitetura de um projeto de saúde pública paulista, 1967-1979», *Saúde e Sociedade* 28 (4), (2019): 267-283. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902019190043>.

¹⁵ Mota, Schraiber y Ayres, «A Reforma Leser».

Portanto, a premissa argumentativa que justifica essa investigação é de que, o período entre 1917 e 1967, permeado por inúmeras reformas e transformações, foi de substancial importância à regulamentação da saúde pública no estado de São Paulo. Não obstante, foi nesse período que se testemunhou a gênese, implementação e aperfeiçoamento das ações de educação sanitária em todo estado de São Paulo, de modo que não por acaso, tornou-se ferramenta primordial, viabilizadora da intervenção e modulação de comportamentos individuais e coletivos legitimados e pretendidos pelo estado, em consonância à consolidação de um ambicioso projeto desenvolvimentista social e econômico.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, cuja utilização metodológica possibilita elencar os conhecimentos sobre temática específica, uma vez que é conduzida com intuito de identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos independentes sobre o mesmo tema.¹⁶

Com base na pergunta norteadora – Quais foram as concepções de educação sanitária e as influências ideológicas, políticas e científicas que sustentaram essa prática entre os anos de 1917 a 1967 no estado de São Paulo, Brasil? –, construíram-se os descritores – educação sanitária, história, educação em saúde e São Paulo –, e se procedeu à busca no acervo digital da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), plataforma de fontes de informação de bases de dados bibliográficas produzidas em rede e em cooperação com bases referenciadas e indexadas da área. Foram encontrados 214 artigos, dos quais, após categorização, selecionaram-se 41 que discutiam a educação sanitária em perspectiva histórica.

Na classificação de quatro categorias temáticas, foram selecionados 32 artigos, uma vez que investigavam a história da educação sanitária paulista e, posteriormente, recortado o corpus documental da presente revisão integrativa, com o total de 14 artigos, com conteúdo acerca de concepções da educação sanitária paulista ao longo da história e o recorte histórico estudado (1917-1967), disponíveis nas base de dados

¹⁶ Marcela Tavares de Souza, Michelly Dias da Silva e Rachel de Carvalho, «Revisão integrativa: o que é e como fazer», *Einstein* 8 (1), (2010): 102-106. <https://doi.org/doi:10.1590/s1679-45082010rw1134>.

indexadas na BVS: LILACS, MEDLINE e Repositório da Secretaria de Estado de Saúde de São Paulo.

A análise foi seguida pela identificação e extração de excertos que apontassem elegíveis concepções de educação sanitária paulista. Ao fim dessa fase de identificação e extração de alegações teóricas dos respectivos artigos, tais excertos foram submetidos a criterioso julgamento e classificados por similaridade e pertinência teórica, permitindo assim a construção de categorias, descritas e interpretadas criticamente.

Resultados e discussão

A análise do corpus documental (Quadro 1) selecionado possibilitou definir duas categorias para sintetizar as concepções percebidas de educação sanitária difundidas no estado de São Paulo entre os anos de 1917 e 1967, a saber: 1 – Educação Sanitária como Expressão da Eugenia e 2 – Educação Sanitária como Expressão da Biopolítica.

A EDUCAÇÃO SANITÁRIA COMO EXPRESSÃO DA EUGENIA

As referências encontradas nos artigos alusivas à eugenia foram diversas, com referência a concepção de Francis Galton como a ciência da hereditariedade que tem seu conceito balizado no aprimoramento e perpetuação de um modelo superior de raça, conforme atributos específicos de um conjunto populacional.¹⁷ As características biológicas, comportamentais, intelectuais ou artísticas, por exemplo, segundo a concepção eugênica supracitadas são julgadas favoráveis ou desfavoráveis para a reprodutibilidade da raça. Nesse sentido, constrói-se a marginalização científica e social de alguns traços populacionais, como o alcoolismo, prostituição e demência; atribuindo na herança o único pressuposto que distinguiria os descendentes aptos e não aptos para formatar um ideal de povo potente e capaz resistir as adversidades do ambiente.¹⁸

¹⁷ Valdeir Del Cont, «Francis Galton: eugenia e hereditariedade», *Scientiae Studia* 6 (2), (2008): 201-218. <https://doi.org/10.1590/S1678-31662008000200004>.

¹⁸ Cont, «Francis Galton».

Quadro 1. Lista dos 14 artigos incluídos na revisão, segundo título, periódico, local, ano e objetivos

Título	Periódico	Cidade Ano	Objetivos
<i>Eschema da organização sanitaria do Estado de Sao Paulo</i>	Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana (OSP) 15 (1)	São Paulo 1936	Traçar o panorama da organização sanitária no Estado de São Paulo esclarecendo os problemas técnicos-administrativos e os encaminhamentos para as necessidades de vida e saúde
<i>Evolução histórica da educação em saúde como disciplina de ensino na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo — 1925 a 1967</i>	Revista Saúde Pública 22 (4)	São Paulo 1988	Analisar cartas, recortes de jornais, atas, fotografias, relatórios, projetos de lei e outros documentos de significativo valor para a história desta Instituição, no período de 1918 a 1945
<i>«De pequenino é que se torce o pepino»: a infância nos programas eugênicos da Liga Brasileira de Higiene Mental</i>	História ciências saúde-Manguinhos 7 (1)	Rio de Janeiro 2000	Discutir as propostas de intervenção na problemática infantil apresentadas pela Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), instituição criada no começo da década de 1920 que reunia a elite da psiquiatria brasileira, mas também alguns médicos e intelectuais em geral
<i>A Fundação Rockefeller e os serviços de saúde em São Paulo (1920-30): perspectivas históricas</i>	História ciências saúde-Manguinhos 9 (3)	Rio de Janeiro 2002	Fazer uma apresentação histórica das políticas de saúde implementadas em São Paulo nas décadas de 1920 e 1930, procurando uma compreensão mais apurada dos processos de formulação das políticas governamentais concernentes às ações de saúde

Título	Periódico	Cidade Ano	Objetivos
<i>A educação sanitária como profissão feminina</i>	Cadernos Pagu 24	Campinas 2005	Retraçar a trajetória de Maria Antonieta de Castro, profissional cuja atuação se confunde com a implementação de um novo modelo de intervenção em saúde pública, instituído pela Reforma Paula Souza em 1925
<i>A fotografia como instrumento do trabalho do higienista (São Paulo, primeira metade do século XX)</i>	História ciência saúde- Manguinhos 13 (2)	Rio de Janeiro 2006	Discutir e analisar o uso da fotografia em seus múltiplos aspectos e possibilidades na prática do higienista/sanitarista, ao passo que alerta para necessidade de preservação, organização e disponibilização dos acervos históricos da saúde pública no Brasil
<i>A guerra e as laranjas: uma palestra radiofônica sobre o valor alimentício das frutas nacionais (1940)</i>	História ciência saúde- Manguinhos 14 (4)	Rio de Janeiro 2007	Apresentar e discutir a experiência do uso do rádio pelos sanitaristas, em especial, Geraldo Horácio de Paula Souza, em 16 de abril de 1940, que foi aos microfones da Rádio Educadora Paulista e, por meio de palestra, defendeu o valor nutritivo e a necessidade de consumo da laranja como ato patriótico
<i>Higienizando a raça pelas mãos da educação ruralista: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan em 1930</i>	Interface (Botucatu) 14 (32)	Botucatu 2007	Apresentar a experiência do Grupo Escolar Rural do Butantan, na cidade de São Paulo, nos anos 1930, que tinha um plano educacional de base higienista, que atrelou assuntos do campo à educação sanitária, com vistas na produção de cidadãos brasileiros «eugenicamente bem formatados»

Título	Periódico	Cidade Ano	Objetivos
<i>Educação em saúde: uma reflexão histórica de suas práticas</i>	Ciência & Saúde Coletiva 15 (5)	Rio de Janeiro 2010	Contextualizar as transformações ocorridas nas práticas de educação em saúde desde o cenário político no final do século XIX, quando se organizaram as primeiras iniciativas ampliadas do Estado brasileiro no campo da saúde, até a criação do Sistema Único de Saúde
<i>A educação sanitária nos Centros De Saúde De São Paulo (1925-1930): práticas e sujeitos</i>	História da Enfermagem: Revista Eletrônica 2 (2)	São Paulo 2011	Compreender e analisar a prática de educação sanitária e suas implicações nos centros de saúde de São Paulo no período de 1925 a 1930
<i>O Plano de Educação Higiênica de Belisário Penna. 1900-1930</i>	Dynamis 32 (1)	Granada 2012	Descrever e analisar as principais idéias formuladas por Penna no período entre 1900 e 1930
<i>Pensamento clássico da saúde pública paulista na era dos centros de saúde e educação sanitária</i>	Revista Saúde Pública 46 (4)	São Paulo 2012	Discutir o pensamento dos sanitaristas Geraldo de Paula Souza, Rodolfo Mascarenhas e Reinaldo Ramos, representantes ilustres do «pensamento clássico» da saúde pública de São Paulo, em meio à introdução do modelo do Centro de Saúde distrital pela reforma do Serviço Sanitário em 1925
<i>Informação e disciplina: a Coletânea de Educação Sanitária do estado de São Paulo, Brasil (1939-1952)</i>	Interface (Botucatu) 21 (61)	Botucatu 2017	Caracterizar e identificar indícios do discurso disciplinador na coletânea de educação sanitária, distribuída em todo o Estado de São Paulo entre os anos de 1939 e 1952

Título	Periódico	Cidade Ano	Objetivos
<i>O governo do Estado de São Paulo se interessa pelo teu filho: o ideal de mãe paulista entre 1937 e 1964</i>	História da enfermagem: Revista eletrônica 9 (1)	São Paulo 2018	Analisar e descrever conceitos e padrões de comportamentos, construídos e disseminados pelo Livro das Mãezinhas

Mota aponta que «a eugenia foi recebida e acolhida no Brasil, especialmente no Estado de São Paulo, nas diversas especialidades médicas e entendida como uma tecnologia científica que precisava ser implementada, desde estudos obstétricos às ações dos cirurgiões, nas ações e intervenções sanitárias e, também, nas experiências psiquiátricas».¹⁹

A Sociedade Eugênica de São Paulo foi criada em 1918, representando o marco na institucionalização da eugenia no Brasil, o que permitiu a sistematização de trabalhos ligados ao tema. Kobayashi e colaboradores apontam que «falar sobre eugenia conferia modernidade ao meio científico e intelectual das primeiras décadas do século XX».²⁰ Médicos, juristas e educadores se constituíam como os principais interessados e defensores da ideia do movimento de melhoria racial, e, também, evolução, progresso e civilização.²¹

A influência desse modelo ideológico sobre a educação sanitária em São Paulo, viabilizou a idealização de um tipo de povo que construiria o estado, trazendo o progresso, com melhoramento de raça.²² Assim a educação sanitária auxiliou na disseminação do civismo e da higiene, em um estado que deveria ser habitado «por homens e mulheres cultos,

¹⁹ André Mota, «Quem tem medo da eugenia? Permanências discursivas de uma prática inacabada», em *As doenças e os medos sociais*, org. Yara Nogueira Monteiro e Maria Luiza Tucci Carneiro (São Paulo: Fap-Unifesp, 2012), 230.

²⁰ Elisabete Kobayashi, Lina Rodrigues de Faria e Maria Conceição Costa, «Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como proposta de regeneração nacional», *Sociologias* 11 (22), (2009): 319. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000200012>.

²¹ Kobayashi, Faria e Costa «Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil».

²² Rogério Renovato e Maria Bagnato, «A educação sanitária nos Centros de Saúde de São Paulo (1925-1930): práticas e sujeitos», *História da Enfermagem* 2 (2), (2011): 61-71. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1028940> (consultado el 23-09-2021).

livres de epidemias e endemias, aptos ao trabalho, ou seja, uma raça elevada e comparável às nações industrializadas do hemisfério norte».²³

Reis,²⁴ por sua vez, apontou que desde o início do século XX se consolidavam paulatinamente vertentes teóricas e iniciativas direcionadas a medidas que contemplassem o branqueamento da população, com vistas à produção de um padrão nacional e também paulista forjado em atributos eugênicos, e que seriam responsáveis para sanear não apenas o meio urbano, mas também o rural, subordinadas aos anseios de modernização da estrutura econômico-social paulista.²⁵

Já Marques *et al.* afirmaram que a preocupação em lidar com a higiene rural em São Paulo, não por acaso, revelou na primeira metade do século XX intencionalidades em higienizar e sanear o referido espaço por meio da difusão de preceitos eugênicos e higiênicos, de modo a contribuir com a permanência do homem no ambiente rural, atenuando o êxodo rural e mais ainda, capacitando e disciplinando aqueles cidadãos, com vistas no alcance da modernização que estava por vir.²⁶

Essa preocupação em educar higienicamente os habitantes do espaço rural do Estado de São Paulo, foi objeto de outra profunda análise realizado por Mota,²⁷ sobretudo quando trouxe a experiência de um grupo escolar rural na década de 1930, que dentre inúmeras peculiaridades, identificou os preceitos eugênicos e higiênicos nos livros e documentos utilizados pelos educadores rurais, cuja estratégia didáticas contemplavam à produção de cidadãos paulistas eugenicamente bem formatados, cujo ensinamentos eram marcados «por tecnologias urbanas e modernizantes, atreladas a uma ideologia nacionalista, com técnicas de melhoramento racial de aves e plantas mescladas às medidas higiênicas em que deveriam estar submetidos seus alunos».²⁸

²³ Renovato e Bagnato, «A educação sanitária», 70.

²⁴ José Roberto Franco Reis, «“De pequenino é que se torce o pepino”: a infância nos programas eugênicos da Liga Brasileira de Higiene Mental», *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* 7 (1), (2000): 135-157. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702000000200007>.

²⁵ Renovato e Bagnato, «Práticas educativas em saúde».

²⁶ Marques, Brasileiro e Fernandes, «Informação e disciplina».

²⁷ André Mota, «Higienizando a raça pelas mãos da educação ruralista: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan em 1930», *Interface* 14 (32), (2010): 9-22. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832010000100002>.

²⁸ Mota, «Higienizando a raça», 19.

No intuito de atingir o modelo pretendido de «povo forte e de raça superior», o projeto de eugenia por meio da educação sanitária apontava a necessidade de superar algumas mazelas impregnadas no corpo coletivo social.

Nesse sentido Santos,²⁹ afirmou que na primeira metade do século XX, difundiam-se teorias de seleção racial, objetivando o embranquecimento populacional por meio de princípios eugênicos, em articulação com a educação sanitária, que por sua vez, propiciaram a manutenção de uma nova ordem, já que a ausência de educação era atribuída como uma das principais causas de pobreza e responsável pela propagação de inúmeras doenças, sendo, portanto, necessário a difusão da educação sanitária.³⁰

Seguindo essa perspectiva apregoadá na época, que deu suporte epistemológico para institucionalização da educação sanitária alinhada à preceitos eugênicos, como o de regeneração da raça, as ações promovidas entre centros de saúde e escolas primárias na primeira metade do século XX, fundamentava-se sobretudo em um modelo de eugenia preventiva, uma vez que se acreditava que «a educação sanitária semeia, a raça colherá o futuro».³¹

Outro aspecto tensionado pela educação sanitária eugênica foi o apoio à formação de educadoras sanitárias, cujo papel foi instrumentalizar e tornar higiênica a cultura brasileira, atribuindo certos valores, morais e hábitos como justificativa para um melhor padrão e qualidade de vida e saúde, uma vez que, ao analisar criticamente a relação da formação do profissional de educação sanitária com o gênero feminino, Rocha³² destacou que eram reconhecidas naquela época como «mensageiras da saúde, incumbidas do sublime apostolado de levar a todos os cantos a boa nova da regeneração da raça».³³

²⁹ Ricardo Augusto dos Santos «O Plano de Educação Higiênica de Belisário Penna. 1900-1930», *Dynamis* 32 (1), (2012): 45-68. <https://doi.org/10.4321/S0211-95362012000100003>.

³⁰ Santos, «O Plano de Educação Higiênica».

³¹ Heloísa Helena Pimenta Rocha, «A educação sanitária como profissão feminina», *Cadernos Pagu* 24 (2005): 79. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332005000100005>.

³² Rocha, «A educação sanitária».

³³ Rocha, «A educação sanitária», 78.

As profissionais recrutadas, tratadas como «mensageiras da saúde»³⁴ eram formadas com o objetivo de disseminar e inculcar hábitos higiênicos na população paulista, fosse em fábricas, recém-criados centros de saúde, escolas e até as residências, no intuito de atingir o ideal de raça saneada, civilizada e por assim dizer normatizada.³⁵

Além do papel dessas educadoras sanitárias, conceitos eugênicos e científicos de saúde geralmente eram divulgados por rádio,³⁶ manuais, livros e/ou cartilhas, pois permeavam a reprodução, planejamento e cuidado com as crianças do país; vislumbrando-se como uma estratégia forte de saúde pública, em que se apresentava o perfil de criança e infância a ser produzido e alcançado pela classe média trabalhadora de São Paulo, iconograficamente representado por modelos de crianças de cor branca, cabelos claros, lisos ou cacheados e bem nutrida, ou seja uma criança bem cuidada em um contexto familiar bem estruturado.³⁷

Outro contexto em que se fizeram presentes as estratégias de educação sanitária, alinhadas à lógica eugênica, foi referente à chamada «higiene mental», em que, analisando ações da Liga Brasileira de Higiene Mental, composta pela elite da psiquiatria brasileira no início da década de 1920, Reis³⁸ constatou uma concepção de educação sanitária que rotulava caracteres de comportamentos positivos e negativos a ser adotados pela sociedade, destinadas sobretudo ao público infantil, que tanto buscavam orientar e instruir tecnicamente professoras primárias com noções de psicologia, acreditando que assim se multiplicariam «as fontes de propaganda dos grandes princípios que põem na educação os fundamentos da higiene mental».³⁹

³⁴ Rocha, «A educação sanitária», 78.

³⁵ Danilo Fernandes Brasileiro, Rodrigo Contrera Ramos, Bianca Oliveira Ferro e Maria Cristina da Costa Marques, «O governo do estado de São Paulo se interessa pelo teu filho: o ideal de mãe em São Paulo de 1937 a 1964», *História da Enfermagem* 9 (1), (2018): 20-34. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-948334>.

³⁶ Jaime Rodrigues e Maria da Penha Costa Vasconcellos, «A guerra e as laranjas: uma palestra radiofônica sobre o valor alimentício das frutas nacionais (1940)», *História, Ciência, Saúde – Manguinhos* 14 (4), (2007): 1413. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702007000400016>.

³⁷ Brasileiro *et al.*, «O governo do estado de São Paulo».

³⁸ Reis, «“De pequenino é que se torce o pepino”».

³⁹ Reis, «“De pequenino é que se torce o pepino”», 140.

Fato é que, os pretextos eugênicos associados à educação sanitária foram ferramentas que subsidiaram à viabilização, legitimidade e infiltração da chamada moderna ciência da higiene no senso comum e no comportamento dos brasileiros do estado de São Paulo, disseminando conceitos e padrões no coletivo social, considerando-os como supremos ideais da civilização e do progresso.⁴⁰

A EDUCAÇÃO SANITÁRIA COMO EXPRESSÃO DA BIOPOLÍTICA

Michel Foucault consolidou o conceito de Biopoder como «o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder».⁴¹

Dessa maneira, a promoção de um conceito de sociedade, padrões de comportamentos, assim como a adequação dos fenômenos biológicos da população como sexualidade, nascimento, longevidade ou condição saúde-doença; hierarquiza e partilha a vida em domínios de poder e jurisdição. Tudo isso, garante, em última instância, a tessitura de uma força produtiva e, assim, econômica de um Estado moderno.⁴²

A presença das doenças no corpo e no imaginário social era derivada, segundo a concepção acima, de uma certa cultura popular que trazia o subdesenvolvimento do povo e sua morte.

Desse modo, para governabilizar as enfermidades, era preciso docilizar os corpos associando educação, saúde e doença, pois, como afirmaram Silva *et al.*,⁴³ a população era vista como a principal causadora de doenças nas grandes cidades e, portanto, dever-se-ia romper com a ignorância e a falta de informação dos cidadãos, desafio que cabia à educação sanitária e a seu aparato tecnológico normativo.

⁴⁰ Rocha, «A educação sanitária».

⁴¹ Michel Foucault, *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)* (São Paulo: Martins Fontes, 2008), 3.

⁴² Rafael Nogueira Furtado y Juliana Camilo Aparecida de Oliveira, «O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault», *Subjetividades* 16 (3), (2016): 34-44. <https://doi.org/10.5020/23590777.16.3.34-44>.

⁴³ Cristiane Maria da Costa Silva, Marcelo de Castro Meneghim, Antonio Carlos Pereira e Fábio Luiz Mialhe, «Educação em saúde: uma reflexão histórica de suas práticas», *Ciência & Saúde Coletiva* 15 (5), (2010): 2539-2550. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000500028>.

Marques, Brasileiro e Fernandes⁴⁴ concluíram que, na primeira metade do século XX, a educação sanitária, se valeu de inúmeras estratégias, permeadas de conceitos prescritivos e disciplinares, modelando comportamentos e padronizando as práticas de saúde da população.

Nessa mesma perspectiva analítica, Renovato e Bagnato⁴⁵ entenderam que as ações de educação sanitária comumente difundidas atuaram como um dispositivo governamental de poder sobre o corpo e sobre a vida, sendo justificada esse aparato intervencionista da educação sanitária, pelo fato de que a ausência de educação formal, eram barreiras substanciais que dificultavam a adoção de hábitos considerados saudáveis e conseqüentemente aquisição da consciência sanitária.

Desse modo, sob a justificativa de conter doenças e epidemias, urgia ao Estado fazer-se presente no cotidiano do povo. Nessa perspectiva, formaram-se recursos humanos e se disseminaram burocracias sanitárias como mecanismo de institucionalização de serviços de saúde pública, sobretudo entre as décadas de 1920 e 1930, quando, por meio da criação das Inspetorias Sanitárias, almejava-se a propagação e a aquisição de uma consciência sanitária dos cidadãos de São Paulo.⁴⁶

O intuito de criar uma consciência sanitária paulista, viabilizada por estratégias de educação sanitária associada aos modelos de atenção implantados nos inúmeros serviços, como delegacias e centros de saúde, a partir da primeira metade do século XX, se aliava à ideia de manter a mão de obra trabalhadora saudável para fins capitalistas.⁴⁷

Os serviços de saúde começavam a ter sua funcionalidade e tradição contestadas, pois, a partir da primeira metade do século XX em São Paulo, já se propagava a concepção que tais serviços não deveriam se limitar à prestação de assistência médica individual para o público, mas também educá-los estabelecendo parâmetros de prevenção às doenças

⁴⁴ Marques, Brasileiro e Fernandes, «Informação e disciplina».

⁴⁵ Renovato e Bagnato, «A educação sanitária».

⁴⁶ Lina Rodrigues de Faria, «A Fundação Rockefeller e os serviços de saúde em São Paulo (1920-30): perspectivas históricas», *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* 9 (3), (2002): 561-590. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702002000300005>.

⁴⁷ Silva *et al.*, «Educação em saúde».

e criar assim a tão almejada consciência sanitária como percebe no ex-certo abaixo:

[...] os serviços que compreendem não cabem inteiramente em divisões estanques, inatingíveis pela finalidade commum dos resultados a collimar; prolongamento da accção do Estado em materia puramente clinica, sem objetivos sanitarios propriamente ditos, como se verifica com a simples assistencia medicamentosa, que não educa, que se abstráe da formação da consciência sanitaria e conduz a um circulo vicioso qual o da facilidade da cura gratuita, sem nenhum objectivo de alcance prophylactico, propiciadora, de certo modo, de resultados opostos aos da actividade educativa, como si fosse possivel conceituar como meros accessorios os habitos de hygiene, elementos substanciaes do padrão de saúde.⁴⁸

Nessa perspectiva de disseminar a consciência sanitária coletiva, além da institucionalização e estruturação da rede de atendimentos, era imperativo a condução das questões de natalidade e cuidados com as crianças, justificando, em nome da vida e controle sanitário, uma maior interferência no corpo social indicando quais eram os papéis da maternidade para reprodução da vida e sua importância para futuro da força de trabalho.

Como afirmaram Brasileiro *et al.*,⁴⁹ no projeto biopolítico de educação sanitária na primeira metade do século XX, a mãe deveria assumir o protagonismo e a integralidade do cuidado da criança, guiado por um aparato normativo e prescritivo representando a medicina pediátrica no seio do lar, consolidando-se como propagadora de um projeto formador de futuros cidadãos paulistas, bons e saudáveis.

Assim, inúmeros e potentes meios de divulgação de educação sanitária foram desenvolvidos e distribuídos em solo paulista, como por exemplo o *Livro das Mãezinhas*, um manual dirigido às mães paulistas,

⁴⁸ Francisco Borges Vieira, «Eschema da organização sanitaria do Estado de São Paulo», *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana* 15 (1), (1936): 5-6. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/18187> (consultado el 23-09-2021).

⁴⁹ Brasileiro *et al.*, «O governo do estado de São Paulo».

publicado entre 1937 e 1964, composto por oito edições e amplamente divulgado em solo paulista nos demais estados brasileiros.⁵⁰

O supracitado livro, por sua vez, enquanto estratégia de educação sanitária, escrito pelo pediatra Wladimir Toledo Piza, foi constituído por conteúdos normativos e prescritivos, sustentados por uma narrativa persuasiva, que buscava impactar as leitoras mães para a construção de um padrão de maternidade, moldando assim os comportamentos maternos avalizados por conceitos científicos.⁵¹

Dessa forma, os profissionais, de educação sanitária e demais envolvidos, no intuito de disseminar conceitos de maneira inteligível e acessível às futuras e potenciais multiplicadoras das normas e regras almejadas, embasavam-se em recursos pedagógicos diversos, como manuais, panfletos, recursos fotográficos,⁵² entre outros.

Nessa direção da difusão de esquemas normativos chancelados por estratégias de educação sanitária e dirigidos à infância, Turner (1961),⁵³ então consultor da Organização Mundial de Saúde, em artigo publicado no *Boletín de la Oficina Sanitaria*, apontava que o problema de preparar um professor em educação sanitária estava na questão central de ser ou não parte de seu trabalho compartilhar a manutenção e a melhoria da saúde das crianças, o que concorreria para melhorar a saúde da coletividade em geral. O autor reconhecia que, considerando todos os estudos daquele período, embora a responsabilidade maior da saúde dos alunos recaísse sobre os pais, parte importante desse trabalho incumbiria às escolas e às demais organizações de saúde pública.

Além disso, «os processos de ensino-aprendizagem estavam ainda intimamente relacionados com as doenças infecciosas, havendo, portanto, uma relação nítida de causa-efeito. Isto tornava o conteúdo de

⁵⁰ Brasileiro *et al.*, «O governo do estado de São Paulo».

⁵¹ Brasileiro *et al.*, «O governo do estado de São Paulo».

⁵² Maria da Penha Costa Vasconcellos e Jaime Rodrigues, «A fotografia como instrumento do trabalho do higienista (São Paulo, primeira metade do século XX)», *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* 13 (2), (2006): 477-491. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702006000200014>.

⁵³ C. E. Turner, «Preparación del maestro en educación para la salud», *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, (jun. 1961): 513-524. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/15082/v50n6p513.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado el 23-09-2021).

ensino, além de óbvio bastante desejável». ⁵⁴ Assim, ratificavam a legitimidade da ciência e seu o entendimento de domínio e normatização da vida individual e coletiva por meio da causalidade da higiene e discurso da educação sanitária.

A imposição desses preceitos de modulação «passiva» dos corpos, por ferramentas educativas, não foi um processo fácil, visto que havia tensões com o conhecimento de cultura local e popular. Desse modo, a participação comunitária na produção e compreensão do conhecimento científico criou um difusor adequado de exercício e controle.

Assim, as estratégias que surtiram efeito na normatização dos costumes e no disciplinamento dos corpos na primeira metade do século XX, tiveram que se reinventar pedagogicamente, alinhando-se a um caráter modernizante, mas ainda com a meta de remover permanências e obstáculos culturais e psicossociais às inovações sociais de controle às patologias, para manter o domínio estrutural do corpo coletivo social. ⁵⁵

A exemplificação desse regulamento do corpo pode ser observada na veiculação da conduta educacional sobre a alimentação e nutrição e comportamento das pessoas, veiculações essas realizadas através de manuais que compunham uma coletânea com 21 séries publicadas sobre educação sanitária, publicados entre 1939 a 1952, que disseminava através do seu conteúdo um conjunto de normas prescritivas comportamentais em saúde, direcionados à população alfabetizada e sobretudo à classe trabalhadora, já que acreditava que os ensinamentos difundidos seriam garantias para que atingissem e mantivessem as necessárias condições para eficiência produtiva daqueles corpos. ⁵⁶

A difusão de esquemas de normalidade difundidos pela educação sanitária produziu no imaginário social do estado de São Paulo a obrigatoriedade do «dever cívico», em que os cidadãos tinham de ser protagonistas e responsáveis e, no caso, penalizados por suas faltas e descuidos frente às «incontestáveis» normas «infalíveis» de padronização do hábito de vida, uma vez que a educação sanitária era a entendida como a

⁵⁴ Candeias, «Evolução histórica da educação em saúde», 358.

⁵⁵ Silva *et al.*, «Educação em saúde».

⁵⁶ Marques, Brasileiro e Fernandes, «Informação e disciplina».

«melhor arma de combate de que poderia lançar mão a escola, com vistas a garantir a ampla difusão dos conhecimentos e a inculcação dos hábitos saudáveis, assegurando a formação da consciência sanitária, base da estabilidade e segurança da nação».⁵⁷

O que se percebeu é que, uma vez, instaurada e obtido modulação comportamental, ainda que minimamente, atinente aos preceitos básicos da educação sanitária difundida, cabia em seguida emergir um modelo de responsabilização e terceirização dos problemas de saúde para a gestão individual da vida, pois naquele período «a institucionalização da educação sanitária, como componente das ações do Estado, na figura de Paula Souza, corroborou o enfoque individualizante dessas ações educativas, transferindo ao sujeito considerado ignorante, portanto sem consciência sanitária, a responsabilidade pelas suas mazelas e doenças».⁵⁸

CONCLUSÃO

O desenvolvimento de uma pesquisa acerca da sistematização de conceitos que permearam a prática de educação sanitária paulista, como um exemplo do ocorrido no Brasil no período do estudo, retratando, a partir da historiografia desta prática, foi um desafio ancorado em três premissas.

A primeira é a aliança entre saúde e educação, sempre presente no campo da Saúde Pública e em seus projetos de intervenção social e sanitária ao longo do tempo. Entre outros exemplos, podemos citar a ocorrência da pandemia SARS-COV2, com início em 2019 e, no momento de escrita deste texto, ainda presente no mundo, e as iniciativas de controle e disseminação de atitudes na busca de moldar um hábito individual e coletivo frente a esta epidemia e, outras que podem ocorrer.

A segunda premissa, refere-se ao fato de que falar sobre educação sanitária e seus conceitos e usos em tempos atuais, em que a negação da educação e conhecimento científico sanitário são cultuados por muitos, é também se posicionar politicamente. As concepções eugênicas e biopolíticas

⁵⁷ Rocha, «A educação sanitária», 92.

⁵⁸ Santos, «O Plano de Educação Higiênica», 64.

verificadas nos estudos sobre a estratégia da educação sanitária no Brasil, com exemplo do estado de São Paulo, apontam a necessidade de buscar transparência nas ações de Saúde Pública frente a problemas de saúde decorrentes de uma formação social onde a desigualdade social e em saúde foram resultantes do projeto de desenvolvimento nacional e estadual.

A terceira, mais propriamente vinculada ao estudo desenvolvido, é a necessidade estudos históricos, que se dediquem ao tema, com necessárias reflexões e análise crítica no sentido de evitar debates pouco críticos sobre a prática da educação sanitária, muitas das vezes entendida como uma intervenção salvadora mística ou então, como uma intervenção controladora que reforça desigualdades através do seu poder pragmático, sem considerar movimentos sociais de resistência, ou mesmo de construção de estratégias singulares de saber frente à vida e a doença por parte de diferentes coletividades.

A educação sanitária, utilizada como prática de Saúde Pública sofisticada de transferência individual e coletiva para controle e resolução de situações de saúde na população, sem que um projeto de mudança social democrático duradouro fosse implementado, precisa ser reconhecida, no sentido de recolocar suas possibilidades como projeto emancipador de direito à saúde.

A afirmação acima confronta com os achados do presente estudo, em que a eugenia e o biopoder, foram consideradas características importantes para sustentação de um projeto de educação sanitária, que teve seu início nos primórdios do século XX. Como identificado entre os textos analisados, nota-se o quanto a medicina institucionalizada contribuiu a legitimou a introdução de novos hábitos e padrões de vida à população paulista, apoiada pela retórica do discurso científico e auxiliada pelas ferramentas e estratégias de divulgações em massa. No período do início do século XX até meados da década de 1960, a educação sanitária incorporou influências eugênicas e da biolítica, para consolidar-se, não mais como uma ação sanitária, mas como uma política pública de saúde reconhecida.

Assim, a educação sanitária em São Paulo no período estudado se institucionalizou como política de saúde pública, tendo se capilarizado

no pensamento social de saúde e também cultural, como ferramenta de transformação coletiva em um «estado moderno», caracterizada como uma potente «ferramenta de governamentalidade».

Importa mencionar, também, que disciplina e normatização, são fetiches de modelos de sociedades produtivistas, pragmáticas e que reforçam o molde capitalista de produzir e gerenciar vidas. A educação e a saúde, compreendidas como um direito social e humano, e aliadas em um projeto emancipador de cidadania, podem e devem fazer parte da proteção e atenção à população, como previsto na Constituição Brasileira de 1988. Neste projeto não cabem preceitos eugênicos, racismos, controle policial, cultura do higienismo, entre outros, sob riscos de retrocedermos a estratégias da educação sanitária do começo do século XX.

Notas sobre os autores

MARIA CRISTINA DA COSTA MARQUES é Professora Doutora do Departamento de Gestão, Política e Saúde, Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo. Doutorado e Mestre em História Social pela USP. Possui Estágio de Formação em Demografia Histórica na Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales/ Paris/França. Possui Experiência docente, ensino, pesquisa e cooperação técnica em saúde coletiva, história da saúde e ciências humanas em saúde, com interesse em políticas públicas, proteção à saúde com ênfase em vigilância e história social da saúde

DANILO FERNANDES BRASILEIRO é Mestre em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Aluno de Doutorado da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP-USP). Atualmente é Enfermeiro, Servidor Público, do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (HCFMUSP).

JOÃO DE OLIVEIRA GUSMÃO é Estudante do Bacharelado de Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP-USP). Atualmente é estagiário de saúde pública na Supervisão Técnica de Ermelino Matarazzo da Secretária Municipal de Saúde da Prefeitura Municipal de São Paulo (SMS/PMSP) com atuação vinculada ao planejamento em saúde, logística de vacinação, gestão da APS e indicadores de saúde.

REFERÊNCIAS

- Almeida, Fábio de Oliveira. «Reforma Sanitária e política paulista: as relações entre os processos de profissionalizações dos médicos de São Paulo e políticas de saúde do governo estadual Adhemar de Barros». Tesis de maestría, Universidade Federal de São Carlos, 2010.
- Borges Vieira, Francisco. «Eschema da organização sanitaria do Estado de São Paulo». *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana* 15, no. 1 (1936): 5-13. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/18187> (consultado el 23-09-2021).
- Candeias, Nelly Martins Ferreira. «Evolução histórica da educação em saúde como disciplina de ensino na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo – 1925 a 1967». *Revista de Saúde Pública* 22, no. 4 (1988): 347-365. <https://doi.org/10.1590/S0034-89101988000400013>.
- Cont, Valdeir Del. «Francis Galton: eugenia e hereditariedade». *Scientiae Studia* 6, n. 2 (2008): 201-218. <https://doi.org/10.1590/S1678-31662008000200004>.
- Duarte, Ivomar Gomes. «O código sanitário estadual de 1918 e a epidemia de gripe espanhola». *Cadernos de História da Ciência* 5, no. 1 (2009): 55-73. http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180976342009000100004&lng=pt&nrm=iso (consultado el 23-09-2021).
- Faria, Lina Rodrigues de. «A Fundação Rockefeller e os serviços de saúde em São Paulo (1920-30): perspectivas históricas». *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* 9, no. 3 (2002): 561-590. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702002000300005>.
- Fernandes, Rodrigo Contrera Ramos, Bianca Oliveira Ferro e Maria Cristina da Costa Marques. «O governo do estado de São Paulo se interessa pelo teu filho: o ideal de mãe em São Paulo de 1937 a 1964». *História da Enfermagem* 9, no. 1 (2018): 20-34. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-948334> (consultado el 23-09-2021).
- Foucault, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- Furtado, Rafael Nogueira e Juliana Camilo Aparecida de Oliveira. «O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault». *Subjetividades* 16, no. 3 (2016): 34-44. <https://doi.org/10.5020/23590777.16.3.34-44>.
- Kobayashi, Elisabete, Lina Rodrigues de Faria e Maria Conceição Costa. «Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como proposta de regeneração nacional». *Sociologias* 11, no. 22 (2009): 314-351. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000200012>.
- Mantovani, Rafael e Maria Cristina da Costa Marques. «Higiene como prática individual e como instrumento de Estado». *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* 27, no. 2 (2020): 337-354. <https://doi.org/10.1590/s0104-5970202000200002>.

- Marques, Maria Cristina da Costa, Danilo Fernandes Brasileiro y Suzana César Gouveia Fernandes. «Informação e disciplina: a Coletânea de Educação Sanitária do estado de São Paulo, Brasil (1939-1952)». *Interface* 21, no. 61 (2017): 397-410. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0100>.
- Mascarenhas, Rodolfo Santos. «Contribuição para o estudo da administração estadual em São Paulo». Tesis de docencia libre, Faculdade de Higiene e Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 1949.
- Mello, Guilherme Arantes. «Pensamento clássico da saúde pública paulista na era dos centros de saúde e educação sanitária». *Revista de Saúde Pública* 46, no. 4 (2012): 751-758. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102012005000049>.
- Mello, Guilherme Arantes, Nelson Ibanez e Ana Luiza d'Ávila Viana. «Um olhar histórico sobre a questão regional e os serviços básicos de saúde no Estado de São Paulo». *Saúde e Sociedade* 20, no. 4 (2011): 853-866. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000400004>.
- Merhy, Emerson Elias. *A saúde pública como política*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- Mota, André. «Higienizando a raça pelas mãos da educação ruralista: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan em 1930». *Interface* 14, no. 32 (2010): 9-22. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832010000100002>.
- Mota, André. «Quem tem medo da eugenia? Permanências discursivas de uma prática inacabada». En *As doenças e os medos sociais*, organizado por Monteiro, Yara Nogueira e Maria Luiza Tucci Carneiro, 219-249. São Paulo: Fap-Unifesp, 2012.
- Mota, André, Lilia Blima Schraiber e José Ricardo de Carvalho Mesquita Ayres. «A Reforma Leser: a arquitetura de um projeto de saúde pública paulista, 1967-1979». *Saúde e Sociedade* 28, no. 4 (2019): 267-283. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902019190043>.
- Reis, José Roberto Franco. «“De pequenino é que se torce o pepino”: a infância nos programas eugênicos da Liga Brasileira de Higiene Mental». *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* 7, no. 1 (2000): 135-157. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702000000200007>.
- Renovato, Rogério Dias e Maria Helena Salgado Bagnato. «A educação sanitária nos Centros de Saúde de São Paulo (1925-1930): práticas e sujeitos». *História da Enfermagem* 2, no. 2 (2011): 61-72. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1028940> (consultado el 23-09-2021).
- Renovato, Rogério Dias e Maria Helena Salgado Bagnato. «Práticas educativas em saúde e a constituição de sujeitos ativos». *Texto & Contexto – Enfermagem* 19, no. 3 (2009): 554-562. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072010000300018>.
- Rocha, Heloísa Helena Pimenta. «A educação sanitária como profissão feminina». *Cadernos Pagu* 24 (2005): 69-104. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332005000100005>.

- Rodrigues, Jaime e Maria da Penha Costa Vasconcellos. «A guerra e as laranjas: uma palestra radiofônica sobre o valor alimentício das frutas nacionais (1940)». *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* 14, no. 4 (2007): 1401-1414. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702007000400016>.
- Santos, Ricardo Augusto dos. «O Plano de Educação Higiênica de Belisário Penna. 1900-1930». *Dynamis* 32, no. 1 (2012): 45-68. <https://doi.org/10.4321/S0211-95362012000100003>.
- Silva, Cristiane Maria da Costa, Marcelo de Castro Meneghim, Antonio Carlos Pereira e Fábio Luiz Mialhe. «Educação em saúde: uma reflexão histórica de suas práticas». *Ciência & Saúde Coletiva* 15, no. 5 (2010): 2539-2550. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000500028>.
- Soares, Márcia Guedes. «A Política de Educação do Serviço Sanitário de São Paulo entre a República Velha e o Estado Novo». Tesis de maestría, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2017.
- Souza, Érica Mello de. «Educação sanitária: orientações e práticas federais desde o Serviço de Propaganda e Educação Sanitária ao Serviço Nacional de Educação Sanitária (1920-1940)». Tesis de maestría, Casa de Oswaldo Cruz, 2012.
- Souza, Marcela Tavares de, Michelly Dias da Silva e Rachel de Carvalho. «Revisão integrativa: o que é e como fazer». *Einstein* 8, no. 1 (2010): 102-106. <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>.
- Souza, Vanderlei Sebastião de. «Arthur Neiva e a “questão nacional” nos anos 1910 e 1920». *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* 16, no. 1 (2009): 249-264. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702009000500012>.
- Turner, C. E. «Preparación del maestro en educación para la salud». *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, jun. (1961): 513-524. Documento WHO/HEP/51, 22 oct. 1959. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/15082/v50n6p513.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado el 23-09-2021)
- Vasconcellos, Maria da Penha Costa e Jaime Rodrigues. «A fotografia como instrumento do trabalho do higienista (São Paulo, primeira metade do século XX)». *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* 13, no. 2 (2006): 477-491. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702006000200014>.

LOS NIÑOS QUEBRADOS DEL FRANQUISMO. LA VIVENCIA DE LA DISCAPACIDAD EN UN COLEGIO DE EDUCACION ESPECIAL DE LA ANIC*

*The broken children of Francoism. The experience of disability
in a special education school run by the ANIC*

Salvador Cayuela Sánchez^a y Mercedes Del Cura González^b

Fecha de recepción: 09/04/2020 • Fecha de aceptación: 04/06/2021

Resumen. Desde finales de los años sesenta, el régimen franquista potenció la creación de instituciones y centros destinados a la educación y formación de los niños y jóvenes con discapacidad. Estas entidades, a menudo dependientes de la iniciativa privada, hicieron crecer la débil estructura de servicios y prestaciones que el franquismo había organizado hasta entonces para hacer frente al problema de la discapacidad. En este trabajo se analiza el funcionamiento, y la labor educativa desarrollada en uno de estos centros durante los últimos años del franquismo y los primeros de la transición democrática: el *Centro de Educación Especial «Nuestra Señora de la Fuensanta»* de Churra (Murcia). Para ello, se ha combinado la documentación de archivo con metodologías de investigación cualitativa, en concreto 7 entrevistas en profundidad, semiestructuradas, realizadas tanto a antiguos alumnos como a miembros del equipo docente y directivo del centro en nuestro periodo de estudio. A través de los recuerdos y las experiencias personales de los entrevistados y entrevistadas, en el artículo se muestra cuál fue su vivencia de la discapacidad y qué efectos tuvo en su vida su paso por el centro.

* Este artículo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación «El discurso acerca de la discapacidad en el tardofranquismo y la Transición y su influjo sobre el proceso de cambio sociocultural en torno a la normalidad corporal y mental» (HAR2015-64150-C2-2-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España/Fondos FEDER.

^a Facultad de Filosofía, Departamento de Filosofía, Universidad de Murcia. Edificio Luis Vives, Campus de Espinardo, 30100 Espinardo-Murcia, España. scayuela@um.es  <https://orcid.org/0000-0002-1982-3301>

^b Facultad de Medicina de Albacete, Departamento de Ciencias Médicas – Instituto de Investigación en Discapacidades Neurológicas/Unidad Asociada del CSIC, Universidad de Castilla-La Mancha. C/Almanza 14, 02008 Albacete, España. Mercedes.DelCura@uclm.es  <https://orcid.org/0000-0002-5972-7293>

Palabras clave: Discapacidad física; Tardofranquismo; Transición democrática; Educación especial; ANIC.

Abstract. *Beginning at the end of the 1960s, the Franco regime promoted the creation of institutions and centres for the education and training of children and young people with disabilities. These entities, often dependent on private initiative, supplemented the lacking structure of services and benefits that Francoism had organized until then to deal with the problem of disability. In this paper we analyze the operation and the educational work developed in one of these centres during the last years of Franco's regime and the first years of the democratic transition: the Special Education Center "Nuestra Señora de la Fuensanta" in Churra (Murcia). To this end, we have combined archival documentation with qualitative research methodologies, specifically 7 in-depth, semi-structured interviews, carried out both with former students and with members of the teaching and management team of the centre during our period of study. Through the memories and personal experiences of the interviewees, the article provides an account of their experience of disability and conveys the effects that the patients' passage through the centre had on their lives.*

Keywords: *Physical disability; Late Francoism; Spanish Democratic Transition; Special education; ANIC.*

INTRODUCCIÓN

Desde finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, el gobierno franquista iba a prestar una renovada atención a la discapacidad física, retomando estrategias previas y articulando otras nuevas.¹ Todo ello no era independiente claro está, ni del contexto nacional, ni tampoco de las dinámicas internacionales cuya influencia era cada vez más notable y evidente en España.² La discapacidad y su gobierno —como cualquier otro ámbito de la vida humana— no es independiente de los

¹ Salvador Cayuela Sánchez y José Martínez-Pérez, «El dispositivo de la discapacidad en la España del tardofranquismo (1959-1975): una propuesta de análisis», *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia* 70, no. 2 (2018): 232-244, <https://doi.org/10.3989/asclepio.2018.16>; y José Martínez-Pérez y Mercedes Del Cura González, «Bolstering the greatness of the homeland: productivity, disability and medicine in Franco's Spain (1938-1966)», *Social History of Medicine* 28, no. 4 (2015): 805-824, <https://doi.org/10.1093/shm/hkv060>.

² Como muestra de esa influencia en el ámbito sanitario y educativo véanse: Rosa Ballester Añón, «España y la Organización Mundial de la Salud. La cuestión española y la puesta en marcha de políticas y programas de salud pública (1948-1970)» en *Salud, enfermedad y medicina en el franquismo*, coords. María Isabel Porras; Lourdes Mariño y María Victoria Caballero (Madrid: Catarata, 2019), 43-56; y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «International Organizations and educational Change

discursos, estrategias y procesos que, en una sociedad y en un momento determinado, establecen relaciones de dependencia mutua y permanente interrelación.

En 1957 Frank J. Safford —miembro consejero de la Organización Mundial de la Salud (OMS) para niños físicamente disminuidos— y Kurt Jansson —jefe del Servicio de Rehabilitación de la Dirección de Asuntos Sociales de la Organización de Naciones Unidas (ONU)—, tras una visita orientada a evaluar las infraestructuras españolas destinadas a las personas con discapacidad, publicaban su influyente Programa Nacional de Rehabilitación de niños físicamente disminuidos, cuyo principal objetivo era «asesorar mejor al gobierno español, con vistas a poner en marcha, lo más rápidamente posible, un programa nacional de rehabilitación».³ Solo un año más tarde el gobierno franquista organizaba el primer Simposio Médico Social del Instituto Nacional de Previsión, dedicado a la «Rehabilitación del presunto inválido y Seguridad Social»⁴. Estos dos hechos son indicativos del creciente interés que tenía el régimen por este fenómeno y anticipan la orientación de las políticas de la discapacidad que impulsaría el gobierno tras la aprobación en 1959 del llamado Plan de Estabilización económica.

En este contexto, la implantación progresiva de la organización científica del trabajo —que ya antes había impulsado nuevas estrategias en el gobierno de la discapacidad física—⁵ aparecía entonces como un requisito para la consolidación del crecimiento económico. También los «minusválidos»⁶ debían amoldar sus cuerpos, sus actitudes y sus aptitu-

in Spain during the 1960s», *Encounters in Theory and History of Education* 21 (2020): 70-91, <https://doi.org/10.24908/encounters.v21i0.14334>.

³ Frank J. Safford, F. y Kurt Jansson, *Programa Nacional de rehabilitación de niños físicamente disminuidos (Informe de una misión en España)* (Madrid: Ministerio de la Gobernación-Dirección General de Sanidad, 1957). Sobre esta cuestión véase: Rosa Ballester Añón, «Los organismos sanitarios internacionales y la rehabilitación de los niños con discapacidades físicas (1948-1975)», *Revista de Estudios do Seculo XX* 12 (2012): 89-101, http://dx.doi.org/10.14195/1647-8622_12_5.

⁴ VV. AA., *I Symposium Médico-Social en el I.N.P. Tema de estudio: rehabilitación del presunto inválido y Seguridad Social* (Madrid: Instituto Nacional de Previsión, 1959).

⁵ José Martínez-Pérez, «La Organización Científica del Trabajo y las estrategias médicas de seguridad laboral en España (1922-1936)», *Dynamis*. 14 (1994): 131-158.

⁶ A lo largo del periodo analizado en este trabajo, se usaron distintos calificativos para designar a las personas con discapacidad. La falta de acuerdo existente a nivel terminológico, que también afectó al ámbito administrativo, dio lugar a situaciones de desprotección y generó descontento en el colectivo.

des a las exigencias del nuevo mercado laboral.⁷ Alejados de los tradicionales modelos de la beneficencia, «huyendo de soluciones caritativas y simplistas del sistema de subvenciones»,⁸ las personas con discapacidad física debían pues formarse y adaptar sus cuerpos a las nuevas exigencias y posibilidades laborales del sistema económico neocapitalista.⁹

La vinculación con los Organismos Internacionales no solo iba a permitir al régimen satisfacer este objetivo, sino que también le iba a ayudar a ganar legitimidad a nivel internacional al ofrecer una imagen de estado «socialmente responsable».¹⁰ Siguiendo sus recomendaciones el gobierno franquista iba a impulsar la educación y formación profesional especializada destinada a las personas con discapacidad y, muy especialmente, a los niños. Según los expertos de la época, más allá del fundamental factor económico, esta formación es la que les iba a permitir disfrutar de una vida lo más completa posible, acorde siempre con sus posibilidades y limitaciones.¹¹ Así, a lo largo de los años sesenta se impulsó la creación de centros educativos (sobre todo de gestión privada), se reguló la formación de profesorado especializado, y se pusieron en marcha becas destinadas a sufragar la formación de niños y jóvenes con discapacidad.¹² Todas estas medidas, en el ámbito educativo, cristalizaron en la aprobación en 1970, de la Ley General de Educación,¹³ una

Véase: Gildas Bregàin, «Los debates públicos para sustituir el calificativo de inválido. (Argentina y España, de 1930 a 1970)», en *Alter-habilitas: Percezione della disabilità nei popoli*, ed. Silvia Carraro (Verona: Alteritas, 2018), 65-87.

⁷ Cayuela y Martínez-Pérez, «El dispositivo de la discapacidad», 236.

⁸ A. López Fernández y J. Bataller Sallé, «Importancia de la rehabilitación en los planes de la Seguridad Social», en VV. AA., *I Symposium Médico-Social en el I.N.P. Tema de estudio: rehabilitación del presunto inválido y Seguridad Social* (Madrid: Instituto Nacional de Previsión, 1959), 305-309.

⁹ José Martínez-Pérez, «Work, Disability and Social Control: Occupational medicine and Political Intervention in Franco's Spain (1938-1965)», *Disability Studies Quarterly* 37 no. 4 (2017), <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v37i4.6098>.

¹⁰ David Brydan, *Franco's Internationalist: social experts and Spain's search for legitimacy*, (Oxford: Oxford University Press, 2019).

¹¹ José Bosch Marín et. al. (1958), *Encuesta sobre niños físicamente disminuidos en España (datos provisionales)* (Madrid: Ministerio de Gobernación, Dirección General de Sanidad, 1958), 63.

¹² Mercedes Del Cura y Salvador Cayuela Sánchez, «De la caridad a los derechos: la discapacidad en el franquismo y la transición democrática», en *El Estado del bienestar: entre el franquismo y la transición*, eds. Damián González y Manuel Ortiz (Madrid: Silex, 2020), 259-288.

¹³ Manuel de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea* (Madrid: Tecnos, 1999), 319 y ss.

norma con una clara convicción universalista que contemplaba la inclusión en el sistema educativo de aquellos niños afectados por deficiencias físicas, sensoriales e intelectuales que hasta entonces habían sido excluidos del sistema. A ello se refería explícitamente el artículo 12.2 de la ley, donde se afirmaba que «estarán también incluidas en el sistema educativo las modalidades que vengan exigidas por las peculiaridades de los alumnos, de los métodos y las materias». Según se apuntaba en el capítulo VII del título I, artículo 49.1, con esta reforma el gobierno aspiraba a «preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad».¹⁴ La ley equiparaba, por tanto, la educación especial a la ordinaria y garantizaba, al menos a nivel teórico, la formación de todos los niños con capacidades diferentes, disponiendo su escolarización en centros especiales (cuando las deficiencias que presentaban eran profundas) o en unidades especiales organizadas dentro de los centros ordinarios (art. 51).

Uno de los organismos que más decididamente impulsó la creación de centros de educación especial en nuestro país fue la Asociación Nacional de Inválidos Civiles (ANIC). Creada en 1958 y definitivamente constituida en 1961, la ANIC articuló una concepción compleja de la discapacidad física que comprendía desde la educación escolar básica, hasta espacios de rehabilitación y servicios de ortopedia, y centros de formación profesional para los más mayores. En este trabajo analizaremos precisamente el funcionamiento, la estructura y la labor educativa de uno de estos colegios: el Centro de Educación Especial «Nuestra Señora de la Fuensanta» de Churra (Murcia). Para ello, combinaremos la investigación de archivo y la reflexión crítica, con metodologías de investigación cualitativa, en concreto 7 entrevistas en profundidad, semiestructuradas, concedidas entre enero de 2018 y junio de 2020, y realizadas concretamente a dos miembros del equipo docente y directivo, a cuatro antiguas alumnas y a un antiguo alumno del colegio. A estos entrevistados y entrevistadas nos referiremos de forma anónima utilizando

¹⁴ Ley 14/1970 de 4 de agosto. *Boletín Oficial del Estado* de 6 de agosto de 1970, n.º 187.

el acrónimo ED (Educación de la Discapacidad) seguido de un número (por ejemplo, ED_1). En este punto, y siempre admitiendo la inherente carga subjetiva del recuerdo personal,¹⁵ así como el limitado número de testimonios recogidos, consideramos que estos relatos constituyen una fuente de información inestimable para una mejor comprensión de los desarrollos acaecidos en relación con la educación de las personas con discapacidad en nuestro periodo y contextos de análisis, así como de la vivencia de la discapacidad.

EL CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL «NUESTRA SEÑORA DE LA FUENSANTA» DE CHURRA (MURCIA)

Antes de comenzar con nuestro análisis, nos parece conveniente trazar brevemente la historia de la Asociación Nacional de Inválidos Civiles (ANIC), institución que, tal como hemos señalado, se encargaría de la puesta en marcha del colegio que aquí nos sirve como caso de estudio.¹⁶ Los inicios de esta «asociación paraestatal» debemos buscarlos en los años cuarenta, cuando algunos miembros de las asociaciones de inválidos, conscientes de la dificultad de financiar sus organizaciones, se plantearon la posibilidad de crear una organización similar a la ONCE que, en ese momento, gozaba de independencia económica gracias a la explotación del cupón de lotería.¹⁷ En 1947, una comisión integrada por personas con discapacidad física y representantes de la ONCE elaboraba

¹⁵ Albrecht Lehmann, «Cultural Anthropology and Narratology», en *Anthropological Perspectives. Tools for the Analysis of European Societies/Perspectivas antropológicas. Materiales para el análisis de las sociedades europeas*, eds. Klaus Schriewer y Salvador Cayuela Sánchez (Murcia/Münster: Waxmann/Editum), 69-91. Y Klaus Schriewer y Manuel Nicolás Meseguer, «El relato de justificación. Una herramienta para el análisis del franquismo», *Revista Murciana de Antropología*, 23 (2016): 85-102, <https://revistas.um.es/rmu/article/view/273781>.

¹⁶ Sobre el origen y desarrollo de la asociación véanse: Gildas Brégain, «'Nous ne demandons pas la charité. Nous voulons du travail!'». La politique franquiste d'assistance aux invalides», *Alter. European Journal of Disability Research*, 7 (2013): 206-221, <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.04.003>. Emilia Martos, *Personas mayores y diversidad funcional física e intelectual durante la transición a la democracia. Problemática, reivindicación y actuación en el ámbito nacional y local, el ejemplo de la provincia de Almería* (Almería: Universidad de Almería, Tesis Doctoral, 2014), 269-279. Y Emilia Martos, «Trabajo y "minusvalía" durante el primer Franquismo: La asociación nacional de inválidos civiles», en *La Historia: lost in translation?*, eds. Damián A. Gonzalez y Manuel Ortiz Pérez (Albacete: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2017), 2787-2796.

¹⁷ El hecho de que la ONCE detentara el monopolio del cupón provocó enfrentamientos con otros colectivos de personas con discapacidad, ya que la financiación de sus asociaciones dependía básicamente de las cuotas de los socios, de donaciones, de rifas, de la venta de la lotería y de magras subvenciones estatales. La ONCE nunca renunció a la exclusividad, pero aceptó incorporar entre sus

un plan para la creación de un organismo de Inválidos Civiles, que sería elevado a la Dirección General de Beneficencia. Dicho plan se basaba en la unión de todas las asociaciones provinciales en una única organización nacional, la única estrategia posible para solventar el gran problema de la carencia de iniciativas laborales, educativas o de inserción de las personas portadoras de deficiencias físicas en España. No obstante, el gobierno no se mostró dispuesto a ocuparse de esta cuestión hasta mediados de los años cincuenta, cuando en el III Congreso Nacional de Trabajadores de 1956 se estipuló que la Organización Nacional de Inválidos quedase encuadrada en la Organización Sindical.

Lejos de certificarse entonces la creación de la futura ANIC, este aparente impulso suscitó recelos en el Ministerio de Gobernación, que pasó a competir con el de Trabajo —del que dependía la Organización Sindical— por el control de la nueva asociación. No se trataba de una cuestión menor en absoluto, pues la adscripción de la futura ANIC a uno u otro ministerio podía marcar radicalmente su destino: depender de la Organización Sindical, de marcado carácter falangista, supondría que la nueva asociación se encuadrara en el ámbito laboral, inspirada de una determinada concepción de la unión social y la solidaridad comunitaria obligatoria. Por otro lado, si quedaba vinculada al Ministerio de la Gobernación, dominado ya por los llamados tecnócratas cercanos al Opus Dei, supondría situarla dentro de las estrategias de la beneficencia, emparentada con el concepto religioso de caridad que promulgaban sus dirigentes.¹⁸

Como iba a suceder en tantos otros ámbitos en aquellos años, Gobernación terminaría rigiendo los designios de la nueva asociación, que era finalmente creada por Orden de 29 de noviembre de 1958.¹⁹ La nueva agrupación nacional —que eliminaba la posibilidad de formación de nuevas asociaciones de inválidos civiles y aglutinaba las ya existentes—, tenía la consideración de entidad benéfico-particular y quedaba

vendedores a personas con discapacidad física. Véase: Martos, «Trabajo y “minusvalía” durante el primer franquismo», 2791.

¹⁸ Gildas Brégain, «'Nous ne demandons pas la charité. Nous voulons du travail!」», 214-216. Y Emilia Martos, *Personas mayores y diversidad funcional*, 272.

¹⁹ *Boletín Oficial del Estado* de 22 de diciembre de 1958, n.º 305. Los estatutos de la Asociación se ampliarían un año más tarde a través de la Orden de 14 de diciembre de 1959. *Boletín Oficial del Estado* de 24 de diciembre de 1959, n.º 307.

organizada por unas Juntas (nacional y provinciales) y sus respectivas comisiones delegadas. Su presidente nacional era designado por el Ministerio de Gobernación, y su designación se hacía a propuesta de la Dirección General de Beneficencia y Obras Sociales, y previo informe del Patronato de Rehabilitación y Reeducción de Inválidos. La asociación estaba abierta a todas las personas con algún tipo de deficiencia física o funcional que les impidiese o dificultase el desarrollo de los quehaceres de la vida normal, ya fuese el origen de dichas carencias accidentes de trabajo o tráfico, malformaciones congénitas o derivadas de enfermedades —como el caso de la polio—, o resultado de lesiones de guerra.²⁰

Los objetivos principales de la nueva organización eran por lo demás variados y complejos: informar a las autoridades de la situación de las personas con discapacidad física; plantear las posibles soluciones para dichos problemas; o coordinar los esfuerzos de las instituciones estatales y privadas involucradas en el cuidado y la atención a las personas con discapacidad física y potenciar la integración laboral y social de sus afiliados.²¹ No obstante, la ANIC no consiguió influir sensiblemente en la empleabilidad de las personas con discapacidad física, su principal objetivo, y tampoco poner en marcha un proyecto parecido por ejemplo al cupón de la ONCE. En este sentido, la asociación no pudo ir más allá de la reserva de la explotación del servicio de guardacoches concertado con algunos municipios, la administración de quioscos, la venta de entradas en espectáculos y de billetes fraccionados de la lotería nacional, por lo que su capacidad para «colocar» a sus miembros fue muy limitada.²² Con todo, ya a mediados de los años sesenta, la ANIC iba a ser capaz de impulsar la creación de dos centros de formación profesional, uno en

²⁰ La ANIC también surgía con el objetivo de encauzar las peticiones de los mutilados de guerra republicanos que habían sido excluidos del Cuerpo de Mutilados de Guerra creado por el franquismo antes de acabar la guerra civil.

²¹ Fernando Tamés Seminario, «La Asociación Nacional de Inválidos. Sus problemas, sus inquietudes, sus aspiraciones». En *Charlas Radiofónicas. El problema de los disminuidos físicos y su rehabilitación*. (Madrid: Patronato Nacional de Rehabilitación de Inválidos, 1963), 41-48. Tamés, abogado de origen vasco y con discapacidad motora, había sido profesor adjunto en la Cátedra de derecho procesal de la Universidad de Madrid durante los años cuarenta. Su experiencia en el ámbito jurídico y su discapacidad lo convirtieron en el candidato perfecto para llevar las riendas de la asociación y ser su imagen pública desde su nombramiento, en el 59, hasta su muerte en 1972.

²² J. S. Canales, «La ANIC, al cumplir diez años de labor en el sector de los minusválidos españoles, presenta un alentador balance de realizaciones», *ABC* (Sevilla), 18 de marzo de 1972. La asociación creó además centros de empleo protegido en Madrid, Albacete, Barcelona, Burgos, Cuenca, Granada, Jaén y Zaragoza.

Madrid —dedicado a la enseñanza técnica del montaje de radio, televisores y electricidad— y otro en Toledo —de damasquinado y grabado en metal—, a los que se unirían poco después otros dos en Albacete y La Alberca.²³ En esta línea, la asociación llegó a ofrecer cursos de electricidad del automóvil, confección de calzado ortopédico, montadores y reparadores de electrodomésticos, costureras y tejedoras de alfombras de artesanía, etc.²⁴

La precaria situación financiera de la ANIC en sus primeros años de existencia —dependiente esencialmente de las ayudas de la ONCE, cuestiones ocasionales y las propias cuotas de los socios— le impidió desarrollar plenamente sus estrategias iniciales, pero su situación económica mejoró sensiblemente desde 1968 al ser incluida como beneficiaria en el II y el III Planes de Desarrollo (1968-1971 y 1971-1974).²⁵ Aunque las necesidades del colectivo de personas con discapacidad excedían con mucho las posibilidades abiertas con la nueva financiación, su carácter regular le iba a permitir afrontar proyectos más ambiciosos y de largo alcance, entre los cuales cabe destacar la creación de varios centros escolares de educación especial y de referencia nacional construidos desde finales de los años sesenta en Barcelona, Albacete, Jaén y Murcia.²⁶ Estos centros sin duda suponían un avance considerable en las políticas educativas de atención a la discapacidad en España, cristalizando tanto los proyectos impulsados por la propia ANIC en años anteriores, como las estrategias educativas diseñadas entonces por los especialistas en Educación Especial.²⁷

En este contexto se aprobaría por Orden de 9 de marzo de 1971 la creación del Centro de Asistencia y Educación Especial de ANIC «Nuestra Señora de la Fuensanta» en la pedanía murciana de Churra.²⁸ El centro

²³ Brégain, «'Nous ne demandons pas la charité. Nous voulons du travail !'», 216.

²⁴ Martos, *Personas mayores y diversidad funcional*, 275.

²⁵ Brégain, «'Nous ne demandons pas la charité'», 219.

²⁶ «La ANIC estructura grandes centros de enseñanza. En pro de la rehabilitación de los minusfísicos». A.N.I.C. *Boletín Informativo. Delegación de Zaragoza* 7, n.º 70 (1971), s.p.

²⁷ VV. AA. «Monográfico Educación Especial. Problemas y técnicas», *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*, 164-165 (1969).

²⁸ *Boletín Oficial del Estado* de 12 de abril de 1971. Recogido en: Solicitud de Fernando Tamés Seminario, presidente de la ANIC al Ministerio de Educación y Ciencia, 6 de noviembre de 1972.

iba a contar con ocho unidades escolares —cuatro de niños y cuatro de niñas—, con plazas gratuitas, y con las «instalaciones Gimnástico-Deportivas necesarias para la rehabilitación física de los escolares». El coste total de las obras e instalaciones, realizadas entre octubre de 1968 y junio de 1971, ascendió a algo más de 27 millones y medio de pesetas y fue subvencionado por la Dirección General de Política Interior y Asistencia Social, mientras que el Ministerio de Educación y Ciencia se ocupó de la dotación de mobiliario y material.²⁹ El centro se abrió en el curso escolar 1971-1972, y en el curso siguiente ya contaba con un total de 194 alumnos y alumnas —115 en régimen de internado—, realizando los estudios de 1.º a 8.º de Educación General Básica (EGB). De hecho, el elevado número de alumnos supuso el desdoble de 6.º de EGB en dos grupos ya en el curso 1973-1974.

Como ponía de relieve el primer informe elaborado por la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria de Murcia, el colegio estaba llamado a ser un referente en la educación de niños con discapacidad física en España. En dicho informe se señalaba que:

Estimadas las especiales circunstancias concurrentes en la referida Instrucción que, tanto en el orden material como en el pedagógico (los que cabe juzgar a esta inspección) son magníficos y eficientes, con la lógica aspiración de llegar a calificarse de modélicos en su género [...] Considerando la singular utilidad que despliega el Centro, permitiendo una reincorporación de niños en edad escolar a la vida ordinaria, en orden a la cultura y a su actividad psicofísica con apenas disminución solamente a lo que concierne a sus limitaciones motóricas.³⁰

Todo ello justificaba su consideración como «Centro de Educación General Básica, de Educación Especial, con residencia», y la consiguiente capacidad de conceder los certificados de EGB —solicitados al Ministerio— para sus alumnos, así como optar a las subvenciones que permitieran «disponer de una modernísima y espléndida instalación, llena de

²⁹ Informe de Instancia de Clasificación y Transformación de Centros de Enseñanza de la ANIC del 30 de junio de 1972 (Expediente INSERSO, 44066/36), Archivo General de la Región de Murcia.

³⁰ Informe de 17 de julio de 1972 de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria de Murcia (Expediente INSERSO, 44066/36), Archivo General de la Región de Murcia.

alma y contenido». No obstante, y como Miguel Pereyra Etcheverría³¹ —el primer director del colegio de Churra— nos comentó, la realidad del centro al menos en aquellos primeros años era bien distinta:

[Yo tenía relación con la ANIC por mi accidente] y escuché que buscaban a un director de un colegio de discapacitados en Murcia [y] lo solicité. Entonces a principios de septiembre del 71 viajé a Murcia [desde Madrid] y me encontré un colegio en Churra ya construido con las ayudas del Plan de Desarrollo. Un colegio inacabado y sin mobiliario [...] hubo que rediseñar, acabar las obras y amueblar. [Pero] no había dinero. [Y] pensé: si ANIC depende de Gobernación, lo que empecemos a tocar con los proveedores pues se terminará por pagar. La Administración siempre paga. Entonces como pudimos preparamos el colegio, y a mitad de noviembre ya pudieron venir los primeros 100 alumnos. Físicos, la mayoría eran secuelas de polio, de toda España. Por ejemplo, de Toledo teníamos 8, del País Vasco 15... [No puedes imaginar] lo que aprendí al poner en marcha ese colegio. Vivimos así dos años, sin presupuesto.

Nacido en San Sebastián en 1938 —y con una paraplejía desde 1966 como consecuencia de las lesiones sufridas en un accidente de tráfico—, Miguel Pereyra es sin duda uno de los nombres propios en el mundo de la discapacidad física en la España de los últimos cincuenta años, y como vemos una persona clave en la historia del colegio de la ANIC en Churra. De hecho, parece que fue la gran inventiva de su primer director lo que salvó en más de una ocasión la precaria situación económica con la que nació el colegio, llamado a ser —no lo olvidemos— de «referencia nacional» en la atención a los niños con discapacidad física. Así lo podemos intuir a partir del siguiente fragmento de entrevista:

Cuando llegó el segundo año [todavía sin presupuesto], llamé al Administrador del colegio y le dije: «Mira, nos quedan 3 o 4 meses para el fin de curso. Compra todos los alimentos que necesitemos ahora, porque no tenemos dinero para pagar». Y cuando vuelve me dice que el empresario que nos suministra no nos da

³¹ La referencia explícita a Miguel Pereyra Etcheverría —a quién correspondería el código ED_1— cuenta claro está con el expreso consentimiento de nuestro entrevistado, pero se debe especialmente a que sería prácticamente imposible mantener aquí su anonimato, debido a su destacado papel en el mundo de la discapacidad en la España de los últimos cincuenta años.

nada más, porque no cobra. ¿Y entonces yo qué hago? Pues le digo al administrador: «¿Dices que tiene tres almacenes verdad? Pues vete a otro almacén como si tú no supieras nada, porque a lo mejor no ha dado todavía la orden». Y entonces fue a otro almacén, y llegó más tarde con la furgoneta cargada hasta arriba.

Esta situación de penuria económica se dejó sentir incluso entre los niños y niñas allí internos, como podemos observar en el siguiente verbatim —que nos consta no sucedió con Miguel Pereyra como director—: «Miguel Pereyra era una excelente persona, pero lo echaron del colegio [...] Yo he llegado a pasar hambre allí. Y fue cuando mi padre dijo: “Se ha terminado”. Y me sacó de hecho a mitad de curso. Pasando hambre, nos trataban mal» (ED_2). Aunque ningún otro de nuestros entrevistados o entrevistadas nos ha contado situaciones tan extremas, lo cierto es que han sido muy frecuentes en nuestras conversaciones las referencias al rancho típicamente carcelario y restringido del colegio, así como el «olor a sopa» de los pasillos y las «salchichas de lata» como un auténtico lugar común en sus recuerdos:

Yo con las comidas recuerdo que muy mal. [De hecho] hace poco lo hablaba con una compañera del País Vasco, que me decía que no había podido comer más sopas [desde que salió], y tampoco salchichas. Claro, aquellas comidas que te las tenías que comer sin más... Es que era el mismo olor, coincidimos en cosas que... De hecho, yo nada, me acuerdo que no comía. En el comedor, como siempre había chuscos de pan, le echábamos un poco de aceite, un poco de sal y... ¡qué rico! (ED_5).

Es curioso en este sentido como ese supuestamente escaso y monótono rancho no era percibido del mismo modo por —al menos algunos— de los niños allí internos:

[El colegio] muy bien. Lo único la comida. Cuando yo entré, nos tenían un poco más escasos. En la mesa que nosotros estábamos con un compañero, Pepe de Molina, cuando había habichuelas a la gente no le gustaban, y entre los dos nos comíamos todas las habichuelas, o todas las lentejas... Pero yo creo que bien. Se repetían un poco las cosas, pero nos trataban bastante bien, por lo que yo recuerdo (ED_6).

Por lo demás, Miguel Pereyra es recordado de hecho por todos nuestros entrevistados y entrevistadas con un profundo sentimiento de cariño y admiración, garante de esa «otra forma de pensar la discapacidad» que comenzó a poner en práctica en el centro de Churra. Pero también él tuvo que aprender entonces cómo gobernar aquel colegio, con circunstancias y particularidades que excedían —claro está— lo puramente económico. En este sentido, por ejemplo, es sumamente interesante recordar cómo se llegaron a introducir en Churra técnicas pedagógicas innovadoras en educación especial —que comprendían desde la instrucción de los escolares hasta la rehabilitación y ortopedia— orientadas a la atención personal, atentas a las circunstancias individuales de cada escolar y preocupadas por la formación profesional y la posterior inserción laboral del alumnado. Estas nuevas aproximaciones fueron precisamente importadas desde un centro hermano de la ANIC en Barcelona, creado ya en 1967. Así lo recordaba el propio Pereyra:

En ese segundo año [1972] conocí a la directora de Barcelona que era psicóloga. Del colegio de la ANIC, que tenían 150 niños, de los cuales 50 iban en silla de ruedas. Yo oía hablar de la señorita Cabellos, y yo pensaba que la señorita Cabellos era la funcionaria del Ministerio de Educación. Pero un día voy a Madrid y me dice el presidente [de la ANIC]: «Tengo aquí a la directora de Barcelona con todo el equipo de maestros que viene a verme, ¿quieres estar en la reunión?». Y dije que encantado. Nos tiramos de 10 de la mañana hasta las 3 y media de la tarde. Yo no conocía el colegio de Barcelona, y claro, me resultó interesante. Y resulta que a mí me odiaban en Barcelona [...] porque cuando pedían algo les decían que el director de Murcia decía que no les hacía falta. Y entonces, al salir de la reunión le dije a Mari Carmen [Cabellos] que me resultaba interesante seguir hablando con ella y estar en contacto. Le pregunté si era accesible su hotel [en Madrid], y si no pues que se viniera a casa [de mis padres]. Y vino, y quedamos en que visitaríamos juntos las escuelas [de Murcia y Barcelona]. Y al cabo de un mes o así me llama que viene a Murcia a ver las aulas y me puso a parir: «Le falta mano femenina, ¡parece esto un cuartel y hay niños de 6 años!». Y me dijo: «Bueno, ¿por qué no vienes a ver la escuela de Barcelona?». Y en menos de un mes fui a Barcelona y realmente era estupenda. Ellos estaban

haciendo cursos de pedagogía terapéutica para los físicos, conocían muy bien el tema y de hecho fueron los primeros que hablaron de integración. Nos decían que la escuela tiene que ser niveladora, y después tienen que ir al instituto, no pueden ir a centros especiales. Porque entonces, el que era especial [tenía una discapacidad física] pues lo consideraban deficiente mental.

Tan solo unas semanas después Miguel Pereyra solicitó permiso al delegado de Educación y Ciencia en Murcia para visitar el colegio de Barcelona con todos los educadores y profesores del centro de Churra.³² Ya en Barcelona, además, los visitantes seguirían un curso intensivo de «Educación Especial de deficientes motóricos», organizado expresamente por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. El curso, organizado en colaboración con la Escuela Normal y de la Inspección Técnica, se celebró entre el 2 y el 26 de enero de 1973, y fue convalidado por el Ministerio de Educación, lo que les valdría la concesión de una titulación oficial. La realización de este curso conllevaba de hecho la pérdida de 20 días de clase en el mes de enero, sustituidos mediante la supresión de prácticamente todos los días de vacaciones de Semana Santa tanto para trabajadores como para los niños allí inscritos. Todo ello nos permite señalar dos aspectos de capital importancia: por un lado, la destacable implicación tanto de la dirección del nuevo colegio como de su profesorado en la mejora de las técnicas educativas en beneficio de los alumnos; y, por otro lado, la relativamente escasa preparación especializada previa con la que contaban. No obstante, parece que aquella formación tuvo un impacto muy positivo en la educación de los niños que estudiaban en el colegio, como podemos concluir de varios fragmentos de entrevista. A ello se refería esta entrevistada: «A mí me parece que [la formación estaba] muy bien, y además muy exigente. No te dejaban nunca. Y si estabas castigado, tenías que cumplir todo el castigo. En general muy bien» (ED_5). O esta otra:

Hubo muy buenos profesores. Gente joven que acababa de sacar la carrera de profesor. De hecho, los mayores teníamos 16 años y ellos veintipocos en aquel momento. [Piensa además que] en aquellos años solo había «la maestra del pueblo», que lo daba

³² Informe del Centro de Educación Especial de ANIC en Churra de 18 de diciembre de 1972, n.º 2936 (Expediente INSERSO, 44066/36), Archivo General de la Región de Murcia.

todo, la misma persona. Y ahí era mucho más adelantado. Lo que hay hoy en día, allí ya existía entonces. Gente muy preparada. Los psicólogos nos ayudaron muchísimo para enfrentar la vida, lo que sería nuestro futuro. Que si no estudiábamos seríamos guardacoches. Todo eso a mí me hizo mucha mella y la preparación me vino muy bien. De hecho, cuando salí de ahí estudié música, me apunté al conservatorio, hice Administración... (ED_3).

Pero además de estos estudios de EGB, el centro contaba con talleres de formación profesional adaptados a las capacidades de los internos. Así recordaba uno de nuestros entrevistados —afectado de espina bífida— aquellos talleres de carpintería y albañilería, espacios donde no solo aprendía con «Don Manuel» ciertas destrezas manuales, sino que además le servían de refugio personal:

Yo estaba más centrado en unos talleres que teníamos ahí, que les decíamos «la granja», de cosas de carpintería y todo eso, y yo me iba de un sitio para otro. Yo con la gente no estaba muy relacionado, porque en aquella época era muy tímido, muy independiente, y yo me iba para el taller de albañil con Don Manuel que era el profesor. Porque yo ni jugaba fútbol ni nada [En el taller] teníamos martillos, cepillos, teníamos de todo. Porque Don Manuel era carpintero [...] Yo creo que trabajaba bastante, hacía muchos trabajos (ED_6).

A pesar de la buena gestión, aun salvando la escasez de recursos —al menos en sus primeros años—, del enorme impulso y la mejora de las técnicas pedagógicas que propició su inquietud personal y profesional, y del patente cariño que los niños le profesaban, Miguel Pereyra fue cesado como director antes incluso de terminar el curso 1974-1975. Así lo recordaba el propio Pereyra, acontecimiento tremendamente esclarecedor para comprender tanto el futuro de la ANIC como el de sus proyectos y centros educativos:

Estuve en el colegio tres cursos, el último incompleto porque en este tránsito murió el presidente de la ANIC, que era un tío soberbio, Fernando Tamés. Nosotros dependíamos de la ANIC, pero a través del Ministerio de Gobernación, donde entonces estaba el Camulo [Carlos Arias Navarro]. Desde algunos meses

antes Mari Carmen [Cabellos, la directora del colegio de Barcelona con la que de hecho terminaría casándose] y yo decidimos que se acabó el que nos tomaran el pelo, que el director de Murcia y la directora de Barcelona nos pondríamos de acuerdo en lo que íbamos a pedir, y que plantearíamos la misma formulación. Al principio [tras la muerte de Fernando Tamés] el subdirector de Gobernación de Servicios Sociales me preguntó si yo estaría dispuesto a ser el presidente de la ANIC, y le dije que no, porque seguramente tendría que barrer muchas cosas, y a mí no me gusta barrer, sino construir [...] Y entonces nombran presidente a la persona menos discapacitada que he conocido nunca, que le faltaban solo dos dedos de la mano, era abogado. [Y poco después] recibo una llamada telefónica a las 12:30 o 1, y me dicen que ha ido para Murcia el nuevo presidente de la ANIC, que venía a pedirme la dimisión o a darme el cese. «Te lo aviso para que estés preparado». Y yo entonces llamé a Gobernación, al subdirector, y le dije lo que me acababan de comunicar, y si tenía el respaldo de la subdirección. Y me respondió: «Hombre, Miguel, acabamos de nombrarle, sería muy...». Y le respondí: «Bueno, pues ya me has contestado, sé que no tengo el respaldo». Entonces comí y me acosté, con premeditación y alevosía. Y nada más acostarme me avisan que había venido. Le hice esperar tres cuartos de hora. Y trae un carpetón y me dice que venía a pedirme mi dimisión o cese. Me dijo: «Toda esta carpeta son agravios contra ti». Y yo le dije: «Ni dimisión ni cese, ábreme un expediente, dime los cargos que tengo, y si no soy capaz de defenderme contra los cargos, césame». Al final me cesó.

Ya fuera por las crecientes demandas coordinadas desde los colegios de Murcia y Barcelona, por «eliminar» a quien en algún momento se había postulado como presidente de la ANIC, o simplemente como resultado de un cambio ministerial en las convulsas postrimerías del régimen franquista, aquel cese provocó al parecer una profunda consternación tanto entre los profesionales del centro como entre los propios alumnos. Así recordaba uno de los administrativos del colegio en aquellos años la marcha de Pereyra, y la relación con el nuevo presidente de la ANIC:

[Cuando] Miguel se va nos quedamos desamparados. Todos los que éramos [...] del grupo de trabajo de Miguel nos apuntan

[con el dedo] y empiezan a echar gente a la calle. A mí no sé por qué no me echan, porque encabezó los escritos, llamo a Madrid... Una vez me llamó el presidente de ANIC y me dijo: «¿Sabe usted cuál es su trabajo en el colegio?». Y le respondí: «Sí». Y me dijo: «Pues dedíquese usted a trabajar. Porque cualquier día me levanto con el pie izquierdo y va usted a la calle». Digo: «Bueno, pues me parece muy bien. Le recuerdo que usted no es la máxima autoridad en este país. Hay más gente con la que se puede hablar. Y yo puedo hablar». No me salió mal [porque no me echaron]. Cuando el tío venía al colegio ponía las sirenas. Nos ponía a todos firmes [en el patio] y pasaba saludando como Franco. Y a mí no me daba la mano nunca, me saltaba (ED_7).

En lo que respecta a la situación económica del centro, tampoco parece que hubiera mejorado demasiado desde su apertura, como indica el hecho de que tanto Miguel Pereyra como María Carmen Cabellos solicitaran al recién constituido Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos Físicos y Psíquicos (SEREM)³³, que se hiciera cargo de los colegios tutelados por la ANIC. Así lo recordaba Pereyra: «Le habíamos pedido al SEREM que se hicieran cargo del mantenimiento de las escuelas, porque la ANIC no era capaz. Eso ya se había hablado con el anterior [presidente de la ANIC], y estaba de acuerdo. Teníamos unas deudas inmensas».

Sea como fuere, el 23 de julio de 1978 el por entonces Centro de EGB para Minusválidos Físicos «Nuestra Señora de la Fuensanta» de Churra pasó a depender del SEREM,³⁴ quién «mantuvo su destino» —en expresión de la documentación del Ministerio de Sanidad y Seguridad Social consultada—³⁵ hasta el año 1979. Ese mismo año, en concreto el 19 de octubre, un informe técnico ordenó el desalojo del colegio debido a anomalías surgidas en la edificación por movimientos en su estructura y cimentación, sobrevenidas por la existencia de «arcillas expansivas

³³ Mercedes del Cura González, «El Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos: de la valoración de capacidades a la atención integral (1970-1979)», en *Salud, enfermedad y medicina en el franquismo*, coords. María Isabel Porras; Lourdes Mariño y María Victoria Caballero (Madrid: Catarata, 2019), 262-280.

³⁴ Real Decreto 1724/78 de 23 de julio. *Boletín Oficial del Estado* de 20 de julio de 1978, n.º 172.

³⁵ Informe del Ministerio de Sanidad y Seguridad Social de 30 de julio de 1981, n.º 20389 (Expediente INSERSO, 44066/36), Archivo General de la Región de Murcia.

en el suelo».³⁶ Tras su cierre, los alumnos fueron distribuidos por distintos centros de Murcia, y la mayor parte reubicados en el Centro de Recuperación de Minusválidos Físicos de Albacete (abierto en el curso 1972-1973). De hecho, aún en 1981 el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INERSO) —del que dependía el SEREM— ponía a disposición del Instituto Nacional de Educación el edificio que había albergado al antiguo colegio de la ANIC. A aquella propuesta el Ministerio de Educación respondería que la localidad de Churra ya contaba con puestos escolares suficientes, y que además la capacidad del centro era muy limitada, por lo que «estimaba que no procede la compra de dicho edificio».³⁷ Uno de los centros de referencia nacional impulsados por la ANIC para la educación de niños portadores de deficiencias físicas llegaba así a su final, menos de diez años después de su apertura.

EL COLEGIO DE CHURRA EN LA MEMORIA DE SUS ALUMNOS

La historia del colegio es sobre todo la historia de los alumnos y alumnas que pasaron por sus aulas, y por ese motivo nos ha parecido relevante conocer cómo vivieron —y recuerdan hoy— su estancia en aquel colegio los niños y niñas allí educados. Después de todo, la apertura de un colegio de educación especial se presentaba como una oportunidad inestimable tanto para los escolares como para sus familias, un centro donde en principio podrían recibir una educación adecuada a sus necesidades, y donde además el «estigma de la discapacidad» —aún muy presente en el «medio normal»—³⁸ quedaría mitigado. Así se refería a ello un antiguo alumno del colegio con el que tuvimos ocasión de conversar, comparándolo con su anterior experiencia en «colegios normales»: «En colegios normales estaba muy limitado y cuando me fui al colegio de Churra, pues era el rey. Porque podía más o menos correr un poco, entonces pues estaba bien» (ED_6).

³⁶ Informe del Ministerio de Sanidad y Seguridad Social de 19 de octubre de 1979, n.º 12022 (Expediente INERSO, 44066/36), Archivo General de la Región de Murcia.

³⁷ Informe del Ministerio de Educación de 21 de septiembre de 1981, n.º 06614 (Expediente INERSO, 44066/36), Archivo General de la Región de Murcia.

³⁸ Pamela K. Richardson, «The School as Social Context: Social Interaction Patterns of Children with Physical Disabilities», *The American Journal of Occupational Theory*, 56 (3) (2002): 296-304, <https://doi.org/10.5014/ajot.56.3.296>.

No cabe duda, por lo demás, de que el hecho de que las plazas fueran gratuitas podía suponer un alivio económico para las familias, sujetas por otro lado a una presión económica importante derivada del coste tanto de las intervenciones quirúrgicas como de los aparatos ortopédicos requeridos por sus hijos e hijas. Así lo expresaba una de las antiguas alumnas del colegio con la que hemos tenido ocasión de conversar:

Yo fui al colegio del pueblo donde vivía, en una pedanía de Murcia. Pero luego llegó una carta sobre un colegio que habían abierto exclusivamente para personas con discapacidad. Éramos casi todos de polio, y nos arrumbaron ahí. Yo que era una cría con 7 años, en tercero de EGB, quería ir, pero mi padre no, porque era interna, y él no quería eso. Cuando llegó aquella carta [yo dije que sí] porque en ese momento en el colegio te miran raro, y entonces yo dije que sí, que quería ir... Y finalmente fui (ED_2).

Otros padres se mostraron bastante más entusiastas con la idea, convencidos de la necesidad de impulsar la autonomía de sus hijos e hijas con discapacidad en un medio alejado del ambiente muchas veces sobreprotector de sus familias:

Mi padre veía una protección tan grande [en casa] que se rebeló. Y por eso me llevó al Colegio Nacional de Inválidos Civiles [de Murcia], la antigua ANIC. El colegio nos vino muy bien a la mayoría, en la que yo me meto porque yo estaba muy sobreprotegida [...] Al principio no me gustaba nada. Claro, yo no quería orden porque en casa ya me lo daban todo ordenado. Pero estuvo muy bien porque nos permitió independizarnos. Allí era «si algo haces mal, lo has hecho tú, es tu responsabilidad». Vas haciendo tus amigos, te vas soltando. Sabes, como que soy yo. En mi infancia no tenía muchas amigas, porque tenía que estar quieta. Ahí aprendí por ejemplo que había que ducharse diariamente, cosa que en los pueblos entonces... no. Hay que ducharse, hay que tener ordenado el armario, hay que tener unas horas de estudio. Y todo con cariño (ED_5).

Como nuestra entrevistada nos señalaba, la estancia en el centro les permitió a aquellos niños y niñas mitigar la influencia de sus familias, aprender las obligaciones más básicas y la disciplina en el estudio, en la

higiene, en la vida diaria, etc., fomentando así sus capacidades para la vida social. En el mismo sentido se expresa nuestra siguiente entrevistada, quien además introduce un elemento muy interesante y recurrente en las estancias en «instituciones de encierro»³⁹ —no solo colegios— para personas con discapacidad:

Yo fui al colegio desde el principio, desde que lo abrieron en el 71, aunque antes iba a otro. Allí estaba muy bien. Fíjate que mis padres se fueron a vivir a Lérida y me dejaron ahí, pero porque yo quería. Yo era allí la reina. Era de las mayores, y había gente peor que yo. Entonces llevaba un bastón, pero no aparato. Y había gente con silla de ruedas, aparatos, deformaciones. Así que yo era la reina, allí me sentía muy bien (ED_4).

Esta autopercepción individual como la «reina» situada en la cúspide de aquel grupo de niños tanto por edad como por «capacidades», es como decimos una imagen muy recurrente tanto entre nuestros entrevistados y entrevistadas como en otros estudios de este tipo.⁴⁰ Se trata, en efecto, de «operaciones de jerarquización» entre los residentes capaces de establecer rangos bien definidos en relación con las habilidades de los internos: los que andan con dificultad, los que necesitan silla de ruedas, los que tienen dificultades para manejar una silla de ruedas manual, los que carecen de brazos o piernas, etc. De hecho, aquellas niñas que se sentían «las reinas del mambo» —una expresión muy repetida en los testimonios recogidos de las antiguas alumnas— eran las encargadas de asistir a las menores y las que se encontraban en peores condiciones físicas y/o motoras:

Yo tenía a mi cargo a algunas que estaban peor. Había una niña que se llamaba Rocío que andaba con las manos. Tenía las piernas operadas, llevaba un pañal, y andaba con las manos. [Había literas] y yo recuerdo que dormía en la litera de arriba, y abajo estaba esta niña, Rocío, y yo la ayudaba. Incluso fui madrina

³⁹ Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (Madrid: Siglo XXI, 2005). Y Erving Goffman, *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* (Buenos Aires: Amorrortu, 2012). Estos trabajos, conviene recordarlo, fueron publicados en 1975 y 1961 respectivamente.

⁴⁰ Tracy Odell, «Not your average childhood: lived experience of children with physical disabilities raised in Bloorview Hospital, Home and School from 1960 to 1989», *Disability and Society*, 26 (1) (2011): 49-63, <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.529666>.

de las niñas que hicieron allí la comunión, porque había también niños abandonados, que los habían abandonado sus padres, porque tenían alguna discapacidad. Era todo discapacidad física, casi todo de polio, todo físico (ED_4).

No obstante, no todos los alumnos terminaban acostumbrándose a la vida como internos. Así recordaba en este sentido una de nuestras entrevistadas el episodio de ansiedad que obligó a su traslado a casa en plena madrugada:

Mi madre me internó, los profesores la convencieron. Pero duré quince días porque yo soy de tipo nervioso. Por la noche, el olor a sopa en aquellos pasillos me sentía muy mal. Emocionalmente me vino fatal. De tal manera que una noche me tuvieron que llevar a mi casa porque tenía un ataque de nervios. Me sentía rechazada por mi familia. Mis hermanos estaban en mi casa y yo aquí internada: «¿Por qué? ¿Soy un bicho raro o qué?» (ED_3).

Aunque aquella niña permaneció en el colegio como alumna hasta el final de su escolarización primaria —no en régimen de internado—, es interesante aquí subrayar esa percepción de «bicho raro» a la que hace referencia en este fragmento. Con sus palabras describe de hecho ese proceso de *labeling* —etiquetamiento— al que Goffman y Becker ya se habían referido en los años sesenta del siglo XX, esa incorporación de subjetividades formalizada en establecimientos destinados supuestamente a la reinserción de «sujetos desviados».⁴¹ En efecto, aunque aquellos niños no se correspondían con los actores privilegiados de estos sociólogos —enfermos mentales, drogadictos, delincuentes, etc.—, estos procesos de etiquetaje afectaban igualmente a las personas portadoras de deficiencias físicas al ser internados en instituciones específicamente creadas para ellos. Aunque estos espacios eran ideados en principio para curar, readaptar y educar, en ellos se reforzaban las imágenes sociales en relación a la discapacidad imperantes en aquel momento, al tiempo que jugaban un papel crucial en la creación de subjetividades y en los procesos de etiquetaje y en la propia definición de «desviación». Así lo expresaba una de nuestras entrevistadas:

⁴¹ Erving Goffman, *Internados*; y Howard Becker, *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación* (Madrid: Siglo XXI, 2009).

A la mayoría a los que les ha quedado secuela creo que es por eso. Se han quedado un poco traumatizados por aquel encierro. Te sientes un poco desplazado de la familia, porque tienes algo que no encaja. [Recuerdo] que salíamos todos de excursión por el pueblo y aquello a mí me acomodaba mucho y me daba mucho corte. Cuando la gente nos miraba por la calle. Bajábamos del autobús y éramos como bichos raros que habían traído por compasión al cine del pueblo. Y claro, yo era del pueblo, y no quería que mis «amigas normales» [sonríe], entre comillas, me viesen con aquella gente tan rara. Aquello era como un submundo, estaba ahí porque tenía que estudiar. Pero cuando salía de ahí era otro mundo. Porque claro, los complejos a esa edad eran muy duros. Sin embargo, era muy feliz allí porque estaba entre mis iguales [...] Por aquel entonces salías a la calle y la gente te miraba, te miraba mucho porque eras eso, rara. En ese mundo, de puertas para adentro, «todos son como yo, andan como yo, y estamos bien» (ED_3).

Aunque este caso es especialmente dramático debido al hecho de que nuestra entrevistada había nacido en el pueblo donde se ubicaba el colegio, lo cierto es que estos procesos de *labeling* son también fácilmente detectables en los testimonios de los niños y niñas provenientes de otros lugares, e incluso entre los trabajadores del centro. En este sentido se expresa nuestro siguiente entrevistado, administrativo en el colegio de Churra, que narra como fue precisamente su llegada al centro lo que le hizo comprender la magnitud de la cuestión de la discapacidad y las necesidades de las personas portadoras de deficiencias físicas:

Empiezo a trabajar en Churra [...] en el colegio de la ANIC. [Y] ahí es mi primer contacto con la discapacidad. Ahí de golpe me encuentro con 200 críos con discapacidad, con maestros con discapacidad, ahí todo el mundo tenía discapacidad. Fue un choque que lo tuve que asumir y asimilar. Porque no lo entendía. Yo no entendía qué hacer [con] un niño de 5 años, de 6 años, que era de Galicia o de Asturias, separado de sus padres, [internado] allí. Porque llevaba bitutor. No lo entendía. Ahí estaban toda la primaria hasta octavo. Y los maestros todos, los trabajadores, o con discapacidad o familiares de personas con discapacidad. La ANIC era eso: discapacidad (ED_7).

Nuestro protagonista en este caso no había sido plenamente consciente de su discapacidad precisamente hasta que no comenzó a trabajar en el colegio de Churra, en parte porque su familia lo había tratado siempre como a un igual y además tenían una posición económica suficiente. Los recuerdos de nuestros entrevistados, por lo demás, nos permiten componer la imagen social de la discapacidad vigente en la sociedad española de aquellos años, y ello a pesar de que cada vez ésta se hacía más visible y de que las personas con discapacidad se estaban integrando paulatinamente en la sociedad. A grandes rasgos, las actitudes negativas hacia las «diferencias» que daban lugar a procesos de exclusión o marginación y autoexclusión parecía seguir sobreviviendo en aquellos años. Así lo volvemos a comprobar en el siguiente fragmento de entrevista:

Como éramos todos [discapacitados]... Es más, yo, como cojeaba poco, me creía la reina del mambo, y cuando salí de allí me pegué un golpe enorme, porque claro, cuando me abrí a la sociedad me di cuenta de que era también discapacitada. Hay momentos que se pasan mal, porque no he tenido amigos en el pueblo, siempre gente de fuera. Te has sentido acomplejada. [Recuerdo que] nos reunían en el salón de actos y nos decían: «Tenéis que ser conscientes de que sois cojos, y cuando salgáis tenéis que estar mentalizados [...] Ni os vais a casar, ni vais a tener críos, ni nada». Y claro, eso te hace pensar que no eres una persona normal, y cuando sales sí que te pegas un tortazo. Porque ahí éramos todos iguales (ED_2).

Vuelve a hacerse evidente aquí esa «jerarquía entre internos» a la que antes hicimos referencia, y lo reconfortante que podía suponer compartir el mismo espacio con otras personas con discapacidad. Aun así, no cabe duda de que uno de los objetivos de este tipo de instituciones era la construcción de sujetos sometidos y ejercitados, «cuerpos dóciles» que, aún en sus limitaciones, fueran capaces de aumentar sus capacidades en términos económicos de «utilidad». ⁴² En este sentido, la propia organización espacial y temporal de la vida diaria de los niños allí internos puede tomarse como un ejemplo idiosincrásico del funcionamiento

⁴² Michel Foucault, *Vigilar y castigar*: 139-174.

de estos dispositivos disciplinarios y de las propias instituciones de encierro:

Estábamos internas. Por la mañana te levantabas [...] Las habitaciones eran un poco deprimentes si ahora lo pienso. Eran como un salón inmenso dividido, y en mi habitación había 6 literas. [...] Al fondo las duchas, había una monitora que trabajaba allí. Te llamaban, íbamos a las duchas, hacíamos fila, y a desayunar. Eran mesas de 4, y las que éramos mayores nos ponían a darles de comer [a las que peor estaban]. Después las clases. Por la tarde hacíamos algunos «sus labores», otros hacían pinturas, luego unas horas libres y la cena. Como un internado (ED_4).

Así como la prisión «creaba» la subjetividad del «delincuente», el hospital psiquiátrico al «enfermo mental» y el colegio al «escolar», estas nuevas instituciones pensadas para el internamiento y la educación de los niños portadores de deficiencias físicas inauguraban nuevas formas de subjetivación de las personas con discapacidad en la España contemporánea.⁴³ De este modo, en el funcionamiento del colegio de Churra podemos ver el desarrollo y la aplicación de saberes expertos, técnicas y discursos que parecían conectar los nuevos modelos sociales, culturales y médicos sobre la discapacidad con los cuerpos y las mentes de los allí internos. Es curioso en este sentido que tan solo una de nuestras entrevistadas se refiriera a la rehabilitación «que teníamos un día o dos a la semana» (ED_4), un hecho que tan solo puede señalar —a nuestro juicio— lo habitual que era para aquellos niños y niñas el ser sometidos a las técnicas e instrumentos del modelo médico o rehabilitador de la discapacidad desde su más tierna infancia. En aquel colegio, los «aparatos», las operaciones y los períodos de rehabilitación eran elementos familiares en la vida de los colegiales, y de ahí que esta medicalización de la discapacidad no sea en absoluto relevante en sus recuerdos. Sí lo era, ya lo vimos, cuando abandonaban aquellas reconfortantes paredes que los «hacían iguales en sus diferencias» y tenían que enfrentarse a entornos «normalizados».

Estos centros aparecían, así, como la conformación más evidente de esa nueva conciencia sobre la discapacidad desplegada desde finales

⁴³ Cayuela y Martínez-Pérez, «El dispositivo de la discapacidad...».

de los años cincuenta, emergida entre las distintas instancias estatales, pero también entre los colectivos de afectados y las distintas organizaciones sociales. Gobernando los cuerpos y las mentes de aquellos niños portadores de deficiencias físicas, el Estado concedía a través de estos centros un nuevo impulso a la institucionalización de la discapacidad, construyendo al tiempo una realidad social que parecía «naturalizar las diferencias». En este sentido, no cabe duda de que el Centro de Asistencia y Educación Especial de ANIC «Nuestra Señora de la Fuensanta» de Churra aumentó sin duda las posibilidades de «integración social» de los niños y las niñas allí educados, pero también contribuyó a institucionalizar los procesos de etiquetaje y estigmatización social aún hoy persistentes en nuestras sociedades.

CONSIDERACIONES FINALES

Como hemos podido comprobar en nuestro caso de estudio, la creación de centros educativos por parte de la ANIC desde finales de los años sesenta puede sin duda ser considerada un auténtico hito en la formación de las personas con discapacidad física en la España contemporánea. A pesar de las limitaciones económicas a las que nuestro centro tuvo que hacer frente, los testimonios de nuestros entrevistados y entrevistadas parecen certificar el éxito de los programas de educación especial impulsados por la ANIC en las postrimerías del régimen franquista. En este sentido, los niveles educativos del colegio de Churra parecían por lo general destacables, en un contexto en el que la vocación universalista promulgada por la LGE no hacía sino despegar. Además, en el colegio de Churra nuestros entrevistados y entrevistadas consiguieron una formación más que suficiente que a la postre les iba a permitir bien acceder a empleos adecuados a sus capacidades y aspiraciones, o bien continuar en algunos casos con estudios superiores. De hecho, todos ellos lograron —a veces con mayor esfuerzo, pero sin grandes problemas según sus testimonios— desarrollar una carrera profesional como administrativos, decoradoras de interiores, técnicos informáticos o modistas. Al tiempo, su paso por aquel centro les supuso ampliar su «espacio social», multiplicando sus relaciones personales y adquiriendo hábitos y destrezas que contribuyeron a la postre a que alcanzaran una vida independiente y autónoma de una parte, y a desembarazarse de un medio social y familiar en ocasiones excesivamente sobreprotector de

otra. En este sentido, de hecho, prácticamente todos los alumnos con los que hemos conversado se han casado y han tenido hijos.

No obstante, y por otro lado, la constitución de estos centros de educación especial como lugares de «marginación educativa» pudo contribuir precisamente a ahondar en la estigmatización y diferenciación social de las personas portadoras de deficiencias físicas en nuestro país. Como hemos analizado, estos centros funcionaron en ocasiones como auténticas «instituciones de encierro» donde ciertas formas de normalización reproducían el «modelo de la prisión» analizado por Foucault, produciendo una cierta «subjetividad del discapacitado» difícilmente amoldable después a los ambientes normalizados. Al tiempo, los procesos de *labeling* o etiquetaje, tan recurrentes en las instituciones creadas con el objetivo de corregir o normalizar las «desviaciones», son más que evidentes entre los recuerdos de aquellos niños y niñas. En este sentido, y aunque por supuesto el coste emocional de esa «condición de inválido» era más evidente para los colegiales que venían de lugares próximos a estos centros, el peso de esa «identidad desviada» se ha hecho evidente en mayor o menor medida en todos los testimonios de nuestros entrevistados y entrevistadas.

Sea como fuere, lo cierto es que estos centros educativos —junto con el Instituto Guttmann de Barcelona creado en 1965 y sus centros de formación profesional y centros de empleo protegido— fueron la realización más completa de la ANIC, así como su canto de cisne. Como también hemos señalado, las nuevas posibilidades abiertas por su inclusión en los Planes de Desarrollo II y III le permitió afrontar proyectos de mayor alcance y duración, pero ese impulso pareció apagarse ya antes incluso de la llegada de la democracia. La excesiva burocratización de la asociación, las luchas intestinas entre los distintos ministerios y las propias «familias» del régimen implicadas en el gobierno de la discapacidad, además de las crecientes demandas de cambio y exigencias provenientes de un movimiento asociativo cada vez más convencido de sus derechos y posibilidades⁴⁴, certificaron la obsolescencia de una entidad muy alejada ya de las necesidades del colectivo. Como ya vimos, el recién

⁴⁴ Mercedes Del Cura González y José Martínez-Pérez. «From resignation to non-conformism: association movement, family and intellectual disability in Franco's Spain (1957-1975)». *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia* 70, no. 2 (2018): 232-244, <https://doi.org/10.3989/asclepio.2016.21>; y Emilia Martos, «Activismo, movimientos y participación social de las personas

creado SEREM pronto tuvo que hacerse cargo del centro de Churra —y de sus centros hermanos—, certificando su cierre poco después. Por lo demás, las nuevas estrategias en educación especial parecían certificar lo caduco del modelo impulsado por la ANIC, al tiempo que lo hacían los propios procesos de desinstitucionalización de la discapacidad progresivamente adoptados ya desde finales de los años setenta. Con todo, sería incorrecto no reconocer cómo este modelo, aún con sus carencias y limitaciones, permitió a muchos de nuestros entrevistados y entrevistadas adquirir una formación que, a la postre, sería fundamental en su desarrollo tanto profesional como personal.

Notas sobre los autores

SALVADOR CAYUELA SÁNCHEZ es doctor en Filosofía por la Universidad de Murcia (2010) y doctor en Antropología Social por la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona (2015). Ha sido profesor en las universidades de Castilla-La Mancha, Copenhague y Basilea, y actualmente es profesor en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Murcia (España). Sus líneas de investigación principales han sido, entre otras, la biopolítica de la España franquista y de otros regímenes fascistas del siglo XX, la historia de la medicina, la antropología filosófica o la antropología de la salud. Entre sus obras escritas podemos destacar *Por la grandeza de la patria. La biopolítica en la España de Franco (1939-1975)*, 2014; la coedición (junto a Antonio Campillo y Carmen Guillén) del libro *Las (in)seguridades de Europa: una perspectiva crítica*, 2017; o entre sus numerosos artículos «From walls to society. Institutions and the government of disability in contemporary Spain», en la revista *Disability and Society*, 37 (7), 2020.

MERCEDES DEL CURA GONZÁLEZ es licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad Autónoma de Madrid y doctora por la Universidad de Castilla-La Mancha. Profesora Titular de Historia de la Ciencia en las Facultades de Medicina y Farmacia de Albacete (UCLM) y miembro del Grupo de Estudios Sociales de la Discapacidad del Instituto de Investigación

con diversidad funcional durante la transición a la democracia», *Historia contemporánea*, 58 (2018): 747-779, <https://doi.org/10.1387/hc.18128>.

en Discapacidades Neurológicas (UCLM). Ha sido investigadora visitante en el CSIC y en la Universidad de Swansea (UK). Ha desarrollado su investigación en el ámbito de la historia social de la medicina, la psiquiatría y la discapacidad, prestando especial atención a las problemáticas médico-sociales de la infancia y de las personas con discapacidad intelectual en la España del siglo XX. Entre sus trabajos se incluyen: *Medicina y Pedagogía: la construcción de la categoría «infancia anormal» en España (1900-1939)* (CSIC, 2011); *Subnormality under debate: discourses and policies on intellectual disability during the late Franco regime. História, Ciências, Saúde. Manguinhos* (2016); *Bolstering the greatness of the Homeland: Productivity, Disability and Medicine in Franco's Spain (1940-1966)*, *Social History of Medicine* (2015); y *Childhood, disability and vocational training in Franco's Spain during the 1950s and early 1960s*, *History of Education Review* (2021) (los dos últimos en coautoría con José Martínez Pérez).

REFERENCIAS

- Ballester Añón, Rosa. «Los organismos sanitarios internacionales y la rehabilitación de los niños con discapacidades físicas (1948-1975)». *Revista de Estudios do Seculo XX* 12 (2012): 89-101, http://dx.doi.org/10.14195/1647-8622_12_5.
- Ballester Añón, Rosa. «España y la Organización Mundial de la Salud. La cuestión española y la puesta en marcha de políticas y programas de salud pública (1948-1970)» en *Salud, enfermedad y medicina en el franquismo*, coordinado por María Isabel Porras; Lourdes Mariño y María Victoria Caballero, 43-56. Madrid: Catarata, 2019.
- Becker, Howard. *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Madrid: Siglo XXI, 2009.
- Ben-Moshe, Liat; Chris Chapman and Alison Carey (eds.). *Disability Incarcerated: Imprisonment and Disability in the United States and Canada*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- Brégain, Gildas. «Nous ne demandons pas la charité. Nous voulons du travail!». La politique franquiste d'assistance aux invalides». *Alter. European Journal of Disability Research* 7 (2013): 206-221, <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.04.003>.
- Brégain, Gildas. «Los debates públicos para sustituir el calificativo de inválido. (Argentina y España, de 1930 a 1970)», en *Alter-habilitas: Percezione della disabilita nei popoli*, editado por Silvia Carraro, 65-87. Verona: Alteritas, 2018.

- Brydan, David. *Franco's Internationalist: social experts and Spain's search for legitimacy*. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- Cayuela Sánchez, Salvador y José Martínez-Pérez. «El dispositivo de la discapacidad en la España del tardofranquismo (1959-1975): una propuesta de análisis». *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia* 70, n.º 2 (2018): 232-244, <https://doi.org/10.3989/asclepio.2018.16>.
- Del Cura González, Mercedes. «El Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos: de la valoración de capacidades a la atención integral (1970-1979)», en *Salud, enfermedad y medicina en el franquismo*, coordinado por María Isabel Porras; Lourdes Mariño y María Victoria Caballero, 262-280. Madrid: Catarata, 2019.
- Del Cura González, Mercedes y José Martínez-Pérez. «From resignation to non-conformism: association movement, family and intellectual disability in Franco's Spain (1957-1975) ». *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia* 70, n.º 2 (2018): 232-244, <https://doi.org/10.3989/asclepio.2016.21>.
- Del Cura González, Mercedes y Salvador Cayuela Sánchez. «De la caridad a los derechos: la discapacidad en el franquismo y la transición democrática», en *El estado del bienestar: entre el franquismo y la transición*, editado por Damián González y Manuel Ortiz, 259-288. Madrid: Silex, 2020.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. «International Organizations and educational Change in Spain during the 1960s». *Encounters in Theory and History of Education* 21 (2020): 70-91, <https://doi.org/10.24908/encounters.v21i0.14334>.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI, 2005 [*Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 1975].
- Goffman, Erving. *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu, 2012 [*Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Doubleday, 1961].
- González, María del Mar. «La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización». *Anuario Facultad de Derecho—Universidad de Alcalá* 5 (2012): 81-105, <http://hdl.handle.net/10017/13441>.
- Hudson, Bob. «Deinstitutionalization what went wrong? ». *Disability, Handicap and Society* 6, n.º 1 (1991): 21-36, <https://doi.org/10.1080/02674649166780021>.
- Jiménez Lara, Antonio y Agustín Huete García. «Políticas públicas sobre discapacidad en España. Hacia una perspectiva basada en los derechos». *Política y sociedad* 47, n.º 1 (2010): 137-152.
- Lehmann, Albrecht. «Cultural Anthropology and Narratology», en *Anthropological Perspectives. Tools for the Analysis of European Societies/Perspectivas antropológicas. Materiales para el análisis de las sociedades europeas*, editado por Klaus Schriewer y Salvador Cayuela Sánchez, 69-91. Murcia/Münster: Waxmann/Editum, 2014.

- Martínez-Pérez, José. «La Organización Científica del Trabajo y las estrategias médicas de seguridad laboral en España (1922-1936)». *Dynamis*. 14 (1994): 131-158.
- Martínez-Pérez, José. «Work, Disability and Social Control: Occupational medicine and Political Intervention in Franco's Spain (1938-1965)», *Disability Studies Quarterly* 37, n.º. 4 (2017), <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v37i4.6098>.
- Martínez Pérez, José y Mercedes Del Cura González. «Bolstering the greatness of the homeland: productivity, disability and medicine in Franco's Spain (1938-1966) », *Social History of Medicine* 28, no. 4 (2015): 805-824, <https://doi.org/10.1093/shm/hkv060>.
- Martos, Emilia. *Personas mayores y diversidad funcional física e intelectual durante la transición a la democracia. Problemática, reivindicación y actuación en el ámbito nacional y local, el ejemplo de la provincia de Almería*. Almería: Universidad de Almería, Tesis Doctoral, 2014.
- Martos, Emilia. «Trabajo y “minusvalía” durante el primer Franquismo: La asociación nacional de inválidos civiles», en *La Historia: lost in translation?*, editado por Damián A. Gonzalez y Manuel Ortiz Pérez, 2787-2796. Albacete: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2017.
- Martos, Emilia. «Activismo, movimientos y participación social de las personas con diversidad funcional durante la transición a la democracia». *Historia contemporánea* 58 (2018): 747-779, <https://doi.org/10.1387/hc.18128>.
- Odell, Tracy. «Not your average childhood: lived experience of children with physical disabilities raised in Bloorview Hospital, Home and School from 1960 to 1989 ». *Disability and Society* 26, n.º. 1 (2011): 49-63, <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.529666>.
- Puelles Benítez, Manuel de. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos, 1999.
- Richardson, Pamela K. «The School as Social Context: Social Interaction Patterns of Children with Physical Disabilities». *The American Journal of Occupational Theory* 56, n.º. 3 (2002): 296-304, <https://doi.org/10.5014/ajot.56.3.296>.
- Schriewer, Klaus y Manuel Nicolás Meseguer. «El relato de justificación. Una herramienta para el análisis del franquismo». *Revista Murciana de Antropología*, 23 (2016): 85-102, <https://revistas.um.es/rmu/article/view/273781>.
- Spivakovsky, Clare; Kate Seear and Adrian Carter (eds.), *Critical perspectives on coercive interventions: law, medicine and society*. London: Routledge. 2018.

HACIA LA CREACIÓN DE UNA «CONCIENCIA COLECTIVA» SOBRE LA HIGIENE Y SEGURIDAD LABORALES: LA MEDICINA DEL TRABAJO EN LA ACCIÓN EDUCATIVA SOBRE LOS PRODUCTORES (ESPAÑA, 1940-1980)*

Towards the creation of a “collective conscience” on hygiene and safety at the workplace: occupational medicine and educational action on workers (Spain, 1940-1980)

José Martínez-Pérez^a

Fecha de recepción: 15/04/2021 • Fecha de aceptación: 03/09/2021

Resumen. El régimen franquista expresó desde el primer momento su preocupación por los riesgos laborales. Accidentes del trabajo y enfermedades profesionales representaban, además de un problema de tipo humanitario, una amenaza para la producción. La Medicina del Trabajo representó así una disciplina relevante para contribuir a combatir los daños que causaba una inadecuada higiene y seguridad en el trabajo.

En este artículo se estudia el modo en que desde la Medicina del Trabajo se planteó el papel que, con el fin de reducir las tasas de siniestralidad y enfermedades laborales, podía desempeñar la educación de los obreros en el lugar de trabajo en materias relacionadas con la prevención de los riesgos derivados de la actividad productiva. Tomando como referencia la forma en que los expertos se manifestaron al respecto en sus publicaciones científicas, y las fuentes legislativas en que se expresaron sus planteamientos, se pone de relieve la forma en que las aportaciones que hicieron los especialistas españoles se ubicaban en línea con el objetivo del régimen de generar en los trabajadores una «conciencia colectiva» acerca de la necesidad de combatir la siniestralidad en el trabajo y las

* Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación HAR2015-64150-C2-2-P (Ministerio de Economía y Competitividad).

^aDpto. de Ciencias Médicas (Área: Historia de la Ciencia). Facultad de Medicina de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha. Avenida de Almansa, 14, 02006 Albacete, España. jose.mperez@uclm.es  <http://orcid.org/0000-0001-8042-6244>

enfermedades profesionales. Se pone de manifiesto también cómo esa labor de adoctrinamiento contribuyó a desarrollar el argumento de que cabía una responsabilidad por parte del trabajador en la pérdida de su salud.

Palabras clave: Historia de la Medicina del Trabajo; Seguridad e higiene del trabajo durante el franquismo; Medicina y educación de los trabajadores.

Abstract. *The Franco regime expressed its concern about occupational hazards very early on. Accidents at work and occupational diseases were not only a humanitarian problem, but also a threat to production. Occupational medicine was thus seen as a discipline that could make an important contribution to combating the damage caused by inadequate hygiene and a lack of safety in the workplace.*

This article examines how occupational medicine approached the role of educating workers about the prevention of occupational hazards in the workplace. Taking as a reference the ideas on this issue expressed by Spanish occupational medicine specialists in their scientific publications, and the legislative sources in which their approaches were incorporated, the article highlights how their contributions were in line with the regime's objective of generating, among workers, a "collective conscience" of the need to combat accidents at the workplace and occupational diseases. It also shows how this indoctrination helped to develop the argument that there was a responsibility on the part of the worker for the loss of his or her health.

Keywords: *History of Occupational Medicine; Occupational safety and hygiene in Franco regime; Medicine and education of workers.*

INTRODUCCIÓN

El nuevo orden político establecido en España tras la Guerra Civil dio tempranas muestras de preocupación por regular las cuestiones relativas al ámbito laboral. El *Fuero del Trabajo*, promulgado con anterioridad al fin de la contienda,¹ mostraba los principios ideológicos en que se iba a desenvolver la Dictadura en relación con esa parcela de la actividad social.² La norma ponía de manifiesto en su preámbulo la relevancia que se otorgaba al trabajo en cuanto agente capaz de contribuir a esa «producción

¹ «Queda aprobado el Fuero del Trabajo formulado por el Consejo Nacional de Falange Española Tradicionalista y de la J.O.N.S., sobre una ponencia del Gobierno», *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, en adelante) 505 (10-marzo-1938): 6178-6181.

² El Fuero del Trabajo representó una expresión del nacionalsindicalismo, que, en la manera en que lo formuló Falange Española, se convirtió en la fuente fundamental de los principios del sistema franquista. Sheelagh Ellwood, *Historia de Falange Española* (Barcelona: Crítica, 2001), p. XXX.

española» que debía de servir a la «fortaleza de la Patria» y al sostenimiento de «los elementos de su poder». A través del *Fuero*, el nuevo régimen declaraba hallarse comprometido con: el ejercicio de «una acción constante y eficaz en defensa del trabajador, su vida y su trabajo» (Declaración 2.1); la labor de velar «por la seguridad y continuidad en el trabajo» (Declaración 3.6); y con proporcionar al productor la seguridad de sentirse protegido en caso de infortunio (Declaración X.1). De esta forma, las tareas que, como las que entraban en el ámbito de competencias de la Medicina del Trabajo, se relacionaban con la consecución de estos fines se ubicaban en una posición idónea para ser impulsadas por el gobierno franquista.³

Para llevar a cabo su labor en relación con los problemas relacionados con los riesgos laborales, la Dictadura aprovechó inicialmente una parte de las estructuras administrativas y legislativas de la etapa republicana.⁴ La decisión de mantener el Instituto Nacional de Previsión (INP, en adelante) puede interpretarse como una prueba de ello. Esta entidad, creada en 1908 para la administración de un seguro de pensiones y la promoción de la previsión social, fue encargada en 1933 por el Gobierno de la República de gestionar un nuevo organismo: la Caja Nacional de Seguro contra Accidentes del Trabajo.⁵ Para poder cumplir con sus cometidos,⁶ se creó la Clínica del Trabajo,⁷ que se ha considerado crucial

³ Sobre esta relevancia otorgada por el régimen al trabajo, y sus consecuencias sobre la Medicina, ver: José Martínez-Pérez y Mercedes Del Cura, «Bolstering the greatness of the Homeland: Productivity, Disability and Medicine in Franco's Spain (1940-1966)», *Social History of Medicine* 28 (4), (2015): 805-824. Doi: 10.1093/shm/hkv060.

⁴ Alfredo Montoya Melgar, *Ideología y las Leyes Laborales de España (1873-1978)* (Madrid: Civitas, 1992), 338 y 349.

⁵ Fue creada en respuesta al mandato contenido (Art. 45) en el Decreto por el que se promulgó la *Ley de accidentes del trabajo* de 1932. «Decreto de 8 de octubre de 1932 por el que se promulga el texto refundido de la legislación de Accidentes del trabajo en la industria», *Gaceta de Madrid* 286 (12-octubre-1932): 218-224. Trataba de responder a los cambios en el modo de interpretar y abordar la siniestralidad laboral, concretados en la sustitución del sistema de indemnización por el de renta, y en el principio de seguro obligatorio de accidentes. Luis Jordana de Pozas, *La Caja Nacional de Accidentes del trabajo y sus primeros resultados* (Madrid: Instituto Nacional de Previsión, 1933), 3 y 7.

⁶ Sus Estatutos establecieron que, entre otras cosas, debía de encargarse de: los servicios médicos de inspección y revisión de incapacidades permanentes; del servicio de readaptación funcional de las personas accidentadas; y del estudio, difusión y publicidad de todo lo que pudiera contribuir a la disminución del riesgo de los accidentes laborales. «Decreto de 22 de febrero de 1933 por el que se aprueban los Estatutos de la Caja Nacional de Seguros de Accidentes del Trabajo», *BOE* 56 (25-febrero-1933): 1531-1535 (p. 1532).

⁷ *La Clínica del Trabajo del Instituto Nacional de Previsión* (Madrid: Publicaciones del Instituto Nacional de Previsión-Unión Poligráfica, 1934).

dentro del desarrollo de la Medicina del Trabajo en España.⁸ Dado que el régimen franquista restableció el INP —tras ajustarlo a las consignas y orientaciones del Nuevo Estado—,⁹ la Clínica del Trabajo continuó desplegando su actividad durante el Franquismo.¹⁰

Es importante destacar para los objetivos de este artículo que, desde muy pronto, el régimen franquista no solo dio muestras de preocupación por las consecuencias negativas de la siniestralidad laboral para el devenir del Estado, sino que también iba a establecer la posibilidad de considerar a las víctimas de los accidentes responsables de ellos. El *Reglamento de Seguridad e Higiene de 31 de enero de 1940*, cuyo objetivo era reducir el número y gravedad de los accidentes «mediante una intensa labor preventiva» en la que habrían de intervenir «todos cuantos tienen relación con este problema»,¹¹ estableció en su artículo tercero que los trabajadores que incumplieran «cualquier precepto legal sobre seguridad e higiene del trabajo» podían recibir sanciones.

La Medicina del Trabajo encontró así un terreno abonado para desarrollarse a través de la ejecución de tareas que, como la prevención de la siniestralidad laboral, el peritaje forense de las lesiones, la intervención sobre los trabajadores accidentados para devolverlos a la actividad productiva o la de fortalecerlos para mejorar su rendimiento, contribuían a impedir una disminución de la mano de obra activa y a mejorar la producción. Es más, su relevancia para las autoridades franquistas iba también a venir por su capacidad para aportar algo que estas esperaban de los médicos: que ayudaran al sostenimiento del régimen franquista realizando labores de propaganda encaminadas a ganar nuevos adeptos.¹²

Se otorgaba así a la Medicina del Trabajo una posición destacada de cara a la consecución de importantes objetivos del régimen franquista,

⁸ Ángel Bachiller Baeza, *La Medicina Social en España (El Instituto de Reeducación y la Clínica del Trabajo 1922-1937)* (Valladolid: Universidad de Valladolid, 1985).

⁹ «Decreto de 15 de junio de 1938 sobre la nueva organización del Instituto Nacional de Previsión», *BOE* 610 (24-junio-1938): 7999-8001 (p. 7999).

¹⁰ «El Excmo. Sr. Ministro de Trabajo inaugura la Clínica del Trabajo». *Caja Nacional de Seguro de Accidentes del Trabajo. Boletín de Información* 6 (1940): 9-13.

¹¹ «Orden de 31 de enero de 1940 aprobando el Reglamento general de Higiene y Seguridad en el Trabajo», *BOE* 34 (3-febrero-1940): 914-924 (p. 914).

¹² José Antonio Girón, *Medicina Social. SER* 6 (1942): 7-8.

lo que habría de conducir a que se apoyara su desarrollo. En 1943 el Ministerio del Trabajo convocó y organizó el Primer Congreso Nacional de Medicina y Seguridad en el Trabajo. Me interesa destacar ahora que entre las conclusiones de esa reunión figuraban las de fomentar la enseñanza de la higiene y seguridad en el trabajo y la de llevar a cabo una labor educativa entre los productores, algo que se consideraba «uno de los medios más eficaces de lucha» contra la siniestralidad laboral.¹³

Una consecuencia significativa de ello fue que la formación de los productores en relación con la seguridad e higiene del trabajo iba a ser considerada como un ingrediente importante del conjunto de medidas que el Nuevo Estado iba desplegar para reducir las tasas de accidentes laborales y las enfermedades profesionales. Aunque desde la Medicina del Trabajo se había venido defendido con anterioridad la necesidad de ejercer una acción educativa en ese sentido,¹⁴ como mostraré en este artículo, pues ello constituye su objetivo fundamental,¹⁵ ese ingrediente no iba a faltar en las sucesivas recetas que se formularon desde esa especialidad médica, y desde el régimen franquista, para gestionar el problema que los riesgos laborales planteaban. Y es que, como intentaré poner de manifiesto utilizando principalmente fuentes normativas y publicaciones de los expertos en higiene y seguridad en el trabajo, esa labor educativa iba a ser contemplada no solo como una herramienta útil para generar en los productores una «conciencia colectiva» acerca de la necesidad de combatir los riesgos para su salud, sino también para mejorar las posibilidades de conseguir dos metas importantes para quienes iban a gobernar España durante más de cuarenta años: elevar la producción, y facilitar el ejercicio del control social.

Para ponerlo de relieve, dividiré mi exposición en cuatro apartados. En el primero me ocuparé de las décadas de los cuarenta y cincuenta.

¹³ *Congreso Nacional de Medicina y Seguridad en el Trabajo. Bilbao, agosto 1943* (Madrid: Ministerio de Trabajo, 1944), 392-393.

¹⁴ José Martínez-Pérez, «La Organización Científica del Trabajo y las estrategias médicas de seguridad laboral en España (1922-1936)», *Dynamis* 14 (1994): 131-158

¹⁵ A lo largo de la etapa franquista los especialistas en Medicina del Trabajo mantuvieron, como habían hecho con anterioridad, la idea de que una adecuada formación profesional constituía una manera importante de reducir la siniestralidad laboral. Mi intención en esta aportación es, sin embargo, la de centrarme en la manera en que fomentaron la educación de los trabajadores en la seguridad y prevención de las enfermedades en el lugar de trabajo.

Mostraré allí cómo se fue fraguando en esa etapa una estructura normativa e institucional que dio cobijo a esa labor formativa en materia de higiene y seguridad en el trabajo dirigida a los productores. A continuación, exploraré cómo, en la década de los sesenta, los cambios operados en el modo de concebir la Medicina del Trabajo facilitaron que la presencia de la educación de los trabajadores en materias relativas a prevenir los riesgos laborales cobrara un impulso notable. Posteriormente, me ocuparé de la manera en que, en los primeros años de la década de los setenta, se incrementaron las posibilidades de alcanzar esa ansiada «conciencia colectiva» acerca de la necesidad de evitar los accidentes del trabajo y de combatir las enfermedades profesionales, y plantearé algunas posibles consecuencias que estimo que se desprendían de ello. El último apartado lo dedicaré a poner de relieve cómo, en los años finales de la década de los setenta, continuó manteniéndose la idea de que era conveniente realizar una labor pedagógica sobre los trabajadores para realizar un mejor control de los riesgos laborales.

LA CRECIENTE PREOCUPACIÓN POR LA HIGIENE Y SEGURIDAD EN EL TRABAJO

A mediados de 1941, el Ministerio del Trabajo promovió entre las grandes empresas industriales una campaña para la creación de Comités de Seguridad e Higiene del Trabajo. Eso dio lugar a la instauración de cerca de trescientos de ellos, cuyos «satisfactorios resultados» aconsejaron generalizar su implantación con carácter obligatorio en 1944 dentro de aquellos establecimientos que contaran con un determinado número de trabajadores y lo exigiera la naturaleza del trabajo que se realizara en ellos.¹⁶ Además de la labor de vigilar el cumplimiento de la legislación relativa a la higiene y seguridad en el trabajo,¹⁷ figuraba también entre sus funciones la de organizar las labores de enseñanza,

¹⁶ «Orden sobre creación de Comités de Seguridad e Higiene del Trabajo», *BOE* 274 (30-septiembre-1944): 7260-7261 (p. 7260).

¹⁷ Las competencias de los Comités fueron asignadas en 1953 a los denominados Jurados de Empresa, que habían sido creados en 1945 («Decreto de 18 de agosto de 1947 por el que se crean los Jurados de Empresa», *BOE* 282 (5-agosto-1947): 5568-5569, mediante la publicación de su Reglamento. «Decreto de 11 de septiembre de 1953 por el que se aprueba el Reglamento de los Jurados de Empresa», *BOE* 308 (30-octubre-1953): 6416-6422.

divulgación y propaganda entre el personal.¹⁸ Se confiaba en que representaban una fórmula adecuada para conseguir «despertar el instinto de seguridad de todas y cada una de las personas» que integraban las empresas.¹⁹ En la Compañía Metropolitano de Madrid, por ejemplo, se habrían colocado «carteles aleccionadores sobre los riesgos en el trabajo y consejos para evitarlos en los lugares más estratégicos» de las empresas, y los integrantes del Comité de Empresa llevarían «permanentemente cerca de todos los agentes una acción de propaganda sobre los distintos problemas y medidas de seguridad e higiene en el trabajo».²⁰

A esta tarea,²¹ que se puede interpretar como una de las vías mediante las cuales los comités llevaban a cabo esa misión que se les ha atribuido de ser un instrumento para mantener el orden, mejorar la productividad y extender los principios del nacionalsindicalismo,²² iba a contribuir la

¹⁸ Perdiguer-Gil ha puesto de manifiesto cómo las actuaciones realizadas en los años veinte y treinta, dirigidas a transformar las conductas de la población para adecuarlas a las consignas de los expertos sanitarios, se ubicaron bajo la denominación de «propaganda». El influjo procedente del exterior hizo crecer el concepto de «educación sanitaria popular», aunque durante el período que considero en este trabajo «propaganda sanitaria» y «educación sanitaria» coexistieron. Enrique Perdiguer-Gil, «La “educación sanitaria” en el ideario médico-social del franquismo a través de la revista SER», en *Política, salud y enfermedad en España: entre el desarrollismo y la transición democrática*, ed. Enrique Perdiguer-Gil. (Alicante: Universidad Miguel Hernández de Elche, 2015), 117-135, <https://editorial.edu.umh.es/2015/12/09/politica-salud-y-enfermedad-en-espana-entre-el-desarrollismo-y-la-transicion-democratica/>.

¹⁹ Octavio Aparicio, «El Comité de Seguridad e Higiene de la “Standard Eléctrica” S. A.». *Medicina y Seguridad del Trabajo. Revista del Instituto de Medicina y Seguridad del Trabajo* 2 (5), (1953): 92-97 (p. 97). En adelante me referiré a esta revista con el acrónimo MST.

²⁰ Octavio Aparicio, «Los Servicios sanitarios y de seguridad de la Compañía Metropolitano de Madrid». *MST* (1955): 98-100, p. 100. Se ha desarrollado una cuantiosa e interesante labor historiográfica sobre el trabajo de los médicos destinado a llevar su conocimiento científico a la población. Ello ha servido para destacar su relevancia como factor modificador de las conductas, y su papel en relación con el crecimiento hegemónico de los médicos en relación con el manejo de los problemas de salud. Para una aproximación a esta bibliografía puede verse: José Martínez-Pérez y Mercedes Del Cura, «Divulgando nuevas ideas sobre la diversidad humana: la dimensión educativa del discurso sobre la discapacidad en la España franquista», *Asclepio* 71 (1), (2019). <https://doi.org/10.3989/asclepio.2019.07>.

²¹ Sobre el uso político de la propaganda en la España franquista pueden verse: Marie-Aline Barrachina, *Propagande et culture dans l'Espagne franquiste, 1936-1945* (Grenoble: ELLUG, 1998); y Carme Molinero, *La captación de las masas. Política social y propaganda en el régimen franquista* (Madrid: Cátedra, 2005).

²² Manuel Carlo Palomeque López, «La Ordenación Jurídica de la seguridad e higiene en el trabajo durante el primer y segundo franquismo, de la Guerra Civil a la Ordenanza General, 1939-1971», en *Historia de la prevención de riesgos laborales en España*, (s.e.) (Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero-Fundación 1.º de Mayo-Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, 2007), 122-139 (p. 131). Sobre estos Comités puede verse también: Julio A. Fernández Gómez, «De la

actividad que se realizaría en el centro que operará como referente de la Medicina del Trabajo en España en las décadas siguientes: el Instituto Nacional de Medicina, Higiene y Seguridad del Trabajo (INMHST, en adelante).²³ Creado en 1944, se buscaba que sirviera para mejorar la producción y las condiciones de vida de los trabajadores. Para ello, se le asignaban, entre otras funciones: investigar sobre las causas de la siniestralidad laboral; formar expertos en Medicina del Trabajo; y realizar labores destinadas a «inspirar una acción eficaz y una propaganda efectiva, especialmente en materia de prevención de accidentes del trabajo».²⁴

La labor de educar a los productores en cuestiones relacionadas con la higiene y seguridad laborales iba pues adquiriendo un lugar cada vez más significativo entre los contenidos de la Medicina del Trabajo. Los expertos consideraban que «con su enseñanza realizaban una labor de carácter económico-social del más alto interés», y manifestaban su valor para:

Desarrollar en los obreros ciertos hábitos físicos, como equilibrio y sentido del movimiento y de la distancia; hábitos de orden intelectual, como son la atención, la prudencia, prevención, etc., y hábitos de índole moral, como paciencia, dominio de sí mismo, etc., única manera de eliminar la causa de los accidentes, cuya existencia nos ha puesto de manifiesto la moderna ciencia psicotécnica.²⁵

La tarea formativa sobre los obreros en materia de seguridad laboral encontraba por tanto un argumento para su legitimación a través de las aportaciones que la Medicina del Trabajo venía realizando en la línea de considerar al «factor humano» como responsable de la mayor parte de los casos de la siniestralidad laboral.²⁶ Se consideraba que entre el 80%

Guerra Civil a la Ordenanza General de Seguridad e Higiene del Trabajo (1939-1971)», *Sociología del Trabajo* (nueva época) 6 (2007): 77-111 (pp. 91-93).

²³ Esta institución ha sido considerada como la impulsora de la moderna Medicina del Trabajo en España. Luis Fernández Conradi y Ángel Bartolomé Pineda, «Instituto Nacional de Medicina y Seguridad en el Trabajo», en *Historia de la Medicina del Trabajo en España (1800-2000)*, eds. Ángel Bartolomé Pineda y cols. (Madrid: MAPFRE, 2004), 545-570 (p. 549).

²⁴ «Decreto de 7 de julio de 1944 por el que se crea el Instituto Nacional de Medicina, Higiene y Seguridad del Trabajo». *BOE* 208 (26-julio-1944): 5707-5709.

²⁵ M. Villar, «Necesidad de realizar la educación de la seguridad», *MST* 2 (9), (1954): 88-90 (p. 88).

²⁶ *Cfr.* José Martínez-Pérez y Mercedes Del Cura, «Work injuries, scientific management and the production of disabled bodies in Spain, 1920-1936», en *The Imperfect Historian – Disabilities Histories in*

y el 85% de los accidentes no se deberían ni a la técnica, ni a carencias en los mecanismos de trabajo, sino a «defectos en el obrero». Era preciso por ello educarle a distintos niveles —físico, intelectual y moral— al objeto de inculcarle «las medidas de prudencia que debe tomar» para evitarlos.²⁷ Se abogaba asimismo por actuar en ese sentido a través de una metodología que debería incluir: la expresión verbal —las conferencias podían ofrecer buenos resultados—; la escrita —publicación de folletos y revistas, cuya redacción debería ser clara y amena—; y la gráfica —que sería el procedimiento más eficaz—.²⁸ De este modo, aunque los expertos no abandonaban la idea de que las deficientes condiciones de trabajo, o el uso de herramientas y equipos mal diseñados, representaban factores importantes en el origen de los accidentes, estaban contribuyendo a desplazar hacia los obreros un grado considerable de responsabilidad en el origen de la patología laboral.²⁹ Las propias víctimas quedaban así rodeadas de un halo de sospecha acerca del grado de culpabilidad que les podía corresponder con respecto a la pérdida de su salud.

Por otra parte, debido a que se precisaba seleccionar médicos con título de especialista para atender el «incremento de accidentes y enfermedades profesionales» que el crecimiento industrial estaría provocando, se creó en 1948 la Escuela Nacional de Medicina del Trabajo, cuyas labores formativas en relación con la higiene y seguridad laborales se debían dirigir tanto a los médicos, como a los productores.³⁰ Se alentó así la creación de un grupo de especialistas capaces de contribuir con su magisterio a adoctrinar a los trabajadores en la necesidad de protegerse de los riesgos laborales.

Europe, eds. Sebastian Barsch, Anne Klein y Pieter Verstraete (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013), 191-213.

²⁷ Villar, «Necesidad de realizar», 88.

²⁸ Villar, «Necesidad de realizar», 89.

²⁹ Un experto, que se planteaba la cuestión acerca de a quién debería ser atribuida la culpa de los accidentes del trabajo, respondía que «la tuvo tanto aquel empresario que en su empresa no realizó la oportuna propaganda preventiva y no tomó las medidas oportunas», como también «el obrero que no atendió aquellas recomendaciones que se le hicieron o no hace caso de las medidas que se dictan sobre el particular». E. Salinas de Salazar, «Una pregunta tardía en el quirófano ¿Quién tuvo la culpa?», *MST* 2 (7) (1954): 66-68.

³⁰ «Decreto de 16 de enero de 1948 por el que se organiza la Escuela Nacional de Medicina del Trabajo», *BOE* 36 (5- febrero-1948): 532-533 (p. 532).

En la década de los cincuenta se procedió a dar un impulso a esta línea de actuaciones dotando en 1952 de una nueva sede al INMHST y a la Escuela Nacional de Medicina del Trabajo.³¹ De acuerdo con la organización del Instituto se reservaba un espacio relevante al servicio de divulgación, al considerarse que «el factor de la propaganda o divulgación preventiva» entre empresarios y obreros poseía un carácter primordial para abordar los problemas médicos y de seguridad en el trabajo.³² Además, en sus programas formativos se incluían cuestiones como «la información general sobre las medidas higiénicas y de seguridad, ambiente científico, educación preventiva y educación sanitaria», que tendrían entre sus objetivos «estimular en el ambiente laboral el patriotismo, la labor social, la cultura, la colaboración de la Empresa, el bienestar propio y familiar, el mejoramiento económico, la educación profesional y el mejoramiento científico».³³ Con ello se pretendía vencer «la apatía, la indisciplina, la incomprensión del capital, las actitudes obreras que impidan el desarrollo de una vida operante en la industria, la falta de educación social y el escepticismo», lo que habría de contribuir a obtener: el respeto a las medidas preventivas, médicas y de seguridad; la colaboración del capital en materia de control de los riesgos laborales; la disminución de los accidentes, la reducción de la mortalidad; un mayor rendimiento productivo; y un mejor nivel en la actitud física del obrero.³⁴ De este modo, la educación sobre higiene y seguridad en el trabajo se vinculaba claramente con las tareas que habrían de permitir, no solo reducir esa siniestralidad laboral y esas enfermedades profesionales que provocaban sufrimiento en los productores y reducían el rendimiento de las empresas, sino también, combatir la conflictividad en el entorno laboral.

En esa misma línea de actuaciones cabe situar la creación de un nuevo organismo en 1956: los Servicios Médicos de Empresa (SME, en

³¹ El propio Franco inauguró, lo que habla a favor de la importancia que concedía el régimen a las cuestiones relacionadas con la Medicina del Trabajo, unas espléndidas instalaciones que acogían las diferentes secciones del Instituto. «El Instituto Nacional de Medicina del Trabajo», *MST* 1 (1), (1953): 67-91.

³² «El Instituto Nacional de Medicina y Seguridad del Trabajo. Servicios Generales de Divulgación», *MST* 1 (4), (1953): 65-71 (p. 65).

³³ «El Instituto...Servicios Generales de Divulgación», 67.

³⁴ «El Instituto...Servicios Generales de Divulgación», 67.

adelante).³⁵ En la exposición de motivos del decreto por el que quedaron establecidos,³⁶ se indicaba que «el desarrollo de la industria nacional y el incremento de los riesgos profesionales de los trabajadores, derivados del empleo de nuevas materias primas y de nuevos procesos industriales», exigía crear la figura de los médicos de empresa para «garantizar la defensa de la salud de los que trabajan» y «repercutir favorablemente en el rendimiento y producción de la industria y en la salud de la comunidad nacional». ³⁷ Los Médicos de Empresa debían de formar parte de los Jurados de Empresa y, entre sus obligaciones y atribuciones, figuraban las relacionadas con: la creación en los productores de un «verdadero sentido de la prevención por medio de los métodos de divulgación adecuados para la formación y enseñanza»; y la orientación de los mismos «en lo relacionado con su salud o la de sus familiares, higiene de la vivienda, higiene individual y familiar». ³⁸ La importancia que se concedía a su papel en la educación de los trabajadores quedaba reflejada también en los cursos formativos que recibían, que incorporaban contenidos dedicados a la propaganda preventiva y a la higiene y prevención de las enfermedades profesionales y accidentes del trabajo. ³⁹

El importante apoyo que la Medicina del Trabajo estaba recibiendo por parte del gobierno franquista se expresaba de nuevo con la introducción en las empresas de unos expertos que habían de servir para mejorar las posibilidades de mejorar esos objetivos que tan importantes resultaban para el Gobierno, como era reducir las tasas de siniestralidad laboral y de enfermedades laborales, pero también, con generar una mayor producción e inculcar en los obreros determinadas consignas y valores que el régimen estimaba de gran valor para su legitimación. ⁴⁰

³⁵ La actuación tuvo su origen en la recomendación 97, de 1953, de la Oficina Internacional del Trabajo, en la que aconsejaba su creación. José Juan González Sánchez, *Seguridad e Higiene en el Trabajo. Formación histórica y fundamentos* (Madrid: Consejo Económico y Social, 1977), 151.

³⁶ «Decreto de 21 de agosto de 1956 por el que se organizan los Servicios Médicos de Empresa». *BOE* 287 (13-octubre-1956): 6497-6498.

³⁷ «Decreto de 21 de agosto de 1956», 6497.

³⁸ «Decreto de 21 de agosto de 1956», 6497.

³⁹ *Cfr.* «Programa de los cursos para médicos de empresa», *MST* 6 (21), (1957): 73-87.

⁴⁰ Los SME tuvieron una larga existencia, pues perduraron hasta la década de los noventa en que fueron derogados. *Cfr.* «Ley 31/1995 de 8 de noviembre de Prevención de Riesgos Laborales», *BOE* 269 (10-noviembre-1995): 32590-32611, y «Real Decreto 39/1997 de 17 de enero por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención», *BOE* 27 (31-enero-1997): 3031-3045. Sobre el

El propio Franco lo destacaba en la clausura del Tercer Congreso Nacional de Medicina del Trabajo. Tras indicar que no existirían «problemas más trascendentales para las clases trabajadoras» que los relacionados con los asuntos tratados en esa reunión científica, señalaba los beneficios que consideraba que se derivarían de la corrección las «consecuencias de la imprevisión»:

Para la Patria, por los bienes que en todos los órdenes se derivan de la prolongación de la vida y bienestar de las familias trabajadoras; para los empresarios, por las mejoras de la rentabilidad, disminución de las cargas y tranquilidad de su conciencia; para los técnicos, por el perfeccionamiento de sus tareas y disminución de sus responsabilidades; y para los obreros y sus familias, por ser los directos y más importantes beneficiarios que se verán redimidos de abandonos seculares, y que es necesario que comprendan que todas estas tareas se derrumbarían si no colaborasen en el mantenimiento de la disciplina y en el cumplimiento de las ordenanzas laborales.⁴¹

El régimen, por boca de su líder, continuaba poniendo de manifiesto su interés por apoyar a la Medicina del Trabajo, que se había convertido en un vehículo relevante para la «biopolítica» del Nuevo Estado.⁴² En efecto, al haber adquirido los atributos de dos de sus componentes —comportarse como una «disciplina», y como un «dispositivo de

desarrollo de los SME véase: Ángel Bartolomé Pineda «Servicios Médicos de Empresa», en *Historia de la Medicina del Trabajo en España (1800-2000)*, eds. Ángel Bartolomé Pineda y cols. (Madrid: MAPFRE, 2004), 617-637.

⁴¹ Cfr. «III Congreso Nacional de Medicina del Trabajo» *MST* 5 1 (9), (1957): 104-110 (p. 106).

⁴² Michel Foucault desarrolló por primera vez el concepto de «biopolítica» en: Michel Foucault, *Histoire de la sexualité 1. La volonté de savoir* (Paris: Gallimard, 2003,1976), 177-211; y en Michel Foucault, «Cours du 17 mars 1976», en *Il faut défendre la société». Cours au Collège de France, 1976* (Paris: Seuil/Gallimard,1997), 213-235. Designó de esa forma a un tipo de poder que hace entrar la vida humana en la «gubernamentalidad», un término que para él no se referiría únicamente al «gobierno» en cuanto al mando y dirección que ejerce el Estado para aplicar su poder sobre los ciudadanos, sino que haría alusión también al modo en que usa para ello la conducta de los individuos. Michel Foucault, «Afterword. The Subject and Power», en *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, eds. Hubert L. Dreyfuss and Paul Rabinow (Chicago: Chicago University Press, 1983), 208-226. Sobre la Medicina del Trabajo como parte de la biopolítica del régimen franquista véase: José Martínez-Pérez, «Work, Disability and Social Control: Occupational medicine and Political Intervention in Franco's Spain (1938-1965)», *Disability Studies Quarterly* 37 (4), (2017). <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v37i4.6098>.

seguridad»—,⁴³ había pasado a formar parte de aquellos recursos que, al igual que el sistema educativo en su conjunto, contribuyeron a reducir la conflictividad social y a facilitar la perduración del régimen franquista.⁴⁴ No debe extrañar, por tanto, que este continuara estimulando su desarrollo.

En 1959, se procedió a efectuar cambios en la organización de la Medicina del Trabajo.⁴⁵ Se estableció una demarcación de competencias entre tres organismos que quedaban integrados en el INP (Artículo Primero): el Instituto Nacional de Medicina y Seguridad del Trabajo (INM-ST, en adelante), que fue la nueva denominación que se le confería al INMHST; la Escuela Nacional de Medicina del Trabajo; y la Organización de los Servicios Médicos de Empresa (OSME, en adelante). Con esta última entidad se creaba un organismo destinado a dirigir, coordinar e inspeccionar a los SME,⁴⁶ a quienes además se procedió a reorganizar también en ese mismo año mediante decreto.⁴⁷ Se pretendía

⁴³ Las «disciplinas» perseguirían dominar las operaciones del cuerpo para lograr el aumento de la utilidad del individuo por medio del control minucioso que ejerciera cada uno sobre sí mismo. Por su parte, los «dispositivos de seguridad» tendrían como objetivo incluir una serie de procesos biológicos de las poblaciones —natalidad, mortalidad, morbilidad, etc.— en el cálculo de gobierno. Salvador Cayuela Sánchez, *La biopolítica en la España franquista* (Tesis doctoral de la Universidad de Murcia, 2008), 6.

⁴⁴ La educación habría formado parte de la gubernamentalidad franquista desempeñando las funciones de inculcar los valores del régimen y facilitar la formación técnica de los futuros profesionales (Salvador Cayuela Sánchez. *Por la grandeza de la Patria. La biopolítica en la España de Franco* (Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2014), 197. En ese sentido, habría contribuido a forjar esa subjetividad, denominada por Cayuela como *homo patiens*, que caracterizaría a una población sumisa y productiva en lo económico y sometida, resignada y pasiva en lo político (Cayuela, *Por la grandeza de la Patria*, 207).

⁴⁵ «Decreto 242/1959, de 19 de febrero, sobre reorganización e integración del Instituto Nacional de Medicina y Seguridad del Trabajo en el Instituto Nacional de Previsión», *BOE* 6 (23-febrero-1959): 3104-3107. La fecha del Decreto estaba mal indicada, era de seis de febrero, como se corrigió con posterioridad («Corrección de erratas del Decreto 242/1959 de 19 de febrero sobre reorganización e integración del Instituto Nacional de Medicina y Seguridad del Trabajo en el Instituto Nacional de Previsión», *BOE* 52 (2-marzo-1959): 3517).

⁴⁶ Las misiones que se le encomendaban eran: proceder al informe, estudio y clasificación de los SME; inspeccionarlos y vigilarlos; conocer las vacantes que se produjeran e intervenir en los nuevos nombramientos de médicos de empresa; y realizar los proyectos de modificaciones reglamentarias que afectaran a los SME. «Orden de 8 de abril de 1959 por la que se desarrolla lo dispuesto en el Decreto 242/1959 sobre la organización de los Servicios Médicos de Empresa», *BOE* 93 (18-marzo-1959): 5806-5807 (p. 5806).

⁴⁷ «Decreto 1036/1959, de 10 de junio, por el que se reorganizan los Servicios Médicos de Empresa», *BOE* 148 (22-junio-1959): 8873- 8875 (p. 8873). Sobre el desarrollo de la OSME véase: Ángel Bartolomé Pineda, «Organización de los Servicios Médicos de Empresa», en *Historia de la Medicina del Trabajo en España (1800-2000)*, eds. Ángel Bartolomé Pineda y cols. (Madrid: MAPFRE, 2004), 603-616.

conseguir que los «objetivos de medicina preventiva» que se asignaban a los SME se extendieran a un número más amplio de trabajadores.⁴⁸ Las funciones asignadas a los médicos de empresa no se vieron, sin embargo, sustancialmente modificadas en relación con las que se hallaban ya establecidas,⁴⁹ y la educación de los trabajadores en materias relacionadas con la conservación de la salud continuó formando parte de sus competencias.⁵⁰

La OSME, sobre todo inicialmente, desempeñó un papel destacado en la tarea de conseguir que los SME pudieran implantarse en nuestros talleres y fábricas.⁵¹ A juicio de un destacado médico de empresa, esta labor habría servido, entre otras cosas, para: generar en España «una concienciación social» de la necesidad de llevar a cabo «actuaciones preventivas laborales encaminadas a evitar los riesgos del trabajo y mejorar la salud y seguridad de los trabajadores»; conseguir una «rápida difusión de la Medicina del Trabajo como Especialidad Médica»; y desplegar así una tarea de «educación higiénico preventiva de los trabajadores».⁵²

De este modo, el período del que me he ocupado en este apartado se mostró muy propicio y provechoso para que la Medicina del Trabajo

⁴⁸ En el artículo segundo del Decreto se ordenaba que las empresas con una plantilla superior a mil trabajadores establecieran obligatoriamente los SME, y que las que tuvieran un número inferior a mil y superior a cien trabajadores constituyeran en un plazo de un año agrupaciones para su establecimiento.

⁴⁹ En 1959 se publicó también el reglamento de los SME. «Orden de 21 de noviembre de 1959 por la que se aprueba el Reglamento de los Servicios Médicos de Empresa». *BOE* 284 (27-noviembre-1959): 15150-15158.

⁵⁰ La función de «educación higiénico-preventiva de los trabajadores» incluía labores de divulgación entre los productores de los conocimientos necesarios para la prevención de enfermedades y accidentes; organización de concursos, competiciones, conferencias, reuniones, etc., destinadas a mantener e incrementar la formación preventiva de los trabajadores; y colaboración con las autoridades sanitarias en las campañas de educación preventiva (Art. sexto).

⁵¹ Bartolomé Pineda, «Organización de los Servicios Médicos de Empresa», 615. En 1963 habría un total de 1.896 SME, establecidos en 3.449 empresas, que cubrían a 1.293.287 trabajadores. Para 1968, 2.727 SME se repartirían entre 4.417 empresas para atender a 1.718.097 productores. En 1980, 2.086.946 trabajadores se encontraban bajo alguno de los 3.996 SME que realizaba su labor en alguna de las 6.251 empresas que contaban con ellos. *Cfr.* Bartolomé Pineda, «Servicios Médicos de Empresa», 627.

⁵² Bartolomé Pineda, «Servicios Médicos de Empresa», 631-632. Ángel Bartolomé Pineda fue Presidente de la Sociedad Castellana de Medicina y Seguridad del Trabajo y de la Sociedad Española de Medicina y Seguridad del Trabajo. Manuel Rodríguez Carmona, «Prólogo», en *Historia de la Medicina del Trabajo en España (1800-2000)*, eds. Ángel Bartolomé Pineda y cols. (Madrid: MAPFRE, 2004): XXIII-XXXII (p. XXIII).

podiera consolidarse como especialidad.⁵³ Había permitido establecer con el INMHST un marco institucional adecuado para su desarrollo técnico. Además, la creación de la Escuela Nacional de Medicina del Trabajo sirvió para generar una estructura educativa que facilitó la formación de nuevos expertos —los médicos de empresa— encaminados a procurar inculcar en los productores la importancia de prevenir la siniestralidad y las enfermedades profesionales para potenciar así el crecimiento económico.⁵⁴ Así las cosas, los especialistas iban a organizarse, constituyendo la Sociedad Española de Medicina del Trabajo,⁵⁵ con el objetivo de tratar de mejorar su capacidad de respuesta para responder a lo que se esperaba de ellos introduciendo novedades en su modo de concebir su disciplina. Como veremos a continuación, eso iba a favorecer una mayor preocupación por educar a los productores en relación con la higiene y seguridad en el trabajo.

CAMBIOS EN LA MEDICINA DEL TRABAJO

En la década de los sesenta la Medicina del Trabajo dio claras muestras de interés por inducir cambios en su modo de considerar la manera en que debía de operar para lograr hacer más seguros y saludables esos espacios —fábricas, talleres, minas, obras, oficinas...— donde nos acechan y atacan —sigilosos, oportunistas e incansables— los accidentes y las enfermedades laborales. La reflexión de los expertos sobre los contenidos de su disciplina iba a suponer una renovación en el modo en que se plantearon la forma de abordar el problema de controlar las

⁵³ Para el desarrollo de la Medicina del Trabajo en España puede verse: Bartolomé Pineda, *Historia*; y Alfredo Menéndez Navarro y Esteban Rodríguez-Ocaña. «From “Accident Medicine” to “Factory Medicine”: Spanish Occupational Medicine in the Twentieth Century», en *Origins of Occupations Health Associations in the World*, eds. A. Grieco, D. Fano, T. Carter, S. Iavicoli (Amsterdam: Elsevier, 2003), 207-216.

⁵⁴ Ya en el primer curso se incorporó en el temario una sesión sobre «Métodos de divulgación en medicina del trabajo». Cfr. «Información del Instituto. Cursillo de Medicina del Trabajo para médicos de empresa» *MST* 3 (12), (1955): 95-97 (p. 96). El primero de los cursos se desarrolló en Madrid en 1955. Dos años más tarde se celebraron ya tres cursos, que contaron con 106, 104 y 106 participantes. A partir de 1959 los cursos se empezaron a multiplicar, realizándose en Madrid y Barcelona todos los años, y se extendieron rotativamente a otras capitales de provincia. Eduardo Mascías. «Escuela Nacional de Medicina del Trabajo», en *Historia de la Medicina del Trabajo en España (1800-2000)*, eds. Ángel Bartolomé Pineda y cols. (Madrid: MAPFRE, 2004), 759-769 (p. 763).

⁵⁵ Cfr. «Constitución de la Sociedad Española de Medicina del Trabajo». *MST* 4 (16), (1956), 73-76. Sobre esta asociación puede verse: Ángel Bartolomé Pineda, «Sociedad Española de Medicina del Trabajo». En *Historia de la Medicina del Trabajo en España (1800-2000)*, eds. Ángel Bartolomé Pineda y cols. (Madrid: MAPFRE, 2004), 639-684.

amenazas a la salud de los trabajadores. Debo matizar: en realidad, más que de una renovación, se trató de realizar un ajuste que, en conformidad con las consignas e ideas que se venían propugnando con anterioridad desde organismos internacionales, conducía a priorizar determinadas parcelas de las tradicionalmente cultivadas por la Medicina del Trabajo. Tampoco se trató de un cambio drástico, sino más bien, progresivo. Como veremos, el resultado iba a ser que la actividad asistencial, la recuperación quirúrgica y médica de los trabajadores, que había sido uno de los componentes más característicos de la disciplina y que había contribuido significativamente a la legitimar la labor de quienes la cultivaban,⁵⁶ iba a ceder frente a las prácticas preventivas.⁵⁷ Con ello, la labor pedagógica sobre los productores fue, como veremos, adquiriendo un espacio más amplio y relevante entre las medidas que los especialistas en Medicina del Trabajo encontraron oportuno promover para reducir los riesgos que para la salud lleva aparejada la actividad laboral.

Hay que tener en cuenta que, ya desde mediados de la década de los cincuenta, se aprecia una preocupación por el incremento de los accidentes del trabajo y las enfermedades profesionales.⁵⁸ La inquietud parece que estaba justificada. Aunque se ha hablado de la existencia de una «opacidad estadística» para el caso de la siniestralidad laboral hasta 1955, en que se habría intentado establecer un procedimiento más fiable para recoger los datos,⁵⁹ a partir de ese año los accidentes del trabajo experimentaron un crecimiento significativo. Si en 1954 su número era de

⁵⁶ Para el caso español puede verse: José Martínez-Pérez, «El obrero recuperado: Medicina del Trabajo, Ortopedia y el impacto de la tecnología médica sobre la imagen social de las personas con discapacidades (España, 1922-1936)», *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* 13 (2006): 349-373.

⁵⁷ Sobre este cambio véase: José Martínez-Pérez, «Reforma sanitaria e introducción de una nueva cultura de la salud en España: acerca del discurso sobre Medicina, Higiene y Seguridad en el trabajo (1940-1982)», en *Genealogías de la reforma sanitaria en España*, eds. José Martínez-Pérez y Enrique Perdigüero-Gil (Madrid; Catarata, 2020), 215-239.

⁵⁸ Fernández Gómez, *De la Guerra Civil*, 95. Este autor atribuye este incremento a la intensificación del proceso industrializador, que habría favorecido el paso de la población agrícola activa hacia la construcción y la industria, y al hecho de que ese colectivo estuviera constituido por jóvenes «sin formación profesional adecuada».

⁵⁹ Jerònia Pons-Pons y Margarita Vilar-Rodríguez, *La gestión del Seguro de Accidentes en España: de Mutuas Patronales a entidades colaboradoras de la Seguridad Social, 1900-2019* (S.l.: Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones – Editorial MIC, 2020), 23. Estas autoras señalan que las cifras de accidentes del trabajo disponibles, especialmente hasta mediados de la década de los cincuenta, ofrecerían una escasa credibilidad, que se reconocería en el propio *BOE*.

500.805, en 1958 se contabilizaron ya 1.002.129, y, sin caer por debajo de los 900.000 en los años siguientes, en 1963 se registraron 1.008.850.⁶⁰

Estas alarmantes cifras, con el consiguiente coste económico,⁶¹ recomendaban desde luego la adopción de iniciativas en orden a mejorarlas. Entre ellas, la prevención y actuación sobre el que denominaban «factor humano». Esta toma de posición de la Medicina del Trabajo estaba motivada por el modo en que se había modificado la concepción de la disciplina. En 1950 un Comité Mixto de la Organización Mundial de la Salud (OMS, en adelante) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT, en adelante) decidió adoptar la siguiente definición para la disciplina:

La «medicina del trabajo» tiene como finalidad fomentar y mantener el más elevado nivel de bienestar físico, mental y social de los trabajadores; prevenir todo daño causado a la salud de estos por las condiciones de su trabajo; protegerlos en su empleo contra los riesgos resultantes de la presencia de agentes nocivos para la salud; colocar y mantener al trabajador en un empleo que convenga a sus aptitudes fisiológicas y psicológicas, y en suma, adaptar el trabajo al hombre y el hombre a su trabajo.⁶²

De este modo, la ruta por la que se recomendaba que debía avanzar la Medicina del Trabajo situaba a la actividad asistencial en una vía secundaria.⁶³ La intervención curativa y rehabilitadora, que tanto había

⁶⁰ Pons-Pons y Vilar-Rodríguez, *La gestión del Seguro*, 125-126. Estas autoras atribuyen este incremento no solo a la mejora en la recolección de datos, sino también, a la unificación de las mutualidades agrarias e industriales, que se pudo traducir en una mayor declaración de siniestros (p. 148).

⁶¹ Un estudio realizado en 1959 sobre 4.030 accidentes atribuía, según el método de análisis empleado, un coste de 32.294.749,42 pesetas (con un costo medio directo de 7.997 pesetas) o de 161473.746 pesetas (con un coste medio total de 39.998 pesetas por accidente). J. Álvarez Muñoz y R. Riccardi, «El costo de los accidentes de trabajo en España», *MST* 8 (31), (1960): 17-23 (p. 20).

⁶² Cfr. Comité Mixto OIT/OMS sobre Higiene del Trabajo. *Tercer Informe. Organización Mundial de la Salud. Serie de Informes Técnicos. Número 135* (Ginebra: Organización Mundial de la Salud, 1957), 4. Disponible en <http://www.who.int/iris/handle/10665/37336>. Consultada el 15 de abril 2019.

⁶³ Acerca del papel de diferentes organismos internacionales, especialmente la OIT, y sobre las diferentes fuerzas que operaron sobre él, véase: Thomas Cayet, Paul-André Rosental y Marie Thébaud-Sorger, «How International Organisations Compete: Occupational Safety and Health at the ILO, a Diplomacy Expertise», *Journal of Modern European History* 2 (2009):174-195; y Joseph Melling y Christopher Sellers, «Objective Collectives? Transnationalism and “Invisible Colleges” in Occupational and Environmental Health from Collis to Selikoff», en *Dangerous Trade. Histories of Industrial Hazards across a Globalizing World*, eds. Christopher Sellers y Joseph Melling (Philadelphia, Pennsylvania: Temple University Press 2012), 113-125.

contribuido a legitimar a la disciplina y a sus cultivadores, quedaba desplazada por esa toma de posición favorable a la prevención y a la intervención sobre el trabajador para mantener su salud.

Los expertos españoles reaccionaron favorablemente a esa propuesta. Uno de ellos indicaba ya en 1954 que no bastaban «las clínicas lujosas y los médicos abnegados luchando contra el dolor» para combatir los riesgos laborales, sino que era «preciso evitar que la enfermedad profesional o el accidente laboral sean como una espada de Damocles suspendida sobre la cabeza del trabajador».⁶⁴ En 1961, tomando como referencia la definición del Comité Conjunto de la OMS y la OIT, otro especialista caracterizaba la disciplina como una Medicina protectora de la salud de los trabajadores, preferentemente preventiva.⁶⁵ Para él, en la Medicina del Trabajo la actuación terapéutico-curativa sería «solo circunstancial y periférica, no esencial», y la labor asistencial en el propio ambiente del trabajo representaría «el fracaso de la disciplina».⁶⁶ En ese mismo año podía leerse también en España que la disciplina debía de ocuparse en ese momento, «con el más profundo énfasis», de «lograr proteger y mejorar la salud de los trabajadores».⁶⁷ Según indicaba un autor, cuanto se hiciera «en beneficio de la conservación de la salud» y de incrementar «la capacidad de trabajo» sería una inversión rentable.⁶⁸

El viraje en España de la Medicina del Trabajo hacia una orientación más preventiva se aprecia también en los contenidos de sus reuniones científicas. En 1957, el Tercer Congreso Nacional de la disciplina dedicó

⁶⁴ A. Millor Arregui, «La Medicina del Trabajo y la Seguridad en el mismo», *MST* 2 (7), (1954): 69-71 (p. 71).

⁶⁵ M. Baselga Monte, «Medicina del Trabajo y Medicina de Empresa», *MST* 9 (35), (1961): 73-87 (p. 74). Sobre este médico véase: F. G. Benavides, «Manuel Baselga, defensor de la salud de los trabajadores», *El País* (24 junio 2009). https://elpais.com/diario/2009/06/24/necrologicas/1245794401_850215.html. Consultada el 11 de abril de 2021; y Jacint Corbella, «Obituario. Un pionero de la medicina del trabajo. Manuel Baselga Monte (1931-2009) Médico», *La Vanguardia* (28 junio 2009). <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/2009/06/18/pagina-35/78239960/pdf.html> (consultado el 11-4-2021).

⁶⁶ Baselga Monte, «Medicina del Trabajo y Medicina de Empresa», 74.

⁶⁷ I. Urbandt, «Prevención de riesgos profesionales en relación con el factor humano» *MST* 9 (41), (1961): 37-43 (p. 39). También se expresaban en ese sentido Malboysson y Bonell, para quienes la Medicina del Trabajo debía ser considerada más que una especialidad, pues se trataría de toda la Medicina «aplicada a una sola finalidad: la de proteger al hombre de los peligros que para su salud se derivan del trabajo». E Malboysson y A. Bonell, «El médico de empresa y la prevención» *MST* 10 (37), (1962): 36-47 (p. 37).

⁶⁸ C. Soler Doppf, «El porvenir de la Medicina del Trabajo» *MST* 11 (43), (1963): 37-43 (p. 43).

todavía secciones a la Patología Médica y a la Quirúrgica, aunque ya empezaban a cobrar relevancia los aspectos relacionados con la higiene y seguridad (tres secciones) y con el rendimiento y la Psicología Industrial (dos secciones).⁶⁹ Los aspectos clínicos y asistenciales quedaban ya muy relegados en el Cuarto Congreso,⁷⁰ celebrado en 1965, y en el Quinto. En este último, que tuvo lugar en 1966 y contó con alrededor de mil participantes, las tres sesiones plenarias se dedicaron a: los protagonistas de la Seguridad Social y de la higiene en el seno de las empresas; las técnicas de Seguridad e Higiene del Trabajo; y la presencia de la seguridad y de la higiene a través de organismos extra-empresariales. Además, entre las veintitrés mesas redondas que se consideró que funcionaron con eficacia, solo cinco se dirigieron a tratar temas clínicos y asistenciales, que cedieron ante otros, como el de la educación para la seguridad e higiene del trabajo, que se encontraban relacionados con la prevención de los riesgos laborales.⁷¹ De hecho, entre las conclusiones generales aprobadas por el pleno del Congreso figuró la de que se hiciera obligatoria la «enseñanza de la Higiene y Seguridad del Trabajo en la enseñanza primaria, media, superior, profesional y técnica».⁷²

Al lado de este refuerzo de la vertiente preventiva de la disciplina, la orientación hacia la consideración del «factor humano» se vio también vigorizada. Al ocuparse de las orientaciones modernas de la Medicina del Trabajo, un destacado experto señalaba que habían quedado atrás dos fases de la disciplina —la reglamentista y la de improvisación—, para dar paso a las de estudio científico (clínico, físico, químico) y del «factor humano».⁷³

⁶⁹ Cfr. «III Congreso Nacional», 107.

⁷⁰ Entre los nueve temas que se propusieron para el debate, tan solo uno —neumoconiosis por polvos vegetales— cabe incluirse entre los que podían contener aspectos clínicos y asistenciales. Cfr. «IV Congreso Nacional de Medicina y Seguridad del Trabajo», *MST* 13 (49), (1965): 77.

⁷¹ Cfr. J. Dantín Gallego, «V Congreso Nacional de Medicina y Seguridad del Trabajo» *MST* 15 (57), (1967): 86-107 (pp. 86-87).

⁷² Dantín Gallego, «V Congreso», 90.

⁷³ Juan Dantín Gallego, «Orientaciones modernas para la Medicina del Trabajo» *MST* 11 (36), (1961): 45-51 (p. 45). Una semblanza de este médico, uno de los más activos impulsores de la disciplina en la España de la postguerra, es la ofrecida por: P. Sangro, «El Dr. Dantín Gallego cumple 70 años», *MST* 24 (95), (1976): 5-14.

La actuación sobre el llamado «factor humano» se ubicaba así en una posición destacada en la labor de reducir las tasas de accidentes y enfermedades laborales. Los expertos españoles se situaban de esta manera en línea con lo que se estaba sosteniendo en las reuniones científicas internacionales. En el Tercer Congreso Mundial de Prevención de los Riesgos Profesionales se planteó que, debido a los progresos realizados por la tecnología, solo un veinticinco por ciento de los accidentes tendría su origen en imperfecciones técnicas o de organización, mientras que el setenta y cinco por ciento restante sería «imputable a los factores humanos dependientes de las propias víctimas o sus colaboradores».⁷⁴ Esa misma idea, se defendía en las páginas de la revista del INMST. En ellas, se planteaba que, aun cuando a menudo concurren en el accidente causas físicas o ambientales y causas humanas, el «factor humano» sería el preponderante en el ochenta y ocho por ciento de los casos.⁷⁵

La nueva perspectiva por la que pretendía encauzar su marcha la Medicina del Trabajo favorecía que la educación del obrero en higiene y seguridad de trabajo fuera contemplada como una herramienta importante al objeto de mejorar las posibilidades de reducir la siniestralidad y las enfermedades laborales. En el Cuarto Congreso Internacional de Prevención de Riesgos Profesionales, celebrado en Londres en 1964, se sostuvo que era «de suma importancia educar al hombre sobre las condiciones del trabajo», tarea a cuya vanguardia se hallaría la Ergonomía; y se ubicaba esa necesidad en consonancia con la definición de la Medicina del Trabajo y del Comité Conjunto de la OMS y de la OIT en la que se señalaba su función de adaptar el trabajo al hombre y a cada hombre a su tarea.⁷⁶ La importancia de fortalecer la educación para reducir los accidentes del trabajo era también señalada por el Director General de la OMS, para quien sería en ella donde residiría la «esperanza más fundada de poder prevenirlos».⁷⁷

⁷⁴ Cfr. R. Cortés Gallego, «Tercer Congreso Mundial de Prevención de los Riesgos Profesionales», *MST* 10 (38), (1962): 64-73 (p. 69).

⁷⁵ A. Ruiz Salazar, «El factor humano como agente causal del accidente laboral», *MST* 14 (56): 39-49 (p. 40).

⁷⁶ Cfr. V. M. Llinares, «IV Congreso Internacional de Prevención de Riesgos Profesionales» *MST*, 13 (49), (1965): 62-67 (p. 63).

⁷⁷ Cfr. A.F., «La gran importancia del accidente», *MST* 10 (38), (1962): 98-99 (p. 98).

En línea con esta posición, dentro de nuestras fronteras se iba a plantear que, dado que un setenta por ciento de los accidentes serían «a causa del sujeto», se imponía «la responsabilización de los individuos en sus actos y en sus sistemas de trabajo». Para lograrlo, era preciso instruir al trabajador en la necesidad de una seguridad que habría de darle a conocer los peligros y los medios para evitarlos, lo que debía conseguirse «no por imposición, sino por persuasión».⁷⁸ Para instigar al obrero a «activar el estímulo a protegerse» había que impartir conferencias, proceder a la divulgación de los principios de seguridad mediante las revistas de las empresas o de los sindicatos, crear pequeños textos de enseñanza fácil y clara exposición para la enseñanza de los productores, o poner en marcha sistemas de propaganda basada en la intervención de los productores con artículos y sugerencias.⁷⁹

Esta labor se estaba realizando ya en algunas empresas. En Hidroeléctrica Española, el adiestramiento del obrero en materia de seguridad se iniciaría «desde el mismo instante en que comienza su trabajo». Los médicos de la empresa trataban de desarrollar en el trabajador «el espíritu de seguridad». Para ello, impartieron 31 cursos de formación dirigidos a los denominados «monitores de seguridad». Se esperaba que estos tutores contribuyeran a: desarrollar en todos los trabajadores la idea de prevención; instruir al personal para que conociese las medidas a tomar encaminadas a disminuir los riesgos colectivos e individuales; generalizar la enseñanza de la seguridad en todos los empleados; conocer los riesgos inherentes a las diversas tareas; y divulgar las normas a seguir ante un accidente.⁸⁰ Además, la educación en materia de higiene y seguridad en el trabajo se fomentaría mediante la divulgación con carteles y folletos, y con su enseñanza en las escuelas de formación profesional de la empresa.⁸¹

La prevención, y la actuación educativa sobre el obrero en materia de profilaxis de la siniestralidad laboral y de las enfermedades profesionales, había cogido aliento dentro de nuestras fronteras. Prueba de ello fue

⁷⁸ V. Barberá, «La prevención en el trabajo» *MST* 17 (65), (1969): 40-52 (p. 49).

⁷⁹ Barberá, «La prevención», 51.

⁸⁰ Malboysson Corrocher, *et al.*, «La Medicina de Empresa en Hidroeléctrica Española, S. A.». *MST* 11 (42), (1963): 48-81 (pp. 64-65).

⁸¹ Malboysson Corrocher, *et al.*, «La Medicina de Empresa», 70-71.

la Campaña Nacional de Prevención de Accidentes del Trabajo, celebrada en 1966, en la que se ha advertido la presencia de una marcada atención hacia los métodos relacionados con la actuación sobre el «factor humano». ⁸² Entre estos, la propaganda, con el uso de carteles como principal elemento para llevarla a cabo, iba a ser un recurso especialmente atendido. En efecto, desde el INMST se estimuló notablemente su aplicación como una herramienta eficaz en la tarea de inculcar en los productores, por razones humanitarias y de mejora de la producción, la necesidad de evitar los riesgos laborales. ⁸³ La propaganda permitiría «poner de manifiesto la utilidad y conveniencia de las normas de seguridad», y señalar los procedimientos más oportunos para tratar de «vencer la apatía y el desprecio del obrero» y «la despreocupación de las empresas» por estos problemas. ⁸⁴ Los procedimientos de que dispondría ese «medio educativo por el cual el obrero puede alcanzar el sentido de seguridad» —carteles, conferencias, folletos, concursos periódicos murales, altavoces, cursos breves...—, serían herramientas que servían para combatir un rasgo que se atribuía a los obreros: su actitud indolente hacia los riesgos del trabajo. Según se mantenía, los trabajadores mostrarían una tendencia a «despreocuparse de toda norma de seguridad», por lo que los procedimientos a emplear debían tender a tratar de vencer esta indiferencia llamando su atención sobre el problema, para conseguir inculcarle ese «sentido de responsabilidad o de prudencia, del que la mayoría de los casos carece». ⁸⁵

No debe extrañar que un curso que se propuso para la formación en seguridad de los obreros dedicara cuatro de sus cinco sesiones a:

⁸² Agustín Galán García y Mónica Ortega Moreno, «La construcción del relato preventivo en España durante el siglo XX», *Revista Internacional y Comparada de relaciones laborales y derecho del empleo*, 5 (3), (2017). http://ejcls.adapt.it/index.php/rldde_adapt/article/view/533/725 (consultado el 11-4-2021)

⁸³ A. Álvarez y E. Cerra, «Conceptos básicos de la propaganda preventiva», *MST* 8 (32), (1960): 18-30 (p. 19). En la década de los sesenta estos autores, miembros del Servicio de Divulgación del INMST, publicaron sucesivos trabajos en *MST* dedicados a defender el valor de la propaganda como forma de educar al trabajador, y a los métodos para llevarla a cabo: A. Álvarez y E. Cerra, «Consideraciones generales para el planteamiento de una campaña de propaganda preventiva», *MST* 9 (33), (1961): 3-61; A. Álvarez y E. Cerra, «La propaganda preventiva y la organización de campañas de seguridad en la industria», *MST* 9 (35), (1961): 52-59; A. Álvarez, «La propaganda preventiva como factor indispensable en la empresa», *MST* 10 (37), (1962): 48-52; A. Álvarez, «Campañas de seguridad en los trabajos agrícolas», *MST* 15 (60), (1967): 5-13; A. Álvarez, «La propaganda preventiva en los trabajos de construcción», *MST* 16 (64), (1968): 73-76.

⁸⁴ A. Álvarez y E. Cerra, «Consideraciones generales», 53.

⁸⁵ A. Álvarez y E. Cerra, «Consideraciones generales», 56.

1) poner de manifiesto los perjuicios que ocasionan los accidentes, que trataba de «tocar la fibra sensible y emotiva» de los obreros, «recalcar que el más perjudicado es el accidentado y su familia», y señalar el coste de los accidentes para la nación; 2) demostrar que los accidentes «tienen una causa y que esta causa depende de nosotros mismos», en que se destacaban como causas del accidente las relacionadas con el «factor humano» (distracciones, desconocimiento del trabajo, falta de facultades físicas, falta de prendas de protección, uso de herramientas en mal estado o inadecuadas, o trabajar en zonas prohibidas); 3) Señalar lo que cada obrero puede hacer para evitar accidentes; y 4) Recalcar que es posible acostumbrarse a hacer las cosas bien.⁸⁶ El curso finalizaría haciendo hincapié en poner de relieve que la seguridad: sería un asunto personal; pediría una acción individual; que la decisión de ser seguro dependería del obrero; y que ser un «hombre seguro» sería, en gran medida, una cuestión de acostumbrarse a serlo.

De este modo, el tipo de aproximación al abordaje de los problemas derivados de los riesgos laborales que se estaba impulsando en España pasaba por adoctrinar al obrero en esa idea de que las víctimas de los accidentes y las enfermedades profesionales eran en gran medida responsables de la pérdida de su salud. La enseñanza de la higiene y seguridad en el trabajo era interpretada como un modo de trasladar al trabajador esa tendencia, muy extendida como vimos arriba entre los que cultivaban la Medicina del Trabajo, de que buena parte de la responsabilidad de la mayor parte de los accidentes laborales habría que atribuirlos a los propios obreros. Su educación en esas materias poseía así un componente de alto alcance: el de inducir en los trabajadores un sentimiento de culpabilidad ante la producción de un accidente o la aparición en ellos de enfermedades profesionales.

Es conveniente señalar que, a pesar de la preponderancia dada a la prevención, el componente clínico y asistencial continuaba figurando en el marco de estrategias que los expertos proponían para la estructura de la Medicina del Trabajo.⁸⁷ No obstante, las actuaciones que se llevaron a cabo por el gobierno en esa década, encaminadas a crear una

⁸⁶ Cfr. A. Ilarduya, «Curso de formación en seguridad de obreros», *MST* 12 (45), (1964): 77-79.

⁸⁷ Cfr. J. Dantín Gallego, «Plan de conjunto para la organización de la Medicina del Trabajo», *MST* 12 (46), (1964): 80-83.

organización asistencial para los trabajadores —*Ley de Bases de la Seguridad Social* (1966), aprobación de su articulado (1966) y publicación de un decreto dirigido a establecer normas sobre las prestaciones de asistencia sanitaria que se situaban bajo el régimen de la Seguridad Social (1967)—⁸⁸ contribuyeron a ahondar en ese alejamiento de la Medicina del Trabajo de su contenido clínico y asistencial.⁸⁹

A finales de la década de los sesenta, la confianza en la perspectiva preventiva para abordar el problema de los riesgos laborales fue cuestionada. No se trataba tanto de que se pusiera en duda su capacidad para combatir los accidentes del trabajo o las enfermedades profesionales, sino del método que se seguía en España para su aplicación. Según afirmaba un experto, hacia 1968 «nos hallaríamos inmersos en un ambiente general nacional favorable para la seguridad»,⁹⁰ que era necesario mantener. Para ello, era preciso que la aplicación de los métodos que se estaban proponiendo desde la Medicina del Trabajo se hiciera correctamente. Una serie de «mitos» estarían dificultando esa labor.⁹¹ Entre ellos se hallaría el relativo al «factor humano». Aunque admitía el lugar relevante de éste en la etiología de la siniestralidad laboral, se manifestaba, sin embargo, favorable a potenciar, frente a las estrategias preventivas destinadas a actuar sobre él, la actuación técnica sobre el ambiente que rodea al productor en su trabajo. Para argumentarlo, afirmaba que la única manera de influirle «humana, digna, profunda y permanentemente es a través de las técnicas de educación», pero que ello supondría invertir mucho tiempo y dinero sin tener la absoluta certeza de conseguir resultados eficaces.⁹²

⁸⁸ «Ley 1993/1963 de 28 de diciembre sobre Bases de la Seguridad Social», *BOE* 312 (30-diciembre-1963): 18181-18190; «Decreto 907/1966 de 21 de abril aprobando el texto articulado primero de la Ley 193/1963 de 28 de diciembre sobre Bases de la Seguridad Social». *BOE* 96-97 (22 y 23-abril-1966): 4778-4869; «Decreto 909/1966 de 21 de abril aprobando el texto articulado segundo de la Ley 193/1963 de 28 de diciembre sobre Bases de la Seguridad Social». *BOE* 97 (23-abril-1966): 4869-4888; «Decreto 2766/1967, de 16 de noviembre, por el que se dictan normas sobre prestaciones de asistencia sanitaria y ordenación de los servicios médicos en el Régimen General de la Seguridad Social», *BOE* 284 (28-noviembre-1967): 16425-16430.

⁸⁹ Véase al respecto: Martínez-Pérez, «Reforma sanitaria», 225-226.

⁹⁰ M. Baselga Monte, «Los mitos de la seguridad». *MST* XVI (62-63), (1968): 16-35 (p. 17).

⁹¹ Baselga, «Los mitos», 20

⁹² Baselga, «Los mitos», 21-22.

A pesar de opiniones como ésta, la Medicina del Trabajo continuó concediendo a la educación sobre aspectos relacionados con la higiene y seguridad en el trabajo un lugar destacado en las estrategias destinadas a reducir la siniestralidad laboral y las enfermedades profesionales. Como intentaré poner de manifiesto a continuación, el giro operado en la disciplina hacia la prevención de los riesgos del trabajo, con el consiguiente refuerzo del papel de su enseñanza entre los productores para desarrollar en ellos un sentido de la responsabilidad, iba a constituir un ingrediente destacado de las recetas que se iban a proponer en la España de la década de los setenta para conservar la salud de los productores.

NUEVOS MARCOS ORGANIZATIVOS PARA LA MEDICINA DEL TRABAJO Y CONSOLIDACIÓN DE UNA TENDENCIA (1970-1975)

El crecimiento de la actividad industrial durante la etapa del desarrollismo provocó a su vez un incremento de la preocupación por los riesgos laborales. Se hablaba de la existencia de un ascenso en las tasas de accidentes y, a menor escala, de las enfermedades profesionales, lo que hizo pensar en la necesidad de introducir medidas para tratar de reducirlas.⁹³ Expresión de ello fue una orden de 7 de abril de 1970 con la que se quería comenzar a cumplir con lo establecido en Ley de la Seguridad Social respecto a los cometidos del Servicio Social de Higiene y Seguridad del Trabajo,⁹⁴ que comprenderían las normas técnicas y medidas sanitarias de tutela dirigidas a: eliminar o reducir los riesgos de los distintos centros y puestos de trabajo; estimular y desarrollar en las personas una actitud positiva y constructiva respecto a la prevención de los accidentes y enfermedades que pudieran derivarse de su actividad

⁹³ Alfredo Menéndez Navarro, «Médicos, medicina y salud laboral en España. Una mirada constructivista al abordaje de las enfermedades profesionales, 1900-1975», *La Mutua* 18 (2007): 171-189 (p. 186). Los expertos indicaban que en 1965 se había producido un incremento de la siniestralidad del diez por ciento, (Baselga, «Los mitos», 19), y que de 522.350 accidentes en 1955 se habría pasado a 1.099.637 en 1967; Narciso Perales Herrero, «Problemática de la medicina y seguridad del trabajo», en *Tratado de Higiene y Seguridad del Trabajo*, eds. Narciso Perales Herrero (Madrid: Ministerio del Trabajo, 1971), 19-35. (Cfr. Menéndez Navarro, «Médicos, medicina», 186.). Un estudio reciente, que advierte sobre la posible falta de fiabilidad de los datos suministrados por las fuentes estadísticas consultadas, señala que entre 1957 y 1975 la cifra se habría mantenido en torno al millón de accidentes anuales. Pons-Pons y Vilar-Rodríguez, *La gestión*, 241.

⁹⁴ Los decretos por los que se aprobó en 1966 el articulado de la Ley de Bases de la Seguridad Social, plantearon que la acción protectora del sistema de la Seguridad Social comprendería la dispensada por los «Servicios Sociales», que inicialmente incluirían los de: Higiene y Seguridad del Trabajo; Medicina Preventiva; Recuperación de Inválidos; y Acción Formativa. «Decreto 907/1966», 4781-4782.

profesional; y lograr, individual o colectivamente, un óptimo estado sanitario.⁹⁵ Dada la amplitud de su ámbito, se consideraba ineludible proceder a la elaboración de un Plan Nacional de Higiene y Seguridad en el Trabajo (PNHST, en adelante) al que, de manera progresiva, deberían ajustarse los cometidos, funciones y actividades que habían sido asignadas al Servicio Social.⁹⁶ Con la creación en 1970 del Consejo Superior de Higiene y Seguridad del Trabajo, se generó un órgano destinado a facilitar la elaboración del PNHST y su supervisión.⁹⁷ Su Secretaría Técnica sería la encargada de, entre otras cosas: vigilar el cumplimiento y eficacia del Plan; estudiar las necesidades en materia de seguridad e higiene del trabajo y formular las correspondientes propuestas al respecto; y programar los cursos formativos de prevención, seguridad e higiene.⁹⁸

Al cierre, por tanto, de la década de los sesenta, la vertiente preventiva, y la educación frente a los riesgos laborales, recibía aliento por parte del régimen franquista. La reducción de los riesgos del trabajo continuaba representando para él una «sangría abierta de vidas, energía y recursos económicos» que era preciso paliar.⁹⁹ La aprobación en 1971 del PNHST,¹⁰⁰ suponía así una muestra del interés del gobierno por continuar desarrollando una serie de actuaciones en las que confiaba como una forma de conseguir su sostenimiento. El Ministro de Trabajo ponía de manifiesto cómo con el PNHST se continuaba pretendiendo alcanzar eso que perseguía desde hacía décadas —la «creación de una conciencia colectiva del problema de los accidentes y las enfermedades profesionales»— a través de una «intensa acción formativa y divulgadora», que ahora se pretendía llevar «a todos los niveles» plasmándola en «acciones visibles desde la escuela primaria a la universidad, desde la empresa a los medios de comunicación social».¹⁰¹

⁹⁵ «Decreto 907/1966», 4781-4782.

⁹⁶ «Orden de 7 de abril de 1970 por la que se encomienda a la Dirección de la Seguridad Social la elaboración de un Plan Nacional de Higiene y Seguridad del Trabajo», *BOE* 91 (16-abril-1970): 5958-5959.

⁹⁷ «Decreto 2891/1970, de 12 de septiembre, por el que se crea el Consejo Superior de Higiene y Seguridad del Trabajo», *BOE* 244 (12-octubre-1970): 16713-16714.

⁹⁸ «Decreto 2891/1970», 16714.

⁹⁹ «Orden de 7 de abril», 5959.

¹⁰⁰ «Orden de 9 de marzo de 1971 por la que se aprueba el Plan Nacional de Higiene y Seguridad del Trabajo», *BOE* 60 (11-marzo-1971): 4017-4019.

¹⁰¹ *Cfr.* «Editorial. Plan Nacional de Higiene y Seguridad del Trabajo». *MST* 29 (73), (1971): 5-10 (p. 5).

El PNHST establecía que la acción formativa suponía llevar a cabo varias actuaciones. En primer lugar, se trataría de «promover la sensibilización de los diferentes niveles educativos y ambientes donde se va desarrollando la personalidad de los futuros trabajadores». En segundo lugar, habría que «coordinar y normalizar los diferentes cursos formativos que se [dirigieran] a los diversos niveles dentro de las empresas». Por último, debía de operar al objeto de conseguir la formación de especialistas en Higiene y Seguridad del Trabajo a nivel superior y medio.¹⁰²

Una amplia actuación de carácter educativo se dibujaba así al objeto de inculcar en la población trabajadora la importancia de mantener sus cuerpos a salvo de los riesgos laborales. Una serie de entidades —Dirección ejecutiva, Institutos territoriales de Higiene y Seguridad del Trabajo, Consejos Provinciales de Higiene y Seguridad en el Trabajo, Gabinetes Técnicos Provinciales, y Centros de Higiene y Seguridad en el Trabajo— se encargarían de darle apoyo, contribuyendo a configurar un amplio dispositivo destinado a controlar si la labor de persuasión sobre los productores, encaminada a inculcarles las bondades de la acción preventiva frente a los accidentes y enfermedades profesionales, se realizaba adecuadamente.

Para su puesta en marcha, el PNHST iba a contar con un referente importante: la Ordenanza de Higiene y Seguridad en el Trabajo.¹⁰³ Con ella se buscaba intensificar «la puesta en práctica de las oportunas medidas de prevención», así como ordenar las atribuciones y funciones de los órganos de la Administración pública que habrían de proporcionar lo necesario para que fueran eficaces. Recogía también las funciones que debía realizar el Ministerio del Trabajo al objeto de ejercer una «acción tuitiva más eficaz en defensa de la vida, la integridad, salud y bienestar» de las personas que estuvieren comprendidas en el campo de aplicación de la Seguridad Social.

Para lo que nos compete en este artículo, es importante destacar que la Ordenanza continuaba encargando a los Comités de Seguridad e Higiene del Trabajo labores educativas: cuidar de que todos los trabajadores

¹⁰² «Orden de 9 de marzo de 1971», 4018.

¹⁰³ «Orden de 9 de marzo por la que se aprueba la Ordenanza General de Seguridad e Higiene en el Trabajo», *BOE* 64 y 65 (16 y 17-marzo-1971): 4303-4314 y 4383-4396.

recibieran una formación adecuada en materias de Seguridad e Higiene, y «fomentar la colaboración de los mismos en la práctica y observancia de las medidas preventivas de los accidentes del trabajo y enfermedades profesionales»; cooperar en la realización de campañas de seguridad e higiene del trabajo en la empresa, siguiendo las orientaciones del PNHST; y «promover la enseñanza, divulgación y propaganda de Seguridad e Higiene mediante cursillos y conferencias al personal de la Empresa». ¹⁰⁴

La Ordenanza dejaba claro de otra manera el interés del régimen franquista por lograr que los obreros cooperaran en esa tarea formativa que pretendía generar en ellos una sensibilidad hacia la prevención de los riesgos laborales, y lo iba a hacer de un modo más pernicioso para ellos. En efecto, atribuía a los Comités de Seguridad e Higiene del Trabajo la labor de proponer la «imposición de sanciones a quienes incumplan las normas o instrucciones sobre Seguridad e Higiene de obligada observación en la Empresa». ¹⁰⁵ Hay que tener presente que en el Título Tercero de la Ordenanza, dedicado a las «responsabilidades y sanciones», se establecía que el director de la empresa podía sancionar, «en el ejercicio de su potestad disciplinaria y conforme a procedimiento legalmente establecido», a los trabajadores que infringieran los preceptos de la Ordenanza. ¹⁰⁶ De esta forma, se incorporaba una medida de alto alcance para reducir la resistencia de los productores a colaborar con las medidas encaminadas a luchar contra los riesgos laborales.

La Ordenanza poseía así componentes significativos encaminados a disciplinar a los trabajadores. La tarea destinada a adoctrinarlos para generar esa ansiada «conciencia colectiva» respecto a la necesidad de prevenir los riesgos laborales poseía en esa norma un tono imperativo, que contribuía a destacar el papel de la Medicina del Trabajo entre las disciplinas que permitían el ejercicio de la biopolítica. En concreto, la Ordenanza confería a la educación en Higiene y Seguridad en el Trabajo un fuerte componente medicalizador de las conductas de los obreros,

¹⁰⁴ «Orden de 9 de marzo», 4306.

¹⁰⁵ «Orden de 9 de marzo», 4306.

¹⁰⁶ «Orden de 9 de marzo», 4396. Las sanciones podían ir desde una amonestación verbal, al despido. Sin embargo, no señalaba qué tipo de comportamientos deberían ser castigados de una forma u otra, por lo que se generaba un cierto desamparo para el trabajador.

que se establecía además de manera coercitiva al indicar que estaban obligados expresamente a: recibir las enseñanzas sobre Higiene y Seguridad que le fueran facilitadas por la empresa o por alguna de las instituciones del PNSHT; usar correctamente los medios de protección personal y cuidar de su perfecto estado y conservación; «cuidar y mantener su higiene personal», en evitación de enfermedades contagiosas; y «someterse a los reconocimientos médicos preceptivos y a las vacunaciones e inmunizaciones ordenadas por las Autoridades sanitarias competentes o por el Servicio Médico de Empresa».¹⁰⁷

La Ordenanza ha sido valorada positivamente por los expertos. Se ha señalado que representó una puesta al día útil y eficaz de lo que podía hacerse en esos años en materia de Seguridad e Higiene del Trabajo, y que consiguió dar un gran impulso a la prevención de riesgos laborales.¹⁰⁸ Cabe decir también que sus contenidos poseían ingredientes destacados de cara a facilitar que, con la ayuda de la enseñanza y la propaganda, se siguiera trasladando a los productores la idea de su responsabilidad en relación con la prevención de los accidentes del trabajo y de las enfermedades profesionales. Además, lo hacía poniéndoles claramente de manifiesto que era su obligación seguir unas determinadas pautas de actuación para evitarlos, y que el fracaso en el cumplimiento de ese cometido podía ser objeto de sanción. La persuasión de los trabajadores, al objeto de estimular su compromiso con el mantenimiento y fortalecimiento de su salud, adquiría así un destacado tono intimidatorio. Aunque la Ordenanza fue derogada en 1995, la norma que la sustituyó, y que permanece vigente, mantuvo esa posibilidad de castigar a quienes se entendiera que no cumplían sus obligaciones en relación con la prevención de los riesgos laborales.¹⁰⁹

¹⁰⁷ «Orden de 9 de marzo», 4306.

¹⁰⁸ Cfr. Ángel Bartolomé Pineda, «Ordenanza General de Seguridad e Higiene en el Trabajo» en Ángel Bartolomé Pineda y cols., *Historia de la Medicina del Trabajo en España (1800-2000)* (Madrid: Editorial MAPFRE, 2004), 787-791 (p. 791).

¹⁰⁹ La Ordenanza se mantuvo en vigor sin modificaciones hasta 1995, en que fue derogada por: «Ley 31/1995 de 8 de noviembre, de prevención de riesgos laborales», *BOE* 2699 (10-noviembre-1995): 32590-32611. Esta Ley mantuvo similares obligaciones para los trabajadores que la Ordenanza, y su incumplimiento podía ser también objeto de sanción de acuerdo con su tipificación como «falta» o «incumplimiento laboral».

CAMBIOS ORGANIZATIVOS EN UN PERÍODO DE «TRANSICIÓN» (1976-1980)

A diferencia de la Ordenanza, el PNSHT tuvo una duración breve. En 1976 fue derogado por un real decreto que atribuía a un nuevo organismo las funciones de ordenación, orientación y desarrollo de acciones en materia de seguridad e higiene del trabajo: el Servicio Social de Higiene y Seguridad del Trabajo (SSHST, en adelante).¹¹⁰ Este organismo debía encargarse de diferentes actividades relacionadas con la «acción formativa» en materia de higiene y seguridad en el trabajo: formación de especialistas a nivel de titulado medio y superior; la formación de trabajadores desde el nivel básico al de especialización, particularmente a los que fueran a ejercer como vigilantes de seguridad o fueran a formar parte de los Comités de Seguridad e Higiene; la coordinación de las diferentes actividades formativas que se realizaran en empresas; y la «labor de promoción del interés por la seguridad e higiene del trabajo, en los diferentes ambientes, tanto en las empresas, como en los centros privados de enseñanza». Otras acciones que debía desarrollar el SSHST en esa línea educativa eran las de divulgar los conocimientos sobre prevención de accidentes y enfermedades profesionales, y proceder a la preparación de «campañas nacionales, provinciales, locales o sectoriales» al objeto de «fomentar la creación de una conciencia en materia de seguridad e higiene del trabajo». ¹¹¹ De esta manera, tras la muerte de Franco el gobierno continuaba tratando de impulsar la consecución del viejo objetivo de inculcar entre los españoles la necesidad de prevenir los riesgos laborales, y mantenía como herramienta relevante para ello a la enseñanza de la higiene y seguridad del trabajo.

El SSHST tuvo, al igual que el PNSHT, una escasa vigencia. Me refiero únicamente a sus elementos organizativos, porque su modo de percibir el papel de la educación como canalizadora de ese interés por controlar la siniestralidad y las enfermedades laborales iba a tener continuidad en otra entidad: el Instituto Nacional de Higiene y Seguridad en el Trabajo (INHST, en adelante). En efecto, la creación del Ministerio de Sanidad

¹¹⁰ «Real Decreto 2133/1976 de 10 de agosto, por el que se modifican los Decretos 9090/1972, de 2 de noviembre, sobre Política de Empleo, y el 535/1975, de 21, de marzo, sobre Reorganización del Ministerio de Trabajo», *BOE* 223 (16-septiembre-1976): 18089-18093 (pp. 18090 y 18091).

¹¹¹ «Real Decreto 2133/1976», 18091.

y Seguridad Social en 1977,¹¹² contribuyó, al «unificar competencias dispersas, faltas de planificación y exentas de planificación conjunta», a que se promulgara un Real Decreto-Ley que afectó de manera letal al SSHST.¹¹³ Según se señalaba en su preámbulo, se pretendía dotar de una mayor eficacia al funcionamiento de los organismos relacionados con la gestión de los problemas de salud, y realizarlo de un modo que permitiera hacerlos, en consonancia con la transformación política hacia la democracia que se estaba produciendo en España, más participativos y transparentes. Como fruto de estos planteamientos, se creó el INHST, al que se le asignaron las funciones y competencias del SSHST.¹¹⁴ Heredaba así la misión de contribuir, mediante sus responsabilidades en relación con la enseñanza de la seguridad e higiene en el trabajo, a la consecución de conseguir unos ciudadanos más concienciados en la necesidad de combatir los riesgos del trabajo. Es más, cuando se reguló en 1982 su estructura y competencias, se estableció explícitamente que, entre las funciones que se le asignaban, se hallaba «divulgar y propagar entre las empresas y la población trabajadora los conocimientos y prácticas de prevención de riesgos profesionales».¹¹⁵

Resulta arriesgado establecer hasta qué punto estas actuaciones que he explorado fueron capaces de contribuir a alcanzar ese objetivo que se comportó en ellas como una suerte de leitmotiv: conseguir desarrollar una «conciencia colectiva» sobre la importancia de reducir los accidentes del trabajo y las enfermedades, contribuyendo así a reducir la conflictividad laboral y a aumentar la producción. Aunque determinados comportamientos de los obreros —participación en los cursos, elaboración por ellos de carteles preventivos...— parecen apuntar a que las iniciativas encaminadas a estimular su sensibilidad hacia las consignas que se les transmitían podían estar calando en los trabajadores, algunos testimonios inducen a pensar que la tarea no resultó del todo eficaz.

¹¹² «Real Decreto 1558/1977, de 4 de julio, por el que se reestructuran determinados órganos de la Administración Central del Estado», *BOE* 59 (5-julio-1977): 15035-15037.

¹¹³ «Real Decreto-Ley 36/1978, de 16 de noviembre, sobre gestión institucional de la Seguridad Social, la salud y el empleo», *BOE* 276 (18-noviembre-1978): 26246-2624 (pp. 62246 y 62248).

¹¹⁴ «Real Decreto-Ley 36/1978», 26247.

¹¹⁵ «Real Decreto 577/1982, de 17 de marzo, por el que se regulan la estructura y competencias del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo», *BOE* 69 (22-marzo-1982): 7300-7302 (p. 7300).

En 1978, un técnico de seguridad, al ser interrogado en una entrevista sobre la problemática de la seguridad en su actividad, afirmaba que no habría «más remedio que incidir en el factor humano» y «mentalizar a los trabajadores en la seguridad». En su opinión, existirían ya bastantes avances técnicos, pero «a veces no se utilizan todo lo que se debiera». Lo único que faltaría es que «la gente empiece de verdad a colaborar, sean conscientes de que es necesario [...] un plan de seguridad».¹¹⁶ También un inspector de Trabajo señalaba, al referirse a la situación en uno de los sectores más castigados por la siniestralidad —el de la construcción—, que «la seguridad no [había] calado». Además, al plantear las medidas a adoptar para mejorar las posibilidades de reducir los riesgos del trabajo, su opinión era que «sería preciso que [...] los trabajadores tomaran una conciencia de la seguridad» y que, después de ello, «tomaran un auténtico protagonismo».¹¹⁷ Una opinión similar era mantenida por un trabajador que, ante la pregunta sobre las medidas que recomendaría para bajar la accidentalidad, respondía que sería «fundamental la formación y mentalización de los trabajadores». Desde su punto de vista, si el «personal colabora de verdad y se preocupa honradamente de la seguridad, es decir, de cumplir con todas las normas de prevención, así como de utilizar correctamente los medios de protección personal, no voy a decir que los accidentes bajarían a cero, pero sí que el índice de accidentalidad sería muy pequeño».¹¹⁸

CONCLUSIONES

A lo largo del período estudiado, se desarrollaron por tanto en España un significativo número de iniciativas destinadas a promover entre los trabajadores la idea de la necesidad de combatir los riesgos laborales. Consciente de los problemas, humanitarios y económicos que pueden derivarse de los accidentes del trabajo y de las enfermedades profesionales, el régimen franquista contempló a la Medicina del Trabajo como una disciplina que podía ayudarle no solo en relación con esa

¹¹⁶ L. Castillo, «Francisco Falcó, Jefe de Seguridad de Edificación. “Todos los accidentes se podrían haber evitado”», *Seguridad y Trabajo* 6 (1978): 6-7 (p. 7).

¹¹⁷ L. Castillo, «La seguridad no ha calado en grandes sectores de la construcción», *Seguridad y Trabajo* 11 (1978): 7.

¹¹⁸ L. Castillo, «Carmelo Galvano: Encargado General. “Es fundamental la formación y mentalización de los trabajadores en seguridad”», *Seguridad y Trabajo* 9 (1978): 6-7 (p. 7).

labor, sino también, con la relativas a crear una menor conflictividad social, un mayor grado de difusión y aceptación de su ideario político y una mayor legitimación.

La Medicina del Trabajo, convertida así en un elemento destacado de la biopolítica del Nuevo Estado, contó con el apoyo de las autoridades para poder consolidarse como una especialidad y contribuir a lo que se planteó como una meta relevante de la política nacional: conseguir la formación de una «conciencia colectiva» sobre la necesidad de prevenir los riesgos laborales.

La acción educativa sobre los trabajadores fue considerada por los expertos como una forma de adecuada para conseguirlo. De este modo, figuró muy tempranamente en las estrategias que los expertos en Medicina del Trabajo propusieron para combatir el problema de los riesgos del trabajo. Su relevancia al respecto creció impulsada por los cambios operados, sobre todo a partir de mediados de siglo, en el modo en el modo de concebir los fines y contenidos de la especialidad. El refuerzo de su vertiente preventiva, y la importante consideración que recibió el llamado «factor humano», impulsaron la enseñanza de la higiene y seguridad en el trabajo entre los trabajadores. Como consecuencia de ello, creció la tendencia a atribuir a los obreros un alto grado de responsabilidad en la aparición de las enfermedades profesionales y los accidentes laborales. La interpretación de estos fenómenos como el resultado de un fracaso del obrero en su obligación de mantenerse sano, condujo a que se hiciera más presente en las normas esa posibilidad, presente ya al alba del Nuevo Estado, y que se mantiene aún en nuestras leyes, de poder sancionar a aquellos productores que se consideraba que vulneraban los mandatos legislativos acerca de la prevención de riesgos laborales.

Nota sobre el autor

JOSÉ MARTÍNEZ-PÉREZ es Catedrático de Universidad (Historia de la Ciencia) en la Facultad de Medicina de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), de la que fue decano (2008-2021). Licenciado (1982) y Doctor (1988) en Medicina y Cirugía por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), su tarea investigadora se ha dirigido principalmente a estudiar los procesos de intercambio entre medicina y

sociedad, tomando principalmente como objeto de análisis las relaciones entre la primera y el fenómeno de exclusión social. En 1998 empezó a promover en la UCLM una línea de investigación, entroncada con la anterior, sobre historia de la discapacidad. La actividad la ha desarrollado en el marco de 9 proyectos de investigación, en los que ha actuado como investigador principal. Los resultados han aparecido en revistas como: *Asclepio*, *Dynamis*, *History of Psychiatry*, *História*, *Ciências*, *Saúde-Manguinhos*, *Social History of Medicine* o *Disability Studies Quarterly*. Recientemente ha co-editado, junto con el Dr. Enrique Perdiguero-Gil, el libro *Genealogías de la reforma sanitaria en España* (Madrid: Catarata: 2020).

LISTA DE ABREVIATURAS

BOE: *Boletín Oficial del Estado*.

INHST: Instituto Nacional de Higiene y Seguridad en el Trabajo

INMSHT: Instituto Nacional de Medicina, Higiene y Seguridad del Trabajo.

INMST: Instituto Nacional de Medicina y Seguridad del Trabajo.

INP: Instituto Nacional de Previsión.

MST: *Medicina y Seguridad del Trabajo. Revista del Instituto Nacional de Medicina y Seguridad del Trabajo*.

PNHST: Plan Nacional de Higiene y Seguridad en el Trabajo.

OSME: Organización de los Servicios Médicos de Empresa.

SME: Servicios Médicos de Empresa.

SSHST: Servicio Social de Higiene y Seguridad de la Dirección General del Trabajo.

REFERENCIAS

Bachiller Baeza, Ángel. *La Medicina Social en España (El Instituto de Reeduación y la Clínica del Trabajo 1922-1937)*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1985.

Barrachina, Marie-Aline. *Propagande et culture dans l'Espagne franquiste, 1936-1945*. Grenoble: ELLUG, 1998.

Bartolomé Pineda, Ángel. «Servicios Médicos de Empresa». En *Historia de la Medicina del Trabajo en España (1800-2000)*, editado por Ángel Bartolomé Pineda y cols., 617-637. Madrid: MAPFRE, 2004.

- Bartolomé Pineda, Ángel. «Organización de los Servicios Médicos de Empresa». En *Historia de la Medicina del Trabajo en España (1800-2000)*, editado por Ángel Bartolomé Pineda y cols., 603-616. Madrid: MAPFRE, 2004.
- Bartolomé Pineda, Ángel. «Sociedad Española de Medicina del Trabajo». En *Historia de la Medicina del Trabajo en España (1800-2000)*, editado por Ángel Bartolomé Pineda y cols., 639-684. Madrid: MAPFRE, 2004.
- Benavides, F. G. «Manuel Baselga, defensor de la salud de los trabajadores», *El País*, 24 de junio de 2009. https://elpais.com/diario/2009/06/24/necrologicas/1245794401_850215.html
- Cayet Thomas, Paul-André Rosental y Marie Thébaud-Sorger. «How International Organisations Compete: Occupational Safety and Health at the ILO, a Diplomacy Expertise». *Journal of Modern European History* 2 (2009):174-195. https://doi.org/10.17104/1611-8944_2009_2_174.
- Cayuela Sánchez, Salvador. «La biopolítica en la España franquista». PhD diss., Universidad de Murcia, 2008.
- Cayuela Sánchez, Salvador. *Por la grandeza de la Patria. La biopolítica en la España de Franco*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- Corbella, Jacint. «Obituario. Un pionero de la medicina del trabajo. Manuel Baselga Monte (1931-2009) Médico», *La Vanguardia*, 28 de junio de 2009. <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/2009/06/18/pagina-35/78239960/pdf.html>
- Ellwood, Sheelagh. *Historia de Falange Española*. Barcelona: Crítica, 2001.
- Fernández Conradi, Luis y Ángel Bartolomé Pineda. «Instituto Nacional de Medicina y Seguridad en el Trabajo». En *Historia de la Medicina del Trabajo en España (1800-2000)*, editado por Ángel Bartolomé Pineda y cols., 545-570. Madrid: MAPFRE, 2004.
- Fernández Gómez, Julio A. «De la Guerra Civil a la Ordenanza General de Seguridad e Higiene del Trabajo (1939-1971)». *Sociología del Trabajo* 60 (2007): 77-111.
- Foucault, Michel. «*Il faut défendre la société*». *Cours au College de France, 1976*. Paris: Seuil/Gallimard, 1997.
- Foucault, Michel. «Afterword. The Subject and Power». En *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, editado por Hubert L. Dreyfuss y Paul Rabinow, 208-226. Chicago: Chicago University Press, 1983.
- Foucault, Michel. *Histoire de la sexualité 1. La volonté de savoir*. Paris: Gallimard, 2003.
- Galán García, Agustín y Mónica Ortega Moreno. «La construcción del relato preventivo en España durante el siglo XX». *Revista Internacional y Comparada de relaciones laborales y derecho del empleo*, 5, n.º 3 (2017). http://ejcls.adapt.it/index.php/rlde_adapt/article/view/533/725

- González Sánchez, José Juan. *Seguridad e Higiene en el Trabajo. Formación histórica y fundamentos*. Madrid: Consejo Económico y Social, 1977.
- Martínez-Pérez, José. «La Organización Científica del Trabajo y las estrategias médicas de seguridad laboral en España (1922-1936)». *Dynamis* 14 (1994): 131-158.
- Martínez-Pérez, José. «El obrero recuperado: Medicina del Trabajo, Ortopedia y el impacto de la tecnología médica sobre la imagen social de las personas con discapacidades (España, 1922-1936)». *História, Ciências, Saúde – Manuais* 13 (2006): 349-373.
- Martínez-Pérez, José. «Work, Disability and Social Control: Occupational medicine and Political Intervention in Franco's Spain (1938-1965)». *Disability Studies Quarterly* 37, n.º 4 (2017). <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v37i4.6098>
- Martínez-Pérez, José. «Reforma sanitaria e introducción de una nueva cultura de la salud en España: acerca del discurso sobre Medicina, Higiene y Seguridad en el trabajo (1940-1982)». En *Genealogías de la reforma sanitaria en España*, editado por José Martínez-Pérez y Enrique Perdiguero-Gil, 215-239. Madrid; Catarata, 2020.
- Martínez-Pérez, José y Mercedes Del Cura, «Work injuries, scientific management and the production of disabled bodies in Spain, 1920-1936». En *The Imperfect Historian – Disabilities Histories in Europe*, editado por Sebastian Barsch, Anne Klein y Pieter Verstraete, 191-213. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013.
- Martínez-Pérez, José y Mercedes Del Cura. «Bolstering the greatness of the Homeland: Productivity, Disability and Medicine in Franco's Spain (1940-1966)». *Social History of Medicine* 28, n.º 4 (2015): 805-824. <https://doi.org/10.1093/shm/hkv060>
- Martínez-Pérez, José y Mercedes Del Cura. «Divulgando nuevas ideas sobre la diversidad humana: la dimensión educativa del discurso sobre la discapacidad en la España franquista», *Asclepio* 71, n.º 1 (2019). <https://doi.org/10.3989/asclepio.2019.07>
- Mascías, Eduardo. «Escuela Nacional de Medicina del Trabajo». En *Historia de la Medicina del Trabajo en España (1800-2000)*, editado por Ángel Bartolomé Pineda y cols., 759-769. Madrid: MAPFRE, 2004.
- Menéndez Navarro, Alfredo. «Médicos, medicina y salud laboral en España. Una mirada constructivista al abordaje de las enfermedades profesionales, 1900-1975». *La Mutua* 18 (2007): 171-189.
- Menéndez Navarro, Alfredo y Esteban Rodríguez-Ocaña. «From “Accident Medicine” to “Factory Medicine”: Spanish Occupational Medicine in the Twentieth Century». En *Origins of Occupations Health Associations in the World*, editado por A. Grieco et al., 207-216. Amsterdam: Elsevier, 2003.

- Melling, Joseph y Christopher. Sellers. «Objective Collectives? Transnationalism and “Invisibles Colleges” in Occupational and Environmental Health from Collis to Selikoff». En *Dangerous Trade. Histories of Industrial Hazards across a Globalizing World*, editado por Christopher Sellers y Joseph Melling, 113-125. Philadelphia: Temple University Press, 2012.
- Moliner, Carme. *La captación de las masas. Política social y propaganda en el régimen franquista*. Madrid: Cátedra, 2005.
- Montoya Melgar, Alfredo. *Ideología y las Leyes Laborales de España (1873-1978)*. Madrid: Civitas, 1992.
- Palomeque López, Manuel Carlo. «La Ordenación Jurídica de la seguridad e higiene en el trabajo durante el primer y segundo franquismo, de la Guerra Civil a la Ordenanza General, 1939-1971». En *Historia de la prevención de riesgos laborales en España*, 122-139. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero-Fundación 1º de Mayo-Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, 2007.
- Perdiguero-Gil, Enrique. «La “educación sanitaria” en el ideario médico-social del franquismo a través de la revista SER». En *Política, salud y enfermedad en España: entre el desarrollismo y la transición democrática*, editado por Enrique Perdiguero-Gil, 117-135. Alicante: Universidad Miguel Hernández de Elche, 2015. <https://editorial.edu.umh.es/2015/12/09/politica-salud-y-enfermedad-en-espana-entre-el-desarrollismo-y-la-transicion-democratica/>
- Pons-Pons, Jerònia y Margarita Vilar-Rodríguez. *La gestión del Seguro de Accidentes en España: de Mutuas Patronales a entidades colaboradoras de la Seguridad Social, 1900-2019*. S.l.: Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones – Editorial MIC, 2020.
- Rodríguez Carmona, Manuel. «Prólogo». En *Historia de la Medicina del Trabajo en España (1800-2000)*, editado por Ángel Bartolomé Pineda y cols., XXI-II-XXXII. Madrid: MAPFRE, 2004.

THE SILENT CHILD: REFORM PEDAGOGY, THE SELF AND THE PROBLEMATIZATION OF SHYNESS IN THE CLASSROOM*

*El niño silencioso: la Escuela Nueva, el yo y la problematización
de la timidez en el aula*

Pieter Verstraete^a

Reception date: 14/04/2021 • Acceptation date: 08/09/2021

Abstract. In the existing historical and sociological studies devoted to shyness scholars have identified the second half of the Twentieth century as an important period in which shy feelings have become a problem for Western societies. On the basis of the work of the American cultural historian Warren Susman, and especially his ideas about the move from a character society towards a personality society, it is argued that the turn of the nineteenth century also played an important role in the emergence of negative interpretation of being and acting shy. In this article Susman's attention for what happened at the start of the twentieth century is being taken up by examining the ideas about timidity in the work of one of the most important reform educators at that time, namely Maria Montessori. Montessori's ideas are being contextualized by referring to the more encompassing culture of personality and the self that paralleled the progressive era in education. By contraposing Montessori's ideas to an eighteenth-century ego-document written by someone who identified himself as a shy person we'd like to plea for a nuanced account with regard to the history of the problematization of shyness in general and shy children in particular.

Keywords: Shyness; Reform pedagogy; History; The self.

* This article is an extended and thoroughly revised version of the concise chapter submitted to and published in the *Liber Amicorum* for the Dutch historian of education Jeroen Dekker: Verstraete, Pieter, "Het verlegen kind. Een pedagogische kijk op de geschiedenis van emoties", en *Images of education: cultuuroverdracht in historisch perspectief*, eds. Hilda Amsing, Nelleke Bakker, Minneke van Essen & Sanne Parlevliet (Groningen: Uitgeverij Passage, 2018). 235-247.

^a Research Unit Education, Culture and Society, Faculty of Psychology and Educational Research, KU Leuven, Andreas Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven, Belgium. Pieter.verstraete@kuleuven.be  <https://orcid.org/0000-0002-1482-3687>

Resumen. *En los estudios históricos y sociológicos existentes dedicados a la timidez, los estudiosos han identificado la segunda mitad del siglo XX como un periodo importante en el que los sentimientos de timidez convirtieron en un problema para las sociedades occidentales. Sobre la base de la obra del historiador cultural estadounidense Warren Susman, y especialmente de sus ideas sobre el paso de una sociedad del carácter a una sociedad de la personalidad, el final del siglo XIX también desempeñó un papel importante en la aparición de la interpretación negativa del hecho de ser tímido y actuar con timidez. En este artículo se retoma la atención de Susman por lo ocurrido a principios del siglo XX, examinando las ideas sobre la timidez de una de las educadoras reformistas más importantes de la época, a saber, María Montessori. Las ideas de Montessori se contextualizan refiriéndose a la cultura más amplia de la personalidad y el yo que fue paralela a la era progresista en la educación. Al contraponer las ideas de Montessori a un documento sobre el yo del siglo XVIII escrito por alguien que se identificaba a sí mismo como una persona tímida, nos gustaría abogar por un relato matizado con respecto a la historia de la problematización de la timidez en general y de los niños tímidos en particular.*

Palabras clave: *Timidez; Escuela Nueva; Historia; El yo.*

A PERSONAL ANECDOTE AS WAY OF INTRODUCTION

This article is based upon personal experience. A few years ago, our daughter came home from kindergarten. In her school bag was a note from the teacher. Children often come home with a plastic folder containing school fees or information sheets. In itself, this is not unusual. This time, however, the content of the note, which the teacher had put in the folder, was just that. The note informed us that our six-year-old daughter would be from the next day participating in weekly meetings involved with assertiveness and well-being. The kindergarten department had decided, in consultation with the kindergarten teachers, to implement a specific curriculum for children who felt that they had difficulty in expressing their feelings. That is to say, the Magic Forest.¹

¹ *The Magic Forest* is a methodology which focuses upon the socio-emotional development of kindergarten children. It was developed between 2010 and 2012 in cooperation with the Child Psychiatry Service of the UZ Leuven (under the direction of Prof. Peter Adriaenssens) and the non-profit association, *Ga voor Geluk*: Catherine Malfait & Niki Jeannin, *Emoties in de kleuterklas. Oefenen met de methode van "Het Toverbos"* (Tielt: Lannoo Campus, 2014).

Of course, there is nothing wrong with schools making an effort to make kindergarten and primary school children feel good about themselves. Quite the contrary. What we as parents found difficult was the manner of communication, the tone of the letter and especially the implicit value judgements which it contained. First of all, our annoyance had to do with the fact that the teacher had never let us know that she was worried about our daughter. Secondly, the content of the letter did not really match how we perceived our daughter. We knew, of course, that she was not a forward, outgoing child. But to infer from this the need for emotional remedial treatment seemed to us to be going one step too far. However, what shocked us most was what was said in the concluding paragraph of the letter. Just like the teachers and the department, it was stated that we, as parents, had the best interests of our child at heart and hoped that she would make a positive contribution to society in the future. What continually reverberated through the letter was the idea that you are only fully human if you go through life in an extrovert manner; that you only really count in our society if you don't let yourself be told off; that you can only make a contribution to society if you are an open book and always have a sharp tongue. Reticence, silence, introversion... and shyness were presented in the letter as character traits which complicate a person's life and are best updated through psychologically inspired curricula.

That school has become a place where normalising and disciplining influences are exerted upon children is not a new finding. Since the 1960s, numerous historical educators and other researchers have worked to uncover the specific power processes at work in school and other educational contexts. Inspired by this specific view of the educational past and present, some authors have also ventured to undertake a critical analysis of the diverse roles which emotions play within these power processes. Noteworthy in this context are the analyses by Megan Boler, Peter Stearns and Noah Sobe, among others. These studies clearly show that emotions are not neutral and purely biological phenomena, but that they are culturally constructed and are used in very different ways to achieve or counteract the educational goals which one has in mind.²

² Megan Boler, *Feeling power: Emotions and education* (New York: Routledge, 2004); Peter Stearns and Clio Stearns, "American schools and the uses of shame: an ambiguous history". *History of*

Inspired by the anecdote described above, in this contribution to the special issue of the journal *Historia y Memoria de la Educación* with respect to health and education, I would like to make a contribution to the existing insights regarding the role of emotions in the history of parenting and education. In particular, I will focus upon the emotion of shyness and how reform pedagogics have contributed to the problematisation of feeling shy.³ Health in this article is accordingly not only seen as a physical condition. In the course of Western history, the human psyche, too, was increasingly expected to mirror a *healthy state*, and, in the course of the 19th and 20th centuries, feeling shy seemed to be less and less a part of it.

In the first instance, I will provide a brief overview of the existing historical studies relating to the emotion of shyness. From this overview it will become clear that the early 20th century period is considered by several authors to be a turning point. The question which is central to this article is whether reform pedagogics, and in particular the work of Montessori, can be linked to the increased tendency to present shyness as an abnormal state of mind. Although in this article I will mainly discuss Montessori's attitude to shyness, I would also like to confront the reader with an eighteenth-century autobiographical text from a 40-year-old man who described himself as shy. I will use this autobiographical source to undermine the idea that shyness only became a problem in the 20th century.

SEARCHING FOR HISTORICAL TRACES OF SHYNESS

Writing a history of shyness; this seems to be an impossible task. Firstly, there is the idea that emotions such as shyness are essentialist phenomena;⁴ phenomena which are linked to and caused by neurobiological processes and therefore produced and experienced in an unchanging way over time. The implicit anti-historical undertone of this

Education 46, no. 1 (2017): 58-75; Noah Sobe, "Researching emotion and affect in the history of education". *History of education* 41, no. 5 (2012): 689-95.

³ There is considerable debate as to whether shyness should be considered a personality trait or an emotion. In this paper, in line with the existing historical studies, we have opted to consider shyness as an emotion.

⁴ A worthwhile introduction to the nature-nurture issue applied to emotions can be found in Peter Toohey, *Verveling: een boeiende geschiedenis* (Amsterdam: Ambo/Contact, 2012).

view has been thoroughly questioned since the rise, among other things, of the history of emotions in the 1980s.⁵ Alongside psychological sub-disciplines such as social psychology, this branch of history focused mainly upon a social constructivist interpretation of emotions. Emotions are not understood here as a set of experiences which remain the same over time. Feelings are rather seen as social constructs to which meanings are attributed, which vary from time to time and from geographical context to geographical context.

In addition to this theoretical discussion, there is a second important element which complicates the writing of a history of shyness, namely the ephemeral and often paradoxical nature of shyness itself. Or, as Joe Moran puts it in his book *Shrinking Violets: The Secret Life of Shyness*: “the nebulous nature of shyness”.⁶ Shyness is indeed a difficult emotion to grasp. The word *shyness* cannot be easily distinguished from other words which more or less refer to the same emotional state, but at the same time differ from it, such as “timidity”, “bashfulness”, “timorousness”, “apprehensiveness”, etc. If these subtle verbal nuances make it difficult to trace the past of shyness, it should be added that what characterises shyness - such as blushing, clammy hands, palpitations and stuttering - is extremely volatile and shy people are much less likely than others to leave traces behind them.

Despite these theoretical and methodological difficulties, a number of authors have recently ventured into a history of shyness.⁷ For most of these authors, this *audacity* has not only to do with the fact that you are embarking on a historical journey where you do not know in advance whether, and if so, what source material you will encounter. That *audacity* also has to do with the critical attitude adopted during that journey. Many of the existing historical overviews focus upon the influence of

⁵ Please see for example Quentin Deluermoz, Emmanuel Fureix, and Hervé Mazurel, “Écrire l’histoire des émotions: de l’objet à la catégorie d’analyse”. *Revue d’histoire du XIXe siècle. Société d’histoire de la révolution de 1848 et des révolutions du XIXe siècle* 47 (2013): 155-89; Jan Plamper, *Geschichte und Gefühl: Grundlagen der Emotionsgeschichte* (München: Siedler Verlag, 2012).

⁶ Joe Moran, *Shrinking Violets: The Secret Life of Shyness* (London: Profile Books, 2016), 16.

⁷ Joe Moran, *Shrinking Violets*; Patricia McDaniel, *Shrinking Violets and Caspar Milquetoasts: Shyness, Power and Intimacy in the United States, 1950-1995* (New York: New York University Press, 2003); Susie Scott, “The medicalisation of shyness: from social misfits to social fitness”. *Sociology of Health & Illness* 28, no. 2 (2006): 133-53 and Cristopher Lane, “How shyness became an illness: a brief history of social phobia”, *Common Knowledge* 12, no. 3 (2006): 388-409.

social processes such as medicalisation, psychologisation and pharmaceuticalisation. What feeds the existing historical narratives on shyness is a dissatisfaction with the way shyness and shy people are perceived and treated in our Western society.⁸

Perhaps the fiercest criticism can be found in Christopher Lane's book *Shyness: How Normal Behavior Became a Sickness*.⁹ In this study, Lane describes how shyness became increasingly pathologised in the West in the course of the second half of the twentieth century. He refers to the role of the American Psychiatric Association subcommittees which were responsible for the revision of the Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders (DSM). The discussions held in these committees led first of all in 1980 to the inclusion of social phobia - an extreme form of shyness - in the list of potential mental disorders from which people can suffer. Parallel to the introduction of this new disorder, there was also an internal struggle in which proponents of a more neurobiological approach to mental illness wished to do away with more experiential and psychoanalytical approaches. According to Lane, the victory of the neurobiologically oriented approach played into the hands of the many pharmacological firms (such as SmithKline), which were only too happy to capitalise on the tendency to give a physical dimension to social problems.

The English sociologist, Susie Scott, and the American historian, Patricia McDaniel, also pay attention to the medicalisation of shyness in their research into its history. In addition to the biomedical component of this trend, both authors point out that the medicalisation of shyness also takes place in other ways. Scott, for example, argues in her study "The medicalisation of shyness" that the negative and medicalised attitude to shyness cannot be derived solely from the sales figures for certain drugs.¹⁰ Also, the huge spread of all kinds of psychotherapy in our

⁸ The exception may be the work of the English linguist, Philippa Lewis: Philippa Lewis, "Twice Shy: Two Accounts of Timidity in fin-de-siècle France", in *Medicines and Maladies: Representing Affliction in Nineteenth-Century French Literature*, ed. Sophie Leroy (Brill: In press). In this work, Lewis focuses upon the late 19th, early 20th century studies with regard to shyness by the French psychologist Ludovicus Dugas and the German psychiatrist Paul Hartenberg.

⁹ Christopher Lane. *Shyness: How normal behavior became a sickness* (Princeton: Yale University Press, 2008).

¹⁰ Scott, "The medicalization".

Western society shows that shyness is seen as *an epidemic* - as the American shyness specialist Philip Zimbardo put it in the 1970s and 1980s. An army of psychologists stands ready in order to eradicate this *epidemic*. In addition to the professional counselling of shy people, both Scott and McDaniel also point to the countless self-help books which have been marketed in large numbers since the 1970s. From the study by both authors, shyness emerges as an emotion which is the result both of the structures, (linguistic and empowering material), which surround us as human beings, and of the personal desires and agency of the people themselves.

What unites authors such as Lane, Scott and McDaniel - despite the differences which can be found in the theoretical framework of their studies - is that all three of them mainly focus on what is happening in the second half of the 20th century. In this respect, the book by English cultural historian Joe Moran, *Shrinking Violets*, stands out. Moran covers a much longer period of time. Rather than looking for cunning and subtle ways to exercise power, Moran also aims to paint a palette of the many (cultural) manifestations of shyness. Through the presentation of well-known and notoriously shy individuals from the 19th and 20th centuries, such as the biologist Charles Darwin, the British singer Stephen Morrissey of The Smiths, the French politician Charles de Gaulle and the British neuropsychiatrist Oliver Sacks, Moran makes a plea for shyness not to be relegated to the dark corners of society: "Shyness isn't what alienates me from the rest of herd-loving humankind; it's the common thread that links me to them".¹¹

In addition to the authors mentioned above, there is another important voice in the existing historiography of shyness, namely that of the American cultural historian, Warren Susman. In the book *Culture as History: The Transformation of American Society in the Twentieth Century*, Susman describes the turn of the century around 1900 as a pivotal moment in American history. Between the end of the 19th and the beginning of the 20th centuries, a shift took place from a society which relied mainly on firm and robust characters to one in which it became important to have a personality. This transition from a character culture to a personality culture is cited by several authors as one of the main reasons

¹¹ Joe Moran, *Shrinking Violets*, 243.

for understanding the process which led to shyness becoming a problem.¹² At the end of the 19th century, it became increasingly important for people to try to place themselves on the social map in one way or another. This was due to very different evolutions such as the rise of the consumer society and mass production of cars, for example. The increasing production of cars was one thing. The cars also had to be sold, an activity which greatly benefited the salesman if he was confident, if he did not stutter or tend to look away from the customer; if he was jovial, spontaneous and humorous and above all, if he could win over the hesitant man in front of him with clever arguments and a healthy dose of self-confidence. Whereas a character culture consisted of quiet characters who kept a low profile, a personality culture encouraged people to excel in a particular activity and to display their talents as much as possible. Instead of looking like others in a disciplined way, it became a matter of distinguishing yourself from them. What society needed was not numbers, not endless imitations of the same mother copy, but people who knew how to distinguish themselves from others due to their personality.

According to Susman, this new pattern of expectations with regard to personality led to shy people becoming a problem. In this article, I want to test the hypothesis put forward by Susman that shyness became a problem at the beginning of the 20th century. I will do this by examining, on the one hand, how shyness was dealt with in the reform pedagogics tradition of the time. In doing so, I will focus mainly on Montessori's work. On the other hand, we also want to test Susman's vision against an autobiographical letter from a shy man in the 18th century. On the basis of these two elements, we wish to arrive at a nuanced view with regard to the influence of reform pedagogics upon the Western view of shyness.

SHYNESS AND *LES SURVEILLANTS DE SILENCE*

In a number of early twentieth-century texts, silence is cited as an explanatory factor for the emergence of shy characters. A good example can be found in the journal, *La Nouvelle Education*. The magazine's

¹² The evolution from a character culture to a personality culture was first described by the American cultural historian Warren Susman: Warren Susman, *Culture as History: The Transformation of American Society in the Twentieth Century* (New York: Pantheon Books, 1984). ("Personality" and the making of twentieth-century culture, p. 273 onwards).

innovativeness springs immediately to mind from the cover page: “The aim of our association is to bring together all educators in France who are determined to promote the personal activity of children, either at school or in the family”.¹³ In line with the reform educational currents which existed at the beginning of the 20th century, *La Nouvelle Education* focused accordingly upon transforming educational methods in order to promote, stimulate and enable as much as possible the activity of the child. For example, the opening article of the 39th issue of the journal published in 1925 zoomed in on the importance of group work in education. The author of the piece was a certain Gouin, a teacher in the upper years of a primary school in Lamballe/Brittany. From the very start of the piece, he raged against the detrimental effects of studying in silence. The still widespread practice of school students repeating and rehearsing lessons individually and in complete silence did not meet with his approval. The main targets were the invigilators:

The usual attitude of the invigilator of the study is that of a man who wants silence at all costs No whispering, no disruptions! Quiet, the fly which you can hear flying, otherwise, quickly, deep pensive thinking! I know one of these tormentors who does not even admit speech articulated with the lips without sound emission.¹⁴

Gouin’s subsequent sketch of the consequences of the tyrannical silence which prevailed in the study halls of many French schools can be interpreted as a real stepping stone theory. The silent study time ensured that children only counted upon themselves, that they were, or so it seemed, locked up in a cell and showed no inclination to consult anyone else. It was therefore only logical for the author to observe that children became lazy after a while, did not show any curiosity, neglected their tasks and eventually fell prey to silence and shyness.

We lock them up (the children) in their ivory tower, and they are prisoners forever.¹⁵ Prisoners, exactly, they are silent and shy.

¹³ Anonymous. “Frontispice”. *La Nouvelle Education* 4, no. 39 (1925): 129.

¹⁴ Gouin, G. “Quelques réflexions sur le travail libre par groupes”. *La Nouvelle Education* 4, no. 39 (1925): 127-132.

¹⁵ In the second half of the 20th century, the social psychologist, Phillip Zimbardo, would further develop the metaphorical link between shyness and imprisonment as the very foundation of his psychological ideas about the endemic disease of his time, namely shyness. Zimbardo is best known to

When we question them they remain silent or stammer, ready at once to let others speak ... our pupils have no confidence in themselves ... we are producing by the thousands the seeds from which will be born the innumerable people who will dare to do nothing, shackled in a pusillanimous respect for human nature.¹⁶

According to Gouin, it was not only children who bore the marks of an overly strict silence at school, but also later, when they reached adulthood, the evidence of this was all too apparent. Countless adults showed the scars of the regime of silence which they had endured during their school days. Just think, says Gouin, of how many adults are forced to disembark at the end of their train or bus journey because they were unable to open the door where they actually wanted to disembark and were too shy to ask fellow passengers for help. And then there were those countless adults for whom public telephone booths were a nightmare.

The telephone box still frightens many city dwellers, even though they may know theoretically how the instruments in that diabolical booth work. But you mustn't ask for anything, or you would look like a fool; and all your life you fail to learn from others, because you were not used to doing so when you were young.¹⁷

According to Gouin, an incredible amount of people's qualities and competences were wasted in this way, not because they were too vain,

the general public - partly due to the recent book "Most People Are Good" by Rutger Bergman - as the founder of the Stanford Prison Experiment. A number of students were put in the cellars of the university where he taught. The students were divided into a group which had to behave like prisoners and a group which had to behave like guards. The experiment itself soon had to be stopped due to the fact that the group of "guards" became too immersed in their role and there was inhumane treatment of the "prisoners". When discussing the results of this experiment, Zimbardo asked his students whether there were any people who combined the roles of "guard" and "prisoner" within themselves. These discussions made Zimbardo aware of the huge problem caused by shyness. Shy people were both the guards and prisoners of themselves. This issue called for decisive action and, above all, for scientific research. In the course of the 1960s, 1970s and 1980s, Zimbardo (together with his wife) would continue to take an interest in the subject of shyness. He opened clinics for dealing with shyness and published several books on shyness which have been translated into several languages. See, for example, the opening quotation from Philippe Zimbardo & Robert Norwood, *The Silent Prison of Shyness* (Stanford University, 1974) (Unpublished document): "What other dungeon is so dark as one's own heart! What jailer so inexorable as one's self (Nathaniel Hawthorn)". See also Philippe Zimbardo, *Wat is verlegenheid. Wat kan je er tegen doen* (Baarn: Ambo, 1977).

¹⁶ G. Gouin, "Quelques réflexions sur le travail libre par groupes", 131.

¹⁷ G. Gouin, "Quelques réflexions sur le travail libre par groupes", 131.

but because the dominant school culture was a good breeding ground for shy characters. The solution proposed by Gouin involved promoting group work. Rather than letting children get used to working individually, schools should focus upon getting them to work together. The exposure to other people's ideas, the need to search together for a certain answer to a question, the discussion of certain topics would transform the child into a social individual who was not afraid to seek advice from someone else. The oft-quoted counter-argument to group work, that it encourages copycat behaviour, was skilfully undermined by Gouin. The culture of silence which prevailed in so many schools encouraged children to copy, for in order to avoid being punished by the teacher, they made copies of their written and numerical exercises. Here, too, group work could offer a solution, for everyone knew how detrimental copying behaviour was to the stimulation of *the intellectual culture*.

MARIA MONTESSORI AND SHYNESS AS A MONSTRUOSITY

Gouin was certainly not the only reform educator who, at the beginning of the 20th century, wrote in a rather negative way about shyness and shy children. Even a writer and educator like Maria Montessori expressed herself in a particularly contemptuous way towards children who behaved in a shy manner. In her most important work, *The Montessori Method*, she leaves no doubt that for her shyness is a fault, a defect, an abnormality, a disorder, a deficiency:

A natural consequence of this state of affairs (the way in which education and upbringing were shaped) is shyness, a kind of disorder which affects the will, which has not been able to develop - and the consciously or unconsciously violent person takes on this disorder - thus covering up their own mistakes, in the usual tyrannical, slanderous way - as something which is inherent to childhood. Our children are never shy; one of their most attractive qualities is precisely the relaxed manner in which they treat those who work with them in the presence of others, and with which they openly show their work to everyone. The moral monstrosity which we can see in a shy child [...] because it has only been able to develop its will in secret - this monstrosity is not found in "children's homes". Nearly all children in our day and

age are consequently the victims of a stupid barbarism which behaves towards the will of children in the same way as those criminals who, with all kinds of artifices, manage to turn children's bodies into dwarfs, with ridiculous deformities. At all educational congresses it is recognised that there is a lack of character in schoolchildren: they sound the alarm, but fail to identify the real cause, which is none other than our school discipline, the slavery in schools which breaks down will and character. This is the remedy: people must develop freely.¹⁸

For Maria Montessori, shyness and timid children are thus the logical consequences of a society in which education is organised in such a way as to frustrate the will of the child. This idea was reinforced at the opening of the first *Casa dei bambini*. The children cared for there were like "opened flowers, but without the freshness of buds".¹⁹ They excelled at nothing except moving in a timid and shy manner. However, the lack of expression in their eyes was not something innate. On the contrary. It was the result of the way in which adults set up the world. Whether it concerned the school or the family, in both educational environments Montessori valued the spirit of what she would call in later writings the OMBIUS: "Organisation of evil (*Male*), which assumes the appearance of good (*Bene*) and is imposed (*Imposto*) by the environment on all mankind (*Umanita*) by means of the Suggestion".²⁰ With this acronym, Montessori referred to the practice, which she considered to be widespread, of adults imposing their own will upon that of the child. Whosoever had ever taken the trouble to observe a father or mother walking with a child, would soon become aware of the activity of the OMBIUS forces. Instead of adapting to the will of the child and adjusting the pace of walking accordingly, you will see their fathers and mothers constantly urging the child to walk more quickly. When the child does not respond sufficiently to the request to move forward, it leads quickly to physical force being used, resulting in scenes where a child is violently dragged along. It is

¹⁸ Maria Montessori, *De methode Montessori. Zelfopvoeding van het jonge kind* (Amsterdam: Van Holkema & Warendorf's Uitgevers, 1916), 253 (own emphasis); in the 1950 edition Montessori no longer describes shyness as a monstrosity but speaks of a "moral deformity". Please see Maria Montessori, *De Methode. De ontdekking van het kind* (Antwerpen: De Sikkel, 1950), 343.

¹⁹ Maria Montessori, *Het geheim van het kinderleven* (Antwerpen: De Sikkel, 1937), 154.

²⁰ Maria Montessori, *Het onbegrepen kind* (Amsterdam: Van Holkema & Warendorf, s.d.), 70.

important to note that for Montessori this is usually not about ill will. Parents or teachers are often convinced that what they are doing is for the benefit of the child.

Another example to which Montessori often returns in her books is that of the imaginative girl. At one given moment Montessori sees a girl who, with great care and attention, is filling a bucket with sand. She doesn't do it just once, but many times in a row. When the accompanying adult thinks that it is time to go home, she helps the child to fill the bucket of sand for the last time so that the child does not have to stop the activity halfway. The adult's well-intentioned intervention, however, hampers the child's development of her own will because the adult takes over the child's will and, due to time constraints or some other reason, ends the activity in which the child was engaged. Montessori describes this assumption of the child's will by the adults as a suggestion, a term which became increasingly popular at the end of the 19th century, partly as a result of the rise of psychoanalysis. In a way, it was a kind of hypnosis in which one person imposed his or her will on someone else. As a result, the children deviated from the natural developmental path with which they were born. Rather than developing normally, they fell prey to all sorts of childish errors such as mendacity, excessive crying, insomnia, extreme anxiety, capriciousness ... and consequently shyness. As with the other child failings, Montessori saw shyness "as an expression of a subconscious defensive posture in the small child confronted with the superiority of the adult".²¹

Teachers and parents had to become aware of the siren songs that the OMBIUS monster was resonating throughout society. Only then would it be possible to put a stop to the enormous energy being wasted, the untold numbers of children failing to take an active role in their own lives and those of others. Abandoning suggestion and liberating the child would lead to adults who had nothing to hide; to people who could engage with the world with a lively and agile spirit and become the centre of an intense social life. This was the normal situation which Montessori wanted to bring about through a reform of the parenting and educational system.

²¹ Maria Montessori, *Het geheim van het kinderleven*, 143.

THE SUCCESSFUL SELF, THE CULTURE OF PERSONALITY AND THE BATTLE AGAINST SHYNESS

The reform-oriented criticism of schools and the related plea for the creation of personalities is not only to be found in Montessori's work. In the 1920s, the French reformer, Célestin Freinet, for example, did not have a good word to say about the education system of the time, which in his view was partly responsible for the millions of dead soldiers in the First World War.²² Schools, to him, were nothing but military barracks where people were brainwashed into obeying orders without question. It was this educational basis which had led hundreds of thousands of Frenchmen to take up arms spontaneously at the start of the war and to allow themselves to be rushed unceremoniously for 4 years into fighting the German enemy under appalling conditions. If, as Freinet argued, schools had been committed to forming democratic personalities from the end of the 19th century, the powder keg of Europe might never have exploded in 1914. Although Freinet absolutely did not fit the notion of personality into the idea of a capitalist consumer society in which the main objective was to make as much profit as possible in the shortest possible time, we also see the importance of an outspoken personality reflected in his writings.

This is certainly also the case in the work of Ellen Key, the Swedish educator known for her still controversial publication *The Century of the Child*. Key also left no doubt in her work that she was in favour of reforming schools and the education which they offered to children: "Because from the 2nd and 3rd year onwards, children are herded together, made to work according to a plan, made to perform the same small, stupid, useless tasks, and it is believed that people are being formed, whereas in reality numbers are being generated".²³ Instead of having children perform a pre-rehearsed routine, the school should stimulate children's creativity so that they can distinguish themselves from others:

In the excellent modern school, the soft material of individuality is made ready to be used, and this is where the school's success lies - or more precisely, it is swept away in the wind and by

²² See for instance: Devos, Jan. *De visie van Freinet* (Leuven: Garant, 2004).

²³ Key, Ellen. *De eeuw van het kind* (Zutphen: W.J. Thienen, s.d.), 229.

the waves, just like a small stone on the beach. It is hit by one wave after another, day after day, quarter after quarter.²⁴

The landslide which was brought about by the gradual emergence of thinking, speaking and acting in terms of individuality and personality – in the economic sector, but also in the field of parenting and education – helped to make it difficult for shy people to match the ideal of the spontaneous, jovial, and confident man or woman. One of the things from which this can be inferred has to do with the fact that a market arose for books which purported to boost the reader's self-confidence; publications which boasted that after reading the book, the reader's level of aplomb would never reach such known heights; manuals for success and preventing stage fright.²⁵ Many of these publications referred to shyness as a deficiency, as a handicap, in short, as something which interfered with someone's personality. His or her shy nature caused the person to fail oral examinations, to misuse his or her goodness, to see the love of his or her life go wrong again and again, or to be persuaded by the first salesman to buy a product which he or she did not need at all.

In a book published in 1908 entitled *Comment réussir dans la vie?* the author, Jules Fiaux, describes shyness or timidity as a disorder: "What is most damaging to our self-confidence, what opposes it, is fear and shyness. These two shortcomings waste a great deal of our will power, our energy".²⁶ According to Fiaux, a flawed education system was at the root of the frequent occurrence of shy characters. The statement on the book's cover made this immediately clear: a well-educated will can control destiny. In the introduction to the book, the author elaborates on his

²⁴ Key, Ellen. *De eeuw van het kind*, 242.

²⁵ See among others: W.R. Borg, *Les lois éternelles du succès* (Avignon: Editions Aubanel Père, 1932); Goh, Clément. *Comment guérir les maladies de l'aplomb* (Paris: Editions Nilsson, s.d.); Guyot-Daubès *L'art de passer avec succès les examens. Examineurs, l'art de répondre, Fraude et trucs, Les colles!* (Paris: Bibliothèque d'éducation attrayante, 1889); Francotte, Xavier. *La maîtrise de soi* (Bruxelles: Imprimerie médicale et Scientifique, 1911); Jean Leroux, *La timidité n'existe plus!!! Celui qui nous lit peut la vaincre!!! Une révolution dans le théâtre, dans l'amour, dans les arts, dans la vie* (Paris: Union de la Presse, s.d.); Louis Nicolas Bescherelle, *L'art de briller en société et de se conduire dans toutes les circonstances de la vie* (Paris: Imprimerie Schneider, s.d.); S. Roudès, *Pour faire son chemin dans la vie. Moyens et qualité qui permettent d'arriver au succès et à la fortune* (Paris: Bibliothèque des ouvrages pratique, s.d.); In the book *La sociabilité et le monde* by Charles Bigot published in 1895 shyness is described as "one of the greatest sufferings which men living in society can endure": Charles Bigot, *La sociabilité et le monde* (Paris: Charles Bérisset, 1895), 161.

²⁶ Jean Fiaux, *Comment réussir dans la vie?* (Paris: H. Daragon, 1908), 26.

train of thought. According to him, there are two types of education: the education which we receive from others and the education with which we provide ourselves. The education which we receive from others - at school, for example - is incredibly inadequate because it saps our energy, and we learn above all to depend upon others. As a result, when we are finished with school, we are easy prey for newspaper editors, job managers, politicians and salesmen. You don't have a backbone nor your own opinion and so you are like a bird facing a cat when confronted with people who are trying to win others over. The dependency which results from mainstream education needs to be corrected so that the individual can learn to trust in himself and his own will.

A few years after Fiaux's publication, another book on how to become self-confident appeared on the market. Again, shy people are described as a problem, but the language used is much more belligerent. The author, a certain Dr. Starke, declares war upon shyness: "guerre à la timidité". In his opinion, shy people lead a miserable existence. They are slow to understand, insecure, and totally unwilling to take any action in their lives: "(Shy people) prefer to hide in the caves on the shore, rather than attempt a successful crossing".²⁷ Those who are shy show many of the characteristics of paralysed individuals: "like the latter, they have organs which do them no service and their usual lack of functioning ends up by ankylosing them in a definitive way".²⁸ Shy people are not in a position to participate in an active life. They cannot reason or judge, they often have poor health, they suffer from turning red, they stutter, they are indecisive, and they are afraid of making mistakes. In fact, according to the author, they most resemble children who run around in all different directions.

The inferiority of the shy individual is then once again made clear by the author by using a metaphor based upon traffic. When confronted with a busy street, a shy person will stay at the edge of the road. He will not dare to cross the road. A self-confident person will have no problem with that at all. "He knows exactly where he wants to go and where he can go; so we see him walking without any hesitation, with

²⁷ D. Starke, *L'aplomb* (Paris: Editions Nilsson, 1913), 27; the book was part of a series where the other issues in the series had titles such as *La persévérance*, *l'esprit d'à-propos* and *La force de caractère*.

²⁸ D. Starke, *L'aplomb*, p. 29.

his eyes fixed upon the goal which he covets”.²⁹ Although it is tempting to link the turning of shyness into a problem with the transition from a 19th century character culture to a 20th century personality culture, the opening sentence of the book, *L'aplomb*, suggests that this view is not entirely correct: “lack of confidence has always been a hindrance to those who are haunted by the desire to be successful. In every age, the awkwardness which arises from shyness has been detrimental to those who suffer from it. But this flaw has never been more noticeable than in contemporary society”.³⁰

Shyness, according to Dr Starke, was more prevalent than ever in a wide range of social contexts.³¹ A remarkable example of this can be found in the journal *La soierie de Lyon: Revue Technique des industries de la soie* from 1933. In one of the articles, the author looked at the problem of shyness in sales. The opening line of the piece left no doubt. There was a problem because 70% of people were afraid to enter a shop. The cause, according to a certain Dr Toulouse, was shyness: “My bookseller told me that the great hindrance to sales is shyness. Out of ten people whom you see examining the books on the stalls outside, there are not three who would dare step inside without having a very definite idea of a purchase to be made”.³² The ultimate solution to this problem, and therefore the ideal way to boost sales, was to invest in the shop window. Window-dressing was the sales industry’s answer par excellence to the huge prevalence of shy individuals: “the shy man looks at window displays and examines the detail: he can make his choice in all peacefulness ... he is fond of shop windows”.³³

²⁹ D. Starke, *L'aplomb*, p. 36.

³⁰ D. Starke, *L'aplomb*, p. 5.

³¹ For a series of articles on shyness and stage fright in the theatre world by Gratia, please see L.E. Gratia, “Le trac et la timidité”. *Le Menestrel. Musique et Théâtres* 94, no. Vendredi 14 Octobre, Vendredi 21 Octobre & Vendredi 28 Octobre (1932); for a brief discussion of how dance can be a resource for curing shyness: G. Appolinaire, “La danse est un sport”. *La Culture Physique; Revue bi-mensuel e illustrée de tous les sports* 4, no. 50 (1907): 62-68.; Please see also Paul Voivenel, “Sur la timidité et le trac”. *L'Archer* 5 (1930): 399-431; The topic of shyness was also widely discussed in the press at the time. Please see for example the literary supplement of the French newspaper *Le Figaro* from 1893 (19th edition, Saturday 2 December, p. 191).

³² H. Gleveo, “L'étalage moderne”. *La Soierie de Lyon. Revue Technique des Industries de la Soie* 6, no. 6 (1933): 122-128.

³³ H. Gleveo, “L'étalage moderne”, p. 127.

A CERTAIN TIMIDUS FROM THE 18TH CENTURY: PAPER CAN'T BLUSH

It is clear that shy people at the beginning of the 20th century faced a number of social changes which made their shyness increasingly a problem. The reform pedagogical ideas and practices concerning the self, the personality and the adoption of an active attitude certainly contributed to this. However, one should not conclude from this that shyness did not exist in earlier times, let alone that it did not pose any problem to those whose behaviour was characterised by it. For example, in the year 1772 two fascinating articles about shyness appeared in the 18th century Dutch journal *De onderzoeker*. Both the authors described shyness as a problem.

In the first article, which went to press on 6 January 1772, the anonymous author starts with the observation that there are people who are incredibly talented but are overcome by a self-conscious shyness when surrounded by company. It describes shyness as an “intrinsic disorder” and does so in three respects.³⁴ First and foremost shyness prevents people from enjoying company. For the shy individual, being together with others is akin to being on a rack - both mentally and physically. The defective nature of shyness is not only related to a fear of company. It is also associated with the prejudices linked to the fact that people do not dare to talk in public: “The man will not speak”, according to the writer, “so he doesn’t know what to say, so he’s a nitwit, a fool”.³⁵ Shy people, according to this writer, were apparently lumped together with madmen and lunatics precisely because they kept silent or because they expressed themselves in such a way that what they said was considered to be a rant. A third way in which shyness caused a person to fail, according to the author, was that it prevented a man or woman from undertaking certain things. Shy people, for example, did not dare to ask someone to marry them. The author of the article attributes the cause of shyness to a badly flawed upbringing which results in a “lack of worldliness”.³⁶ Many shy people come from a family in which the children were constantly reprimanded, criticised and censured. Or they were children whose parents

³⁴ Anonymous. “Over de beschroomdheid”. *De onderzoeker* 4, no. 167 (1772), 83.

³⁵ Anonymous. “Over de beschroomdheid”, 83.

³⁶ Anonymous. “Over de beschroomdheid”, 85.

were incredibly protective and who locked their offspring up in a room or shielded them from contact with other people. It should therefore not surprise anyone, he said, that these children considered other people to be “terrible creatures”.

A few months later, in May 1772, *De Onderzoeker* published an autobiographical text by a man who was incredibly grateful to the author of the article concerning shyness. The article was signed by a certain Timidus, a 40-year-old man who had recognised himself in an incredible way in the text about shyness. Over the years, he had become convinced that he was a fool, and that others viewed him in exactly the same way.³⁷ The text from *De Onderzoeker* had pointed out to him that he was not a fool at all, that his behaviour was not due to a lack of certain abilities but was the result of a profound shyness. In the text, Timidus stated that he was giving an account of his condition and his life for the first time, something he had never dared to do in a verbal conversation with someone before, “because if I have to say more than ‘yes’ or ‘no’, I will get colour behind my ears. But paper cannot blush”.³⁸ Timidus came from a wealthy background. His parents possessed a considerable amount of capital and were very strict in their upbringing: “for the slightest mistake, I was yelled at, beaten or locked up”.³⁹ Whether he said something or was quiet, he was constantly reprimanded: “first I was sitting crookedly on my chair, then I was stooping too much, then I was holding my shoulders too high; at other times I had to stand up when I was sitting down, or to sit down when I was standing up”.⁴⁰ His parents did not allow him to go to school because there he would only come into contact with evil things, so Timidus was entrusted to a private teacher. At the age of 20, his parents sent him anyway to the Academy. Like other boys his age, he ended up at a hospice. His fellow students soon realised that Timidus could be pushed around and 20 to 30 of them gathered around him “like a madman, a strange beast or a drunken man”.⁴¹ In an attempt to rid himself of his tormentors, Timidus locked himself in his room,

³⁷ Timidus. “Brief van Timidus over zyne beschroomdheid”. *De onderzoeker* 4 no. 186 (1772): 233-240.

³⁸ Timidus. “Brief van Timidus over zyne beschroomdheid”, 234.

³⁹ Timidus. “Brief van Timidus over zyne beschroomdheid”, 235.

⁴⁰ Timidus. “Brief van Timidus over zyne beschroomdheid”, 235.

⁴¹ Timidus. “Brief van Timidus over zyne beschroomdheid”, 236.

but even there he was not safe. Some 8 to 9 tormentors came around to rag him. He tried to placate them by pouring them wine at will. It was all to no avail. On the contrary, the drink made the boys lusty and at one point they dragged him out by his hair while shouting, “He should be used for making noodles”. Timidus then concludes his autobiographical text with an appeal to fathers and mothers to “take care of their children, not to repress them when they are young and thus extinguish the spirit in them”.⁴²

In the 18th century text by Timidus, shyness is clearly described as a problem. It is something which makes a person feel uncomfortable, and which makes them feel different from others. However, the sources mentioning shyness at the end of the 18th century and the beginning of the 19th century also present another picture. One in which shyness was highlighted as a positive and laudable human trait. In 1828, for example, an anonymous author contrasted shyness with frivolity. This latter characteristic symbolises a certain emptiness, a shortage of ideas and superficiality. Those who are shy, on the other hand, have much to offer. It involves someone who can be counted upon. “In childhood, shyness always indicates a good nature. He who doubts nothing, has nothing indeed in his soul and suspects nothing”.⁴³ The same positive attitude towards shyness can be found in the play “On being disgusted with bashfulness in boys” by the English author Vicesimus Knox published in 1823. Knox uses a metaphor from nature to make his point. He refers to a young bird which only leaves the nest when its feathers are sufficiently developed, as well as to the bud of a flower which only unfolds when it is sufficiently developed. Something similar, says Vicesimus Knox, takes place in the development of children. “Yet, it is stigmatized with the odious name of shyness and sheepishness, and many parents appear more solicitous to divest their children of it, than to furnish them with any grace, virtue, or accomplishment”.⁴⁴ This stigmatisation of a perfectly normal fact is incomprehensible to Knox, all the more so because shyness is an important stage in human development: “All who

⁴² Timidus. “Brief van Timidus over zyne beschroomdheid”, 240.

⁴³ Anonymous. “La timidité”. *Le Lycée Armoricain* 12, no. 70 (1828): 235-238.

⁴⁴ Vicesimus Knox, *Winter evenings: or, lucubrations on life and letters* (London: J. Richardson & Co, 1823), 140.

are to excel in the future, must devote a previous time to discipline. He who would one day speak, must first listen".⁴⁵ The tendency of parents to let their children just not be shy results in that "we commonly meet with forward young men, who overpower all around them with noise, who are incapable of rational conversation, who are avoided by all sensible persons, and who associate with the only characters who can enjoy their company, gamblers, horse-jockeys, phaeton-drivers, drunkards, and debauchees".⁴⁶

Despite the fact that a number of authors described shyness as a praiseworthy character trait which should certainly be respected during childhood, there were certainly also voices describing shyness as a problem. An example of this can be found in the early 19th century letters from Earl Chesterfield to his son. For the father, modesty was an incredibly beautiful virtue. Men who issued commands always and everywhere and constantly sang their own praises could not be trusted. At the same time, the father urged his son not to develop a shy character. This "awkward bashfulness" was something to be avoided at all costs, because

One ought to know how to come into a room, speak to people, and answer them, without being out of countenance, or without embarrassment ... a gentleman, who is used to the world, comes into company with a graceful and proper assurance, speaks even to people he does not know without embarrassment, and in a natural and easy manner. This is called usage of the world, and good breeding.⁴⁷

CONCLUSIONS

Shyness and being shy is a problem for many people today. Both schoolchildren and adults are expected to be extroverted, spontaneous, self-confident and not afraid to speak in front of an audience. The existing

⁴⁵ Vicesimus Knox, *Winter evenings*, p. 141.

⁴⁶ Vicesimus Knox, *Winter evenings*, p. 143.

⁴⁷ George Gregory, *The elements of a polite education; carefully selected from the letters of the late Earl of Chesterfield to his son* (London: Richard Phillips, s.d.), 15-16; also published in 1815 was an essay on shyness by Samuel Chalmers. In this essay, the positive and negative sides of shyness are juxtaposed in a rather chaotic manner - which earned the author a swipe at him by a critic at the time, who was particularly critical of the text's incoherent nature. S. Chalmers, *S. An essay on bashfulness* (Hawick: Robert Armstrong, 1815).

histories of shyness mainly point to the turning of shyness into a medical condition during the second half of the twentieth century as a result of the rise of psychopharmaceuticals, the emergence of a service society and a wider tendency to turn undesirable behaviours and feelings into a medical condition. Some writers, such as the American cultural historian, Warren Susman, have also pointed to the impact of the social changes which took place around 1900 when the United States switched from being a character-based society to a personality-based society. In this article, we have looked at how shyness was addressed in the work of Maria Montessori. Montessori's negative view of shyness fits in with the attention paid by the reform pedagogics of the time to active teaching formats, such as project work. But it is also very much in line with the demands of the reform educators of the time for the formation of personalities and for the child to educate itself. Accordingly, also within the school context around 1900, we find indications that the personality culture - as it was expressed within reform pedagogics - cast shyness in a bad light and made it a problem. However, this in no way means that shy people did not struggle with feelings of shyness before the 20th century. The autobiographical letter from the year 1772, which appeared in the Dutch Enlightenment journal *De Onderzoeker*, showed like no other how the 40-year-old Timidus was tormented by his shyness. What the reform pedagogics definition of shyness as a problem does show is that around 1900 learning processes and educational practices were increasingly used to solve the problem of shyness. The self-help books which appeared on the book market at the beginning of the 20th century also endorse this tendency to turn shyness into an educational concept.

Note on the author

PIETER VERSTRAETE is associate professor history of education at the research centre for Education, Culture and Society of the KU Leuven. Since 2020 he is president of the Belgian-Dutch Society for the History of Education. He is also curator of the annual Leuven Disability Filmfestival. In his current book project he concentrates on the history of silence in the classroom – *Shhht! A history of the modern school* (to be published in 2022 by Leuven University Press).

REFERENCES

- Anonymous. "Over de beschroomdheid". *De onderzoeker* 4, no. 167 (1772): 81-88.
- Anonymous. "La timidité". *Le Lycée Armoricaïn* 12, no. 70 (1828): 235-238.
- Anonymous. "Frontispice". *La Nouvelle Education* 4, no. 39 (1925): 129.
- Appolinaire, G. "La danse est un sport". *La Culture Physique; Revue bi-mensuel e illustrée de tous les sports* 4, no. 50 (1907): 62-68.
- Bescherelle, Louis Nicolas. *L'art de briller en société et de se conduire dans toutes les circonstances de la vie*. Paris: Imprimerie Schneider, s.d.
- Bigot, Charles. *La sociability et le monde*. Paris: Charles Bérisssey, 1895.
- Boler, Megan. *Feeling power: Emotions and education*. New York: Routledge, 2004.
- Borg, W.R. *Les lois éternelles du succès*. Avignon: Editions Aubanel Père, 1932.
- Chalmers, S. *An essay on bashfulness*. Hawick: Robert Armstrong, 1815.
- Deluermoz, Quentin, Emmanuel Fureix, and Hervé Mazurel. "Écrire l'histoire des émotions: de l'objet à la catégorie d'analyse". *Revue d'histoire du XIXe siècle. Société d'histoire de la révolution de 1848 et des révolutions du XIXe siècle* 47 (2013): 155-89.
- Devos, Jan. *De visie van Freinet*. Leuven: Garant, 2004.
- Fiaux, Jean. *Comment réussir dans la vie?* Paris: H. Daragon, 1908.
- Francotte, Xavier. *La maîtrise de soi*. Bruxelles: Imprimerie médicale et Scientifique, 1911.
- Gleveo, H. "L'étalage moderne". *La Soierie de Lyon. Revue Technique des Industries de la Soie* 6, no. 6 (1933): 122-128.
- Goh, Clément. *Comment guérir les maladies de l'aplomb*. Paris: Editions Nilsson, S.d.
- Gouin, G. "Quelques réflexions sur le travail libre par groupes". *La Nouvelle Education* 4, no. 39 (1925): 127-132.
- Gratia, L.E. "Le trac et la timidité". *Le Menestrel. Musique et Théâtres* 94, no. Vendredi 14 Octobre, Vendredi 21 Octobre & Vendredi 28 Octobre (1932).
- Gregory, George. *The elements of a polite education; carefully selected from the letters of the late Earl of Chesterfield to his son*. London: Richard Phillips, S.d.
- Guyot-Daubès *L'art de passer avec succès les examens. Examineurs, l'art de répondre, Fraude et trucs, Les colles!* Paris: Bibliothèque d'éducation attrayante, 1889.
- Key, Ellen. *De eeuw van het kind*. Zutphen: W.J. Thienen, S.d.
- Knox, Vicesimus. *Winter evenings: or, lucubrations on life and letters*. London: J. Richardson & Co, 1823.
- Lane, Cristopher "How shyness became an illness: a brief history of social phobia", *Common Knowledge* 12, no. 3 (2006): 388-409.
- Lane, Cristopher. *Shyness: How normal behavior became a sickness*. Princeton: Yale University Press, 2008.

- Leroux, Jean. *La timidité n'existe plus!!! Celui qui nous lit peut la vaincre!!! Une révolution dans le théâtre, dans l'amour, dans les arts, dans la vie*. Paris: Union de la Presse, S.d.
- Lewis, Philippa. "Twice Shy: Two Accounts of Timidity in fin-de-siècle France". In *Medicines and Maladies: Representing Affliction in Nineteenth-Century French Literature*. Editado por Sophie Leroy. Brill: In press.
- Malfait, Catherine & Jeannin, Niki. *Emoties in de kleuterklas. Oefenen met de methode van "Het Toverbos"*. Tiel: Lannoo Campus, 2014.
- McDaniel, Patricia. *Shrinking Violets and Caspar Milquetoasts: Shyness, Power and Intimacy in the United States, 1950-1995*. New York: New York University Press, 2003.
- Montessori, Maria. *De methode Montessori. Zelfopvoeding van het jonge kind*. Amsterdam: Van Holkema & Warendrof's Uitgevers, 1916.
- Montessori, Maria. *Het geheim van het kinderleven*. Antwerpen: De Sikkel, 1937.
- Montessori, Maria. *De Methode. De ontdekking van het kind*. Antwerpen: De Sikkel, 1950.
- Montessori, Maria. *Het onbegrepen kind*. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf, S.d.
- Moran, Joe. *Shrinking Violets: The Secret Life of Shyness*. London: Profile Books, 2016.
- Plamper, Jan. *Geschichte und Gefühl: Grundlagen der Emotionsgeschichte*. München : Siedler Verlag, 2012.
- Roudès, S. *pour faire son chemin dans la vie. Moyens et qualité qui permettent d'arriver au succès et à la fortune*. Paris: Bibliothèque des ouvrages pratique, S.d.
- Scott, Susie. "The medicalisation of shyness: from social misfits to social fitness". *Sociology of Health & Illness* 28, no. 2 (2006): 133-53.
- Sobe, Noah. "Researching emotion and affect in the history of education". *History of Education* 41, no. 5 (2012): 689-95.
- Starke, D. *L'aplomb*. Paris: Editions Nilsson, 1913.
- Stearns, Peter and Clio Stearns. "American schools and the uses of shame: an ambiguous history". *History of Education* 46, no. 1 (2017): 58-75.
- Susman, Warren. *Culture as History: The Transformation of American. Society in the Twentieth Century*. New York: Pantheon Books, 1984.
- Timidus. "Brief van Timidus over zyne beschroomdheid". *De onderzoeker* 4 no. 186 (1772): 233-240.
- Toohy, Peter, *Verveling: een boeiende geschiedenis*. Amsterdam: Ambo/Contact, 2012.
- Verstraete, Pieter. "Het verlegen kind. Een pedagogische kijk op de geschiedenis van emoties". In *Images of education: cultuuroverdracht in historisch perspectief*. Edited by Hilda Amsing, Nelleke Bakker, Minneke van Essen & Sanne Parlevliet, 235-247. Groningen: Uitgeverij Passage, 2018.

Voivenel, Paul. "Sur la timidité et le trac". *L'Archer* 5 (1930): 399-431.

Zimbardo, Philippe. *Wat is verlegenheid. Wat kan je er tegen doen*. Baarn: Ambo, 1977.

Zimbardo, Philippe & Norwood, Robert. *The silent prison of shyness*. Stanford University, 1974 (Unpublished document).

INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

EDUCACIÓN TÉCNICA Y REFORMA EDUCATIVA DURANTE LA «REVOLUCIÓN ARGENTINA» (1966-1973)

*Technical education and educational reform during
the “Argentine Revolution” (1966-1973)*

Gabriela Andrea D’Ascanio^a

Fecha de recepción: 06/07/2021 • Fecha de aceptación: 15/09/2021

Resumen. En la Argentina, los gobiernos autoritarios y desarrollistas de la «Revolución argentina», que ocuparon el poder en el período 1966-1973, concibieron a la educación como una inversión rentable, proveedora de los recursos humanos necesarios para el desarrollo económico, desde distintas perspectivas: espirituales, integrales y pragmáticas. En este trabajo se indaga sobre las transformaciones, permanencias y alcances de dichas nociones en los discursos y políticas vinculados a la educación técnica. Se describen las ideas rectoras que sostuvieron los gobernantes y funcionarios del sistema educativo con respecto a esta modalidad y el papel que le atribuyeron en el proceso de modernización que intentaron gestar. En particular, se reconstruye el vínculo conflictivo entre la Reforma educativa emprendida a finales de la década de los sesenta y el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), órgano de gobierno del subsistema de enseñanza técnica. Focalizando en este último, para finalizar, se tratan los cambios institucionales, la oferta educativa y las limitaciones que afectaron la expansión de la educación con fines profesionales, tanto en el nivel secundario, como en la capacitación de jóvenes y adultos, y en la formación de instructores. El abordaje metodológico empleado es el de la historia política e institucional y las fuentes utilizadas son de diversa procedencia: oficiales, periodísticas y legislativas.

Palabras clave: Educación técnica; Educación y trabajo; Reforma educativa; CONET.

^a Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad Nacional de Rosario. Ocampo y Esmeralda, Rosario, C.P. 2000 - Santa Fe, Argentina. gabidascanio@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-9809-3820>

Abstract. *In Argentina, the developmentalist and authoritarian governments of the “Argentine Revolution”, which were in power during the 1966-1973 period, conceived of education as a profitable investment, something which could provide the human resources necessary for economic development, from different perspectives: spiritual, comprehensive, and pragmatic. In this work we examine the transformations, continuities and scope of those notions as expressed in the discourses and policies linked to technical education. We also describe the leading ideas advocated by governors and officials in relation to this modality of teaching along with the role these ideas played in the modernization process they were trying to promote. Specifically, we reconstruct the controversial link between the Education Reform started in the late 1960s and the National Council for Technical Education (Consejo Nacional de Educación Técnica - CONET), a government body pertaining to the technical national education subsystem. Finally, we focus on said Board, institutional changes, educational offer, and the restrictions affecting the technical education expansion at the secondary level, youth and adults training and the instructors’ formation. The methodological approach used is that of the Political and Institutional History and the sources are of different origins: official, journalistic, and legislative.*

Keywords: *Technical education; Education and work; Education reform; CONET.*

INTRODUCCIÓN

Los gobiernos *de facto* sostenidos por las Fuerzas Armadas durante el período 1966-1973, constituyeron sucesivas fases de la autodenominada «Revolución argentina». Con variantes en las políticas sectoriales, pero unidad en cuanto a su plan de desarrollo, la doctrina de la seguridad nacional se impuso como defensa de la soberanía y también como control de las ideas y actores que pudieran afectar el orden institucional vigente. Las vías del crecimiento económico, la planificación, la formación de recursos humanos y la racionalización del sistema educativo fueron preocupaciones constantes del elenco gobernante, aunque las políticas económicas recesivas y discontinuadas afectaron su concreción.¹ En el plano discursivo, los funcionarios destacaron con asiduidad

¹ Marcelo Cavarozzi, «Autoritarismo y democracia, 1955-1983», en *La sociedad y el estado en el desarrollo de la Argentina moderna*, comp. Torcuato S. Di Tella y Cristina Lucchini (Bs. As.: Biblos, 1999), 201-248; Ronaldo Munck, «Movimiento obrero, economía y política en Argentina: 1955-1985», *Estudios Sociológicos*, vol. 13, n.º 5 (1987): 87-109; Liliana de Riz, *La política en suspenso 1966/1976* (Bs. As.: Paidós, 2000); Pablo de San Román, «Los militares y la idea de progreso: la utopía modernizadora de la Revolución argentina (1966-1971)», *Documentos de Trabajo IELAT*, n.º 31 (2011): 1-32;

las potencialidades de la educación formal, y de la educación técnica en particular, como dinamizadoras de la modernización tecnológica, económica y social, cuya meta era lograr una industrialización pesada, un deseo incumplido en las dos décadas anteriores.² De tal manera, el objetivo de este artículo es reconstruir los discursos que distintos funcionarios nacionales sostenían acerca de la educación técnica, las propuestas de inserción de la modalidad en la Reforma educativa inconclusa de fines de la década de los sesenta y las acciones del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). Para ello se describen las ideas sostenidas por los principales funcionarios del sistema educativo que vinculaban la educación técnica con el desarrollo nacional, se indaga en la ampliación y actualización de la oferta de nivel medio —o su equivalente— dependiente del CONET y se analizan los límites en la ejecución de las políticas de la Reforma proyectada.

El CONET fue creado en 1959. Debía dirigir y administrar los establecimientos de educación técnica y formación profesional que habían dependido de la Comisión nacional de orientación y aprendizaje profesional (CNAOP), así como del Ministerio de Cultura y Educación de la nación. Su misión fue la de «educar integralmente a la juventud y lograr la capacitación técnico profesional de sus educandos».³ A mediados de la década de los sesenta se llevó adelante una unificación institucional y curricular de todas las escuelas medias que dependían del CONET, bajo la denominación de escuelas nacionales de educación técnica (ENET), suprimiéndose las escuelas-fábricas y las escuelas industriales de la nación.⁴

Miguel A. Taroncher Padilla, «El proceso de inestabilidad político institucional en la Argentina: el golpe de estado de 1966 y algunos aspectos de la opinión pública», *Estudios Ibero-Americanos*, vol. 38, n.º 1 (2012): 45-61; Adrián Ascolani y Talía Gutiérrez, «Introducción», en *Agro y política en Argentina. Tomo III. Desarrollismo, reforma agraria y contrarrevolución, 1955-1976*, coord. Adrián Ascolani y Talía Gutiérrez (Bs. As.: Ciccus, 2020), 3-17.

² Martín Fiszbein, «Crecimiento desbalanceado y estructura productiva desequilibrada en Argentina (1945-1976): problemas e ideas del modelo industrial en retrospectiva», en *Estudios sobre la industria argentina*, comp. Marcelo Rougier (Bs. As.: Lenguaje claro, 2013), 49-74; Claudio Bellini, «Controversias y oscilaciones de la política industrial: de Perón a Frondizi», en *Estudios sobre la industria argentina*, comp. Marcelo Rougier (Bs. As.: Lenguaje claro, 2013), 117-162.

³ Boletín Oficial, «Ley N.º 15240/59», año LXVII, n.º 19.055 (1959).

⁴ Pablo Pineau, «La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser. Los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983», en *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, dir. Adriana Puiggrós (Bs. As.: Galerna, 1997), 379-402.

La estructura curricular de nivel medio destinada a varones que ofrecía el CONET se organizaba en dos ciclos de tres años cada uno. El primero era común a todas las especialidades del ciclo superior y propendía tanto a la formación integral del educando como al contacto directo con actividades productivas y laborales. Tras su finalización, el alumno podía optar por el «curso de término» o por el ciclo superior. En el primer caso, obtenía el título de auxiliar técnico en una especialidad dado que el plan de estudios enfatizaba en la cultura profesional con aplicaciones prácticas, para formar un operario calificado. El ciclo superior consistía en un complemento teórico-científico que permitía adquirir una especialización para conducir el proceso laboral y el título de técnico.

El organismo también sostenía otras propuestas de enseñanza destinadas a egresados del nivel primario que presentaban equivalencias con el ciclo básico del nivel medio: los cursos nocturnos de capacitación de operarios, destinados a obreros, otorgaban certificaciones de aptitud profesional y sostenían equivalencias con el ciclo básico nocturno; el ciclo de profesiones femeninas se prolongaba por tres años, tenía equivalencias con el ciclo básico de doble escolaridad y se articulaba verticalmente con cursos técnicos y prácticos que también dependían del CONET. Estos se prolongaban por uno o dos años y eran terminales.

Además, el organismo ofrecía cursos terminales como los de formación profesional acelerada, destinados a jóvenes y adultos sin oficios que no poseían la escolaridad primaria concluida y otorgaban una constancia de adiestramiento en la especialidad cursada; el ciclo de manualidades femeninas que se extendía por dos años y otorgaba un certificado de competencia; y las misiones monotécnicas y de cultura rural y doméstica, que sostenían propuestas de enseñanza diferenciadas para varones y mujeres, se prolongaban por dos años y no exigían examen de ingreso. Además para técnicos, docentes y directivos de la modalidad ofrecía cursos de especialización y perfeccionamiento.

En un breve estado del arte, respecto de la política educativa de la Revolución argentina, hubo algunos textos coetáneos a los fenómenos estudiados que siguen siendo valiosos. La obra colectiva compilada por Villaverde⁵

⁵ Aníbal Villaverde, «La escuela intermedia en la accidentada evolución de la reforma educativa», en *La Escuela Intermedia en debate*, ed. Alfredo Bravo y Aníbal Villaverde (Bs. As.: Ed. Humanitas, 1971), 231-260.

se ocupó de analizar el proyecto de reforma que creaba el nivel intermedio —entre el primario y el secundario— describiendo los elementos estructurales y testimoniando las posiciones de los actores educativos. En algunos artículos de Tedesco⁶ se hizo más visible la influencia de la teoría de la dependencia que cuestionaba, desde una perspectiva que combinaba el marxismo con el estructural-funcionalismo, las inequidades de la oferta educativa. Con estas perspectivas sociológicas surgió un primer texto sobre la evolución específica de la enseñanza técnica durante el gobierno justicialista, escrito por Wiñar,⁷ que proporcionó elementos para conectar la educación técnica con la industrialización y el mercado de trabajo. Desde un planteo descriptivo, Martínez Paz⁸ sintetizó las propuestas de la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre la concepción de la educación como una inversión, siendo uno de los motores principales para el cambio social y otorgando al Estado un rol fundamental en el planeamiento integral del sistema educativo. Retomando las concepciones de la teoría de la dependencia, Puiggrós⁹ analizó el imperialismo norteamericano en América Latina, mostrando la gran injerencia que tuvo en muchos países —aunque no en Argentina— a partir de la firma de la Carta de Punta del Este, en la cual se constituyó la Alianza para el Progreso. Un tratamiento más actualizado de estos asuntos ha sido abordado por C. Suasnábar¹⁰ que retomó la discusión sobre desarrollismo y educación, a través del análisis de las obras de intelectuales vinculados a entidades internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la UNESCO, mostrando el abanico de posiciones sobre la cuestión. Reveló que las ideas desarrollistas generadas por la CEPAL y las derivadas de la teoría del

⁶ Juan Carlos Tedesco, *Industrialización y Educación en Argentina* (UNESCO, Programa Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, 1977).

⁷ David Wiñar, *Educación Técnica y evolución social en Argentina* (Bs. As: Comisión Económica para América Latina, 1981).

⁸ Fernando Martínez Paz, *El Sistema Educativo Nacional. Formación. Desarrollo. Crisis* (Córdoba: UNC, 1980).

⁹ Adriana Puiggrós, *Imperialismo y Educación en América Latina* (México: Nueva Imagen, 1980).

¹⁰ Claudio Suasnábar, *Intelectuales, exilios y educación. Producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura* (Rosario: ProHistoria, 2013). Claudio Suasnábar, «Desarrollismo, sociología científica y planeamiento de la educación: el debate intelectual de los sesenta», en *Universidad e Intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, ed. Claudio Suasnábar (Bs. As.: Edit. FLACSO/Manantial, 2004), 29-46.

capital humano adquirieron un carácter dominante en los debates pedagógicos. En esta línea puede situarse un trabajo de Romina De Luca¹¹ en el que analizó las recomendaciones de descentralización del sistema educativo realizadas por la Comisión Nacional de Desarrollo (CONADE).

En la década de los noventa fueron escritos otros textos referidos a la educación técnica nacional. El de Pineau¹² sobre los dos primeros gobiernos peronistas es un antecedente valioso porque recuperó la investigación de Wiñar y le aportó otros indicadores empíricos que permitieron ver la complejidad política de su desarrollo institucional, focalizando en la aparición y funcionamiento de las escuelas fábricas. En otro artículo¹³ este autor estudió las lecturas e interpretaciones que suscitó el subsistema de educación técnica constituido en las décadas de los cuarenta y de los cincuenta. En las dos últimas décadas hubo una tendencia al estudio de la educación técnica en períodos largos de tiempo. Esto se percibe en el artículo de Pineau¹⁴ que reconstruyó las reformulaciones de la relación educación-trabajo en el período 1955-1983 y tomó como objeto de estudio el CONET, su legislación, oferta educacional y cambios curriculares. Más recientemente, la publicación de Sosa¹⁵ trazó el vínculo con el contexto económico-productivo, desde la década de los treinta hasta el gobierno kirchnerista, abordando la demanda de mano de obra calificada durante la etapa desarrollista. Por su parte, Gallart,¹⁶ abordó la evolución cuantitativa y cualitativa de la modalidad a lo largo del siglo XX. Un trabajo específico sobre la educación técnica durante la Revolución argentina es el de Bonavena,¹⁷ que describió la lucha estudiantil ante

¹¹ Romina de Luca, «La Reforma educativa de Onganía. El tercer momento de una estrategia», *Razón y Revolución*, n.º 15 (2006): 165-182.

¹² Pablo Pineau, *Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)* (Bs. As.: CEAL, 1991).

¹³ Pablo Pineau, «De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera», en *Estudios de Historia de la Educación durante el Primer Peronismo (1943-1955)*, dir. Héctor Cucuzza (Bs. As.: Libros del Riel, 1997), 205-228.

¹⁴ Pablo Pineau, «La vergüenza de haber sido».

¹⁵ Mariana Sosa, «Desarrollo industrial y educación técnica: una estrecha relación. El caso Argentino», *Revista Latino-Americana de Historia* vol. 5, n.º 15 (2016): 194-195.

¹⁶ María Antonia Gallart, *La escuela técnica industrial: un modelo para armar* (Montevideo: OIT/Cinterfor, 2006).

¹⁷ Pablo Bonavena, «La lucha de los estudiantes de las Escuelas Técnicas contra la Ley Fantasma», *X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires* (2013). <http://www.aacademica.org/000-038/301>

la posible sanción, en la provincia de Buenos Aires, de una ley que restringía el alcance de los títulos otorgados por el CONET a los técnicos en construcción y los ponía en una posición subordinada respecto a la de los ingenieros.

Otros textos que se ocuparon de la estructura y los funcionarios del sistema educativo del período 1966-1973 también aportan elementos para comprender el desarrollo de la educación técnica y la acción estatal para reformar el sistema educativo. Un análisis de las autoridades del Ministerio de Educación de la nación es el de Laura Rodríguez,¹⁸ quien reconstruyó sus filiaciones ideológicas y religiosas y también trató la reforma educacional propuesta, advirtiendo que combinó elementos católicos, elitistas, privatistas y desarrollistas. Los trabajos de Natalia García¹⁹ y de Liliana Aguiar de Zapiola²⁰ revelaron, respectivamente, cómo las provincias de Santa Fe y Córdoba fueron precursoras en la introducción del nivel intermedio y de la formación docente en el nivel superior.

REFORMA EDUCATIVA Y FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS

En 1968 el crecimiento experimentado por las matrículas de las modalidades agropecuarias e industriales desde 1964 era significativo ya que representaba respectivamente la suba del 50% y del 14% del alumnado inscripto en relación a los años previos. Sin embargo el volumen del estudiantado continuaba considerándose insuficiente dado que no se había alterado la distribución desigual de la matrícula por modalidades. En el mismo período los estudiantes de las escuelas de comercio habían aumentado un 47%, los de las escuelas normales un 46% y los de los colegios nacionales un 16%. La concentración del 80,8% de la matrícula en estos últimos establecimientos era reconocida como un problema para el desarrollo socio-económico del país y era correlativa a la cantidad de

¹⁸ Laura Rodríguez, «Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960», *Diálogos*, v. 17, n.º 1 (2013): 155-184. <http://dx.doi.org/10.4025/dialogos.v17i1.723>

¹⁹ Natalia García, «Visiones clandestinas, prácticas autoritarias y reforma educativa en Santa Fe (Argentina, 1966-1973)», *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 5, n.º 1 (2018): 159-180. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.202>

²⁰ Liliana Aguiar, Pilar Castiñeira y M. del Carmen Orrico, «La formación docente en contextos de reformas. Procesos histórico-políticos en la Jurisdicción Córdoba», *Cuadernos de Educación. La Educación como Espacio Público*, año 2, n.º 2 (2002): 51-63.

establecimientos: en 1966, en la órbita nacional, existían 218 ENET, diez escuelas agropecuarias, 241 ciclos básicos de bachilleratos, 169 establecimientos normales y 246 comerciales.²¹ El incremento de la producción de bienes manufacturados y primarios —según gobernantes, funcionarios y entidades corporativas— exigía el aumento del número de escolares de las escuelas técnicas industriales, que representaba un 17,8% de los alumnos secundarios, y de las escuelas técnicas agropecuarias, el cual se reducía al 1,6%.²² En este sentido se orientaban algunos de los propósitos generales del Acta de la Revolución argentina: aspiraban a «consolidar los valores espirituales y morales; elevar el nivel cultural, educacional, científico y técnico; eliminar las causas [...] del estancamiento económico; alcanzar adecuadas relaciones laborales [...]»;²³ racionalizar la estructura de gobierno y la burocracia del Estado.

El presidente *de facto* Juan Carlos Onganía, que gobernó hasta el 8 de junio de 1970, proclamó interés por contribuir a la convergencia entre la política educativa y el desarrollo económico. La educación debía reorganizarse en función del progreso económico, siendo que le correspondía formar los recursos humanos requeridos por el mercado ocupacional. En el II Seminario iberoamericano de enseñanzas técnicas, que tuvo lugar en Buenos Aires, Onganía reconoció la existencia de un desencuentro entre los requerimientos del proceso de industrialización y la enseñanza, ponderó a la enseñanza técnica como el instrumento adecuado para el desarrollo de Latinoamérica y enfatizó en que la formación de técnicos debía ser un objetivo fundamental del Estado.²⁴ Por su parte el secretario de estado de cultura y educación, José Mariano Astigueta (8/6/1967-16/6/1969), concebía al desarrollo desde una perspectiva espiritual y material. Se trataba de una voluntad universal de crecimiento propia del espíritu de todos los miembros de la civilización occidental y cristiana, que la educación debía «encausar» hacia un proyecto económico predefinido. La educación, en consecuencia,

²¹ Ministerio de Cultura y Educación, «Establecimientos-alumnos-docentes. Años 1963-1972. Por dependencia y repartición. Educación pre-primaria, educación primaria, educación media, educación superior, educación parasistemática» Departamento de estadística (1973).

²² Pedro J. Cristiá, «La enseñanza agropecuaria en el país y sus prioridades», *La Tierra*, 21/01/1968.

²³ Secretaría de Estado de Gobierno, «Textos revolucionarios. Acta de la Revolución argentina con sus anexos», 1966, p. 25.

²⁴ Laura Rodríguez, «Los católicos desarrollistas».

debía ser especialmente considerada en cualquier plan de desarrollo. Para el funcionario el país estaba en pleno desarrollo, lo cual exigía impulsar la formación de técnicos y de mano de obra capacitada y renovar las estructuras y los planes de estudio de la modalidad técnica vinculándolos con los sectores productivos de la industria, el agro y el comercio.²⁵

El CONADE le atribuyó al CONET la responsabilidad de ser el «productor de recursos humanos aptos para lograr el desarrollo nacional»²⁶ concebía a la educación técnica como una inversión y la presentaba como garantía del desarrollo económico. La centralidad que se otorgaba a la educación técnica en el desarrollo nacional era asumida también por las autoridades del CONET. En sus informes hacían explícito que partían del supuesto de que del alcance y extensión del nivel medio y técnico dependía el grado de desarrollo del país, de modo que la formación de técnicos constituía una meta relevante.²⁷ En este sentido existía una correspondencia entre el desarrollo individual y social. Aseguraban que la educación técnica, por una parte, debía favorecer al desarrollo individual «a través de la adquisición de conocimientos tecnológicos, prácticos, con integración de la cultura general, sentido de responsabilidad e iniciativa creadora, que lo habilite para ampliar la capacidad productiva y satisfacer sus necesidades económicas» y, por otra, adaptarse y contribuir al bienestar colectivo.²⁸ Similar perspectiva fue sostenida un año más tarde por el ministro del interior, Guillermo A. Borda, y por el subsecretario del Ministerio de Educación de la nación, Juan Rafael Amadeo Lerena. El ministro sostenía que la prosperidad económica era efímera si no se sostenía en el desarrollo político, cultural y moral. Ambos coincidían en que la educación debía alcanzar a las mayorías y poner al país en la avanzada de la ciencia y la técnica, siendo fundamental la descentralización de la administración escolar y la adaptación

²⁵ Oficina de educación iberoamericana, «II Seminario iberoamericano de enseñanzas técnicas. Discursos pronunciados en la solemne sesión de apertura», 1967. Centro nacional de información y documentación educativa (CeNDIE).

²⁶ CONET, «Algunas consideraciones sobre las actividades más importantes del Consejo nacional de educación técnica y su evolución prevista. Informe presentado para el II Seminario iberoamericano de enseñanzas técnicas. Secretaría de Estado de Cultura y Educación», 1967. CeNDIE.

²⁷ Secretaría de Estado de Cultura y Educación, «3.ª Reunión nacional de ministros de educación. Informe final», 1968. CeNDIE.

²⁸ CONET, «Algunas consideraciones sobre».

cuantitativa y cualitativa del sistema educativo para que proporcionase recursos humanos, respetando las singularidades personales.²⁹

La idea de educación para el desarrollo se cimentaba tanto sobre una perspectiva de orden técnico y económico, como espiritual. En esa combinación de elementos discursivos, la concepción filosófica del trabajo funcionaba como variable articuladora de sentidos. El trabajo era presentado como un vehículo de autoperfeccionamiento personal mediante el cual se contribuía al progreso de la civilización. El ejercicio de cualquier actividad laboral constituía un medio para adquirir la plena personalidad; actualizar las potencialidades del hombre y perfeccionar sus facultades. El Estado debía «adecuar la educación en todos sus niveles al proceso de industrialización y sus requerimientos»,³⁰ proporcionando una formación integral, para una eficiente y armónica participación en la economía y en la sociedad.

Conforme a este marco de pensamiento se fue gestando una agenda de transformación educativa. En 1968, la Oficina sectorial de desarrollo «educación» formuló el *Proyecto de reforma del sistema educativo argentino* y se constituyó una comisión para pautar las bases de una ley orgánica de educación. Los documentos producidos debían ser analizados por los ministros de educación de la nación y de las provincias.³¹ Este proyecto introducía una modificación estructural en el sistema y proponía la extensión de la escolaridad obligatoria a nueve años, integrada por dos ciclos: el elemental, de cinco años, y el intermedio, de cuatro años. A esta «educación general básica» le seguía el ciclo medio de tres años no obligatorios. Los dos últimos años del ciclo intermedio ofrecerían variadas oportunidades de iniciación vocacional y de trabajo manual. Se postulaba que, de acuerdo con sus aptitudes, el egresado podría ingresar al sistema productivo o proseguir estudios superiores. Uno de los mentores de la Reforma, Gustavo Cirigliano, postulaba que la «formación práctica cursada en talleres según las orientaciones, aumentaría

²⁹ Secretaría de Estado de Cultura y Educación, «3.ª Reunión nacional de ministros de educación. Informe final», 1968. CeNDIE.

³⁰ Secretaría de Estado de Cultura y Educación, «3.ª Reunión nacional», p. 45.

³¹ Ministerio de Cultura y Educación, «Crease una Comisión para elaborar anteproyecto de Ley de Educación. Resolución N.º 231», *Boletín de comunicaciones*, XIV, n.º 34 (1968). CeNDIE; Secretaría de Estado de Cultura y Educación, «3.ª Reunión nacional».

la calidad de los recursos humanos».³² Respecto al ciclo medio se planteaba que los dos primeros años serían comunes mientras que el último adquiriría dos orientaciones: técnico profesional (comercial, técnica, artística y agrícola) y científico humanista (ciencias físico matemáticas y humanidades). En ambas habría capacitaciones teóricas y prácticas, sistemáticas y específicas en función de los intereses y aptitudes de los alumnos, que prepararían para continuar estudios superiores e integrarse al mercado de trabajo.³³

El ministro Dardo Pérez Guilhou (16/6/1969-8/6/1970), sucesor de Astigueta, postulaba que para que la enseñanza sirviera al país debía seguirse la agenda trazada por la Oficina sectorial de desarrollo,³⁴ aumentar el presupuesto de la educación técnica y modernizar el sistema administrativo y financiero.³⁵ El subsecretario de educación, Emilio Mignone, coincidía en era necesario aumentar los años de escolaridad, introducir cambios en los contenidos y metodologías de enseñanza y centrar la atención en la capacitación profesional dado que constituía el factor más importante para acelerar el desarrollo. El consultor del Ministerio de Cultura y Educación, Antonio Salonia, afirmaba también que el Proyecto constituía una respuesta «concreta y ambiciosa al vertiginoso proceso de cambio y a la necesidad perentoria de crear nuevas estructuras que sirvan eficientemente al desarrollo nacional», que requería una verdadera industrialización.³⁶

Durante la gestión este ministro se inició una microexperiencia del ciclo intermedio en cuatro escuelas primarias nacionales y se crearon los grupos de trabajo para la elaboración de los planes de estudio del nivel medio. En este nivel, no obstante, se introdujo un nuevo formato institucional que se llamó *escuelas medias polivalentes* a través de las cuales se proporcionaba cultura general y especialidades diversas con

³² Cirigliano, 1971; citado en Laura Rodríguez, «Los católicos desarrollistas», 168.

³³ Secretaría de Estado de Cultura y Educación, «3.ª Reunión nacional».

³⁴ Ministerio de Educación y Cultura, «Transcripción del texto del discurso del Dr. Dardo Pérez Guilhou pronunciado el 11 de setiembre de 1969», *Boletín informativo del servicio de enseñanza superior, normal, media y técnica*, n.º 7 (1970). Biblioteca Pedagógica Eudoro Díaz; «Pérez Guilhou: "se hace necesario replantear el sistema educacional"», *Clarín*, 6/4/1970.

³⁵ «El año lectivo 1970 inició oficialmente», *La Capital*, 17/3/1970.

³⁶ «La reforma educativa y el plan de aplicación», *Clarín*, 7/1/1970; «Aspectos de la reforma en la enseñanza expuso el subsecretario de educación», *Clarín*, 30/7/70.

una mínima inversión ya que hacían uso de los talleres de las escuelas técnicas.³⁷ Otra experiencia «colateral» a la Reforma fue el Proyecto 13, que cambiaba el régimen laboral de los profesores a través de la designación de cargos —en lugar de horas de clases— para que cumpliesen con mayor eficacia su labor.³⁸

Mediante los «Acuerdos de Santa Fe», alcanzados en el marco de la IV Reunión de Ministros de Educación convocada en mayo de 1970, las autoridades avanzaron en la proyección de la Reforma y aseguraron que el *Programa Educativo Nacional* aspiraba a crear en el «hombre argentino» las condiciones económico-sociales y espirituales de su «realización integral», en coincidencia con un destino de grandeza para el país, acelerando el proceso de modernización y creando «una estructura social mejor organizada y más justa».³⁹ El programa reformista adquirió una nueva denominación pero mantuvo las iniciativas de extender la escolaridad y de planificar la oferta educativa según la demanda de mano de obra. También continuaba presente la intención de descentralizar el sistema para responder a los requerimientos regionales, lo cual implicaba distribuir e involucrar a más actores en la administración escolar.⁴⁰

Luego de una ola de manifestaciones populares agresivas en repudio por la política económica, la caída del salario real y la ausencia de canales para una transición democrática, la Junta Militar sustituyó en forma precipitada al presidente Onganía por el general Roberto Levingston, buscando pacificar el descontrol social con medidas nacionalistas y levemente distributivas. Debido al cambio de gobierno, el ministro Pérez Guilhou fue reemplazado por José Luis Cantini (3/7/1970-15/5/1971). El programa de la Reforma y los Acuerdos de Santa Fe continuaron vigentes y se elaboraron los instrumentos jurídicos para el cambio educativo. Los ministros de todo el país definieron los objetivos de cada uno de los niveles. Al intermedio le correspondía estimular y canalizar el desarrollo

³⁷ Ministerio de Cultura y Educación, «Creación de un Grupo de Trabajo. Resolución N.º 493», *Boletín de comunicaciones*, XV, n.º 12 (1970). CeNDIE; Ministerio de Cultura y Educación, «Crease el Ciclo Básico Polivalente. Resolución N.º 670», *Boletín de comunicaciones*, XV, n.º 13 (1970). CeNDIE.

³⁸ CONET, «Informe. Resolución ministerial N.º 1371», *Memorandum* (1971). CeNDIE.

³⁹ Ministerio de Educación y Cultura, «Representantes de la Provincia de Santa Fe ante la Comisión Nacional de Análisis y Evaluación del Sistema Educativo», *Boletín de información educativa*, año 8, n.º 14 (1971). Biblioteca pedagógica Eudoro Díaz.

⁴⁰ «Tratan importantes proyectos los ministros de educación», *La Capital*, 13/5/1970.

de aptitudes e intereses por medio de diversas experiencias que posibilitaran una decisión vocacional; promover la realización de experiencias de trabajo en función de los requerimientos del desarrollo económico regional; y promover la iniciación científica y tecnológica. Al nivel medio le asignaron la misión de lograr una intensificación y generalización de la capacitación profesional y técnica a partir de su extensión a otras modalidades de enseñanza. Las escuelas polivalentes debían garantizar trayectos formativos alternativos, capaces de responder a diversas demandas de calificación, sujetos a la elección, intereses y aptitudes del educando. La formación, además, debía preparar y motivar al alumno para su formación permanente. Aún no estaba definido el criterio de integración de la educación técnica a cargo del CONET en la Reforma, sin embargo el ciclo superior de la enseñanza técnica se homologaría al bachillerato por lo que se extendería por dos años, otorgaría un título de bachiller técnico y no sería obligatorio.⁴¹

La implementación de la Reforma implicaba descentralizar la conducción y la administración del sistema escolar. Los establecimientos educativos, los estamentos intermedios de conducción y los privados debían asumir nuevas responsabilidades, entre ellas elaborar el currículum, construir y mantener los edificios escolares. Quedaba reservado para los organismos superiores el planeamiento, la experimentación y la supervisión general.⁴² Dichos objetivos y disposiciones se instrumentaron en forma operativa en el *Plan nacional de desarrollo y seguridad, sector educación* (1971-1975)⁴³ suscitando gran oposición social y docente. En forma simultánea a la aprobación por ley de dicho plan, el ministro de educación abrió instancias de consultas sobre el programa reformista, tras lo cual renunció.⁴⁴

⁴¹ Ministerio de Cultura y Educación, «Objetivos del Sistema Educativo. Proyecto de ley que ratifica los acuerdos de la IV Reunión de ministros de Santa Fe y fija los objetivos generales del sistema educativo argentino», (1970). CeNDIE; «¿Debe ser reformado el sistema educativo argentino? Opinan los maestros de enseñanza práctica sobre la reforma en el área de la educación técnica», *Clarín*, 7/1/1971.

⁴² «Río Negro, primera provincia que recibe la totalidad de los institutos de enseñanza», *Clarín*, 17/10/1970.

⁴³ Ministerio de Cultura y Educación, «Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1971-1975», *Boletín del Centro Nacional de Documentación e Información Educativa*, n.º 9 (1971). CeNDIE.

⁴⁴ «Río Negro, primera provincia que recibe la totalidad de los institutos de enseñanza», *Clarín*, 17/10/1970.

Al asumir su sucesor, Gustavo Malek (29/5/1971-25/5/1973), 60.000 alumnos en la jurisdicción nacional —sobre un total de un millón— estaba experimentado la Reforma. La educación era presentada por el nuevo ministro como un factor necesario para el bienestar social, lo cual exigía que los cambios en los conocimientos, en las técnicas y en los procesos productivos fuesen asimilados por las instituciones escolares a través de la permanente y continua innovación.⁴⁵ Según su óptica, el bajo crecimiento demográfico solo podría ser compensado con recursos humanos de alto nivel educativo, científico y tecnológico. De inmediato dio continuidad a la microexperiencia que venía desarrollándose en un limitado número de establecimientos desde la gestión de Pérez Guilhou, adecuándola a las posibilidades financieras, de infraestructura y de recursos humanos disponibles. No obstante, puso en dudas si podría contar con los fondos necesarios para sostener el plan educativo de 1972. Así, el ciclo intermedio, núcleo de la Reforma educacional, fue suspendido al iniciarse ese ciclo lectivo. Solo continuó funcionando el 9.º grado de nivel intermedio en cuatro escuelas dependientes del Consejo nacional de educación y en una de la Superintendencia nacional de enseñanza privada, todas de la Capital Federal.⁴⁶

Si bien se mantuvo el Proyecto 13⁴⁷ y se continuaron abriendo escuelas polivalentes que incluían a la modalidad técnica, las innovaciones en el nivel medio se redujeron a modificaciones en el sistema de evaluación. En un marco de generalizadas críticas al programa de Reforma, el ministro presentó algunos reparos. Sostuvo que era necesario dar lugar al sector docente y a la comunidad educativa para definir la orientación de la modernización y renovación del sistema educativo. Además reconoció que existían problemas financieros, falta de apoyo, ausencia de capacitación docente y desactualización de los currículos. En consecuencia, y considerando

⁴⁵ «A la situación del docente refirióse el ministro Malek», *La Capital*, 12/9/1971. Gustavo Malek, «La educación es responsabilidad de todos los argentinos» (1971). CeNDIE.

⁴⁶ «Estadística educativa: 16 ministros en 20 años», *Clarín*, 23/07/1971; «Tenemos un plan educativo para 1972, pero falta saber si habrá fondos para aplicarlo», *Clarín*, 27/12/1971; Ministerio de Cultura y Educación, «Continuará hasta 1972 la microexperiencia iniciada en 1970. Resolución N.º 2786», *Boletín de comunicaciones*, XV, n.º 47 (1971). CeNDIE; Ministerio de Cultura y Educación, «Normas para el ingreso de exalumnos de escuelas en la que se llevó a cabo la microexperiencia. Resolución N.º 226», *Boletín de comunicaciones*, XV, n.º 57 (1972). CeNDIE; «Fue anulado el ciclo intermedio. Lo dijo Rocca en ausencia de Malek», *La Capital*, 11/3/1972.

⁴⁷ Ministerio de Cultura y Educación, «Nuevo régimen laboral de profesores por cargos docentes. Ley N.º 19514», *Boletín de comunicaciones*, XV, n.º 58 (1972). CeNDIE.

que debía ser revisado el programa reformista, suspendió su aplicación y designó una comisión nacional de evaluación del sistema educativo. Esta aprobó las medidas del programa, pero evaluó como negativo el proceso de implantación de la misma.⁴⁸

Con posterioridad, en la Reunión de Ministros se ratificaron las metas y objetivos para el campo educativo que estaban presentes en el *Plan nacional de desarrollo y seguridad*. Coincidían en que la formación de recursos humanos debía ser acorde con las necesidades regionales y con las demandas del mercado ocupacional, llegando a todos los sectores sociales. Para avanzar en la Reforma, propusieron la creación del Consejo federal de educación como órgano de consenso a nivel nacional.⁴⁹

EL CONET ENTRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA EDUCACIÓN

En mayo de 1969, el general de brigada retirado Ovidio Jesús Antonio Solari (25/7/1966- 25/8/1969) —que fue designado presidente del CONET— presentó objeciones a la nueva estructura educativa. Entendía que era conveniente desdoblar el ciclo intermedio de modo que sus dos primeros grados, de carácter prevocacional, fuesen absorbidos por la escuela primaria y sus dos últimos años, de orientación vocacional, por la enseñanza media. La enseñanza técnica de nivel medio destinada a varones debía continuar proporcionando los certificados de «auxiliar técnico» y de «técnico», aunque extendiéndose para sumar a los contenidos habituales otros de Filosofía, Sociología y Economía.⁵⁰ Sus recomendaciones no fueron consideradas; en agosto de 1969 fue reemplazado

⁴⁸ Gustavo Malek, «La educación es»; Ministerio de Cultura y Educación, «Se suspenden las medidas de inmediata aplicación en la Reforma educativa. Resolución N.º 1734», *Boletín de comunicaciones*, XV, n.º 40 (1971). CeNDIE; Ministerio de Cultura y Educación, «Crease la Comisión nacional de análisis y evaluación del sistema educativo. Resolución N.º 1821», *Boletín de comunicaciones*, XV, n.º 40 (1971). CeNDIE; Laura Rodríguez, «Los católicos desarrollistas».

⁴⁹ Boletín Oficial, «Ley N.º 20016/72», año LXXXI, n.º 22.582 (1973); Ministerio de Cultura y Educación, «Reunión de ministros de educación. Se ratifica el Acuerdo. Decreto N.º 4521», *Boletín de comunicaciones*, XV, n.º 48 (1971). CeNDIE.

⁵⁰ «Conclusiones. Información producida por el CONET relativa a la nota de la Oficina sectorial de desarrollo educación. Solicitando se emita opinión sobre la publicación titulada "Reforma Educativa." Desarrollo del proyecto aprobado por Resolución N.º 944/68 (primer esbozo). Anexo Informes del Consejo nacional de educación, Administración nacional enseñanza media y superior, Superintendencia nacional de educación privada con relación a la Resolución ministerial N.º 19734/71» (1969). CeNDIE.

por César García (25/8/1969-28/6/1971) y al mes siguiente la Reforma se hizo pública.

El nuevo presidente del CONET tenía una posición diferente a la de su predecesor. Afirmaba que la Reforma era compatible y podía concretarse con la estructura de enseñanza que mantenía el organismo. Argumentaba que los dos primeros años del ciclo básico pasarían a constituir los dos últimos del ciclo intermedio, ya que ambos poseían un «alto» contenido vocacional. Sostenía que en el ciclo básico, el alumno, además de cursar materias de orientación técnica y humanística, realizaba trabajos prácticos rotativos en los talleres de las ENET. Respecto al ciclo superior, el funcionario postulaba que era una instancia de especialización por lo que había convocado a una comisión para que reformulara sus planes y programas. Aspiraba a lograr la formación de un «técnico polivalente» conforme a las variaciones del mercado ocupacional, por lo que los planes y programas debían sujetarse al ritmo dinámico de la tecnología, introducir nuevas áreas de conocimientos y excluir las obsoletas.⁵¹

Durante la gestión del ministro Pérez Guillhou, cuando comenzó a implementarse la Reforma en un número reducido de escuelas, el CONET y la Administración nacional de educación media y superior organizaron ciclos básicos polivalentes de doble turno sobre la base de ciclos básicos comunes con orientación bachillerato y comercial, en Aimogasta (La Rioja), y con orientación bachillerato, comercial y técnico, en Ushuaia (Tierra del Fuego). El Proyecto 13 afectó a 47 establecimientos secundarios, dos de los cuales dependían del CONET: la ENET N.º 16, de Capital Federal y la N.º 1 de San Justo (Buenos Aires). Como esta experiencia se estaba desarrollando también en dos escuelas privadas de fábrica bonaerenses y en el Instituto politécnico Berazategui fueron supervisadas en el marco de este proyecto.⁵²

El ministro Pérez Guillhou fue sucedido por Cantini. Si bien cuando asumió respetó los Acuerdos de Santa Fe y proyectó la ampliación de la

⁵¹ «Perspectiva estudiantil de la enseñanza técnica», *Clarín*, 13/1/1970.

⁵² «El año lectivo 1970 inició oficialmente», *La Capital*, 17/3/1970; «Se aplicará un régimen experimental para profesores de enseñanza media. Serán designados por tiempo completo o parcial durante 1970», *Clarín*, 5/3/70; Ministerio de Cultura y Educación, Resolución N.º 658, *Boletín de comunicaciones*, XV, n.º 13 (1970). CeNDIE; Ministerio de Cultura y Educación, «Ciclo básico polivalente», *Boletín del Centro nacional de documentación e información educativa*, n.º 1970. CeNDIE.

microexperiencia, durante su gestión la Reforma educativa se mantuvo en proceso de estudio en el área de la educación técnica, concretándose solo la apertura de nuevas escuelas polivalentes. En 1971, en forma simultánea a la sanción del *Plan nacional de desarrollo y seguridad*, el ministro inició un programa de consultas acerca del mismo a diferentes funcionarios del sistema. El informe del supervisor general pedagógico del CONET, Jorge Antonio Brescia, manifestó una contundente oposición a los bachilleratos en el ámbito del organismo. Defendía la formación profesional de los técnicos y ponía reparos a la nueva estructura: consideraba incompatible iniciar la carrera de técnico (el ciclo superior de la estructura que estaba vigente en el CONET) tras el ciclo intermedio, presumiendo que los contenidos serían insuficientes.⁵³

En ese marco —aunque sin ser convocados desde el gobierno— distintos gremios del profesorado técnico expresaron su oposición a la Reforma. La Asociación de maestros de enseñanza práctica cuestionó la anulación del ciclo básico de la enseñanza técnica y su reemplazo por el intermedio, siendo que la enseñanza técnica destinada a varones se «desintegraría» al «destruir» la carrera de auxiliar y al cambiar la estructura curricular de la formación del técnico. Se pronunciaban también por la falta de especificidad respecto al alcance del ciclo intermedio: el ciclo de profesiones femeninas tenía correspondencia con el ciclo básico y el reemplazo del mismo por el intermedio, hacía incierto el futuro de la propuesta de enseñanza destinada a las mujeres. El Acuerdo de nucleamiento docente, por su parte, expresó que la Reforma conducía al cierre de los establecimientos dependientes del CONET. Los directivos de DUETO defendían la estructura tradicional de la enseñanza del CONET por tratarse de una modalidad con objetivos precisos. La especificidad debía reflejarse en un currículo propio, que atendiese a la formación general y a la adquisición de un grado de profesionalidad específica en las disciplinas industriales. Aseguraban que la Reforma no era compatible con la formación de técnicos, que demandaba doble escolaridad por el trabajo en talleres.⁵⁴

⁵³ Ministerio de Cultura y Educación, Resolución N.º 1271. Aplicación de la Reforma Educativa con carácter de micro experiencia, *Boletín de comunicaciones*, XV, n.º 19 (1970). CeNDIE; «Copia de informe producido en el expte. del misterio de cultura y educación N° 2559/71 sobre escuelas de bachillerato en el ámbito del CONET» (1971). CeNDIE.

⁵⁴ «Opinión de AMEP en la reforma de la enseñanza», *Clarín*, 22/01/70. «Apoyan la autonomía del CONET», *Clarín*, 28/8/70. «Docentes formulan objeciones a la nueva política educativa. Consideraciones elevadas por AMEP al Ministro Pérez Guilhou, a quien solicitan audiencia», *La Capital*,

El ministro renunció luego de que fue aprobado el Plan nacional de desarrollo y seguridad.⁵⁵ El ingeniero Luinor Vilches sucedió a García en la dirección del CONET (30/6/1971-25/5/1973). Sostenía que la educación debía difundir las innovaciones del sistema productivo para promocionar el progreso económico. Ante la progresiva introducción de cambios tecnológicos, las propuestas educacionales debían proporcionar una formación teórica de base científica sólida para favorecer a la adaptación dinámica de los egresados a los empleos y postergar la especialización a instancias de formación permanente. Afirmaba, además, que la especialización de los recursos humanos debía ser una responsabilidad compartida entre el Estado y el sector empresario.⁵⁶

Al tiempo que se discutían los alcances de los cambios en las propuestas curriculares de nivel medio del CONET, el organismo fue afectado por el proceso de racionalización de las estructuras del Estado. Por ley de creación era un organismo autárquico con una estructura de gobierno colegiada. Pese al lugar que los funcionarios otorgaron en sus discursos a la participación de actores representativos de la sociedad en la planificación de la política educacional, la colegiatura del CONET fue sujeta a un derrotero particular, que tuvo encuentros y desencuentros con la política de descentralización. En 1968 le fue suprimido su carácter colegiado⁵⁷ y, al año siguiente, su autarquía financiera.⁵⁸ A esto se

19/5/1970; «Apoyan la autonomía del CONET», *Clarín*, 28/8/70; «¿Debe ser reformado el sistema educativo argentino? Opinan los Maestros de Enseñanza Práctica sobre la reforma en el área de la educación técnica», *Clarín*, 7/1/1971; «¿Debe ser reformado el sistema educativo argentino? Directivos de DUE TO opinan sobre la reforma en la enseñanza técnica», *Clarín*, 13/1/1971.

⁵⁵ Laura Rodríguez, «Los católicos desarrollistas»; Catalán, pese a los consensos alcanzados por los ministros acerca de la propuesta de Reforma, sostenía que era necesario efectuar una nueva revisión del programa reformista por lo que impulsó una comisión integrada por entidades representativas de distintos sectores sociales, entre las que destacamos la Unión Industrial Argentina, Confederación General Económica, Aciel y Sociedad Rural Argentina para efectuar dicho análisis («Fue creado un órgano consultor educativo. Con su participación se adecuarán sistemas en el área cultural», *La Capital*, 9/5/1971). No obstante, al ratificarse la Reforma a través de la sanción de la ley que avaló el Plan Nacional Desarrollo y Seguridad, Cantini renunció («Cantini presentó ayer su renuncia al general Lanusse», *La Capital*, 15/5/1971).

⁵⁶ Luinor Vilches, «La educación técnica y el desarrollo económico social» (1972). CeNDIE

⁵⁷ Boletín Oficial, «Decreto N.º 2704. 18/7/1968»; Secretaría de Cultura y Educación, «CONET. Ratificase la designación del presidente. Decreto N.º 3691» (1968). CeNDIE.

⁵⁸ No obstante, por unos meses, durante 1970, se le restituyó el carácter descentralizado y la autonomía operativa porque así debía funcionar según el presupuesto de 1970 (Boletín Oficial, «Educación. Se autoriza al CONET a operar como organismo descentralizado. Decreto N° 1777» 1970).

sumó la sanción de la Ley N.º 18586 que dispuso la transferencia de todas las escuelas nacionales a las provincias, fundándose en la conveniencia de centralizar la conducción y descentralizar la ejecución de la educación. Su alcance fue limitado debido a que solo las ENET localizadas en la provincia de Río Negro pasaron a la jurisdicción provincial, mediante la transferencia de las obligaciones escolares que no contempló el traspaso del impuesto para la educación técnica⁵⁹ al fisco provincial, ni las equivalencias de estudios y carreras docentes.⁶⁰ Las dificultades de orden técnico, administrativo y económico que generó en la provincia le impidieron sostener dichos establecimientos, de modo que en septiembre de 1972, las cuatro escuelas transferidas volvieron a la jurisdicción nacional.⁶¹

En septiembre de 1971 se sancionó la Ley N.º 19206 que modificó la ley de creación del CONET: restituyó su colegiatura al tiempo que suprimió su autarquía originaria para organizar y gobernar la educación técnica. Si bien los gremios docentes, las entidades empresarias, el Ministerio de Trabajo y la central obrera reconocida nombraron a sus respectivos delegados en los plazos estipulados, el cuerpo colegiado se constituyó en marzo de 1972⁶² El renovado organismo debía:

Promover la capacitación, actualización, especialización y formación profesional y artesanal de los recursos requeridos por las prioridades y modalidades del proceso de desarrollo, modernización y cambio social y económico de la nación a través de la programación, normativización, coordinación, investigación y supervisión general de la educación técnica. La administración y

⁵⁹ El presupuesto del CONET se componía de los aportes del Estado, de donaciones efectuadas por particulares y de los ingresos provenientes del impuesto a la educación técnica. Este último era una obligación tributaria de las empresas industriales que representaba un ingreso al CONET del 0,1% de lo que cada firma pagaba en salarios. Los industriales podían optar por hacer el aporte en forma directa al organismo o bien subvencionar escuelas técnicas o cursos profesionales privados aprobados por el CONET.

⁶⁰ Ministerio de Cultura y Educación, «Transfíranse a las Provincias Organismos Nacionales que existen en su territorio. Ley N.º 18586», *Boletín de Comunicaciones*, n.º 8. CeNDIE; «Río Negro, primera provincia que recibe la totalidad de los institutos de enseñanza», *Clarín*, 17/10/1970.

⁶¹ CONET, «Decreto N.º 6.581. 26/9/1972», *Boletín del CONET*, n.º 358, 23/10/1972.

⁶² «Anunció Malek la política educativa», *Clarín*, 23/12/71; «Recobra su autonomía la enseñanza técnica. Asumieron sus cargos los nuevos vocales del CONET», *Clarín*, 7/3/1972.

dirección de las unidades escuelas, estará a cargo de los directores de las mismas.⁶³

De modo que debía «lograr una efectiva delegación de autoridad en la faz operativa tanto en los aspectos académicos como en los económicos financieros, hacia las autoridades de cada unidad escolar».⁶⁴ Esta legislación constituyó un antecedente de la Ley N.º 20016, sancionada a fines de 1972, que estableció la descentralización administrativa de las escuelas: el CONET se convirtió en un organismo descentralizado en lo referido a la administración y conducción operativa de las unidades escolares, reservándole responsabilidad sobre «los aspectos generales de planeamiento, normatización y formulación de políticas».⁶⁵ En forma transicional, la ley pautaba tres tipos de establecimientos, con distintas atribuciones. Las unidades educativas *centralizadas* continuarían con su funcionamiento habitual debido a que el CONET las seguía administrando integralmente. Las escuelas que adquirirían nuevas responsabilidades serían *desconcentradas*, en las que ese organismo se limitaba a ejercer supervisión pedagógica, presupuestaria, administrativa contable y operativa; y las *descentralizadas*, en las que ejercía solamente supervisión pedagógica y operativa y compatibilización presupuestaria.⁶⁶ De este modo, se independizaban de su responsabilidad financiera un conjunto de establecimientos educativos, cuyo financiamiento y administración quedaba en manos de sus directivos y de la comunidad.

Las escuelas privadas que eran mantenidas por el impuesto para la educación técnica, a partir de la sanción de la Ley N.º 20016, pasaban a ser establecimientos descentralizados. Esto suscitó la crítica de sectores comunistas, que sostenían que la legislación habilitaba a las grandes empresas a penetrar y absorber a los colegios que aún no estaban bajo su directo control. Si los contenidos, metodologías y actividades de enseñanza quedaban a criterio de las comunidades educativas estos podían ser directamente vinculados a los intereses de las industrias que las sostenían, ultra especializados y fragmentados, contrapuestos a la

⁶³ Anales de la Legislación Argentina, «Ley N.º 19206/71. Art. 4; inc. 5» Tomo ADL XXXI-C: 2833.

⁶⁴ Anales de la Legislación Argentina, «Ley N.º 19206/71. Art. 4; inc. 5» Tomo ADL XXXI-C: 2833.

⁶⁵ Boletín Oficial, «Ley N.º 20016/72. Art. 2º», año LXXXI, n.º 22.582 (1973), p. 5.

⁶⁶ Boletín Oficial, «Ley N.º 20016/72. Art. 2º», año LXXXI, n.º 22.582 (1973).

premisa «educación integral» que había sido sostenida por la derogada ley de creación del CONET.⁶⁷ De acuerdo con el periódico comunista *Política Obrera* el cuerpo docente, los alumnos secundarios y técnicos lograron la postergación de su implementación hasta septiembre de 1973, cuando fue derogada.⁶⁸

LA ENSEÑANZA TÉCNICA: OFERTA EDUCATIVA Y LIMITACIONES PRESUPUESTARIAS

El derrotero de la oferta del CONET durante la Revolución argentina no estuvo exento de contradicciones y oposiciones a los principios y proyecciones sostenidos por las autoridades nacionales. Hacia 1967, al tiempo que se proyectaban reformulaciones en todo el sistema educativo, los funcionarios del CONET intentaban, con escasos resultados, diversificar su oferta teniendo en cuenta la regionalización del país elaborada por la CONADE para satisfacer con eficacia las demandas de mano de obra. En este marco se regionalizaron las Inspecciones técnicas de escuelas,⁶⁹ con el propósito de redistribuir la oferta atendiendo a las necesidades más urgentes de las distintas regiones económicas,⁷⁰ aunque con escaso impacto en los cambios curriculares.

Desde 1968 las acciones del CONET se vincularon más a la ratificación de los planes de estudios diseñados a mediados de la década que a su actualización.⁷¹ Continuaron vigentes los planes de estudio de los ciclos de manualidades femeninas, de profesiones femeninas, de práctica comercial y de dibujo publicitario; los de los cursos prácticos y técnicos

⁶⁷ «Leyes 20.014, 15 y 16. Descalificación, privatización e ingeniería del gran capital y de la iglesia en la escuela», *Política Obrera*, n.º 150, 23/4/73.

⁶⁸ «Los técnicos se organizan para liquidar el Decreto Jorge de la Torre», *Política Obrera*, n.º 152, 4/5/73; «Importante la definición de la coordinadora. Ratificando las denuncias de nuestro partido y la TERS», *Política Obrera*, n.º 152, 4/5/73; Boletín Oficial, «Decreto N.º 20.350», año LXXXI, n.º 22664 (1973); «Manifiesto de la Unión de Juventudes Socialistas» *Política Obrera*, n.º 153, 11/5/73; «Regirán a partir de septiembre. Derogar las Leyes 20.014, 15 y 16», *Política Obrera*, n.º 154, 18/5/73; «Decreto N.º 1182/72. 13/3/73».

⁶⁹ CONET, Resolución N.º 340. 28/3/81968, *Boletín del CONET*, n.º 159, 8/4/1968.

⁷⁰ José Mariano Astigueta, 1968. *Año del cambio en Educación*, Secretaría de Estado de Cultura y Educación (1968).

⁷¹ MCE, «Aprobar los planes de Estudios para el Ciclo Básico Nocturno y Cursos Nocturnos para Formación de Operarios del CONET, Resolución N.º 345. 29/4/68», *Boletín de Comunicaciones*, XIV, n.º 35 (1968). «Perspectiva estudiantil de la enseñanza técnica», *Clarín*, 13/1/1970.

terminales, que sostenían articulación vertical con los recientemente mencionados; los del ciclo básico común y de doble escolaridad; y los de auxiliar técnico, que databan de 1965. Las innovaciones se centraron en la creación de nuevos cursos técnicos terminales, destinados a egresados del ciclo básico o de los ciclos de profesiones femeninas, práctica comercial y dibujo publicitario, que se extendían por dos años y otorgaban los títulos de decorador de interiores, técnico en fotografía, auxiliar técnico para laboratorio químico y técnico en artes decorativas;⁷² a la creación de las carreras de tres años de técnico en administración empresarial y de técnico en administración pública,⁷³ y a la actualización de los currículos de algunas especialidades del ciclo superior.⁷⁴

Los convenios con organismos públicos y privados, instituciones de la sociedad civil y empresas permitieron otorgarle cierta impronta regional a la oferta de nivel medio del CONET. Las contrapartes al CONET estaban interesadas en satisfacer demandas específicas de mano de obra, por lo que se amplió la oferta considerando dichas necesidades. El alcance de estas acciones, sin embargo, fue limitado. Respondieron a demandas precisas sin alcanzar a reformular las propuestas de enseñanza. A comienzos de 1972, directivos e inspectores continuaban reclamando que la enseñanza técnica tuviese innovaciones que la adecuaran a los requerimientos de las economías regionales.⁷⁵ A fines de ese año, mediante la Ley N.º 20016, se intentó —una vez más— regionalizar la enseñanza a través de la reorganización del gobierno de la educación técnica. Los objetivos, contenidos, metodologías y actividades debían ser pautados en cada escuela, considerando las características del alumnado y del entorno regional. La nueva

⁷² CONET, *Planes de estudio educación técnica* (1969).

⁷³ Ministerio de Cultura y Educación, Resolución N.º 345. Aprobar los planes de estudios para el ciclo básico nocturno y cursos nocturnos para formación de operarios del CONET, *Boletín de comunicaciones*, XIV, n.º 35 (1968). CeNDIE; Resolución N.º 346. Curso técnico de administración de empresas, *Boletín de comunicaciones*, XIV, n.º 35 (1968). CeNDIE; Resolución N.º 402. Apruébese planes de estudios, *Boletín de comunicaciones*, XIV, n.º 36 (1968). CeNDIE; «Perspectiva estudiantil de la enseñanza técnica», *Clarín*, 13/1/1970.

⁷⁴ CONET, Resolución N.º 189. 2/3/1967, *Boletín del CONET*, n.º 113. 17/4/1967; Resolución N.º 401. 13/4/1970, *Boletín del CONET*, n.º 250. 18/5/1970; Resolución N.º 4726. 14/3/1972, *Boletín del CONET*, n.º 335. 8/5/1972, 373; Resolución N.º 2899. 11/6/1971, *Boletín del CONET*, n.º 299. 28/6/1971. Resolución N.º 4078. 13/12/1971, *Boletín del CONET*, n.º 326. 6/3/1972; Resolución N.º 280. 23/5/1972, *Boletín del CONET*, n.º 339. 5/6/1972; «Educación técnica ¿Qué piensa hacer el CONET en el presente año lectivo?», *Clarín*, 15/3/1972.

⁷⁵ Boletín Oficial, «Ley N.º 16964, 30/9/1966»; CONET «Algunas consideraciones sobre».

dinámica, según se argumentaba, estimularía la creatividad docente y su jerarquización profesional, así como «la participación de la comunidad en el gobierno educativo [...] en la administración y en la complementación de los currículos».⁷⁶ Sin embargo la legislación no entró en vigencia.

Las autoridades del CONET sostenían que la educación del adulto era una inversión más rentable que la de los menores.⁷⁷ A lo largo del período la oferta de cursos profesionales nocturnos destinados a operarios se amplió con la apertura de 37 nuevos cursos. Inicialmente se ratificaron los planes de ajuste mecánico, asistente químico, bobinado eléctrico, fresado mecánico, instalador electricista, mecánica del automotor, radioarmado y televisión; tornería mecánica. Luego, se incorporaron las especialidades en aparatos ortopédicos, artes gráficas, conducción de motores navales, industria del calzado, instalaciones de gas domiciliario, mantenimiento de aviones, óptica, ortesis y prótesis, radio-operadores, refrigeración y aire acondicionado, industria del vestido y carpinteros de muebles. En 1971, aprobaron estos cursos 1.335 alumnos.⁷⁸

Respecto al ciclo de profesiones femeninas, hasta el comienzo de la gestión de Vilches, no se amplió la oferta. Desde entonces se efectuaron cambios tendientes a eliminar de la educación media del CONET los circuitos diferenciados. A partir de 1972 se comenzaron a reemplazar los Ciclos de Profesiones y Manualidades Femeninas por el Ciclo Básico de doble escolaridad que permitía continuar los estudios en el ciclo superior y desde 1973 admitía a varones. En 1972 se reemplazaron 29 ciclos de profesiones femeninas por el ciclo básico de doble escolaridad y, al año siguiente, 30.⁷⁹

Existieron problemas que atravesaron todo el período. Diferentes políticas intentaron hacer frente a los recortes presupuestarios y al crecimiento de la matrícula en el nivel medio. En este sentido, la idea de racionalización estatal pregonada por los funcionarios de la Revolución

⁷⁶ Boletín Oficial, «Ley N.º 20016/72. Art. 2», año LXXXI, n.º 22.582 (1973), p. 5.

⁷⁷ CONET «Algunas consideraciones sobre».

⁷⁸ Luinor Vilches, «La educación técnica y el desarrollo económico social», Conferencia pronunciada por el Pte. del CONET en el Círculo Miliar. CONET. 30/10/1972.

⁷⁹ CONET, Resolución N.º 176. 2/5/1972, *Boletín del CONET* n.º 336. 15/5/1973; Resolución N.º 377. 29/3/1973, *Boletín del CONET* n.º 376. 16/4/1973.

argentina se oponía a la centralidad que adquirió la educación técnica en sus discursos y que tuvo correlato en las inscripciones de alumnos. El aumento de la cantidad de estudiantes fue progresivo a lo largo de la década de los sesenta. En 1966 la matrícula de la educación media y profesional dependiente del CONET era de 131.259 y cuatro años más tarde, en 1970, de 148.400 estudiantes. Durante ese lapso, en que el crecimiento anual de la matrícula promedio fue de 4.285 alumnos, se abrieron 13 ciclos superiores, dos ciclos básicos, 20 cursos de término y dos ENET.⁸⁰ Al mismo tiempo, se fusionaron 29 ENET en 13 escuelas,⁸¹ y se ordenó a las direcciones que no debían cubrirse cargos de maestras y de maestras ayudantes de enseñanza práctica cuando la inscripción fuese menor a diez alumnas en los ciclos de profesiones y manualidades femeninas y en los cursos prácticos destinados exclusivamente a mujeres.⁸²

La tendencia al aumento de la matrícula se acentuó cuando, en 1970, se quitó el examen de ingreso en las ENET cuyas vacantes no excedían al número de inscriptos. La matrícula experimentó un crecimiento exabrupto, siendo 160.045 los estudiantes del CONET en 1971 y 169.737 al año siguiente.⁸³ Ante tal aumento de la demanda de educación técnica

⁸⁰ CONET, Resolución N.º 267. 16/3/1967, *Boletín del CONET* n.º 117. 2/5/1967; Resolución N.º 396. 6/4/1967, *Boletín del CONET* n.º 119. 13/5/1967; Resolución N.º 176. 2/3/1967, *Boletín del CONET* n.º 166. 27/5/1968; Resolución N.º 238. 7/3/1968, *Boletín del CONET* n.º 160. 15/4/1968; Resolución N.º 1855. 15/12/1966, *Boletín del CONET* n.º 118. 8/5/1967; Resolución N.º 393. 6/4/1967, *Boletín del CONET* n.º 119. 13/5/1967; Resolución N.º 4323. 10/4/1968, *Boletín del CONET* n.º 168. 10/6/1968; Resolución N.º 406. 6/4/1967, *Boletín del CONET* n.º 167. 3/6/1968; Resolución N.º 792. 10/6/1968, *Boletín del CONET* n.º 171. 1/7/1968; Resolución N.º 380. 28/3/1969, *Boletín del CONET* n.º 209. 2/6/1969; Resolución N.º 380. 28/3/1969, *Boletín del CONET* n.º 209. 2/6/1969; Resolución N.º 803. 17/6/70, *Boletín del CONET* n.º 258. 20/6/70; Resolución N.º 206. 10/3/70, *Boletín del CONET* n.º 259. 27/7/70; «En la escuela técnica N.º 1 se creó un ciclo», *La Capital*, 10/5/1970, 5.

⁸¹ CONET, Resolución N.º 135. 22/2/1968, *Boletín del CONET* n.º 164. 15/5/1968; Resolución N.º 138. 22/2/1968, *Boletín del CONET* n.º 164. 15/5/1968; Resolución N.º 188. 29/2/1968, *Boletín del CONET* n.º 164. 15/5/1968; Resolución N.º 2044. 30/11/1967, *Boletín del CONET* n.º 169. 17/6/1968; Resolución N.º 2022. 5/12/1968, *Boletín del CONET* n.º 194. 16/12/1968; Resolución N.º 2023. 5/12/1968, *Boletín del CONET* n.º 194. 16/12/1968; Resolución N.º 2026. 5/12/1968, *Boletín del CONET* n.º 194. 16/12/1968; Resolución N.º 2028. 5/12/1968, *Boletín del CONET* n.º 194. 16/12/1968; Resolución N.º 2020. 5/12/1968, *Boletín del CONET* n.º 194. 16/12/1968; Resolución N.º 2021. 5/12/1968, *Boletín del CONET* n.º 194. 16/12/1968; Resolución N.º 2027. 5/12/1968, *Boletín del CONET* n.º 194. 16/12/1968; Resolución N.º 2024. 5/12/1968, *Boletín del CONET* n.º 194. 16/12/1968; Resolución N.º 431. 30/11/1967, *Boletín del CONET* n.º 169. 17/6/1968.

⁸² CONET, «Comunicado», 26/5/1968. *Boletín del CONET* n.º 158. 1/4/1968, 163.

⁸³ Luinor Vilches, «La educación técnica y el desarrollo económico social, Conferencia pronunciada por el Pte. del CONET en el Círculo Miliar. CONET. 30/10/1972», *Informaciones CENDIE* N.º 3, 10/1969. CONET, Resolución N.º 1614, 6/10/1969, *Boletín del CONET*, n.º 273. 2/11/1970; Resolución N.º 1616. 22/10/70, *Boletín del CONET*, n.º 312. 4/10/1979; Resolución N.º 3468. 16/9/1971, *Boletín del*

y la falta de asientos en muchas ENET, el Ministerio de Cultura y Educación reubicó a los alumnos que habían rendido examen de ingreso para primer año y obtenido 40 o menos puntos en distintos establecimientos con disponibilidad de asientos y encomendó a una comisión un estudio integral de la situación y la confección de un plan de redistribución de las escuelas. Siguiendo dichos lineamientos se reacomodaron los cargos y las divisiones, según las demandas institucionales.⁸⁴

En 1971 se abrieron 22 ciclos superiores y cuatro cursos de término.⁸⁵ No obstante, el problema del número de aspirantes superior al de bancos en las ENET se reeditó. Para hacer frente al crecimiento vegetativo del estudiantado se dispuso que quienes, en 1970, habían aprobado la asignatura taller pero que habían repetido el tercer año del ciclo básico, podían optar por inscribirse en el curso de término y obtener, tras su promoción, un certificado de competencia profesional en el oficio cursado. En ese momento podrían completar el tercer año del ciclo básico adeudado rindiendo libres las asignaturas no aprobadas de ese año. Una vez aprobadas podrían permutar el certificado de competencia profesional por el de auxiliar técnico en el oficio cursado.⁸⁶ Por entonces, la Unión Docentes de Educación Técnica denunciaba recortes presupuestarios y el pago atrasado de salarios. Exponía además la paradoja de que, al tiempo que el presupuesto del organismo había disminuido en 2.000 horas cátedras con respecto a 1970, se habían autorizado excepciones al pago del impuesto para la educación técnica por un monto que podría haber solucionado la insuficiencia presupuestaria.⁸⁷

CONET. 30/10/1972; Resolución N.º 1258. 17/10/1972, *Boletín del CONET*. CINTERFOR-OIT, 1964-1973. *Formación profesional en América Latina*, Montevideo (1974).

⁸⁴ «Educación: enunció Pérez Guillou planes previstos para este año», *Clarín*, 17/3/1970; «Ingreso y planes en las escuelas técnicas» *Clarín*, 16/2/1970; «El boom en la educación técnica: la electrónica», *Clarín*, 26/01/70; Ministerio de Cultura y Educación, « Resolución N.º 412. Constituyese un Grupo de Trabajo », *Boletín de comunicaciones*, XV, n.º 10 (1970). CeNDIE.

⁸⁵ CONET, Resolución N.º 1985. 30/12/1970, *Boletín del CONET* n.º 282. 1/5/1971; Resolución N.º 1866. 2/12/1970, *Boletín del CONET* n.º 281. 15/2/1971; Resolución N.º 1974. 21/12/1970, *Boletín del CONET* n.º 281. 15/2/1971; Resolución N.º 2361. 12/3/1971, *Boletín del CONET* n.º 289. 19/4/1971; Resolución N.º 2809. 31/5/1971, *Boletín del CONET* n.º 298. 21/6/1971; «La esc. nacional de educación tec. "Manuel Pizarro" incorporó el ciclo superior», *El Litoral*, 18/3/1968, 4.

⁸⁶ CONET, Resolución N.º 2364. 19/2/1971, *Boletín del CONET* n.º 287. 5/4/1971; Circular N.º 238. 12/4/71, *Boletín del CONET* n.º 294. 24/5/1971.

⁸⁷ «Docentes de educación técnica señalan los problemas de ese sector de la enseñanza», *Clarín*, 26/3/71.

Para el ciclo lectivo de 1972 el ministro Malek solicitó un aumento presupuestario del 46% y el presidente el CONET denunció públicamente que los recursos financieros eran retaceados. Si bien comenzaron a funcionar cuatro nuevas ENET; 24 nuevos ciclos superiores y tres ciclos básicos,⁸⁸ se cerraron 13 establecimientos educativos.⁸⁹ Pese a dicha ampliación, la cantidad de aspirantes continuó excediendo las posibilidades de los establecimientos. Numerosos alumnos que no habían sido promovidos de curso, se encontraron imposibilitados para reinscribirse en el año que debían repetir porque la cantidad de promovidos llenaba totalmente las vacantes disponibles. Frente a esta circunstancia el CONET dispuso que los alumnos repetidores que tenían aprobadas las asignaturas de carácter práctico —taller y dibujo lineal— podían rendir las materias teóricas que no habían aprobado en forma libre. Los que adeudaban los espacios curriculares prácticos no tenían opción para continuar sus estudios.⁹⁰ Los alumnos que no podían ingresar al primer año de las escuelas técnicas por falta de vacantes, podían iniciar el ciclo básico en un colegio nacional o comercial, incorporarse en el cuarto año de término de las escuelas técnicas y luego continuar los estudios en el

⁸⁸ «Malek llegó: hoy recibe al periodismo», *Clarín*, 15/12/1971; «Anunció Malek la política educativa», *Clarín*, 23/12/71; «El viernes último se realizó un acto de colación en la ENET N.º 2», *Clarín*, 20/12/1971; «Informaron sobre la iniciación de nuevas etapas y desarrollo sobre convenio CONET-BID. Otra etapa», *Clarín*, 14/1/1972; «Importantes innovaciones en la enseñanza privada», *La Capital*, 22/3/1972. CONET, Resolución N.º 4861. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4862. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4863. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4864. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4866. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4867. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4868. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4869. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4870. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4871. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4872. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4875. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972.

⁸⁹ CONET, Resolución N.º 4861. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4862. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4863. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4864. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4866. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4867. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4868. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4869. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4870. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4871. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4872. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972; Resolución N.º 4875. 27/3/72, *Boletín del CONET n.º 352*. 11/9/1972.

⁹⁰ «Parece que será una realidad el replanteo del sistema educativo», *Clarín*, 20/12/71; «Vacantes técnicas. Nota editorial», *Clarín*, 2/4/1972.

ciclo superior técnico. De esta manera, en la práctica, la carrera de técnico se extendía a siete años, en lugar de seis.

Hacia 1972 existía el 71% más de ciclos básicos de bachilleratos que en 1966; la cantidad de escuelas comerciales había crecido el 1% y las ENET habían disminuido el 0,7%, que representaba a 13 establecimientos.

CONCLUSIONES

A lo largo de la Revolución argentina los discursos e ideas desarrollistas atravesaron la conducción y la política educativa, manifestándose en el *Proyecto de Reforma del sistema educativo nacional* de 1968, en el *Programa educativo nacional* de 1970 y en el *Plan nacional de desarrollo y seguridad* (1971-1975).

Los problemas de la formación de recursos humanos y de la racionalización del gobierno de la educación fueron preocupaciones presentes en los pronunciamientos de todos los funcionarios del período. Existió una posición optimista respecto a las potencialidades la educación como base necesaria para la modernización tecnológica, económica y social. La enseñanza técnica apareció en un lugar central en el proceso de cambio y en el proyecto de país, al ser necesaria la capacitación de recursos humanos para un mercado de trabajo que se modernizaría.

El general Onganía, sus ministros y colaboradores consideraron a la educación técnica desde una perspectiva espiritualista y de educación integral, pero esta perdió presencia cuando en 1971 se sancionó Ley N.º 19206, que tornó al vínculo educación-trabajo más pragmático.

La planificación educativa fue vista como el instrumento para redefinir la estructura y la organización de los niveles y ciclos de la enseñanza, junto a la modificación del gobierno de la educación. En los discursos de las autoridades aparecían las dos variables como necesarias e interdependientes. No obstante, analizadas las transformaciones en el gobierno de la educación técnica, así como el alcance de la Reforma en la modalidad y las acciones para enfrentar el crecimiento de la matrícula, es evidente que el mayor cambio operó en la estructura de conducción del CONET. Las acciones orgánicas y funcionales emprendidas por todos los ministros estuvieron orientadas a descentralizar las responsabilidades pedagógicas

y financieras, y a centralizar la planificación, experimentación y supervisión. La ley de transferencia de 1969 pudo haber sido un duro golpe para el CONET, pero su incidencia solo ocurrió en la provincia de Río Negro. Más perjudicial para este organismo fue la pérdida de su autarquía, con las Leyes N.º 19206 y 20016, que además dejaban a un conjunto amplio de escuelas financiadas con el impuesto a la educación técnica supeditadas a los intereses de las empresas que las mantenían, y la enseñanza podía perder el carácter integral defendido por las autoridades del CONET. Resistida por estudiantes y docentes, la disposición no entró en vigencia y la estructura del organismo no cambió.

Por una parte había numerosos indicadores de la importancia que se le otorgaba a la formación de técnicos pero, por otra, el *Proyecto de reforma del sistema educativo nacional* de 1968 —y sus sucedáneos, que culminaron en *Plan nacional de desarrollo y seguridad* (1971-1975)— fue obra exclusiva de los ministros de educación y sus asesores, sin la consulta a los funcionarios del CONET. Mientras que para los ideólogos de la Reforma las características y objetivos asignados al nivel intermedio y al nivel medio eran las claves para la formación de recursos humanos requeridos por el mercado de trabajo, los funcionarios del CONET sostenían que la educación vocacional y práctica del nivel intermedio «obligatorio» no era homologable al ciclo básico que sostenía el organismo. Tampoco lo era el ciclo superior al bachillerato, que implicaba la reducción de la carrera de técnico a la de bachiller técnico. Para autoridades, supervisores e inspectores del CONET la Reforma no conducía, y hasta desviaba, el alcance de los objetivos de la educación técnica. Percibían que se confundía la educación vocacional y práctica con la educación técnica dado que se postergaba la capacitación laboral a instancias de educación no obligatorias. A la vez que se otorgaba gran importancia a la educación técnica en los discursos oficiales, los contenidos específicos intentaron ser excluidos del currículo de la educación en vías de reforma y fueron parciales las soluciones a las demandas de vacantes.

La planificación de la educación media no produjo cambios concretos capaces de responder a los problemas de la educación técnica. El proceso de implementación de la microexperiencias de la Reforma tuvo una mínima llegada a las escuelas medias del CONET. Las acciones en favor de la regionalización de la educación, para que responda con eficacia a las actividades económicas regionales fueron ineficaces. Las

propuestas de enseñanza, en términos generales, no fueron actualizadas. La cantidad y las especialidades de los cursos nocturnos de formación profesional de operarios, no obstante, crecieron significativamente. A través de estas instancias, se intentó estimular la educación permanente y se dio respuesta a las demandas del mercado de trabajo. Las respuestas diseñadas para afrontar el crecimiento de la matrícula fueron paliativas, condicionadas por problemas presupuestarios. Pese a la apertura de nuevos ciclos y ENET, estos no resultaron suficientes y se dieron estrategias que afectaron los trayectos educacionales de los alumnos.

En suma, el contraste entre discursos y acciones permite advertir que las ideas fuerza que marcaron el período no llegaron a concretarse y que las acciones en favor del fortalecimiento la educación técnica nacional fueron escasas e ineficientes, más si se compara la cantidad de establecimientos existentes al final del período, con los ciclos básicos del bachillerato.

Nota sobre la autora

GABRIELA A. D'ASCANIO es profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario y doctoranda del Doctorado en Humanidades con mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (2017 y continúa). Jefe de trabajos prácticos de la Cátedra Historia Socio-Política del Sistema Educativo Argentino del Ciclo de Formación Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Autora de los artículos «El impuesto para la educación técnica durante la última dictadura cívico militar Argentina (1976-1983)» (*Revista Folia Histórica del Nordeste* - ISSN: 0325-8238 - e-ISSN: 2525-1627) <http://dx.doi.org/10.30972/fhn.0415161>; y, «Marchas y contramarchas de la educación técnica durante el tercer gobierno peronista (1973-1976)» (*Revista Cadernos de História da Educação* - ISSN: 1982-7806). Autora de las reseñas «Reseña: Ascolani, Adrián y Gutiérrez, Talía (coord.). Agro y político en Argentina. Desarrollismo, reforma agraria y contrarevolución, 1955-1976. Buenos Aires, CICCUS, 2020» (*Revista Estudios Rurales* - ISSN: 2250-4001); y, «Reseña: Fiorucci, F. & Rodríguez, L. G. (Comp.) (2018). Intelectuales de la educación y el Estado: maestros,

médicos y arquitectos. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes» (*Revista IRICE* - ISSN: 0327-392X - e-ISSN: 2618-4052).

REFERENCIAS

- Aguiar, Liliana, Pilar Castiñeira y M. del Carmen Orrico. «La formación docente en contextos de reformas. Procesos histórico-políticos en la Jurisdicción Córdoba». *Cuadernos de Educación. La Educación como Espacio Público*, año 2, n.º 2. (2002): 51-63.
- Ascolani, Adrián y Talía Gutiérrez. «Introducción». En *Agro y política en Argentina. Tomo III. Desarrollismo, reforma agraria y contrarrevolución, 1955-1976*, editado por Adrián Ascolani y Talía Gutiérrez, 3-17. Bs. As.: Ciccus, 2020.
- Bellini, Claudio. «Controversias y oscilaciones de la política industrial: de Perón a Frondizi». En *Estudios sobre la industria argentina*, editado por Marcelo Rougier, 117-162. Bs. As.: Lenguaje claro, 2013.
- Bonavena, Pablo. «La lucha de los estudiantes de las Escuelas Técnicas contra la Ley Fantasma». *X Jornadas de Sociología*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (2013). <http://www.aacademica.org/000-038/301>
- Cavarozzi, Marcelo. «Autoritarismo y democracia, 1955-1983». En *La sociedad y el Estado en el desarrollo de la Argentina moderna*, editado por Torcuato S. Di Tella y Cristina Lucchini, 201-248. Bs. As.: Biblios, 1999.
- Fiszebein, Martín. «Crecimiento desbalanceado y estructura productiva desequilibrada en Argentina (1945-1976): problemas e ideas del modelo industrial en retrospectiva». En *Estudios sobre la industria argentina*, editado por Marcelo Rougier, 49-74. Bs. As.: Lenguaje claro, 2013.
- Gallart, María Antonia. *La escuela técnica industrial: un modelo para armar*. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2006.
- García, Natalia. «Visiones clandestinas, prácticas autoritarias y reforma educativa en Santa Fe (Argentina, 1966-1973)». *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 5, n.º 1 (2018): 159-180. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.202>
- Luca, Romina de. «La Reforma educativa de Onganía. El tercer momento de una estrategia». *Razón y Revolución*, n.º 15 (2006): 165-182.
- Martínez Paz, Fernando. *El Sistema Educativo Nacional. Formación. Desarrollo. Crisis*. Córdoba: UNC, 1980.
- Munck, Ronaldo. «Movimiento obrero, economía y política en Argentina: 1955-1985». *Estudios Sociológicos*, vol. 13, n.º 5 (1987): 87-109.

- Pineau, Pablo. «De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera». En *Estudios de Historia de la Educación durante el Primer Peronismo (1943-1955)*, editado por Héctor Cucuzza, 205-228. Bs. As.: Libros del Riel, 1997.
- Pineau, Pablo. «La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser. Los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983». En *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, editado por Adriana Puiggrós, 379-402. Bs. As. Galerna, 1997.
- Pineau, Pablo. *Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)*. Bs. As.: CEAL, 1991.
- Puiggrós, Adriana. *Imperialismo y Educación en América Latina*. México: Nueva Imagen, 1980.
- Riz, Liliana de. *La política en suspenso 1966/1976*. Bs. As.: Paidós, 2000.
- Rodríguez, Laura. «Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960». *Diálogos*, vol. 17, n.º 1 (2013): 155-184. <http://dx.doi.org/10.4025/dialogos.v17i1.723>
- San Román, Pablo de. «Los militares y la idea de progreso: la utopía modernizadora de la Revolución argentina (1966-1971)». *Documentos de Trabajo IELAT*, n.º 31 (2011): 1-32.
- Sosa, Mariana. «Desarrollo industrial y educación técnica: una estrecha relación. El caso Argentino». *Revista Latino-Americana de Historia*, vol. 5, n.º 15 (2016): 174-195.
- Suasnábar, Claudio. «Desarrollismo, sociología científica y planeamiento de la educación: el debate intelectual de los sesenta». En *Universidad e Intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, editado por Claudio Suasnábar, 29-46. Bs. As.: Edit. FLACSO/Manantial, 2004.
- Suasnábar, Claudio. *Intelectuales, exilios y educación. Producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*. Rosario: ProHistoria, 2013.
- Taroncher Padilla, Miguel A. «El proceso de inestabilidad político institucional en la Argentina: el golpe de estado de 1966 y algunos aspectos de la opinión pública». *Estudios Ibero-Americanos*, vol. 38, n.º 1, (2012): 45-61.
- Tedesco, Juan Carlos. *Industrialización y Educación en Argentina*. UNESCO, Programa Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, 1977.
- Villaverde, Aníbal. «La escuela intermedia en la accidentada evolución de la reforma educativa». En *La Escuela Intermedia en debate*, editado por Alfredo Bravo y Aníbal Villaverde, 231-260. Bs. As.: Ed. Humanitas, 1971.
- Wiñar, David. *Educación Técnica y evolución social en Argentina*. Bs. As: Comisión Económica para América Latina, 1981.

EL ACCESO DE LA MUJER A LOS ESTUDIOS A TRAVÉS DE LAS ESCUELAS DE MAGISTERIO DE LA IGLESIA. EL CASO DE LA ESCUELA DE MAGISTERIO ESCUNI ENTRE 1970 Y 1983

Women's access to higher education through the Church's teacher training colleges. The case of the Escuni Teacher Training School between 1970 and 1983

Félix Asenjo Gómez^a

Fecha de recepción: 16/05/2020 • Fecha de aceptación: 29/03/2021

Resumen. La Iglesia en España ha desarrollado un papel destacado, en la labor de formación de maestros, especialmente a partir de la Ley de Educación Primaria de 1945, que le permitió la apertura y organización de escuelas de magisterio propias. El análisis de los datos estadísticos durante la década de los setenta de una de estas escuelas, el actual Centro Universitario de Magisterio Escuni, en Madrid, nos muestra las características de este tipo de centros, de su alumnado y de la presencia fundamental de mujeres, en lo que supuso su incorporación cada vez mayor a la sociedad, algo que también sucedió a partir de las Escuelas estatales, con las que se comparará. Vemos que estos estudios han constituido un acceso fundamental al mundo de la cultura y de la formación para las mujeres, y lo vemos reflejado no solo en las escuelas públicas sino también en las de la Iglesia.

Palabras clave: Mujeres; Educación de la mujer; Formación del magisterio; Escuelas de magisterio de la Iglesia; Escuni.

Abstract. *The Church has played a prominent role in the field of teacher training in Spain, especially since the 1945 Primary Education Act, which allowed the Church to open and organize its own teacher training colleges. The analysis of the statistical data during the decade of the seventies of one of these schools, the current Centro de Estudios de Magisterio Escuni, in Madrid, shows us the characteristics of this type of school, of its student body and of*

^a Centro Universitario de Magisterio Escuni. Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Avda. Nuestra Señora de Fátima, 102, 28047 Madrid, España. fassenjo4@alumno.uned.es

the fundamental presence of women in them. This meant the increasing incorporation of women into society, something that also happened with their entry into the state public training schools, with which the private schools of the Church are compared. We observe that these studies have provided a fundamental access to the world of culture and higher education for women, an aspect that we see reflected not only in state schools but also in those of the Church.

Keywords: *Women; Women's education; Teacher training; Teacher training schools of the Church; Escuni.*

INTRODUCCIÓN

La actual tendencia en la investigación de historia de la educación demanda, entre otros, estudios sobre épocas más recientes y sobre aspectos hasta ahora marginados o poco transitados. Los estudios de género en España han sido tardíos y se han ido produciendo a partir de los años ochenta,¹ gracias a la consolidación de la democracia en nuestro país y a la puesta en marcha de políticas igualitarias, aunque ya el foco de atención sobre el papel de las mujeres se había encendido anteriormente, a raíz del movimiento feminista de los años sesenta.² Lejos de los análisis globales sobre cuestiones de género el objetivo de este trabajo es poder comprobar y analizar la afiliación femenina a la formación de magisterio en una escuela de maestros de la Iglesia en los años setenta, que sigue una tendencia que podemos rastrear desde los inicios del siglo XX y que ha representado siempre una vía principal de incorporación de la mujer a la sociedad.

Antes debemos aclarar que entendemos el «género» como una construcción cultural, como una categoría de análisis,³ pero no se pretende aquí indagar en su problemática, pasada o actual, sino tan solo aportar

¹ Teresa Rabazas Romero y Sara Ramos Zamora, «La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina», *Encounters on education=Encuentros sobre educación=Recontres sur l'éducation*, 7 (2006): 44.

² Pilar Ballarín Domingo, «La educación contemporánea de las mujeres», en *Historia de la educación en la España contemporánea, diez años de investigación*, eds. Jean Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1984), 174.

³ Miryam Carreño, «Chicas en la postguerra, un análisis sobre el aprendizaje de género», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria* 22-23 (2003-2004): 79-104.

datos que sirvan de ejemplo en la representación de la mujer en la sociedad en un momento concreto, y en su lucha por crecer y aportar a la comunidad desde una posición más igualitaria, contribuyendo a hacer más visible el papel de las mujeres en la historia.

El objetivo de este artículo es comprender el presente del magisterio y de la presencia femenina en él preguntando al pasado cercano, casi inmediato. Se analiza el caso concreto de una escuela de magisterio de la Iglesia, intentando entender la situación de la formación de los maestros y especialmente de las mujeres, en un periodo crítico del siglo XX en España. Se utiliza la metodología de investigación histórico-educativa alternando el uso de fuentes secundarias y primarias, la revisión de artículos sobre temática de género y de formación de maestros, la consulta de la legislación pertinente, la comparación de datos estadísticos aportados por el Ministerio de Educación, junto al análisis de la información procedente de los archivos del Centro Universitario de Magisterio Escuni⁴ y de la Escuela de Magisterio de La Almudena, que conforman el Archivo Histórico de Escuni (AHE).

El tema de la formación de maestros tiene una amplia tradición historiográfica, pero el caso de las escuelas de magisterio de la Iglesia no ha sido muy explorado por la investigación. Existe una tesis doctoral realizada sobre las escuelas de Madrid, leída en 1982, y otra posterior de 2003 sobre la escuela Don Bosco, así como algunos estudios particulares de escuelas concretas.⁵ Sin embargo, a pesar de que estas escuelas solo acogieron el 10% del alumnado, creemos que su estudio puede aportarnos datos interesantes para completar el conocimiento del periodo histórico en el que se desarrollan.

⁴ En el archivo de Escuni se encuentran, además de documentos del propio centro, otros informes generales procedentes del archivo del Secretariado de Escuelas de la Iglesia, dependiente de la Comisión Episcopal de Enseñanza. En adelante se citará como Archivo Histórico de Escuni (AHE).

⁵ Genoveva Toledo, «Las escuelas de magisterio de la Iglesia en Madrid y su aportación a la formación de maestros (1945-1970)» (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1984); Josefa Zaballo Crespo, *Origen y evolución histórica de la escuela universitaria "Don Bosco"* (Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, 2005); Juan Holgado Barroso, José Márquez de la Plata y Manuel Martín Riego, *De la Escuela de Magisterio de la Iglesia al CES Cardenal Spínola CEU (1957-2011): historia de una institución* (Sevilla: Fundación Universitaria San Pablo CEU, 2013); Joan Josep Matas Pastor, *Las Hermanas de la Pureza de María en la formación de maestros y comunicadores. Historia del Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (1974-2014)* (Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2015).

Para el marco cronológico tomamos dos hitos legislativos importantes en la configuración de nuestro sistema educativo. Por un lado, la Ley General de Educación de 1970, que marca un punto de inflexión y modernización en nuestra educación y fundamentalmente porque fue la que convierte las antiguas escuelas normales en escuelas universitarias de magisterio, un nivel educativo del que apenas habían disfrutado durante el periodo de la II República. Es también el momento en el que se fusionan las escuelas de la Iglesia y aparece la escuela de magisterio Escuni. Por el otro lado la Ley de Reforma Universitaria de 1983, al principio de la etapa socialista en un gobierno ya democrático, que renueva la universidad heredada del franquismo, le da autonomía y potencia las diplomaturas, entre las que se encuentra el magisterio. Supone un periodo no excesivamente amplio, aunque creemos que significativo. Las fechas que aparecen en las tablas y gráficos están dentro de este tramo cronológico, a pesar de que no siempre son coincidentes en los años de inicio y final pues proceden de fuentes documentales diversas que temporalmente no proporcionan datos para los mismos periodos exactos. A pesar de que la comparación total no es posible sí que son claras las tendencias que se muestran, que es lo que analizamos.

SITUACIÓN DEL MAGISTERIO EN LA DÉCADA DE 1970. ALGUNOS DATOS ESTADÍSTICOS

El progreso económico de la década de los sesenta y su repercusión en el cambio social en España se va a ver reflejado en la exigencia de una mejora educativa, que propiciará la aprobación de la Ley General de Educación de 1970. La nueva Educación General Básica, una etapa de educación obligatoria y gratuita desde los seis a los catorce años para todos, daba paso a un bachillerato unificado o a una formación profesional que no discriminaba por género.⁶ Quedaba atrás una época en la que había sido normal la separación tanto física como curricular entre niños y niñas. Los resultados del anuario estadístico de 1973 y 1976 registran la igualdad de matrícula de chicos y chicas en las etapas preescolar y obligatoria e incluso un número superior de matrícula femenina en el bachillerato, así como un aumento continuado de su presencia

⁶ A pesar de la igualdad manifestada en la ley quedaba el resquicio de poder «matizar de acuerdo al sexo» los programas y orientaciones en la EGB y el Bachillerato, en los artículos 17.2 y 27.2 de la LGE.

en la universidad.⁷ La progresión femenina en el acceso a los institutos de segunda enseñanza había ido en aumento cada año.⁸ Sin embargo, la igualdad en la tasa de escolarización, por ejemplo, en bachillerato, no se consiguió hasta el curso 1976-1977, y en la universidad hasta el curso 1987-1988. Aunque cada generación aspira a renovar y superar las situaciones vitales de sus predecesores, vemos ahora claramente que además «las hijas de familias españolas de 1960 tienen otra mentalidad, otro concepto de vida que sus madres y abuelas, y su campo de actividad se ha ampliado enormemente».⁹ El aumento de mujeres en los estudios secundarios redundará en su mayor acceso al magisterio.

Si el acceso a la educación siempre estuvo restringido al ámbito masculino, secularmente y hasta bien entrado el siglo XIX, en el siglo XX se va a producir una progresiva feminización de los sistemas educativos, algo que por otra parte vemos que no solo afecta a España.¹⁰ De entre los diferentes estudios que se podían cursar en el siglo XIX la primera matrícula oficial que estuvo abierta a las mujeres fue la del magisterio. Su participación superaría a la del varón ya desde el primer cuarto del siglo XX y el proceso de feminización se intensificaría a lo largo de la segunda mitad del siglo, llegando en 1970 a suponer el 64,5% del alumnado.¹¹

La integración de las escuelas de magisterio en la universidad a partir de la ley de 1970,¹² supuso un cambio de denominación, pasando ahora a llamarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica, también un cambio administrativo, por su dependencia de la universidad correspondiente, y por último un cambio

⁷ Pilar Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (s. XIX-XX)* (Madrid: Síntesis, 2001), 138.

⁸ Consuelo Flecha García, «Profesoras y alumnas en los institutos de segunda enseñanza (1910-1940)», *Revista de Educación*, no. extraordinario (2000): 269-294.

⁹ Rabazas y Ramos, «La construcción del género en el franquismo», 49.

¹⁰ Antonio Viñao Frago, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons, 2004), 246. Del tema de la feminización del magisterio también hablaron, entre otros, autores como Carlos Lerena Alesón, «El oficio de maestro. La posición y papel del profesorado de primera enseñanza», *Sistema. Revista de Ciencias Sociales* 50-51 (1982); y Félix Ortega Gutiérrez, «Un pasado sin gloria. La profesión de maestro», *Revista de Educación* 284 (1987).

¹¹ Viñao, *Escuela para todos*, 251.

¹² Según Disposición Transitoria 2.^a 3, de la Ley de 1970 BOE 6/08/1970. La transformación quedó regulada posteriormente por el Decreto 2293/1973 de 17 de agosto, BOE del 26 de septiembre de 1973.

pedagógico, por la implementación de unos nuevos planes de estudios. El plan de estudios de 1971 fue conocido como «Plan experimental», y tardaría en refrendarse oficialmente seis años, con su publicación en el *Boletín Oficial* en 1977.¹³ Fue esta una época de numerosas inseguridades y dificultades para las nuevas escuelas de magisterio, tanto para las públicas como para las privadas. Y para la universidad en general, los años setenta fueron una etapa de movilizaciones y protestas, algo que venía propiciado por el momento histórico de cambio. Se mezclaban las reivindicaciones académicas con otras de tipo económico y político, y esto era así tanto para el alumnado como para el profesorado. Esta situación de inestabilidad se alargaría para las escuelas de magisterio hasta su conversión en facultades dentro de la universidad.

El número global de escuelas de magisterio pasó de 167 durante el curso 1966-1967 a 81 en 1975-1976, aunque hay que explicar que la reducción del número de escuelas no significó una reducción en el número de alumnos y alumnas, ya que de hecho aumentaron. La reducción de escuelas se produjo fundamentalmente en el sector privado, entre las que pertenecían a entidades de Iglesia. De los 110 centros no estatales existentes en 1966 se pasa a 25 en 1975, mientras que la cifra de los estatales se mantiene prácticamente igual.¹⁴ Un buen número de las escuelas de magisterio de la Iglesia funcionaban adheridas en instalaciones y servicios a colegios religiosos femeninos de enseñanza primaria y secundaria, de donde recibían su alumnado. Esto les permitía su mantenimiento económico, pues apenas llegaban al centenar de alumnas de media, número muy pequeño para su funcionamiento independiente.¹⁵ Y cuando se exigió el bachiller superior para los estudios de magisterio se quedaron sin alumnado suficiente y tuvieron que optar por cerrar o fusionarse con otras escuelas.

Por otro lado, las cifras de mayor afluencia de alumnos y alumnas hacia los estudios de magisterio coincidirán con la implantación de las pruebas de acceso a la universidad,¹⁶ como veremos a continuación. Dentro de ese

¹³ Orden 13/06/1977, *BOE* del 25 de junio de 1977.

¹⁴ Joaquín Tena Artigas, Luis Cordero Pascual y José Luis Díaz Jares, *La educación en España, análisis de unos datos* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1978), 123.

¹⁵ Genoveva Toledo, «Las escuelas de magisterio de la Iglesia en Madrid», 251.

¹⁶ El examen de selectividad para el acceso a los estudios superiores fue una medida promovida en 1974 por el Ministerio de Educación y Ciencia, dirigido entonces por el ministro Cruz Martínez

alumnado el grupo femenino seguirá siendo mayoría. Si en el curso 1966-1967 las mujeres representaban el 60% de la matrícula total, para el curso 1975-1976 suponen más del 64%, aumento producido a pesar de haber mejorado las condiciones económicas y sociales del colectivo de maestros, que parecía ser uno de los motivos por los que los varones acudían a él en menor medida que las féminas.¹⁷ En lo que respecta al tipo de centro, durante el curso 1975-1976 el 91% de los alumnos acuden a centros estatales, con una ratio de 25 alumnos por profesor, cifra que sin embargo desciende hasta diez alumnos por profesor en las escuelas no estatales.¹⁸

EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO SEGÚN SEXO Y TIPO DE CENTRO

El aumento del alumnado que accedía a los estudios de magisterio en España podemos verlo reflejado en la tabla I.

Tabla I. Evolución del total del alumnado de magisterio entre 1972-1982

Año	Total alumnos	Variación %
1972-1973	45.531	
1973-1974	44.560	-2,13
1974-1975	59.058	32,54
1975-1976	70.534	19,43
1976-1977	84.186	19,36
1977-1978	97.028	15,25
1978-1979	93.830	-3,30
1979-1980	91.328	-2,67
1980-1981	86.551	-5,23
1981-1982	84.886	-1,92

Fuente: Fernando Muñoz Vitoria, *El sistema de acceso a la universidad en España (1940-1990)* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 1993), 284.

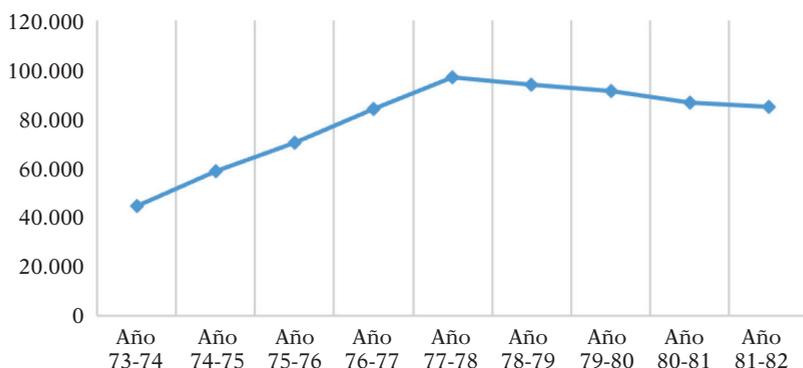
Esteruelas. Ley 30/1974 de 24 de julio sobre pruebas de aptitud para acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias. BOE del 26 de julio de 1974.

¹⁷ Tena, Cordero y Díaz, *La educación en España, análisis de unos datos*, 101.

¹⁸ Tena, Cordero y Díaz, *La educación en España, análisis de unos datos*, 123.

Observamos que la afluencia de alumnos, chicos y chicas, a las nuevas Escuelas de Formación del Profesorado de EGB sufre un brusco ascenso entre los años 1974 y 1978, siendo especialmente importante el del curso 1974-1975, donde experimenta una subida del 32,54% con respecto al año anterior; tendencia que, aunque no tan acusada, se mantiene en los tres siguientes cursos. Es el momento de entrada en vigor de la prueba de selectividad en la universidad española, examen que sin embargo no va a aplicarse inicialmente a los ahora estudios universitarios de magisterio. El alumnado que huye de esta prueba selectiva o que no consigue suficiente nota para los estudios deseados tiene una opción abierta en las escuelas de formación de maestros. En esta coyuntura, en la que la integración de la carrera de magisterio en la universidad es muy reciente y aún no está plenamente consolidada, cursar estos estudios ofrece un camino rápido para la obtención de un título superior; aunque sea con el nivel de diplomatura según el diseño universitario del momento, que da acceso directo al mundo laboral. Se configura, por tanto, como una vía muy útil y adecuada, especialmente para las aspiraciones de unas alumnas que contaban con pocas opciones de estudios tan socialmente aceptados. A partir del curso 1977-1978 la afluencia de alumnos, tanto hombres como mujeres, se estabiliza, tendiendo ligeramente a la baja, aunque consiguiendo doblar prácticamente en una década su número. Los datos de esta tabla trasladados a una gráfica nos muestran la rápida evolución ascendente y la posterior estabilización (gráfico I).

Gráfico I. Evolución alumnado de magisterio entre 1973-1982



Datos muy interesantes se encuentran en el estudio sociológico sobre el magisterio realizado por Varela y Ortega para el Ministerio de

Educación en 1984,¹⁹ y que se reproducen en la Tabla II y en el gráfico II. En el periodo estudiado de ocho años, entre 1973 y 1981, vemos que siempre es mayor la proporción femenina que la masculina, e incluso la población masculina desciende siete puntos en el cómputo global para el periodo estudiado. Y ese desequilibrio a favor de las mujeres es aún mayor en las escuelas privadas, con una diferencia frente a las públicas de unos seis puntos en el conjunto del periodo. Apreciamos un curioso pico en el curso 1974-1975 en las escuelas no estatales, donde se produce un aumento entre el grupo femenino a la par que un descenso similar en el sector masculino. Quizá la incertidumbre o el temor ante una prueba novedosa como la selectividad, que se implantaba ese año, hizo más mella entre el alumnado femenino que elegía los centros privados, y eso llevó a una afluencia mayor. Y una vez vista la experiencia de ese curso la tendencia se corrigió hacia la igualdad, según muestran los datos del resto de la década. En cualquier caso, constatamos que magisterio, tanto en centros públicos como en privados, sigue siendo una opción de estudios seguida mayoritariamente por el sector femenino de la población estudiantil.

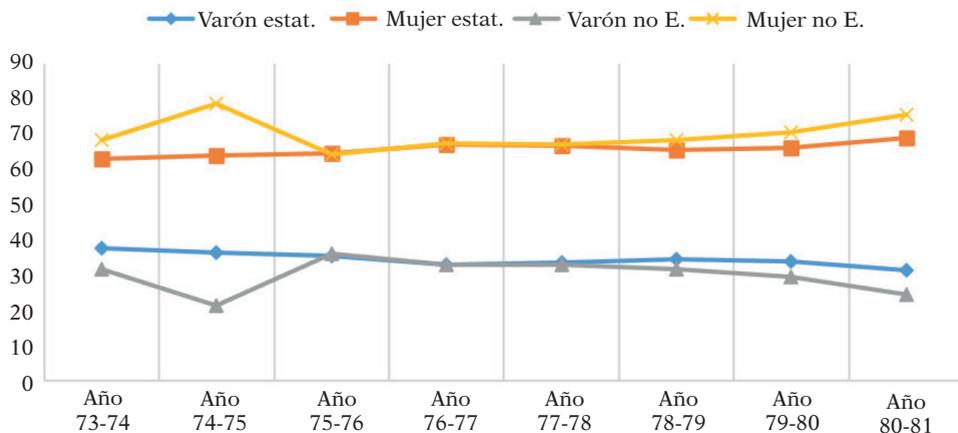
Tabla II. Evolución del alumnado de magisterio por sexo y tipo de centro 1973-1981

Curso			Estatal		No estatal	
	Varones %	Mujeres %	Varones %	Mujeres %	Varones %	Mujeres %
1973-1974	37,17	62,87	37,56	62,44	31,70	68,30
1974-1975	36,24	63,76	36,22	63,78	21,42	78,58
1975-1976	35,42	64,58	35,39	64,61	35,90	64,10
1976-1977	32,91	67,09	32,93	67,07	32,84	67,16
1977-1978	33,39	66,61	33,45	66,55	32,88	67,12
1978-1979	34,26	65,74	34,66	65,34	31,57	68,43
1979-1980	33,37	66,63	33,95	66,05	29,55	70,45
1980-1981	30,20	69,80	31,20	68,80	24,60	75,40

Fuente: Varela y Ortega, *El aprendiz de maestro*, 162.

¹⁹ Julia Varela y Félix Ortega, *El aprendiz de maestro* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 1984), 162.

Gráfico II. Evolución del alumnado de magisterio según el tipo de centro y sexo, 1973-1981



En la comparación entre escuelas estatales y privadas nos damos cuenta de que la evolución del alumnado corre de forma pareja, sin apenas variación, a lo largo del periodo analizado, entre los cursos de 1973 y 1981. Y lo mismo ocurre en la proporción entre hombres y mujeres que se deciden por estos estudios, siendo siempre superior la proporción femenina. Cada una de las modalidades sigue atrayendo a un tipo de población de manera muy fija, pero el conjunto de alumnos que se deciden por estos estudios, en cualquiera de las opciones, se mantiene constante tanto en número como en afiliación por género. Apreciamos también que las líneas tienden a ser más divergentes al final del periodo, de manera que la ya mayoritaria elección de estos estudios por parte de las mujeres se sigue acentuando, mientras que tiende a la baja la de los hombres. Y también vemos que esta tendencia es común tanto en las escuelas públicas como privadas. Confirmamos que magisterio, en la década de los setenta, sigue siendo una carrera fundamentalmente femenina.

EL ALUMNADO DE LAS ESCUELAS DE MAGISTERIO DE LA IGLESIA

Los alumnos y fundamentalmente alumnas de las escuelas de la Iglesia tuvieron en un principio un destino claro en los propios colegios religiosos, como maestros y maestras para esos centros. En esa función formadora de sus propios docentes, antes del cambio provocado

por la reforma de los planes de estudio en 1967, existieron escuelas de la Iglesia «de todos los calibres»,²⁰ algunas muy humildes y otras con muy buen nivel y perfecta organización. Pero las que subsistieron tras la reforma de la ley «lo hicieron tan decorosamente que sus alumnos compitieron con las Normales oficiales en plan de igualdad y con resultados parecidos en las prueba de madurez». ²¹ En esta segunda etapa de existencia no le van a faltar, por tanto, estudiantes a estas escuelas.

Para poder seguir mostrando cómo evoluciona la población estudiantil que se decide por los estudios de magisterio vemos en la tabla III la afluencia de alumnos y alumnas a estas escuelas de la Iglesia, que recordemos, ya imparten el nuevo plan de estudios experimental. Observamos una progresión similar a la experimentada en las escuelas estatales, aunque con unos porcentajes de aumento que resultan espectaculares, especialmente en el curso 1974-1975, y en menor medida en los tres cursos posteriores. Si comparamos las gráficas I y III vemos la similitud en el ascenso de estudiantes en ambas opciones, pero terminando en una tendencia al alza en las escuelas de la Iglesia y a la baja en las públicas. En las escuelas de la Iglesia se parte de una población muy pequeña, pues de alguna manera están naciendo de nuevo. Acaban de ser renovadas y adaptadas a la nueva legislación. Por un lado, debemos tener en cuenta que apenas suponen el 10% del alumnado total del magisterio español, pero por otro, los datos nos dicen que la oferta de estas escuelas tiende a consolidarse rápidamente, e incluso con apenas 23 centros en el año 1976 consiguen un número de alumnos superior al que tuvieron entre las 114 que existían en el curso 1967-1968, momento en que se renovó el plan de estudios.²²

²⁰ Manuel de Guzmán, *Vida y muerte de las escuelas normales* (Barcelona: PPV, 1986) 206.

²¹ Guzmán, *Vida y muerte de las escuelas normales*, 209.

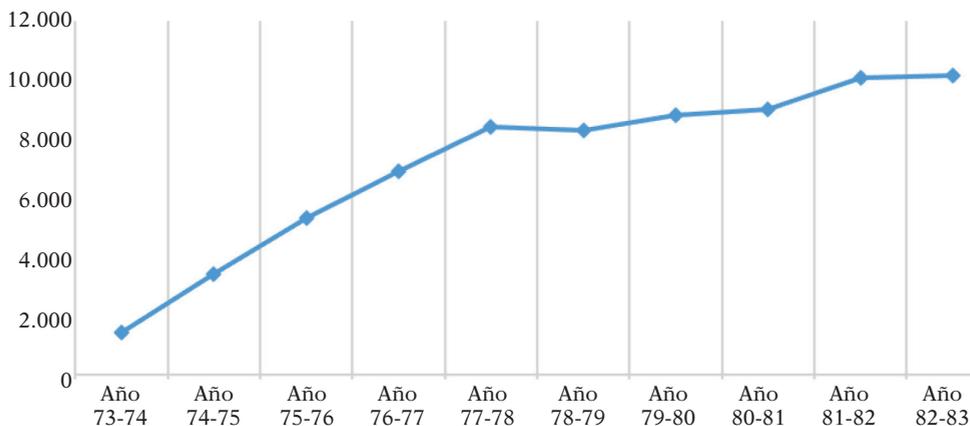
²² «I Reunión de Obispos, representantes de las entidades titulares y directivos de las Escuelas de la Iglesia del Profesorado de Educación General Básica», Madrid, 20 de octubre de 1976, p. 3, carpeta Informes y Memorias, caja 4, AHE.

Tabla III. Evolución de alumnado de magisterio en las escuelas de la Iglesia

Curso	Número alumnos	Variación %
1973-1974	1395	
1974-1975	3332	138,8
1975-1976	5213	56,4
1976-1977	6760	29,7
1977-1978	8234	21,8
1978-1979	8118	-1,4
1979-1980	8651	6,6
1980-1981	8841	2,2
1981-1982	9891	11,9
1982-1983	9942	0,5

Fuente: AHE. Elaboración propia.²³

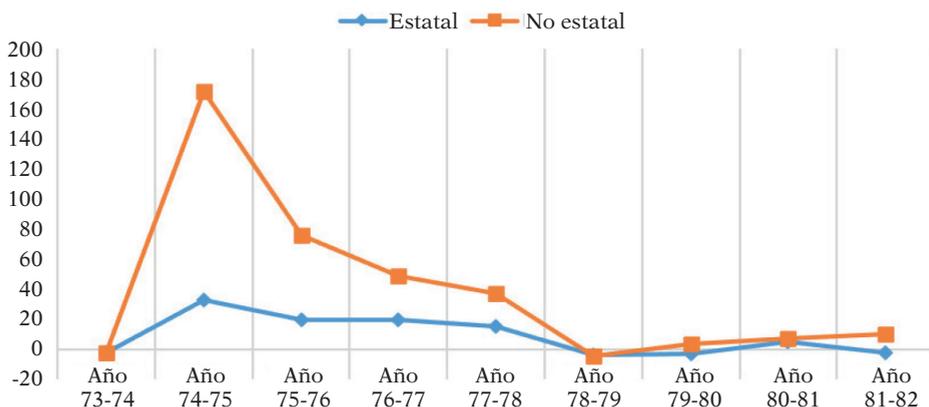
Gráfica III. Alumnado de las escuelas de magisterio de la Iglesia 1973-1983



²³ «IV Asamblea de Escuelas Universitarias de Magisterio de la Iglesia», 25 de marzo de 1983, p. 13, carpeta Asambleas, caja 4, AHE. Los datos aportados en esta estadística solo recogen los alumnos que inician los nuevos planes educativos a partir de 1973 y no incluyen los alumnos presentes en las Escuelas de la Iglesia que pertenecían al plan de 1967. Este plan irá progresivamente extinguiéndose a partir de 1971.

Teniendo siempre presente la distancia en el número de alumnos entre los dos tipos de escuelas, públicas y privadas, en la siguiente gráfica IV se observa el espectacular aumento de alumnado que en el curso 1974-1975 acude a las escuelas privadas, justamente en el año en el que se implantó la selectividad. Vemos también que esta tendencia al alza fue corrigiéndose poco a poco en los cursos posteriores hasta llegar a una evolución paralela a la pública a partir de 1979. Con una década de recorrido desde que se iniciara la implantación de la Ley General de Educación de 1970 y se reorganizaran las escuelas de magisterio incorporadas a la universidad, encontramos que en el curso 1981-1982 son casi diez mil los alumnos y alumnas repartidos en 23 escuelas de la Iglesia, con una media de 450 por escuela, y con una ligera proyección de aumento. Podemos entender que ofrecían una propuesta de trabajo que era aceptada por los aspirantes a maestro y adecuada a la nueva legislación que se había planteado. Su reconversión desde las antiguas escuelas que la Iglesia empezara a fundar a raíz de la ley de 1945 estaba teniendo éxito.

Gráfica IV. Comparación de alumnos en escuelas estatales y no estatales



Fuente: Véase nota.²⁴

En la tabla IV aportamos ahora un dato más para el análisis del alumnado de las escuelas de la Iglesia: los alumnos religiosos, tanto hombres como mujeres, que en muchas de las escuelas originales habían sido

²⁴ Fuentes utilizadas: los datos de la tabla II, de Julia Varela y Félix Ortega, para las escuelas estatales y los de la tabla III del AHE para las escuelas no estatales. Elaboración propia.

numerosos, no llegan al 2,5% en el curso 1982-1983. Apenas hay diferencia entre hombres y mujeres religiosos, un 0,94% frente a un 1,5%. Representan pues una minoría en el conjunto total. Se constata que cada vez es menor el número de vocaciones religiosas y esto también se refleja en la pequeña proporción que ocupan entre los alumnos de las escuelas de magisterio de la Iglesia.

Tabla IV. Alumnado religioso-seglar. Escuelas de la Iglesia. Curso 1982-1983

Religiosos (hombres y mujeres)	245	2,48%
Seglares (hombres y mujeres)	9.667	97,52%
Total	9.912	100%

Hombres			Mujeres		
Religiosos	Seglares	Total	Religiosas	Seglares	Total
0,94%	19,51%	20,46%	1,5%	78,01%	79,53%

Fuente: Véase nota.²⁵

Por lo que respecta al profesorado, igual tendencia a la baja se observa entre el colectivo religioso. Tan solo un dato, en el curso 1982-1983 el 37% del profesorado de las escuelas de magisterio de la iglesia era religioso, frente a un 63% seglar.²⁶ En cuanto al sexo, el 47,2% eran mujeres y el 52,7% eran hombres, porcentaje prácticamente igual al de las escuelas públicas.²⁷ Por estos años en los centros educativos de los diferentes niveles que la Iglesia tiene aumentará muy significativamente el profesorado no religioso.

Tan clara como la tendencia hacia un alumnado seglar vemos en esta misma tabla IV la característica femenina de quienes eligen estos estudios en las escuelas de la Iglesia. En estos centros, supone casi el 80% del total, frente a un 68,8% que se daba en las escuelas públicas, como

²⁵ Fuente: «IV Asamblea de Escuelas Universitarias de Magisterio de la Iglesia», 25 de marzo de 1983, pp. 7 y 16, carpeta Asambleas, caja 4 AHE. Elaboración propia.

²⁶ «Síntesis del acta de la Asamblea de directores y directores adjuntos», Madrid, 17 de noviembre de 1984, p. 7, carpeta Datos Estadísticos, caja 6, AHE.

²⁷ Varela y Ortega, *El aprendizaje de maestro*, 167.

hemos visto antes (tabla II). Seguimos comprobando la afinidad de las mujeres por los estudios de magisterio, o al menos la poca afluencia por parte de los hombres, en la línea que ya apuntábamos de feminización de la profesión. Este dato es fruto probablemente de la continuación de esa ideología dominante que atribuye a las mujeres especiales cualidades para la labor educativa, a la vez que ve su tarea como la continuación de la realizada en el hogar. Y la característica femenina se ve aún más acentuada en las escuelas de magisterio de la Iglesia. La explicación puede estar en que la mayoría de ellas surgieron a partir de colegios religiosos femeninos y se produce una continuidad en este sentido, la sociedad las sigue viendo como instituciones educativas para mujeres.

Otro de los aspectos interesantes de estudio es la clase social que alimenta el alumnado de magisterio.²⁸ Observando los datos de la tabla V vemos que el grupo ampliamente mayoritario de población que acude a las escuelas estatales de magisterio es de clase media baja, un 66% en las escuelas estatales y un 41,6% en las de la Iglesia.

Tabla V. Procedencia social según la profesión de los padres. Comparación escuelas de magisterio estatales y Escuelas de la Iglesia. Curso 1982-1983

Clase social	Magisterio estatal	Escuelas de la Iglesia
Alta	7,80	12,23
Media alta	4,00	27,77
Media baja	66,01	41,63
Baja	16,01	18,74

Fuentes: Varela y Ortega, *El aprendiz de maestro*, 166 y 207; y elaboración propia a partir de «IV Asamblea de Escuelas Universitarias de Magisterio de la Iglesia», del 25 de marzo de 1983, pp. 11,12, caja 4, carpeta Asambleas, AHE.

²⁸ Para analizar las clases sociales, en el caso del magisterio estatal, nos valemos de los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística, INE, *Estadística universitaria en España, curso 1979-80*, que aparecen en el estudio de Julia Varela y Félix Ortega, *El aprendiz de maestro*, 166 y 207. En cuanto a los datos de las Escuelas de la Iglesia utilizamos el documento del AHE: caja 4, carpeta Asambleas, «IV Asamblea de Escuelas Universitarias de Magisterio de la Iglesia», del 25 de marzo de 1983, pp. 11,12. En este documento aparece una estadística realizada por el Secretariado de Escuelas de la Iglesia tomando como base probable los barómetros del Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS y los datos del INE de principios de la década de los ochenta para agrupar las diferentes profesiones en clases sociales, de manera coincidente con las clasificaciones del Ministerio.

Constatamos que los de magisterio han sido tradicionalmente unos estudios ligados a las clases subalternas, media baja y baja, que ven en ellos una salida laboral que mejora su estatus, a la vez que cierta facilidad para su realización, según la imagen que de estos estudios se ha tenido tradicionalmente. Es una profesión elegida por alumnos cuyos padres proceden de los estratos bajos de las clases medias, correspondiente a profesiones modestas, como pueden ser funcionarios y asalariados pero con cierta estabilidad laboral y una pequeña capacidad de ahorro, destacando entre ellos los de procedencia rural (pequeño propietario agrícola, trabajador autónomo, ganadero), padres que pueden ver en el magisterio una manera de que sus hijos, y especialmente sus hijas, puedan subir un peldaño en la escala social.²⁹ Pero ya sabemos que esta no es una característica única del magisterio en España, sino algo que ocurre en el conjunto de países europeos.³⁰ Para el caso de las mujeres el acceso al magisterio ha supuesto siempre una posibilidad de independencia y elevación social, mucho mayor que en el caso masculino. Ello explica que el contingente femenino sea superior, característica que a la vez repercutirá en la feminización de la profesión.³¹ Las no muy numerosas opciones de estudio para las mujeres tan socialmente aceptadas como el magisterio contribuyen a llenar las escuelas normales. La alternativa de dependencia familiar o de reducción al papel de ama de casa hacen deseables unos estudios que procuran opciones laborables suficientemente interesantes para ellas.

La comparación de la extracción social entre las escuelas estatales y de la Iglesia presenta tendencias similares en cuanto a su distribución por grupos, pero hay interesantes diferencias en las proporciones. Vemos unos mayores datos registrados por las escuelas de la Iglesia entre los grupos de clase media alta y alta, por ejemplo, un 4% para la estatal frente a un 27% para las de la Iglesia en el tramo de la media alta. Y entre la clase media alta y alta suman casi tanto como el porcentaje de la media baja. Esta diferencia con las escuelas públicas podría representar

²⁹ Félix Ortega y Agustín Velasco, *La profesión de maestro* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 1984), 39.

³⁰ Gilbert de Landsheere, *La formación de los enseñantes del mañana* (Madrid: Narcea, 2.ª edición, 1978), 178-180. Aporta datos de diferentes países europeos en los que coincide el estrato social medio y bajo para la procedencia de los aspirantes al magisterio.

³¹ Landsheere, *La formación de los enseñantes del mañana*, 182.

la preferencia tradicional de estos grupos sociales por la enseñanza privada, que la verían como un privilegio, ya que pueden pagar una cuota adicional. Aunque curiosamente también son superiores los datos de asistencia a esta enseñanza privada de la clase más baja, un 18,74% frente a un 16%, lo que podría explicarse por la posibilidad que ofrecen estas escuelas de tener alumnos becados internamente. Sus responsables son conscientes de que sus alumnos tienen que pagar un coste mayor, unas cuotas mensuales que, a pesar de todo, siempre se procuraron bajas.³²

Como ejemplo de la procedencia social del alumnado, en lo que se refiere a la escuela de magisterio de la Iglesia Escuni, vemos cómo en sus archivos se afirma que «solo un porcentaje inferior al 10% pertenecen a familias cuyos padres tienen una profesión liberal; la gran mayoría son pues hijos de obreros, agricultores, pequeños industriales, administrativos o funcionarios».³³ Y en un documento posterior se dice que no se deben subir las cuotas de los alumnos porque «dos tercios de la escuela pertenecen a familias que están en la mitad inferior de la escala social».³⁴ Se es consciente, por tanto, del tipo de alumnos que se tienen y de su origen y posibilidades.

Aunque podríamos preguntarnos si las escuelas de la Iglesia representan una alternativa real a la escuela pública o tan solo atienden a aquellos sectores que esta no recoge (a pesar de todo, los números son claros a favor de la pública), lo cierto es que las escuelas de la Iglesia, de manera consciente, no pretenden crecer indefinidamente, aumentar en exceso el número de sus alumnos ni crear instalaciones y plantillas de profesores que después se conviertan en un problema. Hemos visto en la gráfica III que después de un rápido crecimiento inicial, a partir de 1978 la afluencia se estabiliza. Mantienen una matrícula cerrada y pretenden una enseñanza de calidad y una preparación que posibilite el acceso al

³² Las Escuelas de la Iglesia siempre fueron deficitarias, déficit que cubren las instituciones promotoras por entender su carácter social. En el año 1980 la cuota media aportada por los alumnos cubre el 71,98% del gasto total de las escuelas. Además, el 9,94% de alumnos pagan cuotas inferiores a la media o están totalmente becados. «III Asamblea de directores, jefes de estudio y presidentes de patronato de las Escuelas Universitarias de la Iglesia del Profesorado de EGB», 12 de diciembre de 1980, p. 23, carpeta Asambleas, caja 4, AHE.

³³ «Informes sobre el actual momento de las Escuelas Universitarias de Magisterio de la Iglesia», 1979, p. 4, carpeta Informes y memorias, caja 4, AHE.

³⁴ «Informe de la visita realizada a la Escuela Universitaria de Magisterio de la Iglesia Escuni de Madrid», p. 2, carpeta Informes y memorias, caja 4, AHE.

mundo laboral de sus egresados, lo que suponen redundará en una llegada de alumnado suficiente para mantenerse. Tratan principalmente de cumplir la misión fundacional con la que nacieron de formar maestros cristianos,³⁵ los que las propias instituciones necesitaban, razón por la que siempre fueron apoyadas por la jerarquía religiosa.

EL CASO DE LA ESCUELA DE MAGISTERIO DE LA IGLESIA ESCUNI

Ya sabemos que las escuelas de magisterio de la Iglesia surgen a raíz de la Ley de Educación Primaria de 1945. Tendrán una etapa de amplio desarrollo que finalizará con otra ley, la de 1970, que aparece tras un periodo de profundos cambios económicos y sociales en España. Durante ese periodo en Madrid llegaron a fundarse hasta nueve escuelas. Las dos primeras, en 1948, fueron la femenina de Ntra. Sra. de la Almudena, regentada por la Institución Teresiana y la masculina de San Juan Bautista de la Salle, que dirigían los HH. De la Doctrina Cristiana en Griñón (Madrid). Después se fundaron siete escuelas más, todas ellas femeninas. La posterior escuela de magisterio Escuni será fruto de la fusión de varias de ellas. En concreto, la Escuela de San Vicente de Paúl regentada por las Hijas de la Caridad, la Escuela de La Inmaculada de las RR. MM. Escolapias, la Escuela de la Madre Ana Mogas, de las RR. Franciscanas de la Madre del Divino Pastor, y la Escuela del Sagrado Corazón de las RR. del Sagrado Corazón. En 1972 se unió también la ya citada Escuela de la Almudena, formando ESCUNI (Escuelas Unidas). Todas ellas son congregaciones o instituciones de Iglesia dedicadas fundamentalmente a la enseñanza que tuvieron su propia pequeña escuela de magisterio. En el proceso de unificación tuvo que ver el tamaño de cada escuela, pero fundamentalmente fue una decisión individual de cada congregación por continuar con la tarea del magisterio. Todas las existentes en ese momento fueron convocadas a una reunión para tratar el tema, que se celebró el 11 de mayo de 1970. La reunión estuvo presidida por el director del Secretariado de Escuelas de Magisterio de la Iglesia, el hermano Mencía,³⁶ y en ella se vio que

³⁵ «III Asamblea de directores, jefes de estudio y presidentes de patronato de las Escuelas Universitarias de la Iglesia del Profesorado de EGB», 12 de diciembre de 1980, pp. 16,18, carpeta Asambleas, caja 4, AHE.

³⁶ Emiliano Mencía de la Fuente fue un religioso que perteneció a la congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas-La Salle y fue director del Secretariado para las Escuelas de Magisterio de la Iglesia entre 1968 y 1988, dependiente de la Comisión Episcopal de Enseñanza.

no era conveniente en ese momento una reducción tan drástica en una sola escuela, con la fusión de todas las escuelas existentes. Los representantes de las que no querían fusionarse se retiraron, pues tenían otros planes para sus centros, y continuó la reunión con aquellas que estaban dispuestas, las ya citadas anteriormente.³⁷ Vemos que en la recién creada Escuni quedarán reunidas cinco de las nueve escuelas madrileñas que existieron, todas ellas femeninas. Otras dos habían desaparecido a raíz del cambio de planes de estudio en 1967. Y las dos restantes seguirán caminos independientes. Una, la de San Juan Bosco, dirigida por las Hijas de María Auxiliadora, se fusionará con la escuela masculina de San José que los salesianos tenían en Guadalajara, formando la escuela mixta de Don Bosco.³⁸ Y por su parte la escuela de La Salle se trasladará en 1970 de Griñón a Aravaca (Madrid), convirtiéndose también en escuela mixta desde esa fecha.³⁹ Vemos pues, que serán tres las entidades que a partir de 1970 continúen la labor de las escuelas de magisterio de la Iglesia en Madrid, las escuelas de La Salle, Don Bosco y Escuni.

Escuni se convirtió en la escuela que servía de base y modelo donde experimentar cambios e iniciar procesos que luego se trasladaban a otras escuelas de España. En ella confluían algunas características, como la de haber surgido de la unión de varias anteriores, estar ubicada en la capital, próxima al Ministerio de Educación donde se tramitaban todos los expedientes, y próxima también al Secretariado de Escuelas de la Iglesia, que dirigía los procesos de fusión y marcaba las líneas metodológicas. Pero, además, era escuela modelo «por el dinamismo con el que arrancó y su preocupación por la calidad»⁴⁰ educativa que se propuso desde el inicio, lo que pronto redundará en el rápido crecimiento de su alumnado, como veremos después.

³⁷ Genoveva Toledo, «Las escuelas de magisterio de la Iglesia en Madrid y su aportación a la formación de maestros (1945-1970)» (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1984) 303.

³⁸ Del origen y evolución de esta escuela se da cumplida noticia en la tesis doctoral de Zaballos Crespo, J. *Origen y evolución histórica de la escuela universitaria «Don Bosco»* (Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, 2005). Actualmente esta escuela está integrada en el Centro de Estudios Superiores Don Bosco

³⁹ Su origen y desarrollo está recogido en el libro que celebra su 50 aniversario. Fortunato Alcalde, *Cincuenta años de historia (1948-1998). Forjando educadores. Escuela Universitaria L Salle*. (Madrid: Imprenta Villena, 2001). Actualmente esta escuela está integrada en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, en Aravaca (Madrid)

⁴⁰ Emiliano Mencía, «Escuelas unidas-escuela universitaria». En *Veinticinco años abriendo horizontes. Escuni 1970-1995*, dir. Dolores María *et al* (Madrid, Imprenta Artegraf, S.A. 1995), 22-27.

El desarrollo industrial de la década de los sesenta propiciará el auge de las ciudades y el crecimiento de una clase social media. La búsqueda de una mayor racionalidad en el uso de los recursos incluirá también la búsqueda de la eficacia del sistema educativo.⁴¹ Y al igual que hay que formar mano de obra cualificada para la industria también es una necesidad mejorar la formación de los maestros y maestras. En 1967 se reforman las escuelas de magisterio, con la exigencia del bachillerato superior para su acceso y con un nuevo plan de estudios. A partir de ese momento, y sobre todo desde la nueva Ley de Educación de 1970, los estudios se convertirán en mixtos y todas las escuelas, tanto de la Iglesia como del Estado, empezarán a recibir alumnos y alumnas en las mismas aulas, cursando los mismos estudios, de manera que la posibilidad de obtener una diplomatura universitaria con acceso directo al mundo laboral también resultará atractiva para los chicos, lo que redundará en su progresiva incorporación. La ley de 1970 marca un antes y un después en la educación española y esto es especialmente cierto para las escuelas de magisterio. Parece que la transformación no fue fácil, ya fueran públicas o privadas. En el caso de estas últimas, para el curso 1972-1973 solo se autorizó a diez escuelas de la Iglesia a impartir, con carácter experimental, el Plan de Estudios de las Escuelas del Profesorado de EGB⁴² Dos años después, para el curso 1974-1975, ascendían a veintitrés las autorizadas a impartir el Plan Universitario.

La clave de la transformación en las escuelas de la Iglesia, aparte de la coyuntura política que influye en la realidad educativa, habría que buscarla en el trabajo sistemático que ya se venía haciendo a nivel del profesorado desde la segunda mitad de la década de los sesenta. Desde la jerarquía eclesiástica, a partir del curso 1968-1969, se había iniciado una política de fusiones dirigida a disminuir su número y a potenciar la calidad exigida en los nuevos planes oficiales.⁴³ Algunas cerraron, pues atendían a un alumnado muy poco numeroso y sin perspectivas de crecimiento, otras decidieron que tendrían más posibilidades trabajando juntas y se unieron para adaptarse y sobrevivir (en algunas ciudades

⁴¹ Manuel de Puelles Benítez, «Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: reflexiones sobre la orientación política de la educación», *Revista Española de Pedagogía* 192 (1992): 316.

⁴² Orden del 21 de septiembre de 1972, *BOE* del 7 de noviembre de 1972.

⁴³ «Las Escuelas de la Iglesia del Profesorado de EGB en el año académico 1971-72. Memoria», 15 de noviembre de 1972, p. 9, carpeta Informes y Memorias, caja 4, AHE.

como Madrid, Barcelona o Valencia había hasta seis o siete instituciones de este tipo). Ya hemos visto que la escuela de magisterio Escuni es fruto de la fusión de varias de las existentes en la capital. El proceso de extinción de las distintas escuelas, en unos casos, y de fusión en otros, va a ser dirigido desde la Conferencia Episcopal, concretamente desde el Secretariado de Escuelas Universitarias de Magisterio de la Iglesia, a la sazón dirigido por el ya citado hermano de La Salle Emiliano Mencía. Recordemos que las distintas escuelas habían ido surgiendo a partir de 1945 y habían llegado a suponer hasta 118, repartidas por todo el territorio nacional, incluidos los dos archipiélagos. Cada escuela era independiente y tenía como superior jerárquico al obispo de la diócesis local. Escuni, para el curso 1972-1973 fue una de las primeras diez escuelas de toda España a las que el Ministerio de Educación autorizó a impartir el nuevo Plan de Estudios de las Escuelas del Profesorado de EGB⁴⁴ Surge así en este contexto renovador y nace con un nuevo estilo de vida y de trabajo, intentando llevar a la práctica las novedosas teorías pedagógicas de los años setenta. Emiliano Mencía tendrá un papel clave en la organización y desarrollo de las escuelas de la Iglesia en este periodo. Diseñó y fomentó una renovación pedagógica basada en la educación personalizada, que en esos momentos estaba en boga, teniendo como fuente principal la experiencia del jesuita Pierre Faure en Francia. Lo hará en colaboración con el Movimiento Somosaguas, desarrollado por la Institución Teresiana. La «Experiencia Somosaguas» representa un singular intento de renovación educativa que pretendió trasladar la iniciativa de aprendizaje al propio alumno, haciéndole consciente de su individualidad a la vez que también altera la función del maestro, como facilitador de ese aprendizaje.⁴⁵

ANÁLISIS DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA DE MAGISTERIO ESCUNI

Hemos comprobado que el conjunto de la población que acude a las escuelas de magisterio aumenta a partir de la nueva ley de 1970 y que, en apenas cinco cursos, entre 1973 y 1978, duplica su población (tabla I). El

⁴⁴ Orden de 21 de septiembre de 1972. *BOE* del 7 de noviembre de 1972.

⁴⁵ Para entender el Movimiento Somosaguas puede consultarse: Pierre Faure, «Estudios generales. La enseñanza personalizada, orígenes y evolución». *Revista de Educación*, 247 (1976): 5-10; Irene Gutiérrez Ruiz, *Experiencia Somosaguas*. (Madrid: Iter Ediciones, 1971); Irene Gutiérrez Ruiz, El maestro de la Experiencia Somosaguas. *Tendencias pedagógicas*, 14, (2009), 181-189.

aumento de alumnado en las escuelas de la Iglesia fue aún más espectacular. La progresiva implantación de los cursos del Plan experimental y la confianza en la validez oficial de los títulos dieron lugar a que el número de alumnos se duplicara en tres años, teniendo siempre en cuenta que estas escuelas partían de una población muy pequeña y que al final de la década de los setenta solo recogían al 10% del total de alumnos de magisterio.

Los siguientes datos son interesantes: en el curso 1981-1982 se contaban 9.891 alumnos en el conjunto de escuelas de magisterio de la Iglesia. La media de alumnos entre todas las escuelas era de unos 450. El número de profesores total era de 525, con una media de 24 profesores por escuela y con una ratio media de 17 alumnos por profesor. La ratio profesor/alumno en las escuelas públicas se situaba en 25, en el curso 1980-1981.⁴⁶ Por esas mismas fechas Escuni contaba con un total de 848 alumnos, con 39 profesores y una ratio de 22 alumnos por profesor, números como vemos superiores a la media del conjunto de escuelas de la Iglesia y que dan idea de su pujanza.⁴⁷ Estos datos los vemos representados en la tabla VI y en el gráfico V. El problema en estos momentos en Escuni lo representaba el espacio, que había quedado muy escaso para el volumen de alumnado admitido.

La ubicación de los centros educativos y el propio diseño de la construcción escolar no son arbitrarios, siempre tienen un significado.⁴⁸ En el caso de las escuelas de magisterio de la Iglesia lo habitual fue que compartieran el espacio y los recursos de los colegios de segunda enseñanza que tenían las diferentes congregaciones religiosas. Esa misma característica va a continuar dándose en la ubicación de Escuni, que, si bien no puede decirse que fuera fruto del azar, sí tuvo que ir adaptándose a las necesidades de cada momento. Entre 1970 y 1980 Escuni va a tener tres sedes diferentes. Los dos primeros años se alojó provisionalmente en los locales de la escuela de San Vicente de Paúl, en la

⁴⁶ Varela y Ortega, *El aprendizaje de maestro*, 170.

⁴⁷ «IV Asamblea de Escuelas Universitarias de Magisterio de la Iglesia», 25 de marzo de 1983, carpeta Asambleas, caja 4, AHE.

⁴⁸ Agustín Escolano Benito, «La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum». *Historia de la Educación vol. XII-XIII* (1993-94): 97-120; Antonio Viñao Frago, «Del espacio escolar y la escuela como lugar. Propuestas y cuestiones», *Historia de la Educación vol. XII-XIII* (1993-94): 17-74

calle García de Paredes, propiedad de las Hijas de la Caridad, una de las congregaciones fundadoras de Escuni. Eran los momentos en los que aún convivía el alumnado del plan de estudios de 1967 con el del nuevo de 1971. Ante el aumento de alumnos y alumnas, con gran ilusión y pretensión de permanencia, se trasladó en 1972 a unas dependencias del colegio del Cardenal Spínola, en la calle Dolores Povedano, un colegio que la congregación de las Esclavas del Divino Corazón había terminado de construir en 1960. Incluso esta congregación entró a formar parte del patronato de Escuni. Era un edificio nuevo, ubicado en el barrio de Chamartín de la Rosa, donde permaneció hasta 1977. En esta fecha unos nuevos planes urbanísticos afectaron al edificio y ante el aumento continuo de estudiantes tendrá que realizar un nuevo traslado. Para iniciar el curso siguiente la Diócesis de Madrid les cede parte del seminario menor, sito en la calle Jerte, donde a partir de entonces contó con el espacio necesario para el alumnado que acogía en esos momentos, pero que a la larga también acabaría siendo insuficiente.⁴⁹

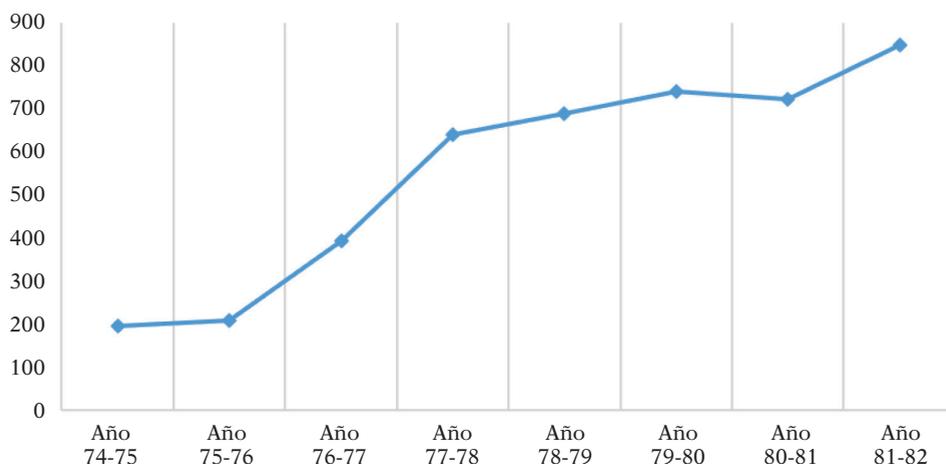
Tabla VI. Datos totales de alumnado en Escuni, curso 1974-1982

Curso	Mujeres	%	Hombres	%	Total
1974-1975	183	94,3	11	5,7	194
1975-1976	190	91,3	18	8,7	208
1976-1977	339	86,0	55	14,0	394
1977-1978	525	82,1	114	17,9	639
1978-1979	561	81,5	127	18,5	688
1979-1980	588	79,6	151	20,4	739
1980-1981	-		-		721
1981-1982	-		-		848

Fuentes: Genoveva Toledo, «Las escuelas de magisterio de la Iglesia en Madrid», Apéndice II, 242 y elaboración propia a partir de AHE: caja 4, carpeta Asambleas.

⁴⁹ Escuni se trasladaría a su actual sede, en la avenida Nuestra Sra. De Fátima, n.º 102, en septiembre de 1998

Gráfica V. Evolución del número total de alumnos en Escuni. Curso 1974-1982



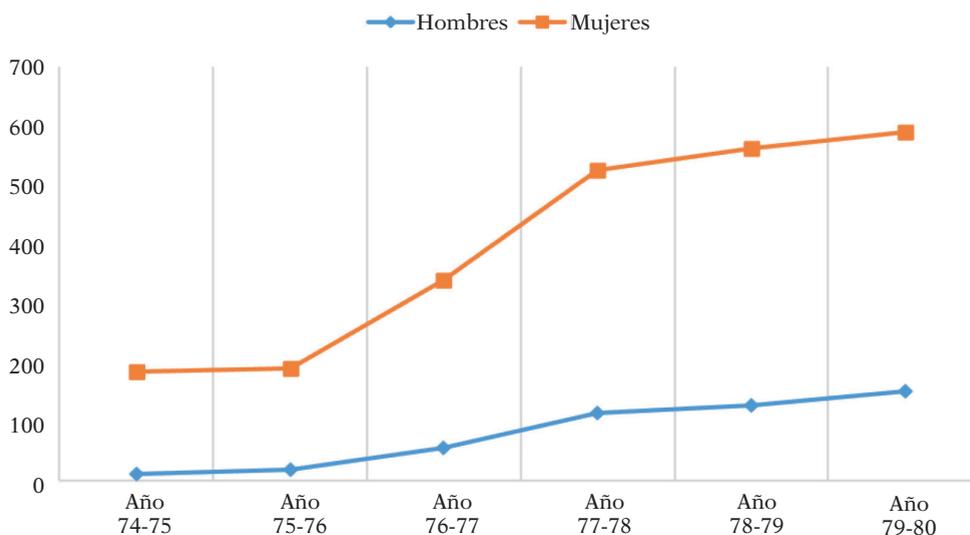
En cuanto a la distribución por sexo (tabla VII y gráficos VI y VII) vemos que Escuni parte de un alumnado prácticamente femenino —un 94% en 1974— pues había surgido a partir de la fusión de varias escuelas de magisterio femeninas que tenían colegios únicamente de chicas, para llegar al curso 1979-1980 a unos porcentajes de 79,6% frente a un 20,4% de chicos, más cercanos a los de la media de escuelas de la Iglesia, donde la proporción entre mujeres y hombres era de un 70,4% frente a un 29,6%. En ese mismo curso en las escuelas estatales, como hemos visto en la tabla III, la proporción era del 66,3% frente a un 33,3%. Lo interesante es observar, en la gráfica VI, que el gran salto de alumnado producido a partir del año 1977 corresponde a población femenina, que es la que aporta la mayor parte del aumento del volumen estudiantil, pues la población masculina, aunque avanza, lo hace de manera mucho más contenida. Seguimos comprobando la aceptación y preferencia femenina por estos estudios, especialmente en las escuelas de la Iglesia y entre ellas en Escuni. Probablemente los mayores porcentajes femeninos de Escuni puedan deberse a una cierta tradición o inercia en la percepción que se tiene de esta escuela, pues es la heredera de escuelas solamente femeninas. En otros casos es diferente, pues hay escuelas de magisterio de la Iglesia que son fruto de la unión de antiguas escuelas masculinas y femeninas, como es por ejemplo el caso de la escuela Don Bosco de Madrid, surgida de las ramas masculina y femenina de los salesianos.

Tabla VII. Comparación del alumnado por sexo entre el total de escuelas de la Iglesia y Escuni

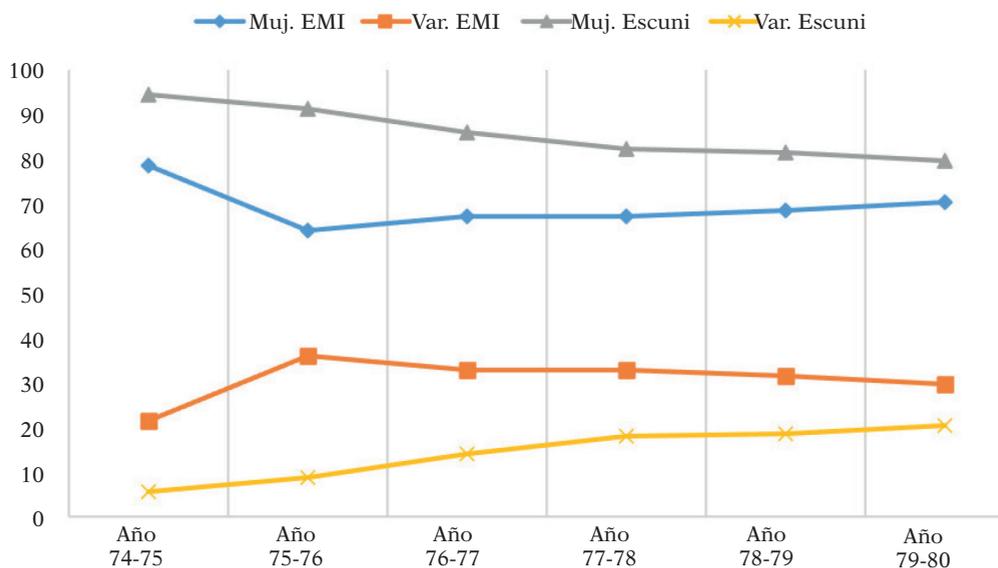
Curso	Total de Escuelas Magisterio de la Iglesia		Escuni	
	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %	Hombres %
1974-1975	78,6	21,4	94,3	5,7
1975-1976	64,1	35,9	91,3	8,7
1976-1977	67,2	32,8	86,0	14,0
1977-1978	67,1	32,9	82,1	17,9
1978-1979	68,4	31,6	81,5	18,5
1979-1980	70,4	29,6	79,6	20,4

Fuente: Elaboración propia a partir de IV Asamblea de Escuelas Universitarias de Magisterio de la Iglesia», 25 de marzo de 1983, carpeta Asambleas, caja 4, AHE.

Gráfica VI. Evolución de alumnos en Escuni por sexo. Curso 1974-1980



Gráfica VII. Comparación del alumnado por sexo entre escuelas de la Iglesia y Escuni



Al igual que el alumnado, también el profesorado de magisterio tiene un porcentaje femenino muy alto, mucho más que en cualquier otra escuela o facultad universitaria. En las escuelas estatales, en el curso 1980-1981, supone el 47,6%,⁵⁰ mientras que en las escuelas de la Iglesia es de un 47,2%,⁵¹ prácticamente igual. En Escuni, sin embargo, el número de profesoras asciende al 71% del total.⁵² Estas cifras muestran la continuidad histórica en la relación entre el mundo femenino y la educación en sus niveles inferiores.

A partir de la aprobación de la constitución en 1978 el principio de igualdad queda sancionado en el artículo 14, y sirve de base a las aspiraciones femeninas, ancestralmente relegadas. Las mujeres cada vez son más conscientes de la posibilidad de elegir su destino y de la necesidad de aspirar a una buena formación. La Ley General de Educación de 1970

⁵⁰ Varela y Ortega, *El aprendiz de maestro*, 167.

⁵¹ «IV Asamblea de Escuelas Universitarias de Magisterio de la Iglesia», 25 de marzo de 1983, carpeta Asambleas, caja 4, AHE.

⁵² «Libro de altas y bajas del profesorado». Administración, AHE.

ya había unificado el diseño curricular entre hombres y mujeres, a pesar de que sabemos que los sesgos se mantenían en el currículum oculto.⁵³ Pero la sociedad española cambia rápidamente y permite el ascenso y promoción de las mujeres en diferentes campos. El trabajo de las hijas en el hogar no es tan preciso como lo fue en otras épocas, y sin embargo en las familias jóvenes cada vez es más necesaria la aportación del sueldo de los dos miembros. En este caso la escuela es reflejo de la sociedad⁵⁴ y las mujeres mejoran su formación y su ocupación frente a sus progenitoras. La profesión del magisterio sigue manteniendo su primacía en la elección femenina. En las escuelas estatales de formación de maestros y también, y especialmente, en algunas escuelas de la Iglesia, como es el caso de Escuni, se muestra claramente esta tendencia.

CONCLUSIONES

Los estudios de magisterio constituyeron desde el siglo XIX una de las alternativas de formación, de acceso al mundo cultural y posteriormente laboral más utilizadas por las mujeres. Primeramente, al hacerse completas tanto las escuelas de niños como las de niñas hasta los doce años, se facilitó el progresivo acceso a los institutos de segunda enseñanza. Después, superado el bachillerato elemental el camino hacia el magisterio fue una opción especialmente seguida por ellas. Paralelamente se iban incorporando a los institutos de segunda enseñanza en número cada vez mayor.

Tras la Guerra Civil, a raíz de la Ley de Educación Primaria de 1945, la Iglesia contará con autorización para la apertura de escuelas de magisterio propias, con lo que pronto aumentará la oferta de establecimientos de este tipo, y a la vez, las posibilidades de formación para las mujeres. Al considerarse tradicionalmente el magisterio como una profesión adecuada al papel social que podían desarrollar, estas escuelas se llenaron de alumnado femenino, lo que contribuyó a la feminización del oficio, fenómeno por cierto generalizado en el conjunto de países europeos.

⁵³ Consuelo Flecha García, «Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias», *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 33 (2014): 49-60. <https://revistas.um.es/areas/article/view/216041>

⁵⁴ José Saturnino Martínez García, «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas en España: 1977-2004», *Revista de Educación* 342 (2007): 287-306.

El progreso económico de la década de los sesenta tendrá prontas consecuencias sociales y afectará a la necesidad de formación de toda la población. La Ley General de Educación de 1970 será la encargada de actualizar el sistema educativo y de establecer la igualdad en ese campo entre hombres y mujeres. También las antiguas escuelas de magisterio, tanto públicas como de la Iglesia, se verán afectadas por el cambio legislativo y en este momento pasarán formalmente a incorporarse a la universidad. Durante la década de los setenta se disparará la población estudiantil del magisterio, con especial aportación del sector femenino, como hemos visto. En una proporción incluso superior a la de los centros estatales aumentará la población de mujeres en las escuelas de la Iglesia. Entre estas escuelas, algunas serían prácticamente femeninas, pues eran el resultado de la reconversión de varias de las antiguas escuelas de magisterio de la Iglesia procedentes de congregaciones y grupos de Iglesia femeninos.

La clase media baja es el grupo social del que procede el grueso de población que accede al magisterio. El acceso a la cultura, la posibilidad de independencia económica y la elevación social están detrás de la mayor afluencia de mujeres a estos estudios, con pequeñas diferencias en los porcentajes entre escuelas públicas o de la Iglesia.

El caso de Escuni es el ejemplo de escuela de magisterio de la Iglesia que hemos analizado. Surgida en 1970 de la fusión de las escuelas femeninas de Madrid va a tener un rápido aumento de alumnado, incluso mayor al de la media del conjunto de escuelas de la Iglesia en España. Tendrá además una progresión en la afluencia de mujeres que se asentará y ampliará, también en proporciones superiores a las del conjunto de escuelas de la Iglesia. Representa muy bien, pues, el aspecto de feminización de la profesión, siguiendo la tendencia iniciada a principios del siglo XX.

Nota sobre el autor

FÉLIX ASENJO GÓMEZ es licenciado en Filosofía y Letras, en la Sección de Ciencias de la Educación, por la Universidad Pontificia de Comillas (1986). Diplomado Especialista en Formación de Adultos por la Universidad Autónoma de Madrid (1989). Diploma de Estudios Avanzados de

la UNED (2010). Actualmente realiza su tesis doctoral en el marco del Programa de Doctorado en *Diversidad, Subjetividad y Socialización. Estudios en Antropología Social, Historia de la Psicología y de la Educación* de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Imparte como profesor titular las asignaturas de Teoría de la Educación, e Historia y Corrientes Internacionales de la Educación en el Centro Universitario de Magisterio Escuni de Madrid. Desde 2007 hasta 2015 desempeñó en este centro el cargo de Responsable de Área del Departamento de Pedagogía. Última publicación: Educación y europeísmo, un itinerario de encuentro transnacional. *Revista Española de Educación Comparada*, 36 (julio-diciembre 2020), pp. 14-3. doi: 10.5944/reec.36.2020.261451.

WEBGRAFÍA

www.escuni.es
 www.cesdonbosco.com
 www.lasallecentrouniversitario.es

REFERENCIAS

- Alcalde, Fortunato. *Cincuenta años de historia (1948-1998). Forjando educadores. Escuela Universitaria La Salle*. Madrid: Imprenta Villena, 2001.
- Ballarín Domingo, Pilar. «La educación contemporánea de las mujeres». En *Historia de la educación en la España contemporánea, diez años de investigación*, editado por J. L. Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer, 173-190. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.
- Ballarín Domingo, Pilar. *La educación de las mujeres en la España contemporánea (s. XIX-XX)*. Madrid: Síntesis, 2001.
- Carreño, Miryam. «Chicas en la postguerra, un análisis sobre el aprendizaje de género». *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria* 22-23 (2003-2004): 79-104.
- Escolano Benito, Agustín. «La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum». *Historia de la Educación vol. XII-XIII* (1993-94): 97-120.
- Faure, Pierre. «Estudios generales. La enseñanza personalizada, orígenes y evolución». *Revista de Educación*, 247 (1976): 5-10.
- Flecha García, Consuelo. «Profesoras y alumnas en los institutos de segunda enseñanza (1910-1940)». *Revista de Educación*, núm. extraordinario sobre «La educación en España en el siglo XX» (2000): 269-294.

- Flecha García, Consuelo. «Desequilibrios de género en la educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias». *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 33 (2014): 49-60. <https://revistas.um.es/areas/article/view/216041>
- Gutiérrez Ruiz, Irene. *Experiencia Somosaguas*. Madrid: Iter Ediciones, 1971.
- Gutiérrez Ruiz, Irene. El maestro de la Experiencia Somosaguas. *Tendencias pedagógicas* 14 (2009): 181-189.
- Guzmán, Manuel de. *Vida y muerte de las escuelas normales*. Barcelona: PPV, 1986.
- Holgado Barroso Juan, José Márquez de la Plata y Manuel Martín Riego. *De la Escuela de Magisterio de la Iglesia al CES Cardenal Spínola CEU (1957-2011): historia de una institución*. Sevilla: Fundación Universitaria San Pablo CEU, 2013.
- Landsheere, Gilbert de. *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid: Narcea, 1979.
- Lerena Alesón, Carlos. «El oficio de maestro. La posición y papel del profesorado de primera enseñanza». *Sistema. Revista de Ciencias Sociales* 50-51 (1982).
- Martínez García, José Saturnino. «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas en España (1977-2004)». *Revista de Educación* 342 (2007): 287-306.
- Matas Pastor, Joan Josep. *Las Hermanas de la Pureza de María en la formación de maestros y comunicadores. Historia del Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (1974-2014)*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2015.
- Mencía, Emiliano. «Escuelas unidas-escuela universitaria». En *Veinticinco años abriendo horizontes. Escuni 1970-1995*, dir. Dolores María et al. Madrid: Imprenta Artegraf, S.A. 1995.
- Muñoz Vitoria, Fernando. *El sistema de acceso a la universidad en España (1940-1990)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, C.I.D.E, 1993.
- Ortega, Félix y Agustín Velasco. *La profesión de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 1984.
- Ortega Gutiérrez, Félix. «Un pasado sin gloria. La profesión de maestro». *Revista de Educación* 284 (1987).
- Puelles Benítez, Manuel de. «Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: reflexiones sobre la orientación política de la educación». *Revista Española de Pedagogía* 192 (1992): 311-319.
- Rabazas Romero, Teresa y Sara Ramos Zamora. «La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina». *Encounters on education=Encuentros sobre educación=Recontres sur l'éducation*, 7 (2006): 43-70.
- Tena Artigas, Joaquín, Luis Cordero Pascual y José Luis Díaz Jares. *La educación en España, análisis de unos datos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1978.

- Toledo, Genoveva. «Las escuelas de magisterio de la Iglesia en Madrid y su aportación a la formación de maestros (1945-1970)». PhD diss., Universidad Complutense de Madrid, 1984.
- Varela, Julia y Félix Ortega. *El aprendiz de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.
- Viñao Frago, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004.
- Zaballos Crespo, Josefa. *Origen y evolución histórica de la escuela universitaria «Don Bosco»*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, 2005.

THE FRAGILE BOUNDARY BETWEEN “EDUCATION” AND “EDUCATIONALISATION”: SOME PERSONAL REFLECTIONS ON THE OFTEN EXAGGERATED EDUCATIONAL ASPIRATIONS OF MUSEUMS

*La frágil frontera entre «educación» y «educacionalización»:
algunas reflexiones personales sobre las aspiraciones,
a menudo exageradas, de los museos*

Marc Depaepe^a

Reception date: 06/11/2021 • Acceptation date: 03/12/2021

Abstract. Although the origins of school museums and museums of children and childhood do not coincide directly, they nevertheless have moved into the same direction during the past decades. Especially because children are an important part of the visitors, a lot is invested by these museums in educational support and activities. Pedagogical arguments form the backbone of their mission statements. A bit against the tide of this trend, I want to pay attention here to the often exaggerated educational aspirations. To my mind the boundary between “education” and “educationalisation” is a fragile one and can be easily exceeded if the cultural-historical context of the museum content is ignored too much. Educating young people does not necessarily mean taking them by the hand and leading them through well-developed work packages, but is related to the more complex process of *Bildung* – the formation of a person, which usually starts, in view of attitudes and behaviour, by reflection about self-identity as well as societal values and norms. In my opinion the encounter with well-chosen artefacts of former pedagogical mentalities and realities in museums of education, children and childhood, can be helpful in this respect. Therefore, my plea for more culture-historical contemplation and less educational strategy in representing education, children and childhood is not to be understood as phasing

^aEmeritus Professor at the KU Leuven, Campus Kulak (Etienne Sabbelaan, 53 B- 8500 Kortrijk, Belgium) & Leading Researcher at the University of Latvia (Riga, Latvia). marc.depaepe@kuleuven.be

out efforts in this sector. On the contrary, the shift of emphasis from the neoliberal focus on efficiency, management, and social relevance (also in terms of a possible instrumentalization) of educational history towards more scientific, cultural-historical underpinning will need continuous support.

Keywords: Educational historiography; Childhood history; Representation in museums; Latvia; Belgium.

Resumen. *Aunque los orígenes de los museos escolares y de los museos de la infancia y la niñez no coinciden directamente, sin embargo, se han movido en la misma dirección durante las últimas décadas. Especialmente porque los niños son una parte importante de los visitantes, estos museos invierten mucho en apoyo y actividades educativas. Los argumentos pedagógicos constituyen la columna vertebral de sus declaraciones de su misión. Un poco a contracorriente de esta tendencia, quiero prestar atención aquí a las aspiraciones educativas, a menudo exageradas. En mi opinión, la frontera entre «educación» y «pedagogización» es frágil y puede sobrepasarse fácilmente si se ignora en exceso el contexto cultural-histórico del contenido del museo. Educar a los jóvenes no significa necesariamente llevarlos de la mano y conducirlos a través de paquetes de trabajo bien desarrollados, sino que está relacionado con el proceso más complejo de Bildung - la formación de una persona, que suele comenzar, en vista de las actitudes y el comportamiento, por la reflexión sobre la identidad propia, así como sobre los valores y normas sociales. En mi opinión, el encuentro con artefactos bien elegidos de antiguas mentalidades y realidades pedagógicas en los museos de la educación, los niños y la infancia puede ser útil a este respecto. Por lo tanto, mi petición de una mayor contemplación histórico-cultural y una menor estrategia educativa en la representación de la educación, la infancia y los niños no debe entenderse como una eliminación progresiva de los esfuerzos en este sector. Por el contrario, el cambio de énfasis desde el enfoque neoliberal en la eficiencia, la gestión y la relevancia social (también en términos de una posible instrumentalización) de la historia de la educación hacia un apuntalamiento más científico e histórico-cultural necesitará un apoyo continuo.*

Palabras clave: *Historiografía educativa; Historia de la infancia; Representación en museos; Letonia; Bélgica.*

“This story hits more marks than you suppose.
 All critics, pedants, men of endless prose,
 [...]
 No matter what the task,
 Their precious tongues must teach;
 Their help in need you ask,
 You first must hear them preach”.¹

(J. de La Fontaine, 1668)

AN UNEXPECTED QUESTION THAT PROMPTED A FEW PERSONAL REFLECTIONS

In 2020, Iveta Kestere succeeded in winning a research project at the University of Latvia looking into the representation of childhood in her country’s museums.² Given the fact that I — since becoming an emeritus at Leuven — have had links with that very same university as a leading researcher, my colleague asked me right from the start whether I wanted to take part. Both out of gratitude and out of curiosity, I immediately accepted her offer. That said, I don’t actually have a huge amount of expertise in this matter, even though I was involved as a content consultant in the design of the now-defunct Education Museum in Ypres between 1991 and 2017. However, that doesn’t exactly make me a museum educator or a specialist in museology, and I’m afraid I can’t claim to be a historical researcher of childhood either. One thing I can rightly lay claim to are the various publications on the history of education I’ve worked on over the course of my career, including in connection with the activities of education museums.³ Whether that suffices to help develop the

¹ Quotes from “The Boy and the Schoolmaster” (originally 1668), in: *The fables of La Fontaine* Translated from the French by Elizur Wright [original place and date: Boston, USA, 1841]. A New Edition, with notes by J. W. M. Gibbs, 1882.

² University of Latvia, Research project lzp-2020/2-0282: “Representation of childhood in the museums of Latvia, integrated in the e-learning environment of higher education”. The present article is also a contribution to this project. The paper was originally presented at the international conference “stories on childhood: history, memory and research”, 22-23 October 2021, Riga, Latvia, which was also part of the project.

³ About my work, also in the context of museums, see, e.g., interviews in history of education journals: S. Polenghi & G. Bandini, “Interview with Marc Depaepe”, *Espacio, Tiempo y Educación* 3, n.º. 1 (2016): 445-453; J.M. Hernández Díaz, “Conversación con Marc Depaepe. Historiador de la educación, Universidad Católica de Lovaina (Bélgica)”, *Historia de la educación* 39 (2020): 437-459; F. Maas, “Een

theoretical-methodological foundations of the aforementioned research project — something I’m ostensibly expected to do — is a whole different matter altogether. Regardless, it is likely that this project will be able to draw on some of my considerations on the nature and identity of educational historiography that I have shared as part of various publications over the years.⁴

From the late 18th century, the concept of “being a child” slowly but surely morphed into “being a pupil” as a result of the increasing importance of schools as social institutions.⁵ As a consequence, there are clear parallels between the historiography of childhood and that of education. From a research perspective, that latter discipline has extricated itself further and further from the cocoon of educational sciences over the past few decades, even though it remains mostly embedded in that field from an institutional point of view. Instead of continuing to define itself as an auxiliary science or as an element of pedagogy and/or educational science(s), the history of child rearing and education has gradually started to align itself with social and cultural historiography since the 1960s and 1970s. Together with the success of various new-fangled research methods and techniques in the context of the empirical and analytical “evidence based” exploration of human behaviour (of which child rearing and education are increasingly seen as an element), this

bevrijdende, ontmoetende en soms helende dialoog. Marc Depaepe over onderwijsmusea als laboratoria voor historisch-pedagogisch onderzoek”, *Lessen. Periodiek van het Nationaal Onderwijsmuseum en de Vereniging van Vrienden* 15, no. 2 (2020): 4-7.

⁴ For a brief synthesis of my work, see my farewell lecture at the University of Leuven, campus Kulak, published as: M. Depaepe, “Why even today educational historiography is not an unnecessary luxury. Focusing on four themes from forty-four years of research”, *Espacio, Tiempo y Educación* 7, no. 1 (2020): 227-246. In the *Liber Amicorum* five former students dedicated to me, one can find a profound and critical discussion about my work, see, e.g., Thomas S. Popkewitz, “The Study of Education. On Rethinking History with the Help of Marc Depaepe”, in *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education*, eds. S. Van Ruyskensvelde, G. Thyssen, F. Herman, A., Van Gorp & P. Verstraete (Berlin: De Gruyter, 2021), 39-58; L. Fendler, “Critical Powers of Historical Framing”, in *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education*, eds. S. Van Ruyskensvelde, G. Thyssen, F. Herman, A., Van Gorp & P. Verstraete (Berlin: De Gruyter, 2021): 59-80.

⁵ See, among others, U. Herrmann, *Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung: Programme – Analysen – Ergebnisse* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1990); H.E. Tenorth, *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* (Weinheim/München: Juventa, 2000³); J. Ch. von Bühler, *Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendlalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1990). See also: O. Welply, “A crisis in education? an Arendtian perspective on citizenship and belonging in France and England”, *British journal of sociology of education* 40, no. 6 (2019): 759-775.

has undoubtedly led to a reduction, and in some cases even the disappearance, of the historical approach (mainly in relation to ideas) on the curriculum of educational courses. On top of that, it may also have led to a lessening of its so-called educational relevance to the field.⁶

That said, I believe it remains to be seen to what extent the near-constant hankering for “lessons” from the educational past (which continues to be part and parcel of the literature to this day) isn’t simply an illusion arising from the utilitarian legacy of the Enlightenment: a history-of-mentalities continuation of the utilitarian ideology of modernism that we fall back on to support and/or explain countless social issues and political or ideological motives. In any case, it is difficult to view the rise of “historical pedagogy”, as our field has traditionally been referred to in several languages, as separate from the emerging professionalisation of education as an occupation. Halfway through the 19th century, in light of the ever more important role played by schools in nation states, we started searching for (authoritative) arguments from the past in order to elevate the professional ethos of educators⁷ — in sharp contrast to the material conditions they effectively worked in, as a side note. For these reasons, I and the other members of our research group(s) (which varied greatly in terms of composition over the years) have on multiple occasions stood up to defend the intrinsic value of studying the history of education, and by extension, argued in favour of a more scientific attitude in the development of education and school museums, without too many pedagogical or didactic ulterior motives.⁸

⁶ See, for example, G. McCulloch, *The Struggle for the History of Education* (London/New York: 2011); McCulloch as well as R. Aldrich, *Lessons from History of Education. The selected works of Richard Aldrich* (London/New York: Routledge, 2006) are more likely to take a less orthodox stance on the intrinsic value of the discipline of the history of education than I do.

⁷ France is a good example: see J. Gautherin, *Une discipline pour la république. La science de l'éducation en France (1882-1914)* (Berne: Peter Lang, 2002).

⁸ Most sharply in: M. Depaepe, “The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research”, *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie* 16, no. 1 (2010): 31-34. See further also, among others, M. Depaepe, “How should history of education be written? Some reflections about the nature of the discipline from the perspective of the reception of our work”, *Studies in Philosophy and Education* 23, no. 5 (2004): 333-345; M. Depaepe & F. Simon, “Sources in the Making of Histories of Education: proofs, arguments, and other reasonings from the historian’s workplace”, in *Educational Research: Proofs, Arguments, and Other Reasonings*, eds. P. Smeyers & M. Depaepe (Dordrecht: Springer, 2009), 23-39; M. Depaepe, “Qualities of Irrelevance? History of Education in the Training of Teachers”, in *Knowledge, Politics and the History of Education*, ed. J. E. Larsen (Münster: LIT-Verlag, 2012), 39-53; K. Van Nieuwenhuysse, F. Simon & M. Depaepe, “The Place of History in Teacher

After all, “school museums” came into being from the middle of the 19th century onwards as a result of pedagogical concerns, rather than out of an interest in cultural history. In some cases, they consisted of little more than the continuation of a didactic collection at some world fair or other that was intended to show the public at large the latest tools used to educate school-age children. Consequently, school museums first and foremost served as places where “new” material was collected and stored, which was then used to provide regular demonstrations to promote and support the educational reforms and innovations that occurred in the second half of the 19th century in the broader context of the modernisation of society. During the interbellum, these museums were faced with entirely new political and ideological contexts, and they either suffered as a result, or became increasingly politicised following the rise of “new order” ideas. This is exactly what happened in Germany, Italy and Spain, for example.⁹ The aftermath of the First World War

Training and in Education. A Plea for an Educational Future with a History, and Future Teachers with Historical Consciousness”, *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 5, no.1 (2015): 57-69, and, as far as the material educational heritage and education museums are concerned: M. Depaepe & F. Simon, “Educação, Património Cultural na Bélgica: Investigação consistente espera por iniciativas museológicas”, in *Educação e Património Cultural: Escolas, Objetos e Práticas*, ed. M. J. Mogarro (Lisboa: Edições Colibri, 2015), 73-92; M. Depaepe & F. Simon, “It’s All About Interpretation: Discourses at Work in Education Museums. The Case of Ypres”, in *Educational Research: Discourses of Change and Change of Discourse*, eds. P. Smeyers & M. Depaepe ([Cham]: Springer International Publishing Switzerland, 2016), 207-222; M. Depaepe, “Au bas de la liste des priorités? Quelques réflexions personnelles sur le traitement du patrimoine scolaire en Belgique”, in *Première rencontre francophone des musées de l’école. Actes Rouen 2016* (Rouen: Le Musée national de l’éducation [Munané], 2018), 65-75; M. Depaepe, “Über den Bildungswert von Schulmuseen”, in *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs*, Hrsg. J. Benecke, A. Richter, H. Schulz-Gade, D. Balcke, M. Schmid (Bad Heilbrunn: Kilinkhardt, 2021), in press; M. Depaepe, “Like a voice in the wilderness? Striving for a responsible handling of the educational heritage”, in *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, eds. F. Herman, S. Braster & M. del Mar del Pozo Andrés (Berlin: De Gruyter, 2022), in press.

⁹ Th. Heese, “Schulmuseen in Allemagne: histoire et situation actuelle des musées de l’école allemands”, in *Première rencontre francophone des musées de l’école. Actes Rouen 2016* (Rouen: Le Musée national de l’éducation [Munané], 2018), 51-63; A. Ascenzi, M. Brunelli & J. Meda, “Représentation du passé scolaire dans les musées de l’école en Italie”, in *Première rencontre francophone des musées de l’école. Actes Rouen 2016* (Rouen: Le Musée national de l’éducation [Munané], 2018), 89-103; P. Dávila & L.M. Naya, “Constitution, conservation et valorisation du patrimoine scolaire en Espagne”, in *Première rencontre francophone des musées de l’école. Actes Rouen 2016* (Rouen: Le Musée national de l’éducation [Munané], 2018), 77-88. The Italian article has been elaborated into another one: J. Meda, “The ‘Sites of School Memory’ in Italy between memory and oblivion: a first approach”, *History of Education & Children’s Literature* 14, no. 1 (2019): 25-47. As far as Belgium is concerned, see: K. Cateeuw, “Hoe oud het nieuwe en hoe nieuw het oude is”, in *Op eigen vleugels. Liber Amicorum Prof. Dr. An Hermans*, eds. M. D’hoker & M. Depaepe (Antwerp: Garant, 2004), 237-248. For the Netherlands: R. van Buren, *Het verschijnsel schoolmuseum in nationaal perspectief. Van praktisch en pedagogisch naar cultuurhistorisch* (Scriptie [Research Paper]) (Heerlen: Open Universiteit, 2009). Recently,

didn't just herald a change in policy priorities, including from a financial perspective; it also paved the way for various fascistoid educational schemes that increasingly started using modern mass media (such as radio) to spread their ideology. Many “national” school museums saw their significance diminish as a result, and several were simply shut down.

It is only from the 1970s-1980s onwards, when lots of small traditional schools started to disappear due to economies of scale, that a new wave of school museums started to pop up all over Europe, usually out of nostalgia for what had been lost.¹⁰ Even though the importance of culture-historical foundations was often expressly referenced as part of this, the overall picture is a little more complex than it is in education history research itself. To begin with, these museums are not so much laboratories for scientific research — however much we'd like them to be — as they are *lieux de mémoire* that, as I see it, simply ride the wave of whatever the remembrance industry and remembrance education expects them to be, without giving it too much thought, let alone theoretical, methodological and/or historiographic reflection and/or historical-cultural contemplation. This is because many of the initiative-takers and supporters of these school museums are former educational staff who — often consumed by romantic resonances from their own childhood — prefer to paint a rather rose-tinted view of the past. Partially out of nostalgia and longing for their former career, but also due to their allegiance to “schools” as an institution, they make every effort to highlight the benefits of the Western education system to the greatest extent possible. On top of that, they endeavour to promote this message on a completely voluntary basis, hoping and meaning that museums of this type are able to sustain themselves even without government subsidies, which are generally lacking. And that can only be viewed as a good thing from the perspective of interest in history.

However, this doesn't alter the fact that I myself remain an advocate for a greater sense of historical reality in education museums, and I

an interesting article about the then network of pedagogical museums has been published: Z. Possamai, “Ferdinand Buisson and the emergence of pedagogical museums: clues of an international movement, nineteenth century”, *Paedagogica Historica* 57, no. 4 (2021): 381-399.

¹⁰ In our conference “stories on childhood: history, memory and research” (22-23 October 2021), this element was explicitly mentioned for the local villages in Spain by M. del Mar del Pozo Andrés, in her paper “Pedagogical museums in Spanish faculties of education: towards the future via the past”.

don't believe that "playing schools" or providing "historical instruction" by the role play of a blunt and old-fashioned schoolmaster – the guide – keeping order in the historical reconstructed class, filled with naughty pupils – the visitors – should necessarily be part of that. My preference for a more realistic attitude is based on a clear reluctance to "use" history, even for educational purposes. After all, there are plenty of examples in the history of our field that show such use can easily lead to "misuse" or "abuse" — but that still isn't preventing colleagues from taking diametrically opposed positions in the contemporary conversation on the benefits and drawbacks of taking a historical approach in the educational sciences. In the hope that doing so will foster greater theoretical, methodological and historiographic awareness among those concerned, I'd like to delve into my opinions in this area — however limited they may be — in more detail below. In doing so, I will take a recent contribution in relation to the "educational" value of education museums as a point of departure, and I will explore to what extent my potentially controversial ideas may also be applicable to museums in general and to those about children and childhood in particular.

EDUCATION MUSEUMS AS LABORATORIES FOR AN EDUCATIONAL HISTORIOGRAPHY ORIENTED TO CULTURAL HISTORY

In the context of a *Festschrift* for a colleague in Germany, I recently argued that education museums, in line with their general evolution "from practical and educational to culture-historical", should ideally evolve towards becoming "laboratories" for an educational historiography oriented to cultural history.¹¹ So, what exactly do I mean by that, and what would this look like, not just in relation to Germany, but for other countries too, even outside of Europe?

The starting point for my reflections was the international colloquium that took place five years ago in Rouen on the valorisation of educational heritage. As an introduction to the volume of conference contributions that has since been published, Jean-François Condette — who is more or less the most important educational historian in France today — wrote

¹¹ Depaepe, Über den Bildungswert.

that education museums would do best to avoid becoming “graveyards” of “old things” that come paired with simplistic and/or overly mythological preconceptions about “schools in the olden days”¹² — an argument that I, given the position I’ve briefly set out above, wholeheartedly agree with. After expressing his thanks to the many “supporters” of education museums for “saving” France’s educational heritage, Condette proceeds to point out that, rather than taking a purely amateuristic approach, the artefacts of education history brought together in these places deserve to be integrated into a current scientific framework. There is no need for this to involve any aspect of “presentism” in the sense of anachronism or ahistoricism, nor in the sense of using contextless historical elements in contemporary child-rearing and educational issues. On the contrary, we should pursue the exact opposite of that. By placing earlier educational ideas, theories, philosophies and practices in a culture-historical perspective, education museums have the potential to contribute to a better understanding of what is happening in the present. This leads Condette to the conclusion that education museums don’t just have the potential to be useful from a research perspective, but from a teacher training perspective too — a viewpoint that is in fact shared by multiple authors publishing in Spanish too.¹³

To the extent that the use of education museums in teacher training helps encourage a critical perspective on the historical role played by schools and education in society, this is an idea I can certainly get behind, especially when the assignments given to students at school museums appear to coincide with “writing history”, as is currently the

¹² J. F. Condette, “Les musées d’éducation, leurs finalités et leurs difficultés. Conserver les traces du passé de l’Ecole pour mieux comprendre les enjeux du présent”. In *Première rencontre francophone des musées de l’école. Actes Rouen 2016* (Rouen : Le Musée national de l’éducation [Munaé], 2018), 7-17.

¹³ For example: J. Ruiz Berrio, “El museísmo pedagógico en el mundo: pasado, presente y perspectivas de futuro”, in *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. O museísmo pedagógico en España e Portugal: Itinerarios, experiencias, e perspectivas. Actas*, coord. V. Peña Saavedra (Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2003), 55-72, 71; T. Rabazas Romero, S. Ramos Zamora and J. Ruiz Berrio, “Incidencia para la Junta de Ampliación de Estudios en la modernización de la escuela española. La innovación del material escolar a través de los manuales de Pedagogía”, in *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*, ed. A. Escolano Benito (Berlango de Duero: CEINCE, 2007), 138 ff.; J.M. Hernández Díaz, “Museos pedagógicos y exposiciones educativas en España en los inicios del siglo XXI”, in *I Foro Ibérico*, 117-171, 153 ff.. In her paper at our conference “stories on childhood”, M. del Mar del Pozo Andrés, “Pedagogical museums”, tried to combine both: the idea of a pedagogical museum as a Laboratory for Research and as a Laboratory for Teaching. The objectives of the last section are, in her view, to cultivate a “democratic memory” as well as “building a memory of teacher identity”...

case at the virtual museum of education in Andalusia,¹⁴ among others.¹⁵ However, as this starts to incorporate more and more concrete didactic goals about one's experience of the present and the future, it seems to me that the aforementioned risk of "presentism" is not sufficiently mitigated, and the boundary with an excessively "educationalising" and/or "infantilising" approach also appears to be a highly fragile one. I will revisit this point later in the context of my discussion of childhood museums, which often seek to promote a message of peace, including in areas previously affected by war. The fact is, though, that these types of well-intentioned "peace messages" — which in principle, no one can object to, of course — are all too easily adopted and/or instrumentalised from a political and ideological perspective, as well as from an economic and money-making one; something that more or less occurred in Belgium in the wake of the "remembrance mania" surrounding the centenary of the First World War.¹⁶

"Memory" and "history" are two different things, of course.¹⁷ Even though it is not always easy to distinguish between the two in everyday practice, historiography relies much more on scientific knowledge than it does on individual or collective remembrance. With that in mind, if the artefacts in a school, school and education museums do carry some kind of message, this must surely be an unencoded one that must in any case be transformed into individual and/or collective experiences by the visitors themselves. It is for that reason that I have personally interpreted the concept of education museums as laboratories mainly as a potential locus for scientific research in educational historiography, rather than as a tool or element of whichever pedagogic training programme (such as teacher training, academic education sciences, or the vocational training of educators and so on).¹⁸ It goes without saying

¹⁴ J. L. Rubio Mayoral, "Museos pedagógicos y experiencias educativas. Apuntes de futuro", in *El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la historia de la educación* (s.l.: Sociedad Española de la Historia de la Educación, 2009) 93-110, 96.

¹⁵ At our conference "Stories on childhood", L. Daniela reflected in her paper upon "Virtual museums and their educational potential".

¹⁶ See, e.g., Depaepe & Simon, It's all about interpretation.

¹⁷ In relation to education and childhood museums, see, e.g., A. Lloyd, "Institutionalized stories: childhood and national-socialism in contemporary German museum displays", *Oxford German Studies* 43, no. 1 (2014): 89-105, 92 ff.

¹⁸ Depaepe, Über den Bildungswert.

that this wouldn't necessarily be detrimental to the potential educational value of a historical or historiological element, as every training programme — and especially any academic one — must primarily be based on scientific research. As I've explained, though, I want to steer well clear of any utilitarian use of history in the service of predetermined educational or training objectives to be ticked off, as it were, at the end of any mandatory work or educational visits. In my opinion, this kind of didactic stranglehold fails to do justice to the “melting pot” of personal experience, stories and memories that may arise from interaction with the objects on display, in the same way that intrusive explanations by pedantic guides can ruin the exact same encounters. As far as I'm concerned — and even though I'm more than aware that not everyone will share this point of view — it is best not to be overly patronising about the “wise” lessons history can teach us during a tour of an education museum.

As I've claimed multiple times myself in relation to educational historiography, the search for “lessons”, let alone “applications” from the educational past is not all that relevant to the present.¹⁹ As I see it, the task of school or education museums does not lie in moralising the past (in the sense of forming judgement about what was “good” and “bad” about the education of yesteryear), nor in spreading some well-intentioned message or other (about the need for schools, or about their beneficial effects, for example). Instead, it lies in teaching people to think critically about the role played by child rearing and education in society. Rather than pursuing normative-pedagogical goals, and consistent with contemporary culture-historical research into the history of child rearing and education, to me, museums of education are simply places that facilitate individual cultural consumption, both by individual citizens (including young people) and by scientific researchers. That said, one of the non-premeditated (side) effects of that latter element may well be the generation and emergence of new or more detailed educational history knowledge.

For example, careful study of the items gathered in museums of education — school desks, for instance, as well as textbooks²⁰ — may well

¹⁹ See the references in note 8.

²⁰ Cf. Escolano (Ed.), *La cultura material*. Our point of view in relation to school desks and textbooks is developed in, among others, F. Herman, A. Van Gorp, F. Simon & M. Depaepe, “The school desk:

lead to more detailed insight into the quasi-universal modernisation processes that occurred in Western education at large, and that research may in turn result in better understanding of everyday school culture and the ways of working that are persistently present therein (with the oft-discussed *grammar of schooling* as a real “textbook example”). In brief, this type of study could prise the “text” out of the many historical and spatial “contexts” to establish what actually occurred in the “black box” of classrooms and schools, in order to help provide an impetus to establish a “historic” school theory that helps us better “understand” the educational past.²¹ Because that past was a much more complex labyrinth than the overly simplistic use of history as a pick-and-mix jar from which we can pull arguments to serve our own, one-and-only “correct” point of view suggests — and that’s before we mention the one-sidedness to which the near-constant contradiction between “old” and “new” inevitably leads, and the sweeping under the carpet of everything that doesn’t fit that view. The wholesale seizure of everything that vaguely resembles “funtime pedagogy” and “deschooling” to prove once and for all that standards have fallen as a result of the involvement of educational reformers and “iconoclasts” serves as just one example of the latter.²²

Whether the additional and refined knowledge potentially generated by education museums about the more complex evolution of educational practice will lead to better educational practice in the present certainly remains to be seen, but it will nevertheless advance the general education of the people involved, whatever stage they are at. As I see it, we wouldn’t even need to develop any special guided tours or didactic packages to

from concept to object”, *History of Education* 40, no. 1 (2011): 97-117; M. Depaepe, F. Simon & P. Verstraete, “Valorising the Cultural Heritage of the School Desk Through Historical Research”, in *Educational Research: Material Culture and Its Representation*, eds. P. Smeyers & M. Depaepe (Cham/Heidelberg/New York/Dordrecht & London: Springer, 2014), 13-30; M. Depaepe, “Studying the history of education with textbooks: some reflections from our own research experiences”, in *Les manuels scolaires dans l’histoire de l’éducation : un enjeu patrimonial et scientifique*, dir. M. Berré, F. Brasseur, C. Gobeaux & R. Plisnier avec la collaboration de B. Bouchet (Mons: CIPA, 2013), 111-121; A. Van Gorp & M. Depaepe (Hrsg.), *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern* (Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2009).

²¹ See, e.g., M. Depaepe, F. Simon, M. Surmont & A. Van Gorp, “Menschen in Welten – Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule”, *Zeitschrift für Pädagogik* 52, Beiheft (Juni 2007): 96-109.

²² E.g., R. Feys, N. Gybels, P. Van Biervliet & S. Brasseur, “Vlaams onderwijs al lang mismeeesterd. Onderwijskrant-memorandum 2019. Verzet/lippendienst leerkrachten temperde ontscholing/niveauidaling”, *Onderwijskrant* 189 (2019): 2-21.

achieve that. After all, we cannot plan the effects of the non-patronising confrontation of visitors with the material on show at carefully considered exhibitions, both permanent and temporary. We can only hope that the range of intelligently selected artefacts from the history of child rearing and education enables visitors to genuinely connect, causing an “aha” moment for the latter that facilitates a liberating, engaging and sometimes healing dialogue with the past.²³ Sexual education is one area in which this might happen, for example. Throughout history, this has been a topic of great concern to teachers and parents, even though generally speaking, time has caught up with their woes.²⁴ Today, the fact that in 1948, a rhetoric teacher from the college in Roeselare (at the time the “preparatory seminary” for priest education in West-Flanders) was refused permission by his superiors to take final-year students at Brussels to an impressive retrospective exhibition on the work of Peter Paul Rubens “because it contained too much nudity”²⁵ cannot fail to put a smile on our faces, for example. A more upsetting example can perhaps be provided in the form of the arguments put forward for a significant period of time by catholic elements in society in favour of maintaining gender inequality in university education. The fact that Belgian bishops, the most prominent among them Cardinal Van Roey around 1920, believed that women with a university degree were neglecting their duties as mothers and wives may sound shocking to our ears, but these events become even more lamentable when we realise that in the end, they changed their mind purely for pragmatic reasons: the fear that their catholic university would lose students to its non-catholic competitors.²⁶ This doesn’t necessarily have to lead to a moral (and at the same time, ahistorical) condemnation of former (catholic) educational practices,

²³ We have already used this example in: Depaepe & Simon, *It’s all about interpretation*, as well as in: Depaepe, *Über den Bildungswert*.

²⁴ See the thematic exhibition in Ypres about the history of sexual education: C. Steverlynck, with the cooperation of D. Dendooven & L. Verschuren, *Het grote geheim. Omgaan met lichamelijke en seksualiteit in opvoeding en onderwijs tijdens de 20^{ste} eeuw* (s.l., s.d., 2010) [=Ypres, Stedelijk Onderwijsmuseum, 2010].

²⁵ J. Srobbe, *200 jaar dichters, denkers en durvers. Het Klein Seminarie van Roeselare. Biografie van een college* (Tielt: Lannoo, 2006), 422.

²⁶ Over blauwkousen en blokbeesten. Precies honderd jaar geleden deden de eerste meisjesstudenten hun intrede in Leuven, *Sonar. KU Leuven-magazine* 1, no. 2 (2020-2021): 85-86. For more context, see L. Nys & J. Tollebeek, *The city on the hill: a history of Leuven University, 1968-2005* (Leuven: Leuven University Press, 2006).

but it must surely lead to better understanding of the spirit of that age, and consequently, to more objective (or self-depreciative?) “wisdom”, possibly going hand in hand with postmodern irony about the ways in which people worried about education and the upbringing of their children in the past.²⁷

So, do the considerations I’ve discussed above in relation to school and education museums apply all the same to the broader context of museums on children and childhood — an area that I’m happy to admit I’m less familiar with? Or are these types of museums so specific that separate and/or additional educational objectives can and must be pursued?

A PLEA FOR MORE CULTURE-HISTORICAL CONTEMPLATION AND LESS EDUCATIONAL STRATEGY IN THE MUSEUM REPRESENTATION OF CHILDREN AND CHILDHOOD

When combing through potentially relevant literature I came across more or less by chance during coronavirus times, I found little to back up the idea of a parallel evolution between museums of childhood and those of education. As far as I was able to establish, museums about children, contrary to education museums, did not come about as “didactic” institutions during the 19th century.²⁸ Instead, they had more or less purely “historical” intentions right from the start, in the sense that they intended to represent the past.²⁹ This also applies to contemporary displays of childhood, even for periods, like national-socialism in Germany, about one is generally inclined to “learn” something.³⁰

²⁷ Cf. Depaepe, Why even today.

²⁸ Which of course does not mean that these museums did not appropriate an educational task in the line of the Enlightenment thinking – an argument I will deal with further on. See, e.g., N. Prior, *Museums and Modernity: Art Galleries and the Making of Modern Culture* (Oxford/New York: Berg, 2002): the visitor of the 19th-century museum was imagined to be an ideal citizen searching for the wishful moral values and norms through a civilizing experience, and the “less civilized” visitors had to be educated through viewing the collections. See, in this respect also: M.J. Milligan & A. Brayfield, “Museums and childhood. Negotiating organizational lessons”, *Childhood* 11, no. 3 (2004): 275-301, 277.

²⁹ See, e.g., C. Murken, “Das Kind in der Kunst als Spiegel des gesellschaftlichen Wandels” in *Kinder des 20. Jahrhunderts. Malerei. Skulptur. Fotografie*, hrsg. C. Murken, K. Weschenfelder & B. Schad (Cologne: Wienand Verlag, 2000), 8-28.

³⁰ Cf. A. Lloyd, “Institutionalized stories: Childhood and national socialism in contemporary German museum displays”, *Oxford German Studies* 43, no. 1 (2014): 89-105, 90: “the desire to secure a narrative of ‘authentic’ experience [...] which for many offer a more personal view on history”. For

Could this be something to do with the somewhat outdated, but still omnipresent division of tasks in many European countries between historically oriented “pedagogues” and “historians” interested in pedagogy, in which the former mainly devote themselves to the history of education (in primary schools, which are often the core focus of education museums) alongside the intellectual history of pedagogical ideas and the emerging science(s) of pedagogy, while the latter also often venture into the history of childhood and youth in addition to the history of universities? Even though this distinction has generally not been all that explicit over the years, it can easily be demonstrated, using the historiographical development I’ve personally witnessed in Flanders from the 1970s onwards, for example.³¹

One thing that stands out as part of this — and that may strike us as somewhat unexpected — is that pure historians, in their quest for attention among a broader audience, have by no means shied away from associations with contemporary developments. The symbolic year of 1968, for example, which saw student protests across the globe that led to a political crisis in Flanders resulting in the split of the University of Leuven (and later the University of Brussels) into independent Dutch and French-language institutions, has served as the starting point and/or basis of comparison for historical studies of past student movements on multiple occasions.³² Even classicists couldn’t resist the temptation to associate the so-called authority crisis of the late 1960s with educational issues in Ancient History, with twentieth-century terms such as “dandy” and “greaser” used to describe the “rebellious” and “scruffy haired” youth of those times.³³

an analogous line of thought, see A.W. Moore, “Children We Have Lost: Diaries, Memoirs, and Museum Displays of Childhood and Youth in Wartime Japan”, *Cultural and Social History* 17 (2020): 715-729: Violence, Hunger, and Play have coloured the childhood generation after 1945 – a childhood “without toys”, but nevertheless with some experienced happiness...

³¹ See F. Simon, “Education”, in *Historical Research in the Low Countries*, eds. N.C.F. van Sas & E. Witte (The Hague: Nederlands Historisch Genootschap, 1992), 58-67.

³² E.g., L. Vos, “Traditie als bron van vernieuwing. De katholieke studentactie in Vlaanderen, 1955-1975”, *Bijdragen tot de Eigentijdse Geschiedenis*, no. 8 (2001): 133-179; and more specifically, L. Vos, *Bloei en ondergang van het AKVS. Geschiedenis van de Katholieke Vlaamse Studentenbeweging, 1914-1935* (Leuven: Davidsfonds, 1982) vol. I, 27.

³³ E.g. E. Eyben, *De ontstuijmingen. Jeugd en ondeugd in het Oude Rome* (Kapellen/Kampen: DNB-Uitgeverij Pelckmans/Uitgeverij Kok Agora, 1987); C. Laets & J. Strubbe, *Jeugd in het Romeinse Rijk. Jonge jaren, wilde haren?* (Leuven: Davidsfonds, 2008).

And that brings us neatly to one of the most fundamental problems of the historical profession — a problem that I’ve been struggling with right since the earliest days of my career: to what extent can and should we use contemporary concepts (generally borrowed from other humanities subjects with nomothetic ambitions, and geared towards universal applicability as a result) to describe, clarify and explain specific historic situations? Can we, for example, refer to the educational practices of 19th-century colleges as so-called “cross-border behaviour” — as I read in a recent interpretation of the life and work of Guido Gezelle, Flanders’ most famous priest-poet — because of the “consciousness-restricting” stranglehold of the catholic pedagogy of the time and the “sublimated homoerotic fantasies” and “proselytism” of the pedagogue in question?³⁴ Or do we need to approach the history of education on its own terms and in accordance with its own concepts in order to assess it in the most accurate way possible, and more specifically, in a legitimate way? This latter attitude is often laughed out of the room by contemporary authors, to whom “seeing the past as the past” — in the context of the renovation of the Africa-Museum in Tervuren, for example — is nothing more than an “absurdity of privilege”.³⁵

Without wanting to anticipate the potential conclusions of this article, let alone offer a definitive solution to the methodological paradox of presentism — after all, we have no option but to write history from our present perspective — a degree of caution and nuance appears to be welcome here. Insofar as understanding is concerned, I believe a contemporary conceptual framework can undoubtedly come in useful to clarify matters,³⁶ but using those same conceptual keys to assess or condemn the past strikes me as one bridge too far. The history of pedagogy (or how we deal with children) absolutely shouldn’t serve as a moral court in which actors from the past are called to account, especially not on the basis of contemporary norms and standards.³⁷ On top of that, the

³⁴ J. Vermeulen, *Gezelle in context: taal, macht en identiteit* ([Brugge]: Guido Gezellekring, 2021), 340-341.

³⁵ J. Olyslaegers, Is het van ons? *De Standaard* (10 April 2021) DSL 3. For a more profound view about the “new” Africa Museum in Belgium, see M. Zana Etambala, “A Virtual Visit to the Renovated Royal Museum for Central Africa. Two Major Challenges: Decolonization and Africanization”, in *Folds of Past*, eds. Van Ruyskensvelde, et al., 147-174.

³⁶ Which is also apparent from the title of my article and the use of the concept of “educationalisation”.

³⁷ See, in this respect, the first (and methodological) chapter of M. Depaepe et al., *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools: Belgium, 1880-1970* (Leuven: Leuven University Press, 2000).

fashionable concepts of the present and the trendy labelling of historical situations these give rise to often generalise issues (and serve as a reductionistic element in terms of their specific features) to such a degree that we must ask ourselves to which extent they remain applicable to individual circumstances. To name just one example: I barely recognise myself in the popular literature about the “golden” or “revolutionary” 1960s, even though I actually lived through that period as a child,³⁸ and later as an adolescent, and the same applies to the 1970s.³⁹

The fact that this kind of stereotyping may have an impact on the collection, categorisation, periodisation and visual presentation of material in museums about childhood and youth is an obvious conclusion.⁴⁰ As a consequence, it seems advisable for these museums to keep the terminology they use as broad and open as possible on the one hand,⁴¹ while sticking as closely as possible to the latest relevant historical research on the other hand.⁴² Clearly though, that’s easier said than done. First of all, there is no simple linear experience of time in the sense that the past is past, the present now, and the future something to come.⁴³ In our projects we often unintentionally drag our past along and our plans for the future also play a role in our daily thinking and acting. Therefore, museums of “childhood”, which at first sight appear to concern themselves solely with “historical” content (even though, on closer inspection, “childhood”, “youth”, “young people” and so on are all social constructs

³⁸ P. Damen, *Jong in de jaren '60. Tijdsbeeld van een generatie* (Utrecht/Antwerp: Uitgeverij Kosmos, 1992), 9.

³⁹ E. van Eeden & P. Nijssen, *Jong in de jaren '70* (Utrecht/Antwerp: Uitgeverij Kosmos, 1993), 71 ff.

⁴⁰ See, e.g., the wall representing the so-called “golden” sixties at the museum of memorial Charles de Gaulle in Colombey-les-deux-églises (Champagne, France): <https://www.champagne-ardennen-tourisme.nl/plaatsen-om-te-bezoeken-5/memorial-charles-de-gaulle-678310#lg=1&slide=9> (retrieved on 30th September 2021).

⁴¹ A well-balanced example can be found in my view in: S. Jovanović, “Memories Taken Over. The Photo Archive of the Museum of Childhood”, in *Memories Taken Over. The Photo Archive of the Museum of Childhood*, V. Perić, (Belgrad: Museum of Applied Art, 2009), 7 ff.

⁴² For the so-called “vertigo” years, see, e.g., Ph. Blom, *The Vertigo Years. Change and Culture in the West 1900-1914* (London: Weidenfeld & Nicolson, 2008). In the Dutch edition of 2017 (Amsterdam, De Bezige Bij) it is called: the “dizzying” years... this same “stereotyping” also applies to the “gay” twenties, and the “temptation of the masses” during the thirties, see e.g. the exhibition in Brussels from 25 February till 5 June 1994 in the then called ASLK-building: *De Jaren '30 in België. De massa in verleiding* (Brussels: ASLK & Ludion, 1994).

⁴³ Fendler, *Critical Powers*.

instead of historical facts),⁴⁴ are increasingly positioning themselves as indispensable in the present. In doing so, they often rely on their “educational” tasks — and that automatically means they must deal with contemporary educational values and standards. In fact, this focus on the educational aspect shouldn’t come as a surprise. In a society in which, as we’ve discussed, the “modern” ideology of utility (i.e. with its roots in the Enlightenment) continues to be held in high esteem, there is a constant clamour for “quality indicators” to measure the importance and effectiveness of the museums in question — or in other words, their right to exist. Of course, visitor numbers would appear to be most obvious criteria to use to do so, as museums cost a lot of money, and income from visitor tickets is often viewed as a reasonable level of compensation for the money put into them by taxpayers via government subsidies. Is it true that “museums of the 21st century will need to be more flexible than ever” and that “the long term sustainability of museums will depend on their ability to diversify everything: funding, teams, audiences, content and approach”? Is it true that “the museum industry will need to innovate as quickly as other industries”, and that “flexibility, networking and innovation will be [the] key for winning over audiences”?⁴⁵ Or is it the aftermath of a dominant neoliberal discourse that pays little attention to the cultural learning effects of museums? As Frank Simon argued “it looks like the winner-takes-all economy, liberalisation, the adoption of a neoliberal logic, with art flippers ready to pounce, is set to continue for quite some time”.⁴⁶

That said, this striving for “profitability” (and the associated drive for greater “attractiveness”, which is deemed to bring in greater visitor numbers) also has unintended consequences for the design element of museums. One example is the dogma of digitisation, which aims to

⁴⁴ Cf., e.g., the romantic idyll of the innocent child which played a significant role not only in the museum representation of the child, but also in art and in educational politics, even in turbulent times of dictatorial regimes, see, among others: K. Straube-Heinze & C. Heinze, *Lesen Lernen im National-Sozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilden – Bildungspolitik* (Bielefeld: Transcript Verlag, 2021); B. Schad, “Kindlichkeit als Metapher für Ursprünglichkeit. Die Kindbildnisse des Expressionismus”, in *Kinder, Murken, Weschenfelder & Schad*, 29-41; J. Kinchin & A. O’Connor (Eds.), *Century of the Child. Growing by Design, 1900-2000* (New York: MOMA, 2012) 2c, 50 & 70.

⁴⁵ J. Halilović, “The War Childhood Museum: Creation and Principles”, *Museum International* 71, no. 1-2 (2019): 124-131, 131.

⁴⁶ F. Simon, “Afterword: inexhaustible cultural learning”, *Paedagogica Historica* 53 (2017): 342-346, 344.

improve interaction with the public. It certainly is possible to use digital aspects intelligently, and they can certainly open up interesting new avenues for innovative insights and knowledge — there are countless examples of that, especially in relation to so-called “virtual” exhibitions and tours⁴⁷ — but it sometimes appears that policymakers and politicians have lost all sense of proportion in this context; something that can perhaps also be said in relation to the wider world of education.⁴⁸ As long as more computers and more IT equipment are being introduced, everything must surely be going swimmingly, right? And, as a museological consequence: relying on “interactive pedagogy”, “to capture children’s attention and make a lasting impression”.⁴⁹ At the start of my time working as a consultant in Ypres, the former city archivist repeatedly implored the local councillors not to turn the *In Flanders Fields Museum*, more on which in just a moment, into an electronic theme park. Luckily, it never quite got to that point, but I also can’t quite shake the impression that the development of all kinds of didactic packages (brimming with worksheets, fill-in-the-blank exercises, search challenges and other games) both in Ypres and elsewhere aren’t exactly helping to slow down “educationalisation” (by which I’m not just referring to the increasing importance and influence of pedagogy on society, but also to the improper use thereof) and the associated “infantilisation”.⁵⁰ Quite the contrary, in fact.⁵¹ As far as I’m concerned, there is no need whatsoever for museums about children to organise workshops to combat obesity, for example.⁵²

⁴⁷ Just to give one example, see: <https://www.youtube.com/watch?v=xPV0IiwReG8> about the V&A [Victoria & Albert] Museum for childhood, which is currently rethinking its approach and collections in view of its 150th anniversary in 2022, see, in this respect, <https://www.vam.ac.uk/info/transforming-the-va-museum-of-childhood#new-programmes-and-galleries> (retrieved on September 30, 2021).

⁴⁸ See, e.g., the website of the Flemish minister of education, Ben Weyts, who promises that in the coming two years a total of € 375 million will go to ICT devices, ICT training courses and ICT coordinators, see: <https://www.benweyts.be/Scholen-kunnen-beginnen-aan-Digisprong-> (retrieved on September 30, 2021).

⁴⁹ Milligan & Brayfield, “The War Childhood Museum”, 290.

⁵⁰ The analogy with the process of “medicalization” is striking. See, among others, M. Depaeppe, F. Herman, M. Surmont, A. Van Gorp & F. Simon, “About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education”, in *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*, eds. P. Smeyers & M. Depaeppe (Dordrecht: Springer, 2008), 13-30.

⁵¹ Milligan & Brayfield, “The War Childhood Museum”, 277: “In modern Europe and the US, museums and art galleries historically have claimed an educative purpose”.

⁵² E. Koukos & S. Folta, “Involving Cultural Institutions in the Prevention of Childhood Obesity: The Boston Children’s Museum’s *GoKids* Project”, *Journal of Nutrition Education and Behavior* 42 (2010):

We have other institutions available to deal with that; hospitals strike me as the obvious example.

In itself, the interest shown by museums in the educational, historically speaking, is just as much a consequence of the “modernisation” of society, in which the role of museums, in line with Enlightenment principles, is seen as a form of “popular education”. Just like schools, museums were institutions with an educational purpose that were expected to bring the dominant value systems of the time closer to the people.⁵³ Even though those values might have changed beyond recognition today, this doesn’t prevent the fact that museums, partially with a view to substantiating the services they provide to society, are almost obliged to draw up a mission statement in which they set out their duties towards contemporary society.⁵⁴ A pedagogic/didactic element is usually front and centre in this, as the more children visit museums (whether or not as part of school trips), the better: “what’s learned in the cradle is carried to the tomb”, their thinking goes. As a result, these mission statements usually also list a set of objectives to be pursued, which — just like with school inspections — can be “ticked off” one after the other during the inevitable regular assessments by some visiting committee or other working for those who put their hands in their pockets to keep the place going.

The evolution so-called “war museums” have gone through seems to be a good example of how significantly educational aspirations have changed. While immediately after the First World War, these museums emphasised civic education, patriotism, nation building and the like, their agenda — especially in the last few decades of the 20th century — has shifted towards “peace education”, which assumes tolerance, understanding and even empathy for the other party in a conflict rather

427-429. The article also contains disturbing (writing?) errors, it speaks about “the popular education theories of Paulo Friere (sic)”, which is repeated in the literature list.

⁵³ See note 26.

⁵⁴ See, e.g., how the National Museum of African American History and Culture approaches conversations on “race” with young children and their families and teachers: A. Forgerson Hindley & J. Olsen Edwards, “Early Childhood Racial Identity – The Potential Powerful Role for Museum Programming”, *Journal of Museum Education* 42, no.1 (2017): 13-21; or how “sites of remembering” can be best used as “alternative educational spaces”: M.S. Merry & A. Schinkel, “What is an appropriate educational response to controversial historical monuments?”, *Journal of Philosophy of Education* 40 (2021): 484-497.

than hatred of the enemy.⁵⁵ From that perspective too, the *In Flanders Fields Museum* in Ypres can be viewed as a typical example. As we’ve said, these are very worthwhile goals in a society that longs for peace, but that keeps doing everything it can to maintain inequality between continents and countries by supplying them with arms, among other things... The City Secretary of Ypres described the opening ceremony of the “peace” museum on April 25 1998 with representatives of “martyrs cities” from all-over the world as follows: “correct representation of history [sic] makes us aware of mistakes made in the past. This kind of education is the key to opening the eyes to a positive attitude and to love. This contrasts with the too simple solutions of extremists. The economically powerful arms industry is unethical and must be curbed for its destructiveness [...] Human rights should be the same for everyone in the world. It doesn’t matter if you are black or white, male or female, old or young, believer or unbeliever [...] Use those differences so that we can appreciate each other and live better together”.⁵⁶

However, it is obvious that from those beautiful, but unfortunately naive expectations, not much has been realised in the meantime, even for those, among us, who do not follow the portions of doom in the news on a daily basis. And that’s why things aren’t always that clear cut, especially in places where the wounds of recent conflicts have not yet sufficiently healed. Is it possible to fully erase all traces of the Balkan Wars in the former Yugoslavia through peace education? Or would the voice of political pressure groups — who may also be in control of funding — be too prevalent in the representation of child suffering? And what about the processing of past wars in Asia, in Japan and/or in Indonesia, to name just a few additional examples of situations in which we’ve got some level of insight?⁵⁷ The fact that policymakers often seek to generate political capital through

⁵⁵ Cf., e.g., T. Takševa, “Building a Culture of Peace and Collective Memory in Post-conflict Bosnia and Herzegovina: Sarajevo’s Museum of War Childhood”, *Studies in Ethnicity and Nationalism* 43, no. 1 (2018): 3-18. In the meantime, “Historical Memory Education for Peace” itself has become a new “field” of research, see: J. Corredor, M.E. Wills-Obregon & M. Asensio-Brouard, “Historical memory education for peace and justice: definition of a field”, *Journal of Peace Education* 15 (2018): 169-190.

⁵⁶ Cf. J. Breynne, *Ieper. Portret van een stad* (Tielt: Lannoo, 2000), 111.

⁵⁷ Moore, *Children we Have Lost*; Halilović, *The War Childhood Museum*; Takševa, *Building a Culture of Peace*; Corredor, Wills-Obregon & Asensio-Brouard, *Historical memory education... Concerning Indonesia*, see D. Van Reybrouck, *Revolusi. Indonesië en het ontstaan van de moderne wereld* (Amsterdam: De Bezige Bij, 2020).

remembrance education is widely known, even though they are occasionally forced to admit — to their regret — that they may have misjudged certain historic situations. The recent commotion in Flanders surrounding a statue of a beehive put up as a monument on “Briviba” square (Latvian for “freedom”) in Zedelgem serves as a perfect example of the latter. The statue was meant to commemorate the 12,000 Latvian soldiers who fought with the Germans against the Russians during the Second World War, with survivors taken as prisoners of war near the village.⁵⁸ Once again, this proves that it is extremely tricky for Flemings to fully identify with the historical complexity of nations like Latvia, which were repeatedly occupied under various manifestations of imperialism.⁵⁹ Needless to say, this conclusion makes the key question of this brief essay about my role in the aforementioned project by my colleague Iveta Kestere even more pressing.

WHAT CAN WE DO?

Of course, cynical immobilism is by no means the intended conclusion of the more or less parallel reservations I have expressed in the previous two sections in relation to both education museums and museums about children. They are not anti-pedagogical, and neither do they advocate a curbing of museum projects about children, their upbringing and their education. What I am seeking to do in this brief contribution, fully in line with earlier publications, is to argue for more “historical” level-headedness. As a minimum, that involves the following two aspects: alignment with the research in the cultural historiography of child-rearing and education, children and young people on the one hand, and more theoretical-methodological self-awareness on the other. In fact, I believe that latter aspect may be the only way to deal with the paradox of presentism ingrained in every “historiographical operation”.⁶⁰ This is borne out by into this point any deeper here as a result.

⁵⁸ See, e.g., <http://www.belgians-remember-them.eu/zedelgem.php> (Retrieved on 4 October 2021).

⁵⁹ See, e.g., D. Bleiere, I. Butulis, I. Feldmanis, A. Stranga & A. Zunda, *History of Latvia. The 20th Century* (Riga: Jumava, 2006); as far as the dealing with cultural heritage and the development of educational sciences are concerned, see, among others: I. Kestere, “The school theatre as a place of cultural learning: the case of Soviet Latvia (1960s-1980s)”, *Paedagogica Historica* 53 (2017): 318-341; I. Kestere, Z. Rubene & I. Ozola, “Educational Sciences Between ‘Real’ Moscow and the ‘Imaginary’ West: The Case of Latvia (1989-1999)”, in *Folds of Past*, Van Ruyskensvelde et al., 267-282.

⁶⁰ After M. de Certeau, *L'Écriture de l'histoire* (Paris : Gallimard, 1975), 8.

However, I do briefly want to touch upon one aspect in this context, as it has direct repercussions on the selection of the material offered in museums.⁶¹ That aspect is the suggestion to stay as close as possible to our sources, as I believe that this presents the ideal way to keep (re)discovering both the normal and the everyday of the past in a way that cuts right through the normativity of educational, political, religious and ideological contexts. Examples of this are legion, both for written sources and visual ones.⁶² Out of the countless options, I’ve decided to select just one; an example that is very close to my heart, as we used it in Ypres during our final themed exhibition: “Going to school in times of war”.⁶³ The example in question is a photo dating back to 1918, from the archives of the *Imperial War Museum* in London (see the image enclosed): a child from the Tournai region, on the run from the misery of war, but with a beaming smile on her face nonetheless, as she’s just been given a loaf of bread by a British soldier. Even though this may well be a case of staged wartime propaganda, I believe the confrontation with the spontaneous smile on the child’s face opens up genuine learning opportunities for both children and adults in relation to shaping their attitude towards war and peace. After all, the things that stick with us through time generally aren’t the result of carefully considered didactic and/or pedagogic “strategies” — a word that, not entirely coincidentally, has been borrowed from the military realm and is aimed at “conquest” and the “imperialist” spread of opinions and attitudes deemed correct by those in charge. True education — and I’d even go as far as to use the heavily loaded term *Bildung* here⁶⁴ — occurs as the result of an “open”

⁶¹ See, e.g., S. Brookshaw, “The Material Culture of Children and Childhood. Understanding Childhood Objects in the Museum Context”, *Journal of Material Culture* 14 (2009): 365-383.

⁶² E.g. in the context of peace and war: *Beyond the Battlefields: Käthe Buchler’s Photographs of Germany in the Great War & The University of Birmingham and the Great War* (Birmingham: s.p., 2017). Also the Museum of Ypres, in Flanders Fields, did a good job in publishing original [i.e. written] sources about the Great War, cf. P. Chielens & P. Troch (Eds.), *De Geschreven Oorlog* (Amsterdam/Antwerpen, Manteau/De Bezige Bij/WPG Uitgevers België: 2016). In the context of the history of education, as such, the catalogue of the exhibition *Madrid, Ciudad educadora 1898/1938* (Madrid: Museo de Historia de Madrid, 2019) is really outstanding.

⁶³ R. Barbry, J. Dewilde, M. Depaepe, F. Simon, E. Goerlandt, A. Vandenbilcke & M. Verplaetse (Eds.), *Naar school zelfs in oorlogstijd? Belgische kinderen lopen school, 1914-1919* (Ieper: Stedelijke Musea, 2015), 128.

⁶⁴ Cf. H. von Hentig, Ist Bildung nützlich?, in *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*, hrsg. E. Keiner, K.-P. Horn, H. Kemnitz, U. Mietzner, U. Pilarczyk, J. Schuch & N. Welter (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011), 395-412.

dialogue, free from any power structures and not aimed at imposing a certain specific point of view, but merely acting as an invitation to explore a different perspective of which the subject is insufficiently aware. Consequently, the results of true education are often unpredictable: what exactly the experience of *Bildung* does to those who go through it depends in the first instance on visitors themselves, who “sample” and eventually “consume” the material offered in museums (even though that latter verb most likely possesses way too much of a commercial connotation in this context) and not on the institution offering the material, its curators, its museum specialists, its content consultants or whoever else. That team of people is certainly capable of producing an exhibition, but it cannot plan the effects that a well prepared exhibition will have in the personal life of visitors, and it certainly can't guarantee its success by waving a magic wand of carefully considered learning objectives, cleverly compiled learning packages, crystal-clear explanations, patronising commentary and so on. Going back to the quotes I used at the top of this article, it certainly cannot be excluded that, as far back as the second half of the seventeenth century, Jean de La Fontaine already had a hunch along the same lines.



Illustration: Refugee child being cared for by the British Army. Near Tournai, 26 October 1918.
See also: <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/205245364> May be used without permission for academic purposes.

Note on the author

Marc Depaepe (1953) is emeritus professor of history of education at the *KU Leuven*, where he was deputy chancellor between 2013 and 2017. Since 2005 co-editor-in-chief of *Paedagogica Historica*. Former president of the *International Standing Conference for the History of Education* (1991-1994) and member of the *International Academy of Education* (2012-). Member of several other international societies and editorial boards related to educational historiography. Published and co-published abundantly on the history of educational and psychological sciences in Europe and the United States; the history of schooling in Belgium (especially primary education); the theory, methodology, and historiography of the history of education as a discipline; the history of colonial education, especially in relation to the former Belgian Congo (1908-1960). The outcome of his research has been published in several languages. In 2015 he was awarded an honorary doctorate at the University of Latvia in Riga, at which he is, since 2019, engaged as a leading researcher. His museum-expertise is built on the experience as scientific adviser for the municipal Education Museum in Ypres, during the whole period of its existence (1991-2017), while typical for his history of childhood research is its theoretical foundation, which is, among other things, rooted in concepts like the ongoing educationalisation and infantilization of childhood (closely related with processes of “modernization”).

REFERENCES

- Aldrich, R. *Lessons from History of Education. The selected works of Richard Aldrich*. London/New York: Routledge, 2006.
- Ascenzi, A., M. Brunelli and J. Meda. “Représentation du passé scolaire dans les musées de l'école en Italie”. In *Première rencontre francophone des musées de l'école. Actes Rouen 2016*. Rouen: Le Musée national de l'éducation [Munaé], 2018.
- Barbry, R., J. Dewilde, M. Depaepe, F. Simon, E. Goerlandt, A. Vandenbilcke and M. Verplaetse (Eds.). *Naar school zelfs in oorlogstijd? Belgische kinderen lopen school, 1914-1919*. Ieper: Stedelijke Musea, 2015.
- Bleiere, D., I. Butulis, I. Feldmanis, A. Stranga and A. Zunda. *History of Latvia. The 20th Century*. Riga: Jumava, 2006.
- Blom, Ph. *The Vertigo Years. Change and Culture in the West 1900-1914*. London: Weidenfeld & Nicolson, 2008.

- Breyne, J. *Ieper. Portret van een stad*. Tielt: Lannoo, 2000.
- Brookshaw. "The Material Culture of Children and Childhood. Understanding Childhood Objects in the Museum Context". *Journal of Material Culture* 14 (2009): 365-383.
- Bühler, J. Ch. Von. *Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1990.
- Buren, R. van. *Het verschijnsel schoolmuseum in nationaal perspectief. Van praktisch en pedagogisch naar cultuurhistorisch* (Scriptie [Research Paper]). Heerlen: Open Universiteit, 2009.
- Catteeuw, K. "Hoe oud het nieuwe en hoe nieuw het oude is". In *Op eigen vleugels. Liber Amicorum Prof. Dr. An Hermans*, edited by M. D'hoker & M. Depaepe, 237-248. Antwerp: Garant, 2004.
- Certeau, M. de. *L'Écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard, 1975.
- Chielens, P. and P. Troch (Eds.). *De Geschreven Oorlog*. Amsterdam/Antwerpen, Manteau/De Bezige Bij/WPG Uitgevers België: 2016.
- Condette, J.-F. "Les musées d'éducation, leurs finalités et leurs difficultés. Conserver les traces du passé de l'Ecole pour mieux comprendre les enjeux du présent". In *Première rencontre francophone des musées de l'école. Actes Rouen 2016*. Rouen: Le Musée national de l'éducation [Munaé], 2018.
- Corredor, J., M.E. Wills-Obregon and M. Asensio-Brouard. "Historical memory education for peace and justice: definition of a field". *Journal of Peace Education* 15 (2018): 169-190.
- Damen, P. *Jong in de jaren '60. Tijdsbeeld van een generatie*. Utrecht/Antwerp: Uitgeverij Kosmos, 1992.
- Dávila, P. and L.M. Naya. "Constitution, conservation et valorisation du patrimoine scolaire en Espagne". In *Première rencontre francophone des musées de l'école. Actes Rouen 2016*. Rouen: Le Musée national de l'éducation [Munaé], 2018.
- Depaepe, M. and F. Simon. "Educação, Património Cultural na Bélgica: Investigação consistente espera por iniciativas museológicas". In *Educação e Património Cultural: Escolas, Objetos e Práticas*, edited by M. J. Mogarro, 73-92. Lisboa: Edições Colibri, 2015.
- Depaepe, M. "Au bas de la liste des priorités? Quelques réflexions personnelles sur le traitement du patrimoine scolaire en Belgique". In *Première rencontre francophone des musées de l'école. Actes Rouen 2016*, 65-75. Rouen: Le Musée national de l'éducation [Munané], 2018.
- Depaepe, M. "How should history of education be written? Some reflections about the nature of the discipline from the perspective of the reception of our work". *Studies in Philosophy and Education* 23, no. 5 (2004): 333-345.

- Depaepe, M. “Like a voice in the wilderness? Striving for a responsible handling of the educational heritage”. In *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, edited by F. Herman, S. Braster & M. del Mar del Pozo Andrés. Berlin: De Gruyter, 2022. In press.
- Depaepe, M. “Qualities of Irrelevance? History of Education in the Training of Teachers”. In *Knowledge, Politics and the History of Education*, edited by J. E. Larsen, 39-53. Münster: LIT-Verlag, 2012.
- Depaepe, M. “Studying the history of education with textbooks: some reflections from our own research experiences”. In *Les manuels scolaires dans l’histoire de l’éducation: un enjeu patrimonial et scientifique*, edited by M. Berré, F. Brasseur, C. Gobeaux & R. Plisnier avec la collaboration de B. Bouchet, 111-121. Mons: CIPA, 2013.
- Depaepe, M. “The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research”. *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie* 16, no. 1 (2010): 31-34.
- Depaepe, M. “Über den Bildungswert von Schulmuseen”. In *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs*, Hrsg. J. Benecke, A. Richter, H. Schulz-Gade, D. Balcke, M. Schmid. Bad Heilbrunn: Kilinkhardt, 2021. In press.
- Depaepe, M. “Why even today educational historiography is not an unnecessary luxury. Focusing on four themes from forty-four years of research”, *Espacio, Tiempo y Educación* 7, no. 1 (2020): 227-246.
- Depaepe, M. *et al.* *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools: Belgium, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press, 2000.
- Depaepe, M. “Sources in the Making of Histories of Education: proofs, arguments, and other reasonings from the historian’s workplace”. In *Educational Research: Proofs, Arguments, and Other Reasonings*, edited by P. Smeyers & M. Depaepe, 23-39. Dordrecht: Springer, 2009.
- Depaepe, M. and F. Simon. “It’s All About Interpretation: Discourses at Work in Education Museums. The Case of Ypres”. In *Educational Research: Discourses of Change and Change of Discourse*, edited by P. Smeyers & M. Depaepe, 207-222. Cham: Springer International Publishing Switzerland, 2016.
- Depaepe, M., F. Herman, M. Surmont, A. Van Gorp and F. Simon. “About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education”. In *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*, edited by P. Smeyers & M. Depaepe, 13-30. Dordrecht: Springer, 2008.
- Depaepe, M., F. Simon and P. Verstraete. “Valorising the Cultural Heritage of the School Desk Through Historical Research”. In *Educational Research: Material Culture and Its Representation*, edited by P. Smeyers and M. Depaepe, 13-30. Cham/Heidelberg/New York/Dordrecht & London: Springer, 2014.

- Depaepe, M., F. Simon, M. Surmont and A. Van Gorp. “‘Menschen in Welten’ – Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule”. *Zeitschrift für Pädagogik* 52, Beiheft (Juni 2007): 96-109.
- Eeden, E. van and P. Nijssen. *Jong in de jaren '70*. Utrecht/Antwerp:, Uitgeverij Kosmos, 1993.
- Eyben, E. *De ontstuimigen. Jeugd en ondeugd in het Oude Rome*. Kapellen/Kampen: DNB-Uitgeverij Pelckmans/Uitgeverij Kok Agora, 1987.
- Escolano, Agustín (Ed.). *La cultura material de la escuela: en el centenario de la Junta para la ampliación de estudios, 1907-2007*. Soria : CEINCE , 2007
- Fendler, L. “Critical Powers of Historical Framing”. In *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education*, edited by S. Van Ruyskensvelde, G. Thyssen, F. Herman, A., Van Gorp & P. Verstraete, 59-80. Berlin: De Gruyter, 2021.
- Feys, R., N. Gybels, P. Van Biervliet and S. Brasseur. “Vlaams onderwijs al lang mismeeesterd. Onderwijskrant-memorandum 2019. Verzet/lippendienst leerkrachten temperde ontscholing/niveaudaling”. *Onderwijskrant* 189 (2019): 2-21.
- Forgerson Hindley, A. and J. Olsen Edwards, “Early Childhood Racial Identity – The Potential Powerful Role for Museum Programming”. *Journal of Museum Education* 42, no. 1 (2017): 13-21.
- Gautherin, J. *Une discipline pour la république. La science de l'éducation en France (1882-1914)*. Berne: Peter Lang, 2002.
- Gorp, A. Van. and M. Depaepe (Hrsg.). *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2009.
- Halilović, J. “The War Childhood Museum: Creation and Principles”. *Museum International* 71, no. 1-2 (2019): 124-131.
- Heese, Th. “Schulmuseen en Allemagne: histoire et situation actuelle des musées de l'école allemands”. In *Première rencontre francophone des musées de l'école. Actes Rouen 2016*. Rouen: Le Musée national de l'éducation [Munaé], 2018.
- Hentig, H. von. Ist Bildung nützlich?. In *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*, edited by E. Keiner, K.-P. Horn, H. Kemnitz, U. Mietzner, U. Pilarczyk, J. Schuch and N. Welter, 395-412. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011.
- Herman, F., A. Van Gorp, F. Simon and M. Depaepe. “The school desk: from concept to object”. *History of Education* 40, no. 1 (2011): 97-117.
- Hernández Díaz, J.M. “Conversación con Marc Depaepe. Historiador de la educación, Universidad Católica de Lovaina (Bélgica)”, *Historia de la educación* 39 (2020): 437-459.
- Hernández Díaz, J.M. “Museos pedagógicos y exposiciones educativas en España en los inicios del siglo XXI”. In *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. O*

- museísmo pedagógico en España e Portugal: Itinerarios, experiencias, e perspectivas. Actas*, coordinado por V. Peña Saavedra, 117-171. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2003.
- Herrmann, U. *Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung: Programme – Analysen – Ergebnisse*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1990.
- Jovanović, S. "Memories Taken Over. The Photo Archive of the Museum of Childhood". In *Memories Taken Over. The Photo Archive of the Museum of Childhood*, V. Perić. Belgrado: Museum of Applied Art, 2009.
- Kestere, I. "The school theatre as a place of cultural learning: the case of Soviet Latvia (1960s-1980s)". *Paedagogica Historica* 53 (2017): 318-341.
- Kestere, I., Z. Rubene and I. Ozola. "Educational Sciences Between 'Real' Moscow and the 'Imaginary' West: The Case of Latvia (1989-1999)". In *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education*, edited by S. Van Ruyskensvelde, G. Thyssen, F., Herman, A., Van Gorp & P. Verstraete, 67-282. Berlin: De Gruyter, 2021.
- Kinchin, J. and A. O'Connor (Eds.). *Century of the Child. Growing by Design, 1900-2000*. New York: MOMA, 2012.
- Koukos, E. and S. Folta, "Involving Cultural Institutions in the Prevention of Childhood Obesity: The Boston Children's Museum's GoKids Project". *Journal of Nutrition Education and Behavior* 42 (2010): 427-429.
- Laets, C.y J. Strubbe. *Jeugd in het Romeinse Rijk. Jonge jaren, wilde haren?*. Leuven: Davidsfonds, 2008.
- Lloyd, A. "'Institutionalized stories': Childhood and national-socialism in contemporary German museum displays". *Oxford German Studies* 43, no. 1 (2014): 89-105.
- Maas, F. "'Een bevrijdende, ontmoetende en soms helende dialoog'. Marc Depaepe over onderwijsmusea als laboratoria voor historisch-pedagogisch Onderzoek", *Lessen. Periodiek van het Nationaal Onderwijsmuseum en de Vereniging van Vrienden* 15, no. 2 (2020): 4-7.
- McCulloch, G. *The Struggle for the History of Education*. London/New York: 2011.
- Meda, J. "The 'Sites of School Memory' in Italy between memory and oblivion: a first approach". *History of Education & Children's Literature* 14, no. 1 (2019): 25-47.
- Merry, M.S. and A. Schinkel. "What is an appropriate educational response to controversial historical monuments?". *Journal of Philosophy of Education* 40 (2021): 484-497.
- Milligan M.J. and A. Brayfield. "Museums and childhood. Negotiating organizational lessons". *Childhood* 11, no. 3 (2004): 275-301.

- Moore, A.W. "Children We Have Lost: Diaries, Memoirs, and Museum Displays of Childhood and Youth in Wartime Japan". *Cultural and Social History* 17 (2020): 715-729.
- Murken, "Das Kind in der Kunst als Spiegel der gesellschaftlichen Wandels". In *Kinder des 20. Jahrhunderts. Malerei. Skulptur. Fotografie*, edited by C. Murken, K. Weschenfelder and B. Schad, 8-28. Cologne: Wienand Verlag, 2000.
- Nieuwenhuys, K. Van; F. Simon & M. Depaepe. "The Place of History in Teacher Training and in Education. A Plea for an Educational Future with a History, and Future Teachers with Historical Consciousness". *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 5, no.1 (2015): 57-69.
- Nys, L. and J. Tollebeek. *The city on the hill: a history of Leuven University, 1968-2005*. Leuven: Leuven University Press, 2006.
- Polenghi, S. and G. Bandini. "Interview with Marc Depaepe", *Espacio, Tiempo y Educación* 3, no.1 (2016): 445-453.
- Popkewitz, Thomas S. "The Study of Education. On Rethinking History with the Help of Marc Depaepe". In *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education*, edited by S. Van Ruyskensvelde, G. Thyssen, F. Herman, A., Van Gorp & P. Verstraete, 39-58. Berlin: De Gruyter, 2021.
- Possamai, Z. "Ferdinand Buisson and the emergence of pedagogical museums: clues of an international movement, nineteenth century". *Paedagogica Historica* 57, no. 4 (2021): 381-399.
- Prior, N. *Museums and Modernity: Art Galleries and the Making of Modern Culture*. Oxford/New York: Berg, 2002.
- Rabazas Romero, Teresa, S. Ramos Zamora and J. Ruiz Berrio. "Incidencia para la Junta de Ampliación de Estudios en la modernización de la escuela española. La innovación del material escolar a través de los manuales de Pedagogía". In *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*, edited by A. Escolano Benito. Berlanga de Duero: Cience, 2007.
- Reybrouck, D. Van. *Revolusi. Indonesië en het ontstaan van de moderne wereld*. Amsterdam: De Bezige Bij, 2020.
- Rubio Mayoral, J.L. "Museos pedagógicos y experiencias educativas. Apuntes de futuro". In *El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la historia de la educación*, 93-110. s.l.: Sociedad Española de la Historia de la Educación, 2009.
- Ruiz Berrio, J. "El museísmo pedagógico en el mundo: pasado, presente y perspectivas de futuro". In *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. O museísmo pedagógico en España e Portugal: Itinerarios, experiencias, e perspectivas*.

- Actas*, coordinado por V. Peña Saavedra, 55-72. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2003.
- Schad, B. “Kindlichkeit als Metapher für Ursprünglichkeit. Die Kindbildnisse des Expressionismus”. In *Kinder des 20. Jahrhunderts. Malerei. Skulptur. Fotografie*, edited by C. Murken, K. Weschenfelder and B. Schad, 29-41. Cologne: Wienand Verlag, 2000.
- Simon F., “Afterword: inexhaustible cultural learning”. *Paedagogica Historica* 53 (2017): 342-346.
- Simon, F. “Education”. In *Historical Research in the Low Countries*, edited by N.C.F. van Sas and E. Witte, 58-67. The Hague: Nederlands Historisch Genootschap, 1992.
- Srobbe, J. *200 jaar dichters, denkers en durvers. Het Klein Seminarie van Roeselare. Biografie van een college*. Tiel: Lannoo, 2006.
- Steverlynck, C. with the cooperation of D. Dendooven & L. Verschuren, *Het grote geheim. Omgaan met lichamelijke en seksualiteit in opvoeding en onderwijs tijdens de 20^{ste} eeuw* (s.l., s.d., 2010) [=Ypres, Stedelijk Onderwijsmuseum, 2010].
- Straube-Heinze, K. and C. Heinze. *Lesen Lernen im National-Sozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbildern – Bildungspolitik*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2021.
- Takševa, T. “Building a Culture of Peace and Collective Memory in Post-conflict Bosnia and Herzegovina: Sarajevo’s Museum of War Childhood”. *Studies in Ethnicity and Nationalism* 43, no. 1 (2018): 3-18.
- Tenorth, H.E. *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuerzeitlichen Entwicklung*. Weinheim/München: Juventa, 2000.
- Vermeulen, J. *Gezelle in context: taal, macht en identiteit*. Brugge: Guido Gezellekring, 2021.
- Vos, L. “Traditie als bron van vernieuwing. De katholieke studentactie in Vlaanderen, 1955-1975”. *Bijdragen tot de Eigentijdse Geschiedenis*, no. 8 (2001): 133-179.
- Vos, L. *Bloei en ondergang van het AKVS. Geschiedenis van de Katholieke Vlaamse Studentenbeweging, 1914-1935*. Leuven: Davidsfonds, 1982.
- Welply, O. “A crisis in education? an Arendtian perspective on citizenship and belonging in France and England”. *British journal of sociology of education* 40, no. 6 (2019): 759-775.
- Zana Etambala, M. “A Virtual Visit to the Renovated Royal Museum for Central Africa. Two Major Challenges: Decolonization and Africanization”. In *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education*, edited by S. Van Ruyskensvelde, G. Thyssen, F., Herman, A., Van Gorp & P. Verstraete, 147-174. Berlin: De Gruyter, 2021.

UM POUCO DE GESSO, MUITO DESENHO, TODA A ABNEGAÇÃO: A INSTRUÇÃO DOS OFÍCIOS PARA OS ALUNOS-OPERÁRIOS DO SÉCULO XIX

*A little plaster, a lot of design, all abnegation: the instruction
of crafts for the 19th century student workers*

*Un poco de yeso, mucho dibujo, toda la abnegación:
la formación artesana para estudiantes obreros en el siglo XIX*

António Henriques^a

Data de receção: 08/08/2020 • Data de aceitação: 03/09/2021

Resumo. O pensamento, escrita e ação do mais informado perito oitocentista português sobre o ensino artístico, e grande conhecedor dos tesouros artísticos de Portugal, o historiador e pedagogo Joaquim de Vasconcelos (1849-1936), orientam-nos na indagação sobre os fundamentos da luta pelo estabelecimento no país do ensino elementar técnico com base na disciplina de desenho, pela dignificação das artes decorativas e pelo estabelecimento de museus de artes industriais.

Esse movimento, inicialmente assumido pela Inglaterra através do Museu de South Kensington, com ramificações centrais em França, na Alemanha e na Áustria, circunscreve a necessidade de dar trabalho às crianças e jovens das classes operárias, na segunda metade do século XIX, proporcionando autonomia, dignidade e fuga à miséria. O que começa por ser uma revolução do ensino do desenho terá grandes consequências na valorização da herança cultural, patrocinada pelas aristocracias e burguesias europeias; e na vontade de a devolver às massas, como efeito de poder das classes dirigentes.

O artigo discute como essa revolução, e o fomento das artes caseiras, implicaram: i) uma ideia de um património nacionalista, sustentada

^a Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação/Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (UIDEF/IE-ULisboa). Alameda Universidade, 1649-013, Lisboa, Portugal. antenriques@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-0524-6395>

num movimento internacional de países; ii) uma autenticação, pelas aristocracias europeias, das chamadas «artes maiores», para servirem de inspiração ao trabalho oficinal; iii) o início do tema da herança cultural como fenómeno de massas populares; iv) a eventual quebra do valor de *autenticidade* das peças artísticas.

Palavras-chave: Joaquim de Vasconcelos; Arte e ciência aplicada à indústria; Herança cultural; Ensino técnico.

Abstract. *The thoughts, writings, and actions of the most informed Portuguese expert on artistic education of the 19th century and connoisseur of Portugal's artistic treasures, the historian and pedagogue Joaquim de Vasconcelos (1849-1936), guide us in our inquiry into the tenets of the struggle for the establishment of technical elementary schools and industrial art schools based on the discipline of drawing. This struggle for the dignification of decorative arts also promoted the establishment of art-industrial museums.*

This movement, initially assumed by England through the South Kensington Museum, and which had ramifications in France, Germany, and Austria, outlined the need to provide work for working class children and youth in the second half of the 19th century and to provide them with autonomy, dignity, and an escape from misery. What began as a revolution in the teaching of drawing would have major consequences for the appreciation of cultural heritage and its sponsorship by the European aristocracy and bourgeoisie, as well as in the will to return it to the masses, as an effect of the power of the ruling classes.

The article discusses how this revolution, and the promotion of homemade arts, implied: i) an ideation of a nationalist heritage, supported by an international movement of countries; ii) a validation of the fine arts by the European aristocracies, to serve as inspiration for craftwork; iii) the beginning of the awareness of cultural heritage as a phenomenon of the popular masses; iv) the alleged fall of the authenticity value of the artistic pieces.

Keywords: Joaquim de Vasconcelos; Art and science applied to industry; Cultural heritage; Technical education.

Resumen. *El pensamiento, escritura y acción del experto portugués más informado del siglo XIX en educación artística, y gran conocedor de los tesoros artísticos de Portugal, el historiador y pedagogo Joaquim de Vasconcelos (1849-1936), nos guían en la indagación sobre los fundamentos de la lucha por el establecimiento en el país de la educación técnica primaria basada en la disciplina del dibujo, por la dignificación de las artes decorativas y por el establecimiento de museos de artes industriales.*

Este movimiento, inicialmente asumido por Inglaterra a través del Museo South Kensington, con ramificaciones centrales en Francia, Alemania y

Austria, circunscribe la necesidad de proporcionar trabajo a los niños y jóvenes de las clases trabajadoras en la segunda mitad del siglo XIX, proporcionando autonomía, dignidad y escape de la miseria. Lo que comienza como una revolución en la enseñanza del dibujo tendrá importantes consecuencias para la valorización del patrimonio cultural, patrocinada por las aristocracias y burguesías europeas; y en la voluntad de devolverlo a las masas, como efecto del poder de las clases dominantes.

El artículo analiza cómo esta revolución y la promoción de las artes caseras implicaron: i) una ideación de un patrimonio nacionalista, apoyada por un movimiento internacional de países; ii) una certificación, por las aristocracias europeas, de las llamadas grandes artes, para servir de inspiración para el trabajo del taller; iii) el comienzo del tema del patrimonio cultural como fenómeno de las masas populares; iv) la eventual ruptura del valor de autenticidad de las piezas artísticas.

Palabras clave: Joaquim de Vasconcelos; Arte y ciencia aplicados a la industria; Patrimonio cultural; Educación técnica.

INTRODUÇÃO

O historiador e pedagogo português Joaquim de Vasconcelos¹ (1849-1936) foi um defensor apaixonado da convicção progressista no ensino do desenho, que se instalou em diversos países europeus, com repercussão nas Américas, durante a segunda metade do século XIX – no contexto da disputa europeia por uma supremacia industrial e dos produtos industriais nacionais. O forte investimento no ensino do desenho devia redundar no aperfeiçoamento técnico e moral dos alunos destinados aos ofícios, na criação de escolas artísticas, de museus anexos às escolas ou na organização de exposições temáticas. Devia redundar numa instrução popular orientada para a indústria e comércio, no desenvolvimento das artes e das ciências aplicadas às indústrias e na posse de uma cultura geral ao alcance de todos, que autorizasse os consumidores a reconhecerem nos produtores a tenacidade, a diligência e a arte dos seus produtos.

O favorecimento de uma educação artística industrial iria intercetar um outro aspeto preponderante no século XIX, a proteção da herança cultural pelos países, percebida como um bem coletivo. A leitura de um

¹ O seu nome era Joaquim António da Fonseca de Vasconcelos.

conjunto de textos selecionados da obra de Joaquim de Vasconcelos permite-nos discutir quer a relevância das formas de industrialização das artes oficinais (para as classes operárias) quer a dos meios de reprodução técnica dos modelos (para as classes aristocráticas assegurarem a proteção da sua herança). Os meios de reprodução iriam difundir, como nunca anteriormente, os protótipos dos objetos e monumentos dos países, e valorizá-los como recurso didático. Joaquim de Vasconcelos dedicou-se ao estudo da história portuguesa para tentar estabelecer os parâmetros *autênticos* e *vernaculares* das artes oficinais da sua pátria e descrever a genealogia de uma *arte nacional*, que deveria ser devolvida e ensinada a artistas e operários. Por outras palavras, o estudo persistente e continuado deveria apurar uma herança cultural resistente a toda a prova.

A ideia de herança cultural (ou de património cultural), em construção durante o século XIX, sobretudo nos países da Europa ocidental, era considerada como a soma de um conjunto de vestígios monumentais e de objetos artísticos. Durante essa época constituinte ela alicerçava-se nos meios de reprodução para se expandir e tornar-se apropriável pelas massas populares, como usufruto, e pelos alunos-operários, como matéria de trabalho; e defrontava, ao mesmo tempo, a erosão provocada pela disseminação e pela replicação, isto era, a erosão de uma metamorfose que o pensador alemão Walter Benjamin interpretou como a perda de *autenticidade* da herança cultural. É como construção histórica e didática que tentamos demarcar, no pensamento de Joaquim de Vasconcelos (com o auxílio do de Benjamin) o que nos coube das relíquias como herdeiros do presente, e do seu valor e entendimento.

A FORJA DOS NOVOS OPERÁRIOS E AS INDÚSTRIAS CASEIRAS

O estímulo para a criação e o desenvolvimento de uma classe operária instruída, hábil, organizada, especializada e conhecedora da herança cultural foi um dos propósitos mobilizadores da vida do historiador e pedagogo português Joaquim de Vasconcelos. O projeto de uma especialização profissional para que os jovens portugueses da segunda metade do século XIX pudessem tornar-se operários qualificados e escapar à miséria requeria uma sólida aprendizagem, que tinha como modelo experiências internacionais, centradas na combinação entre instrução primária e instrução profissional (na ligação entre escola elementar

e oficina). Essa aprendizagem significava usar métodos racionais que fossem compreendidos como princípios educativos e o abandono dos caprichos e gostos individuais. As experiências internacionais modelares eram maioritariamente provenientes de França, Inglaterra, Áustria e Alemanha.

A experiência francesa do fomento do ensino popular baseava-se no conhecimento de que o trabalho manual seria o destino da maioria das crianças da classe operária. Fundava-se numa oferta estatal de instrução dirigida às crianças pobres, centrada no aperfeiçoamento das habilidades oficinais, no desenvolvimento do gosto pelo trabalho e numa aprendizagem técnica e moral dos ofícios. Um dos aspetos mais relevantes era a ambição de fazer dos jovens operários artistas, isto era, de os tocar com a bênção de o trabalho utilitário e necessário à subsistência poder ser, também, um amor da arte pela arte. Joaquim de Vasconcelos apoiou-se na obra do inspetor-geral do ensino primário profissional em França, Gustave Salicis, que reivindicava para os jovens alunos a procura do entendimento das origens dos ofícios, o conhecimento de uma «genealogia do trabalho»² e o exercício, para o tornar pertinente, de «faculdades inventivas».³ Era preciso pagar um preço para que esses progressos se concretizassem: o ensino puramente intelectual tinha de ser encurtado e não podia exceder os 13-14 anos de idade, de modo a encaminhar os filhos do povo o mais cedo possível para o manejo dos ofícios, assegurando-lhes uma sólida formação. Previa-se, era verdade, que o chamado ensino especulativo pudesse ser completado mais tarde pelos artistas-operários, através da frequência dos cursos noturnos.

A aquisição do hábito e do gosto em trabalhar seriam incorporados pelo contacto com os materiais e pelo fabrico de peças simples, já que a realização do trabalho concreto constituiria uma força de atração, com o seu benefício material crescente. O currículo para uma aprendizagem manual satisfatória juntava à instrução primária já existente o estudo, o conhecimento e a manipulação de matérias-primas; a prática de fabrico de peças na bancada, no torno ou na forja como primeira especialização;

² Gustave Salicis, «Enseignement primaire et apprentissage» [O ensino primário e a aprendizagem nos ofícios, trad. Joaquim de Vasconcelos, 4.º artigo], *Revista da Sociedade de Instrução do Porto I* (4), (1881): 126.

³ Salicis, «Enseignement», 128.

a prática do desenho, «a arte de traduzir corretamente uma ideia» e o «pensamento» dos jovens operários,⁴ nas suas múltiplas formas: «relevo, modelação, moldagem, escultura em pedra mole, em mármore e em madeira. Desenho gráfico e aguadas»;⁵ elementos de escrituração e economia; o traçado, invenção e execução de peças; o ensino dos requisitos morais e o ensino da ordem: «A ordem na própria pessoa, a ordem nos instrumentos, no trabalho, na oficina, na escrituração, a ordem no espírito e, portanto, no comportamento», regulados pela atenção pedagógica do mestre.⁶

Joaquim de Vasconcelos defendeu continuamente o desenvolvimento das chamadas indústrias caseiras: um conjunto vasto de ofícios manuais (tecidos, cerâmica, madeiras, metais, etc.), sem necessidade de um grande aparato técnico para prosperar, sem necessidade de fábricas, de capitais avultados e de matéria-prima estrangeira. Estas indústrias retomariam uma tradição manufatureira-artística com séculos de existência, de que se tinha perdido a ligação histórica, com o termo da transmissão e aperfeiçoamento anteriores do saber na convivência entre aprendizes, oficiais e mestres nas oficinas. As escolas profissionais organizadas pelo Estado, para além do estímulo ao progresso das classes operárias e à manutenção dos ofícios tradicionais, jogavam um papel relevante na consolidação da herança cultural da nação, pela manutenção das tradições manufatureiras, a partir dessa destreza tecnológica-moral descrita por Gustave Salicis.

As indústrias caseiras só podiam prosperar se várias condições fossem cumpridas: i) uma reforma do ensino do desenho, já que as ideias artísticas elementares eram moldadas pelo domínio do desenho; ii) a criação de escolas de arte aplicada às indústrias (ou escolas de artes industriais, como também eram chamadas); iii) a criação de museus de arte industrial; iv) a criação de coleções artísticas com uma forte componente histórica-didática; v) e o desenvolvimento da investigação histórica sobre a genealogia das indústrias artísticas. «As indústrias são mil, cada uma tem condições especiais de desenvolvimento, cada uma tem

⁴ Gustave Salicis, «Enseignement primaire et apprentissage» [O ensino primário e a aprendizagem nos ofícios, trad. Joaquim de Vasconcelos, 7.º artigo], *Revista da Sociedade de Instrução do Porto* II (1), (1882): 10.

⁵ Salicis, «Enseignement» [6.º artigo], I (12): 382-383.

⁶ Salicis, «Enseignement» [6.º artigo], I (12): 383 e [7.º artigo], II (1): 20.

sua história; mas essa história não está estudada entre nós; a tradição não pode, pois, falar, e como ela não fala, não se conhecem as condições em que as indústrias floresceram entre nós».⁷ Para transformar em indústrias de trabalho racional e concorrencial essas mil indústrias caseiras, de feição e ornamentos ingênuos ou primitivos, sem propriamente um funcionamento de mercado, e cujos produtos circulavam apenas para adornar as casas ou os próprios objetos caseiros, era absolutamente necessário instalar um meio de ensino, as escolas de arte aplicada.

O desenho era a disciplina central de que dependiam todos os ofícios manuais, como tinha demonstrado em primeiro lugar a Inglaterra, depois da sua experiência falhada de potência industrial na primeira grande exposição internacional (Londres, 1851). «Em tudo o que a mão tinha de continuar o trabalho da máquina, nobilitando-o e idealizando-o por assim dizer, se conheceu a inexperiência quase infantil, a rotina, o mau gosto, a inferioridade numa palavra».⁸ A partir da experiência inglesa (mas também da alemã) presumia-se que o ensino do desenho devia preceder mesmo o ensino da leitura e da escrita, mas não de qualquer desenho: o dos objetos mais familiares para as crianças como treino de observação e de percepção. A Inglaterra reconheceria a muito insuficiente educação das classes laboriosas e, numa temática que o historiador português considerou determinante, não fez da reforma de academias de estudos superiores nem de «programas pomposos» a sua preocupação central: «Atacou o mal pela raiz e tratou logo de reformar radicalmente o ensino do desenho em todas as suas escolas».⁹

O EXEMPLO DE SOUTH KENSINGTON

Logo em 1852, criou-se o Museu de South Kensington (atual Museu Victoria & Albert). Nascido com o nome de Museu das Manufaturas na residência real Marlborough House, cedida pelo príncipe Alberto, reinstalou-se em 1854 no bairro de Brompton, numa propriedade adquirida

⁷ Joaquim de Vasconcelos, *A reforma do ensino de belas-artes III. Reforma do ensino de desenho seguida de um plano geral de organização das escolas e coleções de ensino artístico com os respetivos orçamentos* (Porto: Imprensa Internacional, 1879), XIX.

⁸ Joaquim de Vasconcelos, «A reforma do ensino do desenho. Introdução», *O Ensino. Jornal do Colégio Portuense dedicado aos pais* I (1), (1877): 2.

⁹ Vasconcelos, «A reforma do ensino do desenho. Introdução», 2.

com os lucros da primeira grande exposição internacional e sob os auspícios do príncipe. Foi então que adquiriu o nome de South Kensington e o apelido Albertopolis, vindo a abrir as portas ao público em 1857 (compunha-se do edifício do Museu e de uma galeria construída para sedear uma coleção de pinturas oferecidas por um particular). Tal como Joaquim de Vasconcelos descreveu, os ingleses tinham feito o balanço de criação da Escola-mãe de Design fundada em 1837 em Somerset House e das duas dezenas de escolas de design provinciais (não exatamente de desenho) criadas até 1851, revelando a quase total ausência de uma educação preparatória.

A reformulação do sistema britânico de ensino artístico, baseado numa cooperação entre Estado e iniciativa privada, determinou inicialmente a fundação de uma escola de formação de professores e de um museu para a instrução artística geral em Londres, a cargo do governo; e de escolas e classes de arte locais um pouco por todo o país. A aquisição de objetos de arte provenientes da grande exposição internacional de 1851 formaria o núcleo inicial de uma coleção sistematizada de artes fabris (tecidos, metais, cerâmicas, vidros, mobiliário, etc.) para fins educativos.

As escolas locais de arte podiam pedir o empréstimo de objetos a Marlborough House (entre julho e setembro) e comprar peças excedentárias ou duplicados. Segundo as memórias de Henry Cole, membro principal do comité encarregado de comprar obras de arte na exposição de 1851 e primeiro diretor do Museu de South Kensington (a partir de 1857), o núcleo museológico inicial foi rapidamente aumentado, com aquisições de espécimes de manufaturas de todas as épocas pagas pelo Estado, além de empréstimos da rainha, do príncipe Alberto e de colecionadores. Ao mesmo tempo, iniciou-se a reprodução de peças que estavam temporariamente no museu, através da fotografia, da execução de moldes e da galvanoplastia,¹⁰ na sequência de exposições organizadas com peças emprestadas.¹¹

¹⁰ Processo técnico de reprodução de objetos a partir da criação de moldes, usando uma resina e colocando os moldes numa tina juntamente com o metal com que se quer fazer a reprodução. As partículas do metal fixam-se no molde por eletrodeposição, através de corrente elétrica, até se formar uma camada metálica que reproduz o objeto.

¹¹ Henry Cole, Alan S. Cole e Henrietta Cole, *Fifty years of public work of Sir Henry Cole. Accounted for in his deeds, speeches and writings* (London: George Bell and Sons, 1884), 279-289.

Cole assinalou a grande relevância da reprodução de peças para o desenvolvimento do museu e para os museus locais que se iam formando – situação que decorria já da atividade anterior do Museu de South Kensington; e que recebeu um forte impacto com a *Convenção para promover universalmente a reprodução de obras de arte em benefício dos museus de todos os países*, durante a Exposição de Paris (1867), assinada por governantes do Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda, Prússia, Grão-Ducado de Hesse, Reino da Saxónia, França, Bélgica, Rússia, Reinos Unidos da Suécia e Noruega, Itália, Áustria e Dinamarca. O pequeno texto da Convenção afirmava que a facilidade de reprodução de monumentos e peças artísticas por diversos meios, sem danos para os originais, e o seu conhecimento para o progresso da arte, resultavam em elementos de grande valor para a instrução pública e para os museus a ela associados. Lembrava que o início da reprodução de peças artísticas tinha começado no Museu de South Kensington, de tal modo que os visitantes da Exposição de Paris em 1867 tinham podido contactar com objetos de arte ingleses, celtas, hindus, suíços, russos, germânicos, italianos, franceses, espanhóis e portugueses.

Sob o beneplácito real e adotando uma proposta de Henry Cole, a nova organização inglesa deixava cair a Escola de Design, «cujo nome levaria a uma má-interpretação» para a reformular com o nome de Departamento de Arte Prática, sob uma divisão com três propósitos: instrução elementar de desenho e de modelagem; aprendizagem prática do fabrico das artes; cultivo da relevância do design.¹² Essa organização concentrar-se-ia na criação de escolas elementares de desenho com a missão de fazer constar os elementos da arte e da ciência na educação pública; na criação de um corpo profissional para escolas de arte aplicada; e no desígnio de uma «educação do senso artístico» dirigida à população através da abertura de museus públicos de arte aplicada.¹³ Tratava-se de uma instrução de carácter científico-artístico, já que eram tão importantes a escola normal de Museu de South Kensington, as coleções, os museus e escolas locais, como o domínio científico de um conjunto de disciplinas.¹⁴

¹² Cole, Cole e Cole, *Fifty years of public work*, 296.

¹³ Vasconcelos, «A reforma do ensino do desenho. Introdução», 3.

¹⁴ Geometria, desenho de máquinas, construção civil e naval, mecânica teórica e aplicada, magnetismo e electricidade, química, geologia, mineralogia, fisiologia, fisiologia das plantas, botânica, zoologia, metalurgia, minas e fornos (Vasconcelos, *A reforma do ensino de belas-artes III*, 4).

O desenvolvimento das indústrias da arte jogar-se-ia, portanto, na formação de artífices-artistas e, simultaneamente, na formação do gosto de um público que reconhecesse a «verdadeira arte», isto era, poder apreciar a «beleza da forma, a simetria das proporções, a simplicidade da natureza».¹⁵ A Inglaterra tinha então criado duas categorias de ensino artístico: «667 *Art-classes*» e «144 *Schools of art*», à última das quais pertencia a de South Kensington.¹⁶ A lição que a Inglaterra mostrava ao mundo, segundo o historiador português, e particularmente a Portugal, era a de que o centro da atenção estava na escola elementar e não nas escolas superiores e secundárias e muito menos nas academias de belas-artes.

MUSEU AUSTRÍACO APROXIMA AS ARTES MENORES E AS ARTES MAIORES

A importância pedagógica ganha pela experiência austríaca obrigava a conhecer e valorizar os três tipos de estabelecimentos em que o ensino do desenho era professado e a quem ele se dirigia: para além da Escola Superior e Geral de Arte Aplicada (a Escola de Viena anexa ao Museu Austríaco, que superintendia como escola central e como representante do grau de ensino mais elevado do desenho), havia as escolas de ofícios e as escolas de arte aplicada. As *escolas de ofícios* (apenas oito, localizadas nos grandes pontos industriais do Império) dirigiam-se ao aperfeiçoamento técnico das classes operárias; as *escolas especiais de arte aplicada* (39, na contabilidade feita por Joaquim de Vasconcelos no final da década de 70 do século XIX) estavam disseminadas pelo território austríaco, procurando desenvolver a aptidão operária onde quer que ela se encontrasse e intensificar as capacidades educativas pelos lados técnico e estético. A existência destas escolas especiais de arte aplicada permitia localizar um conjunto de atividades artísticas «elementar, espontâneo, individual»,¹⁷ que se mantinham ao longo de séculos como sustento de milhares de famílias, e permitia avivá-las e desenvolvê-las.

Por Museu Austríaco entendia-se a existência de uma série de instituições: um museu, uma escola superior de arte aplicada à indústria,

¹⁵ Vasconcelos, «A reforma do ensino do desenho. Introdução», 3.

¹⁶ Vasconcelos, *A reforma do ensino de belas-artes III*, 118-119.

¹⁷ Vasconcelos, *A reforma do ensino de belas-artes III*, 70.

a biblioteca do museu, três ateliês do museu (moldagem de gessos,¹⁸ galvanoplastia e fotografia) e o Instituto Experimental Químico-Técnico – este último para que as descobertas científicas mais inovadoras se pusessem ao serviço das indústrias artísticas (trabalhos de cerâmica, vidro e esmalte).

Uma das fisionomias mais valiosas do Museu Austríaco era a forma como concebia a constituição de coleções. Na impossibilidade de adquirir objetos de arte originais das indústrias da arte, foram mobilizados os objetos artísticos da Corte Imperial, da nobreza e da burguesia rica para que pudessem fazer-se cópias que os três ateliês (moldagem de gessos, galvanoplastia e fotografia) transformaram no inventário o mais completo possível dos tesouros artísticos da nação; e numa importante fonte de receitas pela venda de reproduções em gesso, fotografias e galvanoplastias que, em breve, estavam a ser adquiridas por vários museus europeus. Essas coleções incluíam a indústria têxtil, trabalhos de verniz, esmaltes, mosaicos, pinturas, artes gráficas e impressão, produção de livros, objetos de couro, vidro, cerâmica, madeira, chifre, ouro e marfim, metal, ferro, bronze, ourivesaria e bijutaria, gravuras e cunhos, desenhos ornamentais e escultura de grandes dimensões (arquitetónica e ornamental).

A coleção de gravuras ornamentais (gravuras para servir de modelos na ornamentação de objetos de arte industriais) recortava-se entre todas pelo número (cerca de 14 mil folhas em 1879), pela variedade (representação das escolas alemã, francesa, flamenga e italiana), pela cronologia (séculos XV a XVIII) e pelo que representava com tudo isso – um grande arquivo de arte ornamental.

A Escola Superior de Arte Aplicada austríaca era também modelar do ponto de vista do ensino do desenho e na definição dos limites e variações entre esse ensino nas escolas de arte aplicada e na Academia de Belas-Artes de Viena. Recrutava o conhecimento das «artes maiores»

¹⁸ «De entre todos os materiais didáticos destinados ao ensino artístico são, sem dúvida, os denominados “gessos” aqueles que mais se associam à imagem que se transporta de uma academia de arte, possuindo as mais famosas destas instituições de ensino verdadeiras galerias destas reproduções, realizadas em formas, das mais famosas e marcantes obras de escultura clássica. Os “gessos” resultavam de uma escolha dos exemplares originais, fundamentando-se essa seleção nas regras e princípios do classicismo» (Maria Helena Lisboa, *As academias e escolas de belas artes e o ensino artístico (1836-1910)* (Lisboa: Edições Colibri e IHA, 2007), 281.

para a formação dos alunos-artesãos, suscitando uma autonomia do saber desses alunos com destino à invenção. Fixava a ideia de que a arte industrial constituía a essência das três artes da pintura, da escultura e da arquitetura, aplicada às exigências da vida moderna – como se lia em parte de um relatório oficial traduzido por Joaquim de Vasconcelos¹⁹ – e que a formação de um artista se devia fazer tanto a partir do saber da arquitetura e da construção como da invenção e decoração interiores, num ecletismo que não dispensava ourives, oleiros, ferreiros e bronzistas de terem sólidos conhecimentos arquitetónicos se queriam dar aos seus objetos um cuidado cunho artístico.

O Museu Austríaco tinha servido de modelo para a criação de equipamentos semelhantes em Munique, Dresden, Leipzig, Berlim, Estugarda, Karlsruhe, Hamburgo e em uma dúzia de outras cidades alemãs.²⁰ As referências alemãs eram tidas em boa conta por Joaquim de Vasconcelos, nomeadamente os métodos do ensino elementar do desenho e a formação de professores de desenho. Sobressaía, pela sua exemplaridade, o Museu de Leipzig, um equipamento municipal sem paralelo em qualquer instituição portuguesa de âmbito nacional, com reproduções de coleções artísticas completas. «Oferece, pois, o que nenhum museu da Europa, ainda o mais rico, pode dispensar ao estudioso: os documentos práticos da história da arte, sem lacunas, sem pontos de interrogação, sem saltos, e ainda a vantagem da confrontação, do agrupamento por afinidade, da sintetização!».²¹

Em Portugal, o desenvolvimento das artes aplicadas às indústrias deveria organizar-se por certos tipos fundamentais nas grandes cidades e por especializações conformes às pequenas indústrias locais. O modelo português não deveria ter o «alto carácter artístico»²² do austríaco – querendo dizer-se que a escola central anexa ao Museu Austríaco se aproximava mais de uma academia de belas-artes do que no modelo inglês, nomeadamente quanto à importância do ensino de arquitetura, escultura e pintura na formação dos artistas em arte industrial aplicada.

¹⁹ Vasconcelos, *A reforma do ensino de belas-artes III*, 110.

²⁰ Vasconcelos, *A reforma do ensino de belas-artes III*, 9 e 121.

²¹ Vasconcelos, *A reforma do ensino de belas-artes III*, 164.

²² Vasconcelos, *A reforma do ensino de belas-artes III*, 120.

Ou seja, numa ligação vital e mais intensa entre as artes industriais e a «arte erudita» –, pois basear-se-ia nos elementos tradicionais das províncias e na capacidade de sustentar as indústrias caseiras ainda latentes, que estariam a ponto de desaparecer perante a concorrência internacional e as novidades que iriam chegar pelas vias de comunicação, como o caminho-de-ferro. «Urge acudir-lhes enquanto se não extinguem de todo pela viação acelerada que lhes vai levar em breve, com as novas linhas férreas, os produtos mais baratos (de caráter totalmente diverso e que hão de seduzir pela novidade) das indústrias estrangeiras».²³

Sob este ponto de vista, havia uma clara filiação de Joaquim de Vasconcelos nas correntes internacionais do movimento que viria a denominar-se *Arts & Crafts*, e uma crítica radical ao empobrecimento trazido pela produção industrial em massa e pelas condições de trabalho que se anunciavam sob esse paradigma. O que deveria fazer-se sem demora, portanto, era «perscrutar a vida passada das nossas indústrias»,²⁴ era uma geografia artístico-industrial do país, mapeando as indústrias históricas extintas ou a extinguir-se em breve, para que as escolas de arte aplicada a criar pudessem ser rigorosamente localizadas. Joaquim de Vasconcelos propunha museus provinciais e escolas anexas de primeira classe em oito cidades portuguesas (que comparava com as 39 austríacas e as 144 inglesas), a partir do aproveitamento de certa especialização industrial lusa.

Joaquim de Vasconcelos constatava que o ensino elementar do desenho era obrigatório nas escolas primárias dos países liderantes na Europa e não esquecia que era necessária a preparação de mestres de desenho. De acordo com o sistema inglês, a prática do desenho – que era uma formação e, ao mesmo tempo, uma edificação moral – deveria ser feita de três modos: desenho de memória (cópias e objetos), feito sobre objetos e estampas; desenho de invenção, sobre a composição com os elementos já aprendidos; e desenho a tempo fixo (sobretudo cópias), que tinha por finalidade educar um golpe de vista rápido e seguro, desenvolver o sentimento das qualidades características do objeto no aluno e «combater a indolência em geral».²⁵

²³ Vasconcelos, *A reforma do ensino de belas-artes III*, 120.

²⁴ Vasconcelos, *A reforma do ensino de belas-artes III*, 193.

²⁵ Vasconcelos, *A reforma do ensino de belas-artes III*, 16.

No seu diagnóstico, o abandono do ensino do desenho por parte do governo português tinha produzido a total pobreza de ideias artísticas, que viviam da imitação e do plágio generalizados. O desenho, «fundamento indispensável de todo o ensino artístico, fundamento em que a Europa trabalha há mais de um século» era tratado em Portugal como «bagatela».²⁶ Não havia, na sua pátria, escolas de desenho elementar ou ensino do desenho para tecelões, ourives, oleiros ou marceneiros, oficinas para a aprendizagem dos ofícios, não havia museus nem bibliotecas tecnológicas ou museus históricos com peças originais (ou com reproduções).

Nem vontade, do seu ponto de vista, de satisfazer condições mínimas de proporcionar o desenvolvimento do ensino profissional: «O que pedimos é apenas: muito desenho, um pouco de gesso, e um pouco de abnegação da parte de todos, em proveito do país».²⁷ A falta de uma boa aprendizagem era a principal causa do estado de decadência da indústria portuguesa, sem a qual métodos e ordens científicos na oficina eram impossíveis de obter – um dado histórico que este autor, como também Gustavo Salicis, via na quebra do antigo sistema das artes oficinais em que aprendizes, oficiais e mestres das oficinas se relacionavam. O sistema antigo, à custa de privilégios e restrições, garantia, no entanto, a realização de exames que aferiam as capacidades dos aprendizes e a graduação obrigatória da aprendizagem. A desagregação desse laço teria gerado o descrédito da aprendizagem, as deserções nas oficinas – os jovens operários saíam e entravam ao sabor da sua lassidão – ou a impreparação total dos operários quando lá chegavam, não se chegando a substituir o antigo regime por outro ensino.

ARTÍFICES, ARTÍFICES-ARTISTAS, ARTISTAS

Se as aptidões técnicas tradicionais se podiam manter no tempo, com o apoio do governo às indústrias caseiras, as escolas profissionais de aprendizagem deviam organizar-se a partir de duas figuras preponderantes: oficiais hábeis no manejo dos instrumentos de trabalho e dos instrumentos da respetiva indústria; e bons mestres de desenho conhecedores

²⁶ Joaquim de Vasconcelos, *A Reforma do Ensino de Belas-Artes II (Análise da segunda parte do relatório oficial)* (Porto: Imprensa Literário-Comercial, 1878), XI.

²⁷ Vasconcelos, *A reforma do ensino de belas-artes III*, XXI.

de princípios de modelação e de bons modelos para o desenho – nunca perdendo de vista um objetivo central, a constituição de uma coleção de modelos de estampas e gessos, a preços acessíveis. «Um oficial hábil no manejo dos instrumentos de trabalho, conhecedor do material da respectiva indústria; um bom mestre de desenho, que conheça os princípios da modelação, e uma escolha acertada de bons modelos para o desenho» seria tudo o que era necessário para a organização de uma escola profissional de aprendizagem, além de uma «coleção de modelos, composta de estampas e gessos, [que] pode fazer-se nas condições mais económicas».²⁸

O que estava subjacente a uma tal organização de ensino, de formação de coleções ou de preservação dos modelos culturais de uma nação era a ligação da «arte erudita» com as artes industriais, a educação dos artistas com o horizonte nas grandes artes – pintura, escultura e arquitetura –, de tal forma que os artífices que quisessem ser mais do que artífices se afastassem do vulgar produto do seu ofício. Este aspeto era mais particularmente visível no caso da Áustria, já que o modelo inglês fazia da pintura um auxiliar da ornamentação, da escultura um auxiliar da modelação e da arquitetura sobretudo desenho arquitetónico. «E contudo os resultados da escola inglesa não são em nada inferiores aos da austríaca».²⁹

O historiador português considerava o progresso no trabalho das artes e ofícios relacionado com três estádios, técnicos e de aquisição de uma consciência: os *artífices* constituíam o grupo que se ocupava de um ofício «onde a arte não tem aplicação»; os *artífices-artistas* eram o grupo que aplicavam «a arte à sua indústria»; os *artistas* eram o grupo que cultivava a grande arte, «a arte que subsiste de per si» e o seu fim utilitário como desígnio ideal.³⁰

A avaliar pelo melhor exemplo europeu, o austríaco, a «arte erudita» e as artes industriais viviam uma ligação indesmentível e os artistas

²⁸ Joaquim de Vasconcelos, «Educação popular. Sobre o ensino profissional por parte das associações e do Estado», *Revista da Sociedade de Instrução do Porto* II (2), (1882): 52.

²⁹ Vasconcelos, *A reforma do ensino de belas-arts III*, 118.

³⁰ Joaquim de Vasconcelos, «A reforma do ensino do desenho V (O regulamento oficial austríaco)», *O Ensino. Jornal do Colégio Portuense dedicado aos pais* I (9), (1878): 68.

não poderiam ser educados nas artes industriais sem conhecimentos que pertenciam à arquitetura, à pintura e à escultura. Mas este modelo não significava subtrair a importância do ensino superior artístico nas academias de belas-artes, antes se obtinha protegendo a autonomia funcional do ensino das escolas de arte aplicadas. Estas deviam educar ornamentistas e desenhadores, por exemplo, como artistas dedicados às necessidades das indústrias artísticas, sob o princípio da união entre grande arte e artes industriais.

Ancorado na perspectiva de que a arte provinha da indústria da arte, Joaquim de Vasconcelos reclamou para Portugal museus de arte industriais e escolas de aplicação antes de academias e de museus de academias (estas últimas mais próximas de uma instrução em que as elites se reproduziam, pelas possibilidades de acesso). No conjunto diversificado de artigos que escreveu em publicações ao longo de décadas, envolvia o conhecimento de historiador de arte com a verve de publicista, disparando frequentes vezes em direção aos desejos mais íntimos de manutenção dos privilégios do saber das elites portuguesas, em favor da educação artística.

«É preciso que a arte seja o pão quotidiano de todos e que esse pão seja barato e de fácil digestão; académicos de alto coturno seriam pedantes neste caso».³¹ As academias de belas-artes existentes no país, em Lisboa e no Porto, não tinham nem influência nem tão pouco um conhecimento sobre a circulação das ideias artísticas ou sobre o ensino artístico. E não tinham certamente um ensino da arte aplicada às indústrias. «Nem uma faísca de sentimento estético achareis na minoria *ilustrada*, nem uma ideia pedagógica encontrareis no ensino que partisse dessas duas academias» [itálico do texto].³²

PERTINÊNCIA DAS EXPOSIÇÕES E DAS COLEÇÕES MODELARES

A primeira grande exposição em Portugal representativa da aliança entre arte e indústria, com um fim pedagógico e alcance nacional, segundo Joaquim de Vasconcelos, realizar-se-ia no Porto (1881), expondo de forma inaugural séries completas das artes industriais através dos

³¹ Vasconcelos, «A reforma do ensino do desenho. Introdução», 3.

³² Vasconcelos, *A Reforma do Ensino de Belas-Artes II* (Porto: Imprensa Literário-Comercial, 1878), VII.

padrões e modelos que pudessem servir de exemplo aos artistas-operários, ligando o passado ao presente e relevando a necessidade de uma reforma do ensino técnico-artístico. A organização esteve a cargo do Centro Artístico Portuense, do qual Vasconcelos foi o primeiro presidente eleito – uma associação de ensino artístico livre fundada em 1880, que se propunha criar uma escola de desenho graduado e de modelação. «O ponto de vista *pedagógico*, que presidiu ao certame, determinou o seu aspeto original, característico» [itálico do texto], explicou Joaquim de Vasconcelos.³³

A pedagogia indicaria os meios pelos quais as indústrias nacionais «em crise aguda», na imobilidade e na anarquia, apesar da abundância de matérias-primas, poderiam afirmar-se para além dos «expedientes do *proteccionismo*»³⁴ estatal [itálico do texto], mudando a sua *aplicação* em função das necessidades locais. A exposição tinha uma parte retrospectiva, que permitia aferir a vitalidade de algumas das indústrias artísticas portuguesas antigas. «As obras de ourivesaria, os estofos, os bordados, as rendas, as obras de talha, os esmaltes, as iluminuras, etc., que ainda existem nas nossas igrejas e nas coleções públicas e particulares, aí estão para o provar».³⁵

Para ter um sentido pedagógico, explicava o historiador, uma exposição artística necessitava apresentar a história completa de uma arte ou de uma indústria, sem grandes falhas e cujas peças provassem ser de «estilo puro»: «Só deste modo se pode estudar o desenvolvimento de um princípio artístico nas suas infinitas aplicações, a sucessão dos estilos, a sua mútua relação».³⁶ As primeiras exposições industriais em Portugal tinham tido lugar na capital, Lisboa, em 1838, 1844, 1849 e 1863³⁷ e também no Porto (1857, 1861), que gozava da fama de ser «a primeira terra industriosa do reino, primeira pelos seus hábitos industriais e pelo

³³ Joaquim de Vasconcelos, «A primeira exposição do Centro Artístico Portuense», *Revista da Sociedade de Instrução do Porto* I (7), (1881): 223.

³⁴ Vasconcelos, «A primeira exposição», 223.

³⁵ Vasconcelos, «A primeira exposição», 224.

³⁶ Vasconcelos, «A primeira exposição», 225.

³⁷ Carlos Loureiro, «O Museu Industrial e Comercial do Porto (1883-1899)», em *Coleções de ciências físicas e tecnológicas em museus universitários: homenagem a Fernando Bragança Gil*, coords. Armando Coelho Ferreira da Silva e Alice Semedo (Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005), 190; Sociedade de Instrução do Porto, «Programa para a exposição de fição e tecidos nacionais», *Revista da Sociedade de Instrução do Porto* III (12), (1884): 570.

gênio ativo e empreendedor dos seus habitantes». ³⁸ O Porto fundaria, de resto, «o primeiro templo consagrado à indústria portuguesa», ³⁹ inaugurado no ano da primeira Exposição Internacional da Península Ibérica (1865), o Palácio de Cristal, dispondo de um grande salão para a exposição geral dos produtos industriais. Exposições de objetos artísticos teriam lugar em Lisboa (1851, 1858) e no Palácio de Cristal (Exposição de Arqueologia e de Objetos Raros Naturais Artísticos e Industriais realizada no Palácio de Cristal Portuense, 1867).

Sem possibilidade de apresentar uma série apenas com originais, que o próprio país não poderia custear mesmo que o desejasse, a exposição organizada pelo Centro Artístico Portuense, em 1881, recorreu a reproduções das indústrias de cerâmica, do vidro, têxtil, tipográfica, de tecidos, de bordados e rendas e de ourivesaria (quase mil estampas foram exibidas), demonstrando um pacto histórico entre artes e indústrias – «a aliança indissolúvel da arte com a indústria pela série ininterrupta de todas as indústrias»⁴⁰ –, com uma visão prospetiva do mundo contemporâneo e dos problemas laborais. Numa mostra que pretendia chamar a atenção para o modo como o ensino racionalmente organizado permitiria fazer reviver os elementos tradicionais da indústria portuguesa, essas estampas reproduziam coleções internacionais (da Áustria, da Prússia ou de Inglaterra) e originais e reproduções de obras de arte e de monumentos portugueses.

A Sociedade de Instrução do Porto organizou, também em 1881, uma exposição de gessos destinada a mostrar ao público uma coleção-modelo para o ensino do desenho que se debruçava não só sobre o material didático do ensino médio mas também do superior – esta circunstância era relevante em mais de um sentido ou não fosse a Academia de Belas-Artes de Lisboa responsável pela arrecadação e inventariação do património da nação⁴¹ e o estado de conhecimento do desenho em Portugal

³⁸ Inácio de Vilhena Barbosa, «Palácio de Cristal no Porto», *Arquivo Pitoresco. Semanário Ilustrado* (1864): 2.

³⁹ Barbosa, «Palácio de Cristal», 2.

⁴⁰ Vasconcelos, «A primeira exposição», 225.

⁴¹ Para além das competências relativas ao ensino artístico, a Academia de Belas-Artes de Lisboa era, desde a fundação em 1836, local de depósito de objetos provenientes de doações e de instituições diversas (nos anos 60 recebeu em depósito objetos de arte em metais preciosos provenientes da Casa da Moeda de Portugal que tinham origem nos conventos extintos do reino). Ao longo do século XIX

não ser deplorável apenas no ensino elementar. Os alunos que demandavam as academias de belas-artes não possuíam a instrução elementar nem os que frequentavam o ensino profissional tinham a instrução geral preparatória ou a instrução elementar ou especial da disciplina que pretendiam continuar a desenvolver.⁴² Nas academias superiores, Vasconcelos tinha encontrado «não só pobreza mas desordem e falta de critério na escolha dos poucos objetos que ali foram ter – ao acaso».⁴³

Ao acaso – é este o termo; gessos comprados a uns italianos ambulantes⁴⁴, outros que um capricho qualquer de sorte trouxe para as lojas dos nossos livreiros, alguns poucos comprados a uma miserável indústria particular ou a outra indústria oficial ainda mais miserável ainda porque é paga com o dinheiro da nação e é um escândalo há 45 anos, eis os elementos que são fornecidos às aulas de desenho mais importantes do nosso país.⁴⁵

HERANÇA CULTURAL DAS ELITES PARA AS MASSAS

Terá havido em Portugal o propósito de constituir uma grande coleção nacional de gessos, num contexto em que «as coleções de museus eram, mais do que nunca, uma extensão do ensino ministrado nas aulas [e] as coleções de reproduções eram seguramente os objetos que melhor encarnavam esta ambivalência de poder transitar entre os dois contextos».⁴⁶ Apesar de algumas tentativas parcelares, a constituição de coleções do Estado sistemáticas, informadas e pedagógicas, que servissem os propósitos da instrução pública e, nomeadamente, as finalidades do ensino artístico industrial, não se fez.

teve um papel centralizador na arrecadação e musealização de objetos e na conservação dos monumentos.

⁴² Joaquim de Vasconcelos, *A reforma de Belas-Artes. Análise do relatório e projetos da comissão oficial nomeada em 10 de novembro de 1875* (Porto: Imprensa Literário-Comercial, 1877), 10-11.

⁴³ Joaquim de Vasconcelos, «A exposição dos gessos do Liceu do Porto», *Revista da Sociedade de Instrução do Porto* I (8), (1881): 269.

⁴⁴ Alusão aos formadores italianos que tinham ganho protagonismo como intermediários entre os ensinos artístico e industrial, artífices altamente especializados que se espalharam pela Europa no século XIX (Cf. Ricardo dos Reis Mendonça, «A receção de escultura clássica na Academia de Belas-Artes de Lisboa» (Tese de Doutoram., Universidade de Lisboa, 2014), 118 e 129-130).

⁴⁵ Vasconcelos, «A exposição dos gessos», 269.

⁴⁶ Mendonça, «A receção de escultura», 109.

A ausência em Portugal dessas coleções, representativas dos objetos das artes plásticas e das artes industriais europeias, de tal modo que os documentos da história da arte pudessem ser consultados sem hiatos, e pudessem ser confrontados para estudar as suas genealogias, contrastavam com um concerto europeu mais ou menos abrangente em favor da constituição de coleções, a que emprestavam o seu prestígio as mais altas figuras.

Na referida convenção internacional de 1867, as famílias reinantes da Europa determinavam ser seu desejo e vontade fomentar a reciprocidade entre nações para que, num esforço mútuo, comissões nacionais pudessem corresponder-se na troca de informação acerca das reproduções permutáveis; angariar reproduções de peças destinadas aos seus museus; e trocar objetos artísticos. Esses desejos reais apontavam para a relação entre dois «tempos históricos – nacional e universal», tornada pertinente com o engrandecimento do tempo da história, empurrado com as descobertas da arqueologia cada vez mais para trás e atualizado face ao passado próximo cada vez mais em direção ao presente, «à medida que os estados-nação emergentes buscavam preservar e tornar imemorial a sua própria formação como parte do processo de “nacionalizar” as suas populações».⁴⁷

A troca internacional de cópias de objetos artísticos raros, a compra de objetos artísticos e de modelos de estudo e a importância estratégica dos inventários dos tesouros artísticos das nações, todas essas ações tiveram origem nos dirigentes pertencentes à realeza dos países, bem coadjuvados pelas burguesias abastadas. Desta forma, os seus objetos e monumentos de prestígio ficavam preservados, passando a constituir um *património cultural* e serviam de modelo ao trabalho dos alunos-artífices. Não era apenas porque estes alunos podiam aprender arquitetura, escultura e pintura nas escolas de arte aplicada (que também preparavam para o estudo nas academias) que as «produções artísticas superiores» se encontravam com os ofícios, e que a «arte erudita» se misturava com as artes industriais; era, evidentemente, porque os modelos para copiar e para servir de inspiração e influência eram os das realezas, das cortes imperiais, da alta aristocracia e da burguesia rica.

⁴⁷ Tony Bennett, «The exhibitionary complex», *New Formations. A Journal of Culture, Theory & Politics* 4 (1988): 89.

Esses eram os modelos que materializavam o que se entendia por *alta cultura*. Joaquim de Vasconcelos explicava isso mesmo, ao manifestar-se a favor da constituição de coleções artísticas por meio de reproduções em Portugal, já que as obras originais de grande valor artístico estavam, em finais dos anos 70, em coleções públicas inalienáveis ou em poder de milionários e «as antigas coleções de casas reinantes ou principescas passaram a ser ou propriedade das nações ou propriedade inalienável».⁴⁸

A «arte erudita» para todos era, pois, uma apropriação pelas classes laboriosas dos modelos e padrões das aristocracias e realezas, intensificada e valorizada por uma formação técnica de grande nível. A nacionalização das coleções aristocráticas, por um lado, e a destreza e aptidões dos operários, por outro, fariam convergir esses mundos separados nas bancadas e nas forjas das oficinas de trabalho. E o estudo profundo das indústrias caseiras faria emergir os influxos das tradições nacionais mais genuínas.

A compulsão perseverante de documentos em vários arquivos tinha permitido a Joaquim de Vasconcelos descobrir nas artes portuguesas elementos constituintes estrangeiros e o aproveitamento de outros como nacionais, a partir da esquematização das relações internacionais de Portugal nos séculos XV e XVI. Tal investigação permitia-lhe afirmar que, pelos movimentos de mercadores ou pela localização de feitorias, era possível traçar o movimento de obras de arte e as influências artísticas da arte nacional.

O movimento internacional em torno da educação artística sugeria, portanto, uma apropriação dos valores estéticos das classes dominantes pelo trabalho laborioso das classes fabris, em que o valor de *autenticidade* das peças se jogava em dois tabuleiros: por um lado, essa *autenticidade* correspondia aos modelos impostos por quem encomendava, pagava e trocava as obras de arte; por outro, originava a procura de um conhecimento histórico e do estudo aturado da genealogia das coleções artísticas e das suas proveniências, prática a que Joaquim de Vasconcelos se ofereceu com galhardia, para ser adaptado e encaminhado para as artes caseiras.

⁴⁸ Vasconcelos, *A reforma do ensino de belas-artes III*, 160.

NA ENCRUZILHADA DO VALOR DE AUTENTICIDADE

Numa conferência já em pleno século XX (1915), Joaquim de Vasconcelos lembrou à plateia os «recursos gráficos incomparáveis»⁴⁹ que permitiam improvisar facilmente pequenos museus com boas reproduções. Recordou que o Museu de South Kensington tinha sido o modelo de museu de arte industrial como princípio de uma boa pedagogia estética – que todos os aglomerados populacionais até cinco mil habitantes deveriam pensar em adotar como museu popular de arte. Em Portugal, só as duas cidades mais importantes tinham tido acesso a museus mais ou menos nessas condições, ficando a província longe de qualquer desenvolvimento.

Ao encontrar-se na convergência entre a necessidade de constituir elementos didáticos para os alunos e a sua relevância para a realização de inventários artísticos, as coleções de objetos orbitavam uma questão que a manutenção dos ofícios tradicionais e das tradições artísticas seculares do trabalho oficial (e a examinação do respetivo sistema de ensino) punham em relevo – e que ligava a tendência evolutiva da arte às condições da sua reprodução massiva industrial: a questão da *autenticidade* dos objetos de arte.

A crer em Walter Benjamin, a *autenticidade* das obras de arte manter-se-ia se reproduzidas manualmente (poderíamos dizer: no torno ou na forja) mas não se reproduzidas tecnicamente (um monumento ou objeto artístico abandonaria o seu lugar para figurar num suporte destinado a servir de modelo aos alunos, descobrindo-se perspectivas e ângulos que, de outra forma, não seriam acessíveis). «A autenticidade de uma coisa é a suma de tudo o que desde a origem é transmissível, desde a sua duração material ao seu testemunho histórico».⁵⁰ É, como afirmou, «o aqui e o agora da obra de arte – a sua existência única no lugar em que se encontra»,⁵¹ ligada a um contexto histórico cultural, pois as obras de arte tinham surgido ao serviço de uma função ritual. Esse *aqui e agora*, essa *autenticidade*, seria a soma da fabricação de uma peça e da sua história

⁴⁹ Joaquim de Vasconcelos, «Conferência (28 de janeiro de 1915)», *O Instituto. Revista Científica e Literária* 63 (1916): 292.

⁵⁰ Walter Benjamin, «A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica», em *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política* (Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992), 79.

⁵¹ Benjamin, «A obra de arte», 77.

depois dela, até chegar a nós. Seria uma soma de materialidade, durabilidade e testemunho histórico.

Na reprodução técnica, ausentar-se-ia o testemunho histórico (Benjamin diz que «ele acaba por vacilar»),⁵² ausentar-se-ia a essência da obra de arte, aquilo a que Benjamin chamou *aura*. «Definimos esta última como manifestação única de uma lonjura, por muito próxima que esteja».⁵³ A libertação do domínio da tradição far-se-ia através de uma perda, abalada pela atualidade permanente das reproduções. Esta análise diria que estava a subtrair-se da herança cultural o valor de tradição, isto era, o contexto em que obras de arte tinham adquirido o seu valor original, autêntico. As obras de arte estariam numa multiplicidade de suportes e as técnicas de reprodução conferiam aos objetos uma atualidade permanente.

Um ritmo acelerado da técnica dissolveria a «autêntica tradição».⁵⁴ Mas do que constaria ela? Walter Benjamin tornou claro que para ser «autêntica», essa tradição se inscreveria num tempo histórico descontínuo, pois «a tradição é o descontínuo do que já foi, por contraste com a história enquanto contínuo de acontecimentos».⁵⁵ Ao divisar esse tempo descontínuo, os historiadores estariam aptos para dismantelar as épicas conceções de uma história universal e empática com os vencedores da história, e aptos para fixar no passado os olhos incandescentes do presente.

O historiador volta costas ao seu próprio tempo, e o seu olhar de vidente inflama-se com os cumes dos acontecimentos de gerações humanas anteriores, progressivamente mais mortícios à medida que vão mergulhando mais no passado. Este olhar de vidente tem do seu próprio tempo uma consciência mais nítida do que os contemporâneos que «acompanham» esse tempo.⁵⁶

Esse ser inatual face ao contemporâneo seria o que reclamava o resultado final do trabalho perseverante e contínuo de Joaquim de Vasconcelos,

⁵² Benjamin, «A obra de arte», 79.

⁵³ Benjamin, «A obra de arte», 81.

⁵⁴ Walter Benjamin, *O anjo da história* (Lisboa: Assírio & Alvim, 2010), 157-158.

⁵⁵ Benjamin, *O anjo da história*, 158.

⁵⁶ Benjamin, *O anjo da história*, 159.

quando viajava aos séculos anteriores para historiar as formas artísticas da nação. Elas deviam constituir-se em formas *genuínas*, é certo, mas não heroicas para engrandecimento da nação a qualquer custo. Ora, se para ser apropriada pelas massas populares contemporâneas, a herança cultural deixava os seus lugares de origem e informava os povos sobre a arte que devia constituir um património, formando os operários para lidar com esse património, ela tendia a inscrever-se nos objetos resultantes dos saques e das batalhas (e de algumas aquisições), e num contínuo histórico que falava das conquistas e das vitórias dos dominantes, através da valorização dos seus objetos de prestígio.

De um certo ponto de vista, a herança cultural perdia o valor da tradição e podia ser apreendida pelas massas, dado que os objetos e monumentos que a constituíam tinham abandonado o lugar de origem, designadamente para serem reproduzidos nas coleções que serviam para a aprendizagem dos alunos-operários ou para figurarem nos museus de réplicas. Os alunos lidavam com os modelos da herança cultural, não com a singularidade deles. E certamente não já com o mundo cultural de onde as obras originais tinham sido apearadas. Pois o que se transmitia aos alunos não era a dimensão cultural da herança, mas a forma reproduzível dela, que as aristocracias entenderam conceder para permanecer como classes dominantes.

No manejo da herança cultural, os alunos podiam ter a experiência fabril mas não a experiência da *autenticidade* – ou, tendo em conta que os seus modelos eram réplicas, a sua experiência de *autenticidade* era diferida; no manejo dos materiais e das formas, tinham a experiência da *autenticidade* (o aqui e o agora) mas não a da lonjura, pois os artefactos que fabricavam não podiam ser considerados património, pelo menos não naquela altura em que estavam a ser construídos (esses artefactos, se tivessem sobrevivido, poderiam vir a constituir um património cultural nosso contemporâneo, por exemplo como exemplares de um museu didático das experiências fabris passadas).

Mesmo do ponto de vista de Joaquim de Vasconcelos, que estudava e relacionava para conhecer a *autenticidade* das tradições artísticas com o fim de as devolver aos aprendizes como modelos, essa devolução não implicaria, coincidentemente com a fabricação oficial, o desvanecimento da própria tradição de que seriam testemunho? Pois a reprodução

das peças artísticas apresentava-se menos como testemunho histórico, embora escondessem uma historicidade, do que como testemunho de um ensino, de uma pedagogia e de um mercado, ou seja, como uma forma de oferecer ao público uma herança cultural.

Apesar de tudo, a pretensão de conceber obras de arte dirigidas às massas, conquistando o seu público, designadamente pela instrução dos seus artífices e pela exposição em museus (como a Inglaterra tinha preconizado logo a partir do fiasco de 1851), essa pretensão fundava-se nas tradições artísticas dos tesouros secularmente acumulados. Era, portanto, o valor da tradição (que Walter Benjamin via esfumar-se nos objetos) que Joaquim de Vasconcelos, entre outros historiadores, afirmava como emancipador do trabalho industrial para uma nova geração de artistas-operários: «Os nossos reformadores e legisladores entenderam em geral poder prescindir nas suas reformas dos elementos que a *tradição* [itálico do texto] lhes legara; destruíram quase sempre para construir de novo, podendo tantas vezes limitar o trabalho a uma reconstrução, com proveito para todos».⁵⁷

No íntimo da questão situar-se-ia a relação entre mestres e aprendizes no contexto oficial e a aquisição de uma sólida aprendizagem. Se a reprodução das peças artísticas era mais um testemunho de ensino do que um testemunho histórico, a relação oficial baseava-se na experiência sustentada por um saber antigo, tal como os modelos a usar na confeção das peças artísticas. «Na verdade, de que nos serve toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela?».⁵⁸ Dar-se à experiência, movimentar-se nessa aprendizagem, partir dos modelos culturais reprodutíveis para entender neles a antiguidade da sua proveniência e a possibilidade da sua contemporaneidade, movimentar-se num contexto em que as palavras dos mestres indicassem um saber, que se não oferecesse à indigência, que não propagasse a pobreza (na relação entre mestre e aprendizes, nas formas a executar), era esse o propósito de uma sólida aprendizagem que transformaria operários em fazedores de objetos artísticos.

Só o ato de os aprendizes de artistas poderem imergir no movimento do tempo presente para se ausentarem temporariamente da atualidade de massas os tornaria aptos para apreender o *autêntico*. É verdade que

⁵⁷ Vasconcelos, *A reforma de Belas-Artes*, 55.

⁵⁸ Benjamin, *O anjo da história*, 74.

essa experiência, na forma de uma ausência temporária do *atual*, isto era, na forma da aquisição do conhecimento da tradição sustentada pelo estudo histórico, não deveria subjugar-se a todos os vestígios que as aristocracias acumularam, nem a todas as relíquias com que as burguesias preencheram, por acumulação, os vazios existenciais.

E não deveria apenas cravar-se no passado, como se não houvesse um mundo novo a abrir-se; a herança cultural que seria devolvida às massas poderia ser assimilada sob essas formas de vestígios aristocráticos e relíquias burguesas; mas na bancada e na forja, enquanto estivessem a ser trabalhados os modelos, enquanto houvesse uma experiência e uma metamorfose a decorrer, eles deviam sofrer das mãos dos operários o influxo que os entregaria para consumo, quem sabe, como peças artísticas de um futuro experimental.

A herança cultural, passada pelo cadinho da experimentação, devolvida ao público sob a forma de produtos artesanais provenientes de uma experiência oficial, saída das mãos dos artistas-operários, não podia ser confundida com a herança cultural para usufruto do mesmo público; a primeira era *um trabalho* idealmente baseado num trabalho empírico enraizado em tradições seculares, por um lado, e em modelos e padrões das classes superiores, por outro; a segunda era *um efeito do trabalho* que podia ser apreendida pelas massas como tentativa de aproximação a um gosto requintado; a primeira era uma experiência, a segunda o usufruto da experiência; a primeira comunicava o propósito da produção, a segunda a ideia do consumo.

VISITANTES COMO ESPETÁCULO DOS MUSEUS

Intelectuais como Joaquim de Vasconcelos estudaram a fundo o nascimento, estabelecimento e progresso das artes tradicionais para propor uma alteração paradigmática na criação e na receção das peças artísticas. Para que o trabalho da arte fosse valorado, a criação e a receção buscavam um fundamento nas tradições históricas dos movimentos artísticos e nas especificidades nacionais de cada país, as quais deviam ser minuciosamente estabelecidas.

Dessa nova criação e receção eram peças-chave os museus. «Os museus deveriam ser, entre nós, museus para as artes industriais, primeiro

que tudo, único modo de serem úteis, praticamente, imediatamente».⁵⁹ A organização então existente em Portugal era criticada por Joaquim de Vasconcelos, em primeiro lugar porque eram poucos os museus existentes; em segundo lugar porque não preenchiam o fim didático que deviam cumprir, fazendo-se sem plano, método ou fim prático; e, em terceiro lugar, em consequência desses factos, porque se ofereciam à mera fruição. «Servem hoje apenas para deleite dos olhos; não satisfazem, no mais mínimo, o sentimento estético, porque neles se acham aglomerados e colocados, promiscuamente, objetos que destoam uns dos outros».⁶⁰

O surgimento de museus exibindo peças artísticas estava relacionado com a existência de outros espaços (museus de ciência e de história natural, dioramas, galerias comerciais, montras de lojas, exposições internacionais), e com a divulgação de um conhecimento proveniente da emergência de disciplinas novas (biologia, antropologia, arqueologia). O «complexo expositivo» que se tinha destacado da primeira grande exposição internacional de 1851, em que técnicas de exibição ordenavam, simultaneamente, os objetos a serem vistos e os espetadores que os viam, «teria uma influência profunda e duradoura no desenvolvimento subsequente de museus, galerias de arte, exposições e lojas comerciais».⁶¹ O complexo expositivo assim definido agregava as multidões que convocava «fazendo da multidão o espetáculo final»,⁶² ao mesmo tempo que regulava os seus fluxos. Joaquim de Vasconcelos não se referia a esse dispositivo, endereçado ao público para efeitos de fruição e de consumo, que apresentava uma herança cultural para ser suficientemente exposta ao alcance dos curiosos e destinada a ser frugalmente explicada. Referia-se, claramente, aos museus didáticos, ordenados para estudo e conhecimento da história das peças, aos museus enquanto locais de trabalho e de experimentação.

O abandono dos objetos colocados um pouco ao acaso (como nos antigos gabinetes de curiosidades e nos museus didaticamente desordenados), em favor de uma racionalidade em que imperava a ordem, a

⁵⁹ Vasconcelos, *A reforma de Belas-Artes*, 20.

⁶⁰ Vasconcelos, *A reforma de Belas-Artes*, 20.

⁶¹ Bennett, «The exhibitionary complex», 74.

⁶² Bennett, «The exhibitionary complex», 81.

separação e a classificação, parecia conferir aos museus o fundamento didático que eles necessitavam para se separarem da sua pré-história, referida como caótica, isto era, anticientífica. Mas era porque os museus se compreendiam como mais uma das instituições educadoras dos estados modernos, desejando abrir-se às massas, que eles estavam a abandonar a função didática nos termos em que Joaquim de Vasconcelos a expunha. E estavam a abandonar, necessariamente, a ligação da herança cultural a uma experiência vivida, de que falava Walter Benjamin.

Ao instituir o deleite dos visitantes como objetivo, os museus estavam a convidar multidões para os visitar (desde que de forma ordeira e sóbria) e estavam a abandonar, definitivamente, quer a ligação às escolas de formação quer à prática artística, que Joaquim de Vasconcelos tinha proposto na sua contemporaneidade. Ao abandonar a ligação à prática e à pedagogia para se instituírem como lugares de mera fruição, os museus sinalizaram, como nenhuma outra instituição, a necessidade de criar a devida distância em relação aos operários-estudantes, às manufaturas artísticas e às práticas artísticas – restava visitá-los para usufruir de um deleite popular constituído pelos produtos acabados dessas aventuras oficinais e fabris anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta pelo estabelecimento de uma escola, de um ensino e de um estudo criteriosamente organizados para fazer despontar da sua letargia o ensino profissional em Portugal deveria, segundo o historiador Joaquim de Vasconcelos, concorrer para uma mudança social de grande alcance, à semelhança de experiências internacionais com o mesmo propósito: retirar da miséria, da fome e da indolência milhares de jovens destinados aos ofícios manuais. Um tal propósito baseava-se na reforma do ensino do desenho, a base de todo o trabalho manual em maior ou menor grau, e na certeza, expressada em várias ocasiões pelo historiador-pedagogo, de que as indústrias caseiras só sobreviveriam se fossem sustentadas pelos conhecimentos histórico e científico, de modo a que as tendências artísticas de que seriam representantes se afirmassem como *escolas*, sob uma tradição segura e secular.

O fomento da arte industrial, arte aplicada ou arte decorativa, como se lhe quisesse chamar, requeria que todos os esforços se concentrassem

nas escolas elementares de desenho, que deviam ser fortemente influenciadas pelas experiências inglesa e austríaca, e não nas academias de estudos superiores; na disponibilização de material ilustrativo de ensino, em particular compêndios (nos quais as questões metodológicas eram centrais), em coleções de ensino artístico, formadas por meio de reproduções, e na criação de museus, submetidos à pedagogia do ensino profissional.

A educação de artistas-operários, a formação de coleções de ensino artístico e a criação de museus de arte aplicada às artes e ciências, além de permitir uma ligação das chamadas artes «maiores» às artes industriais, tiveram uma repercussão decisiva na preservação dos modelos culturais das elites europeias, ou seja, na constituição de patrimónios nacionais. Descidos do seu pedestal, esses patrimónios estavam ao alcance das massas de alunos para poderem ser trabalhados na bancada ou na forja, e ao alcance das massas de visitantes e curiosos para poderem ser testemunhados e contemplados.

A herança cultural, assim reconhecida e suscetível de ser replicada muito para além do seu local e contexto de origem, sofria por essa disseminação uma rotura com o seu fabrico, significado e destino iniciais. Essa rotura, identificada por Walter Benjamin como a perda de *autenticidade*, teria para historiadores como Joaquim de Vasconcelos o mérito de possibilitar uma apropriação do conhecimento da história da arte pelos ofícios manuais e de poder desenvolver um sentimento nacional de pertença: só se a história fosse estudada é que a tradição podia falar; ela só falaria desde que precedida por um laborioso trabalho de investigação-sistematização das condições de origem, fabrico e circulação dos padrões e modelos, que evidenciasse uma genealogia das ornamentações, com vista à construção de uma «pureza de estilo».⁶³

O que seria essa genealogia, o que seria essa herança cultural, diferente da herança cultural que devia ser apropriada pelas massas e pelos visitantes de museus? A coleção de bens que correspondesse a uma tradição estabelecida pelo seu movimento perpétuo e permanente mudança, pela sua vivacidade (por exemplo, transformadora nas mãos dos alunos da instrução artística aplicada à indústria), de que só o estudo

⁶³ Vasconcelos, *A reforma do ensino de belas-artes III*, 42.

aprofundado comprovaria as relações históricas e que, portanto, estaria sempre em trânsito, jamais sendo inteiramente instituída.

Nota sobre o autor

ANTÓNIO HENRIQUES é investigador na Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (UIDEF/IE-ULisboa). Doutor em Educação, na especialidade de História da Educação pelo IE-ULisboa. Tem escrito sobre a relação entre a instrução pública e a herança cultural e sobre a construção da ideia de herança cultural nos debates parlamentares (século XIX). Integra o projeto coletivo (Re)Configurações do Ensino-aprendizagem e das Organizações de Ensino Superior num Contexto de Mudança.

REFERÊNCIAS

- Benjamin, Walter. «A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica». Em *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, 71-114. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992.
- Benjamin, Walter. *O anjo da história*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.
- Bennett, Tony. «The exhibitionary complex». *New Formations. A Journal of Culture, Theory & Politics*, no. 4 (Spring 1988): 73-102.
- Lisboa, Maria Helena. *As academia e escolas de belas artes e o ensino artístico (1836-1910)*. Lisboa: Edições Colibri e IHA/Estudos de arte contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2007.
- Loureiro, Carlos. «O Museu Industrial e Comercial do Porto (1883-1899)». Em *Coleções de ciências físicas e tecnológicas em museus universitários: homenagem a Fernando Bragança Gil*, coordenação de Armando Coelho Ferreira da Silva e Alice Semedo, 185-201. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005.
- Mendonça, Ricardo Jorge dos Reis. «A receção de escultura clássica na Academia de Belas-Artes de Lisboa». PhD diss., Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, 2014.

LAS GUÍAS DIDÁCTICAS DE EDUCACIÓN SEXUAL, LA IMPUGNACIÓN RELIGIOSA Y LA REGULACIÓN DE LA NORMALIDAD SEXUAL EN COSTA RICA, 1985-1998

The sexual education teaching guides, the religious contest, and the regulation of sexual normality in Costa Rica, 1985-1998

José Daniel Jiménez Bolaños^a

Fecha de recepción: 10/12/2020 • Fecha de aceptación: 08/03/2021

Resumen. Este artículo tiene por objetivo analizar en perspectiva histórica y a través de fuentes periodísticas, el desarrollo de la redacción, discusión e implementación de las guías didácticas de educación sexual en Costa Rica entre 1985-1998. Al momento de entrar en funcionamiento, fueron impugnadas por las principales autoridades religiosas del país. La impugnación religiosa motivó el despliegue de la opinión pública, generando voces a favor y en contra de su intervención en el desarrollo de las guías. El ir y venir entre los esfuerzos estatales y la negativa eclesial llevó a que las guías fueran reformuladas, cambiando aspectos puntuales en su contenido, y dándoles un enfoque menos secular y más cercano a los dogmas cristianos. Este proceso de polarización evidenció que, en el país, existían dos proyectos distintos en la construcción y regulación de la *normalidad* sexual en las aulas, cuyo punto de discordia fue la primacía o no de los ejes religiosos. Las guías tuvieron un efecto muy limitado a nivel educativo.

Palabras clave: Sexualidad; Educación; Educación sexual; Costa Rica; Historia.

Abstract. *The objective of this article is to analyze in historical perspective and through journalistic sources, the development of the writing, discussion, and implementation of the sexual education teaching guides in Costa Rica since 1985. From their very inception they were contested by the country's*

^a Escuela de Historia, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca 11501, San José, Costa Rica. josedaniel.jimenez@ucr.ac.cr  <https://orcid.org/0000-0002-8868-7729>

main religious authorities. This religious challenge gave rise to an outburst of public opinion, with voices for and against the clergy's intervention in the development of the teaching guides. The tug of war between state efforts and ecclesiastical refusal led to a reformulation of the guidelines, with changes in their content that conferred to them an approach that was less secular and closer to Christian dogmas. This process of polarization evidenced the two different projects that coexisted in the country in the construction and regulation of sexual normality in the classroom, the point of contention being the predominance otherwise of the religious axes. The guides had a limited effect at the educational level.

Keywords: *Sexuality; Education; Sexual education; Costa Rica; History.*

INTRODUCCIÓN

La discusión sobre la educación sexual tiene una larga historia en Costa Rica, en dichas discusiones se encuentran dos actores principales; el Estado y la Iglesia y, a lo largo de los años, los encuentros y desencuentros entre las posturas de ambas partes han provocado momentos de tensión, de cooperación y de directa oposición. Desde la reforma educativa de 1886 en la cual se dio un proceso de centralización, el Poder Ejecutivo se convirtió en el ente que dirigía y administraba la enseñanza en el país. En su afán de disminuir la influencia de los municipios y la Iglesia, se promovió la secularización¹, eliminando el peso que tenían los contenidos religiosos en el currículum educativo.² A partir de 1920 empiezan a surgir de forma fragmentaria en las memorias de la Secretaría de Instrucción Pública, menciones acerca de la importancia y necesidad de incluir contenidos vinculados con la higiene, el venerismo y la salud sexual en los planteles educativos. Al llegar la década de 1940, bajo la presidencia de Rafael Ángel Calderón Guardia (1940-1944), se da un nuevo acercamiento del Poder Ejecutivo con la Iglesia, unión que se materializa a través de la eliminación de las leyes liberales que habían limitado la influencia religiosa en el ámbito educativo desde finales del siglo XIX.³

¹ También se dieron reformas como la secularización de los cementerios, la expulsión del obispo y los jesuitas, la prohibición del establecimiento de órdenes monásticas, así como de la colecta de limosnas sin autorización previa y las procesiones con imágenes fuera de los templos.

² Iván Molina Jiménez, *La educación en Costa Rica de la época colonial al presente*. (San José: PEN-EDUPUC, 2016), 134-135.

³ David Díaz, *Reforma sin alianza, discursos transformados, interés electoral, triunfos dudosos*. (San José: Editorial UCR, 2010), 15.

En 1968 surge el Plan Nacional de Educación Sexual y Planificación Familiar; un proyecto que contó con apoyo estatal y una fuerte presencia del sector privado. Su objetivo era capacitar primero a los docentes, para luego llevar los contenidos a las aulas. En esa ocasión, la Iglesia no mostró oposición, incluso organismos como el Centro de Orientación Familiar y el Centro de Integración Familiar —ambas instituciones privadas de corte religioso— tuvieron un papel de gran importancia en el desarrollo e implementación del Programa. Al llegar la década de 1980, gran parte de este había quedado rezagado o en el olvido, por lo que surge nuevamente la necesidad de desarrollar algún tipo de proyecto para facilitar la educación sexual.

Este artículo tiene por objetivo analizar en perspectiva histórica y a través de fuentes periodísticas, el desarrollo de la redacción, discusión e implementación de las guías didácticas de educación sexual en Costa Rica entre 1985 y 1998. Se parte de la idea de la sexualidad como una construcción social,⁴ en donde la idea de la *normalidad* no se da automáticamente, sino que es el resultado de luchas de poder simbólico y material.⁵ En palabras del historiador Jonathan Katz, «se inventa en el discurso como algo que está afuera del discurso. Se fabrica en un discurso particular como algo que es universal. Se construye en un discurso históricamente específico como algo que es atemporal. Se construyó muy recientemente como algo que es muy antiguo».⁶ En ese sentido, analizar los discursos de los diferentes actores involucrados en la discusión de las guías didácticas, permite evidenciar los diferentes proyectos políticos de construcción de la *normalidad sexual* presentes en el ámbito público.

Tomando en cuenta que para el 2018 —en el contexto de las elecciones presidenciales— hubo grupos de padres y madres de familia que cerraron centros educativos de primaria en el país, como forma de protesta por la aplicación del Programa de Afectividad y Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública (MEP),⁷ es claro que las disputas que

⁴ Jeffrey Weeks, *Sexuality*. (London: Routledge, 2003); Michel Foucault, *Historia de la sexualidad vol. 1: La Voluntad del saber*. (Buenos Aires: Siglo XXI, 2003).

⁵ Óscar Guasch, *La crisis de la heterosexualidad*. (Barcelona: Laertes, 2000), 17-18.

⁶ Jonathan Katz, *La invención de la heterosexualidad*. (México: Editorial Me cayó el veinte, 2012), 253.

⁷ María Peña Bonilla, «Afectividad y sexualidad integral: ¿la manzana de la discordia para el sistema educativo?» Universidad de Costa Rica. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/03/25/afectividad-y-sexualidad-integral-la-manzana-de-la-discordia-para-el-sistema-educativo.html> (consultado el 18 de enero, 2021).

surgen a raíz de este tema siguen generando mucha polémica. Por lo tanto, se vuelve necesario un análisis histórico que permita visualizar el desarrollo, así como los cambios y permanencias, de esta temática.

ORIGEN DE LAS INICIATIVAS PARA LA ELABORACIÓN DE LAS GUÍAS DIDÁCTICAS

Durante la administración del presidente Luis Alberto Monge (1982-1986), el entonces ministro de Educación, el Lic. Eugenio Rodríguez, firmó un convenio con el Fondo de las Naciones Unidas para Actividades de Población (UNFPA), cuyo principal objetivo era introducir en el país un proyecto de educación sobre la natalidad y, en general, sobre cuestiones demográficas.⁸ Como parte de ese convenio, se empezaron a redactar unas guías de educación sexual para el tercer ciclo de enseñanza (séptimo, octavo y noveno). La elaboración estas contó con el auspicio del Programa Regional de Educación en Población de la Unesco, el cual había iniciado funciones en 1974.⁹ Esta iniciativa estaba enmarcada en un contexto de crisis de financiamiento de la educación pública en el país.¹⁰

Para inicios de 1985, se formó una comisión integrada por el profesor Efraín Valerio, quien era experto en biología, y el sacerdote Alfredo Madrigal. Esta comisión se dio a la tarea de redactar y preparar la primera versión durante el segundo semestre de 1986 y la primera mitad de 1987. Esta primera versión ilustrada fue enviada a técnicos, religiosos y especialistas para su revisión. Los aportes que surgieron fueron incorporados en la segunda versión, entre septiembre y noviembre de 1987, lo que permitió que durante el ciclo lectivo de 1988 fueran utilizadas de manera experimental en los liceos de San Marcos de Tarrazú, San Pablo de León Cortés, Santa María de Dota, Pavas y en el Colegio Superior de Señoritas. A finales de 1988, se preparó una tercera versión, y el 10 de noviembre de ese año, el obispo auxiliar de San José, Antonio Troyo, envió una carta al ministro de Educación de ese entonces, el Dr. Francisco Antonio Pacheco, con una serie de demandas acerca de la ausencia de aspectos *morales* y cristianos en los textos.

⁸ Ronald Espinoza y Gabriela Quirós, «Camino tortuoso de unas guías», *La Nación* (San José), 25 noviembre de 1991, 5.

⁹ Emilia Mora Gamboa, «¿Por qué no en los colegios?», *La Prensa Libre* (San José), 5 febrero de 1992, 1.

¹⁰ Molina, *La educación en Costa Rica*, 440-446.

A raíz de esto, en 1989 se nombra una comisión integrada por cuatro delegados del MEP y cuatro de la Iglesia Católica, con el objetivo de plantear recomendaciones generales. En junio de 1990, el nuevo ministro de Educación, el Lic. Marvin Herrera, instaló una segunda comisión mixta para realizar algunos cambios, elaborando la versión final. No obstante, para marzo de 1991, el arzobispo de San José, Román Arrieta, pidió la suspensión de la entrega.¹¹

Para julio de 1991, después de varios meses de espera, la Conferencia Episcopal de Costa Rica (CECOR), órgano que agrupa a los obispos del país, había terminado de leer y analizar los tres documentos, y en una carta enviada al ministro de Educación, venían especificadas tres sugerencias: la primera consistía en la elaboración de un marco doctrinal sobre aspectos de interés particular para la Iglesia, segundo, que los estudiantes de religión fueran incluidos y priorizados en la administración y uso, así como una adecuada capacitación a los profesores en general.¹²

En ese momento, el MEP aceptó las observaciones. El marco teórico doctrinal tenía la función de permitir que ciertos aspectos pudieran ser leídos *en clave católica*. Dicho marco teórico fue redactado y entregado a los obispos para su estudio, y sus autores fueron los presbíteros José Celada Moreno y Osvaldo Brenes Álvarez, los asesores nacionales de educación religiosa. En su momento, el arzobispo se mostró satisfecho con dicho documento y comentó que era lo que faltaba para complementar los documentos.¹³

PRIMERAS REACCIONES AL PROYECTO DE LAS GUÍAS DIDÁCTICAS

Cuando la Iglesia pidió retener el programa con el objetivo de revisarlo y asegurarse que no atentara contra su doctrina,¹⁴ fue una de las pocas veces donde en la prensa nacional se mencionó dicho proyecto

¹¹ Ronald Espinoza y Gabriela Quirós, «Camino tortuoso de unas guías», 5.

¹² Efraín Valerio Charpentier, «Los obispos deben cumplir compromiso con el MEP», *La Prensa Libre* (San José), 26 noviembre de 1991, 9.

¹³ Efraín Valerio Charpentier, «Los obispos deben cumplir compromiso con el MEP», 9.

¹⁴ Lupita González, «Factores religiosos frenan educación sexual en el país», *La República* (San José), 6 junio de 1988, 8.

que ya llevaba años en desarrollo. El vicario episcopal de la Pastoral Social, el padre Carlos Humberto Abarca, argumentaba que «no hay oposición en que se suministre a los jóvenes, e incluso a los niños, información sexual, el problema aquí es la forma de educarlos que se quiere implantar».¹⁵ Por su parte, Aquiles Ureña quien era el presidente del Movimiento Familiar Cristiano, afirmaba que «ahí no se tomaba en cuenta que el acto sexual es una relación de amor entre dos personas, sino que, se presentaba la relación como algo casual, algo sin importancia, donde lo único que interesa es el “hacerlo por hacerlo”, y no el amor».¹⁶ Como forma de justificar dicha oposición, se confirmaba que la Iglesia trataba de prevenir el embarazo adolescente¹⁷ —visto como el problema número uno de la falta de educación sexual— mediante la preparación prebautismal y preconfirmal, así como con los cursos prematrimoniales.

Una de las críticas más tempranas vino de la mano de la educadora e integrante del Opus Dei, Helena Ospina, quien para 1987 establecía que los programas de educación sexual que se habían tratado de desarrollar en Costa Rica, no buscaban sus fundamentos en los criterios de la *ley moral, natural*, sino que la mayoría de las veces quedaban supeditados al «subjetivismo y relativismo de corrientes materialistas y de presiones económicas de financiación de políticas demográficas antinatalistas»¹⁸ para luego dictaminar que las consecuencias de este tipo de educación, desarrolladas *al margen de la moral* eran palpables a la vista; «el aumento en embarazos en estudiantes de secundaria, el aborto, la masturbación, el homosexualismo, el bisexualismo, el lesbianismo».¹⁹ Además, manifestaba que, en el fondo, esta educación debería ser impartida por los padres de familia y que lo que estaba haciendo el Estado era una

¹⁵ Evelyn Ardón Rodríguez, «No hay oposición en que se imparta la educación sexual», *La Prensa Libre* (San José), 17 agosto de 1990, 4.

¹⁶ Evelyn Ardón Rodríguez, «No hay oposición en que se imparta la educación sexual», 4.

¹⁷ Al igual que en muchos lugares, el embarazo adolescente en Costa Rica no es un fenómeno homogéneo, ya que se encuentra vinculado con el nivel educativo y socioeconómico, así como las diferencias entre zonas rurales y urbanas, el acceso a servicios de planificación familiar y el machismo. Según una investigación, el número medio de hijos nacidos vivos de mujeres entre 15 y 19 años de edad pasó de 0,19 a 0,17 entre 1986 y 1993, ver: Hilda Núñez Rivas y Ana Rojas Chavarría, «Revisión conceptual y comportamiento del embarazo en la adolescencia en Costa Rica, con énfasis en comunidades urbanas pobres», *Revista Costarricense de Salud Pública*, vol. 17, n.º 13 (1998), 1-4.

¹⁸ Helena Ospina, «Educación sexual integral», *La Nación* (San José), 28 diciembre de 1987, 16.

¹⁹ Helena Ospina, «Educación sexual integral», 16.

imposición, suplantando *el derecho irrenunciable* de los padres.²⁰ Finalmente arremetió contra la metodología participativa que se estaba proponiendo, aduciendo que dicha estrategia pedagógica era nefasta, «no puede menos que degenerar en estímulo de la curiosidad y experimentación sexual entre jóvenes [...] dictado por lo cambiante de las modas hedonistas y materialistas de nuestra sociedad de consumo».²¹

Llama la atención que, en dicha argumentación, una de las principales amenazas de una *inapropiada* educación sexual, es la posibilidad de que los y las estudiantes *se vuelvan* homosexuales o lesbianas. Se visualizaba a la educación sexual como un proyecto que idealmente fortalecería la heterosexualidad de la población más joven, frente a estas *amenazas* que acechaban alrededor. La crítica de Ospina muestra que, para finales de la década de 1980 e inicios de la de 1990, estaban entrando en colisión los diferentes proyectos políticos que buscaban construir y regular la *normalidad* sexual, cada uno de ellos en un esfuerzo por construir su discurso en *la verdad*.²² Por un lado, el gobierno y las autoridades educativas y, por otro, la sexualidad propuesta por la Iglesia y sus seguidores, para quienes la castidad, la abstinencia y el matrimonio eran las únicas formas de expresión sexual permitidas. Todo aquel proyecto o iniciativa política que no colocara al matrimonio en el centro, se volvía una amenaza y un enemigo a su visión de cómo debería construirse y regularse la *normalidad*.²³

²⁰ A nivel global, uno de los principales temas que generaba críticas hacia la educación sexual provenía directamente de los padres y madres de familia, quienes argumentaban sobre su derecho a educar a sus hijos e hijas de acuerdo con sus principios y valores particulares. Estas críticas empezaron a ganar fuerza a partir de las décadas de 1960 y 1970 en el marco de los cambios generados por la creación de la píldora anticonceptiva en 1968, los movimientos feministas y de liberación sexual, así como la expansión sin precedentes de la cultura de masas. Uno de los casos más notables se dio en Dinamarca en 1971, cuando un grupo de padres interpuso una queja ante la Corte Europea de Derechos Humanos, debido a que un año antes se había promulgado la obligatoriedad de impartir educación sexual de forma integrada a lo largo del currículo educativo en ese país, lo cual hacía más difícil retirar a los niños de dichas lecciones. Al enmarcar dicha educación como vulgar y contraria a su religión, los demandantes argumentaban que el Estado tenía que respetar el derecho de los padres de asegurar una educación en conformidad con sus propias convicciones religiosas y filosóficas. La Corte no les dio la razón, estableciendo que dicha educación no constituía un adoctrinamiento hacia algún tipo específico de comportamiento sexual. Por el contrario, en Estados Unidos durante la década de 1980, nueve estados decretaron específicamente que los padres podían retirar a sus hijos de las clases, en otros cinco estados se requería el consentimiento escrito de los padres antes de que los estudiantes pudieran recibir la materia, ver: Jonathan Zimmerman, *A global history of sex education* (New Jersey: Princeton University Press, 2015), 80-97.

²¹ Helena Ospina, «Educación sexual integral», 16.

²² Michel Foucault, *El orden del discurso* (Barcelona: Tusquets, 1999).

²³ Mary Louise Adams, *The Trouble with Normal: Postwar Youth and the Making of Heterosexuality* (Toronto: University of Toronto Press, 2012).

LAS DECLARACIONES DEL PAPA

Las guías didácticas que venían elaborándose desde 1985 estaban a la expectativa de ser publicadas y difundidas entre los docentes de colegios públicos. En medio de la espera a que la Iglesia diera su sentencia en torno a estas, el 19 de noviembre de 1991, en una audiencia en el Vaticano, el Papa Juan Pablo II recibió las cartas credenciales presentadas por el nuevo embajador de Costa Rica ante la Santa Sede, Manuel Hernández Gutiérrez. En dicha audiencia, el Papa abordó el tema de la educación sexual. Sus palabras desataron una polémica que involucró a múltiples sectores de la población y colocó al tema en el centro de la discusión pública. Entre otras cosas, el Papa manifestó que:

Un campo de particular importancia, tanto para la Iglesia como para las instituciones civiles, es la familia y la juventud. Por ello, los Pastores, en el ejercicio de su misión evangelizadora, no han dejado de manifestar su preocupación ante determinadas campañas antinatalistas y sobre ciertos programas escolares de educación sexual. En efecto, corresponde a la misión de la Iglesia formar las conciencias y ofrecer criterios en materias delicadas que inciden de modo tan relevante en el comportamiento y en los principios morales de las personas, sobre todo de los niños y los jóvenes.²⁴

El mismo concepto usado en críticas anteriores vuelve a resurgir en estas declaraciones, el *antinatalismo* deviene un término que amalgamaba la oposición de la Iglesia y otros sectores de la población frente a la institucionalización de una educación sexual y un servicio de planificación familiar modernas en el país.²⁵ Al igual que con las críticas de la

²⁴ «Del Papa Juan Pablo II al pueblo de Costa Rica», *La Nación* (San José), 21 noviembre de 1991, 18.

²⁵ Hacia la década de 1980, Estados Unidos bajo la presidencia de Ronald Reagan, anunció un giro radical, afirmando que la planificación familiar ya no era un tema prioritario en su agenda mundial, adoptando una posición «neutral» en torno al crecimiento de la población, además de una oposición categórica al aborto, ver: Warren Robinson & John Ross, *The global family planning revolution. 3 decades of population policies and programs*. (Washington: The International Bank for Reconstruction and Development, 2007), 9. En Costa Rica, los servicios de planificación familiar contaban con apoyo estatal desde 1968, no obstante, durante la década de 1980 diferentes sectores sociales, impulsados por un ambiente de creciente conservadurismo sociocultural, autoproclamados «provida» y abajo la égida de la «defensa de la familia», empezaron a recurrir a los medios de comunicación para externar sus posiciones con relación a las políticas del Estado en materia demográfica, por ejemplo: Abelardo Rivera, «Una paradoja y sus variantes», *La Nación* (San José) 10 de febrero de 1987, 16;

Iglesia anteriormente mencionadas, el Papa argumentó que, sin una dimensión ética, esta educación fácilmente podía convertirse en permisividad.²⁶ Esta afirmación proveniente del Vaticano suscitó reacciones inmediatas.

Las maestras fueron de las primeras en reaccionar. En un artículo de *La Prensa Libre*, se entrevistó a varias docentes para conocer su opinión acerca de las declaraciones del Papa. Entre ellas, la directora de la Escuela España, María Concepción Ramírez, manifestó que tanta campaña de educación sexual no había funcionado en el país, ya que el número de embarazos adolescentes seguía subiendo, además que, si se establecía esta educación desde edades tempranas, se corría el peligro de dar «rienda suelta a sus impulsos. Estoy de acuerdo con el Papa. El sexo es algo natural pero nunca debe olvidarse la moral ligada a esta educación».²⁷ Una maestra afirmaba que había recibido «algunos cursos de educación sexual y nunca me atreví a impartirlos en clases [...] para no inducir a los niños a hacer algo incorrecto»²⁸ otra dijo que «sí es necesario impartirla, yo la doy desde primer grado, pero considero que debe servir para encauzar a los niños y darles valores que lleguen hasta los padres de familia»,²⁹ finalmente, una maestra expresó que «el Papa está en lo correcto, debe prevalecer la moral».³⁰

Por su parte, el gobierno rechazó inicialmente las críticas del Papa, el presidente Rafael Ángel Calderón aseguraba que dichas declaraciones se debían a informaciones equivocadas. Por su parte, el ministro de Educación, Marvin Herrera, advirtió que las guías didácticas no iban a salir oficialmente hasta tener el visto bueno de la Iglesia. Asimismo, ante esta situación, el presidente decidió enviar con urgencia una nota

«Familia, contra concepción y moral», *Eco Católico* (San José), 3 de enero de 1988, 8; Eduardo Ramírez, «AID impone políticas de natalidad en el país», *Universidad* (San José), 31 de mayo de 1989, 21. Por lo tanto, en el momento en que el Papa hace sus declaraciones, la planificación familiar y las políticas demográficas eran ya temas recurrentes de debate por parte de la opinión pública.

²⁶ «Papa critica a Costa Rica», *La República* (San José), 20 noviembre de 1991, 2.

²⁷ Emilia Mora Gamboa, «Maestras apoyan al Papa», *La Prensa Libre* (San José), 20 noviembre de 1991, 3.

²⁸ Emilia Mora Gamboa, «Maestras apoyan al Papa», 3.

²⁹ Emilia Mora Gamboa, «Maestras apoyan al Papa», 3.

³⁰ Emilia Mora Gamboa, «Maestras apoyan al Papa», 3.

aclaratoria al Vaticano.³¹ Los proyectos políticos en torno a la *normalidad* ya se encontraban en pugna, y en medio de esa batalla, el sector estatal y educativo empezó a dar concesiones al sector eclesiástico.

La Asamblea Legislativa también reaccionó rápidamente a las declaraciones del Papa. La diputada del Partido Unidad Social Cristiana (PUSC), Nury Vargas, calificó como una intromisión a dicho discurso, y censuró al Papa por su posición frente a las políticas de educación sexual en el país. La reacción de Vargas suscitó a su vez, rebotes de integrantes de su propio partido y del Partido Liberación Nacional (PLN), entre los argumentos que salieron a la luz en el Congreso, se criticó la labor de los gobiernos pasados —especialmente el de Óscar Arias— por ser los responsables de haber aprobado el proyecto, y varios confrontaron a Vargas, manifestando que las declaraciones del Papa no se podían interpretar como una intromisión ya que este «habla como guía espiritual».³²

En defensa de las guías, Rolando Zamora, director del Centro Nacional de Didáctica, órgano responsable de su elaboración, declaró que, desgraciadamente, la educación sexual seguía siendo tabú, que estas no eran escandalosas, y que tenían un aspecto moral, el cual permitía que los estudiantes analizaran críticamente el comportamiento humano.³³

El vicescanciller de la Santa Sede, Claudio Celli, aclaró que el Papa no había hecho ningún reproche al gobierno de Costa Rica, sino que nada más expresaba una preocupación, compartida con los obispos, de que no se ajustaran a los dogmas de la Iglesia. El obispo Jorge Aníbal Rojas incluso buscó desmentir al presidente, afirmando que el Papa no estaba «mal informado».³⁴ Por su parte, el ministro de relaciones exteriores, Bernd Niehaus, aseguró que lo expuesto por el Papa no era una crítica directa, sino «su posición universal clara y general en materia de política de educación sexual».³⁵ En esa misma sintonía, el arzobispo de San José, y presidente de la Conferencia Episcopal de Costa Rica (CECOR), Román

³¹ «Gobierno rechaza críticas del Papa», *La República* (San José), 21 noviembre de 1991, 2.

³² «Nury Vargas critica al Papa», *La República* (San José), 21 noviembre de 1991, 2.

³³ «Vaticano dice que crítica no fue directa», *La Nación* (San José), 22 noviembre de 1991, 4.

³⁴ «Vaticano dice que crítica no fue directa», 4.

³⁵ «Vaticano desmiente críticas a Costa Rica», *La República* (San José), 22 noviembre de 1991, 4.

Arrieta, aseveró que el Papa tenía pleno derecho de expresar sus preocupaciones y eso no significaba una injerencia en los asuntos internos del Estado. Para el arzobispo, la educación sexual era una necesidad urgente para la juventud, concluyendo que los obispos, al ser también ciudadanos, tenían derecho de opinar y expresar sus inquietudes.³⁶

Para el ex ministro de Educación, Víctor Brenes Jiménez, el tema se había manejado hasta ahora de una forma secreta, en círculos demasiado estrechos y a espaldas de la opinión pública, por lo que las declaraciones del Papa eran una oportunidad de discutir ampliamente sobre el tema. El exministro expresó que callar la voz del Papa «es bien absurdo y opuesto a nuestras más elementales tradiciones culturales y democráticas», para luego confrontar a las guías, señalando que su contenido era un ataque directo a la institución conyugal, una puerta abierta a la permisividad y promiscuidad sexual y una afrenta a la conciencia moral y cristiana del pueblo.³⁷ El mismo Brenes Jiménez, en una intervención posterior, se preguntaba quién era el que realmente se entrometía en los asuntos de Costa Rica, y concluía que en lugar del Papa, eran los organismos internacionales que habían promovido el proyecto. Organismos que —según el exministro— estaban basados en una concepción de la sexualidad «radicalmente primitiva y obsoleta» con un «carácter genitalista y animalesco».³⁸ Román Arrieta y Helena Ospina compartían la posición de Brenes.³⁹ Un ciudadano afirmó que estaban «redactadas e ilustradas en forma tal que inducen a la sexualidad desenfrenada entre hombres lascivos y mujeres con furor uterino».⁴⁰

En el otro lado de la moneda de estas afirmaciones, personajes como Virginia Beckles, presidenta de la Asociación Demográfica Costarricense (ADC); William Vargas, director de medicina preventiva de la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS); Rolando Zamora, director del

³⁶ Emilia Mora Gamboa, «Interpretación errónea a mensaje de Juan Pablo II», *La Prensa Libre* (San José), 22 noviembre de 1991, 1.

³⁷ Víctor Brenes Jiménez, «A la palestra sin miedo», *La Nación* (San José), 22 noviembre de 1991, 18.

³⁸ Víctor Brenes Jiménez, «¿Se entromete el Vaticano en Costa Rica?», *La República* (San José), 26 noviembre de 1991, 14.

³⁹ Ronald Espinoza, «Pugna por orientación de la educación sexual», *La Nación* (San José), 25 noviembre de 1991, 5.

⁴⁰ Mario Borges, «Oportuna intervención del Papa», *La Prensa Libre* (San José), 27 noviembre de 1991, 2.

Centro Nacional de Didáctica; Emilia María León, directora general de Salud; Efraín Valerio, coautor, entre muchos otros profesionales y figuras públicas, salieron en defensa de los esfuerzos estatales por institucionalizar la educación sexual y la elaboración de los documentos.⁴¹

IMPUGNACIÓN RELIGIOSA

Originalmente la CECOR había propuesta tres sugerencias para complementar el contenido de las guías, no obstante, después de las declaraciones del Papa, estas sugerencias originales parecía que ya no eran suficientes, se empezó a considerar que la introducción de un marco teórico doctrinal como un anexo no resolvía las *deficiencias de fondo*. En ese sentido, Román Arrieta afirmó en noviembre de 1991 que iba a proponer la reelaboración completamente nueva. Aunque esta propuesta fue, en un inicio, a título personal de Arrieta, prontamente sería acuerpada por la CECOR.⁴² Debido a lo anterior, para Efraín Valerio, coautor, las declaraciones de Arrieta fueron desconcertantes y de alguna manera se contraponían con el compromiso adquirido por los obispos con el MEP.

En respuesta a Valerio, Arrieta aceptó que en un primer momento solamente se dieron tres sugerencias, para luego manifestar que, bajo las nuevas circunstancias, la Iglesia se oponía.⁴³ Esto produjo que estas entraran, nuevamente, en un periodo de espera, mientras la CECOR acordaba cuál sería su veredicto. Para Marvin Herrera, ministro de Educación, si todo se desarrollaba de acuerdo con lo planeado, se podría iniciar con su en el primer semestre de 1992, sin embargo, no sería hasta diciembre de 1991 que los obispos se reunirían para discutir el destino de este proyecto.⁴⁴

La CECOR arribó a la conclusión de que era necesario confeccionarlas desde cero, al considerar que en las actuales se presentaban «abundancia de mensajes subliminales que favorecen el uso indiscriminado del

⁴¹ Ronald Espinoza y Gabriela Quirós, «Urgen políticas de educación sexual», *La Nación* (San José), 24 noviembre de 1991, 8.

⁴² María Isabel Solís, Ronald Espinoza y Carlos Arguedas, «Arzobispo propone nuevas guías», *La Nación* (San José), 23 noviembre de 1991, 4.

⁴³ Emilia Mora Gamboa, «Efraín Valerio no tiene toda la razón», *La Prensa Libre* (San José), 27 noviembre de 1991, 3.

⁴⁴ Mariana Lev, «Se enseñará sexualidad con una base moral y espiritual», *La República* (San José), 24 noviembre de 1991, 4.

sexo»,⁴⁵ y la ausencia de referencias al sacramento del matrimonio. Los obispos confirmaron su disposición para elaborar los nuevos documentos y aseguraron que contaban con la colaboración de médicos, juristas, pedagogos y demás profesionales con una profunda visión religiosa.⁴⁶ A raíz de la decisión de la CECOR, el presidente Rafael Ángel Calderón ordenó su elaboración, confirmando que «hemos sido muy claros en cuanto a nuestro deseo de que las nuevas guías sexuales surjan del consenso entre el gobierno y la Iglesia Católica».⁴⁷

El arzobispo, Román Arrieta, publicó una carta en diferentes medios de comunicación, dirigida al ministro de Educación Pública, en donde se enumeraban las razones que llevaron a la CECOR a sugerir la reelaboración. En la carta se mencionaba que, por falta de una adecuada educación, eran muchos los jóvenes que se pervierten, se afirmaba la necesidad de que los padres de familia ocuparan el legítimo lugar para impartir esta educación y que, debido a su incapacidad, dicha tarea debía recaer subsidiariamente en la escuela. Se coincidía con que la falta de una educación había provocado relaciones sexuales irresponsables, asimismo, se concordaba en que la educación debía basarse en valores morales de vigencia universal, válidos no solo para católicos, sino para todo tipo de creyentes y no creyentes.⁴⁸

La CECOR llegó a la conclusión de que, más que un documento aparte, era necesario integrar estas observaciones en el tejido mismo de los documentos, evitando que los profesores hicieran caso omiso del marco teórico doctrinal por tratarse de un anexo, y garantizar que, en el abordaje de los temas, la postura de la Iglesia fuera simultánea. Las metodologías pedagógicas originales fueron valoradas positivamente y no se propusieron cambios en ese sentido.

En este proceso de redacción y discusión, empezaron a surgir desacuerdos en torno al proyecto político más adecuado para construir y

⁴⁵ José Miguel Fonseca, «Iglesia veta guías sexuales», *La Nación* (San José), 18 diciembre de 1991, 5.

⁴⁶ José Miguel Fonseca, «Iglesia veta guías sexuales», 5.

⁴⁷ María Solís y Mauricio Martínez, «Calderón ordena nuevas guías sexuales», *La Nación* (San José), 19 diciembre de 1991, 5.

⁴⁸ Román Arrieta, «Por nuestra juventud», *La Nación* (San José), 19 diciembre de 1991, 18; Román Arrieta, «Por nuestra juventud», *Eco Católico* (San José), 5 enero de 1992, 4.

regular la *normalidad* sexual. Por un lado, el Estado y las autoridades educativas y, por otro, la Iglesia y sus seguidores. En medio de esta pugna de saberes y posiciones, los medios de comunicación funcionaron como una plataforma para que distintas personas e instituciones mostraran su posición, a favor o en contra, de estos proyectos políticos. A inicios de la década de 1990 la Iglesia mantiene una posición hegemónica frente a los otros proyectos, y logra imponer su visión acerca de cómo se debe construir y regular la *normalidad* sexual en las aulas. No obstante, dicha hegemonía por parte de la Iglesia fue resistida y refutada por varios actores sociales, como se verá a continuación.

LOS DISCURSOS EN CONTRA Y A FAVOR DE LA INTERVENCIÓN DE LA CECOR EN LAS GUÍAS DIDÁCTICAS

Efraín Valerio admitió que, aunque no se incluían valores cristianos, sí contaban con valores humanistas universales, y rechazó que hubiese mensajes subliminales. Para el experto en biología y sexualidad, este viraje repentino de los obispos era una señal clara de ciertas influencias provenientes de los sectores más extremistas de la Iglesia y el Vaticano, criticaba la facilidad con la que habían cambiado de opinión en relación con estas. Más de 10.000 unidades habían sido impresas a un costo millonario, y la ligereza con que estas estaban siendo desestimadas era evidencia de una «apetencia de imponer criterios a rajatabla. Aunque somos cristianos, nuestras guías por la naturaleza de nuestro trabajo no son un catecismo cristiano, ni pueden serlo».⁴⁹

Con relación a la omisión del concepto de matrimonio Valerio afirmó que la Comisión Redactora, cuyos integrantes incluían a varios sacerdotes, consideró adecuado el término de pareja ya que era más realista, y porque el matrimonio por sí solo no garantizaba buenas condiciones de relación conyugal. En miras de las acusaciones sobre mensajes subliminales, las calificó de calumnias y difamación.⁵⁰ Para él, el país estaba en presencia de una lucha ideológica, «nuestros opositores desean que las guías prediquen recetas morales a los jóvenes y que los profesores los

⁴⁹ Efraín Valerio Charpentier, «Paranoia cristianoide», *La Prensa Libre* (San José), 23 diciembre de 1991, 9.

⁵⁰ Efraín Valerio Charpentier, «Paranoia cristianoide», 9.

adoctrinen. Nosotros procuramos la autonomía y la autodeterminación auténticas de los jóvenes». Una de las principales críticas de Valerio frente a las críticas de la CECOR, era que el trabajo y la participación de los sacerdotes que estuvieron involucrados en la redacción original no parecía ser considerado por los obispos, y el hecho de proponer un nuevo proyecto era interpretado como «un despropósito, una exageración inadmisibles, un auténtico espécimen de intromisión en una tarea que no es de su competencia».⁵¹ Para el ministro de Educación, el hecho de que la CECOR rechazara los documentos en cuya elaboración habían participado sacerdotes designados por esa misma Conferencia, era evidencia de que la Iglesia estaba cediendo ante grupos ortodoxos de su estructura.⁵²

Para el exdiputado Javier Solís, la materia sexual no era precisamente uno de los temas de mayor competencia en los círculos clericales, lo cual influía en la visión represiva que de esta institución emanaba.⁵³ En un artículo posterior, Solís manifestó que la sexualidad era una materia difícilmente comprensible a través de la simple exposición teórica, siendo la experiencia directa algo imprescindible.⁵⁴ De igual manera, en otro texto aducía que no eran precisamente los católicos más comprometidos con las causas sociales los que se habían levantado en contra, al mismo tiempo que reprochaba la actitud de los gobernantes «perezosos, mojigatos o irresponsables, que le tienen miedo a las sotanas».⁵⁵ Para el autor, el veto interpuesto por la Iglesia no tenía razón de ser, ya que violaba los principios constitucionales del país.

Otros argumentos apuntaban a que la Iglesia se había convertido en el cuarto poder del Estado, cuyo accionar «ha finalizado con el espectáculo lamentable de los representantes del Poder Ejecutivo doblando la rodilla y bajando la cabeza».⁵⁶ En un artículo que ocupó la portada de *La Nación*, la ministra interina de educación, Virginia Rojas Arroyo, manifestó que en el

⁵¹ Efraín Valerio Charpentier, «Verdolaga hipertrofiada», *La Prensa Libre* (San José), 28 diciembre de 1991, 2.

⁵² Laura Valverde y Ángela Orozco, «Iglesia cedió ante grupos ortodoxos», *La República* (San José), 7 enero de 1992, 2.

⁵³ Javier Solís, «Los sacerdotes saben poco de sexo», *La República* (San José), 10 enero de 1992, 9.

⁵⁴ Javier Solís, «Sexo, Iglesia y represión», *La República* (San José), 22 enero de 1992, 2.

⁵⁵ Javier Solís, «Un derecho que no existe», *La República* (San José), 31 enero de 1992, 25.

⁵⁶ Hugo Mora Poltronieri, «Estado y religión oficial», *Universidad* (San José), 17 enero de 1992, 4.

curso lectivo que iniciaba en 1992, iba a ser imposible aplicar las guías didácticas, ya que, si en las anteriores se había trabajado por cinco años y fueron rechazadas, con las nuevas era incierto cuánto se iba a durar en completarlas. El MEP contaba con pocos para empezar este nuevo trabajo, y aunque las originales seguían en las bodegas del Ministerio, siendo estudiadas por el Consejo Superior de Educación, su uso no sería efectivo a menos que el presidente ordenara ponerlas en circulación.⁵⁷

El secretario general del Sindicato de Educadores Costarricenses (SEC), Edilberto Escobar Cascante, afirmó que iba a exigirle al MEP que las entregara oficialmente a los maestros para que pudieran empezar a ser utilizadas en el ciclo lectivo, a raíz de la urgencia con la que vislumbraba su uso en la educación.⁵⁸ Por su parte, el sexólogo Javier Ortiz Gutiérrez manifestó que la información contenida en estas estaba actualizada, era adecuada para los diferentes grupos de edad meta, eran exhaustivas y no inducían a la imposición como estrategia pedagógica, asimismo, al igual que Valerio, Ortiz descartaba la presencia de mensajes subliminales, afirmando que «todo aquel que vea en ellas un “mensaje subliminal” erótico subversivo, lo que está viendo en realidad es el reflejo de su propia patología sexual».⁵⁹

Las críticas a la posición de la Iglesia se intensificaban conforme llegaba el momento de inicio de las clases. Por ejemplo, se expuso que «dejarle la educación sexual a la Iglesia, es como pedirle a un vegetariano su opinión sobre la carne roja, o a un abstemio su opinión sobre el licor. El sentido común [...] indica que para hablar de algo hay que conocerlo».⁶⁰ Se manifestó que el oscurantismo propio de la Edad Media había vuelto a Costa Rica por medio de la acción desarrollada por la Iglesia. Había un lamento por todos los recursos desperdiciados y por la actitud del gobierno, que desechaba criterios profesionales por pensamientos moralistas. Se alegó que «el único perjudicado es sin duda el

⁵⁷ Ronald Espinoza, «Postergan educación sexual», *La Nación* (San José), 21 enero de 1992, 5.

⁵⁸ Emilia Mora Gamboa, «SEC exigirá uso de guías sexuales», *La Prensa Libre* (San José), 22 enero de 1992, 6.

⁵⁹ Javier Ortiz Gutiérrez, «En defensa de las “guías sexuales”», *Universidad* (San José), 24 enero de 1992, 6.

⁶⁰ Dino Starcevic, «¡Así no se vale!», *La República* (San José), 29 enero de 1992, 22.

joven quien pese a ser el único encargado de manejar sus necesidades sexuales, ahora se ve privado de la orientación sexual adecuada». ⁶¹

El presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Costa Rica (FEUCR), Alberto Cortés, increpaba al Estado por ceder ante la campaña de corte moralista dirigida por los *sectores más retrógrados de nuestra sociedad*, se tildaba al gobierno de irresponsable y negligente por obstaculizar la aplicación de las guías didácticas. ⁶² Asimismo, hubo gremios que también alzaron la voz, entre ellos el Colegio de Psicólogos de Costa Rica consideraba que estas eran adecuadas, bien desarrolladas y estimulantes para la enseñanza de la sexualidad con seriedad y humanismo. ⁶³

Mediante un análisis histórico sobre la relación entre el Estado y la religión, el académico Claudio Vargas argumentó que «la bendición eclesiástica sigue siendo unpreciado medio que gobernantes y líderes en general, buscan, con el propósito de identificarse con los mismos valores que los de la mayor parte de la sociedad». ⁶⁴ Por su parte, el teólogo Gerardo Esquivel Monge, las colocó en la balanza, afirmando que eran obras didácticamente bien concebidas, alejadas de dogmatismos, y reflexivas, lo cual lo llevó a expresar que «en este caso la jerarquía eclesiástica se excedió en su intransigencia». ⁶⁵ En una apreciación similar, para el psicólogo y teólogo de la ADC, Simón Benjamín, la Iglesia «parcializa la realidad, porque los jóvenes van a buscar ese vacío en la calle y muchas veces obtienen consejos equivocados». ⁶⁶

En respuesta a todas estas voces que criticaban el accionar de la Iglesia, Román Arrieta reafirmaba que los documentos tenían problemas de fondo que desorientaban la vida sexual de los adolescentes, al mismo tiempo que negaba la posibilidad de que la Iglesia brindara ayuda económica

⁶¹ Basilio Quesada Chanto, «Sexo, mentiras y juventud», *La República* (San José), 30 enero de 1992, 22.

⁶² Alberto Cortés, «Las guías sexuales y la realidad costarricense», *La República* (San José), 7 febrero de 1992, 22; Alberto Cortés, «FEUCR respalda guías sexuales», *Universidad* (San José), 7 febrero de 1992, 18.

⁶³ Adriana Pereira, «Psicólogos a favor de guías sexuales», *Universidad* (San José), 7 febrero de 1992, 18.

⁶⁴ Claudio Vargas, «La Iglesia, el Estado y las guías sexuales», *Universidad* (San José), 13 marzo de 1992, 6.

⁶⁵ Gerardo Esquivel Monge, «Sexualidad y educación», *Universidad* (San José), 5 junio de 1992, 5.

⁶⁶ Milena Fernández, «Guías sexuales de la mano con la polémica», *La Nación* (San José), 7 marzo de 1993, 6.

en la reedición de estos, aseguraba que «por principio no podríamos dar ni un cinco porque no hemos cometido ninguna falta, porque no se consultó antes de editarlas»,⁶⁷ aunque como ya se vio anteriormente, en la elaboración inicialmente hubo sacerdotes seleccionados por la misma CECOR.

En un artículo explícitamente dirigido a Efraín Valerio, se declaraba que la Iglesia no rehuía de la educación sexual, pero exigía una formación humana que, según el autor, no estaba presente. Terminaba su intervención exponiendo que «aquí no hay ninguna inquisición: estamos en una sociedad pluralista, y el que quiera tiene pleno derecho de sostener posturas no cristianas, sin temor a la hoguera [...] es el Prof. Valerio quien encabeza la procesión [...] de toda una ideología fraguada por organismos foráneos».⁶⁸ La opinión pública, desplegada por los medios de comunicación, hizo evidente que en el país habían sectores opuestos en relación a la injerencia que debía ejercer la Iglesia dentro de las políticas educativas vinculadas con la educación sexual. Tanto de un lado como del otro, el argumento de que poderes externos estaban manejando los hilos de la política era recurrente.

LAS GUÍAS DIDÁCTICAS REFORMULADAS

La reelaboración de las guías a partir de las observaciones de la CECOR fue un proceso más rápido, ya que se contaba con las bases de las originales. Para Arrieta, el proceso no iba a tomar más de cuatro meses.⁶⁹ Efectivamente, para mayo de 1992, la comisión especial designada por la CECOR terminó el estudio con los seis obispos del país; dicho trabajo consistió en una revisión total de los documentos y la comisión estuvo integrada por los sacerdotes Víctor Hugo Munguía, Rodolfo Murillo y José Alberto Quirós, junto con los laicos Julián Zamora Dobles, María Eugenia Dengo, Miguel Ángel Campos y Álvaro Rivera.⁷⁰ Llegar a ese punto no fue fácil, ya que además de la intensa actividad mediática

⁶⁷ Emilia Mora, «Arzobispo denuncia pérdida de valores», *La Nación* (San José), 6 enero de 1992, 6.

⁶⁸ Carlos Alonso Vargas, «Mitología valeriana», *La República* (San José), 6 febrero de 1992, 22.

⁶⁹ Emilia Mora, «Reelaboración de guías sexuales será rápida», *La Prensa Libre* (San José), 21 enero de 1992, 4.

⁷⁰ Ronald Espinoza, «Ratifican uso de guías sexuales», *La Nación* (San José), 3 mayo de 1992, 4.

a favor y en contra la intervención de la Iglesia, el mismo Consejo Superior de Educación (CSE) sostuvo que era de su competencia analizarlas, ya que en vista de la ausencia de un programa nacional de educación sexual, los folletos venían a cumplir ese papel y, por lo tanto, el CSE debía darles su aprobación.⁷¹

La CECOR afirmó que entregaría los documentos revisados con el tiempo suficiente para que fueran puestos en funcionamiento durante el segundo ciclo lectivo del año, no obstante, esto no sucedió y fue hasta el primer ciclo de 1993 que finalmente se logró la entrega a los y las docentes. En relación con las modificaciones, si llegar a un consenso permitía una puesta en funcionamiento más expedita, el MEP estaba dispuesto a aceptarlas.⁷² Después de siete años de elaboración y discusión, las guías estaban a punto de salir a la luz.

Uno de los cambios más discutidos fue el de las ilustraciones eliminadas. Para la CECOR, debían tener una misión más formativa que instructiva, por lo que consideraron que varias de las imágenes presentes a lo largo de las tres eran innecesarias o reiterativas.⁷³ En relación con la inclusión del condón como un método de planificación familiar, la Iglesia sostenía su oposición, aunque mantuvo dichos elementos. Arrieta expresó, en ese sentido, que «el condón fomenta las relaciones sexuales prematrimoniales, su uso es irresponsable porque no resulta ciento por ciento seguro, más bien ha servido para propagar el SIDA».⁷⁴ Para el discurso religioso, la regulación de la *normalidad* sexual pasaba por filtros mucho más específicos que tenían que ver con su negativa a aceptar dentro de su doctrina, métodos anticonceptivos artificiales.

En un editorial publicado por el presbítero Armando Alfaro Panagua en el *Eco Católico*, se afirmaba contundentemente que: «el problema más álgido de la sociedad humana en finales de este siglo se llama

⁷¹ Emilia Mora Gamboa, «Pugna por aprobación de las guías sexuales», *La Nación* (San José), 26 febrero de 1992, 4.

⁷² María Isabel Solís, «Iglesia aplaza entrega de guías sexuales», *La Nación* (San José), 8 junio de 1992, 4.

⁷³ Laura Martínez, «Suprimen dibujos de guías sexuales», *La República* (San José), 12 julio de 1992, 5.

⁷⁴ Milena Fernández, «Iglesia sugiere fuertes cambios en guías sexuales», *La Nación* (San José), 6 agosto de 1992, 4.

“comportamiento sexual”».75 De acuerdo con esta tesis, aspectos como la crisis económica, la corrupción política, la contaminación ambiental o los conflictos militares ocupaban un lugar secundario frente a la problemática de la sexualidad. La afirmación del presbítero evidencia cómo, dentro de este contexto, la sexualidad tenía un papel de banda transbordadora, sobre la cual se movían toda una serie de ansiedades sociales que no encontraban una válvula de escape adecuada.76 Dentro del editorial se enmarcó el contexto de forma polarizada, por un lado, los *provocadores de la libertad sexual* y, por otro lado, *la mayoría, que todavía están con Dios*, y la pugna entre ambos sectores, entre ambos proyectos políticos sobre la *normalidad* sexual, recaía en esta ocasión en el tema de las guías didácticas.

Para inicios de 1993 se confirmó estaban listas para ser distribuidas entre los docentes de séptimo, octavo y noveno del sistema educativo público. En retrospectiva, el ministro de Educación manifestó que, después de los cambios, se habían respetado en un 90% los contenidos originales, tratando de balancear la postura de la Iglesia con los principios científicos. En el siguiente cuadro se sistematizan los cambios.

Cuadro 1. Cambios elaborados por la CECOR en las guías didácticas de educación sexual

Guía	Principales cambios
Séptimo	<p>1: Se amplía el concepto de adolescencia, ya que, además de ser (en la original) una etapa de cambios se agrega que, también, es una época para adherirse a escalas de valores y principios cívico y morales cristianos</p> <p>2: Cuando se habla de la definición científica del semen, en las nuevas se agrega que la madurez biológica siempre tiene que ir acompañada con la madurez psicológica y social</p> <p>3: Se censuran las relaciones sexuales prematrimoniales entre adolescentes, y se enfatiza en que la sexualidad debe ser ejercida de manera responsable, satisfactoria y consciente</p> <p>4: Se introduce la idea de que el hombre y la mujer fueron creados a imagen y semejanza de Dios.</p> <p>5: Tanto la pornografía como la violencia son conceptualizadas como agresiones morales</p>

75 Armando Alfaro Paniagua, «Guías de sexualidad humana», *Eco Católico* (San José), 9 agosto de 1992, 8.

76 Jeffrey Weeks, *Sexuality* (London: Routledge, 2003), 102.

Guía	Principales cambios
Octavo	<p>1: En las originales se explica de forma detallada, a lo largo de 20 páginas, el significado, ventajas y desventajas de múltiples métodos anticonceptivos artificiales, en las nuevas, en 6 páginas se explica de forma bastante resumida y sin entrar en detalles, la función y el significado de dichos métodos</p> <p>2: Se impugna la noción de relaciones sexuales en el marco de «formas novedosas de placer» y, en su lugar, se profundiza en que las relaciones deben enmarcarse en el amor y el respeto</p> <p>3: En las originales se afirmaba que las relaciones sexuales entre parejas no necesariamente se daban para engendrar hijos, en las nuevas se cambia esto y se establece que la procreación es el objetivo de las relaciones</p> <p>4: Se insiste en que la procreación de un hijo no es el resultado de una entrega irracional, sino de una acción responsable y consciente</p> <p>5: En las originales se brindaba información acerca de 15 razones sociales por las cuales una mujer podía recurrir al aborto, esto se substituyó por una visión moral de la Iglesia sobre el tema, enfatizando las sanciones legales</p>
Noveno	<p>1: Se omite la afirmación de que la masturbación es algo normal</p> <p>2: Se colocó al inicio de cada asunto a tratar, una cita bíblica relacionada</p> <p>3: En la imagen que ilustraba situaciones de la vida real donde aparecía una joven siendo regañada por sus padres, se cambió por la imagen de dos jóvenes con sus padres sonrientes</p> <p>4: Cuando se habla de paternidad responsable, se substituyó el término «pareja» por «esposos»</p>

Fuente: Laura Martínez, «Guías sexuales saldrán sin mayores cambios», *La República* (San José) 27 enero de 1993, 2; Marilú Papili, «MEP aceptó las recomendaciones», *La Prensa Libre* (San José), 28 agosto de 1992, 17; Fernández, «Iglesia sugiere fuertes cambios en guías sexuales», 4; Martínez, «Suprimen dibujos de guías sexuales», 5; Milena Fernández y Ronald Matute, «Leves cambios en guías sexuales», *La Nación* (San José), 3 agosto de 1992, 8; Fernández, «Guías sexuales de la mano con la polémica», 6; Milena Fernández, «Énfasis moral predomina en los textos educativos», *La Nación* (San José), 25 febrero de 1993, 8. Queda pendiente un análisis empírico del contenido total de las guías didácticas.

Como se puede observar en el cuadro anterior, los cambios fueron bastante específicos, y se enfatizaron en elementos relacionados principalmente con la anticoncepción. Elementos como la masturbación y la pornografía adquirieron un tinte negativo e incluso patológico con las nuevas, además de que hubo un claro enfoque en el tema del matrimonio y la

procreación. En las originales, se detallaban las ventajas y desventajas de siete métodos de planificación artificiales y tres naturales, se destacaba el porcentaje de confiabilidad de cada uno, asimismo se hablaba ampliamente del aborto y en las ilustraciones se mostraban penes erectos y adolescentes embarazadas, además de primeros planos sobre partes del cuerpo humano.

En las nuevas todo eso se modificó, los métodos de planificación fueron abordados de forma escueta, se enfatizó que el único método aprobado por la Iglesia era la abstinencia, con el aborto se eliminaron las posibles razones, pero se reforzó el tema de las sanciones legales y, finalmente, varias ilustraciones fueron eliminadas o cambiadas. Las guías entraron en funcionamiento en 1993, y como paso previo, se capacitaron a más de 1900 profesores de religión, ciencias y educación familiar para afinar la utilización de los textos. Desde ese primer momento, una de las principales limitantes se hizo evidente; las dudas acerca de los prejuicios sexuales de los y las docentes.

LA APLICACIÓN DE LAS GUÍAS DIDÁCTICAS

Las décadas de 1980 y 1990 fueron de cambios importantes para el sistema educativo costarricense.⁷⁷ Por ejemplo, en 1995 hubo una manifestación por parte de los educadores en oposición a la reforma de ley de pensiones, dicha manifestación fue reprimida de manera bastante fuerte por las fuerzas policiales y el gobierno, provocando una mayor intensificación del descontento con la clase política. En general la recuperación de la inversión educativa se desarrolló de manera bastante lenta, la inversión estatal en educación para la década de 1990 estaba, en términos proporcionales, por debajo de los niveles de 1979,

⁷⁷ En un contexto de crisis económica durante la década de 1980, impulsada por múltiples factores externos e internos, los organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial establecieron una serie de condiciones para acceder a créditos y préstamos. El ajuste estructural que se llevó a cabo en Costa Rica implicaba la reducción y reorientación del gasto estatal, la liberalización económica y la privatización de empresas públicas. Esta reorientación neoliberal del modelo de desarrollo tuvo efectos en la educación pública, específicamente en el deterioro de los salarios de docentes y la deserción estudiantil. Para un análisis detallado de los efectos de la crisis y el ajuste estructural en las políticas educativas de Costa Rica, ver: Martin Carnoy y Carlos Torres, *Educational change and structural adjustment: a case study of Costa Rica*. (París: UNESCO, 1992), 1-56. Para un análisis del papel del Banco Mundial en las políticas educativas latinoamericanas: Xavier Bonal, «Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina», *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, n.º 3 (2002).

y sería hasta el 2000 que se logró finalmente alcanzar esa marca nuevamente.⁷⁸

Los salarios de docentes también tendieron a la baja durante los años noventa, con métodos de enseñanza que, incluso llegando a inicios del siglo XXI, seguía basándose en la memorización y la aplicación mecánica de procedimientos, con muy pocas oportunidades para motivar un pensamiento más innovador y abstracto. Profesionalmente, hubo un cambio importante en la dinámica de la formación de docentes, el porcentaje de los títulos de educación expedidos por universidades privadas aumentó de 10% a 47% entre 1990 y 1999, eso significaba que el Estado tenía poco control sobre la calidad y la preparación del cuerpo docente, dando paso a una formación más pedagógica y menos académica.⁷⁹

Estos elementos del contexto educativo nacional permiten entender, de forma más clara, el destino de las guías didácticas y el papel que tuvieron propiamente en las aulas y en las estrategias de las personas docentes a lo largo de la segunda mitad de la década de 1990, destino fraguado en un escenario donde había una deficiente y poco fiscalizada preparación académica, un alto nivel de resistencia al cambio, un vínculo fuerte entre educación e Iglesia, y la falta de recursos por parte del MEP para dar capacitaciones sistemáticas y efectivas.

Iván Molina argumenta que, una vez que el anticomunismo perdió fuerza a finales de la década de 1980, los grupos conservadores, bajo el liderazgo de las iglesias cristianas,⁸⁰ empezaron a concentrar sus

⁷⁸ Molina, *La educación en Costa Rica*, 487-495.

⁷⁹ Molina, *La educación en Costa Rica*, 518-524.

⁸⁰ En 1986 entra en la arena electoral la Alianza Nacional Cristiana, primer partido evangélico costarricense. En 1998, el Partido Renovación Costarricense logra una diputación por la provincia de San José. Para las elecciones presidenciales del 2018, el Partido Restauración Nacional casi llega al Poder Ejecutivo, además logra cuadruplicar su número de congresistas. Entre los rasgos más comunes que se observan en este tipo de diputados está el voto corporativista, el énfasis de los valores cristianos dentro de la política, la defensa del «orden natural» fundamentado en la familia nuclear heterosexual, así como la movilización de masas por medio de representaciones populistas de supuesta transparencia moral, ver: Laura Fuentes Belgrave, «Politización evangélica en Costa Rica en torno a la agenda «provida»: ¿Obra y gracia del Espíritu Santo? », *Revista Rupturas*, vol. 9, n.º 1 (2019): 86-89. <https://doi.org/10.22458/rr.v9i1.2230>. La creciente polarización sobre el tema de la educación sexual en los últimos años en Costa Rica está enmarcada en la creciente influencia del neopentecostalismo en la arena pública, así como un recrudecimiento del conservadurismo frente a legislaciones recientes vinculadas con la fecundación in vitro, el matrimonio igualitario y la norma técnica sobre el aborto terapéutico.

esfuerzos en atacar cualquier síntoma de secularización social, entre ellos la libertad sexual, generando un contexto favorable para la influencia de la jerarquía católica en la enseñanza, así como la apertura de instituciones educativas religiosas, una expansión creciente de la industria espiritual y formación de partidos políticos liderados por pastores evangélicos.⁸¹

Es sobre ese trasfondo que se empezaron a aplicar, aunque más bien habría que decir que en la mayoría de las ocasiones, las guías fueron ignoradas o quedaron en el olvido. La sospecha de Valerio en 1993 se hizo patente en los años siguientes; explicar temas sexuales a adolescentes era una tarea que los adultos no sabían cómo abordar. En un foro de discusión, el sexólogo Javier Ortiz, Efraín Valerio y Simón Benjamín de la ADC afirmaron que los adultos debían superar un sinnúmero de prejuicios, ascos, y actitudes vinculadas con la cultura de sexofobia presente en el país.⁸² Posición defendida varios años después por los mismos sujetos, agregando que la desinformación provocaba mitos y tabúes que incidían en el aumento de violaciones, embarazos no deseados y relaciones sexuales genitalizadas.⁸³ En una encuesta solicitada por *La Nación*, se evidenció que los documentos eran prácticamente desconocidos por los estudiantes,⁸⁴ a pesar de que ya llevaban más de 8 meses de haber entrado en circulación.

En el sector educativo privado la situación variaba mucho, colegios como el Lincoln tenían un plan de formación humana de séptimo hasta duodécimo que, según sus desarrolladores, había sido exitoso. Una declaración de un estudiante de 14 años fue bastante reveladora sobre el nivel de contradicciones que se podían dar al interior de los colegios, «el orientador me dice que me masturbe todo lo que quiera; la profesora de ciencias, que lo haga, pero no mucho porque puedo quedar impotente; y el de religión que es el pecado más grande».⁸⁵ Incluso habían planes para instaurar un programa de educación sexual en edad preescolar, con un

⁸¹ Molina, *La educación en Costa Rica de la época colonial al presente*, 53.

⁸² Ivannia Varela Quirós, «Adultos deben enfrentar su analfabetismo sexual», *La República* (San José), 30 mayo de 1993, 2.

⁸³ María Isabel Solís, «Papi, hablemos de sexo», *La Nación* (San José), 28 abril de 1997, 1B-2B.

⁸⁴ Gina Polini, «Claras confesiones», *La Nación* (San José), 1 octubre de 1993, 1B.

⁸⁵ Gina Polini, «Sexo desde la pizarra», *La Nación* (San José), 3 octubre de 1993, 1B.

plan piloto implementado en el Centro Infantil de San Antonio de Guadalupe.⁸⁶ A raíz de estos nuevos esfuerzos, la Iglesia mantenía su posición de fiscalización sobre cualquier iniciativa estatal dirigida a institucionalizar la educación sexual en otros niveles. Por ejemplo, cuando se empezó a gestar la redacción de las guías para la educación primaria, nuevamente se argumentó sobre la necesidad de una «inspiración religiosa».⁸⁷

CONCLUSIÓN

Poco a poco, mediante un proceso paulatino que asemejaba una candela al viento, el impacto y el efecto de las guías sexuales fue disminuyendo, y conforme pasaban los meses, las acaloradas discusiones, las polémicas y las posiciones encontradas fueron atenuándose, teniendo una presencia más limitada en la prensa. De alguna forma, ese proceso iba aparejado con una invisibilización del tema en las mismas aulas. Un artículo de *La República* manifestaba que, después de cuatro años, su aplicación continuaba a la deriva, a causa de los prejuicios de los docentes y su falta de capacitación. Valerio confirmó sus sospechas nuevamente, eran pocos los docentes que las utilizaban activamente en las clases, y esto se debía también a «desconocimiento, los escrúpulos, sistemas morales trasnochados e inseguridad».⁸⁸

A pesar de que el tema de la sexualidad era abordado dentro de varias materias como ciencias, educación para el hogar y religión, el uso de las guías era optativo, es decir, su aplicación no se había hecho obligatoria, eran materiales de referencia.⁸⁹ Por lo tanto, no había medios para fiscalizar si estaban siendo utilizadas. Cuando los profesores las recibían, también se les entregaba un documento en el cual se destacaba la importancia de instruir a los alumnos sobre el tema.⁹⁰

Las estadísticas eran lapidarias, para 1997 más de un 50% de las personas jóvenes no había recibido información sobre educación sexual en

⁸⁶ Gina Polini, «Sexualidad en la lonchera», *La Nación* (San José), 18 diciembre de 1993, 1B.

⁸⁷ Milena Fernández, «Iglesia pide completa revisión de guías», *La Nación* (San José), 23 marzo de 1994, 19.

⁸⁸ Rocío Pastor, «Guías sexuales a la deriva», *La República* (San José), 1 enero de 1996, 4-5.

⁸⁹ Ronald Espinoza, «Sexualidad no obligatoria», *La Nación* (San José), 26 julio de 1996, 1B.

⁹⁰ Pastor, «Guías sexuales a la deriva», 4-5.

las aulas.⁹¹ Los mismos obstáculos que se habían detectado al inicio de su aplicación seguían vigentes años después, los mitos y prejuicios de los docentes tenían un papel protagónico.⁹² En un editorial de *La República* en 1999, se afirmaba que, aunque la pugna entre el MEP y la Iglesia se había estabilizado, el nuevo problema era la poca preparación de los docentes para aclarar dudas, se planteaba la sugerencia de que el MEP impartiera talleres de capacitación.⁹³ Es revelador que para 1997, directores y docentes de diferentes institutos como la Escuela León XIII, la Escuela José Figueres Ferrer y el Colegio de Coronado afirmaran que nunca habían recibido las guías, lo cual era confirmado por la Asociación Nacional de Educadores (ANDE), quienes sostenían que en algunos centros estas nunca llegaron y en muchos solo se les había repartido un ejemplar.⁹⁴

El proyecto no había cumplido con las expectativas, desde 1985 se había iniciado la elaboración. Una vez que fueron reformuladas a raíz de la impugnación de la CECOR, para 1993 entraron en funcionamiento en el sistema educativo costarricense, no obstante, su rango de aplicación fue muy limitado y rápidamente quedaron rezagadas. La polarización que provocó la creación, discusión y ejecución de las guías evidenció que, en los diversos esfuerzos que buscaban construir y regular la *normalidad* sexual de los y las estudiantes, no había un consenso. La versión de *normalidad* sexual que se quería colocar como hegemónica tuvo que ceder ante las presiones de la Iglesia.

Nota sobre el autor

JOSÉ DANIEL JIMÉNEZ BOLAÑOS es Máster en Historia por la Universidad de Costa Rica y actualmente se encuentra en el programa del Doctorado en Estudios de la Sociedad y la Cultura de dicha Universidad. Es docente en la Escuela de Historia, investigador en el Centro de Investigaciones en Identidad y Cultura Latinoamericana (CIICLA) y director de la Revista

⁹¹ Solís, «Papi, hablemos de sexo», 1B-2B.

⁹² Ivannia Varela Quirós, «Alarmante precocidad sexual», *La República* (San José), 12 junio de 1998, 5.

⁹³ «Educación sexual en pañales», *La República* (San José), 10 junio de 1999, 10.

⁹⁴ Mercedes Agüero Rojas, «Guías sexuales, mucha bulla y pocos hechos», *Al Día* (San José), 20 octubre de 1997, 3.

Reflexiones, todas de la Universidad de Costa Rica. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: «Los métodos de la educación sexual en Costa Rica. Normalidad sexual, Guerra Fría e institucionalización (1968-1970)» en la *Revista de Historia* (2021) y «La construcción de la normalidad sexual en Costa Rica entre 1930-1950» en *Diálogos* (2021). Actualmente se encuentra investigando acerca de la construcción de las masculinidades en el ámbito político electoral de Costa Rica durante la segunda mitad del siglo XX.

REFERENCIAS

- Adams, Mary Louise. *The Trouble with Normal: Postwar Youth and the Making of Heterosexuality*. Toronto: University of Toronto Press, 2012.
- Bonal, Xavier. «Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina». *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, n.º 3 (2002): 3-35.
- Carnoy, Martin y Carlos Torres. *Educational change and structural adjustment: a case study of Costa Rica*. Paris: UNESCO, 1992.
- Díaz, David. *Reforma sin alianza, discursos transformados, interés electoral, triunfos dudosos*. San José: Editorial UCR, 2010.
- Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1999.
- Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad vol. 1: La Voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- Fuentes Belgrave, Laura. «Politización evangélica en Costa Rica en torno a la agenda “provida”: ¿Obra y gracia del Espíritu Santo?». *Revista Rupturas*, vol. 9, n.º 1 (2019): 85-106. <https://doi.org/10.22458/rr.v9i1.2230>
- Guasch, Óscar. *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes, 2000.
- Katz, Jonathan. *La invención de la heterosexualidad*. México: Editorial Me cayó el veinte, 2012.
- Molina, Iván. *La educación en Costa Rica de la época colonial al presente*. San José: EDUPUC, 2016.
- Núñez Rivas, Hilda y Ana Rojas Chavarría. «Revisión conceptual y comportamiento del embarazo en la adolescencia en Costa Rica, con énfasis en comunidades urbanas pobres». *Revista Costarricense de Salud Pública*, vol. 17, n.º 13 (1998), 1-4.
- Peña Bonilla, María. «Afectividad y sexualidad integral: ¿la manzana de la discordia para el sistema educativo?» Universidad de Costa Rica. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/03/25/afectividad-y-sexualidad-integral-la-manzana-de-la-discordia-para-el-sistema-educativo.html> (consultado el 18 de enero, 2021).

Robinson, Warren y John Ross. *The global family planning revolution. 3 decades of population policies and programs*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development, 2007.

Weeks, Jeffrey. *Sexuality*. London: Routledge, 2003.

Zimmerman, Jonathan. *A global history of sex education*. New Jersey: Princeton University Press, 2015.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ASTURIANA SEGÚN CONCEYU BABLE. DEMOCRACIA, AUTONOMÍA, IDENTIDAD Y NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ASTURIAS DE LA TRANSICIÓN (1974-1983)*

The teaching of the Asturian language according to Conceyu Bable. Democracy, autonomy, identity, and linguistic normalization in the Asturias of Transition (1974-1983)

Marcos Rodríguez Álvarez^α

Fecha de recepción: 06/06/2020 • Fecha de aceptación: 27/07/2021

Resumen. La aparición de Conceyu Bable en 1974, colectivo político-cultural de reivindicación lingüística, supone el inicio del movimiento moderno de recuperación de la lengua asturiana. El grupo rompe con el enfoque conservacionista desde el que se había abordado la promoción del asturiano hasta el momento para, reivindicándolo como código absoluto y unitario, promover su normalización social y política. Desde esta perspectiva, que entroncaba con las corrientes de demanda lingüística desarrolladas en el entorno próximo, la escolarización del idioma emergerá como objetivo prioritario del programa normalizador. Este artículo trata de desentrañar el marco conceptual que sustentó el discurso educativo de este movimiento, así como las ideas clave que para la inserción de la lengua asturiana en el sistema escolar fueron articuladas con ajuste al mismo. La demanda escolarizadora pivotará sobre razones de carácter político-cultural y de orden pedagógico. A caballo entre el tardofranquismo y la transición, la enseñanza del idioma será aireada por Conceyu Bable como una exigencia democrática, progresista y autonomista. De otro lado, analizando desde la sociolingüística la realidad asturiana como un

* Investigación financiada por el programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación del Gobierno de España. MECD-17-FPU16/03535

^α Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo. Campus de Llamaquique, C/ Aniceto Sela s/n, 33005 Oviedo/Uviéu, España. rodriguezamarcos@uniovi.es  <https://orcid.org/0000-0002-1482-3687>

escenario de conflicto idiomático, se advertirá la necesidad de extraer al idioma autóctono del estado de marginalidad y rechazo escolar al que este se había sometido, proponiendo la transformación de la escuela como espacio de sensibilidad y respeto hacia la lengua asturiana y de promoción voluntaria de su alfabetización y conocimiento desde una enseñanza de enfoque científico.

Palabras clave: Enseñanza bilingüe; Reivindicación lingüística; Lengua asturiana; Conflicto lingüístico.

Abstract. *The appearance of Conceyu Bable in 1974, a political-cultural collective of linguistic vindication, marks the beginning of the modern movement for the recovery of the Asturian language. The group broke with the conservationist approach from which the promotion of the Asturian language had been addressed until then, claiming the language as an absolute and unitary code and promoting its social and political normalization. From this perspective the schooling of the language emerged as a priority objective of its normalization. This article tries to unravel the conceptual framework that supported the educational discourse of this movement, as well as the key ideas for the insertion of the Asturian language in the school system that had to adjust to it. School demand revolved around political-cultural as well as educational considerations. Straddling late Francoism and the Transition, the teaching of the language was aired by Conceyu Bable as a democratic, progressive, and autonomous demand. On the other hand, analyzing Asturian reality from the perspective of a sociolinguistic scenario of idiomatic conflict, led the group to recognize the need to extract the native language from its marginalized condition and the rejection in schools that it had historically faced. Conceyu Bable proposed the transformation of the school as a sensitive and respectful space for the expression of the Asturian language and as an instrument capable of transmitting its literacy and knowledge from a scientific approach.*

Keywords: *Bilingual education; Linguistic claim; Asturian language; Linguistic conflict.*

INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas viene desarrollándose dentro de la historia de la educación una línea de investigación centrada en los procesos escolarizadores de las diferentes culturas y lenguas propias de los territorios que componen el Estado español. Los estudios elaborados en torno a esta corriente, desvelando las distintas iniciativas educativas, sociales y políticas que, desde la modernidad hasta nuestros días,

teorizaron y actuaron con el objetivo de hacer de la escuela un espacio permeable a las diferencias identitarias, han contribuido al conocimiento y comprensión del carácter pluricultural y plurilingüe que, con sus logros e insuficiencias, presenta nuestra actualidad escolar: la de una escuela cubista en una España cubista, que diríamos empleando la metáfora que en su día acuñara Luis Bello.¹

El tardofranquismo y la Transición han concitado un especial interés dentro de este campo historiográfico, pues asistimos en estas etapas a la (re)aparición y afianzamiento de un conjunto de movimientos que reivindicarán la implementación de la enseñanza de las lenguas territoriales y emprenderán una labor de planificación y actuación pedagógica que marcará en buena medida la arquitectura de nuestro actual modelo educativo en su dimensión lingüística. Indudablemente, la atención a estos procesos ha encontrado mayor incidencia en aquellos territorios con movimientos de carácter nacionalista/regionalista de mayor arraigo sociopolítico y trayectoria cronológica. Entre otros, y por señalar solo algunos ejemplos, podríamos citar aquí los trabajos realizados por Jordi Monés² o González-Agàpito³ en el ámbito catalán, Pauli Dávila⁴ en el terreno vasco o Antón Costa⁵ en el contexto gallego. Sin embargo, otras realidades específicas, como el caso de la asturiana, lengua que a pesar de carecer de estatus oficial se encuentra protegida por el Estatuto de Autonomía de 1981 y goza actualmente de implementación curricular en todas las etapas educativas no universitarias, han pasado más desapercibidas y son aún hoy desconocidas para gran parte de la comunidad académica y del público en general.

¹ Ver Agustín Escolano, *La España cubista de Luis Bello* (Valladolid: Universidad de Valladolid, 2014).

² Jordi Monés, «La renovació pedagògica a la postguerra en Catalunya (1950-1980)», *Sarmiento* 16 (2012): 57-71.

³ Josep González-Agàpito, «Dos formas de construir España: educación e identidad nacional. Una visión desde la cultura catalana», *Historia de la Educación* 27 (2008): 195-213; «Catalán o castellano: la alfabetización y el modelo de Estado», en *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, ed. Agustín Escolano (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992), 141-163.

⁴ Pauli Dávila, «La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del siglo XX)», *Sarmiento* 9 (2005): 85-103; Pauli Dávila y Ana Eizaguirre Sagardia, «Alfabetización y euskaldunización en Euskal Herria», en *Leer y escribir en España*, 187-211.

⁵ Antón Costa Rico, «A escola que mudou: dinámicas, innovacións e experiencias na educación en Galicia (1961-2000)», *Sarmiento* 11 (2007): 7-36.

Este estudio quiere profundizar en el inicio de la demanda escolarizadora de la lengua asturiana desde el novedoso planteamiento conceptual y discursivo que supuso en Asturias la irrupción del colectivo *Conceyu Bable* en 1974. Nuestro objetivo es describir y analizar la propuesta educativa elaborada por este colectivo, pionero en la reivindicación del asturiano desde presupuestos normalizadores, planteando un marco interpretativo de los vectores convergentes en la base de su articulación teórica. Nuestra investigación se apoya en fuentes documentales de distinta naturaleza, destacando el análisis de la producción escrita por *Conceyu Bable* en sus diversos canales de difusión y la revisión hemerográfica de los dos principales rotativos asturianos de la época (*La Nueva España* y *El Comercio*), así como en la entrevista en profundidad a protagonistas destacados del proceso analizado, a modo de informantes clave.

Pretendemos con este estudio contribuir a complementar el mapa de los procesos de reivindicación e inserción de las lenguas propias en nuestro sistema educativo, que sin la concurrencia del fenómeno asturiano deja el puzle carente de una más de las piezas que conforman su compleja y rica diversidad.

LA REIVINDICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS TERRITORIALES EN EL TARDOFRANQUISMO: EL CASO ASTURIANO

La década de los sesenta constituye un periodo de reactivación de las demandas lingüísticas en territorios del Estado español con lenguas propias diferentes a la castellana. Las redes sociales informales (sociedades culturales, colectivos vecinales, clubs deportivos...) jugaron a partir de estos años, fundamentalmente desde la promulgación de la Ley de Asociaciones de 1964, un determinante papel en la conservación y recreación de los idiomas propios.⁶ En el subterfugio que ofrecía el asociacionismo cívico y cultural, la concienciación lingüística encontró margen para su desarrollo y expansión, erigiéndose como elemento simbólico de unión y resistencia frente al aparato franquista. La reivindicación de las lenguas propias y la exigencia de mayor reconocimiento social y legal para las mismas se

⁶ Xosé Manoel Núñez Xeisas, «Nuevos y viejos nacionalistas; la cuestión territorial en el tardofranquismo, 1959-1975», *Ayer* 68, no. 4 (2007): 59-87.

vigorizaron en lugares como País Vasco, Cataluña y Galicia, conectando con las proclamas de oposición democrática contra el Régimen.

La incorporación de las lenguas territoriales a la enseñanza adquirió en este contexto gran protagonismo, tanto en el plano reivindicativo como en el de la práctica escolar. El movimiento de Ikastolas en País Vasco, la proliferación de las escuelas activas catalanas o la posterior aparición del Instituto Rosa Sensat son claro ejemplo de compromiso con la docencia de las lenguas propias en la semiclandestinidad, pero también con el despliegue de una acción educativa renovadora, democrática, plural y vinculada al entorno sociocultural que conformaron, en resumen, espacios educativos de contestación y resistencia antifranquista.⁷

No encontramos, sin embargo, un fenómeno de tales características en la Asturias de la década, donde la promoción de la lengua propia caminó por derroteros bien distintos. En 1969 el periodista y escritor José León Delesta promovía desde Madrid la creación de Amigos del Bable. Esta sociedad entroncaba con la tradición *dialectizante*, tendencia eminentemente cultural desarrollada desde el siglo XIX por ciertos sectores de la élite asturiana que mostraban, según la define San Martín, «procurro en el estudio, cultivo y defensa de “lo asturiano” [...]; pero entendido [...] como una simple manifestación particular de un verdadero todo sustantivo: “lo español”». ⁸ En esta línea, los Amigos sumarán apoyos entre particulares interesados en la singularidad lingüística asturiana, a menudo relacionados con la Universidad de Oviedo y el Instituto de Estudios Asturianos (IDEA) —principales organismos de cultura oficial en la región—, que venían prestándole atención desde perspectivas antropológicas, dialectológicas y literarias, ahondando en la conceptualización del idioma como un código subdesarrollado, arcaico y fragmentado que únicamente encontraba valor como elemento subsidiario para el mejor conocimiento de las raíces del castellano, como vestigio de la Asturias tradicional o como mero entretenimiento folclórico.⁹

⁷ Iñaki Zabaleta, Joxe Garmendia e Hilario Murua Cartón, «Movimiento popular y escuela en el franquismo: las ikastolas en Guipuzkoa», *Historia de la Educación* 34 (2015): 305-336; González-Agàpito, «Dos formas de construir España».

⁸ Pablo San Martín, «La Doctrina Asturianista nel tiempu», en Vizconde de Campo Grande, Ceferino Alonso y José González, *Doctrina Asturianista* (Xixón: Fundación Nueva Asturias, 1999), 19.

⁹ Andrea Geniola, «El nacionalismo regionalizado y la región franquista: dogma universal, particularismo espiritual, erudición folklórica (1939-1959)», en *Naciones y Estado. La cuestión española*,

En comunión con esta idea, la actividad de Amigos del Bable no revestirá ningún tipo de pretensión normalizadora sobre el asturiano, limitándose a promover su tradición literaria y su investigación desde la óptica descrita. «Jamás he pretendido [...] que los asturianos vuelvan a hablar cotidianamente el bable de sus antepasados. Sí he intentado [...] que no desaparezca la literatura en bable, y que prosiga su creación», recalca Delesta,¹⁰ confirmando que el objetivo no era otro que desenvolver un conservacionismo del idioma puramente contemplativo.

Amigos del Bable expresará en diferentes ocasiones su intención de que el asturiano gozase de presencia en las escuelas, aunque circunscrita siempre a los parámetros que movilizaban la práctica y pensamiento del grupo. El acto que reúne mayor interés en torno a esta cuestión lo constituye la I Asamblea Regional del Bable, congreso de expertos y escritores en lengua asturiana organizado por la sociedad en 1973. Observamos en este encuentro un primer esfuerzo por analizar la situación de marginalidad educativa en la que se encontraba el idioma vernáculo y las consecuencias aparejadas a esta coyuntura, alertando de la fuerte interferencia lingüística que entre las lenguas castellana y asturiana presentaba el alumnado de la región y el profundo autoprejuicio que este manifestaba hacia la última. Con el objetivo de evitar tales efectos, se plantearán en la Asamblea posibles fórmulas para introducir el tratamiento del asturiano en las aulas, predominando una visión transicional en la que el idioma será observado como soporte didáctico, auxiliar y adaptativo, para el correcto aprendizaje de la lengua oficial, relegando su estudio a una actividad discrecional y folclórica. Su tratamiento educativo era abordado desde una concepción eminentemente diglósica que confería plena superioridad a la lengua castellana, al tiempo que la asturiana se presentaba como un código fragmentado para el que se delimitaban, a través de la práctica escolar, espacios específicos de uso anclados a contextos situacionales de cariz privado.¹¹

eds. Ferran Archilés e Ismael Saz (Valencia: Universitat de València, 2014), 189-224; Rafael Rodríguez Valdés, «El bable y los bablistas. La paya nel güeyu axenu..., un documentu de Matías Conde», *Lletres Asturianes* 91 (2006): 39-68.

¹⁰ Citado por Valentín Brugos, *Conceyu Bable: venti años* (Uviéu: Trabe, 1995), 61-62.

¹¹ Ver Asamblea Regional del Bable, *I Asamblea Regional del Bable: Actas* (Madrid: Editorial Nacional, 1980). Para conceptos como diglosia, autoprejuicio u otros términos sociolingüísticos y su incidencia en Asturias ver p.e. Xosé Antón González Riaño, *Manual de sociolingüística* (Uviéu: ALLA, 2002).

Paradójicamente, el acto convocado por Amigos del Bable serviría para poner en contacto a un grupo de jóvenes universitarios que compartían en torno al asturiano inquietudes notablemente alejadas, tanto en términos glotológicos como ideológicos, de los postulados tradicionales. En noviembre de 1974, fruto de las relaciones generadas a partir de aquel encuentro, nacía alrededor de Xosé Lluís García Arias, Lluís Xabel Álvarez y Xuan Xosé Sánchez Vicente el grupo Conceyu Bable, como una sección de la revista *Asturias Semanal*¹² dedicada a temas de lengua, cultura y actualidad asturianas. La tribuna presentaba como principal novedad el uso y la reivindicación del idioma propio como código serio de expresión en el ámbito público. Lo que surge como una sección periodística elaborada por iniciativa de tres profesores superará en pocos meses los límites del papel para convertirse en un polo que concentrará a un grupo de personas interesadas en la demanda lingüística que, en 1976, acaba por registrarse oficialmente como asociación.¹³ Además del carácter movilizador y pedagógico que manifestaban los textos publicados en *Asturias Semanal*, los cursillos de lengua asturiana organizados en los principales núcleos poblacionales de la región durante el invierno de 1975 resultarían fundamentales para la expansión de Conceyu Bable como colectivo cívico.¹⁴

Aparece así el movimiento moderno de demanda y recuperación de la lengua asturiana. Una corriente popular que, a diferencia de iniciativas lingüísticas desarrolladas con anterioridad en la región, concebirá al asturiano como un idioma unitario, absoluto y moderno para el que se proyectará una acción normalizadora dirigida a desarraigarlo del estado

¹² Sobre el importante papel informativo de la revista durante el tardofranquismo ver Cristóbal Rutiña, *Asturias Semanal. El nacimiento de un periodismo democrático* (Xixón: Zahorí Ediciones, 2012).

¹³ Rafael Rodríguez Valdés, «Crónica de Conceyu Bable», en *Conceyu Bable nes Fueyes Informatives (1976-1985)*, (Uviéu: Trabe, 2006), 9-27; Pablo San Martín, *La nación (im)posible*. (Uviéu: Trabe, 2006). El colectivo careció en lo orgánico de una estructura rígida, adoptando un modelo organizativo basado en el asambleísmo y la descentralización, de tal manera que los diversos grupos municipales que conformaban Conceyu Bable funcionaron con altos niveles de autonomía. Las acciones desenvueltas por la asociación fueron a menudo el resultado de la iniciativa y voluntariedad de un grupo reducido de integrantes altamente implicados que, por lo general, compaginaban su activismo conceyista con la militancia política, sindical o asociativa en otros terrenos. Entre otras cuestiones, esta fue causa del colapso que experimentó el colectivo hacia finales de los años setenta, llevándolo al cese de su actividad a mediados de los ochenta.

¹⁴ San Martín, *La nación (im)posible*; Xulio Viejo, «Sociedá y discursu llingüísticu en Conceyu bable», en *Conceyu Bable n'Asturias Semanal*, (Uviéu: Trabe, 2004), 23-35; Patrick Zimmerman, *Faer Asturias* (Uviéu: Trabe, 2012).

de exclusión y ostracismo en el que se encontraba y situarlo como código de uso válido para todos los ámbitos y niveles comunicativos.¹⁵ En este sentido, junto a la normativización del idioma y su difusión en los medios de comunicación, la escolarización figurará como una proclama fundamental, para la que el grupo se esforzará en construir una base teórica, objeto de análisis en este artículo, que vendrá acompañada de una serie de acciones de concienciación y reivindicación social: los ya mencionados cursillos y, muy especialmente, la campaña de firmas *Bable nes escueles*, que reunirá en torno a treinta mil apoyos y desembocará en junio de 1976 en una manifestación que, bajo el eslogan *Bable nes escueles. Autonomía Rexonal*, congregará a unas seis mil personas en la que sería la primera concentración masiva y de carácter político de la restauración democrática en Asturias.¹⁶

Conceyu Bable supone un nuevo paradigma dentro de la tradición regionalista asturiana, al ser capaz de componer un discurso holístico que ubicará sus planteamientos en la estela de las tendencias de reivindicación lingüística de su contemporaneidad, íntimamente ligadas, como se ha comentado, con los movimientos populares de oposición democrática.¹⁷ Las actividades y propuestas de Conceyu se encuentran, pues, definidas por la asunción de un compromiso y una conciencia ideológicas para con la lengua asturiana que situarán su reivindicación como el epicentro de un programa más amplio, en el que se harán confluír, entorno a la cuestión idiomática, proclamas sociales, democráticas y autonomistas.¹⁸

LA ENSEÑANZA DEL ASTURIANO EN CONCEYU BABLE

El ámbito educativo será contemplado desde los inicios del movimiento como un campo estratégico de primer orden para asegurar el presente y futuro del asturiano.¹⁹ La escolarización de la lengua figura

¹⁵ Viejo, «Sociedá y discursu llingüísticu».

¹⁶ Para profundizar en estas acciones ver Zimmerman, *Faer Asturias*.

¹⁷ Conceyu Bable, «Alderique sol rexonalismu n'Asturies (I)», *Fueyes Informatives* 2 (1976): 16; Lluís Texuca, «Chando-i una güeyá al pasau. Qué ye y qué quier ser "Conceyu Bable"», *Asturias Semanal* 396 (1977): 38. Texuca es el sobrenombre del cofundador y líder de Conceyu Bable Lluís Xabel Álvarez.

¹⁸ Conceyu Bable, «Nota sele. Bable y democracia avanzá», *Asturias Semanal* 356 (1976): 34. En adelante, la autoría de las referencias atribuidas a Conceyu Bable se consignará con las siglas CB.

¹⁹ CB, «A los enseñantes d'Asturies», *Asturias Semanal*, 296 (1975): 19.

desde el primer momento como proclama fundamental de la reivindicación idiomática asturiana. Lo que en origen se presenta como la sencilla expresión de un anhelo,²⁰ dará paso, en palabras de Sánchez Vicente, a la construcción de «una demanda de tipo racional, social y política. Las tres cosas [...]. La columna fundamental de la normalización lingüística».²¹

Así pues, a través de artículos en prensa, ponencias y manifiestos, Conceyu Bable irá moldeando su discurso de demanda de la enseñanza formal del asturiano. A la hora de analizar la propuesta conceyista, acertamos a identificar dos grandes ejes argumentativos relacionados entre sí: el que concentra, de un lado, los planteamientos de carácter pedagógico, y el que profundiza, de otro, en cuestiones de signo político-cultural.

LOS SUPUESTOS POLÍTICO-CULTURALES

Es posible observar, desde los primeros textos del colectivo, la fuerte presencia que en ellos encuentra la reivindicación de la lengua minoritaria como derecho. Que una de las primeras publicaciones del grupo consistiera, de hecho, en una icónica traducción al asturiano de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*²² no ha de verse como algo circunstancial. En esta línea, la demanda de escolarización del idioma se respaldó, en primera instancia, en la exigencia de dar cumplimiento a las resoluciones emitidas por la UNESCO referentes al amparo de las comunidades culturales a recibir enseñanza en y de su lengua propia.²³ Haciendo suyas las palabras del sociolingüista gallego Xesús Alonso Montero, Conceyu Bable defendía que se trataba este del «derecho más radical: el que tiene un niño [...] a ser escolarizado en su idioma. Es un derecho [...] a no ser marginado, a no ser acomplejado, a no ser traumatizado».²⁴

²⁰ Xosé Lluis García Arias. Entrevista realizada por el autor (Uviéu, febrero de 2019). Xuan Xosé Sánchez Vicente. Entrevista realizada por el autor (Xixón, febrero de 2019).

²¹ Sánchez Vicente. Entrevista realizada por el autor.

²² CB, *Declaración Universal de Drechos Humanos* (Mieres: Conceyu Bable, 1975).

²³ Nos referimos a UNESCO, *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza* (1953) y UNESCO, *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (1960).

²⁴ CB, «Cartafueyu: les llingües llariegues», *Asturies Semanal* 339 (1975): 28. Todas las citas atribuidas a Conceyu Bable han sido traducidas del asturiano por el autor.

Ahora bien, para el grupo este derecho educativo únicamente adquiriría una dimensión absoluta dentro de un proceso global de normalización sociopolítica del idioma que tan solo sería posible en el marco de un Estado democrático, progresista, plural y descentralizado.²⁵ Así, del modo en que era definida por García Arias, la normalización de una lengua minorizada constituía «un trabajo profundamente democrático, en tanto en cuanto que trata de defender las manifestaciones de un pueblo».²⁶ Un pueblo que tomaba además en la retórica conceyista su valor semántico más político, pues, de acuerdo con la construcción de su discurso, la regulación del idioma autóctono comprendía un conjunto de acciones y reconocimientos que afectaban de especial modo a las bases sociales de la región. Conceyu Bable dejaba ver sus influencias marxistas al afirmar que «la defensa y el desarrollo del asturiano es, antes que nada, la defensa de las clases populares que no hablan otra cosa y a las que no se puede avergonzar por ello».²⁷

La reivindicación de la cultura asturiana, con la normalización de la lengua como núcleo de esta, se planteaba como alternativa popular frente al artificio de una cultura oficial establecida por el aparato franquista, de carácter elitista y uniformador,²⁸ que, de un lado, hacía de las particularidades regionales objetos de estudio erudito y, de otro y al mismo tiempo, las trivializaba y deformaba para convertirlas en una irreconocible y folclorizada amalgama espectacular. Pero también frente al producto difundido por la industria cultural de masas, que el discurso conceyista censuraba como herramienta de un capitalismo igualmente esquilmador y homogeneizador.²⁹ La democracia política por la que Conceyu Bable trabajaba no podía ser entendida si no era en estrecha conexión con una democratización cultural que superase la imposición de los artefactos derivados de una cultura dominante menguada y divulgada entre las bases; y ello pasaba, indefectiblemente, porque el pueblo

²⁵ CB, «Nota sele. Bable y democracia avanzá»; Xosé Lluís García Arias, *Llingua y sociedá asturiana* (Uviéu: Conceyu Bable, 1976).

²⁶ García Arias, *Llingua y sociedá asturiana*, 63. Traducido por el autor.

²⁷ CB, «Pa una defensa'l bable», *Asturias Semanal* 307 (1975): 16. Ver también CB, «Entamu. Conceyu Bable y la política», *Asturias Semanal* 367 (1976): 36.

²⁸ CB, «Cartafueyu'l VII Apautamientu Xeneral», *Fueyes Informatives* s/n (s/f, hacia enero de 1983): 25.

²⁹ CB, «Cartafueyu so'l rexonalismu», *Fueyes Informatives* 5 (1977): 7; «Cartafueyu'l VII Apautamientu Xeneral».

asturiano fuese capaz de recuperar y dignificar su identidad cultural propia, se reconociera colectivamente en sus singularidades y tomase control sobre el cuerpo simbólico y el relato construido a partir de las mismas.³⁰

Para el colectivo, la escuela debía erigirse como la base de esta democratización pues, como aún hoy enfatiza Lluís Xabel Álvarez, «en una lucha democrática por una actitud lingüística ecocultural [...] el gremio de maestros y maestras se hacía totalmente determinante».³¹ Era la institución escolar la que había de facilitar a los niños el conjunto de conocimientos y actitudes que les permitiesen entender y valorar adecuadamente su entorno cultural próximo y relacionarse con él.³² Era la escuela la que incorporando y naturalizando los elementos de la cultura autóctona en las aulas posibilitaría que la población asturiana los comprendiera y se comprendiese a sí misma en su identidad cultural propia.³³ Era a través de una escuela plural y asturiana donde los niños podrían adquirir una conciencia de su lengua vernácula como elemento absoluto, pieza clave para asegurar la viabilidad futura de la misma.³⁴ Era la escuela, en definitiva, la que debía cumplir este cometido porque la salvaguarda del patrimonio lingüístico y cultural asturiano constituía una responsabilidad pública, y no la tarea privada que el discurso hegemónico había pregonado, relegándola históricamente al ámbito exclusivamente doméstico y familiar. De la «lengua [autóctona], de su fortalecimiento o desaparición, es responsable [...] el pueblo asturiano —proclamaba Conceyu Bable— [por lo que] resulta evidente que los órganos de poder asturiano, deben hacerse responsables de los

³⁰ Ver CB, «Cartafueyu'l VII Apautamientu Xeneral», 25.

³¹ Lluís Xabel Álvarez. Entrevista realizada por el autor (Uviéu, junio de 2019). Traducido por el autor.

³² Lluís Xabel Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», en *Informes y documentos. I Conceyu Asturianu de Profesionales* (Uviéu: Comisión Organizadora del I Conceyu Asturianu de Profesionales, 1977), 24; CB, *Llingua y cultura. Propuestes culturales al autogobiernu d'Asturies* (Mieres: Conceyu Bable, 1978), 18-19; Xosé Lluís García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza: esbozo de un programa», *Aula abierta* 14 (1976): 48; *Llingua y sociedá asturiana*, 66-67.

³³ Corsino Fernández Viesca «¿Bable, pa qué y por qué? La cultura asturiana na escuela (6)», *El Comercio*, 2 de octubre de 1976. Fernández Viesca era un sobrenombre empleado por Sánchez Vicente.

³⁴ Ver Conceyu Asturianu de Profesionales, «Primer Conceyu Asturianu de Profesionales», en *Informes y documentos. I Conceyu Asturianu de Profesionales*, 9.

planteamientos lingüísticos que conciernen a nuestra sociedad». ³⁵ Y entre ellos y en concreto, el concerniente al terreno educativo merecía especial atención. ³⁶

Así pues, al mismo tiempo que un derecho de los hablantes, la disposición de las medidas oportunas para garantizar el cumplimiento efectivo del mismo constituía un deber del que la sociedad asturiana en su conjunto, y por ende sus instituciones políticas, debían hacerse cargo. Por consiguiente, como principal institución social de transmisión cultural, la escuela debía incorporar tanto a su modelo curricular como al comunicativo la realidad lingüística asturiana, garantizándose de este modo el pleno cumplimiento del «derecho (y el deber) de las comunidades a mantener y alimentar su propia cultura; a mantenerla enseñándola, aprendiéndola y analizándola; a hacerla crecer empleándola y sirviendo de instrumento de trabajo a la comunidad». ³⁷

En este sentido, y sin renunciar a la posibilidad de contar con plataformas de titularidad particular, ³⁸ Conceyu Bable reivindicará un desarrollo de la escolarización del idioma encauzada de modo preferente a través de la red educativa pública. Las iniciativas de escolarización privada que se llevaban a cabo en Galicia, País Vasco y Cataluña resultaban a ojos del colectivo lingüístico asturiano una opción favorable para el desarrollo de una formación comprometida y vinculada con sus realidades específicas, frente a la negación o marginación que de las mismas se hacía en los programas oficiales de estudio. No obstante, según manifestaba Sánchez Vicente, «la enseñanza estatal es preferible (y hay que reclamarla) de todas todas [...], tanto porque ello no es más que un acto democrático [...], como porque para el Estado es más fácil organizar y programar este tipo de enseñanzas que para los particulares». ³⁹

Por otro lado, y como se deriva de toda la exposición anterior, lejos de ser vista únicamente como vehículo comunicativo, la lengua era

³⁵ CB, *Llingua y cultura*, 3-4.

³⁶ CB, *Llingua y cultura*; García Arias, *Llingua y sociedad asturiana*, 53.

³⁷ CB, «Cartafueyu so'l rexonalismu», 6.

³⁸ CB, «Nota sele», *Asturias Semanal* 317 (1975): 18; Fernández Viesca, «¿Bable, pa qué y por qué? Renacimiento, recuperación, esporpolle (3)», *El Comercio*, 4 de junio de 1976.

³⁹ Fernández Viesca, «¿Bable, pa qué y por qué? (3)». Traducido por el autor.

esencialmente para Conceyu Bable una herramienta conformadora de cultura y comunidad.⁴⁰ Un escenario en el que se afrontaba la transición hacia un estado democrático, se discutía la arquitectura que este habría de presentar y se debatía el reparto de fuerzas internas que lo conducirían exigía, en concordancia con la lectura que el grupo hacía del mismo, una Asturias cohesionada y posicionada. De puertas hacia adentro, se requería una sociedad autoidentificada como pueblo singular, con proyecto de futuro propio y suficiencia de autogobierno para dirigirlo. De puertas hacia fuera, que la región fuese contemplada como una comunidad particular a la que se le reconocía capacidad y entidad para establecer y regir su propio marco político dentro de un estado descentralizado, considerándosela equitativamente en la toma de decisiones comunes al conjunto de pueblos que lo compondrían.⁴¹ Para Conceyu Bable la lengua autóctona era, indiscutiblemente, la levadura sobre la que había de fermentar el carácter singular y autónomo de Asturias como colectividad humana y política.⁴² El planteamiento del grupo quedaba resumido en la sentencia «Asturies será en el futuro lo que sea su lengua»;⁴³ lo que, a la inversa, significaba que la falta de normalización del idioma, su degeneración y pérdida definitiva, comprometía la viabilidad misma del pueblo asturiano como tal.⁴⁴ La escolarización del idioma era determinante, pues, para expandir su conocimiento y asegurar su recuperación entre las nuevas generaciones, aquellas a las que les tocaría construir y consolidar el proyecto de una comunidad asturiana verdaderamente autónoma, progresista y con sentido identitario dentro de la España y la Europa de los pueblos que se ansiaban. El cómputo autonomía-clase-lengua-enseñanza quedaba bien sintetizado en palabras de Sánchez Vicente:

⁴⁰ García Arias, *Llingua y sociedá asturiana*, 60-61.

⁴¹ Ver Xosé Bolado García, «Asturies nuna república “federal”», *Fueyes Informatives* 2 (1976): 9, 21; CB, «El principiu del nacionalismu y el fin de Conceyu Bable», *Asturias Semanal* 376 (1976): 36; «Cartafueyu so'l rexonalismu»; «Cartafueyu'l VII Apautamientu Xeneral»; Lluis Texuca, «Entamu al “Cartafueyu rexonalista d'Asturies” (Uviéu, 4 Febreru, 1977)», *Asturias Semanal* 401 (1977): 38.

⁴² CB, «Cartafueyu'l VII Apautamientu Xeneral», 13. Ver también Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 25.

⁴³ CB, «Cartafueyu'l VII Apautamientu Xeneral», 24.

⁴⁴ Ver García Arias, *Llingua y sociedá asturiana*, 87- 88.

Hay razones de todo tipo [para introducir el bable en las escuelas] [...]. Vamos a explicar solo una de tipo político: el despertar de la lengua bable es la única forma que tenemos hoy de hacer una nacionalidad efectiva, de conformar un pueblo con conciencia colectiva [...]; sobre todo, de hacer una nacionalidad que mantenga por sí misma su política y sus decisiones. [...] Una nacionalidad en el camino al socialismo.⁴⁵

Merece la pena que nos detengamos un instante, antes de cerrar este apartado, en el punto que señalábamos más arriba: la alusión a la consecución de una Asturias autónoma encuadrada en una España y Europa de los pueblos. Si, como advertía García Arias,⁴⁶ era esencial combatir los enfoques asimilistas que resultaban nefastos para la pervivencia del idioma propio, las posiciones denominadas como solipsistas, aquellas que practicaban una defensa grandilocuente y reduccionista de la lengua autóctona como principio y fin de todo lo que debía movilizar e interesar al pueblo asturiano, no suponían solución alguna al problema. La defensa que Conceyu Bable realizaba sobre su lengua se encaminaba a moldear y demandar una Asturias singular en lo cultural y autónoma en lo político, sí, pero vinculada comunitariamente con el conjunto de pueblos de su entorno próximo y remoto.⁴⁷ Una unión que reposaba sobre motivos de índole económica y política, pero, fundamentalmente, sobre un principio de solidaridad intra e interestatal⁴⁸ que llevaba al colectivo a plantear una defensa de la particularidad asturiana enmarcada siempre dentro de una relación de intercambio sociocultural con el resto de las comunidades. Así, concluía García Arias:

[la posición solipsista] no parece aceptable cuando lo que estamos apoyando y animando es el nacimiento de una convivencia de pueblos donde nadie sea el primero ni el excluyente. La atención a las lenguas minoritarias no puede aislarse de otros hechos

⁴⁵ Xuan Xosé Sánchez Vicente, «El pelu de la dehesa al revés», *La Nueva España*, 5 de enero de 1978. Traducido por el autor. El término «nacionalidad» debe considerarse aquí dentro del debate surgido en torno a la terminología empleada en la Constitución Española, que hablaba de regiones y nacionalidades.

⁴⁶ García Arias, *Llingua y sociedá asturiana*, 56-59.

⁴⁷ Ver García Arias, *Llingua y sociedá asturiana*, 89.

⁴⁸ CB, «Cartafueyu so'l rexonalismu», 8.

históricos que hicieron que otras lenguas [...] se convirtieran en inter-lenguas útiles para la relación y el conocimiento de otras culturas. [...] Aprender todas las lenguas que podamos es bueno.⁴⁹

Consecuentemente, la escuela asturiana, tal y como era proyectada por Conceyu Bable, tenía que cumplir la tarea de acercar e integrar al alumnado en la cultura autóctona, pero siempre desde una perspectiva aditiva y de diálogo intercultural con *los otros*.

LOS SUPUESTOS PEDAGÓGICOS

Visto hasta aquí el bloque concerniente a los planteamientos político-culturales, nos centraremos ahora en las tesis pedagógicas mantenidas por el colectivo. A este respecto, la preocupación de Conceyu Bable se fijará fundamentalmente en dos aspectos que, en realidad, ya habían sido puestos de relieve en la I Asamblea Regional del Bable, como eran los altos niveles de interferencia lingüística y autoodio hacia el idioma autóctono detectados entre el alumnado asturiano; si bien la interpretación y el tratamiento que va a proponer el grupo sobre estas dos cuestiones diferirá sustantivamente de lo expuesto en la Asamblea.

A diferencia del escenario dibujado por la tendencia conservacionista, para la que el contacto entre las lenguas castellana y asturiana se desarrollaba de acuerdo a un modelo de relación armónica en el que los espacios sociales que le correspondían a cada lengua venían determinados, de manera supuestamente lógica, por razones intrínsecas a la propia naturaleza evolutiva y expresiva de cada una de ellas,⁵⁰ Conceyu Bable, inspirado fundamentalmente en las corrientes sociolingüísticas gallega y catalana, categorizaba la realidad asturiana como un contexto de conflicto lingüístico.⁵¹ La relación de desequilibrio existente entre los dos idiomas en contacto se encontraba mediada por un conjunto de tensiones y fuerzas de carácter histórico y sociopolítico, siendo precisamente esta realidad la que explicaba la aparición y los efectos de las interferencias y de las actitudes contrarias hacia la lengua propia.

⁴⁹ García Arias, *Llingua y sociedad asturiana*, 59, 72. En la misma línea CB, *Llingua y cultura*, 21.

⁵⁰ Ver Asamblea Regional del Bable, *Actas*.

⁵¹ CB, «A los enseñantes d'Asturies», 17; García Arias, *Llingua y sociedad asturiana*.

Salvar las secuelas generadas por esta situación implicaba adquirir un conocimiento objetivo tanto de las lenguas en contacto como de las circunstancias que determinaban el estado de desigualdad que imperaba entre ambas.⁵² De esta manera, si la Asamblea Regional del Bable, al partir de una concepción supremacista de la lengua castellana, reproducía en sus planteamientos educativos un patrón diglósico que contemplaba una atención escolar del asturiano desde una perspectiva vicaria con respecto al idioma legitimado, transicional y folclórica, Conceyu Bable reivindicará la enseñanza de la lengua autóctona por el valor que esta atesoraba en sí misma como instrumento vivo de comunicación y elemento nuclear de la cultura asturiana, postulando un modelo educativo conducente a alcanzar un bilingüismo equilibrado.⁵³

Las argumentaciones de tono subordinador no desaparecerán, sin embargo, de manera drástica. En las primeras articulaciones del discurso conceyista continuará observándose cierta acomodación del aprendizaje del asturiano al del castellano que, en determinadas ocasiones, rayará con los argumentos que avalaban el carácter subsidiario manejados por los círculos conservacionistas.⁵⁴ Debe tenerse en cuenta que algunos de los integrantes más influyentes del Conceyu habían participado activamente en la I Asamblea Regional del Bable y se habían formado en el círculo académico compuesto por algunos de sus promotores más destacados,⁵⁵ de quienes se irían distanciando paulatinamente. Ello explica la existencia de lógicas influencias argumentativas en los primeros compases del movimiento. Asimismo, García Arias sostiene que el empleo de esta retórica atendía a una estrategia pragmática, cuyo uso en los inicios parecía aconsejable para introducir la cuestión y que, en cualquier caso, «incid[ía] en un aspecto práctico que en ningún caso agotaba todo el pensamiento».⁵⁶

⁵² Ana María Cano *et al.*, *Gramática Bable* (Uviéu: Ediciones Naranco, 1976), 17; Fernández Viesca «¿Bable, pa qué y por qué? (3)»; García Arias, *Llingua y sociedá asturiana*, 56.

⁵³ Ver Conceyu Asturianu de Profesionales, «Primer Conceyu Asturianu de Profesionales», 8.

⁵⁴ Véase, por ejemplo, Julio Ruymal, «El bable, enseñando en la escuela, nos enseñaría a hablar y escribir mejor el castellano», *La Nueva España*, 11 de enero de 1975; CB, «Pa una defensa'l bable»; Fernández Viesca «¿Bable, pa qué y por qué? (3)» o Lluís Fontetoba «¡Bable a la enseñanza!» *La Voz de Asturias*, 20 de junio de 1976. Lluís Fontetoba es un seudónimo utilizado por García Arias.

⁵⁵ Me refiero a García Arias y a Cano.

⁵⁶ García Arias. Entrevista realizada por el autor.

En efecto, el planteamiento conceyista iba más allá. En líneas generales, Conceyu Bable se centrará ahora en reivindicar la alfabetización de la lengua asturiana al mismo nivel que la castellana, y junto a ella, como el medio más efectivo para lograr un reconocimiento adecuado del idioma autóctono y una discriminación de este frente al castellano y viceversa, favoreciendo de este modo el conocimiento y empleo de ambas lenguas y la desaparición de las interferencias mutuas.⁵⁷ Así, como explicaba García Oliva:

Se parte de una situación diglósica, y se pretende que el niño aprenda las dos lenguas en conflicto, para que sepa discernir la una de la otra, sin interferencias, y emplee la que más le apetezca en cada momento. Que pueda optar por una o por otra con verdadero conocimiento de causa.⁵⁸

El contraste entre el discurso normalizador y el conservacionista resultaba evidente. Para los segundos, el conflicto lingüístico que según los primeros caracterizaba la realidad bilingüe asturiana era falso, como así lo defendía uno de sus principales baluartes, el filólogo Jesús Neira. Según expresaba el profesor en la II Asamblea Regional del Bable, celebrada en 1975, el sistema educativo debía conseguir que la población asturparlante fuera capaz de diferenciar el idioma oficial de su habla local de empleo cotidiano, entendiendo que el primero constituía el patrón correcto de lenguaje. Así, la escuela debía «enseñarles castellano y decirles lo que no lo es [...] [, pues] solo el castellano, la lengua de todos, puede tomarse como la norma correcta».⁵⁹ Desde la discriminación de los dos códigos en contacto, el alumnado podría utilizar cada uno de ellos con *adecuación* a las normas del supuesto consenso natural sobre el uso lingüístico alcanzado por la comunidad hablante a lo largo del devenir histórico; esto era, el castellano para las situaciones formales y el

⁵⁷ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 24; Cano *et al.*, *Gramática Bable*, 18; CB, «Notes Seles», *Asturias Semanal* 289 (1974); «A los enseñantes d'Asturies», 17; *Llingua y cultura*, 8; Fernández Viesca «¿Bable, pa qué y por qué? (3)»; García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza», 48; *Llingua y sociedá asturiana*, 51.

⁵⁸ Xabel Ordiales, «Aclariando dos idees», *El Comercio*, 16 de julio de 1976. Xabel Ordiales, seudónimo empleado por el escritor y militante de Conceyu Bable Vicente García Oliva. Todas sus referencias han sido traducidas por el autor.

⁵⁹ Jesús Neira Martínez, «El castellano, lengua de Asturias», *La Nueva España*, 18 de enero de 1976.

asturiano para las relaciones familiares.⁶⁰ En oposición, para Conceyu Bable la formación lingüística debía ofrecer a los escolares un tratamiento didáctico equitativo sobre las dos lenguas, desarticulando el mecanismo diglósico y favoreciendo así el empleo *libre* de ambos idiomas por parte del hablante, a quien los dos sistemas se le presentarían ahora con idéntico valor y capacidades expresivas y quien pasaría a disponer, tanto para uno como para otro, de las destrezas lingüísticas adecuadas para utilizarlas indistintamente en cualquier situación comunicativa, encontrándose en posición de decidir sin mediación de prejuicios sociales cuál de ellas deseaba emplear.⁶¹

Esta perspectiva dirigida al logro del bilingüismo equilibrado exigía un proceso de dignificación y normalización de la lengua asturiana en el aula. Es decir, era preciso deslindarla de la imagen hegemónica que la uncía al ámbito folclórico y al empleo privado y rústico,⁶² para pasar a proyectarla como un código perfectamente útil y apropiado para el conjunto amplio de las actividades comunicativas que en aquel momento le estaban exclusivamente reservadas al castellano, suministrando un aprendizaje de la misma consecuente con esta finalidad.⁶³

Como señalaba Álvarez, «el valor del bable coloquial como “comunicación” no hac[ía] falta ponderarlo», lo preciso, continuaba, era «construir el valor comunicativo del bable culto».⁶⁴ Reparaba así el autor en la necesidad de alfabetizar al alumnado en un asturiano formal.⁶⁵ La idea que movilizaba la praxis de los educadores conservacionistas propugnaba un tratamiento escolar de la singularidad lingüística asturiana enfocado en el activismo sobre elementos tópicos,⁶⁶ vaciado de conteni-

⁶⁰ Neira Martínez, «Castellano y bables, lenguas de Asturias (I)» *La Nueva España*, 17 de diciembre de 1975; «Castellano y bables, lenguas de Asturias (y II)», *La Nueva España*, 18 de diciembre de 1975.

⁶¹ Ver Ordiales, «Aclariando dos ideas».

⁶² CB, «Pa una defensa'l bable»; Fontetoba «¡Bable a la enseñanza!».

⁶³ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 24.

⁶⁴ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 24.

⁶⁵ Sobre la reflexión en torno al asturiano formal o literario ver CB, «Entamu», *Asturias Semanal* 291 (1975): 20; «Entamu», *Asturias Semanal* 297 (1975): 16; «Nota sele ¡Asturianos, falai bable!», *Asturias Semanal* 353 (1976): 26.

⁶⁶ Recogida de vocabulario, refranes o historias entre la población anciana y rural, representación de escenas costumbrista, lectura de textos líricos y humorísticos de la literatura tradicional y

do teórico y obstinado en mostrar una visión fragmentada de la misma como conjunto inconexo de hablas locales. Frente a ello, el movimiento normalizador aspiraba a configurar un asturiano estándar y su propuesta educativa abogaba por facilitar, en torno a este y con este como vehículo,⁶⁷ una formación científica del idioma en sus parcelas gramatical, sociolingüística, literaria e histórica. Si el alumnado asturiano se encontraba tradicionalmente sometido a una enseñanza monolingüe castellana que adolecía de una total «ausencia de métodos lingüísticos y científicos que buscasen e iluminasen las peculiaridades de la lengua autóctona»,⁶⁸ emergía con absoluta urgencia la necesidad de «acabar con la desinformación [...] [y] aplica[r] a nuestra lengua toda la terminología que acostumbramos a oír en la escuela, el instituto y la universidad para otras lenguas». ⁶⁹ Era este el rumbo a seguir para poner fin al estigma lingüístico que pesaba sobre el asturiano, pues un tratamiento educativo fundamentado resultaba esencial para modificar «la percepción psicoafectiva y, por ello, el grado de aceptación de un producto vestido ya con el mismo ropaje científico, produciendo de esta manera sus efectos sobre la conciencia del pueblo que habla esa lengua». ⁷⁰

Esta dimensión psicoafectiva conformaba, precisamente, un aspecto capital dentro del proceso normalizador. Como señalaba Sánchez Vicente, para que los y las hablantes bilingües de un idioma minorizado como el asturiano alcanzasen un reconocimiento total y equitativo de las dos lenguas contiguas no bastaba con que estos conociesen los elementos estructurales propios de ambas y fuesen capaces de discernirlos correctamente entre sí, se hacía al mismo tiempo imprescindible que adquiriesen la percepción de que la lengua minorizada constituía un código pleno y no una variante dialectal o un habla de segunda categoría. ⁷¹ En

composición con ajuste a sus patrones, interpretación de canciones populares, etc. Ver Asamblea Regional del Bable, *Actas*.

⁶⁷ Fernández Viesca, «¿Bable, pa qué y por qué? La cultura asturiana na escuela (1)», *El Comercio*, 27 de agosto de 1976.

⁶⁸ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 22.

⁶⁹ Monchu Díaz, «Radiu n'asturianu», *Lletres Asturianes* 21 (1986): 172. Traducido por el autor. Militante de Conceyu Bable, Díaz ocupó el cargo de tesorero en la primera junta directiva de la asociación.

⁷⁰ Díaz, «Radiu n'asturianu», 172.

⁷¹ Fernández Viesca, «¿Bable, pa qué y por qué? (3)»

oposición al planteamiento conservacionista que, según apuntaba Neira, respaldaba que «enseñar bien el castellano era el mejor medio para quitarles ese famoso complejo de inferioridad con el que ahora se quiere vestir, acomplejar a las gentes de nuestras aldeas»,⁷² la escolarización del asturiano junto y en equilibrio con el castellano suponía para Conceyu Bable la vía más adecuada para reforzar los niveles de lealtad lingüística hacia el idioma autóctono, desarticulando a través de la enseñanza los prejuicios que originaban las actitudes estigmatizadoras hacia la lengua propia y la conducían a su retroceso social. En palabras de Sánchez Vicente, «llevarlo a la escuela [al asturiano] era combatir su desprestigio [...]. Eran dos cosas: que la gente lo conociese y lo aprendiesen los niños y, al mismo tiempo, contrarrestar esa marginalidad social que tenía».⁷³

Reconfigurar la escuela como un espacio plural y adaptado al entorno, en el que el alumnado pudiera expresarse con entera libertad en lengua asturiana sin recibir por ello ningún tipo de represión por parte del magisterio, se presentaba como una labor esencial para normalizar y dignificar el idioma, evitando la aparición de conductas de rechazo y autoodio hacia el mismo.⁷⁴ «Cómo puede conservarse una lengua —se preguntaba Conceyu Bable— si no se enseña en la escuela, es más, si se reprime en la escuela como incorrecta y defectuosa, [...] cómo la gente va a hablarla sin vergüenza de no ser bien visto su uso».⁷⁵ Así, más allá de exigir que la institución escolar cumpliera con la tarea trasmisora y alfabetizadora de un asturiano formal que, de acuerdo con los planteamientos del grupo, estaba obligada a desarrollar; la demanda de escolarización del idioma autóctono reclamaba poner freno al proceso de desaprendizaje activo que la escuela, como herramienta histórica de aculturación castellanizadora, llevaba a cabo con aquel alumnado para el que la lengua asturiana constituía ya su código habitual de comunicación.⁷⁶

⁷² Neira Martínez, «El castellano, lengua de Asturias».

⁷³ Sánchez Vicente. Entrevista realizada por el autor.

⁷⁴ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 23; CB, «Pa los maestros», *Asturias Semanal* 341 (1975): 16; «L'enseñanza'l Bable nes escueles y isticutos», *Asturies Semanal* 357 (1976): 27; *Llingua y cultura*; «Cartafueyu'l VII Apautamientu Xeneral»; Fontetoba «¡Bable a la enseñanza!».

⁷⁵ CB, «Respuesta de "Conceyu Bable" al artículo "Bable igual a babel"», *Asturias Semanal* 334 (1975): 25. En castellano en el original.

⁷⁶ Fernández Viesca, «¿Bable, pa qué y por qué? La cultura asturiana na escuela (4)», *El Comercio*, 18 de septiembre de 1976.

García Arias, Sánchez Vicente y Álvarez, del mismo modo que una amplia nómina de quienes integraban Conceyu Bable, provenían del área rural o de los arrabales obreros de los principales núcleos urbanos de Asturias, aspecto que consideramos determinante en la formación y desarrollo del movimiento reivindicativo que nos ocupa. Los tres profesores se habrían criado en entornos sociofamiliares asturhablantes, adquiriendo el asturiano en su primera infancia, pero vivenciando más adelante el conflicto lingüístico durante sus primeros años de escolarización.⁷⁷ Debían por ello conocer de primera mano la realidad coercitiva o despreciativa que hacia la lengua propia se desenvolvía de forma extendida en las aulas asturianas. Sería posteriormente, a lo largo de su etapa universitaria, cuando, apoyados en el marco teórico que les conferiría la confluencia de sus estudios, lecturas y adscripciones políticas, habrían emprendido una reflexión en torno a sus experiencias lingüísticas personales, tomando conciencia, tanto individual como colectiva, sobre la situación del asturiano.⁷⁸ Una lengua que ahora eran capaces de reafirmar desde el juicio científico como un código de comunicación y cultura de carácter absoluto y cuya coyuntura podían analizar y comprender desde la teoría del conflicto lingüístico, nombrando y desentrañando los mecanismos escolares de represión idiomática y los efectos psicolingüísticos que estos generaban sobre las comunidades de habla minorizada. Este bagaje llevaría a los miembros de Conceyu Bable a reconocer la vital importancia que ocupaba la escolarización en el proceso de recuperación y normalización lingüística; la necesidad de naturalizar el idioma y dignificarlo en las escuelas para generar en estas modelos actitudinales positivos hacia el mismo, de los que ellos habían carecido,⁷⁹ y acabar de esta manera con la desarticulación y autorrepresión idiomática que, a menudo, encontraba su origen en las mismas instituciones educativas. La enseñanza del asturiano supondría «la [...] rápida [...]

⁷⁷ El testimonio de Carlos Rubiera, militante de Conceyu Bable, narrando su propia experiencia de niñez resulta altamente esclarecedor. Ver Carlos Rubiera «Palabres de Carlos Rubiera», *Lletres Asturianas* 7 (1983): 7-10.

⁷⁸ Ver entrevista a García Arias en SUATEA, «Entrevista», *SUATEA* 4 (1980): 6. Los conceyistas Lluís Xabel Álvarez y Pilar Fidalgo reafirman esta idea en las entrevistas que mantuvimos. Álvarez, Entrevista realizada por el autor; Pilar Fidalgo, entrevista realizada por el autor (Uviéu, abril de 2016).

⁷⁹ «De aquella no había ni profesores, ni había gente con carreras, ni gente de nivel cultural alto que hablase en asturiano. No había modelo», señala Xosé María García «Llábana», activista de Conceyu Bable y uno de los primeros ocho maestros oficiales de asturiano. Xosé María García «Llábana», entrevista realizada por el autor (Xixón, mayo de 2016). Traducido por el autor.

toma de conciencia por parte de la sociedad; el prestigio que emergería de la oficialización de la lengua (puesta de este modo a la misma altura que las demás asignaturas); la efectividad de no excluir la enseñanza de la cultura regional de la oficial». ⁸⁰

LA PROPUESTA EDUCATIVA CONCEYISTA

Todos los aspectos hasta aquí referidos conforman el abanico de principios sobre los que se asentará el plan de enseñanza de la lengua asturiana esbozado por Conceyu Bable. Como indica Lluís Xabel Álvarez, «del mismo modo que hablamos de un proyecto “Rosa Sensat”, aquí habría que hablar de la idea pedagógica “Conceyu Bable” en relación a la normalización escolar del asturiano». ⁸¹ Ocuparemos las líneas siguientes en analizar las propuestas que comprendía este modelo bosquejado por el movimiento de reivindicación lingüística de Asturias.

Conviene advertir, en primer lugar, que el último de los aspectos aludido en el apartado anterior constituirá la principal preocupación del movimiento. Por encima de la configuración de una asignatura de lengua asturiana como tal, en los primeros textos de Conceyu Bable parece primar el interés por naturalizar la presencia del asturiano en el espacio educativo, la necesidad de generalizar entre el magisterio un conocimiento y una actitud de respeto y consideración hacia el idioma y hacia su libre empleo por parte del alumnado. De hecho, aunque la implementación del asturiano como asignatura voluntaria es una demanda presente en los primeros bosquejos del grupo, ⁸² alcanzaría en un primer momento cierta dimensión la idea de que «llevar la lengua asturiana a la enseñanza [...] no debía [entenderse] necesariamente [como] la implantación de una materia más». ⁸³ Este enfoque inicial no significaba renuncia alguna a introducir en la escuela un tratamiento teórico-práctico de un asturiano formal; bien al contrario, ya hemos señalado la importancia que el grupo le otorgaba a este aspecto. La propuesta perfilada en los primeros momentos abogaba por que el asturiano fuera integrado

⁸⁰ Fernández Viesca, «¿Bable, pa qué y por qué? (3)».

⁸¹ Álvarez, entrevista realizada por el autor.

⁸² CB, «Carta a Asturias», *Asturias Semanal*, 328 (1975): 18.

⁸³ CB, *Llingua y cultura*, 8.

en los niveles de Enseñanza General Básica y Bachillerato Unificado Polivalente dentro del área de *Lengua española*, que adquiriría ahora una dimensión plural. Se trataba de

Que una asignatura que siempre se llamó «Lengua Española», y que pretendía servir para que los niños aprendiesen a hablar y a escribir bien, cumpla el fin para el que está establecida. [...] Durante muchos años estuvieron ocultándonos la realidad, hablándonos solamente de «una lengua española» (el castellano), cuando lo cierto es que son varias las lenguas españolas. Dedicarle, por tanto, dentro de esa clase de aprendizaje de la lengua, una parte al castellano, y otra parte al bable, [...] para conocerlas de esta manera a ambas, no parece que vaya a ser nada perjudicial para los niños, sino todo lo contrario.⁸⁴

La propuesta de Conceyu Bable se basaba en un modelo de bilingüismo aditivo⁸⁵ en el que el aprendizaje de las lenguas castellana y asturiana correrían en paralelo dentro de la asignatura de Lengua, de tal manera que los contenidos teóricos que se trataban para uno de los idiomas habían de verse, correlativa y sinérgicamente, para el otro. En definitiva, se planteaba establecer un programa de estudios en el que la dedicación temporal a cada una de las dos lenguas se repartiera de forma ponderada dentro del mismo área de conocimiento, procurando con ello la consecución de los objetivos antes descritos: la adquisición de un bilingüismo equilibrado y la eliminación de las interferencias.⁸⁶ En adición, el respeto al empleo del asturiano por parte del estudiantado y la atención docente hacia el idioma debía trascender las fronteras de la asignatura de Lengua y generalizarse en el resto de las materias escolares, así como en el conjunto de las relaciones comunicativas que se desarrollaban en los centros educativos.⁸⁷

Por otro lado, y en consonancia con los objetivos normalizadores del grupo, se consideraba la del asturiano como una enseñanza cuya

⁸⁴ Ordiales, «Aclarando dos ideas».

⁸⁵ Ver Jim Cummins, «Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas», *Revista de Educación* 326 (2001): 37-62; *Lenguaje, poder y pedagogía* (Madrid: Morata, 2002).

⁸⁶ García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza», 48.

⁸⁷ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 24; Fernández Viesca, «¿Bable, pa qué y por qué? (4)».

impartición voluntaria convenía y debía extenderse a la globalidad del alumnado, fuera esta o no su lengua familiar. Se superaba desde esta perspectiva la visión de *la lengua como problema*, enfatizada por la tendencia conservacionista, y se iba más allá de una defensa de *la lengua como derecho*, que en sentido estricto circunscribía su docencia a la minoría hablante, para reivindicar el valor de la enseñanza del idioma autóctono *como recurso sociocultural*.⁸⁸ El colectivo defendía que enseñar asturiano al alumnado monolingüe castellano resultaba altamente favorable para su desarrollo, puesto que ensanchaba sus posibilidades de comunicación y relación con el conjunto de la comunidad, al tiempo que facilitaba su inclusión en el entorno próximo y mejoraba su capacidad para aprehenderlo y comprenderlo.⁸⁹

Ahora bien, el abordaje de esta transformación escolar y la introducción de estas prácticas docentes en torno al idioma autóctono precisaban de un magisterio correctamente capacitado para ello; exigencia que se incumplía en aquel momento. Una encuesta realizada entre el estudiantado de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Oviedo durante el curso 1976/77 mostraba que únicamente el 21% entendía el asturiano, comprendiéndolo de modo parcial el 28%, mientras que solo un 15% reconocía hablarlo y un 25% hacerlo parcialmente.⁹⁰ La inexistencia de un profesorado adecuadamente formado en el conocimiento formal y didáctico de la lengua asturiana suponía un enorme hándicap de cara a la materialización del proceso escolarizador, como así se reconocía desde el movimiento lingüístico.⁹¹ Conceyu Bable exigirá por ello la implementación de estudios de asturiano en los títulos universitarios de filología y magisterio, con el objeto de dotar a los futuros docentes de las nociones y habilidades pedagógicas y filológicas necesarias para su correcta enseñanza.⁹²

⁸⁸ Ver la clasificación de Ruíz acerca de la lengua como problema, derecho y recurso en Cummins, *Lenguaje, poder y pedagogía*.

⁸⁹ Fernández Viesca, «¿Bable, pa qué y por qué? La cultura asturiana na escuela (5)», *El Comercio*, 25 de septiembre de 1976.

⁹⁰ Vivi Marquín «Encuesta sol bable na Escuela maxisteriu», *Fueyes Informatives* 7 (1977): 3-5. Utilizamos esta encuesta a efectos puramente orientativos, pues no parece que la misma se hubiese realizado con rigor científico.

⁹¹ CB «Xornaes pedagóxicques de llingües del Estáu Español», *Asturias Semanal* 360 (1976): 39; *Llingua y cultura*, 10; García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza», 49.

⁹² CB, *Llingua y cultura*, 9; García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza», 48; *Llingua y sociedad*, 65.

A este respecto, la referida encuesta recogía datos más favorables para los intereses del movimiento lingüístico, reflejando que el 85% del estudiado se mostraba partidario de la inclusión del idioma autóctono en las escuelas y que un 84% manifestaba que lo impartiría en caso de tener la posibilidad de formarse para tal efecto.⁹³ Unido a ello, debía diseñarse un procedimiento de adaptación del profesorado en ejercicio mediante la articulación de cursos de sensibilización, divulgación y habilitación para la enseñanza del asturiano.⁹⁴ Cabe reseñar el énfasis puesto por García Arias sobre la función concienciadora que, al respecto, debía asumir la Administración educativa, transmitiendo al conjunto del profesorado el valor formativo y social de la lengua propia para motivar entre el cuerpo docente una actitud de corresponsabilidad hacia su normalización en las aulas y evitar que esta pudiera ser percibida como una medida arbitraria o impositiva.⁹⁵

Junto con la necesidad de hacer frente a la falta de capacitación del magisterio, otra cuestión que emergía con absoluta urgencia era la de solventar la ausencia de materiales pedagógicos.⁹⁶ En este sentido, según observaba el grupo, no se trataba exclusivamente de resolver la carencia de recursos bibliográficos para la enseñanza de la lengua asturiana, sino que, más allá, debía lidiarse con la existencia de una profusa manualística de Lengua Española desfiguradora del idioma asturiano.⁹⁷ La publicación en 1976 de la *Gramática Bable* confeccionada por un grupo de conceyistas, sin haber sido concebida en ningún caso por sus autores como un libro de texto para la impartición del asturiano en las aulas,⁹⁸ dejaba ver entre sus páginas la clara vocación pedagógica con la que había sido elaborada,⁹⁹

⁹³ Marquínez «Encuesta sol bable».

⁹⁴ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 24; CB, *Llingua y cultura*, 10; García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza», 49.

⁹⁵ García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza», 49.

⁹⁶ CB, «Lletres en asturiano», *Asturias Semanal* 303-304 (1975): 18; «Xornaes pedagóxicques de llingües», 39; *Llingua y cultura*, 10; García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza», 49; Xabel Ordiales, «De paliq con ún de los autores de la “Gramática Bable”», *El Comercio*, 18 de septiembre de 1976; «Clasificar los problemas», *El Comercio*, 11 de marzo de 1977.

⁹⁷ CB, «Notuca Sele. Llibros de testu con trampes», *Asturias Semanal* 335 (1975): 20; «Dellos escaecimientos», *Asturias Semanal* 338 (1975): 26.

⁹⁸ Ver Ordiales, «De paliq con ún de los autores».

⁹⁹ Las alusiones a la cuestión educativa son numerosas a lo largo de toda la obra: en el prólogo de Alarcos Llorach, en los apuntes preliminares y en la justificación de algunas de las decisiones tomadas para la estandarización ortográfica del idioma. Ver Cano *et al.*, *Gramática Bable*.

y supuso una primera y fundamental referencia para aquellos sectores del profesorado comprometidos con el idioma.

A medida que la demanda escolarizadora y el desarrollo teórico que la sustentaba fueron adquiriendo cuerpo y notoriedad pública, comenzaron a arreciar voces opositoras a la misma. La heterogeneidad de la lengua asturiana fue un argumento empleado con frecuencia para rechazar la implementación de su enseñanza. La concepción del asturiano como un conjunto de hablas comarcales, fragmentadas y casi ininteligibles entre sí, que se venía planteando desde el siglo XIX y había constituido una de las ideas fuerza de la cultura oficial franquista, había sido una de las principales razones esgrimidas para justificar la supuesta inferioridad del idioma autóctono frente al oficial. Sin embargo, y al paso que el movimiento de reivindicación lingüística consolidaba sus posturas, la variedad diatópica fue puesta en alza desde ciertos sectores que, escudados en la defensa de un pretendido purismo idiomático,¹⁰⁰ contradecían la escolarización del asturiano alegando que ello suponía la inculcación de una jerigonza de laboratorio que atentaba contra el mantenimiento de la riqueza lingüística que constituían las variantes locales.¹⁰¹

Ciertamente, Conceyu Bable trabajó en la elaboración de una norma asturiana basada en la variante central del idioma, formulando la ya citada *Gramática Bable* y unas *Normes Ortográfiques del Bable*.¹⁰² Pero el grupo también reiteró en numerosas ocasiones que el estándar propuesto no pretendía proscribir el empleo de las variantes locales, sino que únicamente fijaba una pauta escrita que, por otro lado, estaba presente en la impartición escolar de cualquier lengua moderna.¹⁰³ De acuerdo

¹⁰⁰ Si bien algunos conservacionistas secundaron desde un principio la incorporación del asturiano a las escuelas desde un tratamiento que prestase celosa atención a su variabilidad local, cabe advertir una defensa impostada de la diversidad oral del idioma entre un conjunto de voces que únicamente buscaban coartadas sobre las que amparar su radical oposición a la escolarización del mismo. Por esta razón hablamos aquí de un *pretendido purismo*.

¹⁰¹ Ver Escolín, «Bable, igual a babel», *La Nueva España*, 11 de octubre de 1975; Neira Martínez, «Castellano y bables (II)»; Francisco Sarandeses, «Bable ¿Cuál enseñarlo? ¿Quién?», *La Nueva España*, 16 de julio de 1976. Escolín se presentaba como un colectivo de personas anónimas interesadas por la cultura asturiana. Su trayectoria se limitó a la publicación de un puñado de artículos que polemizaban sobre los objetivos y actuaciones de Conceyu Bable. Sarandeses, miembro numerario del IDEA, fue un escritor en lengua asturiana, cultivador del verso humorístico principalmente.

¹⁰² CB, *Normes ortográfiques del Bable* (Mieres: Conceyu Bable, 1978).

¹⁰³ Ver Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 24; CB, «Entamu», *Asturias Semanal* 291 (1975); Ruyal, «El bable, enseñando en la escuela». Incluso la propia *Gramática*. Cano *et al.*, *Gramática Bable*.

con esta visión, la propuesta escolarizadora del grupo trataba de conjugar la atención y respeto hacia la variante idiomática propia del área en la que se encontraba ubicado cada centro docente, es decir, la variedad de habla familiar del alumnado, con la enseñanza de un estándar y la trasmisión de una perspectiva del asturiano como código de extensión y unidad regional. De este modo, desde el movimiento de reivindicación lingüística se postulaba que la enseñanza de la lengua asturiana partiese, durante la etapa preescolar y el primer ciclo de la Enseñanza General Básica, de las variedades locales del idioma, para pasar en posteriores niveles al aprendizaje gradual de un asturiano normativo. Este debería centrar la enseñanza de la lengua autóctona en el Bachillerato y a él debía llegarse a través del progresivo acercamiento a las diferentes variedades lingüísticas, de tal modo que el alumnado pudiera reconocer el conjunto de convergencias reales entre todas ellas y la existencia, por tanto, de una lengua que, por encima de variaciones lógicas, presentaba una estructura definida y unitaria.¹⁰⁴ Junto a la dimensión pedagógica debemos advertir aquí una estrategia de planificación lingüística. Como apuntaba Álvarez, en un proceso de normativización incipiente, el estándar debía presentarse en la escuela con progresividad para evitar extrañeza entre los y las hablantes y garantizar la adecuada aceptación de la norma escrita y la identificación social con la misma.¹⁰⁵

Por otro lado, los círculos renuentes a la escolarización del asturiano trataron de presentar la demanda como el intento de una minoría de imponer una lengua artificial a través del sistema educativo.¹⁰⁶ Desde el movimiento lingüístico se trató de contrarrestar este discurso negando de modo taxativo que la inserción del asturiano en las escuelas pretendiese

¹⁰⁴ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 24; CB, «L'enseñanza'l Bable»; *Llingua y cultura*, 9; García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza», 48; *Llingua y sociedá asturiana*, 49-53.

¹⁰⁵ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 24

¹⁰⁶ El director de *La Nueva España*, Fernández Álvarez, señalaba que «estudiar el bable en las escuelas [...] equivaldría a que un tema anecdótico llegase a la apoteosis de coacción» y un editorial del rotativo tildaba su escolarización como el intento de «obligar a los niños [...] a obedecer bables "emprefabricados"». Faustino Fernández Álvarez, «El bable y la constitución», *La Nueva España*, 22 de noviembre de 1978; «Aclaración de Clarín sobre el bable unificado y polivalente». *La Nueva España*, 19 de junio de 1976. Por su parte, el director de *El Comercio*, Francisco Carantoña, quien se había expresado a favor de que las escuelas prestasen atención a la peculiaridad lingüística desde planteamientos conservacionistas, alertaba sin embargo del «peligro de que se intente fabricar un lunfardo, dirigido a eliminar el castellano, y a imponer [...] un idioma artificial y arbitrario». Till, «Sobre la presencia del bable en las escuelas», *El Comercio*, 28 de septiembre de 1979.

constituir coacción alguna, recordando que el único idioma que ostentaba monopolio educativo era el castellano y que, por tanto, la contemplación del asturiano en las escuelas suponía, en rigor, el reconocimiento de la pluralidad idiomática que presentaba la realidad asturiana frente a lo que conformaba, en todo caso, la verdadera imposición excluyente: el establecimiento de un monolingüismo castellano sobre una comunidad en origen bilingüe.¹⁰⁷ Sin embargo, el alcance mediático de las acusaciones lanzadas desde la oposición obligaban al grupo de reivindicación lingüística a operar con extrema prudencia y meticulosidad en cuanto al relato a emplear en torno al significado de introducir el idioma vernáculo en las aulas, habida cuenta de que lo que estaba en juego era la conceptualización que sobre la escolarización del asturiano arraigaría en el imaginario colectivo y conscientes de que, de consolidarse su percepción social como una imposición, sus posibilidades de desarrollo quedarían profundamente lastradas. Consecuentemente, Conceyu Bable apostó por un modelo de enseñanza basado en la libre elección,¹⁰⁸ acompañado de programas de sensibilización social hacia el idioma. Como justificaba García Arias:

La sociedad asturiana irá aceptando, con total seguridad, la recuperación de una identidad asturiana si se le hacen ver sus ventajas, paulatinamente, y no con obligaciones trasnochadas y sin sentido en la formulación práctica. [...] Alejemos de nuestro lado posiciones maximalistas impositivas. Hagamos una política de atracción, racional, práctica, de hechos valiosos.¹⁰⁹

CONCLUSIÓN

La aparición de Conceyu Bable constituye un punto de inflexión en lo referente a la concepción de la lengua asturiana y al planteamiento de

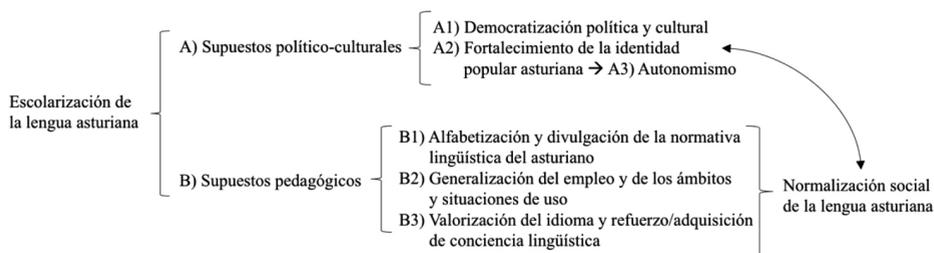
¹⁰⁷ «Respecto al estudio del bable en las escuelas, no se quiere imponer nada, sino que se trata de todo lo contrario, de que no se le imponga al niño una lengua oficial, el castellano, en muchas ocasiones bastante alejada de la lengua que él emplea para hablar: [...] Es solo el reconocimiento de una realidad diaria». Ordiales, «Aclariando dos ideas».

¹⁰⁸ CB, «Carta a Asturias»; «Xornaes pedagóxicos de llingües», 38.

¹⁰⁹ Xosé Lluís García Arias, *Llingua y sociedá asturiana*, (Xixón: Comuña Lliteraria, 1984), 63. Se trata de la segunda edición, ampliada y corregida, de la obra originalmente publicada en 1976. El autor ocupaba ya en estas fechas el cargo de presidente de la Academia de la Llingua Asturiana, razón por la que en 1981 había abandonado la presidencia y militancia activa de Conceyu Bable. En cualquier caso, consideramos que el planteamiento expuesto sigue totalmente la línea discursiva conceyista.

su reivindicación. El colectivo rompe con la tradición conservacionista y, definiendo a Asturias como un escenario de conflicto lingüístico y al asturiano como idioma vivo y absoluto, propone iniciar un proceso de recuperación y regularización del mismo con el objetivo de situarlo como lengua de uso en cualquier nivel y situación comunicativa. La demanda del idioma traspasa, además, la esfera de lo lingüístico y lo cultural para engarzar con lo político, vinculando la reivindicación de la lengua con las proclamas democráticas, autonomistas y progresistas. Esta novedosa concepción del asturiano y de su demanda supondrá la configuración de un nuevo paradigma, tanto analítico como proyectivo, en torno al tratamiento de su situación educativa. La escolarización del idioma se establece como uno de los elementos vertebradores del programa de recuperación lingüística, cuyo marco dimensional se resume en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Marco conceptual sobre la escolarización del asturiano manejado por Conceyu Bable



La demanda escolarizadora se sustenta, como hemos visto, sobre dos grandes supuestos: el político-cultural (A) y el pedagógico (B). Situados en el primero de los vectores, la enseñanza de la lengua propia se reclamaba como un derecho democrático que, consecuentemente, solo podría desarrollarse en plenitud dentro de un contexto de democracia política y cultural (A1), entendida esta última como el reconocimiento y revalorización de la cultura popular frente al constructo excluyente y subyugador confeccionado por las élites y el mercado. De otro lado, como elemento identitario, la lengua componía para el grupo el principal elemento de cohesión comunitaria (A2), fundamental para emprender el proyecto conformador de una Asturias democrática y autónoma enmarcada en una España y Europa de los pueblos (A3). Como principal institución de transmisión cultural, la escuela debía incorporar a su seno la enseñanza de la lengua autóctona, pues ello suponía, de un lado,

la democratización cultural y lingüística de la institución docente y favorecía, de otro, la divulgación del conocimiento y aprecio del idioma entre los diferentes sectores de la población, potenciando ese arraigo comunitario.

En lo que refiere a la rama pedagógica, la escolarización del asturiano resultaba esencial para expandir la alfabetización de una lengua que, hasta el momento, había tenido un uso fundamentalmente oral y familiar; así como para facilitar a la población nociones sobre su estructura normativa (B1), presentándola como un código que reunía las mismas posibilidades expresivas que cualquier otro idioma, lo que hacía de él un instrumento válido y útil para cubrir cualquier necesidad comunicativa (B2). Pero, sobre esto, apremiaba abordar una reconfiguración del sistema educativo como un espacio armónico con la realidad bilingüe existente en Asturias, capaz de transmitir al alumnado confianza y satisfacción en y por el empleo de su lengua propia, evitando así la aparición de autoprejuicios (B3). Estos tres elementos contribuían a la normalización social de la lengua, garantizando su supervivencia como idioma vivo.

Se producía, definitivamente, una relación sinérgica entre el apartado educativo y el político-cultural: una mayor normalización de la lengua a través de su enseñanza repercutía, de acuerdo con la visión conceyista, en mayores cotas democráticas y de conciencia autonómica, de la misma manera que un mayor desarrollo de estos dos niveles establecerían las condiciones ambientales favorables para el impulso del proceso de normalización idiomática.

Desde este marco conceptual el planteamiento educativo del asturiano se transforma. El valor de su conocimiento deja de medirse —al menos en exclusiva— en base a su potencialidad como auxiliar para el aprendizaje del idioma oficial y su tratamiento se desvincula de las perspectivas diglósicas que, como instrumento comunicativo, la ceñían al ámbito privado y rural y, como elemento lingüístico, limitaban su interés al de los campos antropológico y folclórico. El idioma propio pasa ahora a adquirir valor en sí mismo como lengua plena, buscándose la adquisición de un bilingüismo equilibrado. En correspondencia, y desde el respeto a la voluntariedad de su aprendizaje y a sus variedades geográficas, se abogará por adaptar el sistema educativo asturiano a la realidad plurilingüe del territorio y por introducir en él la enseñanza científica de

una lengua asturiana estándar, con el objetivo de capacitar a la población para su libre empleo en el conjunto de las relaciones comunicativas y necesidades expresivas propias del mundo contemporáneo.

Como se ha señalado, Conceyu Bable complementará el desarrollo teórico que ha centrado la atención de este artículo con un conjunto de acciones formativas y reivindicativas que completarán la demanda escolarizadora. El camino abierto por el colectivo sería fundamental para que en el año 1981 el Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias reconociera la promoción del idioma a través de su enseñanza voluntaria, y para que, con ajuste al mismo, la docencia formal del idioma se convirtiera en 1984, mediante su implementación experimental, en una realidad tangible.

Nota sobre el autor

MARCOS RODRÍGUEZ ÁLVAREZ es titulado en Ingeniería Técnica Industrial (2011), Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (2012) y graduado en Pedagogía (2016) por la Universidad de Oviedo. Es doctor en Pedagogía (2021) por la Universidad de Oviedo con una tesis titulada «El proceso histórico de escolarización de la lengua asturiana: dimensiones políticas y sociales», que fue financiada con una ayuda Severo Ochoa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias (2017) y una ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (2017-2020).

Ha trabajado como profesor asociado en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo durante el curso 2016-2017, como investigador predoctoral entre 2017 y 2020 y desde entonces y hasta la actualidad como profesor interino. Es miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE).

REFERENCIAS

- Brugos, Valentín. *Conceyu Bable: venti años*. Uviéu: Trabe, 1995.
Cano, Ana María *et al.* *Gramática Bable*. Uviéu: Ediciones Naranco, 1976.

- Costa Rico, Antón. «A escola que mudou: dinámicas, innovacións e experiencias na educación en Galicia (1961-2000)». *Sarmiento* 11 (2007): 7-36.
- Cummins, Jim. «Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas». *Revista de Educación* 326 (2001): 37-62.
- Cummins, Jim. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata, 2002.
- Dávila, Pauli. «La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del siglo XX)» *Sarmiento* 9 (2005): 85-103.
- Dávila, Paulí y Ana Eizaguirre Sagardia. «Alfabetización y euskaldunización en Euskal Herria». En *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, dirigido por Agustín Escolano, 187-211. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992.
- Escolano, Agustín. *La España cubista de Luis Bello*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2014.
- García Arias, Xosé Lluís. *Llingua y sociedad asturiana*. Uviéu: Conceyu Bable, 1976.
- García Arias, Xosé Lluís. *Llingua y sociedad asturiana*. Xixón: Comuña Lliteraria, 1984.
- Geniola, Andrea. «El nacionalismo regionalizado y la región franquista: dogma universal, particularismo espiritual, erudición folklórica (1939-1959)». En *Naciones y Estado. La cuestión española*, editado por Ferran Archilés e Ismael Saz, 189-224. Valencia: Universitat de València, 2014.
- González-Agàpito, Josep. «Catalán o castellano: la alfabetización y el modelo de Estado», En *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, dirigido por Agustín Escolano, 141-163. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992.
- González-Agàpito, Josep. «Dos formas de construir España: educación e identidad nacional. Una visión desde la cultura catalana». *Historia de la Educación* 27 (2008): 195-213.
- González Riaño, Xosé Antón. *Manual de sociolingüística*. Uviéu: ALLA, 2002.
- Monés, Jordi. «La renovació pedagògica a la postguerra en Catalunya (1950-1980)», *Sarmiento* 16 (2012): 57-71.
- Núñez Xeisas, Xosé Manoel. «Nuevos y viejos nacionalistas; la cuestión territorial en el tardofranquismo, 1959-1975». *Ayer* 68, 4 (2007): 59-87.
- Rodríguez Valdés, Rafael. «El bable y los bablistas. La paya nel güeyu axenu..., un documentu de Matías Conde», *Lletres Asturianas* 91 (2006): 39-68.
- Rodríguez Valdés, Rafael. «Crónica de Conceyu Bable». En *Conceyu Bable nes Fuyes Informatives (1976-1985)*, 9-27. Uviéu: Trabe, 2006.
- Ruitiña, Cristóbal. *Asturias Semanal. El nacimiento de un periodismo democrático*. Xixón: Zahorí Ediciones, 2012.
- San Martín, Pablo. «La Doctrina Asturianista nel tiempu». En Vizconde de Campo Grande, Ceferino Alonso y José González, *Doctrina Asturianista*, 8-66. Xixón: Fundación Nueva Asturias, 1999.

San Martín, Pablo. *La nación (im)posible*. Uviéu: Trabe, 2006.

Viejo, Xulio. «Sociedá y discursu llingüísticu en Conceyu bable». En *Conceyu Bable n'Asturias Semanal*, 23-35. Uviéu: Trabe, 2004.

Zabaleta, Iñaki; Joxe Garmendia e Hilario Murua Cartón. «Movimiento popular y escuela en el franquismo: las ikastolas en Guipuzkoa», *Historia de la Educación* 34 (2015): 305-336.

Zimmerman, Patrick. *Faer Asturias*. Uviéu: Trabe, 2012.

L'ENSEÑU DE LA LLINGUA ASTURIANA SEGÚN CONCEYU BABLE. DEMOCRACIA, AUTONOMÍA, IDENTIDÁ Y NORMALIZACIÓN LLINGÜÍSTICA NA ASTURIES DE LA TRANSICIÓN (1974-1983)*

The teaching of the Asturian language according to Conceyu Bable. Democracy, autonomy, identity, and linguistic normalization in the Asturias of Transition (1974-1983)

La enseñanza de la lengua asturiana según Conceyu Bable. Democracia, autonomía, identidad y normalización lingüística en la Asturias de la Transición (1974-1983)

Marcos Rodríguez Álvarez^a

Data de recepción: 06/06/2020 • Data d'aceutación: 27/07/2021

Resume. L'apaición de Conceyu Bable en 1974, coleutivu políticu-cultural de vindicación llingüística, supón l'entamu del movimientu modernu de recuperación de la llingua asturiana. El grupu france col enfoque conservacionista dende'l que s'abordara la promoción del asturianu hasta'l momentu pa, vindicándolu como códigu absolutu y xunitariu, promover la so normalización social y política. Dende esta perspeutiva, qu'empataba coles corrientes de demanda llingüística desenvueltes na contorna próxima, la escolarización del idioma aprucirá como oxetivu prioritariu del programa normalizador. Esti artículu trata de desentrellizar el marcu conceptual que sofító'l discursu educativu d'esti movimientu, asina como les idees clave que pal inxerimientu de la llingua asturiana nel sistema escolar foron articulaes con axuste al mesmu. La demanda escolarizado-ra pivotará sobro razones de calter políticu-cultural y d'orde pedagóxicu.

* Investigación financiada pol programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministeriu d'Educación del Gobiernu d'España. MECD-17-FPU16/03535

^a Dptu. de Ciencies de la Educación, Facultá de Formación del Profesoráu y Educación, Universidá d'Uviéu. Campus de Llamaquique, C/ Aniceto Sela s/n, 33005 Oviedo/Uviéu, España. rodriguezamarcos@uniovi.es  <https://orcid.org/0000-0001-7948-069X>

A caballu ente'l franquismu postreru y la Transición, la enseñanza del idioma diba ser airada por Conceyu Bable como una esixencia democrática, progresista y autonomía. D'otru llau, analizando dende la sociolingüística la realidá asturiana como un escenariu de conflictu idiomático, alvertíase la necesidá d'estrayer l'idioma llariegü del estáu de marxinalidá y refugu escolar nel que taba somorguiáu, proponiendo la tresformación de la escuela como un espaciu de sensibilidá y respetu hacia la llingua asturiana y de promoción voluntaria de la so alfabetización y conocencia dende un enfoque científicu d'enseñanza.

Pallabres clave: Enseñanza bilingüe; Vindicación llingüística; Llingua asturiana; Conflictu llingüísticu.

Abstract. *The appearance of Conceyu Bable in 1974, a political-cultural collective of linguistic vindication, marks the beginning of the modern movement for the recovery of the Asturian language. The group broke with the conservationist approach from which the promotion of the Asturian language had been addressed until then, claiming the language as an absolute and unitary code and promoting its social and political normalization. From this perspective the schooling of the language emerged as a priority objective of its normalization. This article tries to unravel the conceptual framework that supported the educational discourse of this movement, as well as the key ideas for the insertion of the Asturian language in the school system that had to adjust to it. School demand revolved around political-cultural as well as educational considerations. Straddling late Francoism and the Transition, the teaching of the language was aired by Conceyu Bable as a democratic, progressive, and autonomous demand. On the other hand, analyzing Asturian reality from the perspective of a sociolinguistic scenario of idiomatic conflict, led the group to recognize the need to extract the native language from its marginalized condition and the rejection in schools that it had historically faced. Conceyu Bable proposed the transformation of the school as a sensitive and respectful space for the expression of the Asturian language and as an instrument capable of transmitting its literacy and knowledge from a scientific approach.*

Keywords: Bilingual education; Linguistic claim; Asturian language; Linguistic conflict.

Resumen. *La aparición de Conceyu Bable en 1974, colectivo político-cultural de reivindicación llingüística, supone el inicio del movimiento moderno de recuperación de la lengua asturiana. El grupo rompe con el enfoque conservacionista desde el que se había abordado la promoción del asturiano hasta el momento para, reivindicándolo como código absoluto y unitario, promover su normalización social y política. Desde esta perspectiva, que entroncaba con las corrientes de demanda llingüística desarrolladas en el entorno*

próximo, la escolarización del idioma emergerá como objetivo prioritario del programa normalizador. Este artículo trata de desentrañar el marco conceptual que sustentó el discurso educativo de este movimiento, así como las ideas clave que para la inserción de la lengua asturiana en el sistema escolar fueron articuladas con ajuste al mismo. La demanda escolarizadora pivotará sobre razones de carácter político-cultural y de orden pedagógico. A caballo entre el tardofranquismo y la transición, la enseñanza del idioma será aireada por Conceyu Bable como una exigencia democrática, progresista y autonomista. De otro lado, analizando desde la sociolingüística la realidad asturiana como un escenario de conflicto idiomático, se advertirá la necesidad de extraer al idioma autóctono del estado de marginalidad y rechazo escolar al que este se había sometido, proponiendo la transformación de la escuela como espacio de sensibilidad y respeto hacia la lengua asturiana y de promoción voluntaria de su alfabetización y conocimiento desde una enseñanza de enfoque científico.

Palabras clave: Enseñanza bilingüe; Reivindicación lingüística; Lengua asturiana; Conflicto lingüístico.

ENTAMU

A lo llargo de les últimes décadas vien desenvoliéndose dientro de la hestoria de la educación una llinia d'investigación enfotada nos procesos escolarizadores de les estremaes cultures y llingües propies de los pueblos y territorios que componen l'Estáu español. Los estudios ellaboraaos al rodiu d'esta corriente, desvelando les distintes iniciatives educatives, sociales y polítiques que, dende la modernidá hasta los nuevos díes, teorizaron y actuaron col oxetivu de facer de la escuela un espaciu caltriable a les diferencialidaes identitaries, contribuyen toos a la meyor conocencia y comprensión del calter pluricultural y plurilingüe que, colos sos llogros y les sos insuficiencias, presenta la nuesa actualidá escolar: la d'una escuela cubista nuna España cubista, que diríemos emplegando la metáfora que nel so día acuñare Luis Bello.¹

El tardofranquismu y la Transición tienen xeneráu un especial interés dientro d'esti campu hestoriográficu, darréu que ye nestes dómines cuando asistimos a la (re)apaición y perafitamientu d'un conxuntu de movimientos que vindicarán la implementación del enseñu de les

¹ Ver Agustín Escolano, *La España cubista de Luis Bello* (Valladolid: Universidad de Valladolid, 2014).

lingües non castellanes y entamarán un llabor de planificación y actuación pedagóxica que marcará, en bona medida, l'arquitectura del nuesu actual modelu educativu na so estaya llingüística. Ensin llugar a duldes, l'atención a estos procesos diose con más rixu naquellos territorios con tendencias de calter nacionalista/rexonalista de mayor enraigonamientu sociopolíticu y trayectoria cronolóxica. Ente otros, y por conseñar namái que dellos exemplos, podríamos citar equí los trabayos de Jordi Monés² o González-Agàpito³ nel ámbitu catalán, Pauli Dávila⁴ nel tarrén vascu o Antón Costa⁵ nel contestu gallegu. Sicasí, otres realidaes especíques, casu de l'asturiana, pasaron más desapercibíes y son, ainda güei, desconocíes pa gran parte de la comunidá académica y de la población en xeneral.

Esti estudiu quier afondar nel aniciu de la demanda escolarizadora de la llingua asturiana dende'l novedosu plantegamientu conceptual y discursivu que supunxo n'Asturies el xurdimientu de Conceyu Bable en 1974. El nuesu oxetivu ye describir y analizar la propuesta educativa elaborada por esti coeutivu, pioneru na vindicación del asturianu dende presupuestos normalizadores, plantegando un marcu interpretativu de los vectores converxentes na base de la so articulación teórica. La investigación sofítase en fontes documentales d'estremada naturaleza, destacando l'análisis de la producción escrita por Conceyu Bable nes sos diverses canales d'espardimientu y la revisión hemerográfica de los principales rotativos asturianos de la dómina (*La Nueva España* y *El Comercio*), asina como la entrevista en fondura a protagonistas destacaos del procesu analizáu, a mou d'informantes clave.

La nuesa intención ye contribuir con ello a complementar el mapa de los procesos de vindicación ya inxerimientu de les llingües propies

² Jordi Monés, «La renovació pedagògica a la postguerra en Catalunya (1950-1980)», *Sarmiento* 16 (2012): 57-71.

³ Josep González-Agàpito, «Dos formas de construir España: educación e identidad nacional. Una visión desde la cultura catalana» *Historia de la Educación* 27 (2008): 195-213; «Catalán o castellano: la alfabetización y el modelo de Estado», en *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, ed. Agustín Escolano (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992), 141-163.

⁴ Pauli Dávila, «La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del siglo XX)» *Sarmiento* 9 (2005): 85-103; Pauli Dávila y Ana Eizaguirre Sagardia, «Alfabetización y euskaldunización en Euskal Herria», *Leer y escribir en España*, 187-211.

⁵ Antón Costa Rico, «A escola que mudou: dinámicas, innovacions e experiencias na educación en Galicia (1961-2000)», *Sarmiento* 11 (2007): 7-36.

nel sistema educativu de nueso, qu'ensin la concurrencia del fenómenu asturianu dexa'l puzzle faltu d'una más de les pieces que conformen la so complexa y arriquecedora diversidá.

LA VINDICACIÓN DEL ENSEÑU DE LES LLINGÜES NON CASTELLANES NEL TARDOFRANQUISMO: EL CASU ASTURIANU

La década de los sesenta constitúi un periodu de reactivación de les demandes llingüístiques en territorios del Estáu español con llingües diferentes a la castellana. Les redes sociales informales (sociedaes culturales, coleutivos vecinales, clubs deportivos...) xugaron de magar estos años, sobremanera dende la promulgación de la Llei d'asociaciones de 1964, un determinante papel nel caltenimientu y recreación de los idiomas propios.⁶ Nel soterfuxu qu'ufría l'asociacionismu cívicu y cultural, la concenciación llingüística alcontró marxe pal so desendolcu y espardimientu, erixiéndose como elementu simbólicu d'axuntanza y resistencia énte l'apartu franquista. La vindicación de les llingües llariegues y la desixencia de mayor reconocencia social y llegal pa les mesmes esoxigaron d'esta mena en llugares como País Vascu, Cataluña y Galicia, co-neutando coles proclames d'oposición democrática escontra'l Réxime.

La incorporación de les llingües non castellanes al enseñu adquirió gran protagonismu nesti contestu, mesmo nel planu vindicativu que nel de la práutica escolar. El movimientu d'Ikastoies nel País Vascu, el xorrecimientu de les escueles actives catalanes o la posterior apaición del Institutu Rosa Sensat son nidiu exemplu de compromisu cola docencia de les llingües propies na semiclandestinidá, pero tamién col espliegue d'una aición educativa anovadora, democrática, plural y arreyada al so rodiu sociocultural que conformaron, en resume, espacios educativos de contestación y resistencia antifranquista.⁷

Nun atopamos, sicasí, un fenómu de tales carauterístiques na Asturias de la década. La promoción de la llingua caminará equí per un

⁶ Xosé Manoel Núñez Xeisas, «Nuevos y viejos nacionalistas; la cuestión territorial en el tardofranquismo, 1959-1975», *Ayer* 68, 4 (2007): 59-87.

⁷ Iñaki Zabaleta, Joxe Garmendia e Hilario Murua Cartón, «Movimiento popular y escuela en el franquismo: las ikastolas en Guipuzkoa», *Historia de la Educación* 34 (2015): 305-336; González-Agàpito, «Dos formas de construir España».

camín bien estremáu. En 1969 el periodista y escritor José León Delesta promovía dende Madrid la creación de Amigos del Bable. Esta sociedá enllazaba cola tradición *dialectizante*, tendencia eminentemente cultural desenvuelta dende'l sieglu XIX por dellos seutores de la élite asturiana qu'amosaben, según la define San Martín, «enfotu nel estudiu, cultivu y defensa de “lo asturiano” [...]; pero entendío [...] como una cenciella manifestación particular d'un verdaderu too sustantivu: “lo español”». ⁸ Nesta llinia, los Amigos van sumar sofitos ente particulares interesaos na singularidá llingüística asturiana, davezu rellacionaos cola Universidá d'Uviéu y l'Institutu d'Estudios Asturianos (IDEA) —muérganos cimeros de cultura oficial na rexón—, que viníen emprestando-y atención dende perspeutives antropolóxicques, dialectolóxicques y lliteraries, afondando na conceptualización del idioma como un códigu sodesarrolláu, arcaicu y fragmentáu que namái tenía valir como elementu sosidiariu pa la meyor conocencia de los raigaños del castellán, como niciu de l'Asturies tradicional o como simple entretenimientu folclóricu. ⁹ Acordies con esta idea, l'actividá d'Amigos del Bable nun va revistir intención normalizadora dala sobro l'asturianu, llenándose a promover la so tradición lliteraria y la so investigación dende la óptica enantes descrita. «Enxamas quixi [...] que los asturianos tornasen a falar davezu'l bable de los sos antepasaos. Sí trato de que nun desapaeza la lliteratura en bable, y que siga la so creación», perafitaba Delesta, ¹⁰ confirmando que l'oxetivu nun yera otru que desenvolver un conservacionismu del idioma puramente contemplativu.

Amigos del Bable espresará en delles ocasiones el so enfotu en que l'asturianu gociare de presencia nes aules, anque llendada ésta siempre a los parámetros que movilizaben la práutica y pensamientu del grupu. L'actu qu'axunta mayor interés al rodiu d'esta cuestión constitúilu la I Asambléa Rexonal del Bable, congresu d'espertos y escritores en llingua asturiana entamáu pola sociedá en 1973. Observamos nesti alcuentru un primer esfuerciu por analizar la situación de marxinalidá educativa na

⁸ Pablo San Martín, «La Doctrina Asturianista nel tiempu», en Vizconde Campo Grande, Ceferino Alonso y José González, *Doctrina Asturianista* (Xixón: Fundación Nueva Asturies, 1999), 19.

⁹ Andrea Geniola, «El nacionalismo regionalizado y la región franquista: dogma universal, particularismo espiritual, erudición folklórica (1939-1959)», en *Naciones y Estado. La cuestión española*, eds. Ferran Archilés e Ismael Saz (Valencia: Universitat de València, 2014), 189-224; Rafael Rodríguez Valdés, «El bable y los bablistas. La paya nel güeyu axenu..., un documentu de Matías Conde», *Lletres Asturianas* 91 (2006): 39-68.

¹⁰ Citáu por Valentín Brugos, *Conceyu Bable: venti años* (Uviéu: Trabe, 1995), 61-62.

que s'atopaba l'idioma llariegu y les consecuencies apareyaes a esta coxuntura, sollertando sobre la fuerte interferencia llingüística qu'ente les llingües castellana y asturiana amosaba l'alumnáu de la rexón y el fonderu autoprexuiciu qu'esti manifestaba hacia la última. Col envís d'evitar estos efeutos, plategárense na Asamblea posibles fórmules pa enxertar el tratamientu del asturianu nes aules, predominando una visión transicional na que l'idioma sedrá acolumbráu como sofitu didáuticu, auxiliar y adautativu, pal correutu deprendizax de la llingua oficial, apostalgando'l so estudiu a una actividá discrecional y folclórica. El so tratamientu educativu yera abordáu dende una conceición eminentemente diglósica que daba plena superioridá a la llingua castellana, mentantu que l'asturiana va presentase como un códigu fragmentáu pal que se definíen, al traviés de la práutica escolar, espacios específicos d'usu arreyaos a contestos situacionales de calter priváu.¹¹

Paradóxicamente, l'actu convocáu polos Amigos del Bable diba servir pa poner en contautu a un garapiellu de mozos universitarios que compartíen al rodiu del asturianu enfotos bultablemente alloñaos, tanto en términos glotolóxicos como ideolóxicos, de los postulaos tradicionales. En payares de 1974, frutu de les rellaciones xeneraes a partir d'aquel ensame, ñacía alreduro de Xosé Lluis García Arias, Lluis Xabel Álvarez y Xuan Xosé Sánchez Vicente'l grupu Conceyu Bable, como una seición de la revista *Asturias Semanal*¹² dedicada a temes de llingua, cultura y actualidá asturianas. La tribuna presentaba como principal novedá l'usu y la vindicación del idioma propiu como códigu seriu d'espresión nel ámbitu públicu. Lo qu'emprincipia como una seición periodística ellaborada por iniciativa de tres profesores supera en pocos meses les llendes del papel pa convertise nun polu que concentrará a un grupu de persones interesaes na demanda llingüística que, en 1976, acaba por rexistrase oficialmente como asociación.¹³ Arriendes del calter movilizador

¹¹ Ver Asamblea Regional del Bable, *I Asamblea Regional del Bable: Actas* (Madrid: Editorial Nacional, 1980). Pa conceutos como diglosia, autoprexuiciu o otros términos sociollingüísticos asemeyaos y la so incidencia n'Asturies ver p. e. Xosé Antón González Riaño, *Manual de sociollingüística* (Uviéu: ALLA, 2002).

¹² Sobro'l importante papel informativu de la revista demientres el tardofranquismu ver Cristóbal Ruitiña, *Asturias Semanal. El nacimiento de un periodismo democrático* (Xixón: Zahorí Ediciones, 2012).

¹³ Rafael Rodríguez Valdés, «Crónica de Conceyu Bable», en *Conceyu Bable nes Fueyes Informatives (1976-1985)*, (Uviéu: Trabe, 2006), 9-27; Pablo San Martín, *La nación (im)posible*. (Uviéu: Trabe, 2006). El colectivu escareció no orgánico d'una cadarma ríxida, afayándose a un modelu organizativu basáu

y pedagóxicu que manifestaben los testos asoleyaos n’*Asturias Semanal*, los cursinos de llingua asturiana entamaos nos principales noyos poblacionales de la rexión demientres l’iviernu de 1975 diben ser fundamentales pa la espansión de Conceyu Bable como coleutivu cívicu.¹⁴

Xurde asina’l movimientu modernu de demanda y recuperación de la llingua asturiana. Una corriente popular que, a diferencia d’iniciatives llingüístiques desendolcaes con anterioridá, va concebir l’asturianu como un idioma xunitariu, absolutu y modernu pal que va proyeutase una aición normalizadora empobinada a desenraigonalu del estáu d’escluxón y escaezu nel que s’atopaba, col envís d’asitialu como códigu d’usu válidu pa tolos ámbitos y niveles comunicativos.¹⁵ Nesti sen, enxuntu cola normativización del idioma y el so espardimientu nos medios de comunicación, la escolarización va figurar como una proclama fundamental, pa la qu’l grupu esforciarase en construyir una base teórica, oxetu d’análisis nesti artículu, que va venir acompañada d’una riestra d’aiciones de concenciación y vindicación social: los yá conseñaos cursinos y, perespecialmente, la campaña de firmes *Bable nes escueles*, que sedrá a atopar al rodiu de treinta mil sofitos y dará llugar en xunu de 1976 a una manifestación que, embaxo l’eslogan *Bable nes escueles. Autonomía Rexonal*, axuntará a unes seis mil persones na que sedría la primer concentración masiva y de calter políticu de la restauración democrática n’Asturies.¹⁶

Conceyu Bable supón un paradigma nuevu dientro de la tradición rexonalista asturiana, al ser a construyir un discursu holísticu qu’allugará los sos planteamientos na sienda de les tendencies de vindicación llingüística de la so contemporaneidá, íntimamente lligaes, como yá se

nel asambleísmu y la descentralización, de tal mou que los estremaos grupos municipales que conformaben Conceyu Bable funcionaron con altos niveles d’autonomía. Les aiciones desenvueltes pola asociación foron davezu resultancia de la iniciativa y voluntariedá d’un pequeñu garapiellu d’integrantes altamente implicaos que, pelo xeneral, compaxinabaen el so activismu conceyista cola militancia política, sindical o asociativa n’otros tarrenos. Ente otres cuestiones, esta foi causa del colapsu qu’esperimentó’l coleutivu hacia finales de los años setenta, empobinándolu al cese de la so actividá a demediaos de los ochenta.

¹⁴ San Martín, *La nación (im)posible*; Xulio Viejo, «Sociedá y discursu llingüísticu en Conceyu bable», en *Conceyu Bable n’Asturias Semanal*, (Uviéu: Trabe, 2004), 23-35; Patrick Zimmerman, *Faer Asturias* (Uviéu: Trabe, 2012).

¹⁵ Viejo, «Sociedá y discursu llingüísticu».

¹⁶ P’afondar nestes aiciones ver Zimmerman, *Faer Asturias*.

comentare, colos movimientos populares d'oposición democrática.¹⁷ Les actividaes y propuestas de Conceyu Bable alcuéntense, darréu d'ello, definíes pola asunción d'un compromisu y concencia ideolóxicques pa cola llingua asturiana qu'asitiarán la so vindicación como epicentru d'un programa más ampliu, nel que se fadrán confluyir, al rodiu de la cuestión idiomática, proclames sociales, democrátiques y autonomiegues.¹⁸

L'ENSEÑU DEL ASTURIANU EN CONCEYU BABLE

Como avanzáremos enantes, l'ámbitu educativu va ser contempláu dende los anicios del movimientu como un tarrén estratéxicu de primer orde p'afitar el presente y futuru del asturianu.¹⁹ La escolarización de la llingua figura dende'l primer momentu como proclama fundamental de la vindicación idiomática asturiana. Lo que n'orixe xurde como la cenciella espresión d'una ficia,²⁰ va dar pasu, en pallabres de Sánchez Vicente, a la construcción d'«una demanda de tipu racional, social y política. Les tres coses [...]. Yera'l pegoyu fundamental de la normalización llingüística».²¹

Asina, al travies d'artículos en prensa, ponencies y manifiestos, Conceyu Bable va dir modelando'l so discursu demandante d'enseñanza formal del asturianu. A la d'analizar la propuesta conceyista, acertamos a identificar dos grandes exes argumentativos rellacionaes ente sí: la que concentra, d'un llau, los plantegamientos de calter pedagóxicu, y la qu'afonda, d'otru, nes cuestiones de signu político-cultural.

LOS SUPUESTOS POLÍTICO-CULTURALES

Ye posible observar, dende los primeros testos del coleutivu, la fuerte presencia qu'atopa nellos la vindicación de la llingua minoritaria como

¹⁷ Conceyu Bable, «Alderique sol rexonalismu n'Asturies (I)», *Fueyes Informatives* 2 (1976): 16; Lluis Texuca, «Chando-i una güeyá al pasau. Qué ye y qué quier ser "Conceyu Bable"», *Asturias Semanal* 396 (1977): 38. Texuca ye l'alcuñu del cofundador y llíder de Conceyu Bable Lluis Xabel Álvarez.

¹⁸ Conceyu Bable, «Nota sele. Bable y democracia avanza», *Asturias Semanal* 356 (1976): 34. N'adelantre, l'autoría de les referencies atribuyíes a Conceyu Bable conseñaránse coles sigles CB.

¹⁹ CB, «A los enseñantes d'Asturies», *Asturias Semanal*, 296 (1975): 19.

²⁰ Xosé Lluis García Arias. Entrevista fecha pol autor (Uviéu, febreru de 2019). Xuan Xosé Sánchez Vicente. Entrevista fecha pol autor (Xixón, febreru de 2019).

²¹ Sánchez Vicente. Entrevista fecha pol autor.

drechu. Qu'una de les primeres publicaciones del grupu consistiere nuna icónica torna al asturianu de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*²² nun ha de vese como daqué circunstancial. Nesta llinia, la demanda d'escolarización del idioma sofítose, en primer instancia, na desixencia de dar cumplimientu a les resoluciones emitíes pola UNESCO referíes al amparu de les comunidaes culturales a recibir enseñanza en y de la so llingua propia.²³ Faciendo de so les pallabres del sociollingüista gallegu Xesús Alonso Montero, Conceyu Bable defendía que yera «ésti'l drechu más radical: el que tien un neñu [...] a ser escolarizáu nel so idioma. Ye un drechu [...] a nun ser marxinau, a nun ser acomplexaú, a nun ser traumatizáu».²⁴

Agora bien, pal grupu esti drechu educativu únicamente alquiría una dimensión absoluta dientro d'un procesu global de normalización sociopolítica del idioma que namái sedría posible nel marcu d'un estáu democráticu, progresista, plural y descentralizáu.²⁵ Asina, del mou nel que yera definida por García Arias, la normalización de la llingua minorizada constituía «un trabayu fundamente democráticu, en cuantes que trata de defender les manifestaciones d'un pueblu».²⁶ Un pueblu que garraba amás na retórica conceyista el so valir semánticu más políticu, pues, acordies cola construcción del so discursu, la regulación del idioma llariegu comprendía un conxuntu d'aiciones y reconocencies qu'afeutaben d'un xeitu especial a les bases sociales de la rexón. Conceyu Bable dexaba ver les sos influencies marxistes al afirmar que «la defensa y esporpolle del bable ye, antes de na, la defensa de les clases populares que nun falen otra cosa y a les que nun se pue poner en vergoña por ello».²⁷

La vindicación de la cultura asturiana, cola normalización de la llingua como noyu d'ésta, plategábase como alternativa popular frente al

²² CB, *Declaración Universal de Derechos Humanos* (Mieres: Conceyu Bable, 1975).

²³ Referímonos a UNESCO, *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*, (1953) y UNESCO, *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (1960).

²⁴ CB, «Cartafueyu: les llingües llariagues», *Asturias Semanal* 339 (1975): 28. Torna del autor.

²⁵ CB, «Nota sele. Bable y democracia avanzá»; Xosé Lluis García Arias, *Llingua y sociedá asturiana* (Uviéu: Conceyu Bable, 1976).

²⁶ García Arias, *Llingua y sociedá asturiana*, 63.

²⁷ CB, «Pa una defensa'l bable», *Asturias Semanal* 307 (1975). Ver tamién CB, «Entamu. Conceyu Bable y la política», *Asturias Semanal* 367 (1976): 36.

artificiu d'una cultura oficial afitada pol aparatu franquista, de calter elitista y uniformador,²⁸ que, d'un llau, facía de les particularidaes rexonales oxetos d'estudiu eruditu y, d'otru y al empar, trivializábales y tracamundíabales pa convertiles nun irreconocible y folclorizáu batulax espectacular. Pero tamién frente al productu espardíu pola industria cultural de mases, que'l discursu conceyista censuraba como ferramienta d'un capitalismo igualmente esquilador y homoxeneizador.²⁹ La democracia política pola que Conceyu Bable allampiaba nun podía entendese si nun yera n'estrecha conexón con una democratización cultural que superare la imposición de los artefautos derivaos d'una cultura dominante amenorgada y esparcida ente les bases; y ello pasaba, a la fuercia, porque'l pueblu asturianu fore a recuperar y dignificar la so identidá propia, pudiere reconocese coleutivamente nes sos singularidaes y garrase'l control sobro'l cuerpu simbólicu y el rellatu construyíu dende les mesmes.³⁰

Pal coleutivu la escuela había d'alzase como l'encontu d'esta democratización, pues, como ainda güei aporfia Lluís Xabel Álvarez, «nuna llucha democrática por una actitú llingüística ecocultural, por una ecolingüística, [...] el gremiu de mayestros y mayestres tornábase determinante dafechu».³¹ Yera la institución escolar la qu'había de facilitar a los neños el conxuntu de conocimientos y actitúes que-yos permitieren atalantar y valorar de mou afayadizu'l so entornu cultural próxim y rellacionase con él.³² Yera la escuela la qu'incorporando y naturalizando los elementos de la cultura llariega nes aules posibilitaría que la población asturiana los comprendiere y se comprendiere a sigo mesma na so identidá propia.³³ Yera al traviés d'una escuela plural y asturiana onde

²⁸ CB, «Cartafueyu'l VII Apautamientu Xeneral», *Fueyes Informatives* s/n (s/f, hacia xineru de 1983): 25.

²⁹ CB, «Cartafueyu so'l rexonalismu», *Fueyes Informatives* 5 (1977): 7; «Cartafueyu'l VII Apautamientu Xeneral».

³⁰ Ver CB, «Cartafueyu'l VII Apautamientu Xeneral», 25.

³¹ Lluís Xabel Álvarez. Entrevista fecha pol autor (Uviéu, xunu de 2019).

³² Lluís Xabel Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», en *Informes y documentos. I Conceyu Asturianu de Profesionales* (Uviéu: Comisión Organizadora del I Conceyu Asturianu de Profesionales, 1977), 24; CB, *Llingua y cultura. Propuestes culturales al autogobiernu d'Asturies* (Mieres: Conceyu Bable, 1978), 18-19; Xosé Lluís García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza: esbozo de un programa», *Aula abierta* 14 (1976): 48; *Llingua y sociedá asturiana*, 66-67.

³³ Corsino Fernández Viesca «¿Bable, pa qué y por qué? La cultura asturiana na escuela (6)», *El Comercio*, 2 d'ochobre de 1976. Corsino Fernández Viesca yera un nomatu emplegáu por Sánchez Vicente.

los y les neñes podríen alquirit una concencia de la so llingua vernácula como elementu absolutu, pieza clave p'asegurar la vidabilidá futura de la mesma.³⁴ Yera, en definitiva, la escuela la qu'había cumplir con esi cometú porque la salvaguarda del patrimoniu llingüísticu y cultural asturianu constituyía una responsabilidá pública, y non la xera privada que pregonare'l discursu hexemónicu, apostalgándola hestóricamente al ámbitu exclusivamente domésticu y familiar. De la «llingua [asturiana], del so puxu o desanicie, ye responsable [...] el pueblu asturianu —proclamaba Conceyu Bable—. [Poro,] faise nidio que los muérganos del poder asturianu [...] tienen que se faer responsables de los planteamientos llingüísticos que cinquen a nuestra sociedá».³⁵ Y ente ellos y en concreto, el tocante al tarrén educativu merecía especial atención.³⁶

Asina, al empar que drechu pa los falantes, l'afitamientu de les midíes aparentes pa garantizar el cumplimientu efeutivu del mesmu constituyía un deber del que la sociedá asturiana toa, y darreú d'ello les sos instituciones polítiques, teníen de facese cargu. Poro, como principal institución social de tresmisión cultural, la escuela había incorporar mesmo al so modelu curricular qu'al comunicativu la realidá llingüística asturiana, garantizándose d'esti mou'l plenu cumplimientu del «drechu (y el deber) de les comunidaes de mantener y faer espayetar la so propia cultura; a mantenela enseñándola, deprendiéndola y analizándola; a faela xorrecer emplegándola y sirviendo d'aperiu de trabayu a la comunidá».³⁷

Nesti sen, y ensin arrenunciar a la posibilidá de cuntar con plataformes de titularidá particular,³⁸ Conceyu Bable vindicará un desendolcu de la escolarización del idioma encalzada, de mou preferente, al traviés de la rede educativa pública. Les iniciatives d'escolarización privada que se llevaben a cabu en Galicia, Euskadi y Cataluña abultaben a los güeyos del coleutivu llingüísticu asturianu una opción favorable pal

³⁴ Ver Conceyu Asturianu de Profesionales, «Primer Conceyu Asturianu de Profesionales», en *Informes y documentos. I Conceyu Asturianu de Profesionales* (Uviéu: Comisión Organizadora del I Conceyu Asturianu de Profesionales, 1977), 9

³⁵ CB, *Llingua y cultura*, 3-4.

³⁶ CB, *Llingua y cultura*; García Arias, *Llingua y sociedá asturiana*, 53.

³⁷ CB, «Cartafueyu so'l rexonalismu», 6.

³⁸ CB, «Nota sele», *Asturias Semanal* 317 (1975): 18; Corsino Fernández Viesca, «¿Bable, pa qué y por qué? Renacimientu, recuperación, esporpolle (3)», *El Comercio*, 4 de xunu de 1976.

desenvolvimientu d'una formación comprometida y venceyada coles sos realidaes específiques, énte la negación o marxinación que de les mesmes facíen los programes oficiales d'estudiu. Sicasí, según manifestaba Sánchez Viente, «la enseñanza estatal ye preferible (y hai que reclamala) de toes toes [...], tanto porque ello nun ye más qu'un actu democráticu [...], cuanto que pal Estáu ye más fácil entamar y programar esti tipu d'enseñanza que pa los particulares».³⁹

De otra banda, y como pue derivase de tola esposición anterior, lloñe de ser vista únicamente como vehículu comunicativu, la llingua yera esencialmente pa Conceyu Bable una ferramienta conformadora de cultura y comunidá.⁴⁰ Un escenariu nel que s'encaraba la transición hacia un estáu democráticu, discutíase l'arquitectura qu'esti había presentar y aldericábase'l repartu de fuerces internes que diben remanalu desixía, acordies cola llectura que'l grupu facía del mesmu, una Asturias cohesionada y posicionada. De puertes pa dientro, riquíase una sociedá autoidentificada como pueblu singular, con proyeutu de futuru propiu y suficiencia d'autogobiernu pa dirixilu. De puertes pa fuera, que la rexón fore contemplada como una comunidá particular, a la que se-y reconocía capacidá y entidá p'afitar y rexir el so propiu marcu políticu dentro d'un estáu descentralizáu, considerándosela equitativamente na toma de determinos comunes al conxuntu de pueblos que lu compondríen.⁴¹ Pa Conceyu Bable la llingua yera, ensin discutiniu, el noyu sobro'l qu'había de formentar el calter diferencial y autónomu d'Asturies como coleutividá humana y política.⁴² El plantegamientu del grupu quedaba resumíu na sentencia «Asturies será nel futuru lo que seya la so llingua»;⁴³ lo que, a la escontra, significaba que la falta de normalización del idioma, la so dexenaración y perda definitiva, comprometía la vidabilidá mesma del

³⁹ Fernández Viesca, «¿Bable, pa qué y por qué? (3)».

⁴⁰ García Arias, *Llingua y sociedá asturiana*, 60-61.

⁴¹ Ver Xosé Bolado García, «Asturies nuna república "federal"», *Fueyes Informatives* 2 (1976): 9, 21; CB, «El principiu del nacionalismu y el fin de Conceyu Bable», *Asturias Semanal* 376 (1976): 36; «Cartafueyu so'l rexonalismu»; «Cartafueyu'l VII Apautamientu Xeneral»; Lluis Texuca, «Entamu al "Cartafueyu rexonalista d'Asturies" (Uviéu, 4 Febreru, 1977)», *Asturias Semanal* 401 (1977): 38.

⁴² CB, «Cartafueyu'l VII Apautamientu Xeneral», 13. Ver tamién Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 25.

⁴³ CB, «Cartafueyu'l VII Apautamientu Xeneral», 24.

pueblu asturianu como tal.⁴⁴ La escolarización del idioma yera determinante, pues, pa esparder la so conocencia y asegurar la so recuperación ente les xeneraciones más moxes, aquellos a les que-yos diba tocar construyir y consolidar el proyeutu d'una comunidá asturiana daveres autónoma, progresista y con xaciu identitariu dientro de la España y Europa de los pueblos poles que se naguaba. La xuntura autonomía-clas-llingua-enseñu quedaba bien sintetizada nes pallabres de Sánchez Vicente:

Hai razones de toa triba [pa inxerir el bable nes escueles] [...]. Vamos desplicar solo una de tipu políticu: el despertar de la llingua bable ye la única forma güei de facer una nacionalidá dafechu, aniciar un pueblu con concencia colectiva [...]; sobre too, de facer una nacionalidá que caltenga ella mesma la so política y les sos decisiones. [...] Una nacionalidá nel camín al socialismo.⁴⁵

Paga la pena aparar un intre, enantes de zarrar esti apartáu, nel puntu que señaláremos más arriba: l'alusión al algame d'una Asturias autónoma encuadrada nuna España y Europa de los pueblos. Si, como alvertía García Arias,⁴⁶ yera esencial combatir los enfoques asimilistes que resultaben nefastos pa la sobrevivencia del idioma popiu, les posiciones denomaes como solipsistes, aquellos que prauticaben una defensa grandona y reduccionista de la llingua llariega como principiu y fin de tolo que debía movilizar ya interesar al pueblu asturianu, nun suponía solución dala al problema. La defensa que Conceyu Bable facía sobro la llingua diba empobinada a modelar y demandar una Asturias singular no cultural y autónoma no políticu, sí, pero xuncida comunitariamente al conxuntu de pueblos del so entornu próximu y llonxanu.⁴⁷ Xunión sofutada en motivos de mena económica y política, pero, fundamentalmente, sobro un principiu de solidaridá intra e interestatal⁴⁸ que llevaba al coleutivu a plantegar una defensa de la particularidá asturiana enmarcada siempre dientro

⁴⁴ Ver García Arias, *Llingua y sociedá asturiana*, 87-88.

⁴⁵ Xuan Xosé Sánchez Vicente, «El pelu de la dehesa al revés», *La Nueva España*, 5 de xineru de 1978. El términu “nacionalidá” tien de considerase equí dientro del alderique xeneráu al rodiu de la terminoloxía emplegada na Constitución Española, na que se falaba de rexones y nacionalidaes.

⁴⁶ García Arias, *Llingua y sociedá asturiana*, 56-59.

⁴⁷ Ver García Arias, *Llingua y sociedá asturiana*, 89.

⁴⁸ CB, «Cartafueyu so'l rexonalismu», 8.

d'una rellación d'intercambéu sociocultural col restu de les comunidaes. Asina, concluyía García Arias:

[la posición solipsista] nun paez ponderatible cuando lo que tamos tratando sofitar y alitar ye la nacencia d'una convivencia de pueblos nos que naide seya'l primeru nin l'escluyente. L'atención a les llingües minoritaries nun pue soltase de la d'otros fechos históricos que fexeron que delles llingües [...] seyen inter-lingua de relación afayadiza p'algamar conocencia d'otres cultures. [...] Deprender toles llingües que podemos ta bien.⁴⁹

Darréu d'ello, la escuela asturiana, tal y como yera proyeutada por Conceyu Bable, tenía que cumplir cola xera d'averar ya integrar al alumnáu na so cultura llariega, pero siempre dende una perspeutiva aditiva y de diálogu intercultural *colos otros*.

LOS SUPUESTOS PEDAGÓXICOS

Tratáu hasta equí'l bloque tocante a los postulaos político-culturales, centraremos agora la mirada nes tesis pedagóxicques calteníes pol coleutivu. Nesti apartáu, les esmoliciones de Conceyu Bable cincarán fundamentalmente a dos aspeutos que, en realidá, yá foren puestos de relieve na I Asamblea Rexonal del Bable, como yeren l'eleváu nivel d'interferencia llingüística y l'altu grau d'autoodiu hacia l'idioma llariegu detectaos ente l'alumnáu asturianu; anque la interpretación y el tratamientu que va proponer el grupu sobro estes dos cuestiones estremará bultablemente de lo espuesto na Asamblea.

A diferencia del escenariu dibuxáu pola tendencia conservacionista, pa la que'l contautu ente les llingües castellana y asturiana desenvolvíase acordies con un modelu de rellación harmoniosa nel que los espacios sociales que-y correspondíen a cada llingua veníen establecíos, de manera supuestamente llóxica, por razones intrínseques a la propia natura evolutiva y espresiva de caúna d'elles,⁵⁰ Conceyu Bable, inspiráu fundamentalmente nes corrientes sociollingüístiques gallega y catalana, carauterizaba la realidá asturiana como un contestu de conflictu

⁴⁹ García Arias, *Llingua y sociedá asturiana*, 59, 72. Na mesma llinia CB, *Llingua y cultura*, 21.

⁵⁰ Ver Asamblea Regional del Bable, *Actas*.

lingüísticu.⁵¹ La rellación de desequilibriu esistente ente los dos idiomas en contautu atopábase mediada por un conxuntu de tensiones y fuerces de calter hestóricu y sociopolíticu, siendo precisamente esa realidá la que desplicaba l'apaición y efeutos de les interferencies y de les actitúes roceanes pa cola llingua propia. Dexar de llau les secueles xeneraes por esta situación implicaba alquirir una conocencia oxetiva mesmo de les llingües en contautu que de les circunstancies que determinaben l'estáu de desequilibriu que se daba ente dambes dos.⁵² D'esta miente, si l'Asamblea Rexonal del Bable, al partir d'una conceición supremacista de la llingua castellana, reproducía nos sos plantegamientos educativos un patrón diglósicu que contemplaba una atención escolar al asturianu dende una perspeutiva vicaria al respetive del idioma llexitimáu, transicional y folclorista, Conceyu Bable vindicará la enseñanza de la llingua llariega pol valer qu'ésta atesoraba en sigo mesma como preséu vivu de comunicación y elementu nuclear de la cultura asturiana, postulando un modelu educativu empobináu al algame d'un bilingüismu equilibráu.⁵³

Les argumentaciones de tonu subordinador nun desaparecen, sicasí, de sutrucu. Nes primeres articulaciones del discursu conceyista sigui-rá observándose dél axeitamientu del deprendizax del asturianu al del castellan que, dacuando, raspiará colos argumentos qu'afitaben el calter sosiduarium remanáu polos círculos conservacionistes.⁵⁴ Nun ha cayer embaxu que dellos de los integrantes más influyentes del Conceyu participaren activamente na I Asamblea Rexonal del Bable, arriendes de formase nel círculu académicu que componíen dellos de los promotores más nomaos d'aquel actu,⁵⁵ de los que diríen alloñándose pasu ente pasu. Ello desplica la esistencia de llóxicos influencies argumentatives nos primeros compases del movimientu. Asinamesmo, García Arias caltién que l'emplegu d'esta retórica atendía a una estratexa pragmática,

⁵¹ CB, «A los enseñantes d'Asturies», 17; García Arias, *Llingua y sociedá asturiana*.

⁵² Ana María Cano *et al.*, *Gramática Bable* (Uviéu: Ediciones Naranco, 1976), 17; Fernández Viesca «¿Bable, pa qué y por qué? (3)»; García Arias, *Llingua y sociedá asturiana*, 56.

⁵³ Ver Conceyu Asturianu de Profesionales, «Primer Conceyu Asturianu de Profesionales», 8.

⁵⁴ Veáse, por exemplu, Julio Ruymal, «“El bable, enseñando en la escuela, nos enseñaría a hablar y escribir mejor el castellano”», *La Nueva España*, 11 de xineru de 1975; CB, «Pa una defensa'l bable»; Fernández Viesca «¿Bable, pa qué y por qué? (3)» o Lluís Fontetoba «¡Bable a la enseñanza!» *La Voz de Asturias*, 20 de xunu de 1976. Lluís Fontetoba ye un alcuñu utilizáu por García Arias.

⁵⁵ Refiérome a García Arias y a Cano.

qu'abultaba aparente pa introducir la cuestión nos entamos y que, como quiera, "incid[ía] nun aspeutu práuticu, que nun escosaba tol pensamientu». ⁵⁶

N'efeutu, el plantegamientu conceyista diba más alló. En llinies xenerales, Conceyu Bable centrarásese agora en vindicar l'alfabetización de la llingua asturiana al mesmu altor que la castellana, y xunto a ella, como'l mediu más efeutivu p'algamar una reconocencia afayadiza del idioma llariegu y un desmeyu d'esti frente al castellanu y viceversa, favoreciendo d'esti mou la conocencia y emplegu de dambes llingües y el desaniciu de les interferencies mutues xeneraes ente elles. ⁵⁷ Asina, como despicaba García Oliva:

Pártese, pues, d'una situación diglósica, y preténdese que'l neñu aprenda les dos llingües en conflictu, pa que sepa dixer la una d'otra, ensin amestaures, y emplegue la que más-y pete en ca momentu. Que puea optar por una o por otra con verdaderu conocimientu de causa. ⁵⁸

El contraste ente'l discursu normalizador y el conservacionista yera nidiu. Pa los segundos, el conflictu llingüísticu qu'acordies colos primeros carauterizaba la realidá bilingüe asturiana yera falsu, como asina lu defendía ún de los sos principales baluartes, el filólogu Jesús Neira. Según espresaba'l profesor na II Asamblea Rexonal del Bable, celebrada en 1975, el sistema educativu había d'algamar que la población asturfalante fore capaz d'estremar l'idioma oficial de la so fala llocal d'emplegu cotidianu, entendiendo que'l primeru constituyía'l patrón correutu de llinguax. Asina, la escuela tenía qu'«enseña-yos castellan y deci-yos lo que nun lo ye [...] [, pues] namái que'l castellan, la llingua de toos, pue garrase como la norma correuta». ⁵⁹ Dende la discriminación de los dos

⁵⁶ García Arias. Entrevista fecha pol autor.

⁵⁷ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 24; Cano *et al.*, *Gramática Bable*, 18; CB, «Notes Seles», *Asturias Semanal* 289 (1974); «A los enseñantes d'Asturies», 17; *Llingua y cultura*, 8; Fernández Viesca «¿Bable, pa qué y por qué? (3)»; García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza», 48; *Llingua y sociedá asturiana*, 51.

⁵⁸ Xabel Ordiales, «Aclariando dos idees», *El Comercio*, 16 de xunetu de 1976. Xabel Ordiales, nomatu emplegáu pol escritor y activu militante de Conceyu Bable Vicente García Oliva.

⁵⁹ Jesús Neira Martínez, «El castellano, lengua de Asturias», *La Nueva España*, 18 de xineru de 1976. Torna del autor.

códigos en contautu, l'alumnáu podría utilizar caún d'ellos con *adecuación* a les normes del supuestu apautamientu natural sobro l'usu llingüísticu algamáu pola comunidá falante a lo llargo del trescurso hestóricu; esto yera, el castellán pa les situaciones formales y l'asturianu pa les rellaciones familiares.⁶⁰ A la escontra, pa Conceyu Bable la formación llingüística había ufrir a los escolinos un tratamientu didáuticu equitativu sobro les dos llingües, desarticulando'l mecanismu diglósicu y favoreciendo asina l'emplegu *llibre* de dambos idiomes per parte'l falante, a quien los dos sistemes presentariense-y agora con netu valir y capacidaes espresives y quien pasaría a disponer, mesmo pa ún que pa otru, de les destreces llingüístiques afayadices pa utilizalos indistintamente en cualesquier situación comunicativa, alcontrándose en posición de decidir ensin mediación de prexucios sociales cuál d'ellos quería emplegar.⁶¹

Esta perspeutiva empobinada al algame del bilingüismu equilibráu desixía un procesu de dignificación y normalización de la llingua asturiana nel aula. Ye dicir, yera precisu desllendala de la imaxe hexemónica que la xuncía al ámbitu folclóricu y al emplegu priváu y rústicu,⁶² pa pasar a proyeutala como un códigu perfeutamente útil y apropiáu pal conxuntu ampliu de les actividaes comunicatives que naquel momentu taben exclusivamente acutaes pal castellán, apurriendo un deprendizax de la mesma consecuyente con esta finalidá.⁶³

Como conseñaba Álvarez, «el valir del bable coloquial como “comunicación” nun fa[cía] falta emponelu», lo precisu, siguía, yera «construir el valir comunicativu del bable cultu».⁶⁴ Reparaba asina l'autor na necesidá d'alfabetizar al alumnáu nun asturianu formal.⁶⁵ La idea que movilizaba la praxis de los educadores conservacionistes afalaba un tratamientu escolar del idioma enfocáu al activismu sobro elementos

⁶⁰ Jesus Neira Martínez, «Castellano y bables, lenguas de Asturias (I)» *La Nueva España*, 17 d'avientu de 1975; «Castellano y bables, lenguas de Asturias (y II)», *La Nueva España*, 18 d'avientu de 1975.

⁶¹ Ver Ordiales, «Aclariando dos idees».

⁶² CB, «Pa una defensa'l bable»; Fontetoba «¡Bable a la enseñanza!».

⁶³ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 24.

⁶⁴ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 24.

⁶⁵ Sobro la reflexón al rodiu del asturianu formal o lliterariu ver CB, «Entamu», *Asturias Semanal* 291 (1975): 20; «Entamu», *Asturias Semanal* 297 (1975): 16; «Nota sele ¡Asturianos, falai bable!», *Asturias Semanal* 353 (1976): 26.

tópicos,⁶⁶ baleru de contenú teóricu y encerriscáu n'amosar una visión fragmentada del mesmu como un conxuntu inconexu de fales llocales. Frente a ello, el movimientu normalizador enfotábase en configurar un asturianu estándar y la so propuesta educativa allampiaba por facilitar, al rodiu d'esti y con esti como vehículu,⁶⁷ una formación científica del idioma nes sos fasteres gramatical, sociollingüística, lliteraria y hestórica. Si l'alumnáu asturianu s'atopaba tradicionalmente sometíu a una enseñanza monollingüe castellana carauterizada por una total «falta de métodos llingüísticos y científicos qu'alcontraren y allumaren les peculiaridaes de la llingua llariega»,⁶⁸ remanecía con absoluta urxencia la necesidá de «francar la desinformación [...] [y] aplica[r] a la nuesa llingua tola terminoloxía qu'avezamos oyer na escuela, l'institutu y la universidá pa otros llingües». ⁶⁹ Yera esti'l camín a seguir pa finar col estigma llingüísticu col qu'arrecostinaba l'asturianu, pues un tratamientu educativu fundamentáu resultaba esencial pa camudar «la perceición sicoafeutiva y por ello'l grau d'aceutación d'un productu vestíu yá col mesmu ropaxe científicu produciendo asina los sos efeutos na concencia del pueblu que fala esa llingua». ⁷⁰

Esta dimensión sicoafeutiva conformaba, xustamente, un aspeutu capital dientro del procesu normalizador. Como solliñaba Sánchez Vicente, pa que los y les falantes bilingües d'un idioma amenorgáu como l'asturianu algamaren una reconocencia total y equitativa de les dos llingües en contautu nun yera abondo con qu'estos conocieren los elementos estructurales propios de dambos dos sistemas y foren a estremalos correutamente ente sí, facíase al empar imprescindible qu'alquirieren la perceición de que la llingua minorizada constituyía un códigu plenu y non una variante dialeutal o una fala de segunda categoría. ⁷¹ N'oposición al

⁶⁶ Recoيدا de vocabulariu, refranes o hestorias ente la población vieyo y rural, representación d'escenes costumistes, llectura de textos líricos y humorísticos de la lliteratura tradicional y composición con axuste a los sos patrones, interpretación de cancios populares, etc. Ver Asamblea Regional del Bable, *Actas*.

⁶⁷ Corsino Fernández Viesca, «¿Bable, pa qué y por qué? La cultura asturiana na escuela (1)», *El Comercio*, 27 d'agostu de 1976.

⁶⁸ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 22.

⁶⁹ Monchu Díaz, «Radiu n'asturianu», *Lletres Asturianas* 21 (1986): 172. Activu militante de Conceyu Bable, Díaz ocupó'l cargu d'ayalgueru na primer xunta direutiva de l'asociación.

⁷⁰ Díaz, «Radiu n'asturianu», 172.

⁷¹ Fernández Viesca, «¿Bable, pa qué y por qué? (3)»

plategamientu conservacionista que, según apuntaba Neira, sofítaba qu'«enseñar bien el castellán yera'l meyor mediu pa quita-yos esi famosu complexu d'inferioridá col qu'agora se quier vistir, acomplexar a les xentes de les nuses aldegues»,⁷² la escolarización del asturianu xunto y n'equilibriu col castellán suponía pa Conceyu Bable la vía más aparente pa reforciar los niveles de llealtá llingüística hacia l'idioma llariiegu, desaniciando al traviés del enseñu los prexucios qu'orixinaben les actitúes estigmatizantes hacia la llingua propia y embredábenla al so retrocesu social. En pallabres de Sánchez Vicente, «llevalu a la escuela [al asturianu] yera combatir el so desprestixu [...].Yeren dos coses: que la xente lu conociese y lu deprendiesen los rapazos pal so espardimientu y al mesmu tiempu contrarrestar esa marxinalidá social que tenía».⁷³

Reconfigurar la escuela como un espaciu plural y afayáu al entornu, nel que l'alumnáu pudiera espresase con llibertá dafechu en llingua asturiana ensin recibir por ello represión dala per parte'l maxisteriu, presentábase como un llabor esencial pa normalizar y dignificar l'idioma, torgando l'apaición de conductes de refugu y autoodiu pa col mesmu.⁷⁴ «Cómo pue caltenese una llingua —entrugábase Conceyu Bable— si nun s'enseña na escuela, ye más, si ye primía na escuela como incorreuta y defectuosa, [...] cómo la xente la va falar ensin vergoña de nun ser bien vistu'l so usu».⁷⁵ Asina, más alló de dexisir que la institución escolar cumpliera cola xera tresmisora y alfabetizadora d'un asturianu formal que, acordies colos plantegamientos del grupu, taba obligada a desendolcar, la demanda d'escolarización del idioma llariiegu reclamaba arrebater el procesu de desapredizax activu que la escuela, como ferramienta hestórica d'aculturación castellanizadora, exercía con aquel alumnáu pal que la llingua asturiana constituía yá'l so códigu habitual de comunicación.⁷⁶

⁷² Neira Martínez, «El castellano, lengua de Asturias».

⁷³ Sánchez Vicente. Entrevista fecha pol autor.

⁷⁴ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 23.; CB, «Pa los maestros», *Asturias Semanal* 341 (1975): 16; «L'enseñanza'l Bable nes escueles y isticutos», *Asturies Semanal* 357 (1976): 27; *Llingua y cultura*; «Cartafueyu'l VII Apautamientu Xeneral»; Fontetoba «¡Bable a la enseñanza!».

⁷⁵ CB, «Respuesta de "Conceyu Bable" al artículu "Bable igual a babel"», *Asturias Semanal* 334 (1975): 25. En castellán nel orixinal. Torna del autor.

⁷⁶ «Ye un argumentu extrañu esi de que pa deprender a falar bien (lleer castellán) ye menester desaprender lo que se sabe (lleer bable). Ye evidente que'l sentíu de falar bien [...] ta tracamundiáu.

García Arias, Sánchez Vicente y Álvarez, neto qu'una amplia nómina de los integrantes de Conceyu Bable, proveníen de la fastera rural o de los arrabales obreros de los principales noyos urbanos de la rexón, aspeutu que consideramos determinante na formación y desendolcu del movimientu vindicativu que nos ocupa. Los tres profesores criárense n'entornos sociofamiliares asturfalantes, adquiriendo l'asturianu na so primer neñez, pero vivenciando más allantre'l conflictu llingüísticu demientres los sos primeros años d'escolarización.⁷⁷ D'arréu d'ello, habíen de conocer de primer mano la realidá coercitiva y despreciativa qu'hacia la llingua propia se desenvolvía de forma estendida nes aules asturianas. Sedría posteriormente, a lo llargo de la so etapa universitaria, cuando, sofitaos nel marcu teóricu que-yos apurría la confluencia de los sos estudios, llectures y adscripciones polítiques, entamaríen una reflexón al rodiu de les sos esperiencias llingüístiques personales, garrando concencia, mesmo individual que coleutiva, sobro la situación del asturianu.⁷⁸ Una llingua qu'agora yeren a reafirmar dende'l xuiciu científicu como un códigu de comunicación y cultura del calter absolutu, que s'atopaba nuna coxuntura que podíen analizar y atalantar, como se dixo, dende la teoría del conflictu llingüísticu, denomando y desentrellizando los mecanismos escolares de represión idiomática y los efeutos sicollingüísticos qu'estos xeneraben sobro les comunidaes de fala amenorgada. Esti bagax llevaría a los miembros de Conceyu Bable a reconocer la vital importancia qu'ocupaba la escolarización nel procesu de recuperación y normalización llingüística, la necesidá de naturalizar l'idioma y dignificalu nes escueles pa xenerar nelles modelos actitudinales favorables hacia'l mesmu, de los qu'ellos escarecieren,⁷⁹ y finar d'esta miente

Confunde falar bien= falar d'un mou correutu, con falar bien= falar del mou y manera qu'impón la normativa social de valores. [...] Individual socialmente la diglosia y el mal tratamientu de los problemas llingüísticos tán costando demasiados celebros y demasiaos traumes personales». Corsino Fernández Viesca, «¿Bable, pa qué y por qué? La cultura asturiana na escuela (4)», *El Comercio*, 18 de setiembre de 1976.

⁷⁷ El testimoniu de Carlos Rubiera, militante de Conceyu Bable, narrando la so propia esperiencia de neñez resulta enforma esclariador. Ver Carlos Rubiera «Palabres de Carlos Rubiera», *Lletres Asturianas* 7 (1983): 7-10.

⁷⁸ Ver entrevista a García Arias en SUATEA, «Entrevista», *SUATEA* 4 (1980): 6. Los conceyistes Lluís Xabel Álvarez y Pilar Fidalgo perafiten esta idea nes entrevistes que caltuvimos. Álvarez, Entrevista fecha pol autor; Pilar Fidalgo, entrevista fecha pol autor (Uviéu, abril de 2016).

⁷⁹ «Daquella nun había nin profesores, nin había xente con carreres, nin xente de nivel cultural altu que falara n'asturianu. Nun había modelu», conseña Xosé María García «Llábana», activista de

col desaniciu y autorepresión idiomática que davezu tenía'l so orixe nes memes instituciones educatives. L'enseñu del asturianu supondría «la [...] rápida [...] toma concencia per parte de la sociedá; el prestixu que remanez de la oficialización de la llingua (emponía asina al mesmu altor que les demás asignatures); la efectividá de nun separar la enseñanza de la cultura rexonal de la oficial».⁸⁰

LA PROPUESTA EDUCATIVA CONCEYISTA

Tolos aspectos hasta equí referíos conformen l'abanicu de principios sobro los que va asentase'l plan d'enseñanza de la llingua asturiana entamanáu por Conceyu Bable. Como indica Lluís Xabel Álvarez, «del mesmu mou que falamos d'un proyeutu "Rosa Sensat", equí habría que falar de la idea pedagóxica "Conceyu Bable" en rellación a la normalización escolar del asturianu».⁸¹ Ocuparemos les llinies que vienen darréu n'analizar les propuestes que comprendía esti modelu bosquexáu pol movimientu de vindicación llingüística d'Asturies.

Convién alvertir, en primer llugar, que'l caberu de los aspectos aludíos nel apartáu anterior va constituyir la principal esmolición del movimientu. Penriba de la configuración d'una asignatura de llingua asturiana como tal, nos primeros testos de Conceyu Bable paez primar l'interés por naturalizar la presencia mesma del asturianu nel espaciu educativu, la necesidá de xeneralizar ente'l maxisteriu una conocencia y una actitú de respetu y consideranza hacia l'idioma y hacia'l so llibre emplegu per parte del alumnáu. De fechu, anque l'inxerimientu del asturianu como materia voluntaria ye una demanda presente nes primeres esquis del grupu,⁸² algamaría nun primer momentu cierta dimensión la idea de que «llevar la llingua asturiana a la enseñanza [...] nun tien que ser necesariamente [pescanciada como] la implantación d'una materia más».⁸³ Esti enfoque inicial nun significaba arrenunciu dalu a enxertar na escuela'l

Conceyu Bable y ún de los primeros ocho mayestros oficiales d'asturianu. Xosé María García «Llá-bana», entrevista fecha pol autor (Xixón, mayu de 2016).

⁸⁰ Fernández Viesca, «¿Bable, pa qué y por qué? (3)».

⁸¹ Álvarez, entrevista fecha pol autor.

⁸² CB, «Carta a Asturias», *Asturias Semanal*, 328 (1975): 18.

⁸³ CB, *Llingua y cultura*, 8.

tratamientu teóricu-praúticu d'un asturianu formal; bien a la escontra, yá conseñáremos enantes la importancia que-y daba'l grupu a esti aspeutu. La propuesta perfilada nos primeros momentos abogaba porque l'asturianu fore integráu nos graos d'Educación Xeneral Básica y Bachilleratu Unificáu Polivalente dientro la estaya de *Lengua Española*, qu'alquiría agora una dimensión plural. Tratábase de

Qu'una asignatura que siempre se llamó «Lengua Española», y que pretendía valir pa que los neños adprendiesen a falar y escribir bien, cumpla el fin pal que ta llantá. [...] Durante abondos años tuvieron tapeciéndonos la realidá, falándonos sólamente d'«una lengua española» (el castellán), cuando lo cierto ye que son varies les llingües españoles. Dedita-y, por tanto, dientro d'esa clase d'adprendimientu de la llingua, una parte al castellán, y otra parte al Bable, con diversos exercicios nes dos, p'asina conocer dambes, nun paez que vaiga ser perxudicial pa los neños, sinón too lo contrario.⁸⁴

La propuesta de Conceyu Bable basábase nun modelu de bilingüismu aditivu⁸⁵ nel que'l deprendizax de les llingües castellana y asturiana correríen al empar dientro de l'asignatura de Llingua, tamente que los conteníos teóricos que se trataben pa ún de los idiomas había vese, correllativa y sinéxicamente, pal otru. En definitiva, la idea yera afitar un programa d'estudios nel que la dedicación temporal a caúna de les dos llingües toviere repartida de forma calibrada dientro de la mesma estaya de conocencia, procurando con ello l'algame de los finxos enantes descritos: l'alquisición d'un bilingüismu equilibráu y el desaniciu de les interferencies.⁸⁶ Arriendes d'ello, el respetu al emplegu del asturianu per parte l'estudiantáu y l'atención docente hacia l'idioma había trescender les llendes de l'asignatura de Llingua y xeneralizase nel restu les materies escolares, asina como nel conxuntu de les rellaciones comunicatives que se desenvolvíen nos centros educativos.⁸⁷

⁸⁴ Ordiales, «Aclariando dos ideas».

⁸⁵ Ver Jim Cummins, «Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas», *Revista de Educación* 326 (2001): 37-62; *Lenguaje, poder y pedagogía* (Madrid: Morata, 2002).

⁸⁶ García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza», 48.

⁸⁷ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 24; Fernández Viesca, «¿Bable, pa qué y por qué? (4)».

Per otru llau, y en consonancia colos oxetivos normalizadores del grupu, considerábase que la del asturianu yera una enseñanza que-yos convenía recibir a tolos escolinos y que la so impartición voluntaria debía espardense, poro, a la globalidá del alumnáu, fora esta o non la so llingua familiar. Superábase dende esta perspeutiva la visión de *la llingua como problema*, na qu'aneciaba la tendencia conservacionista, y díbase más alló d'una defensa de *la llingua como drechu*, qu'en xacú estrictu llendaba la docencia del idioma a la so minoría falante, pa vindicar el valer del enseñu de la llingua llariega *como recursu sociocultural*.⁸⁸ El co-leutivu defendía qu'enseñar asturianu al alumnáu monolingüe castellanu resultaba altamente favorable pal so desarrollu, darréu qu'enanchaba les sos posibilidaes de comunicación y rellación col conxuntu de la comunidá, al empar que facilitaba el so inxerimientu nel rodiu próximu y ameyoraba la so capacidá de deprendelu y comprendelu.⁸⁹

Agora bien, l'abordax d'esta tresformación escolar y l'inxerimientu d'estes práutiques docentes al rodiu del idioma llariegu precisaben d'un maxisteriu correutamente capacitáu pa ello; desixencia que nun se cumplía naquel momentu. Una encuesta fecha ente l'alumnáu de la Escuela Universitaria de Formación del Profesoráu d'EXB d'Uviéu demientres el cursu 1976/77 amosaba qu'únicamente'l 21% del estudiantáu pescanciaba l'asturianu, comprendiéndolu de mou parcial el 28%, mentantu que namái un 15% reconocía falalu y un 25% facelo parcialmente.⁹⁰ La inesistencia d'un profesoráu formáu de mou afayadizu na conocencia formal y didáctica de la llingua asturiana suponía una torga escomanada pa la materialización del procesu escolarizador, como asina se reconocía dende'l movimientu llingüísticu.⁹¹ Darréu d'ello, Conceyu Bable va dexisir l'enxerimientu d'estudios d'asturianu nos títulos universitarios de filoloxía y maxisteriu col envís de dotar a los y les futures docentes de les nociones y habilidaes pedagóxicos y filolóxicos necesaries pa la so

⁸⁸ Ver la clasificación de Ruíz al rodiu de la llingua como problema, drechu y recursu en Cummins, *Lenguaje, poder y pedagogía*.

⁸⁹ Fernández Viesca, «¿Bable, pa qué y por qué? La cultura asturiana na escuela (5)», *El Comercio*, 25 de setiembre de 1976.

⁹⁰ Vivi Marquín «Encuesta sol bable na Escuela maxisteriu», *Fueyes Informatives* 7 (1977): 3-5. Utilizamos esta encuesta a efeutos puramente orientativos, pues nun paez que la mesma se ficiera con rigor científicu dalu.

⁹¹ CB «Xornaes pedagóxicos de llingües del Estáu Español», *Asturias Semanal* 360 (1976), 39; *Llingua y cultura*, 10; García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza», 49.

correuta enseñanza.⁹² A esti respetive, la referida encuesta atopaba datos mas favoratibles pa los porgüeyos del movimientu, espeyando que'l 85% del estudiantáu amosábase partidariu de la incluxón del idioma llariegu nes escueles y qu'un 84% manifestaba que lu impartiría nel casu de tener la posibilidá de formase pa tal efeutu.⁹³ Enxunto con ello, habría diseñase un procedimientu d'adautación del profesoráu n'exerciciu pente medies de l'articulación de cursos de sensibilización y divulgación llingüística y d'habilitación pa la enseñanza del asturianu.⁹⁴ Ha sorrayase l'énfasis puestu por García Arias sobro la función concenciadora que, a tal oxetu, habría asumir l'Alministración educativa, tresmitiendo al conxuntu del profesoráu'l valir formativu y social de la llingua propia pa motivar ente'l cuerpu docente una actitú de corresponsabilidá hacia la so normalización nes aules y torgar d'esti mou qu'ésta pudiera atalantase como una medida arbitraria o impositiva.⁹⁵

Xunto cola necesidá de facer frente a la falta de capacitación del maxisteriu, otra cuestión qu'apruca con absoluta urxencia yera la de solventar l'ausencia de materiales pedagóxicos.⁹⁶ Nesti sen, según observaba'l grupu, nun se trataba esclusivamente de resolver la falta de recursos bibliográficos pal enseñu de la llingua asturiana, sinón que, más alló, había qu'esguedeyar escontra la esistencia d'una bayurosa manualística de Llingua Española tracamundiadora del idioma asturianu.⁹⁷ L'asoleyamientu en 1976 de la *Gramática Bable*, iguada por un grupu de conceyistes, ensin ser concebida en nengún casu polos sos autores como un llibru de testu pa la impartición del asturianu nes aules,⁹⁸ dexaba ver ente les sos páxines

⁹² CB, *Llingua y cultura*, 9; García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza», 48; *Llingua y sociedá*, 65.

⁹³ Marquínez «Encuesta sol bable».

⁹⁴ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 24; CB, *Llingua y cultura*, 10; García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza», 49.

⁹⁵ García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza», 49

⁹⁶ CB, «Lletres en asturiano», *Asturias Semanal* 303-304 (1975): 18; «Xornaes pedagóxicos de llingües», 39; *Llingua y cultura*, 10; García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza», 49; Xabel Ordiales, «De palique con ún de los autores de la "Gramática Bable"», *El Comercio*, 18 de setiembre de 1976; «Clasificar los problemas», *El Comercio*, 11 de marzu de 1977.

⁹⁷ CB, «Notuca Sele. Llibros de testu con trampes», *Asturias Semanal* 335 (1975): 20; «Dellos escaecimientos», *Asturias Semanal* 338 (1975): 26.

⁹⁸ Ver Ordiales, «De palique con ún de los autores».

la nidia vocación pedagóxica cola que fore ellaborada,⁹⁹ y supunxo una primer y fundamental referencia p'aquellos seutores del profesoraú más comprometíos col idioma.

A midida que la demanda escolarizadora y el desendolcu teóricu que la sofítaba foron garrando cuerpu y notoriadá pública, escomenzaron a apaecer voces opositores a la mesma. La heteroxeneidá de la llingua asturiana foi un argumentu emplegáu davezu pa refugar l'inxerimientu del so enseña. La conceición del asturianu como un conxuntu de fales llocales, fragmentaes y cuasi inintelixibles ente elles, que venía plantegándose magar el sieglu XIX y constituyere una de les idees fuercia de la cultura oficial franquista, fore una de les principales razones remanaes pa xustificar la supuesta inferioridá del idioma llariegu frente al oficial. Sicasí, y al pasu que'l movimientu de vindicación llingüística afitaba les sos postures, la variedá diatópica foi emponderada dende dellos seutores que, escudaos na defensa d'un finxíu purismu idiomáticu,¹⁰⁰ contradicién la escolarización del asturianu escurriendo qu'ello suponía la inculcación d'una xirigonza de llaboratoriu qu'atentaba escontra'l caltenimientu de la bayura llingüística que constituyíen les variantes llocales.¹⁰¹

Ciertamente, Conceyu Bable trabayó na ellaboración d'una norma asturiana basada na variante central del idioma, formulando la yá citada *Gramática Bable* y unes *Normes Ortográfiques del Bable*.¹⁰² Pero'l coeultivu tamién afondó na idea de que l'estándar propuestu nun tenía en nengún casu l'envís de torgar l'emplegu de les variantes llocales, sinón qu'únicamente afitaba una pauta escrita que, per otru llau, taba presente

⁹⁹ Les alusiones a la cuestión educativa son numberoses a lo llargo de tola obra: nel prólogu d'Alarcos Llorach, nos apuntes preliminares y nes xustificaciones de dellos de los determinos tomaos pa la estandarización ortográfica del idioma. Ver Cano *et al.*, *Gramática Bable*.

¹⁰⁰ Si bien dellos conservacionistes sofitaron dende un principiu la incorporación del asturianu a les esueles dende un tratamientu qu'emprestare procurosa atención a la so variabilidá llocal, ha d'alvertise una defensa impostada de la diversidá oral del idioma ente un conxuntu de voces qu'únicamente buscaben xides sobre les qu'amparar la so xabaz oposición a la escolarización del mesmu. Poro, referímonos equí a un *finxíu purismu*.

¹⁰¹ Ver Escolín, «Bable, igual a babel», *La Nueva España*, 11 d'ochobre de 1975; Neira Martínez, «Castellano y bables (II)»; Francisco Sarandeses, «Bable ¿Cuál enseñarlo? ¿Quién?», *La Nueva España*, 16 de xunetu de 1976. Escolín presentábase como un coeultivu de persones anónimes enfotaes na cultura asturiana. La so trayectoria llendóse a la espublización d'un puñáu d'artículos d'opinión que refertaben los oxetivos y actuaciones de Conceyu Bable. Sarandeses, miembru numberariu del IDEA, foi un escritor en llingua asturiana, cultivador del versu humorísticu principalmente.

¹⁰² CB, *Normes ortográfiques del Bable* (Mieres: Conceyu Bable, 1978).

na impartición escolar de cualesquier llingua moderna.¹⁰³ Acordies con esta visión, la propuesta escolarizadora del grupu trataba de conxugar l'atención y respetu hacia la variante idiomática propia de la fasterna que s'allugaba cada centru docente, ye dicir, la variante de fala familiar del alumnáu, col enseñu d'un estándar y la tresmisión d'una perspeutiva del asturianu como códigu d'estensión y xunidá rexonal. D'esta miente, dende'l movimientu de vindicación llingüística postulábase que la enseñanza de la llingua asturiana partiere, demientres la etapa prescolar y el primer ciclu de la Educación Xeneral Básica, de les variedaes llocales del idioma, pa pasar en posteriores niveles al deprendizax gradual d'un asturianu normativu. Ésti habría centrar la enseñanza de la llingua llariega nel Bachilleratu, y a él había d'aportase al traviés del progresivu averamientu a les estremaes variedaes llingüístiques, de tal mou que l'alumnáu pudiere reconocer el conxuntu de converxencies reales ente toes elles y la esistencia, poro, d'una llingua que, penriba de llóxicques variaciones, presentaba una cadarma definida y xunitaria.¹⁰⁴ Xunto cola dimensión pedagóxica hai qu'alvertir equí una estratexa de planificación llingüística. Como apuntaba Álvarez, nun procesu ñaciente de normativización, l'estándar había presentase na escuela con progresividá pa evitar estrañeza ente los y les falantes y garantizar l'adecuada aceutación de la norma escrita y la identificación social cola mesma.¹⁰⁵

Per otru llau, los círculos contrarios a la escolarización del asturianu tentaron de presentar la demanda como l'intentu d'una minoría d'imponer una llingua artificial al traviés del sistema educativu.¹⁰⁶ Dende'l

¹⁰³ Ver Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 24; CB, «Entamu», *Asturias Semanal* 291(1975); Ruymal, «El bable, enseñando en la escuela». Inclusive la propia *Gramática*. Cano *et al.*, *Gramática Bable*.

¹⁰⁴ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 24; CB, «L'enseñanza'l Bable»; *Llingua y cultura*, 9; García Arias, «Lengua y cultura asturiana a la enseñanza», 48; *Llingua y sociedá asturiana*, 49-53.

¹⁰⁵ Álvarez, «La llingua asturiana, anguaño», 24

¹⁰⁶ El direutor de *La Nueva España*, Fernández Álvarez, conseñaba qu'«estudiar el bable nes escueles [...] equivaldría a qu'un tema aneudóticu aportare a l'apoteosis de coacción» y un editorial del rotativu tildaba la so escolarización como l'intentu d'«obligar a los neños [...] a obedecer bables "emprefabricaos"». Faustino Fernández Álvarez, «El bable y la constitución», *La Nueva España*, 22 de payares de 1978; «Aclaración de Clarín sobre el bable unificado y polivalente». *La Nueva España*, 19 de xunu de 1976. «Neños» n'asturianu y en cursiva nel orixinal. La torna ye del autor. Pela so parte, el direutor d'*El Comercio*, Francisco Carantoña, quien s'espresare favorable a que les escueles emprestaren atención a la peculiaridá llingüística d'Asturies dende plantegamientos conservacionistes, daba anuncia sicasí del «peligru de que s'intente fabricar un falax, empobináu a desanicar el

movimientu llingüísticu trató de contrarrestase esti discursu refugando dafechu que l'inxerimientu del asturianu nes escueles constituyera coacción dala, remembrando que l'únicu idioma que n'actualidá tenía monopoliu educativu yera'l castellanu y que, darréu d'ello, la contemplación del asturianu nes escueles suponía, en rigor, la reconocencia de la pluralidá idiomática que presentaba la realidá asturiana frente a lo que conformaba la verdadera imposición escluyente: l'afitamientu d'un monollingüismu castellanu sobro una comunidá n'orixe bilingüe.¹⁰⁷ Sicasi, l'algame mediáticu de les acusaciones llanzaes dende la oposición obligaben al grupu de vindicación llingüística a operar con estremu procuru en cuantes al rellatu a emplegar al rodiu del significáu d'inxerir l'idioma vernáculu nes aules, a toes lluces de que lo que taba en xuegu yera la conceptualización que sobro la escolarización del asturianu enraigonaría nel maxín coleutivu y conscientes de que, de consolidase'l so plantegamientu social como una imposición, les sos posibilidaes de desendolcu diben quedar fonderamente llastraes. Darréu d'ello, Conceyu Bable fizo un apueste por un modelu d'enseñanza basáu na llibre eleición,¹⁰⁸ acompañáu de programes de sensibilización social hacia l'idioma. Como xustificaba García Arias:

La sociedá asturiana dirá aceutando, de xuru, la recuperación d'una identidá asturiana si se-y faen ver les sos ventaxes, adulces, y non con obligaciones tresnochaes y ensin xaciu na formulación práutica. [...] Alloñemos de nós posiciones maximalistes impositives. Faigamos una política d'atraición, racional, práutica, de fechos valoratibles.¹⁰⁹

castellanu, y a imponer [...] un idioma artificial y arbitrariu». Till, «Sobre la presencia del bable en las escuelas», *El Comercio*, 28 de setiembre de 1979. Torna del autor.

¹⁰⁷ «Respeuto al estudiu del bable nes escueles, nun se quier imponer ná, sinón que tratáse de too lo contrario, de que nun se-y imponga al neñu una llingua oficial, el castellán, munches vegaes bastante separtá de la llingua qu'él emplega pa falar. [...] Ye sólo'l reconocimientu dafechu d'una realidá diaria». Ordiales, «Aclariando dos ideas».

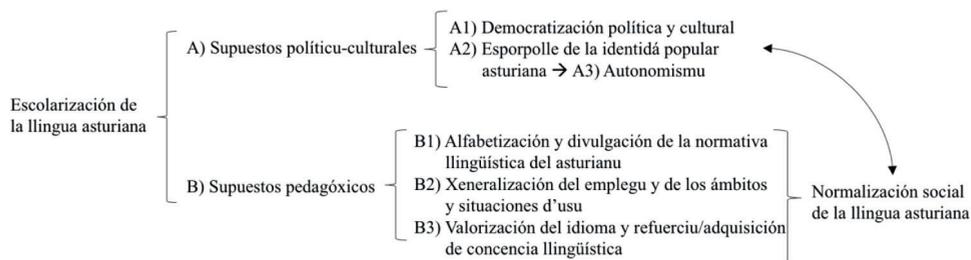
¹⁰⁸ CB, «Carta a Asturias»; «Xornaes pedagóxicos de llingües», 38.

¹⁰⁹ Xosé Lluís García Arias, *Llingua y sociedá asturiana*, (Xixón: Comuña Lliteraria, 1984), 63. Trátase de la segunda edición, ampliada y correxida, de la obra orixinalmente espublizada en 1976. L'autor yá ocupaba nestes feches el cargu de presidente de l'Academia de la Llingua Asturiana, razón pola que en 1981 abandonare la presidencia y militancia activa en Conceyu Bable. Sicasi, atalantamos que'l plantegamientu espuestu sigue dafechamente la llinia discursiva conceyista.

CONCLUSIÓN

L'apaición de Conceyu Bable constitúi un puntu d'inflexón no que cinca a la conceición de la llingua asturiana y al plantegamientu de la so vindicación. El coleutivu france cola tradición conservacionista y, defendiendo a Asturias como escenariu de conflictu llingüísticu y al asturianu como idioma vivu y absolutu, propón entamar un procesu de recuperación y regularización del mesmu col envís d'asitialu como llingua d'usu a cualesquier nivel y situación comunicativa. La demanda del idioma trespasa, amás, la esfera de lo llingüísticu y lo cultural pa engarzar colo políticu, venceyando la vindicación de la llingua coles proclames democrátiques, autonomiegues y progresistes. Esta novedosa conceición del asturianu y de la so demanda supondrá la configuración d'un paradigma nuevu, mesmo analíticu que proyeutivu, al rodiu'l tratamientu de la so situación educativa. La escolarizaición del idioma afítase como ún de los elementos vertebradores del programa de recuperación llingüística, dientro d'un marcu dimensional que queda resumíu nel cuadru que vien darréu.

Cuadru 1. Marcu conceptual sobro la escolarización del asturianu remañáu por Conceyu Bable



La demanda escolarizadora sofítase, como viéremos, sobro dos grandes supuestos: el políticu-cultural (A) y el pedagóxicu (B). Asitiaos nel primeru de los vectores, la enseñanza de la llingua propia ye reclamada como un drechu democráticu que, darréu d'ello, namái podría desenvolcarse dafechamente dientro d'un contestu de democracia política y cultural (A1), pescanciada esta última como la reconocencia y revalorización de la cultura popular frente al constructu escluyente y soyugador iguáu poles élites y el mercáu. Asina mesmo, como elementu identitariu, la llingua componía pal grupu'l principal elementu de cohexón comunitaria (A2), fundamental pa entamar el proyeutu conformador d'una

Asturies democrática y autónoma enmarcada nuna España y Europa de los pueblos (A3). Como principal institución de tresmisión cultural, la escuela habría amestar dientro sí la enseñanza de la llingua llariega, pues ello suponía, d'un llau, la democratización cultural y llingüística de la institución docente y favorecía, d'otru, l'espardimientu de la conciencia y apreciu del idioma ente los estremaos seutores de la población, potenciandol so enraigonamientu comunitariu.

No que fai a la estaya pedagóxica, la escolarización del asturianu resultaba esencial pa esparder l'alfabetización d'una llingua que, hasta'l momentu, toviere un usu fundamentalmente oral y familiar, asina como pa facilitar a la población nociones sobro la so cadarma normativa (B1), presentándola como un códigu qu'atropaba netes posibilidaes espresives que cualesquier otu idioma, lo que facía d'él un preséu de valir y utilidá pa cubrir cualesquier necesidá comunicativa (B2). Pero, penriba d'esto, yera urxente entamar una reconfiguración del sistema educativu como un espaciu harmónicu cola realidá bilingüe esistente n'Asturies, capaz de tresmitir al alumnáu enfotu y gayola en y pol emplegu de la so llingua propia, torgando asina l'apaición d'autoprejuicios (B3). Estos tres elementos contribuyén a la normalización social de la llingua, garantizando la so vidabilidá como idioma vivu.

Dábase, definitivamente, una rellación sinérxica ente'l tarrén educativu y el políticu-cultural: una mayor normalización de la llingua al traviés del so enseñu repercutía, acordies cola visión conceyista, en mayores cumales democráticos y de conciencia autonomiega, del mesmu mou qu'un mayor desendolcu d'estos dos niveles afitaríen les condiciones ambientales favoratibles pal puxu del procesu de normalización idiomática.

Dende esti marcu conceptual, el plantegamientu educativu del asturianu tresfórmase. El valir de la so conocencia dexa de midise —a lo menos n'esclusiva— en base a la so potencialidá como auxiliar pal deprendimientu del idioma oficial, y el so tratamientu dixébrase de les perspeutives diglósiques que, como instrumentu comunicativu, asitiábanla nel ámbitu priváu y rural y, como elementu llingüísticu, llendaben el so interés al de les estayes antropolóxica y folclórica. L'idioma propiu pasa agora a alquirir valir en sigu mesmu como llingua dafechu, buscándose l'algame d'un bilingüismu equilibráu. En correspondencia, y dende'l respetu a la voluntariedá del so deprendizax y a les sos variedaes

xeográfiques, obsérvase un esmolecimientu por afayar el sistema educativu asturianu a la realidá plurilingüe del territoriu y por inxerir nél la formación científicu d'una llingua asturiana estándar, col oxetivu de capacitar a la población pal so llibre emplegu nel conxuntu de les rellaciones comunicatives y necesidaes espresives propies del mundu contemporáneu.

Como señaláremos, Conceyu Bable complementarál desarrollu teóricu que centró la atención del nuesu artículu con un conxuntu d'aiciones formatives y vindicatives que completarán la demanda escolarizadora. El camín desenartáu pol coleutivu diba ser fundamental pa que nel añu 1981 l'Estatutu d'Autonomía del Principáu d'Asturies reconociere la promoción del idioma al traviés del so enseñu voluntariu, y pa que, con axuste al mesmu, la docencia formal del idioma se convirtiere en 1984, pente medies de la so acoyida espermental, nuna realidá palpuñable.

Nota sobre l'autor

MARCOS RODRÍGUEZ ÁLVAREZ ye tituláu n'Inxeniería Téunica Industrial (2011), Máster en Formación del Profesoráu d'Educación Secundaria Obligatoria, Bachilleratu y Formación Profesional (2012) y Graduáu en Pedagogía (2016) pola Universidá d'Uviéu. Ye Doctor en Pedagogía (2021) pola Universidá d'Uviéu con una tesis entitulada «El procesu históricu de escolarización de la lengua asturiana: dimensiones polítiques y sociales», que foi financiada con una ayuda Severo Ochoa de la Conseyería d'Educación y Cultura del Principáu d'Asturies (2017) y una ayuda pa la Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministeriu d'Educación, Cultura y Deporte del Gobiernu d'España (2017-2020).

Trabayó como Profesor Asociáu nel departamentu de Ciencies de la Educación de la Universidá d'Uviéu demientres el cursu 2016/17, como investigador predoctoral ente 2017 y 2020 y dende entós y hasta la actualidá como Profesor Interín. Ye miembru de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE).

REFERENCIAS

- Brugos, Valentín. *Conceyu Bable: venti años*. Uviéu: Trabe, 1995.
- Cano, Ana María *et al.* *Gramática Bable*. Uviéu: Ediciones Naranco, 1976.
- Costa Rico, Antón. «A escola que mudou: dinámicas, innovacións e experiencias na educación en Galicia (1961-2000)». *Sarmiento* 11 (2007): 7-36.
- Cummins, Jim. «Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas». *Revista de Educación* 326 (2001): 37-62.
- Cummins, Jim. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata, 2002.
- Dávila, Pauli. «La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del siglo XX)» *Sarmiento* 9 (2005): 85-103.
- Dávila, Pauli y Ana Eizaguirre Sagardia. «Alfabetización y euskaldunización en Euskal Herria». En *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, dirixíu por Agustín Escolano, 187-211. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992.
- Escolano, Agustín. *La España cubista de Luis Bello*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2014.
- García Arias, Xosé Lluís. *Llingua y sociedá asturiana*. Uviéu: Conceyu Bable, 1976.
- García Arias, Xosé Lluís. *Llingua y sociedá asturiana*. Xixón: Comuña Lliteraria, 1984.
- Geniola, Andrea. «El nacionalismo regionalizado y la región franquista: dogma universal, particularismo espiritual, erudición folklórica (1939-1959)». En *Naciones y Estado. La cuestión española*, editáu por Ferran Archilés ya Ismael Saz, 189-224. Valencia: Universitat de València, 2014.
- González-Agàpito, Josep. «Catalán o castellano: la alfabetización y el modelo de Estado». En *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, dirixíu por Agustín Escolano, 141-163. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992.
- González-Agàpito, Josep. «Dos formas de construir España: educación e identidad nacional. Una visión desde la cultura catalana». *Historia de la Educación* 27 (2008): 195-213.
- González Riaño, Xosé Antón. *Manual de sociolingüística*. Uviéu: ALLA, 2002.
- Monés, Jordi. «La renovació pedagògica a la postguerra en Catalunya (1950-1980)», *Sarmiento* 16 (2012): 57-71.
- Núñez Xeisas, Xosé Manoel. «Nuevos y viejos nacionalistas; la cuestión territorial en el tardofranquismo, 1959-1975». *Ayer* 68, 4 (2007): 59-87.
- Rodríguez Valdés, Rafael. «El bable y los bablistas. La paya nel güeyu axenu..., un documentu de Matías Conde», *Lletres Asturianas* 91 (2006): 39-68.
- Rodríguez Valdés, Rafael. «Crónica de Conceyu Bable». En *Conceyu Bable nes Fueyes Informatives (1976-1985)*, 9-27. Uviéu: Trabe, 2006.

- Ruitiña, Cristóbal. *Asturias Semanal. El nacimiento de un periodismo democrático*. Xixón: Zahorí Ediciones, 2012.
- San Martín, Pablo. «La Doctrina Asturianista nel tiempu». En Vizconde de Campo Grande, Ceferino Alonso y José González, *Doctrina Asturianista*, 8-66. Xixón: Fundación Nueva Asturias, 1999.
- San Martín, Pablo. *La nación (im)posible*. Uviéu: Trabe, 2006.
- Viejo, Xulio. «Sociedá y discursu llingüísticu en Conceyu bable». En *Conceyu Bable n'Asturias Semanal*, 23-35. Uviéu: Trabe, 2004.
- Zabaleta, Iñaki; Joxe Garmendia ya Hilario Murua Cartón. «Movimiento popular y escuela en el franquismo: las ikastolas en Guipuzkoa», *Historia de la Educación* 34 (2015): 305-336.
- Zimmerman, Patrick. *Faer Asturias*. Uviéu: Trabe, 2012.

HISTORIA Y CONFIGURACIÓN DEL PATRIMONIO CARTOGRÁFICO DEL IES ALFONSO VIII DE CUENCA

*History and the configuration of the educational cartographic
heritage of the Alfonso VIII Secondary School of Cuenca*

Óscar Serrano Gil^a y Jesús López Requena^b

Fecha de recepción: 11/11/2020 • Fecha de aceptación: 14/09/2021

Resumen. La enseñanza de la Geografía ha requerido la necesaria utilización de mapas como un importante instrumento en el aprendizaje de la representación de la Tierra. Los centros educativos, de distintos niveles, han configurado con el paso del tiempo un interesante y rico patrimonio cartográfico el cual se presenta, la mayoría de las veces, muy desconocido. En este trabajo, se plantea la génesis de la colección, la descripción de la metodología aplicada en el proceso de catalogación, y la presentación de los recursos cartográficos procedentes de la cartoteca del Instituto de Educación Secundaria Alfonso VIII (Cuenca) gestada a finales del siglo XIX y conformada por más de doscientas reproducciones de diferentes procedencias (Francia, Italia, Alemania, Austria, Suiza, y Argentina entre otros) abundando las cartas murales destinadas principalmente al proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina geográfica en el aula. Hoy en día el uso de los mismos se encuentra en franco retroceso pero la idea de revalorizar el legado histórico constituido por esta cartoteca con el valor añadido que atesora ahonda en los valores de una educación en patrimonio.

Palabras clave: Cartoteca; Didáctica de la Geografía; Patrimonio cartográfico educativo; Educación secundaria.

^a Dpto. de Didácticas Específicas, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid. C/ Francisco Tomás y Valiente, 3, (Campus de Cantoblanco). 28049, Madrid, España. oscar.serrano@uam.es  <https://orcid.org/0000-0002-4483-2533>.

^b Dpto. de Orientación, IES Alfonso VIII. C/ Lope de Vega, 1. 16002, Cuenca, España. jlrequena@edu.jccm.es  <https://orcid.org/0000-0001-5966-1864>.

Abstract. *The teaching of geography has required the use of maps as an important tool in learning how to represent the Earth. Educational institutions have configured a scarcely known but interesting and rich cartographic heritage over time. This work shows the origin of the collection, the methodology, and the presentation of the cartographic resources contained in the map library of the Alfonso VIII Secondary Education Institute of Cuenca. This map collection was created at the end of the 19th century. It brings together more than two hundred reproductions from different places (France, Italy, Germany, Austria, Switzerland, and Argentina). Wall maps used widely in teaching-learning processes prevail. Although maps are used much less today, their reevaluation can contribute the historical legacy based on values of heritage education.*

Keywords: *Map library; Geography teaching; Educational cartographic heritage; Secondary education.*

CONTEXTO INSTITUCIONAL

El modelo de enseñanza desplegado desde mediados del siglo XIX, en la mayoría de los centros educativos de segunda enseñanza, apostará por una tendencia mayoritaria hacia la formación holística e integradora en lo que a conocimientos, saberes y destrezas se refiere abarcando toda la persona, hecho que se materializará en la ampliación progresiva del patrimonio educativo de recursos didácticos para la impartición de las clases por parte de los docentes. Esta misma circunstancia se plasmará también en la configuración de la cartoteca del Instituto de Educación Secundaria (IES) Alfonso VIII.

Este centro se funda a instancias de la Diputación Provincial mediante una Real Orden de 5 de octubre de 1844 que acordaba crear «un instituto elemental de segunda enseñanza en la capital de la provincia de Cuenca»¹ de forma que la matrícula del primer curso estaba compuesta por cincuenta y nueve alumnos.² Su primera sede estuvo en pleno centro histórico de la ciudad, en la iglesia de la Merced, hasta el año 1861.³ Su vida

¹ Ministerio de la Gobernación, «Real Orden creando en la capital de la provincia de Cuenca un instituto de segunda enseñanza», *Boletín Oficial de la Instrucción Pública*, (1844): 637. <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0059094964&search=&lang=en> (consultado el 07-07-2020)

² Jaime Fernández Cursach, «Apuntes para la historia del Alfonso VIII. Los orígenes del instituto», *Olcades* vol. I, n.º 5 (1981): 241.

³ Jaime Fernández Cursach, «Apuntes para la historia del Alfonso VIII. La cuestión del local», *Olcades* vol. II, n.º 9 (1982): 123-134.

no fue fácil y fue suprimido el 4 de octubre de 1850. Por iniciativa ciudadana se exigió su reapertura, ante la decadencia de la enseñanza en la ciudad, hecho que se materializó en septiembre de 1851.

A partir de 1861 contará con sede propia situada en el Parador de las Escuelas del obispo Palafox (actual Conservatorio Superior de Música Pedro Aranaz) en la calle Palafox. En esta ubicación sufrió el saqueo de los carlistas en julio de 1874 y también presenció la incorporación de la mujer al sistema educativo, primero en las aulas, y posteriormente en la gestión del centro (claustro de profesores). En este sentido, la primera alumna documentada, D.^a Ana Sánchez Vera, superó el examen de ingreso en el año 1878.⁴ Unos años después, en 1921, logró por oposición la Cátedra de Lengua y Literatura Francesas del instituto D.^a Luisa Alonso Duro y Guerra, que reclamaba para sí haber sido la primera mujer que formase parte de un claustro de catedráticos en España.⁵

El instituto volverá a cambiar de ubicación en 1946, instalándose en la calle Lope de Vega, ya con el nombre de Alfonso VIII. Tres años después surgirá una revista informativa impulsada por el centro, *Perfil*, confeccionada por alumnos y profesores. En el año 1993 se inaugura el museo «Juan Giménez de Aguilar» dentro de las instalaciones de la institución, que conserva y expone su patrimonio. También custodia un importante archivo, con el nombre de «Juan José Gómez Brihuega» y una extensa biblioteca denominada «Juan Martino Casamayor».

La corporación municipal le otorgó la Medalla de Oro de la ciudad el 31 de octubre de 2014 y recibió el 16 de junio de 2015 la declaración de Instituto Histórico de Castilla-La Mancha⁶, por parte de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, subrayando el legado y patrimonio histórico y educativo que atesora.

⁴ María Jesús González Izquierdo, «El instituto histórico de Cuenca. Aproximación histórica» en *V Jornadas de Institutos Históricos Españoles*, (Cabra, Córdoba: Fundación Aguilar y Eslava, 2012), 103-114.

⁵ «La mujer en la cátedra». *El Imparcial* (Madrid), año LVII, n.º 20.081, 12 de junio de 1923.

⁶ Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, «Resolución de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se aprueba declarar Instituto Histórico de Castilla-La Mancha al Instituto de Educación Secundaria Alfonso VIII de Cuenca», *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, (2015), año XXXIV, n.º. 122: 20761.

https://docm.castillalamancha.es/portaldocm/descargarArchivo.do?ruta=2015/06/24/pdf/2015_7642.pdf&tipo=rutaDocm (consultado 08-07-2020)

METODOLOGÍA DE TRABAJO

La colección de mapas ha sido inventariada y catalogada durante tres años (2016 a 2019) proceso que ha generado la confección de un catálogo completo de los materiales que conserva. Para las labores de catalogación se siguieron las indicaciones amablemente suministradas por el Servicio de Documentación Geográfica y de Biblioteca del Instituto Geográfico Nacional (IGN) dependiente del Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana, con quien primeramente se contactó para llevar a cabo el cometido.⁷

En cuanto al método, se ha aplicado la metodología expuesta y desarrollada en la obra de Líter Mayayo y García Calatayud.⁸ Al no tratarse de una cartoteca especialmente numerosa en lo referente al número total de piezas, se optó por diseñar una base de datos utilizando el software Access que permitiese una gestión catalográfica óptima de la colección. Para ello, fue preciso la descripción y el diseño de la ficha-tipo con los campos constituyentes de dicha base, los cuales se articularon en tres bloques (tabla 1).

Tabla 1. Diseño de la base de datos

Campos de información identificativa de la pieza	Campos de información descriptiva del material	Campos de información gráfica
<ul style="list-style-type: none"> • Número • Signatura • Registro 	<ul style="list-style-type: none"> • Punto de acceso • Título y mención de responsabilidad • Edición • Datos matemáticos • Publicación y/o distribución • Descripción física • Serie • Número normalizado • Notas 	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes y fotografías del documento

Fuente: elaboración propia.

⁷ Agradecemos también la disponibilidad de los fondos del IGN cuya cartoteca se puede consultar en <https://www.ign.es/web/catalogo-cartoteca/> y de los recursos del Centro Nacional de Información Geográfica disponibles en <https://centrodedescargas.cnig.es/CentroDescargas/index.jsp>, (consultadas el 15-09-2021).

⁸ Carmen Líter Mayayo y Carmen García Calatayud. *Materiales cartográficos: manual de catalogación* (Madrid: Arco Libros, 1999).

El primero recogía la información de campos referida a documentación general básica para la identificación y el registro de la pieza como un número correlativo, la signature y el número de registro. El segundo comprendía aspectos meramente descriptivos como el punto de acceso, el título y la mención de responsabilidad, la publicación y distribución, y una descripción física, entre otros. El tercero se componía del registro de imágenes y fotografías que ilustran el objeto inventariado en sí. La utilización de este software permite, entre otras muchas opciones, la consulta de información contenida en la base de datos mediante la generación de informes personalizables en varios formatos.

Todo el material se ha conservado, cuando el tamaño lo ha permitido, en los correspondientes muebles habilitados para ello (planeros). Sin embargo, cuando sus dimensiones no permitían esta opción, se ha mantenido en sus cilindros de cartón originales. Cuando estos tampoco se habían conservado, se ha optado por el uso del embalaje con papel libre de ácidos, como medida transitoria, hasta la aplicación definitiva de las adecuadas medidas de conservación.

El conjunto de la cartoteca consta de 234 mapas, tanto murales como de mesa, de muy variada procedencia y finalidad, y 6 esferas, una de ellas armilar. Lo más destacado es la cronología de algunas de sus piezas, ya que se sitúan a finales del siglo XIX (*circa* 1885) y se extiende hasta el siglo XXI (2009).

LA CONFIGURACIÓN DE LA CARTOTECA DEL CENTRO

La constitución de la cartoteca hunde sus raíces a mediados del siglo XIX, concretamente con la aparición de la Real Orden de 1844.⁹ Al año siguiente, comienza a configurarse el equipamiento básico del centro siguiendo las indicaciones del Reglamento del Plan de Estudios emitido por el Ministerio de la Gobernación.¹⁰ En este documento, concretamente en el título VI, se listan los medios materiales de instrucción

⁹ Ministerio de la Gobernación, «Real Orden creando en la capital de la provincia de Cuenca un instituto de segunda enseñanza», *Boletín Oficial de la Instrucción Pública*, 13 (1844): 636.

¹⁰ Víctor Guijarro Mora. *Artefactos y acción educativa. La cultura del objeto científico en la enseñanza secundaria en España (1845-1930)* (Madrid: Dykinson y Universidad Carlos III, 2018). En las páginas 56 y siguientes se realiza un análisis exhaustivo de este documento administrativo. <http://hdl.handle.net/10016/27200> (consultado el 02-06-2020).

que deberían encontrarse en todos los establecimientos públicos de enseñanza. Junto a la habilitación adecuada de las aulas y los auditorios para las correspondientes cátedras, los institutos de segunda enseñanza y las facultades de Filosofía debían contar además con:

1.º Los instrumentos de matemáticas necesarios para la enseñanza de estas ciencias, como igualmente una colección de sólidos para las demostraciones de geometría. 2.º Los globos, mapas y demás que requiere la enseñanza de la geografía. 3.º Los cuadros sinópticos que faciliten la de la historia. [...]. 5.º Un gabinete de física con todos los aparatos que exige la enseñanza elemental de esta ciencia [...]. 8.º Una colección clasificada de mineralogía [...]. 10.º Un jardín botánico y un herbario dispuesto metódicamente.¹¹

Asimismo, desde la Dirección de Instrucción Pública, llegará a los centros, una misiva que urgía a abastecer con materiales científicos los institutos de instrucción pública para la explicación de las ciencias físicas y naturales.¹² Con esta provisión, se podían impartir mejor las clases con el pertinente apoyo del instrumental práctico¹³ y no solo con explicaciones meramente verbales. Para cumplir con estas instrucciones, el centro recién creado hará acopio, progresivamente, de los recursos materiales imprescindibles entre los que cabría destacar una pequeña colección de minerales, algunos aparatos de física, varios animales naturalizados, un herbario, y varios «mapas, esferas, para el estudio de la geografía».¹⁴

Con el paso del tiempo y con la financiación suficiente, el Instituto Provincial, dependiente de la Universidad Central, aumentó considerablemente el elenco de objetos en los siguientes cursos. De hecho, en el año 1861-1862, la Memoria del Instituto registra cuatro esferas (una armilar), siete mapas murales muy homogéneos en su composición, tres mapas (uno general de España y dos en relieve), una colección de cartas

¹¹ Ministerio de la Gobernación, «Real Decreto Reglamento para la ejecución del Plan de Estudios», *Gaceta de Madrid*, (1845), n.º. 4056-4072, 22 de octubre, artículo 173.

¹² Ministerio de la Gobernación, «Boletín Oficial de Instrucción Pública», 19, (1846): 545.

¹³ Víctor Guijarro Mora. *Artefactos y acción educativa. La cultura del objeto científico en la enseñanza secundaria en España (1845-1930)* (Madrid: Dykinson y Universidad Carlos III, 2018), 62. <http://hdl.handle.net/10016/27200> (consultado el 02-06-2020).

¹⁴ Bernardo Gómez de Segura. *Memoria... acerca del estado del Instituto de 2.ª Enseñanza de Cuenca leída el día 16 de septiembre de 1859* (Cuenca: Imprenta Pedro Mariana, 1859), 8.

geográficas de las diversas provincias y colonias españolas, y varios cuadros de temática variada (cosmografía general, movimientos aparentes del sol, fases de la luna, altura de las montañas y longitud de los ríos, y tipos de razas del género humano), entre los materiales adquiridos.¹⁵ La tendencia incremental de compras de instrumentos didácticos se mantuvo en los cursos sucesivos, con adquisiciones para el gabinete y la cátedra de Geografía. Fruto de ello serán las nuevas incorporaciones, como un mapa de España de Francisco Coello (1862); varias cartas murales del Imperio Romano y Grecia (1864); un atlas de Geografía de la Edad Media y Moderna, y un mapa mural de España y Portugal (1864), entre otros. Además de los productos recién adquiridos, también se tomarán medidas destinadas a la conservación de estos, como la fijación de «medias cañas y ribeteo de cintas»¹⁶ en los mapas, para evitar su deterioro.

El siguiente decenio (1870-1880) traerá novedades a la cartoteca tras el impacto de la contienda bélica de 1874, que destruyó buena parte del inventario anterior. Pasado el episodio, en el curso 1876-1877, se obtuvieron dos esferas (celeste y armilar), un mapa de España (G. Pfeiffer) y un atlas de las provincias españolas publicado por D. M. Grilo,¹⁷ de manera que se alcanzasen progresivamente los niveles mínimos exigidos para la enseñanza adecuada de la disciplina. Un par de años más tarde, el listado de instrumentos didácticos del gabinete de Geografía totalizaba dieciocho elementos, incluyendo globos celestes y terrestres, mapas (varios de Dufour) y algunos atlas.¹⁸ Estos primeros mapas de Henri Auguste Dufour,¹⁹ por cronología, podrían tratarse de producciones de mapas y atlas de corte histórico.²⁰

¹⁵ Bernardo Gómez de Segura. *Memoria acerca del estado del Instituto de 2.ª Enseñanza de Cuenca leída el día 16 de septiembre de 1861* (Cuenca: Imprenta Pedro Mariana, 1861), 29.

¹⁶ Bernardo Gómez de Segura. *Memoria acerca del estado del Instituto de 2.ª Enseñanza de Cuenca leída el día 16 de septiembre de 1863* (Cuenca: Imprenta Pedro Mariana, 1863), 23.

¹⁷ Mariano Sánchez Almonacid. *Memoria acerca del estado del Instituto de 2.ª Enseñanza de Cuenca leída el día 1 de octubre de 1877* (Cuenca: Imprenta Manuel Mariana, 1877), 1-42.

¹⁸ Ruperto Giménez de Oca. *Memoria acerca del estado del Instituto de 2.ª Enseñanza de Cuenca (1878-1879)* (Cuenca: Imprenta Provincial, 1880), 1-61.

¹⁹ En la Biblioteca Nacional se pueden ver otros ejemplos atribuidos a este editor cartográfico: <http://bdh.bne.es> (consultado el 11-06-2020).

²⁰ Manuel Santirso Rodríguez, «Los atlas históricos en la España contemporánea: una exploración», *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XV (365). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-365.htm> (consultado el 02-06-2020)

La colección comienza a afianzarse con adquisiciones posteriores como un curioso selenurio de Tomás Escriche²¹ comprado como material científico en el curso 1881-1882.²² Un año después, el inventario se ensancha con un elenco de mapas murales elaborados por Meissas y Michelot relativos a Europa, África y América; un mapa provincial de Domínguez Alonso (curso 1884-1885); un planetario de estrellas dentro de un globo de cristal de 50 cm; una colección de diez tablas explicativas del sistema planetario, y un mapa de España y Portugal de dieciséis hojas en tela de E. Paluzie.²³ Como artefacto curioso, el centro pudo adquirir una máquina cosmográfica de León Girod y, casi una década después, en el curso 1896-1897 se aumentó la cartoteca con la colección de mapas mudos de la editorial Paluzie,²⁴ especializada en mapas-mundi y mapas generales. Esta empresa, afincada en Barcelona, editaba algunas de las pocas cartas didácticas de producción española en esa fecha.²⁵

A pesar del incremento considerable y de los esfuerzos económicos del momento, el patrimonio cartográfico escolar del Instituto se mostraba escaso en conjunto. En general, la asignatura de Geografía venía sufriendo un notable atraso en lo referente a materiales, hecho recogido y expresado en diversos foros²⁶ por la Sociedad Geográfica de Madrid y que se traducían, indirectamente, en una acusada ignorancia nacional hacia esta disciplina hasta tal punto que:

²¹ Ángel Zamoro Madera. *D. Tomás Escriche y Mieg, 1844-1935: profesor de segunda enseñanza (1869-1918)* (Badajoz: Diputación de Badajoz, 2015).

²² Ramón Torres. *Memoria acerca del estado del Instituto de 2.ª Enseñanza de Cuenca (1881-1882)* (Cuenca: Imprenta Provincial, 1883), 1-58.

²³ Luis Méndez Soret. *Memoria acerca del estado del Instituto de 2.ª Enseñanza de Cuenca (1885-1886)* (Cuenca: Imprenta Provincial, 1887), 53.

²⁴ Jaime Fernández-Castañeda y Valle. *Memoria acerca del estado del Instituto de 2.ª Enseñanza de Cuenca leída en la apertura del curso 1896 á 97* (Cuenca: Imprenta de Celedonio León, 1897), 46.

²⁵ Leoncio López-Ocón, «La renovación de la enseñanza de la geografía en las aulas de bachillerato en los primeros años del siglo XX» en *Aulas modernas. Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE (1907-1939)*, Leoncio López-Ocón (ed.) (Madrid: Universidad Carlos III, 2014a), 91. <http://hdl.handle.net/10016/19883> (consultado el 02-06-2020).

²⁶ Joaquín Bosque Maurel, «Odón de Buen (1863-1945)», *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, 139-140, CXXXIX-CXL, (2003): 267-292. <https://realsociedadgeografica.com/wp-content/uploads/2018/02/BOLETIN-RSG-2003-2004-CXXXIX-CXL.pdf> (consultado el 03-06-2020)

Es evidente, por el contrario, nuestra ignorancia nacional en punto a Geografía: ni los mismos encargados de enseñarla, en su inmensa mayoría, la saben; pues a pesar de ser muy pundonorosos y muy competentes en otras materias, no han podido sustraerse al general atraso de la ciencia geográfica entre nosotros, y no se han hecho cargo de unos estudios que ni figuraban como asignatura en la carrera de Filosofía y Letras, ni se exigían como prueba en las oposiciones, donde predominaba el examen Historia.²⁷

Esta misma idea latía inherentemente en los mensajes pronunciados, en una conferencia sobre la enseñanza de la ciencia geográfica, por dos auténticos conocedores de la realidad del momento, quienes mostraban sus quejas ardientemente ante tal circunstancia.²⁸ Se trataba de Rafael Álvarez Sereix y Leopoldo Pedreira Taibo. En palabras de este último, profesor y catedrático numerario de Geografía del instituto de Cuenca entre 1899 y 1906,²⁹ y por lo tanto, experto de los fondos cartográficos del centro, la situación latente de crisis evidencia que: «acerca de esta falta de material nada más elocuente que lo que ha podido comprobar el Claustro del Instituto de Cuenca; se acordó la compra de un mapa particular de cada una de las naciones de Europa y se acordó la adquisición en favor de editores españoles». ³⁰ Pero la petición de material realizada no pudo ser satisfecha por las editoriales nacionales de manera que «fue necesario acudir a Kiepert, de Berlín, resultando caros por el cambio, transporte y... ¡aduanas!; pero como aquí no había lo que se solicitaba, se redujo el pedido a condiciones mínimas, y la clase quedó sin material». ³¹

La solicitud de una batería de mapas de cada una de las naciones de Europa respondía a la necesidad imperante de desarrollar una buena clase de Geografía Universal, contando con una completa colección de

²⁷ Rafael Álvarez Sereix y Leopoldo Pedreira Taibo, «La enseñanza de la geografía. Lo que es y lo que debiera ser en España», *Boletín de La Real Sociedad Geográfica*, XLV, (1903): 269.

²⁸ Agustín Hernando, «La educación de un geógrafo. Propuestas históricas de planes de estudio de Geografía en España», *Revista de Geografía*, XXIX, (1995): 49.

²⁹ Lorena Domínguez Mallo, «Leopoldo Pedreira Taibo, intuición historiográfica e virulencia crítica», *Galicja21 Journal of Contemporary Galician Studies*, D, (2012): 29. <https://realsociedadgeografica.com/wp-content/uploads/2018/02/BOLETIN-RSG-2003-2004-CXXXIX-CXL.pdf> (consultado el 06-06-2020).

³⁰ Rafael Álvarez Sereix y Leopoldo Pedreira Taibo, «La enseñanza de la geografía», 272.

³¹ Rafael Álvarez Sereix y Leopoldo Pedreira Taibo, «La enseñanza de la geografía», 272.

cartas que mostrasen los principales estados europeos, pero también un buen elenco de otros mapas generales modernos. En cierta medida, este aspecto recogía los escasos recursos cartográficos presentes en los centros de enseñanza, debido en parte a las pérdidas originadas por vicisitudes de diversa índole (deterioros, saqueos, etc.), pero también al escaso interés despertado por los propios docentes en la enseñanza de la disciplina vista en este momento como regeneración de la enseñanza de la patria.³²

El afán de contar con una potente cartoteca palpitaba también en las pretensiones renovadoras de Rafael Ballester y Castell, quien defendía, entre sus principios metodológicos innovadores, que los alumnos debían leer un mapa y trabajar adecuadamente un plano al margen de poder listar, de memoria, mares europeos, cabos o islas.³³ El panorama educativo de la época apuntaba hacia un aprendizaje basado en una retahíla de productos, una enumeración de ríos, de montañas, de ciudades y de estados. No se trataba de «inutilizar» esos conocimientos, sino que fueran la antesala de una verdadera enseñanza de la Geografía. Esta incipiente idea ha sido recuperada posteriormente por instituciones internacionales con el fin de conseguir una auténtica educación geográfica.³⁴

Sin embargo, estos planteamientos topaban con una realidad latente en los centros educativos, donde permanecía viva la creencia de que la cátedra de Geografía no precisaba de materiales de carácter científico, salvo las colecciones básicas y ordinarias compuestas por cualquier tipo de mapas y globos sin condiciones pedagógicas apropiadas. Esta postura se refrendaba aún más al considerar los artefactos geográficos y las cartas murales como material pedagógico intermedio, circunstancia que se venía debatiendo desde hacía tiempo. Como referencias anteriores de la cuestión, buena parte de ellas ponían en entredicho la utilización de recursos a la hora de la praxis en el aula. Sirva de ejemplo, la voz acreditada de Rousseau, quien defendía que se enseñase el objeto mismo sin

³² Rafael Álvarez Sereix y Leopoldo Pedreira Taibo, «La enseñanza de la geografía», 272.

³³ Rafael Ballester y Castell, *Investigaciones sobre metodología geográfica* (Madrid: Imprenta del Patronado de Huérfano de Administración Militar y Universidad Central de Madrid, 1908).

³⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Método para la enseñanza de la Geografía* (Barcelona: Teide, 1966).

precisar herramientas «globos, esferas y mapas»;³⁵ la de Comenio, que consideraba que en el aprendizaje de los rudimentos de la Geografía lo esencial era «empezar a aprender qué es un monte, un valle, un campo, el río, la aldea, la fortaleza, la ciudad, conforme a la oportunidad que para ello ofrezca el lugar en que se educan»,³⁶ y la de Levasseur, que apostaba por la experiencia directa sin intermediarios posibles.

Visto desde esta postura, el análisis con la realidad próxima de cada niño conformaría la base sólida de la educación geográfica desarrollándose un auténtico sentido geográfico aspirando a imaginar la realidad que no veía directamente, para lo cual sí se precisaba la utilización de herramientas que sirvieran de «puente». Una vez obtenida la imagen, ya se podría recurrir al mapa, entendiéndolo como un signo formal en el que el alumno profundizase el significado que contenía en sí mismo empezando a conocerlo mediante el relieve³⁷ y sin olvidar que su uso se encuentra al servicio de la Geografía, de la formación geográfica del alumnado y de la comprensión de las peculiaridades del espacio y del territorio.³⁸

Por tanto, el material de enseñanza en los distintos niveles educativos se hacía perentorio para el óptimo desarrollo de las clases, como defendían los regeneracionistas del momento, pero el estado en que se encontraba era capital porque «en la mayoría de los casos en que el material se solicita y quiere aplicarse, no es el adecuado, y en su empleo resulta, más que inútil, contraproducente».³⁹ Se trasluce aquí la cuestión del estado en que se encontraba el material didáctico de los recursos en los gabinetes de Geografía, tema capital para una enseñanza adecuada. De ello, se hacía eco Ballester y Castell: su afán reformador tanto de la cultura como de la educación⁴⁰ en general convergía con las propuestas

³⁵ Domingo Barnés, «El material de enseñanza», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XLI, n.º 688 (1917): 201.

³⁶ Amós Comenio, *Didáctica Magna* (México: Editorial Porrúa, 1998), 110.

³⁷ Barnés, «El material de enseñanza», 202.

³⁸ María Francisca Orellana Álvarez, «El mapa y la formación del profesorado. Aportaciones sobre la cartografía en revistas y sugerencias bibliográficas», *Didáctica Geográfica*, 5, (2002), 11-41.

³⁹ Barnés, «El material de enseñanza», 199.

⁴⁰ Rafael Valls Montés, «La institución libre de enseñanza y la educación histórica: Rafael Ballester y la renovación historiográfica y didáctica españoles de inicios del siglo XX», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 31, (2012): 234.

defendidas, desde principios de siglo, por los principales ideólogos de la Institución Libre de Enseñanza. Este profesor contactó con varios catedráticos de Geografía de institutos para analizar sus inventarios.⁴¹ Solicitaba el envío de información tanto del estado de los materiales de estos centros como de la utilización de los métodos que empleaban para su enseñanza en las aulas.⁴² La consulta se saldó con respuestas de varios catedráticos siendo una de las más elocuentes la del titular de La Coruña, que expresaba que «el material no pasa de regularcito..., y gracias, pues lo consignado para gastos de esta naturaleza es una insignificancia...en cuanto al método, el libro es el auxiliar, la explicación y el mapa lo esencial».⁴³

Años después, el debate seguía abierto respecto a la enseñanza de la disciplina y se continuaba reflexionando sobre los programas, los contenidos y la implantación de metodologías, en este caso, en la escuela primaria.⁴⁴

Concedor de estas realidades, Leopoldo Pedreira reivindicará la necesidad de una financiación adecuada para la compra de cartas cartográficas con las que se desarrollen auténticas clases de geografía conociendo los últimos rincones del mundo. De hecho, él sabía que:

En el Instituto de Cuenca, por ejemplo, no hubo ningún mapa de la llamada Oceanía hasta que el actual catedrático hizo traer de Berlín una carta muda de Geografía física de Australia y Polinesia, y no pudo completar la colección de esta parte del mundo por no existir bastantes fondos para material en el establecimiento.⁴⁵

Esta carencia ostensible fue subsanada con la compra del mapa de Oceanía de la casa Kiepert que él mismo ejecutó y que conforma el mapa más antiguo conservado en el repertorio cartográfico del centro.

⁴¹ Álvarez Sereix y Pedreira Taibo, «La enseñanza de la geografía», 270. Se recogen los institutos de Cádiz, Sevilla, Córdoba, Orense, La Coruña, Lugo, Pontevedra, Lérida, Gerona, Barcelona, Toledo, Segovia y Ciudad Real.

⁴² Valls Montés, «La institución libre de enseñanza y la educación histórica», 231-256.

⁴³ Álvarez Sereix y Pedreira Taibo, «La enseñanza de la geografía», 270.

⁴⁴ Ángel Do Rego, «Nociones para un programa de la enseñanza de la geografía en la escuela primaria», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XL (675), (1916), 165-168.

⁴⁵ Álvarez Sereix y Pedreira Taibo, «La enseñanza de la geografía», 274.

Hasta la década de los treinta del siglo XX, el inventario del gabinete manifestó un incremento progresivo. En el curso 1909-1910, la cátedra de Geografía recogía trece objetos, entre esferas (terrestre y celeste), dos aparatos para la demostración de eclipses lunares y solares, otro para el aprendizaje del movimiento de los planetas, una linterna de proyección, un listado de vistas (Grecia, España, civilización árabe), doce mapas murales, dos pasavistas y un mapa mudo apizarrado de España.⁴⁶ A lo largo del siguiente decenio, en el curso 1921-1922 se registran varios mapas murales (África, América del Norte, América del Sur, Asia, Australia y España)⁴⁷ y en el de 1925-1926, se adquieren un par de mapas en relieve, uno de España y otro de la provincia de Cuenca.⁴⁸

COMPOSICIÓN DE LA CARTOTECA

Fases cronológicas

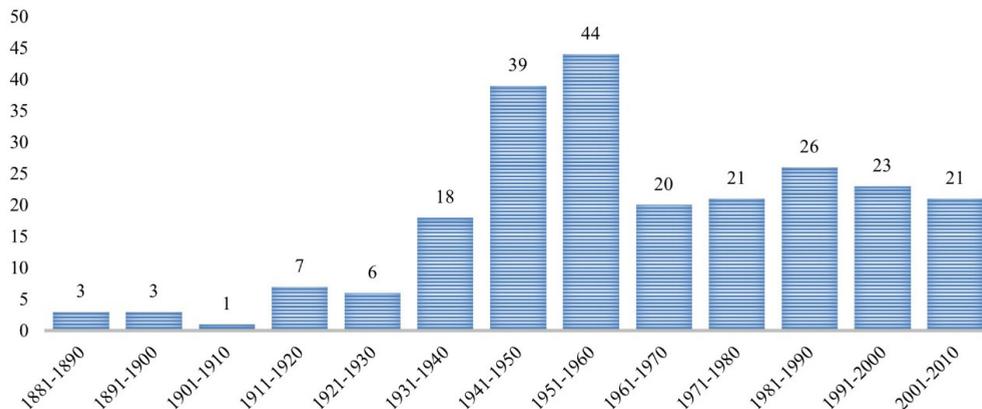
En clave evolutiva, se podrían establecer varios períodos para un análisis en detalle de la colección (figura 1). Por un lado, las producciones fechadas hasta la década de los años treinta del siglo XX apenas suman 38 cartas (16% sobre el total) concentrándose especialmente en las adquisiciones obtenidas en los años treinta. Por otro, en el intervalo de años cuarenta y cincuenta se compraron un buen número de mapas (83) representando el 36%, hito temporal coincidente con la publicación de la mayoría de las hojas del Mapa Topográfico Nacional (MTN) de que dispone el instituto: las que comprenden la provincia de Cuenca. Y, finalmente, desde los años sesenta hasta el momento actual, se suman 111 cartografías (casi un 50%), con la adquisición, ya generalizada y estable, de veinte mapas o más por década, superando las cifras del primer cuarto del siglo XX.

⁴⁶ Joaquín López Barrera. *Memoria acerca del estado del Instituto General y Técnico de Cuenca durante el curso de 1910 a 1911*. (Cuenca: Imprenta y librería de Celedonio León, 1911), 1-82.

⁴⁷ Ángel Martínez y Martínez. *Memoria acerca del estado del Instituto General y Técnico de Cuenca durante el curso de 1921 a 1922*. (Cuenca: Imprenta y librería de Viuda de Celedonio León, 1923), 36.

⁴⁸ Millán Catalina Martínez. *Memoria acerca del estado del Instituto Nacional de 2.ª Enseñanza de Cuenca durante el curso de 1926 a 1927*. (Cuenca: Imprenta y librería de Viuda de Celedonio León, 1927), 1-55.

Figura 1. Evolución cronológica del número total de mapas por años de edición



Fuente: elaboración propia.

Aproximación a las editoriales y productoras

En relación con las casas cartográficas, el análisis en detalle muestra la preeminencia de editoras con sede en el continente europeo, un 98,7%, frente a las procedentes de otros territorios (Argentina) y las que no se ha podido consignar su procedencia, que suponen un 1,3% del total.

Dentro de las producciones europeas, más del 80% corresponde a cartografías de origen español (184 mapas), con especial relevancia de las editadas en el período más reciente; les siguen las producciones italianas, con 13 mapas y un 5,7%; después las alemanas, con 12 cartografías y un 5,2%; los mapas franceses con diez cartas geográficas y un valor del 4,3%, y, finalmente, Austria, con nueve mapas y un 3,9% sobre el total de mapas del continente europeo. Meramente testimonial, el único ejemplar editado en Suiza representa un 0,43%.

Los mapas alemanes se adquieren hasta 1935. Entre ellos figuran los más antiguos de la cartoteca: los editados por la casa berlinesa Dietrich Reimer y Ernst Vohsen. Solo un ejemplar de Westermann y otros dos, geológicos, en papel y editados por la UNESCO, son posteriores a esta fecha.

Tras la Guerra Civil se constata el abandono del aprovisionamiento de mapas procedentes de Alemania y Francia. El lugar que estos dos

países detentaban hasta la posguerra española fue ocupado por otros dos europeos: las ediciones italianas de la casa Vallardi y las austríacas de Freytag & Berndt, ambas de la década de los cincuenta.

¿Por qué se produce este reemplazo entre los proveedores cartográficos foráneos? Sin duda alguna, por la producción, por estas dos últimas editoriales, de ediciones en castellano, lo que permitió que la distribuidora «Cultura Eimler, Basanta, Haase» los incluyera en su catálogo, en consonancia con el nacionalismo imperante entonces en España. A este respecto, es sintomático que los tres ejemplares de Freytag & Berndt impresos en alemán que se conservan en el centro, sean anteriores a la Guerra Civil.

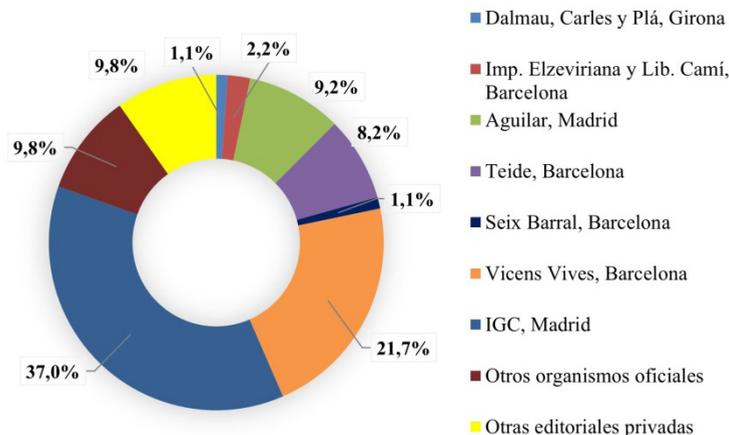
Acorde con estas orientaciones políticas que se traslucen en el equipamiento docente, a partir de los años sesenta, las editoriales españolas monopolizarán la dotación cartográfica de los centros de enseñanza desapareciendo prácticamente las producciones extranjeras.

Principales editoriales españolas

En un análisis más pormenorizado por casas de fabricación, las reproducciones originarias de la península ibérica se focalizan en dos frentes. Por un lado, las editoriales catalanas: Dalmau, Carles y Plá; la imprenta Elzeviriana; la librería Camí; Teide; Seix Barral y Vicens Vives, y, por otro, las madrileñas: Aguilar y el Instituto Geográfico y Catastral. Los dos grandes proveedores de materiales al centro son: el Instituto Geográfico y Catastral⁴⁹ (37%) y la casa barcelonesa Vicens Vives (21,7%). El resto de las aportaciones muestran valores porcentuales comparativamente más modestos, como los mapas de otros organismos oficiales (9,8%); las publicaciones de otras editoriales privadas (9,8%); y la editorial Aguilar (9%) (figura 2). De las producciones españolas que se conservan, la más antigua corresponde al mapa de Oceanía de la casa barcelonesa Seix y Barral, editado aproximadamente entre 1922 y 1929, seguido de los producidos por la Imprenta Elzeviriana y Librería Camí, publicados entre 1935 y 1936.

⁴⁹ La práctica totalidad de los fondos procedentes de este organismo que conserva el IES Alfonso VIII proceden de la época en que se denominaba Instituto Geográfico y Catastral (entre 1925 y 1977), por eso se mantiene esta denominación entre los demás nombres del IGN a lo largo de su historia.

Figura 2. Representatividad porcentual por casas productoras españolas



Fuente: elaboración propia.

En el caso del Instituto Geográfico y Catastral, se han catalogado 60 ejemplares de las hojas del MTN correspondientes a 48 de las 50 hojas que comprende la provincia de Cuenca, faltando solo dos: la n.º 537 (Auñañón) y la n.º 714 (Campo de Criptana). La mayoría de ellas pertenece a la primera edición (treinta y nueve hojas) y el resto a la segunda, de ahí que el abanico de fechas se sitúe entre 1919 y 1982.⁵⁰ La Administración General del Estado llevó a cabo una donación al centro de 39 hojas del mapa en el año 1963. En conjunto, las producciones procedentes de este organismo estatal suponen el 37% del total de las editoriales españolas.

Cabe decir que el MTN, como herramienta didáctica, ha sido muy utilizado y explotado a distintos niveles educativos, como recoge el compendio elaborado por Puyol y Estébanez⁵¹ para trabajar este tipo de cartografía. No en vano, la práctica docente en las aulas se ha apoyado, con frecuencia, en la utilización de este mapa institucional como instrumento esencial.⁵² La apuesta por parte del organismo cartográfico se ha ido

⁵⁰ Todas las hojas, en sus diferentes ediciones, se pueden obtener en el Centro de Descargas del CNIG: <https://centrodedescargas.cnig.es/CentroDescargas/index.jsp>, (consultado el 15-09-2020).

⁵¹ Rafael Puyol Antolín y José Estébanez Álvarez, *Análisis e interpretación del mapa topográfico* (Madrid: Tebar Flores, 1976), 1-88.

⁵² Fernando Aranz del Río, *Tu amigo el mapa* (Madrid: Instituto Geográfico Nacional, 2010), 1-158.

consolidando con la elaboración de materiales y recursos pedagógicos destinados a las distintas etapas educativas,⁵³ incluyendo versiones digitales actualizadas del mismo lo que supone, sin duda alguna, una reducción considerable del uso de mapas en formato papel.

Las producciones catalanas de Vicens Vives se sitúan en segundo lugar respecto al total de piezas catalogadas. El propio Jaume Vicens Vives mostró interés en todo momento porque sus producciones contuvieran aspectos de geografía, historia y cartografía, estando estrechamente interrelacionados entre sí. De hecho, dos podrían ser las claves que marcaron todo su afán en la producción cartográfica, como recoge Villanova: por un lado, «la utilidad e importancia que otorgaba a la geopolítica —de la que el mapa es componente indisoluble—» y por otro, «su enorme vocación didáctica».⁵⁴ Sus posturas sobre geopolítica y, en concreto, sobre la teoría del «espacio vital» propias del momento e imbuidas de las relaciones diplomáticas internacionales, se plasmaron en la publicación del semanario *Destino* a finales de la tercera década del siglo XX.⁵⁵

La editorial Vicens Vives, con sede en Barcelona, será fundada por Roser Rahola, viuda de Jaume.⁵⁶ En lo que a producciones en el centro educativo se refiere aporta cuarenta mapas (21,7%) de los cuales un 50% corresponden a la serie *Mapas murales históricos* compuesta por un total de dieciocho representaciones. Se trata de una casa editorial con una abundante producción en cartografía escolar desde bien entrada la década de los años setenta hasta fechas actuales.⁵⁷ Sus cartografías eran realizadas por el Instituto Cartográfico Latino, fundado en 1948 y reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1967. En 2016 fue absorbido por la editorial.

⁵³ Ana Velasco Tirado, «Recursos educativos de cartografía, geografía y ciencias de la Tierra del Instituto Geográfico Nacional» en *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información*, Xosé Carlos Maciá Arce, Francisco Xosé Armas Quintá y Francisco Rodríguez Lestegás (coords.) (Santiago de Compostela: Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE y Andavira editora, 2019), 467-480.

⁵⁴ José Luis Villanova, «La cartografía en la obra de Jaume Vicens Vives», *Estudios Geográficos*, 59 (1988): 714.

⁵⁵ Jaume Vicens Vives, «Teoría del “Espacio vital”», *Destino*, segunda época, 104, (1939), 4.

⁵⁶ José Martín López, *Cartógrafos españoles* (Madrid: Centro Nacional de Información Geográfica, 2017), 306.

⁵⁷ Santirso Rodríguez, «Los atlas históricos en la España contemporánea».

La casa madrileña Aguilar fue abastecedora de mapas para las aulas durante los años sesenta y setenta del siglo pasado y supone un 9,2% del total de las originadas en el territorio español. Los ejemplares conservados en el instituto, 17, algunos de la Península Ibérica y otros de distintos continentes, forman parte de la serie *Mapas murales Aguilar*, editados entre las fechas de 1958 y 1969. Desde el punto de vista estilístico, se trata de cartas geográficas dominadas por la claridad, la buena visibilidad y la legibilidad de la toponimia.

Del proveedor catalán Teide, fundado en 1942 como sociedad anónima⁵⁸ se conservan quince ejemplares (8,1%) producidos en el bienio 1977-1978. Sus promotores fueron Jaume Vicens Vives y su cuñado Frederic Rahola.⁵⁹ La editorial apostaba por la docencia y la edición de obras didácticas.⁶⁰ Las cartografías conservadas en el instituto pertenecen a la serie *Mapas murales Teide*, acreditadas por el Instituto Geográfico de Agostini, procedente de la ciudad de Novara (Italia). De hecho, el estallido de esta editorial marcará un auténtico punto de inflexión en la producción de materiales de enseñanza, especialmente en la vertiente de renovación de elementos gráficos.⁶¹ En general, las dos editoriales catalanas editaron sus mapas con tonos más vivos y mayor abundancia de toponimia, sin perder por ello la claridad inherente a todo material pedagógico.

Los mapas procedentes de otros organismos e instituciones representan el 9,7%. Destacan algunos ejemplares interesantes, como el mapa geológico de España de 1932, editado por el Instituto Geológico y Minero de España; las cartas geográficas de colonias españolas en África, publicadas por la Dirección General de Marruecos y Colonias y por el Instituto de Estudios Africanos (1951-1952); las cartografías agrícolas, y otras de temáticas diversas.

⁵⁸ Santirso Rodríguez, «Los atlas históricos en la España contemporánea».

⁵⁹ Villanova, «La cartografía en la obra de Jaume Vicens Vives», 718.

⁶⁰ Francisco Javier Merchán Iglesias, Olga Duarte-Piña y Nicolás de Alba Fernández, «La enseñanza de la Historia como formación para la participación ciudadana» en *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Nicolás de Alba Fernández, Francisco F. García-Pérez y Antoni Santisteban Fernández (coord.) (Sevilla: Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Diada, 2012), 193-202.

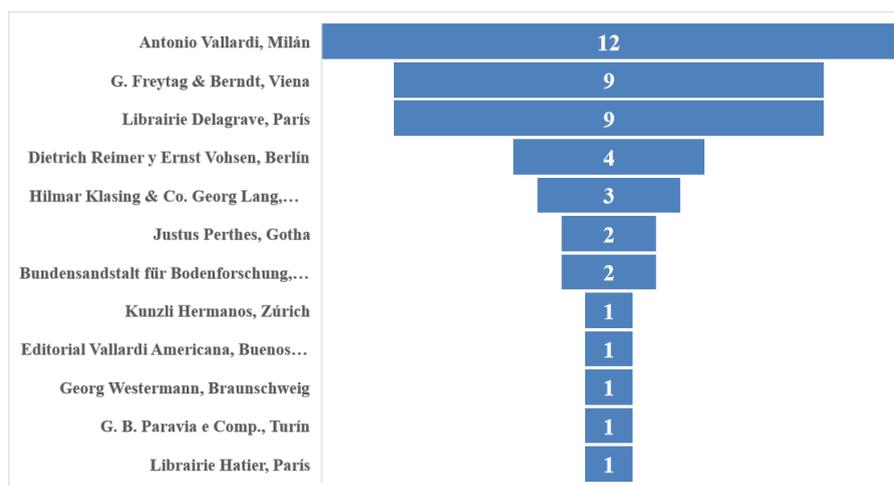
⁶¹ Anna Fabre y José Luis Villanova, «Jaume Vicens Vives.1910-1960», *Geographers. Bibliographical Studies*, 17 (1997): 62-105.

Los mapas apizarrados fueron corrientes en la primera mitad del siglo pasado y, de hecho, otros institutos conservan varios ejemplares. Sin embargo, el instituto Alfonso VIII custodia solo uno: el de América del Sur y realizado en los años treinta por la editorial Dalmau Carles y Plá.⁶² El germen de esta empresa se sitúa en la figura de Josep Dalmau Carles quien, además de desarrollar labores docentes⁶³ se convertirá en 1904 en editor, especializándose en producciones cartográficas y también en la elaboración de manuales escolares, muy difundidos en su momento en España y en Hispanoamérica.⁶⁴

Editoriales extranjeras

Los mapas procedentes de casas editoriales extranjeras suman 46 cartas con un claro dominio de tres empresas: la milanese Antonio Vallardi, la austríaca G. Freytag & Berndt y la parisina Librairie Delagrave (figura 3) sumando entre ellas más del 65% del total de producciones foráneas.

Figura 3. Reproducciones totales cartográficas por casas extranjeras



Fuente: elaboración propia.

⁶² Para la datación de mismo se ha utilizado: http://iespadreisla.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=191 (consultado el 11/06/2020).

⁶³ Eduardo Connolly de Pernas, «Josep Dalmau Carles», *Hibris: revista de bibliofilia*, 34 (2006): 37-40.

⁶⁴ Emilio Castillejo Cambra, «Edición escolar en España, identidad, cultura política y contexto: la Enciclopedia Dalmau Carles-Plá», *Historia y Memoria de la Educación*, 6 (2017): 487-521. <http://revistas.uned.es/index.php/HME/article/view/17139> (consultado el 10-07-2020).

En conjunto, las editoriales italianas aportan más de un 28% de los mapas extranjeros conservados (13 cartas en total). Antonio Vallardi Editore, sita en Milán, edita mapas en las décadas de los años cuarenta y cincuenta del siglo XX. La mayor parte de los que se conservan en el centro están confeccionados por Giulio Maranesi, algunos traducidos al castellano. Aunque sus raíces como productora de material didáctico y científico se sitúan a finales del siglo XVIII, la editorial en sí, bajo el nombre de Antonio Vallardi Editore, nace a mediados del siglo XIX, en 1843. Sus trabajos fueron prolijos, como constatan las producciones cartográficas en el instituto Ramón y Cajal de Huesca, los trabajos de ilustraciones⁶⁵ para ciencias naturales⁶⁶ y algunas láminas producidas a principios del siglo XX, conservadas en el Museo de Teruel.⁶⁷

De procedencia germana, con 12 mapas, destaca la casa berlinesa Dietrich Reimer y Ernst Vohsen que publicará las cartas más antiguas que se conservan en el instituto conquense. Se trata de los «Kiepert», aún con una arcaizante y espectacular representación del relieve mediante normales. A este geógrafo (1818-1899) se le considera uno de los cartógrafos académicos más destacados de la segunda mitad del siglo XIX. Sus labores le llevaron a trabajar junto a Carl Ritter (1779-1859) con quien elaboró una prolífica colección de atlas de corte fundamentalmente histórico.⁶⁸ Un buen ejemplo de sus mapas académicos (mapas murales para escuela, mapas de revistas académicas y atlas) detallados de Alemania y del Imperio Otomano se pueden visualizar en la Biblioteca de la Universidad de Chicago.⁶⁹

En Leipzig radicaba la editorial de Georg Lang y Hilmar Klasing & Co. que publicó numerosos materiales didácticos. En sus mapas se aunó la prestigiosa labor de cartógrafos y editores, como Georg Lang y el Instituto Geográfico y Litográfico de Eduard Gaebler. Los resultados

⁶⁵ http://www.bpej.udg.mx/map_busc3?id=363 (consultado el 11-06-2020).

⁶⁶ Rosa María Castejón Arqued y Josep Pons Granja «Las placas de linterna del Departamento de Geografía de la Universidad de Barcelona», *Ar@cne*, 178 (2013). <http://www.ub.edu/geocrit/aracne/ aracne-178.htm> (consultado el 10-07-2020).

⁶⁷ <https://www.dpteruel.es/DPTweb/la-exposicion-la-linterna-de-aristoteles-ies-vega-del-turia-170-anos-de-ciencia-y-educacion-recibe-un-total-de-3-802-visitantes/> (consultado el 11-06-2020).

⁶⁸ <https://www.davidrumsey.com> (consultado el 11-06-2020).

⁶⁹ <https://www.lib.uchicago.edu/e/collections/maps/kiepert/> (consultado el 11-06-2020)

obtenidos fueron de gran calidad, como atestiguan los tres mapas que conserva el instituto Alfonso VIII, todos fechados entre 1919 y 1935.

La casa editorial alemana de Justus Perthes aporta únicamente dos mapas de similares características a los del Taschen Atlas⁷⁰ y a los recogidos en el *Spezial-Kart von Afrika*. Algunos centros educativos, como el instituto Ramón y Cajal de Huesca, también conservan ejemplares de esta editora.⁷¹ En conjunto, estas cartas se datan antes de 1935. Las publicaciones de George Westermann también están representadas en nuestro instituto.

Francia aporta, en conjunto, una decena de cartas murales. De ellas, nueve pertenecen a la serie *Cartes Murales Historiques*, publicadas por la prestigiosa casa Librairie Delagrave, y fechadas en las primeras décadas del siglo XX. Fueron impresas por el taller de Michard (París) y confeccionadas por el Dr. Louis Casimir André.⁷² Estilísticamente responden a materiales elaborados, muy didácticos, donde dominan las tintas claras y los topónimos nítidos, facilitando su lectura. Sus fechas oscilan entre 1911 y 1940, dilatado periodo que se explica por sus continuas reediciones.

Fueron muy conocidos en la mayoría de los centros educativos del momento y constituirían la antesala, desde el punto de vista cronológico, de las producciones de Vicens Vives.

De la Librairie Hatier se conserva un único ejemplar: un abigarrado mapa político de Francia, fechado entre 1932 y 1935.

De Austria proceden nueve cartas de la productora G. Freytag & Berndt, afincada en la ciudad de Viena. Se trata de mapas temáticos y cartografías históricas variadas, situados cronológicamente en la primera mitad del siglo XX. Esta editorial se creó en 1885 y muy tempranamente dedicó una especial atención al mercado hispano traduciendo a nuestra lengua varias de sus cartas murales. De hecho, su mapa más antiguo conservado en el centro, un mapa escolar de África, datado entre 1899

⁷⁰ <http://bdh.bne.es> (consultado el 11-06-2020).

⁷¹ Juan Mainer Baqué, «Panel 6. Métodos de enseñanza y dotación de material didáctico», (2015). http://iesramonycajalhuesca.cat.edu.es/wp-content/uploads/2015/10/Panel_6.pdf (consultado 10-07-2020)

⁷² AA. VV. *Biographie et liste des travaux de M. Louis André Hommage de ses collègues et amis*. 24 février 1937. (Lille: Emile Raoust, 1937), 15.

y 1910, ya está traducido al castellano. Tras la segunda Guerra Mundial el Dr. Luis Doport Marchori colaboró activamente con ella. Este profesor, docente de la escuela superior de Magisterio de Madrid,⁷³ fue también alcalde de Teruel y, durante la Segunda República, gobernador civil de Ciudad Real y Valencia. En el terreno cartográfico, fue director del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística. Por sus actividades políticas fue represaliado por el nuevo régimen franquista, en 1939, y se exilió en México. Freytag & Berndt aprovechó el prestigio internacional y la indudable formación de este geógrafo exiliado. El instituto conquense custodia cinco cartas de este periodo, fechadas entre 1945 y 1958. Las otras tres producciones de la editorial vienesa, dos mapas europeos y uno histórico, se editaron entre 1919 y 1933 y están en alemán.

De Suiza solo se cataloga un mapa realizado en los talleres de los hermanos Künzli y fechado entre 1919 y 1922. Finalmente, de Argentina se conserva otro único ejemplo, perteneciente a la editora Vallardi Americana, datado hacia 1950.

Muchos de estos materiales llegaron al centro por mediación de la casa distribuidora Cultura Eimler-Basante-Haase, con sede en Madrid y fundada a principios del siglo XX por Juan Eimler y a la que posteriormente se unieron Ramón Basanta y Pablo Haase.⁷⁴ Se convirtió en una de las principales empresas distribuidoras de material científico y didáctico para las aulas. En el caso de la cartoteca del instituto Alfonso VIII suministró más del 12,5% de todos los mapas.

Producciones propias

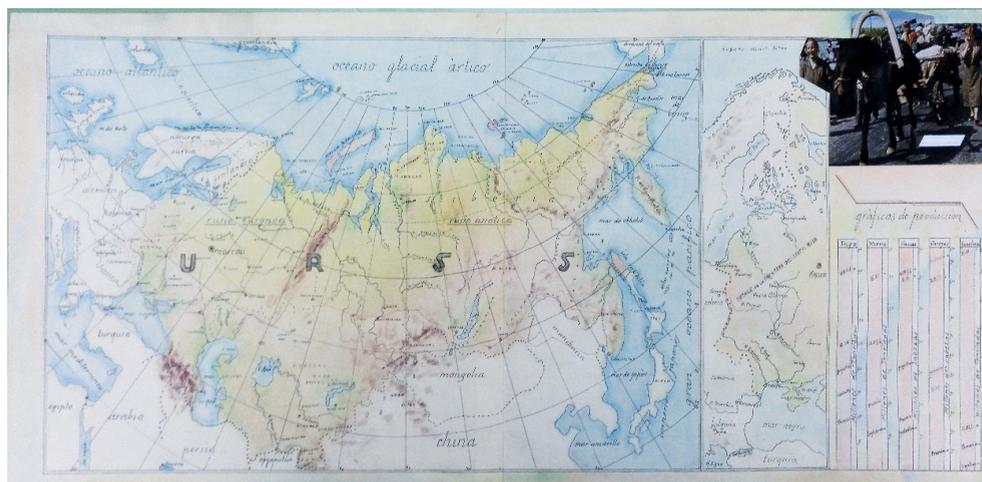
Parece lógico pensar que el primer mapa que debe manejar y ver todo niño debe ser aquel que él «mismo construya, porque es el único que le

⁷³ Rafael Sebastián Alcaraz, «Competencias lingüísticas en la enseñanza de la geografía: de los manuales decimonónicos a Google Earth», en *Geografía, educación y formación del profesorado (volumen II)* María Jesús Marrón Gaité y María Luisa de Lázaro Torres (ed.) (Murcia: Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Universidad Complutense de Madrid, 2010), 791-804.

⁷⁴ Pedro Luis Moreno Martínez y José Pedro Marín Murcia «La casa comercial Cultura y la oferta de Material Pedagógico Moderno en España (1924-1934)», en *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo (Actas de las VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo -SEPHE)* Ana María Badanelli Rubio y María Poveda Sanz (ed.) (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014), 523-532.

pone en condiciones de entender los restantes». ⁷⁵ En esta línea, encontramos solamente dos ejemplares de producciones confeccionadas por los alumnos del instituto. No obstante, destaca la carta geográfica de la URSS, fechada aproximadamente hacia 1950, manuscrito y coloreado con exquisito cuidado (figura 4).

Figura 4. Carta manuscrita de la extinta URSS. Fecha: hacia 1950



Fuente: Cartoteca Instituto Histórico Alfonso VIII.

Este alumno dibujó con brillantez un mapa de 28 x 52 cm a escala 1:20.580.000, acompañándolo de los datos estadísticos del momento. Conectaba así la Geografía con la Estadística, recogiendo un aspecto muy usual en la elaboración de los atlas estadísticos de las primeras décadas del siglo XX. ⁷⁶ La composición resultante se articula en dos bloques. A la izquierda, dos mapas, uno de mayor tamaño, general y otro de detalle de las fronteras occidentales soviéticas. Ambos muestran la toponimia reconocible y el relieve representado por sombreado y tintas hipsométricas muy generales. Y a la derecha, en la parte inferior, los datos de producción soviética que han servido para la datación del mismo

⁷⁵ Barnés, «El material de enseñanza», 202.

⁷⁶ Leoncio López-Ocón, «La renovación de la enseñanza de la geografía en el instituto del Cardenal Cisneros de Madrid hacia 1912» en *Biblio 3W. Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, vol. XIX, n.º 1071, (2014b). <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1071.htm> (consultado el 02-06-2020).

entre 1946 y 1950, momento del cuarto Plan Quinquenal, y, en la parte superior, una imagen en color alusiva al campesinado ruso.

Además de esta producción, existe también un pequeño mapa en relieve de 28 x 32 x 4 cm de los alrededores de la ciudad de Cuenca, realizado en cartón coloreado, cuyo relieve se representa mediante curvas y capas hipsométricas. Se ignora la autoría del mismo y se fecha, con bastantes reservas, entre 1960 y 1980.

La huella del alumnado en los mapas

Parece admitido que las imágenes, en su conjunto, tienen un auténtico potencial educativo, como ya lo recogía Comenio en su libro *Orbis Sensualium Pictus* (El mundo sensible en imágenes) en el siglo XVII. Por ello, los mapas han sido profusamente utilizados en las aulas, y, sobre todo, los murales para llevar a cabo la labor de enseñanza de la Geografía, la Historia y otras materias. Muestra de ello son los cambios sufridos por los mapas con el paso del tiempo y de los alumnos.

Aparte del comprensible deterioro producido por el uso continuado a lo largo de muchos años y su inadecuada conservación, la impronta del alumnado se ha dejado notar mediante el subrayado y la escritura en las cartas geográficas, conformando así un auténtico anecdotario de curiosidades de la cartoteca. Algunos ejemplos notables corresponden con frases tales como «Arriba España Franco Franco Franco» escrito a lápiz sobre la mancha del mapa histórico del Imperio Romano de la editorial G. Freytag & Berndt, que ya era antiguo por esas fechas, pues fue editado entre 1919 y 1923; el nombre y apellidos de otro alumno sobre el verso de la hoja de Huete del MTN, editada en 1942; o un breve «Feos 3.º B» en el verso del Mapa Físico de África que la casa austríaca citada más arriba publicó entre 1947 y 1956.

CONCLUSIONES

Los mapas de la cartoteca del IES Alfonso VIII son solo una parte de los recursos educativos con los que contaba la cátedra de Geografía e Historia. Se conservan otros, como una notable colección de placas episcópicas de vidrio de 10 x 8'5 cm sobre materias de Geografía, Ciencias Naturales e Historia del Arte, que asciende a cerca de 600 ejemplares.

Está pendiente de catalogación y su análisis excedería la extensión de este artículo. Como también deben quedar fuera el resto de acciones desarrolladas en el centro en el campo patrimonial, que se enmarcan dentro de la labor llevada a cabo en el resto de institutos históricos de nuestro país. La mayoría de ellos pertenecen a la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos (ANDPIH)⁷⁷ que coordina y promueve la conservación, estudio y difusión del patrimonio educativo de estos centros. Esta asociación, por su incansable empeño en la recuperación del patrimonio educativo, fue distinguida en 2011 con la Corbata de la Orden de Alfonso X el Sabio y contribuye decididamente a «reconstruir y repensar el patrimonio de la educación como objeto histórico, el material y el inmaterial, al considerar que este acervo es un elemento cultural esencial»⁷⁸ para toda la sociedad, como define bien Escolano.

La configuración de la cartoteca y su evolución es un fiel reflejo del resultado de su tiempo, pues ha estado sometida, en mayor o menor medida, a los diversos avatares y vicisitudes que han jalonado la historia de la ciudad de Cuenca y, en definitiva, del país. Se observa cómo las directrices oficiales, marcadas por las órdenes y normativas dictadas por el gobierno de turno para ser aplicadas en todos los centros de instrucción, chocaban continuamente con las limitaciones económicas de cada uno, que limitaron muchísimo la adquisición de materiales; en el caso que nos ocupa, una colección completa y actualizada de mapas. A pesar de ser unas herramientas fundamentales para el buen desarrollo de las clases de Geografía, las memorias de cada curso consultadas nos muestran esta dicotomía. No obstante, ello no fue óbice para que docentes comprometidos pusieran remedio a los mermados materiales de los gabinetes de Geografía, como hizo el profesor Pedreira apostando por recursos novedosos a la par que necesarios. El mapa de Oceanía de Kiepert, conservado desde su adquisición en los primeros años del siglo XX, es muestra viva de este empeño.

La consulta de esta documentación ha permitido, ante todo, constatar cómo ha sido el proceso de compra y acopio de instrumentos didácticos

⁷⁷ <https://www.asociacioninstitutoshistoricos.org/>. (Consultado el 15-09-2021).

⁷⁸ Agustín Escolano Benito «Cultura material de la escuela e historia intelectual», *ETD: Educação Temática Digital*, 22 (4), (2020), 795, consultado el 15-09-2021, doi: 10.20396/etd.v22i4.8660176.

para la cátedra y el gabinete primero y el departamento de Geografía, después, del centro, intentando subsanar posibles carencias didácticas y materiales en el centro educativo. Igualmente, demuestra que la evolución del repertorio cartográfico, como el del resto de materiales didácticos, no ha sido lineal. Circunstancias externas, como la Carlistada de 1874, e internas, como el deterioro por el uso y la pérdida de materiales, han hecho variar este repertorio.

La colección actual de mapas que conforma la cartoteca del IES Alfonso VIII nos muestra dos características relevantes. Por un lado, el predominio de producciones extranjeras –europeas–, hasta los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado: la mayor parte de esos mapas procede de Italia, Alemania, Francia y Austria principalmente. Por otro, después de la década de los cincuenta, el protagonismo en el suministro será para las casas editoras peninsulares (Vicens Vives, Aguilar, Teide, IGC). Se demuestra también que, a partir de la posguerra española, se abandonan las producciones en su lengua vernácula para pasar a elegir cartografías que, aunque producidas fuera de España, estén editadas en castellano.

La catalogación de los mapas ha permitido sacar a la luz un auténtico ejemplo de patrimonio histórico y cartográfico para el centro conguense, especialmente en sus ejemplares anteriores a la Guerra Civil, y verdaderamente destacable entre los institutos históricos españoles. De ahí la importancia cultural que esta colección encierra en sí misma, por haber sido testigo evidente del paso del tiempo y de las diversas técnicas y recursos didácticos utilizados en los procesos de enseñanza en el aula. Se convierte así en un espacio de patrimonio, a modo de museo, a la par que en un potente recurso didáctico en donde se aprende mediante la observación y el disfrute de las piezas expuestas, entendiéndolas dentro de un proceso histórico global, de una praxis docente en la que la cartografía ha formado parte esencial.

La apuesta por la inclusión de una educación patrimonial, volviendo la mirada hacia los institutos históricos y su legado tangible e intangible, ayudaría a consolidar un concepto escasamente presente en la mayoría de los currículos vigentes de educación secundaria: el patrimonio cultural. Hoy en día, el mapa mural, entendido como esa cartografía «frontal» situada delante de los alumnos, prácticamente ha desaparecido de

las aulas. En su lugar, los recursos actuales usan las nuevas tecnologías en la red, el GPS y los SIG, todo a través de la pantalla digital. Esto justifica aún más, si cabe y a nuestro modo de ver, el peso cultural y patrimonial de las producciones cartográficas históricas, presentes en estos lugares de memoria.

Nota sobre los autores

ÓSCAR SERRANO GIL es licenciado en Humanidades y doctor en Geografía por la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha desarrollado principalmente sus tareas docentes en la Universidad de Castilla-La Mancha en las Facultades de Educación de los campus de Toledo y Cuenca donde, además de impartir docencia en asignaturas vinculadas a la Didáctica de las Ciencias Sociales en los grados de Educación Infantil y Primaria, ha desempeñado funciones de tutor para los prácticos y los Trabajos Fin de Grado. Ha actuado como moderador, ponente y secretario de algunos cursos de verano y ha colaborado también en el programa universitario para mayores «José Saramago». Actualmente es profesor en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

La versatilidad de los estudios en Humanidades justifica que los campos y las líneas de investigación más destacadas de sus publicaciones científicas y contribuciones a diversos congresos sean: el estudio del paisaje y el patrimonio, los espacios naturales protegidos, el desarrollo rural y socioeconómico del territorio, y la didáctica de la Geografía. Ha participado como miembro de equipos de investigación de varios proyectos, algunos de ellos, estrechamente relacionados con la temática central de su tesis doctoral.

JESÚS LÓPEZ REQUENA es licenciado en Prehistoria y Arqueología por la Universidad Autónoma de Madrid y, actualmente, profesor en el IES Alfonso VIII de Cuenca, donde es uno de los responsables del proyecto «IES Alfonso VIII, instituto histórico», que gestiona el patrimonio educativo del centro. Fue director de las excavaciones del Cerro del Castillo (Reillo) y la villa medieval de Moya. Ha realizado la Catalogación del Patrimonio Arquitectónico y Urbanístico del Conjunto Histórico-Artístico de la Villa de Moya (Cuenca) y es coautor de la «Guía del patrimonio

Cultural de Castilla-La Mancha» (2011, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha) además de algunos artículos sobre Arqueología y Patrimonio. En la actualidad sus líneas de investigación se centran en la Telegrafía Óptica y en la Cartografía Histórica, temas sobre los que ha publicado tanto libros como artículos, participado en congresos y disertado en conferencias. Comisarió la exposición «Cartografía Histórica de la provincia de Cuenca», realizada por la Diputación Provincial conuense. Desde 2020 es académico de número de la Real Academia Conuense de Artes y Letras. Muy recientemente se ha incorporado, como investigador externo, al Proyecto de Investigación «Sistemas Complejos en Ciencias Sociales» de la Universidad de Alcalá de Henares.

REFERENCIAS

- Aranaz del Río, Fernando. *Tu amigo el mapa*. Madrid: Instituto Geográfico Nacional, 2010.
- Barnés, Domingo. «El material de enseñanza». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XLI, 688 (1917):199-203.
- Boletín Oficial de Instrucción Pública* serie 2.^a tomo VII, n.º 13, (15 de octubre de 1844): 636-637.
- Bosque Maurel, Joaquín. «Odón de Buen (1863-1945)». *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, CXXXIX-CXL (2003): 267-292.
- Castejón Arqued, Rosa y Josep Pons Granja. «Las placas de linterna del Departamento de Geografía de la Universidad de Barcelona». *Ar@cne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 178 (2013), <http://http://www.ub.edu/geocrit/ aracne/ aracne-178.htm>.
- Castillejo Cambra, Emilio. «Edición escolar en España, identidad, cultura política y contexto: la Enciclopedia Dalmau Carles-Pla». *Historia y Memoria de La Educación*, 6 (2017): 487-521.
- Comenio, Juan Amós. *Didáctica Magna*. México: Porrúa, 1998.
- Connolly de Pernas, Eduardo. «Josep Dalmau Carles». *Hibris: Revista de Bibliofilia*, 34 (2006): 37-40.
- Domínguez Mallo, Lorena. «Leopoldo Pedreira Taibo, intuición historiográfica e virulencia crítica». *Galicia21 Journal of Contemporary Galician Studies*, D (2012): 27-43.
- Escolano Benito, Agustín. «Cultura material de la escuela e historia intelectual», *ETD: Educação Temática Digital*, 22 (4), (2020): 793-811, doi: 10.20396/etd.v22i4.8660176.

- Fabre, Anna y José Luis Villanova. «Jaume Vicens Vives. 1910-1960». *Geographers. Biobibliographical Studies*, 17 (1997): 62-105.
- Fernández Cursach, Jaime. «Apuntes para una historia del Alfonso VIII. Los orígenes del instituto». *Olcades. Temas de Cuenca* vol. I, 5 (1981): 235-248.
- Fernández Cursach, Jaime. «Apuntes para una historia del Alfonso VIII. La cuestión del local». *Olcades. Temas de Cuenca* vol. II, 9 (1982):123-134.
- González Izquierdo, María Jesús. «El instituto histórico de Cuenca. Aproximación histórica». En *Actas de las V Jornadas de Institutos Históricos Españoles, celebradas en Cabra (Córdoba) del 6 al 8 de julio de 2011*. 103-114. Cabra: Fundación Aguilar y Eslava, 2012.
- Guijarro Mora, Víctor. *Artefactos y acción educativa. La cultura del objeto científico en la enseñanza secundaria en España (1845-1930)*. Madrid: Dykinson, 2018.
- Hernando Rica, Agustín. «La educación de un geógrafo. Propuestas históricas de planes de estudio de Geografía en España». *Revista de Geografía XXIX*, (1995): 37-67.
- Líter Mayayo, Carmen y Carmen García Calatayud. *Materiales cartográficos: manual de catalogación*. Madrid: Arco Libros, 1999.
- López-Ocón, Leoncio. «La renovación de la enseñanza de la geografía en las aulas de bachillerato en los primeros años del siglo XX» en *Aulas modernas Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE (1907-1939)*, editado por Leoncio López-Ocón, 77-118. Madrid: Universidad Carlos III, 2014.
- López-Ocón, Leoncio. «La renovación de la enseñanza de la Geografía en el instituto del cardenal Cisneros de Madrid hacia 1912». *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales XIX*, 1071 (2014). <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1071.htm>.
- Mainer Baqué, Juan. *Panel 6. Métodos de enseñanza y dotación de material didáctico*. Actualizado 2015. http://iesramonycajalhuesca.catedu.es/wp-content/uploads/2015/10/Panel_6.pdf
- Martín López, José. *Cartógrafos españoles*. Madrid: Centro Nacional de Información Geográfica. Instituto Geográfico Nacional, 2017.
- Merchán Iglesias, Francisco Javier, Olga Duarte Piña y Nicolás de Alba Fernández. «La enseñanza de la historia como formación para la participación ciudadana», en *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, coordinado por Nicolás de Alba Fernández, et. al., 193-202. Sevilla: Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Diada, 2012.
- Moreno Martínez, Pedro Luis y José Pedro Marín Murcia «La casa comercial Cultura y la oferta de Material Pedagógico Moderno en España (1924-1934)», en *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación*

- del patrimonio educativo (Actas de las VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo)* coordinado por Ana María Badanelli Rubio *et al.*, 523-532. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014.
- Orellana Álvarez, María Francisca. «El mapa y la formación del profesorado. Aportaciones sobre la cartografía en revistas y sugerencias bibliográficas». *Didáctica Geográfica*, 5 (2002): 11-41.
- Puyol, R. y José Estébanez. *Análisis e interpretación del mapa topográfico*. Madrid: Tebar Flores, 1976.
- Santirso Rodríguez, Manuel. «Los atlas históricos en la España contemporánea: una exploración». *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* XV, 365 (2010). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-365.htm>.
- Sebastiá Alcaraz, Rafael. «Competencias lingüísticas en la enseñanza de la geografía: de los manuales decimonónicos a Google Earth». En *Geografía, educación y formación del profesorado, volumen II*, editado por M.^a J. Marrón y M.^a L. de Lázaro, 791-804. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía (Asociación Española de Geografía), 2010.
- Valls Montés, Rafael. «La institución libre de enseñanza y la educación histórica: Rafael Ballester y la renovación historiográfica y didáctica españolas de inicios del siglo XX». *Historia de La Educación*, 31 (2012): 231-256.
- Velasco Tirado, Ana. «Recursos educativos de cartografía, geografía y ciencias de la tierra del Instituto Geografía Nacional». En *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información*, editado por X. C. Maciá Arce *et al.*, 467-480. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía (Asociación Española de Geografía), 2019.
- Villanova, José Luis. «La cartografía en la obra de Jame Vicens Vives». *Estudios Geográficos*, 59 (1988): 711-737.
- Zamora Madera, Ángel. *D. Tomás Escriche y Mieg, 1844-1935: profesor de segunda enseñanza (1869-1918)*. Badajoz: Diputación de Badajoz, 2015.

ENTREVISTA

ENTREVISTA A GUILLERMO RENDUELES OLMEDO, PSIQUIATRA

Interview with Guillermo Rendueles Olmedo, psychiatrist

Aida Terrón Bañuelos^a

Resumen. Al hilo de la biografía profesional del psiquiatra Guillermo Rendueles, se hace un recorrido por la España de las últimas décadas del siglo pasado y las primeras del actual. Se tratan asuntos como la situación de la formación universitaria, la conflictividad política, las luchas por un nuevo sistema de formación de los médicos residentes, el movimiento por la reforma del manicomio y la deriva de la Salud Mental en la España democrática.

Palabras clave: Guillermo Rendueles; Psiquiatría; Antipsiquiatría; Salud mental.

Abstract. *In the course of compiling the professional biography of the psychiatrist Guillermo Rendueles, this document also charts a course through the closing decades of the twentieth century and the opening ones of the present century. It explores, as the interview unfolds, such issues as the developments in university education, the country's political conflicts, the attempts to establish a new training system for Resident Doctors, the movement for the reform of psychiatric hospitals and the general trend in Mental Health-care in a democratic Spain.*

Keywords: Guillermo Rendueles; Psychiatry; Anti-psychiatry; Mental health.

PRESENTACIÓN

El pueblo que no descubre y defiende sus intereses camina por sendas de servidumbre voluntaria al mercado y al Estado, que es lo peor para la salud mental.¹

^a Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo. Calle Aniceto Sela s/n. 33005 Oviedo. España. aterron@uniovi.es  <https://orcid.org/0000-0002-4916-647X>

¹ Cazarabet conversa con... Guillermo Rendueles, coautor de «Salud mental y capitalismo» (Cisma). En: <http://www.cazarabet.com/conversacon/fichas/fichas1/saludmentalcapitalismo.htm> (consultado el 24 de septiembre de 2020).

Guillermo Rendueles Olmedo nació en Gijón en 1947. Licenciado por la Facultad de Medicina de la Universidad de Salamanca, en cuya cátedra de Psiquiatría presentó su memoria de Licenciatura (*La izquierda Freudiana*, 1971), obtuvo el grado de doctor en la de Cádiz (1980), con el trabajo *La cronicidad en Psiquiatría*. Tras un conflictivo período como médico residente en el Hospital Psiquiátrico de Oviedo, en 1974 inició su vida laboral como médico especialista en psiquiatría en el Hospital Psiquiátrico de Mujeres de Ciempozuelos (Madrid) y, desde 1977 en adelante, como médico especialista en neuropsiquiatría de la Seguridad Social en Gijón. Más allá de estos datos básicos, en esta entrevista hemos querido indagar en los cuarenta años de oficio de un profesional cuya práctica atraviesa los vaivenes propios de un *tempo* histórico y político muy intenso (el final de la dictadura, la Transición, la democracia) a los que se mostró sensible ya desde sus años de formación —entonces bajo la dirección moral del filósofo anarquista José Luis García Rúa— y cuyas evoluciones, reformistas o rupturistas, encuentran su compromiso permanente.

Una búsqueda rápida en las redes devolverá un perfil de Guillermo Rendueles inevitablemente asociado a las «luchas antipsiquiátricas» que se produjeron en España al final del franquismo, en los primeros años setenta, con importante eco y repercusión en los círculos sanitarios, acerca de las cuales él mismo ha dado cuenta en varias publicaciones y entrevistas.¹ Su inicio se sitúa precisamente en el Hospital Psiquiátrico de Oviedo (antiguo manicomio de la Cadellada) en el que Rendueles era entonces, cuando se inicia la primera huelga (mayo de 1973), médico residente, luchas a las que se sumaron en meses posteriores otros hospitales psiquiátricos. Y si bien es cierto que, en el caso de Oviedo y otros, sus objetivos van a saldarse con un fracaso final (despedidos los activistas implicados, e incluidos en listas negras que harán muy difícil su contratación en otros hospitales) lo es también que su breve éxito temporal permitió un ensayo local de la experiencia *Locos de desatar*,² que en Europa estaba manteniendo el Movimiento de Psiquiatría Democrática encabezado por Franco Basaglia en los años sesenta. Rechazando el sofisma implícito en el manicomio,

¹ Una relación de entrevistas puede verse en la de las obras de Guillermo Rendueles que se anexa.

² Título del documental dirigido por Marco Bellocchio en 1975 sobre la experiencia de Franco Basaglia.

que eludía el análisis del encierro en la génesis de la gran locura, Basaglia sostenía que al igual que en los zoológicos se produce una conducta animal que no es la real, en el manicomio se producía un Doble de la Enfermedad Mental: la locura que el manicomio producía no era la de los pacientes, sino la del estigma del encierro. De lo cual derivaba una doble consecuencia para la antipsiquiatría: la necesidad de romper los muros del manicomio, y revisar el saber producido por la observación de locos encerrados —es decir, de toda la psicopatología clásica— en cuanto pseudosaber parecido al de la zoología del parque de fieras.

Desde esos años, con esos mimbres y sin un saber académico firme en el que sostenerse, Guillermo inicia una práctica profesional de casi cuarenta años, que comienza en Hospitales Psiquiátricos, el de Mujeres de Ciempozuelos, en Madrid (donde documenta su futuro estudio, *Manuscrito encontrado en Ciempozuelos. Análisis de la historia clínica de Aurora Rodríguez*, 1989) y el de Salt, en Gerona, posteriormente. Desde entonces (1978) y hasta su reciente jubilación trabajó como especialista en neuropsiquiatría en sendos Centros de Salud Mental de Gijón (Ambulatorios de Puerta de la Villa y de Pumarín) desarrollando una práctica muy a pie de obra sobre la cual, apoyándose en sus amplias lecturas de sociología, historia, filosofía o literatura, ha realizado una sistemática reflexión teórica tanto para su propio «manejo» como profesional —tal como nos indica en esta entrevista— como para diseccionar una muy fina crítica, desveladora y valiente, de la psiquiatría convencional, negando sus «falsas promesas» como promotora de «vida feliz» individual (*Las falsas promesas psiquiátricas*, 2107).

En esta línea, son numerosas sus publicaciones, algunas más técnicas. Por ejemplo, los textos con destino docente —fue profesor de Psicopatología en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Oviedo entre 1980 y 1989 y tutor del Centro Asociado de la UNED en Gijón— como *Las esquizofrenias* (1990), *Las neurosis* (1990) o *Las psicosis afectivas* (1991). Otras obras asocian el sufrimiento psiquiátrico con la licuación de los brutales procesos de reconversión operados en los ochenta y noventa, principalmente sobre el colectivo de las trabajadoras (*IKE. Retales de la reconversión. Trabajo femenino y conflicto social en la industria textil asturiana*, 2004), y otras más ensayísticas —*La locura compartida* (1993) y, sobre todo, *Egolatría* (2005)— proponen interpretaciones sobre elementos centrales del conocimiento experto psiquiátrico.

En esta última, prologada por Castilla del Pino, Rendueles intenta dar cuenta del sujeto, del «yo» de las sociedades posmodernas-capitalistas a partir del estudio de su doble patológico, el trastorno de personalidad múltiple. Recientemente, en 2018, ha publicado *Suicidio(s)*, trabajo que se encuentra en vías de edición ampliada.

Otras publicaciones en obras colectivas o en revistas de toda índole, desde las más profesionales a las más alternativas y sus aportaciones a los Congresos de la Asociación Española de Neuropsiquiatría (AEN), su presencia frecuente en mesas y publicaciones interdisciplinares —particularmente con el grupo de sociólogos que se mueven en torno a Fernando Álvarez Uría y con la psiquiatría de izquierda, pero también en actividades organizadas por asociaciones y colectivos varios: de enfermos mentales, de presos, de mujeres, de colectivos autogestionarios, de grupos de base de todo tipo— están presididas por el empeño en esclarecer el engarce entre la enfermedad mental y sus respuestas con los contextos sociohistóricos concretos en los que se produce, elaborando teoría social desde una concepción política radical. *La psiquiatría como mano invisible del desorden neoliberal* (1998), como sostén del sujeto solo, individualizado, que va *Surfeando en las aguas heladas del cálculo egoísta* (2017) reducido a un yo íntimo, tutelado por redes terapéuticas, que han venido a sustituir sus redes naturales en cuanto ser social: su interrogante sobre las necesidades reales y no dobles patologizados —*Bossing, Moving: ¿Necesito psiquiatra o comité de empresa?*, 2005— es toda una declaración de perspectiva y una llamada de atención sobre *Las falsas promesas psiquiátricas* (2017).

Del mismo modo que Erickson y otros clásicos sostienen que el camino hacia la identidad madura del adolescente exige, abandonando el egocentrismo infantil, «integrarse en los colectivos con historia que articulan la identidad adulta con las tradiciones del pasado y ofrecen ejemplos de futuro», Rendueles asocia el camino para una «vida buena», capaz de dar continuidad a nuestro «yo» e introducir orden en el caos de nuestras vidas, al recurso al grupo (a los grupos)³ y a la Historia: «Este

³ «Hace tiempo que defendiendo el modelo de psiquiatrizar de Alcohólicos Anónimos», sostiene, confiando en una ayuda mutua cuya eficacia ha visto también en organizaciones feministas, como «las de Boston, que lograron reapropiarse de sus cuerpos mutilados por la ginecología. Tener valor para pensar y actuar desde la experiencia acumulada puede lograrse desde la confesión de impotencia profesional de los psicólogos o psiquiatras si tuviesen honradez para autoevaluar realmente su

concepto de “identidad personal integrada” precisa de una memoria colectiva que aporte un trasfondo coherente desde el que interpretar la historia personal como un proceso coherente con la Historia». ⁴

Esta consideración nos lleva al último apunte de esta presentación, que tiene que ver con la historia, la perspectiva histórica y la memoria (no magnificada, no con mayúsculas: tal como Rendueles la entiende: «como la memoria oral de la ciudad»). La entrevista que sigue recurre a la memoria individual, como corresponde —entendemos— a la naturaleza de la revista en la que se inserta y el gremio de sus lectores habituales, mayoritariamente historiadores e historiadoras de la educación. He compartido con Rendueles su trayecto vital desde el año 1978 que él ha repasado en esta entrevista, ⁵ documentando oralmente un tiempo que podría muy bien definirse como el «tiempo de los profesionales», o mejor, de los «movimientos profesionales» que cuajaron en el tardofranquismo y la Transición democrática (movimientos de enseñantes, pero también de médicos y sanitarios, de abogados... ¡incluso de militares!). Embarcada en los últimos años en una investigación histórica sobre la sanidad y las culturas de la salud en la España franquista, he podido percibir trayectorias paralelas entre sanidad y educación, convergentes en ese núcleo. La idea fuerte es que tanto la sanidad como la educación tuvieron en la España de la segunda mitad del siglo XX una evolución paralela, tras ser cercenados los fundamentos de las orientaciones republicanas por quienes ganaron la guerra, la Iglesia católica y la Falange. Servicios raquíticos, insuficientes, paternalistas..., serían el desarrollismo, la inversión extranjera y la incorporación de nuestro país a organismos internacionales los que empujaron la mejora de dotaciones no

práctica real, tan poco eficaz en aliviar el dolor subjetivo». Salvador López Arnal, «Solo una forma de vivir en lo común permite escapar a las miserias del individualismo o disminuir las penas cuando la tragedia nos alcanza». *Entrevista a Guillermo Rendueles, psiquiatra y ensayista* (1 de julio de 2009). En: <https://rebelion.org/solo-una-forma-de-vida-en-lo-comun-permiten-escapar-a-las-misurias-del-individualismo-o-disminuir-las-penas-cuando-la-tragedia-nos-alcanza/>. Consultado el 25 de septiembre de 2020.

⁴ Guillermo Rendueles, *Egolatría* (Oviedo: KRK, 2005), 51.

⁵ Es de rigor dar cuenta de la implicación en esta entrevista de María Jesús Menéndez de Llano, su compañera desde 1967 («nos conocimos en la asociación cultural Gesto, de Gijón, donde Rúa nos daba clases de alemán a ambos»), no sólo compartiendo rememoración con Guillermo sino también aportando todo tipo de documentos académicos, policiales, fotográficos, administrativos, con los que he ajustado esta narración. Cosa que hizo con la misma generosidad y entusiasmo con la que se entrega a tantos afanes.

siempre acertadas (construcción de hospitales y escuelas), aprobándose leyes que ampliaron la gratuidad y la cobertura de la educación y la sanidad..., y abriendo una dinámica de reforma cuya dirección quiso «torcer» una oposición política de izquierda que presentaba Alternativas progresistas en ambos campos. Sus piedras angulares pasaban por la participación en la definición y gestión de las políticas y las dinámicas de los servicios públicos, una formación de los profesionales que rompiera la rutina y la pobreza teórica imperante, etc.

En esas peleas, de carácter práctico pero también teórico, se movieron, a veces coincidiendo en las acciones —alguna foto lo muestra—, enseñantes y médicos: precisamente en esta entrevista, fuera de micrófono, he conocido la participación de Rendueles y otros compañeros del Hospital Psiquiátrico de Salt en las escuelas de verano de Rosa Sensat y en los grupos freinetianos durante los primeros setenta; también sectores de ambos gremios parecen haber compartido las performativas lecturas de Illich y Freire para sus respectivas campos profesionales.⁶ E igualmente nos asemeja —y con ello termino— el modo en que esos profesionales, conscientes de la pobreza teórica con que nos movíamos («pobreza teórica y práctica voluntarista me parecen los rasgos del movimiento antiinstitucional español» dirá Rendueles)⁷ utilizaron estructuras orgánicas (la Asociación Española de Neuropsiquiatría, la Sociedad Española de Historia de la Educación) desde las que hacer avanzar la investigación y la reflexión teórica. La mecánica de sus respectivos Congresos o Coloquios nacionales, de sus revistas..., habla de esa intención de los profesionales de cambiar la faz del país, a la que en otro lugar

⁶ En 1977 Ivan Illich publicó el texto «Profesiones Inhabilitantes» donde mantiene una visión muy crítica hacia el profesionalismo, con eco en ciertos sectores en aquellos momentos: «Propongo que a los años centrales del siglo XX los denominemos la Era de las Profesiones Inhabilitantes», sostenía en un lúcido análisis que trituraba la mirada complaciente que en aquel tiempo permitían las jactancias energéticas y la ilusión de omnisciencia y omnipotencia profesional. Y añadía: «La Era de las profesiones será recordada como un tiempo en que la política aplastaba, en el que los votantes, guiados por profesores, confiaban a los tecnócratas el poder de legislar necesidades, la autoridad de decidir quién necesita qué, y sufrieron que oligarquías monopolísticas determinaran los medios con los que debían satisfacerse esas necesidades» (Ivan Illich y otros, *Profesiones Inhabilitantes* (Madrid: H. Blume, 1981), Serie «Crítica/Alternativas», 10). La sanidad y la educación respondían bien a esa condición de productos controlados, independientemente de su adscripción a patrones capitalistas o socialistas. Negaba con ello la dimensión sociopolítica y progresista que en España la izquierda quiso atribuir a los movimientos de profesionales.

⁷ Guillermo Rendueles, «Epílogo. ¿Por qué *Miserables y locos* no fue un *betseller*?», en Fernando Álvarez Uría, *Miserables y locos. Medicina mental y orden social en la España del siglo XIX* (Madrid: Eds DADO, 2020), 461.

me he referido;⁸ el relato que Guillermo hace de lo que entonces era un futuro, su percepción de lo que fue la «reforma», al menos en salud mental, resulta, visto con perspectiva, escasamente complaciente.

Finalmente, advierto al lector/a de que se ha seguido aquí un modelo de entrevista relativamente heterodoxo, que no responde exactamente a las que se han incluido en los números anteriores de la revista en la que se inserta. Lo cual obedece a la intención expresa de apoyar —con mayor o menor fortuna y mediante notas a pie de página, inclusión de fragmentos textuales, aclaraciones de la entrevistadora (entre corchetes y cursiva) de diversa índole, etc.— la palabra recogida (de Guillermo) destinada a un público inicialmente ajeno al gremio de la psiquiatría.



Imagen 1. Guillermo Rendueles en el Círculo de Bellas Artes de Madrid (2020).

⁸ Aida Terrón Bañuelos, «Con respetuosa contundencia, hablando en galego, sin cátedra, para los que quisieran hacer el camino con él...», *Sarmiento* 15 (2011): 113-120. Monográfico en homenaje a Herminio Barreiro.

ENTREVISTA

Hablemos del tiempo universitario. Cuando en 1964, desde Gijón, decides hacer Medicina en Salamanca ¿con qué expectativas? ¿cómo conectaba esa decisión con tus circunstancias en aquel momento?

La elección de la carrera tiene siempre esa doble cara: una, lo que llamaban los antiguos vocación; y otra, la de ser un ganapán que la familia se veía en la obligación de recordarte aquello de «no estudies Filosofía, que pasarás hambre». Me planteo varias cosas: periodismo, filosofía... y medicina, por la que finalmente me decido. En parte tiene que ver con eso de ganar el pan, pero también con lo de la vocación. Lo cual está muy determinado por mi relación con Rúa,⁹ que es muy importante en esa elección. Hasta 4.º de bachillerato yo estudiaba en la Academia que dirige mi padre. Rúa me da clases particulares desde 4.º de bachiller y me las continúa dando cuando en 5.º paso al Instituto Jovellanos (el único de la ciudad); él sí fue una auténtica guía... Yo veía esa figura como uno de esos rusos «amigos del pueblo»..., un Tolstoi que se plantea cómo servir al pueblo. Esa imagen tengo de él, que malvivía en una casa miserable, tenía tres hijos en un hogar sin recursos..., y de alguna manera me hace sentir que la medicina es algo que tiene que ver con servir al pueblo. Otros contactos en esa época son con Agustín García Calvo. Lo habíamos traído a Gijón a unos encuentros que se hacían, una especie de Jornadas «Juan de Mairena, escuela de sabiduría popular» o algo así... Ellos, ambos del mundo de la filosofía, que hacían esas charlas cultas y eruditas que a mí me deslumbraban —Rúa era un magnífico filólogo— me desaconsejan la filosofía, me dicen que eso que hacen no tiene nada que ver con el circuito académico, inservible para ellos, y ambos me lanzan a la medicina, cuya función hay que desmitificar, dicen...

⁹ Sobre la figura de José Luis García Rúa y su influencia en la vida cultural y política de Gijón en el franquismo, véase Leonardo Borque, *Un sendero de lucha. J. L. García Rúa en la Academia de Cura Sama, Gesto, y Cras* (Gijón: Libros del Peixe, 2002). Incluye una colaboración de Guillermo Rendueles con el título «Las traiciones a la memoria: díles que fue un sueño».

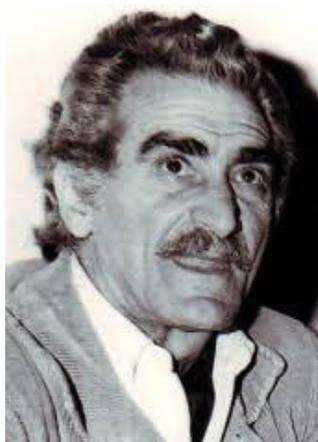


Imagen 2. Excursión al Cares del alumnado de la Academia Rúa, 1961.

Rúa me da una carta con contactos en Salamanca. Los dos habían estudiado allí y sobre esa experiencia Agustín fabula, cuenta mitos de bohemia, de vida escabrosa, amoríos con monjas...: un ambiente que podía parecer atractivo, o así me lo presentaban, pero que luego, en la realidad, vi que era tremendo, atravesado por el frío terrible (casi ruso) de las pensiones, el páramo de vida cultural, el peso del franquismo, el enorme «barrio chino» que había en la ciudad..., no sé por qué era tan grande...

El atractivo ideológico y vital del proyecto que a mí me estimulaba, a mis padres les valía por otras razones. Me atraía Medicina, además, por algunas lecturas que había hecho en la biblioteca de mi padre, bastante buena y en la que había leído, por ejemplo, cosas de Freud; y recuerdo que me interesó mucho una obra de Stefan Zweig, hoy otra vez de moda, sobre «los médicos del alma», Freud, Charcot y más, de modo que eso de la psiquiatría me interesaba. Por aquel entonces, mi padre me llevó a una conferencia que dio Gregorio Marañón (la tengo un poco entre nubes) en el Ateneo Jovellanos de Gijón. Era un conferenciante deslumbrante... debía ser muy mal médico, pero de expresión campanuda;

lo recuerdo hablando desde una mesa camilla, con un flexo, en aquel ambiente un poco tétrico. Había escrito *Amiel. Un estudio sobre la timidez*, y sobre los diarios; era bastante buen historiador (hizo cosas sobre psicopatologías de reyes, no se quien, «el impotente»¹⁰) conocía literatura, y yo había leído cosas suyas sobre la influencia de lo endocrino en el alma. Como había sido moderadamente antifranquista y se movía en la esfera de Ortega y Gasset... todo eso me influía a la hora de decidir Medicina y Salamanca. Y también por alejarme un poco de Asturias, de aquel Gijón y aquel Instituto que me resultaban sofocantes: yo siempre cuento la ceremonia de izar banderas, que dirigían el cura, el profesor de gimnasia y el de política, cantar «Prietas las filas», tener que escuchar aquellas lecturas...; tuve algunas broncas por boicotarlo, lo cual, en un ambiente tan pequeño en que todos se conocían, porque los circuitos eran estrechos, mis padres se enteran... Salir de Asturias abría a otros espacios, a otra gente.



Imágenes 3 y 4. José Luis García Rúa e intervención de Rendueles en el acto de colocación en Gijón de una placa homenaje a Rúa (2017).

¹⁰ Se refiere a la obra *Ensayo biológico sobre Enrique IV de Castilla y su tiempo*, publicada en 1930.

Estudiar en la universidad en un régimen dictatorial: ¿hay un doble plano en esa formación? ¿el más estrictamente académico y otro que se conforma en el compromiso militante, político? ¿cómo conectan?

La llegada es un caos. En el curso 1964-65, cuando empiezo, 1.º de Medicina era un grupo con varios cientos de alumnos (una compañera que estudió en Zaragoza hablaba de cifras cercanas al millar, con muchísimos árabes y latinoamericanos) de modo que el objetivo principal de cada día era conseguir sitio en el aula; en aquel conglomerado de vascos, asturianos, castellanos, hispanoamericanos... la estrategia era la del «sálvese quien pueda». 1.º y 2.º cursos —ambos preclínicos, con dos asignaturas selectivas, Anatomía y Fisiología— constituían un cuello de botella que atravesaban solo unos 50, que llegaban completamente seleccionados a 3.º. Creo que ese era el principio organizativo, proceder a esa selección. Aquello era la antítesis de la enseñanza de la Medicina. Aquella llegada caótica, ir corriendo con el esquijama puesto bajo la ropa a causa del frío a la clase de Anatomía, pegarte por el sitio, para después asistir a unas prácticas que eran una entelequia, con un cadáver para muchos, sin que nadie te hubiese enseñado a manejar un bisturí, pero tener que diseccionar huesos... una locura. La enseñanza, en esos dos cursos y en los siguientes, era terrible, memorizando asignaturas «hueso»; alguna, precisamente, puros repertorios de huesos sin ninguna relación con la fisiología... Los cuatro cursos siguientes eran ya clínicos, pero con prácticas inexistentes (o teóricas).

Luego está el compromiso militante...

En octubre de 1964, cuando llego a Salamanca, no soy militante del Partido [comunista]. Rúa estaba cerca del FLP,¹¹ en el que militaban algunos de mis amigos de Asturias, como Nacho Quintana o Juan Cueto...; entonces es una organización muy activa, tienen ayuda de Argelia, con un pie casi en la lucha armada... Rúa se mueve ahí, y yo estoy con él en esos márgenes, me caen bien esos militantes...

¹¹ Frente de Liberación Popular; organización política clandestina fundada en 1958, conocida coloquialmente como el FELIPE.

Cuando llego a Salamanca, además del FLP hay una pequeña agrupación, la JEC, Juventud Estudiante Católica, que lidera Enrique Freijo (un vasco que se había ordenado sacerdote tras estudiar Medicina), entonces profesor de Psicología en la Universidad Pontificia. Eran gente que se movía, pero yo veo que la única organización de la que «sacar un poco» es el Partido Comunista de España (PCE) entonces un grupito mínimo en Salamanca, en el que es central la familia Núñez, que tenía una librería y una pequeña imprenta, y un hijo poeta, Aníbal, que también militaba... Recuerdo que en algún momento Madrid envía gente del partido y tenemos un encuentro con Jorge Semprún (le desconocíamos, deslumbrante) y un escritor madrileño, Armando López Salinas, que vienen no tanto a montar organización, creo, como a ir tanteando...

Recordamos que en las Facultades de Medicina había más estudiantes del PCE que en otras. Era algo que el partido cuidaba, trasladando estudiantes de unas facultades a otras para montar en ellas un principio de organización. Le señalo el caso de Cesar Cascante (después profesor de Didáctica y Organización escolar) que pasó de Medicina a Pedagogía en Madrid... En Salamanca eso parece que ocurre enviándose desde Madrid estudiantes a varias facultades para montar la Federación Universitaria Democrática Española (FUDE).¹²

Aunque más adelante me pilló allí el estado de excepción de 1969 y el Proceso de Burgos en 1970, fue en ese curso, primero, cuando me encuentro ya con la brutalidad represiva. Sin verlas venir, una mañana me hostian en un portal, me gritan «rojo», y eso me da pistas de que la Facultad y las clases debían estar hasta las cejas de policías infiltrados; en 2.º, curso 65-66 creo, hay una pintada en Derecho que provoca una reacción desmesurada de la policía, me detienen y ahí sí sufro sesiones de presión y de tortura muy duras, peores que cuando en 1968, ya en 5.º, me procesan y confinan en Gijón durante varios meses y, sin embargo, ni siquiera me tocan.¹³ Como consecuencia de aquella acción cae toda la

¹² Organización clandestina de estudiantes universitarios fundada en 1961 por miembros del PCE, la Agrupación Socialista Universitaria y el FLP.

¹³ El primer proceso, por «delito de asociación ilícita», fue en 1966 (sumario 42-66 del Juzgado de Orden Público nº 1), siendo sobreesido por auto de 24 mayo de ese mismo año; el segundo procesamiento (sumario 363-68, del mismo Juzgado) fue por un «delito de manifestación no pacífica»,

organización de la FUDE en la que entonces estoy y que andamos intentando empujar un conglomerado de organizaciones, entre ellas los «prochinos», muy organizados, que envían a gente de Derecho de Madrid, con un efecto demoledor que la lleva a desaparecer completamente, silenciándose durante tiempo toda protesta en Salamanca. Con efectos, por cierto, muy positivos para mi expediente académico, porque, sin tareas inagotables de conspiración, apruebo todo 2.º con unas notas excelentes. Puro empolle, con centramínas y lo que se terciara.

A la vez seguía viéndome con Agustín,¹⁴ que no hace seminarios de formación ideológica, sino que nos invita a vinos, a reuniones conspiratorias en los lugares más insospechados —una vez en un camping cerca de una tierra de su familia, en Zamora (su padre era notario)—; aparecía por Salamanca con abrigo pieles, parecía Dostoievski. Entre los profesores de Salamanca, Tierno Galván [*catedrático de Derecho Político*] es lo más atractivo. Vive en Madrid, y va dos días a dar las clases; él sí organiza seminarios abiertos, recuerdo uno sobre el *Manifiesto Comunista*, por el que pasan todos [*Raúl Morodo, Elías Díaz, Pedro de Vega...*]. Creo que Tierno no tenía con ello afán de hacer organización, nunca le vi gesto de ello...; no, es todo como muy académico y serio, los alumnos nos ponemos de pie al llegar el profesor, incluyendo algunos «sociales» [*policías de la Brigada Político-Social*] de tapadillo, que también se levantan...: a posteriori, recordando lo abstruso y a veces ininteligible de aquellos seminarios, pensábamos: ¡como explicaría aquella gente a sus superiores los contenidos que tratábamos!, y ¡que entenderían, a su vez! (risas). Cuando estaba en 2.º e iba por allí, me propuso intervenir en «una cosa»

acusado de «actividades perturbadoras del orden público» en cuanto «activo dirigente de la manifestación no autorizada el 1 de mayo de 1968». El 27 de enero de 1969, estando en 5.º curso, se le confina durante meses en Gijón, obligándole a presentarse diariamente en la Comisaría de Policía de la ciudad, y responsabilizando a su padre de su conducta; se le desestima la autorización para presentarse al examen de la última asignatura que le quedaba, Obstetricia, retrasando la obtención del título unos cuantos meses (enero de 1971). En estos avatares, el apoyo de su padre, Manuel Rendueles Álvarez, es permanente e inquebrantable. Muchos años después, en 1993, el propio Guillermo tendrá que jugar ese mismo papel ante las consecuencias legales que le acarrea a su hijo, Cesar Rendueles, su insumisión al servicio militar obligatorio. Junto con María Jesús, madre de Cesar, Guillermo tendrá una activa lucha de apoyo al movimiento de los insumisos, al que considera el más potente, radical y trascendente de todo el periodo democrático. Hay que recordar que desde la declaración de los primeros cincuenta y siete objetores en 1989, el movimiento creció hasta los 25.000 (con 1.500 encarcelados), que quedaban incapacitados civilmente para acceder a determinados empleos y becas.

¹⁴ Agustín García Calvo, catedrático de Filología Latina en Madrid desde 1964, que lo había sido antes en Sevilla.

sobre Lenin, que analizaba, creo, *El estado y la revolución...* Recuerdo que hice una intervención completamente impostada de la que aun hoy me pongo colorado; Tierno me decía que tenía que «soltarme», que me repetía como un carrete cuando me ponían alguna objeción, que no argumentaba... A la vez que hacía esto, Tierno daba clases particulares a los que querían ser diplomáticos,¹⁵ y sí, podría decirse que era muy mentiroso...

O muy simulador, en lo que, según Morodo, fue maestro...

Sí, era un tiempo en que todo tenía que ser ambiguo, pero quizá imprescindible para mover esas actividades políticas un poco fantasmales que luego acabarán con la creación del Partido Socialista Popular. De Tierno lo que recuerdo como completamente emocionante y deslumbrante fue «la última lección» que nos dio tras la orden de su expulsión,¹⁶ y habló de aquello «de ratones y de hombres».¹⁷

En realidad, todos éramos así, un poco fantasmas e impostados, inevitable en aquel mundo de conspiradores que nos venía muy largo; era un papel completamente..., algo así como enanos a hombros de gigantes. Tener que representar ese papel de coger, desde la universidad, la cita de la resistencia y organizarla...; eso requiere cierta omnipotencia, creer que estás en el centro, porque ¿cómo ibas a aguantar si no? Por lo menos a mí ese papel me venía completamente grande. Entre lo que había que estudiar para aprobar Medicina (y yo aprobé 1.º y 2.º curso a curso) y la «conspiradera», que te llevaba todo aquel tiempo, y luego la

¹⁵ Se habían inventado algunas «organizaciones tapadera» como la Asociación Española por la Unidad Funcional de Europa, una «especie de operación política encubierta con el paraguas cultural europeísta» (Ignacio Francia, «Perfiles Salmantinos, 1950-1977», en Ricardo Robledo (coord.) *Historia de Salamanca. V. Siglo veinte* (Salamanca: Centro de Estudios Salmantinos, 2001), 472.

¹⁶ A García Calvo, Tierno Galván y Aranguren se les expulsó de sus cátedras en agosto de 1965, aunque al menos a Tierno se lo anuncian el 28 de febrero, dando el 1 de marzo una lección final de despedida. Se les acusa de agitar a los estudiantes e incitar a la subversión (habían hecho huelgas importantes en febrero de 1965, particularmente en Madrid); otros profesores, menos conocidos y de manera más oscura, dimitirán solidarizándose, algunos incluso renunciando a ofertas de sustitución. Salen todos fuera de España: Aranguren a la Universidad de Berkeley, Tierno a la de Princeton y García Calvo a París, con clases en la Universidad de Lille y en el Collège de France.

¹⁷ Referencia o alusión a la novela de John Steinbeck *Of Mice and Men* (New York: Covici Friede, 1937), traducida y editada por EDHASA en 1995, cuyo título se toma a su vez de un conocido poema escrito en 1785, en escocés, por Robert Burns (1759-1796): «To a Mouse, on Turning Her Up in Her Nest with the Plough».

represión, que no era solo la ejercida por la «Social», sino que era transversal, estaba completamente permeabilizada; te pillaban dando unos panfletos o pegando unos carteles y salían personas a insultarte, avisar a la policía, y eso explica un poco lo acogido, por lo menos que yo me sentía, en otros grupos. Yo veía que la Iglesia y el catolicismo nos quedaban lejísimos, pero en Salamanca los de la JEC [*Juventud Estudiante Católica*] eran los más acogedores... yo los tenía como aliados. En ese libro del que hemos hablado [*se refiere a Historia de Salamanca, V. Siglo veinte*] veo que el Gobernador Civil califica al obispo de «rojo» («nos han nombrado al tercero de la terna, un rojazo»).¹⁸ Eso para mí, intelectualmente, era raro. En aquel poblacho que era Salamanca, arrasada culturalmente, donde los ricos, terratenientes sobre todo, iban al casino, que daba bailes y poesía, que tenía uno de los «barrios chinos» más grandes de Europa, quizá por los estudiantes y los curas, las partes positivas son las buenas amistades que tejes, las redes solidarias. Cuando me busca la policía voy a casa de Angelita (del PCE, la de la librería Núñez) aprendes la vida del conspirador: cómo evitar tu «seguimiento» cuando viajas a Gijón o a León, cambiando de autobús (yo sigo siendo desde Salamanca enlace con el PCE de ambas provincias)..., tuvimos que aprenderla sin saber nada de ella. También teníamos una mitificación del mundo obrero, con quien no tenemos apenas contactos. Recuerdo a alguien con el que me veo en León (quizá fuera Victor Bayón, un histórico del PCE, que probablemente haya muerto). Era aquel tiempo en que Carrillo adoptó como estrategia del partido lo de la unión de las fuerzas del trabajo y la cultura ...

Hablemos sobre cuándo y cómo aparece, mientras estudias Medicina, tu interés por el campo de la psiquiatría

En segundo curso la asignatura de Psicología Médica que imparte Freijo (el cura al que me he referido, responsable de la JEC y con relaciones muy clandestinas con los vascos, al que echan pronto de la universidad, creo) me atrajo mucho; él me animó a escribir sobre cosas que estudiábamos. Recuerdo que trabajé con una de aquellas traducciones del ruso al castellano que hacía Ediciones en Lenguas Extranjeras de Moscú (que después pasó a llamarse Editorial Progreso). Era una traducción tan mala que en realidad había que hacerla de nuevo, recurriendo a fuentes

¹⁸ Francia, «Perfiles salmantinos 1950-1977», 474.

francesas. Era de un autor ruso relacionado con la medicina corticovisceral (que está antes de Luria pero después de Pávlov), que trabajaba sobre la percepción, la ilusión de la percepción y la fatiga en el trabajo. He seguido interesándome por algunos de aquellos autores, particularmente Luria, sobre el que he escrito posteriormente.¹⁹ Como el partido era muy estricto en no aceptar el psicoanálisis, el eco que nos llega de Francia era de orientación muy materialista. De Francia un libro que me influye mucho es el de Georges Politzer, *Principios elementales de Filosofía* [se editó en castellano en 1961, Buenos Aires]. Era lo básico que se utilizaba para la formación política en el PCE. Politzer resultaba una figura muy atractiva, era un héroe de la resistencia francesa. Tiene también un libro de *Fundamentos de Psicología* muy bueno,²⁰ que dice que para saber psicología hay que leer novelas y no tanto textos académicos, porque los buenos escritores descubren y ahondan en lo psicológico y en la familia. Es el primero que sigue esa tesis que parece tan elemental [le recuerdo que él mismo también parece seguir dicha tesis, y asiente]. Sí, aquel ambiente de Salamanca requeriría un buen novelista que viese lo barojiano; recuerdo el frío aquél en las pensiones y pisos, la represión sexual; empezaban a llegar las francesas a los cursos de verano, y con el tiempo se empezó a suavizar un poco aquello. Fue cuando Martín Patiño rodó *Nueve cartas a Berta*; de hecho, salimos varios de extras. Esa película da un poco esa imagen de paseos por el río con la novia, de esos grises...

Después, en 5.º, estudié Psiquiatría con un libro de Vallejo Nájera, un texto completamente tomista. Como era tan burro e incapaz de ser profesor, lo que hizo fue impedir que esa asignatura estuviese en los planes de estudio de muchas facultades (la asignatura de Psiquiatría como tal solo estaba en Madrid y Barcelona, creo recordar; en Salamanca y otras universidades se llamaba Medicina legal). Y esto, para que no se le colase López Ibor y toda su escuela, menos integrista, más europea,

¹⁹ Rendueles escribe la introducción (titulada «El síndrome de Funes») a la obra de A. R. Luria, *Pequeño libro de una gran memoria. La mente de un mnemonista* (Oviedo: KRK, 2009) 13-48.

²⁰ Es posible que se refiera a la *Critica de los Fundamentos de la psicología*, publicada en Francia en 1927, libro que cumple una función de introducción al psicoanálisis para toda una generación en Francia. Parece ser de los primeros lectores de Freud que se da cuenta del carácter revolucionario de esa teoría, aunque al adherirse al Partido Comunista francés abandona sus esfuerzos en esta línea para dedicarse a la economía política. Una especie de automutilación heroica, en palabras de su amigo Henri Lefebvre.

aunque también cristiana, me parece. Probablemente ahí se reflejaba también la lucha por el cambio de hegemonía entre el falangismo y los católicos...

Podemos ahora tratar de aterrizar sobre la psiquiatría en España en ese filo de los setenta, cómo está planteada, aquello que cabe rechazar o, por el contrario, adoptar, en el momento en que comienzas tu práctica profesional.

En 5.º de Medicina saqué muy buena nota en Psiquiatría. Hice las prácticas en un manicomio provincial de esos que respondían a lo que luego, tras Goffman, se denominaron «instituciones totales». En realidad, quienes mandan allí son las monjas, porque el catedrático prácticamente no aparece. Era Llaveró, que había ganado la cátedra de Salamanca a Castilla del Pino en 1969, apoyado por un López Ibor muy presionado «desde arriba». Es un catedrático a la antigua que vive en Madrid y va solo dos días a la semana a Salamanca [*hablamos de «guadalajarismo» para referirnos a aquella práctica tan frecuente en la época entre los funcionarios de carrera*]. Formado en Alemania, sabía alguna cosa; nos daba prácticas en el manicomio, por el que prácticamente no pasaba salvo para las obligaciones burocráticas. A mí me tenía cierta simpatía porque, como yo conocía a los enfermos del manicomio, le «seleccionaba» aquellos que podían interesarle para hacer las diversas sesiones clínicas, tanto en la Facultad como en el manicomio (los Adjuntos pasaban de hacérselo). Las sesiones clínicas en el manicomio dejaban claro quien tenía el poder y quien mandaba allí: porque si bien eran las monjas las únicas que conocían el estado de los pacientes, y por ello las que hacían las listas para darles sesiones de electrochoque, que era uno de los tratamientos...; lo cierto es que prescribirlo y darlo excedía de su competencia: el catedrático dictaminaba..., y yo andaba por allí, dando electrochoques y todo eso...

Por cierto, Llaveró era un hombre sin complejos: se hospedaba en un hotel céntrico de la ciudad y allí mismo pasaba consulta a pacientes privados que hacían fila en la recepción del hotel; yo los acompañaba desde allí a su habitación: él se sacaba unos duros, y yo creo que algunos aguiñaldos también me cayeron.

Y te encuentras ahí con el manicomio, tan impactante...

La verdad es que en aquella época y en aquella España había tal nivel de miseria, de hambre y de horror que la mayoría de los internos, los «crónicos», no estaban muy descontentos de su situación; eran mayormente trabajadores del campo, venían de una vida muy dura, y no era infrecuente que allí se acabasen «encontrando». Entre los distintos grupos estaban los «agudos», que estaban muy mal, y a esos, creo, algún adjunto les debía ver, porque era imposible que las monjas los manejaran, aunque la verdad es que eran capaces de variar las dosis médicas con muy buen criterio, y de hecho yo solía confiar en ellas cuando trabajé como psiquiatra. Y luego estaban esos grandes pabellones de «judiciales»: empecé a ver allí la relación esa entre ley y locura; con aquella Ley de Peligrosidad Social franquista (tan punitiva con la pobreza) que colocaba a los psiquiatras ante un dilema terrorífico: porque, ante un delito de «faltas», el sujeto podía ser enviado por el juez, en función del informe del forense que tocara, bien a la cárcel o bien al manicomio; y el manicomio era, en realidad peor que la cárcel, porque, mientras en este caso la condena tenía un límite, el ingreso en el manicomio, no: solo el informe psiquiátrico autorizaba el alta, pero firmarlo era problemático, porque eras responsable ante el juez de lo que ocurriera con el sujeto.

Los «judiciales» eran aproximadamente un cinco por ciento de la población crónica; muy controlados y encerrados, pero que aún así se fugaban saltando la tapia. Ahí empecé a ver como la psiquiatría cubría esa gestión de la peligrosidad, de la pequeña peligrosidad; por ejemplo, gente como los torerillos, que había muchos, saltaban la valla de las fincas para torear, y cuando les pillaban unos iban a la cárcel y otros al manicomio, dependía... También empezaba a haber (no los había visto hasta que llegué al manicomio) algunos toxicómanos; en Salamanca circulaba marihuana en el «barrio chino», una cosa que llamaban «caramelillos de la gloria»..., quizá porque estaba la frontera [*portuguesa*] cerca.

Y cerramos tu imagen de aquella formación universitaria...

Una universidad completamente libresca: podías, como mucho, presenciar dos partos o dos autopsias, pero de práctica real nada; las asignaturas eran tremendamente difíciles de aprobar, como Pediatría, por ejemplo, que conseguí aprobar sin ver a un solo niño. Enfermedades

habidas y por haber, de memoria, exámenes difícilísimos... No había más. Si teníamos inquietudes, teníamos que buscarnos maestros, lecturas. Y ahí es cuando Castilla del Pino —tras romper con López Ibor por el asunto de la cátedra—,²¹ empieza a realizar seminarios, más o menos abiertos, fundamentalmente para gente del PCE. Está en una fase de producción teórica de lo que llama freudomarxismo, aunque pronto gira hacia los análisis lingüísticos. Pero cuando yo le conozco en Salamanca, acabando Medicina, tiene varios libros,²² entre ellos *Un estudio sobre la depresión* (1966) que es un libro básico en la transformación de psiquiatría española. Porque la depresión era el gran tema de López Ibor; mucho más famoso que Castilla por el tratamiento de las depresiones (un tema hoy de plena actualidad, aunque son poco aficionados los norteamericanos a buscar genealogías de por dónde va la psiquiatría). Es López Ibor, que escribe *Los equivalentes depresivos* (era su tesis doctoral, de 1969), el primero que dice que los trastornos psicósomáticos son depresiones encubiertas. Los norteamericanos tratan con antidepresivos todo lo habido y por haber... Entonces, Castilla plantea una tesis en ese libro, que compite con la de López Ibor, que dice que detrás de toda depresión hay una situación personal o social que produce culpa. Este texto de Castilla es el primer libro que leen los futuros psiquiatras de izquierda de mi generación. De todas formas, Castilla tiene un contacto personal bastante difícil, aunque conmigo funcionó muy bien, me escribe incluso poco antes de morirse...



Imagen 5. Mesa formada por, de izquierda a derecha, Carlos Castilla del Pino, Manolo Desviat, Guillermo Rendueles y Alberto Fernández Liria (1990).

²¹ Asunto que Castilla del Pino trata con cierto detalle en la segunda entrega de sus memorias: *Casa del Olivo: autobiografía (1949-2003)* (Barcelona: Tusquets Editores, 2005).

²² *Vieja y nueva psiquiatría* (1963), *Dialéctica de la persona, dialéctica de la situación* (1968) y *Psicoanálisis y marxismo* (1969).

Sí, de hecho, escribes la Introducción a sus obras completas a petición de su viuda en 2013.²³

En fin, te buscas esos maestros particulares y te orientan; otra cosa es la falta de libros. Es aquella época horrible en que había que ir a las trastiendas de las librerías. Yo, además, no tengo pasaporte y no puedo hacer el viaje de estudios, encargo a un amigo un libro de Lacan, los *Escritos* [*que se habían publicado en Francia en 1966*] del que no entendía ni una palabra. Era buscar maestros, buscar teoría, en una universidad en la que estudiar era como aprender aforismos, dejándote completamente inerte cuando te veías ante un enfermo, como cuando en La Gomera, haciendo la mili, me vi teniendo que asistir a un parto. Menos mal que había una enfermera que sabía dar puntos y eso... El ejemplo de lo absurdo de esa formación se refleja en el hecho de que apruebo el quinto curso estando confinado buena parte del año en Gijón, cuando en teoría tenías que estar en el hospital todo el día.

Tras la formación que te proporciona la academia, la huella que te dejan los maestros de vida, y la inmersión en la realidad política del país que te da el compromiso militante ¿cómo se inicia un psiquiatra en el oficio en los años setenta?

Pues ahí también está el franquismo, cuyos mecanismos represivos no se limitan a lo policiaco. Las dos tareas con que te enfrentas al salir de la Facultad son encontrar trabajo y hacer la mili. Y ambas son estructuras muy represivas. Fíjate que solo un año o dos antes de morir Franco todavía hay listas negras en los hospitales con profesionales a los que se les niega el acceso, la posibilidad de trabajar, cosa que muestra, a la vez, los niveles de complicidad de los directores de los hospitales [*recordamos que también pasaba en la enseñanza*].

Las dos vías para hacer la especialidad son las Escuelas Profesionales (la inmensa mayoría, cuando termino) y dos o tres hospitales que son focos de modernidad, generalmente ligados al Opus Dei, que tratan de imitar la formación hospitalaria norteamericana: básicamente en

²³ Guillermo Rendueles, «Introducción», en Carlos Castilla del Pino, *Obras completas I-II (1946-1966)* (Córdoba: Universidad de Córdoba y Fundación Castilla del Pino, 2013), I-XXX.

Oviedo,²⁴ Madrid y Pamplona. Esas son las formaciones hospitalarias. Lo de Oviedo —el Hospital General de Asturias, donde yo me inicio como médico residente en marzo de 1971—, es idea de un prócer del Opus Dei, José López Muñiz, presidente de la Diputación de Oviedo desde 1957, que, en el marco de las reformas tecnocráticas que se abordan en ese periodo, crea el Hospital General de Asturias, que integra también el Hospital Psiquiátrico.

La red hospitalaria española, sin embargo, era muy diferente a esto;²⁵ son los hospitales provinciales espantosos, como hospitales de caridad, con salas hospitalarias a las que se acercan los «cátedros» para ver...: es una formación horrible la que se daba. Eso está ligado a las Escuelas Profesionales, a las que va la inmensa mayoría de los especialistas en Medicina. Tras seis años de Medicina, se pasarán dos o tres más en ellas, haciendo lo mismo que en la carrera: aprendiendo con un maestro, con más libros, más lecciones magistrales. En psiquiatría la Escuela Profesional más famosa es la de López de Ibor. En el Hospital Psiquiátrico de

²⁴ José García González ha sintetizado el proceso en «Psiquiatría y cambio social», *El Basilisco* 8 (1979): 49-63. Lo sitúa tras «la frustrada Ley de hospitales generales de 1962». Refiere la profunda transformación, en los 60-70, de la sanidad asturiana dependiente de la Diputación provincial, mediante tres actuaciones: creación del Hospital General de Asturias (HGA) con nuevas técnicas de organización y nuevas formas asistenciales; transformación del Hospital Psiquiátrico de La Cadellada, y elaboración de proyectos y planes para la renovación del modelo asistencial existente, impulsando cambios en la organización sanitaria de la región. La reforma alcanza dimensión nacional en cuanto pionera en reformas asistenciales con apoyo de instancias gubernamentales, siendo algunas de sus innovaciones los programas de internado rotatorio y la jerarquización de servicios, adoptadas por otras instituciones sanitarias. García González sitúa este proceso en la fase desarrollista del franquismo, con cambios en la administración, aumento de los fenómenos de emigración/inmigración regional y de urbanización, etc. Cabía poca duda del importante peso que había de tener la asistencia psiquiátrica en esa fase. El ministro de Gobernación alerta sobre el incremento de las enfermedades mentales, como de hecho ocurrió: en 1950 hay 89 enfermos por 100.000 habitantes; en 1971, 230. El Hospital Psiquiátrico de la Cadellada, con capacidad para 500 pacientes, llegó a tener 1.300 en 1964, mayoritariamente trabajadores industriales (el psiquiatra Pedro Quirós se ha referido al espectacular crecimiento que originó la creación de ENSIDESA). En ese contexto, surge la reforma sanitaria de la región, promovida por algunas instancias del poder político regional vinculadas a grupos del poder político central. Hay muchas motivaciones, pero el empeño fundamental fue poner en marcha un experimento piloto, luego extrapolable en una región industrializada, con necesidad de recuperar fuerza trabajo, escasez de servicios, conflictividad social y, sobre todo, con una persona al frente de la administración de confianza del Ministerio de Gobernación, con ambiciones y capacidad. La reforma se apoya en la tecnología y en la gestión hospitalaria de influencia norteamericana.

²⁵ En relación con la red hospitalaria española de la época, ver Josep Barceló-Prats, Josep Maria Comelles y Enrique Perdiguero-Gil, «Las bases ideológicas y prácticas del proceso de regionalización de la sanidad en España (1955-1978)», en *Salud, enfermedad y medicina en el franquismo*, coords. M. I. Porras Gallo, L. Mariño Gutiérrez y M. V. Caballero Martínez (Madrid, Los libros de la Catarata, 2019), 146-172.

Oviedo, la Clínica de la Concepción en Madrid y el Psiquiátrico de Pamplona el modelo es completamente diferente. Es como si hubiesen cogido un hospital estadounidense (o canadiense) y lo hubiesen plantado en la zona del Cristo [*en las afueras de Oviedo*], con profesionales incluidos. Cuando empiezo a ser médico residente en el hospital hay dos Adjuntos y un jefe formados en España, el resto vienen de Canadá, de Alemania...; en el Hospital General por donde rotamos (yo roto por medicina interna, etc.) todo el mundo viene de fuera. La gestión es igualmente rompedora, a cargo de José Luis Montoya, uno de los pioneros de la psiquiatría comunitaria.

¿Por qué esa importación? ¿obedecía a algún plan de reforma oficial o gremial? La transformación comienza en 1965, creo. ¿Estaría relacionado con el intento de elaborar, en los primeros 60, un Plan Nacional de Salud Mental promovido desde el Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica?²⁶

Parece una apuesta personal de López Muñiz, el Gobernador Civil, por montar el mejor hospital. El elemento de ruptura más radical de este modelo va a ser el sistema de dedicación exclusiva que se impone: los médicos solo trabajan para el hospital, una novedad absoluta que pone en pie a los médicos de Oviedo. Eso genera una desigualdad total entre el sistema de formación mayoritario y el de estos tres hospitales a los que me he referido, que imponen una formación y una enseñanza radicalmente distintas a la que impartían aquellos «sabios» a los Residentes: en Madrid, por ejemplo, el director de la Clínica de la Concepción es Jiménez Díaz, el gran modernizador, y su rival es Marañón. Este habla muy bien, muchísimo mejor que Jiménez Díaz, pero se encuentra con que, en las sesiones clínicas, lo que manda ya no es «el hablar»: de repente, en este modelo norteamericano importado, la última palabra la tiene no el gran catedrático de Medicina interna, por ejemplo, sino el de Anatomía patológica, que —este sí— puede precisar fehacientemente la causa de una muerte. Toda aquella medicina cambia: veo, sorprendido, que el gran maestro es el radiólogo, Pedrosa, que viene de USA,

²⁶ Ver Enric Novella, «La psiquiatría franquista y la educación para la salud mental», en *Educación, comunicación y salud. Perspectiva desde las ciencias humanas y sociales*, coords. J. M. Comelles y E. Perdiguerro-Gil (Tarragona: Publicaciones de la Universidad Rovira i Virgili, 20017), 81-103.

que «calla» a los grandes popes de medicina interna, los cuales ya pueden decir misa porque la radiografía «canta». Igual ocurre con los anatomopatólogos... Esto cambia el ambiente pedagógico de la formación. Y también el modelo de Residente, que ya no tiene que pagar por su formación, como en las Escuelas Profesionales, sino que aquí (y esa es la primera guerra que tenemos) se empieza a plantear la necesidad de cobrar un salario por un trabajo que nos ocupa exclusivamente. Primero estamos como becarios, con alojamiento incluido en un pequeño y coqueto edificio, pero queremos otro sistema. Y a la vez se plantea otra reivindicación paralela que ocasionará la segunda huelga, que es conseguir tener, como colectivo, representatividad en el organigrama del hospital.

Entre los aspectos que colocaban al nuevo Hospital General y al Hospital Psiquiátrico [*dependientes de la Diputación*] a años luz de lo que ocurría tanto en el Hospital Provincial como en la Residencia de la Seguridad Social, está el hecho de que en nuestra formación hospitalaria vamos a tener profesionales buenísimos, la gente más famosa internacionalmente, muy bien pagada. Entre los que vienen a Oviedo a darnos seminarios estaba Francesc Tosquelles, que era casi un hijo; y con él se monta aquí la mejor terapia ocupacional de España y casi de Europa... Pero tampoco hay que engañarse. La psiquiatría se mueve difícilmente a pesar de esa nueva administración y los grandes recursos que se le inyectan. Si en el hospital de Salamanca al que me referí, el catedrático mandaba, iba cuando quería y era sustituido en el día a día por las monjas, en Oviedo es lo contrario: equipos completamente jerarquizados, muy a la americana: Adjuntos, Residentes 1, Residentes 2...; también los enfermos guardan estas jerarquías (los enfermos con terapias ocupacionales). Sin embargo, y a pesar de ello, la estructura manicomial sigue siendo la misma; quiero decir que este personal que traen de fuera se encuentra con la misma estructura de los psiquiátricos tradicionales: Oviedo tiene 1.200 camas, un pabellón de «judiciales» de 400 que tienen que estar en teoría encerrados; y el problema sigue creciendo. De modo que comienzan una reforma de la asistencia psiquiátrica que consiste en crear consultorios en distintos puntos de la provincia [*en los ambulatorios*]: la modernización de la psiquiatría, será, ante la dificultad de cambiar, sectorializar, es decir, en vez de que vengan los enfermos a Oviedo, los enfermos acuden al sector que les corresponde (Gijón, Avilés, Cangas...) y los profesionales nos desplazamos a los distintos dispensarios.

¿Qué relación hay entre la psiquiatría y el Hospital General? Parece que hay un desencaje en el modelo, entonces...

Así es. La psiquiatría está tan retrasada técnicamente que ese proceso de modernización no encaja con la supermasificación: todos aquellos medios y profesionales que va a tener —asistentes sociales, servicio especial de psicología, laborterapia— no encajan en ella. Y aunque el Hospital General y el Psiquiátrico constituyen una unidad (los médicos residentes van rotando por los distintos servicios, los jefes de servicio son los mismos y, de hecho, acaban constituyendo en la ciudad un grupo identificado, diferenciado y rechazado por los del «Oviedín de siempre»), el modelo, que es una isla de modernidad fuera de todo contexto, del que Muñiz se enorgullece y deja patidifuso a López Ibor, en aquella España cutre, en nuestro espacio tan específico, eso no encaja bien. Es un cuerpo extraño de modernidad que va a explotar.

En cualquier caso, también los hospitales psiquiátricos americanos siguen siendo un horror. En el de Oviedo, los mil y pico pacientes que teníamos eran el mismo conglomerado que vimos en Salamanca. Pero la arquitectura era californiana: lo que tratan es de subdividir mucho. Los «crónicos» ahí se quedan; pero vamos a semiabrir, en fases, a los «clínicos», intentando que el centro pierda parte de su carácter de institución total, y montar unos servicios de terapia ocupacional, como ya dije, magníficos: en la falda del monte Naranco, con vaquería, taller de coches, carpintería..., con prados y zonas arboladas donde los enfermos «se perdían», servicios que presumen de ser los mejores de Europa. Entre otras razones, porque los «agudos» están muy divididos y psicologizados (si tiene una neurosis obsesiva, que trabaje con barro). Hay también un pabellón infantil para críos ingresados y una psiquiatra superespecializada, muy vocacional, Dulce Martínez Sierra, un pabellón fantásticamente dotado que deja a los chicos bizcos. Ese es el ambiente cuando yo llego, mal en lo laboral, pero con una enseñanza deslumbrante. Muy artesanal, con seguimiento sistemático y casi diario de los distintos «superiores» que diariamente te revisan las historias clínicas, te llaman para corregir actuaciones, te preguntan, te critican... incluido el jefe (el mío era Martínez Sierra). Y con mucha dedicación al estudio por nuestra parte [*los médicos residentes*]. Un poco esa imagen que transmiten las películas americanas, con los médicos estudiando en el hospital por las noches, y comparando entre nosotros qué luces en las ventanas estaban encendidas más horas...

Veamos entonces esa expresión que has utilizado: «un cuerpo extraño de modernidad que va a explotar».

En ese sitio tan extraordinario hay dos problemas que para los médicos residentes se vuelven acuciantes. Uno es de carácter económico: tenemos dedicación y disponibilidad absoluta al hospital, pero la retribución es una beca que cubre los gastos de alojamiento y mantenimiento más una cantidad mínima. Un sistema que rechazamos exigiendo un contrato de trabajo, un contrato laboral. El otro problema es el de la representatividad, reivindicación en la que el Psiquiátrico de Oviedo es importante. Lo cual obedece en buena medida a que nos apoyamos en una idea que viene de fuera y que suscribimos. La idea de que un hospital psiquiátrico debe ser una especie de comunidad terapéutica, indisoluble de una organización específica basada en la representación de los distintos colectivos: médicos en sus categorías, enfermeras, asistentes sociales, terapeutas, auxiliares... y enfermos. No puede ser una organización «de autor». De hecho, poco tiempo después de las huelgas (en mayo-junio del 71 en Oviedo, básicamente por los MIR; y en agosto-septiembre en las Clínicas Psiquiátricas de la Ciudad Sanitaria Provincial Francisco Franco de Madrid, por el staff), que tendrán gran eco y apoyo nacional, se aprovecha el XI Congreso de la Asociación Española de Neuropsiquiatría (AEN) en Benalmádena para montar la Coordinadora Psiquiátrica, que funcionará esos años clandestinamente. Asiste mucha gente del PCE, y lo cierto es que —sin mucho ton ni son, dado el riguroso directivismo de ese partido—, se sacan conclusiones completamente «progres»: la organización psiquiátrica debe parecerse a una comunidad terapéutica y, por tanto, con representación y democracia interna. Lo cierto es que este planteamiento cala mucho entre los Adjuntos. Si el conflicto inicial de los Residentes es económico, el de los Adjuntos y los jefes es más de conciencia democrática.

En esos conflictos empieza también a manifestarse un cierto anti-franquismo por debajo en sectores profesionales más amplios. El director del Psiquiátrico de Oviedo, Montoya, que ha venido de Canadá, es un demócrata anglosajón que no entiende por qué nuestras reivindicaciones son contestadas con represalias. Ve muy bien esa representación paritaria que él asume, y que le costará ser cesado por la Diputación. La respuesta de la administración es puro fascismo, expulsando a todos sin más y cerrando el Psiquiátrico. Mandan a Lafuente Chaos, presidente de

los Colegios de Médicos, a intentar negociar, porque ha habido un movimiento solidario en Madrid, en Barcelona... Echan a López Muñiz de la Diputación, también. Pero ven que deshacer todo es complicado, quieren negociar; yo estoy en la Comisión, estamos casi en asamblea permanente porque vivimos allí; la lucha se extiende, es popular, yo conspiro con los del PCE, Horacio Fernández Inguanzo [responsable del PCE de Asturias] va a hablar a los asambleístas... Se acepta que nombre la nueva Diputación a un cura trabucaire que amenaza casi directamente con la pistola, era un falangista amigo de Franco...



Imagen 6. Médicos Residentes del Psiquiátrico de Oviedo en huelga (1971). Rendueles a la derecha.

Lo cierto es que nuestra presión sirve y se entra a negociar lo que va a ser luego el sistema MIR a nivel nacional. No se impone inmediatamente, pero se empieza a decir que la formación de especialistas tiene que dejar de ser la de las Escuelas Profesionales que dependen de los «cátedros» y que sí, se puede plantear la representatividad en los hospitales. Parece que todo está ganado y se atiza el movimiento... Carrillo infla las expectativas, planteando la oportunidad de salir con las banderas

desplegadas; es aquel momento de auge de la alianza de las fuerzas del trabajo y la cultura.²⁷ No sé por qué ceden en eso, el franquismo tenía esas cosas de gestos un poco espasmódicos ..., piensan «igual estos son sensatos y se apaciguan con una pequeña victoria»...; y sí, la victoria es global: el director, Montoya, vuelve, empieza a llegarnos gente al PCE, Adjuntos, jefes de servicio...que no teníamos, incluso los que han venido de fuera, el mismo Pepe García, y ahí nos crecemos. Es difícil saber, desde ahora, el sentido que tuvo todo eso...

Eso, ese izquierdismo, complica aún más todo. Porque, como en psiquiatría lo de modernizar no funcionaba, era muy difícil sacar a todos esos «crónicos», pues ahí se complica, porque el izquierdismo, al hacer causa con la antipsiquiatría, con el análisis antiinstitucional, empieza a crear un conflicto larvado entre izquierda y derecha. En psiquiatría, y sobre todo en esos manicomios, el problema central no es la enfermedad, la locura, como nos enseñaban los libros de psicopatología clásica, sino la institución. Castilla del Pino ataca muy bien esto con eso de la «dialéctica de la situación», planteando que había que separar la situación de las figuras internas, que el saber específico del psiquiatra era sobre el mundo interno.

De modo que, vía los psiquiatras y algún Adjunto, las tesis antipsiquiátricas penetran, sobre todo con el libro de Basaglia. En su trabajo *La institución negada. Informe de un hospital psiquiátrico*,²⁸ plantea la

²⁷ Sobre esta estrategia del PCE en los años sesenta, tratando de organizar el movimiento de los profesionales, enlazándolo con el movimiento vecinal, el obrero, el estudiantil, y concretamente el de los enseñantes, puede verse Aida Terrón y Antonio Viñao, «Educación, movimiento obrero y sindicalismo (España, siglo XX)» *Historia de la Educación* 37 (2018): 91-94.

²⁸ Editado en Buenos Aires, 1972, con prólogo de Ramón García, Ana Serós y Luis Torrent. Ramón García, en *Historia de una ruptura. El ayer y hoy de la psiquiatría española* (Barcelona: Virus, 1995, 42-44), da cuenta de la incorporación del «pensamiento crítico» a la psiquiatría española y del modelo de prácticas al que hacía referencia. En esa dinámica de formación de «grupos» hay que situar las clases de Psicología en la Facultad de Medicina de Barcelona a cargo de Ramón García en la segunda mitad de los sesenta (Josep María Comelles recuerda estas clases en que se hablaba de antropología cultural, de sociología y de psicoanálisis) de las que sale un grupo de estudiantes (Seminario Universitario Interprofesional) que conecta con la Universidad Libre de Berlín, la Escuela de Frankfurt, etc. A su vez, se incorpora otro grupo, denominado médico-psico-pedagógico que trabaja en estos finales de los sesenta y primeros de los setenta, formado por profesionales comprometidos con la cosa pública y antifranquistas, que introducen en nuestro contexto teorías y modelos críticos (marxismo, psicoanálisis, antipsiquiatría, análisis institucional, etc.) nada estudiados, según él, en el ámbito psico-socio-educativo, que crea una pequeña red de trabajo comunitario (cooperación con incipientes asociaciones de barrio o con grupos de base, colaboración con escuelas y colegios, apoyo profesional a las primeras guarderías, relación con asociaciones de padres de minusválidos), así

tesis al revés: es decir, que en el hospital el problema no es la locura sino la situación de los enfermos, que los catatónicos, una forma de esquizofrenia descrita en los libros, no constituyen un cuadro de la locura sino de la institución, lo tienen todos los encerrados... Que el saber que se ha acumulado en los hospitales psiquiátricos observando a los locos es un pseudo saber, como el de los etólogos que estudiasen los animales en el parque de fieras.

Eso provoca un izquierdismo disparatado, que plantea abrir los manicomios y psiquiátricos rápidamente, creando alarma en las familias, a las que decimos «este que tiene usted aquí desde hace tantos años, desde mañana irá para su casa». Empezamos a hacer asambleas de y con los enfermos, abriendo una dinámica a la que se suman incluso jefes de servicio muy tradicionales. Es algo raro, esta aceptación de Basaglia, que no se produce en otros lugares. De hecho, creo que fue en uno de los primeros congresos con que contacto, el Congreso Mundial de Psiquiatría, en México [*es el V Congreso celebrado en 1971*] donde proponen excluirle, argumentando que él mismo reniega de la función del psiquiatra. Porque la tesis es que toda descripción del efecto de la cronicidad en psiquiatría es una falsa cronicidad; es decir, es una cronicidad inducida por el encierro. Todo eso que se ha estudiado y se ha aprendido en base a observaciones por los grandes psicopatólogos se hace desde dentro del manicomio; la tesis de Basaglia y Laing es que si estuviesen en su casa sería otra cosa. De todas formas, ese planteamiento funciona en algunos cuadros clínicos, y ahí surge la teoría del etiquetado, de Goffman... Entonces coincide todo, el izquierdismo que crea alarma, hay avisos a Montoya para que controle la situación, y él aguanta muy bien...

El pabellón de los «judiciales» es otra fuente de conflictos, porque lo abrimos, dejándoles que se busquen la vida. Misteriosamente, los enfermos no se quieren marchar, ante un alta se resisten: «¡ay, con lo bien que se está aquí...!». Es un proceso muy conflictivo, pero se hace mucha

como simultáneamente (1966-1972) otro grupo de psiquiatras progresistas (comunistas y anarco-independientes) en contacto a su vez con la Mesa de Hospitales, una organización sanitaria de base. La Academia de Ciencias Médicas de Cataluña, por su parte, organiza en 1968 una serie de charlas en las que intervienen, entre otros, hombres como Jean Oury y Tosquelles (representantes de la psicoterapia institucional francesa), Ferdinand Oury, un maestro freinetiano que formula la Pedagogía institucional... y el mismo Franco Bassaglia. Sin demasiado predicamento, pero con cierta potencia, la pedagogía española se hace eco de este movimiento, lo que precisa con bastante detalle Antoni Colom en *La pedagogía institucional* (Madrid: Síntesis, 2000).

propaganda, estamos llevando la «buena nueva» a los hospitales que llega a toda España. En la segunda huelga (agosto-septiembre del 71) estamos muy organizados y crecidos en el hospital: salimos en la prensa y nos creemos los reyes del mambo. Pero ahí llega una reacción radical que corta toda expectativa: el desencadenante son los Comités para la selección de los Residentes. Habíamos logrado imponer que fuesen paritarios, pero la Diputación se niega y muestra intención de no transigir, a pesar de un larguísimo encierro que hacemos. Concluye con el expediente y el despido de prácticamente todo el personal de las distintas categorías. A mí me retiran la prórroga de la mili, el hospital vuelve a ser manicomio, hacen una limpieza de «izquierdistas» por los hospitales de toda España... Y, sin embargo, continúan los bandazos a los que me he referido antes: de repente, a otro preboste se le ocurre hacer el Psiquiátrico de Conxo en Galicia,²⁹ en la misma línea que el de Oviedo, que coge a gente despedida, admiten a jefes de servicio que tenían muy buenos currículums (por ejemplo, Pepe García) aunque la mayor parte se van a Suiza, donde los admiten encantados, o a Estados Unidos...Lo de Oviedo queda completamente dispersado.

Es una guerra perdida y de difícil salida. A finales de septiembre, en el Congreso de la AEN montamos formalmente la Coordinadora Psiquiátrica. La idea era hacer «entrismo» en esa Asociación, una táctica del PCE de entonces que buscaba «entrar» en los colegios profesionales, en el sindicalismo vertical, etc. Nos había apoyado bastante durante el conflicto, aún no estaba tomada, pero tiene bastante gente «progre», y desde luego era la más abierta a la modernidad y había aguantado, desde 1924, con un aire fresco.

Si tengo que valorar ese proceso, diría que fuimos buena gente, éramos pocos y a lo mejor equivocados pero, pensándolo ahora, veo la generosidad de ese tipo de médico adjunto que se viene de Alemania —en el caso de Pepe [García] con un mujer alemana que no entiende la lengua— y lo hace creyendo que aquí va a estar bien, y de repente se meten en estas peleas y lo asumen muy bien; Pepe llega de ser un tecnócrata

²⁹ José García González, «Una década de la asistencia psiquiátrica (1965-1975) y dos intentos de psiquiatría comunitaria: el H.P. de Oviedo y el Sanatorio Psiquiátrico de Conxo», en *La transformación de la asistencia psiquiátrica*, ed. M. González de Chávez (Madrid: AEN-Ed.Mayoría, 1980), 411-456. Sobre la lucha contra los manicomios y a favor de una psiquiatría comunitaria, puede verse, por ejemplo, Víctor Aparicio Basauri (coord.), *Orígenes y fundamentos de la Psiquiatría en España* (Madrid: ed. Libro del Año, 1997). En él se incluye el capítulo de Rendueles «De la Coordinadora Psiquiátrica a la Asociación Española de Neuropsiquiatría: de conspiradores a burócratas», 287-309.

muy listo a militante del PCE, le despiden de Oviedo, le vuelven a despedir de Conxo, se queda sin trabajo y tiene que vivir de una especie de club cultural..., tiene dos críos...; esas biografías, yo creo que no se han valorado bien, ni siquiera por nosotros. Montoya se va a Canadá, yo a la mili a La Gomera, desesperados ambos; luego, tras años, nos encontramos y nos da alegría vernos...

Hemos hablado del trabajo. La otra estructura represiva a la que tenías que enfrentarte —tras la diáspora de Oviedo y retirarte la prórroga— era el servicio militar, que seguramente pintaba mal para alguien con varios procesos en su haber. Háblame de ello. Has escrito algo que me impactó mucho. Has escrito que «la voluntad de cambio a principios de los 70 no nacía de ninguna teoría antiinstitucional que mi generación ignoraba. Cuando llegé a los manicomios mi quinta, junto al escándalo por el encierro, conocía bien el olor de aquellas instituciones totales porque lo habíamos aprendido en las cárceles y los cuarteles en los que el franquismo nos había educado. De estas indignidades nacía la voluntad de cambio y no del libro de Erving Goffman, que tan útil nos resultó a posteriori».³⁰

Sí, ese mundo de la mili, en la Marina, tan larga y amenazadora.³¹ Primero en El Ferrol, luego en Cádiz, y finalmente en La Gomera. En Cádiz veo cómo es un hospital militar (también «por dentro»: sufro un problema de salud y estoy hospitalizado) y ahí están, claramente, algunas ideas de Goffman y los análisis institucionales. Era el Hospital de Marina de San Fernando, y ahí comienzo una buena relación con el comandante, el psiquiatra Alfredo Calcedo Ordoñez que, además de la Clínica de Neuropsiquiatría del hospital, lleva el Dispensario de Higiene Mental de la Jefatura Provincial de Sanidad. Trabajo con él [*ese tiempo le*

³⁰ Guillermo Rendueles, «Epílogo. ¿Por qué *Miserables y locos* no fue un *bestseller*?», 469.

³¹ Guillermo recuerda en otra entrevista que «al acabar la carrera, empecé la mili en Marina, en el Ferrol: intenté buscar un enchufe a través de mi padre, incluso tocó a Torcuato Fernández Miranda, pero valían más los informes de Claudio Ramos [*el policía de la Social que le «custodiaba» en Gijón*]. El vicealmirante me llamó expresamente al llegar (me hicieron vestirme de gala para verlo) para “recordarme” que “si las cosas fueran como debían” lo suyo sería ahorcarme, y me advirtió que “iba a tener muy mala estancia”» («He impuesto un orden al caos de la vida», *La Nueva España*, 31 de julio 2010). Entrevista realizada por Javier Cuervo accesible en <http://www.lne.es/asturias/2010/07/26/he-impuesto-orden-caos-vida/947101.html> (consultada el 5 de noviembre de 2020).

servió para completar los dos años de formación de médico residente que se habían interrumpido tras su expulsión del Hospital Psiquiátrico de Oviedo]. Está empeñado en publicar a todo tren para ser catedrático —cosa que finalmente logra— y me «incorpora» a ese afán suyo. Debo reconocer que es el que me enseña los métodos y aspectos formales de la investigación y de la presentación de trabajos, algo que no había hecho la universidad. De entre los cuatro trabajos que hicimos juntos, generalmente sobre aspectos legales, hay uno, estremecedor, sobre el suicido en el medio militar (con datos precisos y que hasta López Ibor elogia), una realidad que me marca: era brutal la cantidad de chicos que se ahorcaban en aquel maldito hospital, vi alguno, todo se me revuelve... con las madres destrozadas allí... terrorífico... Pero la cosa se interrumpió pronto. Yo seguía organizado en el PCE. Ramos ve que tengo este ligero enchufe con Calcedo y me larga a La Gomera, que es donde están los más desgraciados.

Me gustaría comentar algo más sobre esta relación mía con Calcedo porque se extendió en el tiempo y tuvo cierta importancia. Cuando terminé la mili yo me olvido de él, pero insiste en que haga la tesis doctoral, la cual finalmente me firma, aunque el tema que traté —*La cronicidad en psiquiatría [presentada en la Facultad de Medicina de Cádiz en 1980]*— esté muy alejado de lo suyo. Es un militar, catedrático de derechas, por el que no me dejé querer mucho y al que trato de esquivar, pero con quien, finalmente, mantengo una relación durante años, aunque muy intermitente. A lo largo del tiempo me invitó a actos y mesas importantes (recuerdo uno con el juez Baltasar Garzón; hay que recordar que tenía interés por los aspectos legales, como he comentado) y yo, a mi vez, también le invité. Mientras estuve en la mili con él, trabajar en esas cosas en vez de estar haciendo guardias en el cuartel (que lógicamente también me tocaron)...; o sea, por un lado hubo esa cobardía suya para evitar que me enviaran a La Gomera, porque creo que hubiera podido evitarlo..., pero me dijo que no podía, y, como coincidía con la imposibilidad de enchufe por parte de Torcuato Fernández Miranda, creo que eso es lo interesante a extraer: es decir, que el SIM [*Servicio de Información Militar*], que dependía de Carrero Blanco, se saltaba todas las cadenas de mando. De hecho, Calcedo llegó a decirme que él mismo podía ser «espiado». Me insistió hasta poco antes de jubilarse para que buscase plaza en la universidad como profesor de Medicina Legal, que me podía ayudar, pero tenía un comportamiento muy raro y a la vez muy

facha: a González Duro [*psiquiatra, militante del PCE*], que trabajaba con él, lo largó de allí. En una de las huelgas del Hospital Francisco Franco llegaba allí con el uniforme de almirante, o general... Son esas cosas del franquismo: alguno te quería echar una mano, pero al mismo tiempo evitaban comprometerse por miedo. Las oposiciones del 66, cuando López Ibor se carga a Castilla del Pino, que era su candidato (y que acaba yéndose a Córdoba a un dispensario de Higiene mental, que es donde hace esos seminarios y todo eso...) suponen el mismo miedo ante una orden de arriba; nada raro en alguien que había estado confinado en Andorra... En fin, remato esa relación con Carcedo con una anécdota real, y es que, cuando era muy mayor y yo le había perdido la pista, en un momento los organizadores de un acto sobre él me invitan a enviar un video con unas palabras; yo las preparé dando por hecho que había muerto y que eran para un homenaje póstumo, pero no, allí estaba, de cuerpo presente... ¡pero vivo!

Durante el periodo de la mili no me entero de nada, porque el nivel de represión de los milicos es total, no hay institución como esa. La vuelta, tras un año y medio, me muestra que la represión ha funcionado, pero que el movimiento antipsiquiátrico se ha crecido. Justo al poco de volver, después de defender la tesina en Salamanca sobre la izquierda freudiana, me encuentro con un congreso de la AEN importante. Ahí el PCE, que ya se había recompuesto, ya no éramos media docena, tiene un grupo previsto para tomar la Junta Directiva encabezado por Castilla de Pino. Están los «peceros» más conocidos, Enrique González Duro y otros. Pero misteriosamente, y para mi sorpresa, ese movimiento antipsiquiátrico, que encabezan los catalanes, mantiene, con muchas adhesiones, que lo importante es la base, las instituciones en negación... Ramón García tiene unas intervenciones muy efectistas sosteniendo que no hay que tomar la institución, que eso es burocratizar el movimiento... El PCE pierde frente a unas posiciones que desbordan el movimiento convirtiendo el Congreso en una Asamblea permanente (muy de mayo del 68) donde se discute todo, con el cabreo de los que presentan ponencias, y yo me siento completamente desconcertado porque se asumen posiciones en apoyo, por ejemplo, a la representación en los hospitales, pero hay una mayoría bastante aplastante a favor del asambleísmo, incluso de gente del PCE, un partido de «vanguardia» que considera que no puede colocarse detrás. Y que lo que hay que hacer es adoptar la

estrategia de la «mancha de aceite»; es decir, iniciar conflictos allí donde haya más fuerza y se pueda, confiando en que sucesivamente se van a ir extendiendo... Pero la cosa no funciona así: en esos conflictos echan a Ramón García, a Pepe García, que estaba en el Psiquiátrico de Conxo y a otros. Las luchas son luchas muy largas, se cierran y expulsan a unos, pero otros vuelven a encontrar trabajo... Como el sistema de las listas no está tan perfeccionado, un poco fuera de foco vamos encontrando sitio en centros o manicomios no estatales. Yo me busco la vida por hospitales de esos de monjas, privados, y es cuando caigo en el manicomio de Ciempozuelos [*Hospital Psiquiátrico de Mujeres de Ciempozuelos, Madrid*] por gestiones que hace un compañero del Hospital Francisco Franco.

En 1973, estando en Ciempozuelos, es cuando se detiene a Puig Antich, que sería condenado a muerte por garrote vil. La represión había liquidado muchas organizaciones, lo que lleva a que las acciones se acentúen y radicalicen muchísimo, sobre todo cuando nos enteramos de la sentencia de condena a muerte, cumplida en marzo de 1973. Yo estoy tan cabreado que es cuando en el manicomio ayudo a una de esas «patronatas» a escaparse.

Hacemos un inciso. En el manicomio de Ciempozuelos, donde estuviste un año, perfilaste ideas y trabajos que, a mí, particularmente, me han interesado: la primera es aquella circunstancia que te habría permitido confirmar las tesis de Basaglia, cuando una avería en el pabellón de «violentas» obliga a la administración a distribuirlas en los distintos espacios y pabellones temporalmente, cuya inesperada consecuencia fue la desaparición progresiva de algunos de sus cuadros clínicos. A partir de la historia clínica de Aurora Rodríguez —una mujer de ideas eugénicas encerrada por el asesinato de su hija, Hildegart— escribiste *Manuscrito encontrado en Ciempozuelos*, donde rastreas la presencia del eugenismo en España, que a mí me llevó a interesarme por la propuesta de la «maternidad consciente»;³² y la

³² De ahí surgió una investigación sobre la influencia del eugenismo en el ámbito educativo que nos condujo a la figura de Luis Huerta, un maestro asturiano que, en el primer tercio del siglo XX, desarrolló una importantísima actividad informativa y propagandística a favor de una «educación eugénica» convirtiéndose en su mayor representante. De ahí salieron dos trabajos para el Coloquio Nacional de Historia de la Educación de Santiago de Compostela (1990, sobre educación de la mujer), uno mío,

otra es esa figura de las Patronatas, sobre las cuales has publicado varios trabajos.³³ En el manicomio hay una unidad para ellas, las encuentras... y ayudas a una de ellas a escaparse...

Ese hospital psiquiátrico, en el que estuve un año (1973-74), es especial, no tiene «agudos». Como varias Diputaciones de Castilla no tienen psiquiátrico (por ejemplo, Cuenca) envían a sus locos a centros de las órdenes religiosas, resultando una mezcla de locos pobres y pobres de Castilla, almacenados, alejados completamente de la familia... Nos parecía un horror, así que una de las primeras ocurrencias es convencer a las monjas para llevarlos en las navidades a su casa. Convencemos también al jefe de la Diputación —un mutilado de guerra— y contratamos un autobús a Cuenca. Viene con las dos monjas y conmigo una asistente social (que debía ser todo el equipo que tenían), llegamos y los repartimos a las familias, que nos dan una cuchipanda en el parador (risas).



Imagen 7. Rendueles y Erich Hackl dialogan con Diego Díaz Alonso en la presentación, en el Ateneo Obrero de Gijón, de la reedición de *Manuscrito encontrado en Ciempozuelos* (2020).

«Anticoncepción y maternidad consciente en el pensamiento eugenista español» (recuerdo algún colega levantarse durante mi exposición, un poco escandalizado por la temática y el planteamiento), y otro de Carmen Diego y Montserrat Fernández, «Hacia una maternidad y puericultura científica: la propuesta eugénica». Diego publicaría posteriormente, tras varios años de investigación, un extenso y preciso trabajo titulado *Luis Huerta, maestro y eugenista* (Oviedo: KRK, 2006). En cualquier caso, el origen de todo ello fue el deslumbramiento que me produjo este libro de Guillermo.

³³ Guillermo Rendueles, «Las patronatas del manicomio de Ciempozuelos», en *Estado de Wonderbra. Entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género*, coords. Barbara Biglia y Conchi San Martín (Barcelona: Virus, 2007), 229-243.

De todas formas, como hay poco que hacer, es donde encuentro su historia clínica y me intereso por Aurora, a la que había conocido; y es donde pasan esas cosas que comentas: el pabellón de «violentas» se viene abajo y hay que repartirlas y se observa que pierden violencia... Allí mandan mucho las monjas, tienen psiquiatras famosos que pasan por las mañanas a firmar y el resto lo llevamos los dos médicos residentes y las monjas. Y tienen, además, esos locos pobres, viejas que han acabado allí... más esa unidad de «patronatas», que constituye toda una cadena para la reforma moral de las mujeres descarriadas. El Patronato de Protección a la Mujer, inspirado por Vallejo Nájera, horrorizado por la mujer «promiscua y dinamitera», se creó en 1939 bajo Franco, temeroso de las furias femeninas, reforzando el vínculo de la pareja asistente social-psiquiatra de manicomio mediante la creación de varias unidades del Patronato en su interior. Una de las unidades del Patronato en Ciempozuelos me hizo percibir, como si de un laboratorio foucaultiano se tratase, todo ese proceso de domesticación y quiebra de una rebelde que no sigue los itinerarios de sexualización que le han marcado y que, por ello, debe aprender feminidad (o sea, deseo del hogar y familia).³⁴ Tiene, como el infierno de Dante, sucesivos círculos para estas jóvenes «descarriadas»; lo normal es que en el primer círculo se rehabiliten. Ahí podías caer por cosas nimias: llegar tarde a casa sin que tus padres pudiesen hacerse obedecer... Entre los círculos hay colegios, y el último era Ciempozuelos. A ellos eran enviadas desde los círculos de vigilancia moral, existentes en todas las provincias y formados por policías, beatas, etc. Su labor era hacer un informe de ámbito provincial identificando cuantas prostitutas había, casas de cita, bailes, etc. Al último círculo, en este caso Ciempozuelos, llegaban las «irreformables», que incluían de todo: chicas muy pobres, o muy normales que se habían llevado mal con las monjas, lesbianas, que, estas sí, caían todas, porque eran vigiladas a sangre y fuego. Algunas eran chicas duras, no drogadictas aún, pero si rebeldes de verdad, indoblegables... A la que yo ayudé era una de estas..., y la ayudé porque fugarse tenía consecuencias terroríficas si te cogían. Ella me explicó la mecánica de la fuga cuando confió en mí: «sé que me va a follar cualquiera que me coja en coche, pero si consigo dilatarlo 400 kilómetros estaré suficientemente lejos y... “ya libro”».

³⁴ Guillermo Rendueles, «Jueces, psiquiatras y asistentes sociales. De matrimonios mal avenidos a *menage à trois*», *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 20 (2000): 129.

Sin duda, no eran buenos tiempos en aquel país de garrote vil y de «patronatas», en aquellos setenta, tan terribles, a pesar de la muerte de Franco y de la aparente «fiesta» que se venía encima. Querría que mirásemos ahora hacia adelante. Hemos visto tu periodo de formación, el compromiso antifranquista y la búsqueda peleada de «locos de desatar». Ahora me gustaría entrar en el relato de lo que será, a partir de entonces, una (tu) vida de oficio de más de cuarenta años, orientada desde una biografía concreta, desde unas convicciones ideológicas y profesionales... Durante muchos años vas a ser un psiquiatra de ambulatorio en Gijón y también de consulta privada (y probablemente no sea lo mismo, sean dinámicas diferentes y quizá lo sea también la propia elaboración teórica) en un medio específico como la Asturias del desmantelamiento industrial, y en el contexto de un discurso y una práctica de la psiquiatría convencional dominante que tú analizas muy críticamente y que te empeñas por desvelar. Como ves, un meollo grueso que tendrás que intentar desovillar...

Sí, cuando estoy en el Psiquiátrico de Salt, al que llegué en 1974 [*después de Ciempozuelos y pocos meses después de haber obtenido una plaza de Neuropsiquiatría en el ambulatorio de Gijón*] un compañero, Cristóbal Colon, me dice: «Franco ha muerto»... y es una liberación... Sigo allí todavía un par de años hasta que esa psiquiatría de manicomio parece que se agota, todo el pescado está vendido. Ya han cambiado aquellos manicomios disparatadamente grandes: en Salt, por ejemplo, el número de camas se ha reducido a unas 300-400. Se hacen cosas más racionales y sensatas, aunque la psiquiatría manicomial en cada sitio es distinta. Los manicomios no dependen de ningún Servicio Nacional de Salud, entonces inexistente, sino de las Diputaciones provinciales, y empiezo a ver que la reforma del manicomio está más o menos encauzada, que lo que va a pasar es que esos «crónicos», muchos de ellos, no van a tener salida (no hay donde llevarlos, el proceso de montar algo es muy lento) y los «agudos» no van a mejorar.

Me planteo volver a Asturias, y aunque podía ya volver al Psiquiátrico de Oviedo (peleamos porque se nos aplicara la Ley de Amnistía, Pepe García, yo y otros «señalados») vemos que la nueva alternativa va a ser lo que llamábamos entonces Psiquiatría Ambulatoria, que considerábamos clave. Nos planteamos cómo iba a ser ese oficio, porque, por un

lado, no queríamos que los que salían del manicomio volviesen a entrar, confiando en que se creasen, como quería la Psiquiatría Comunitaria, una red de servicios comunitarios: pisos protegidos para los sin familia, redes de trabajos de enfermos mentales, grupos de apoyo, que un poco es el modelo que tenemos en la cabeza... Una psiquiatría en la comunidad, cuyo «lugar profesional» serían los Centros de Salud Mental. Sería ese el lugar al que yo voy a trabajar en 1974: un Ambulatorio de la Seguridad Social (que se llamaban entonces de Neuropsiquiatría) como «médico especialista en neuropsiquiatría». Tres años después me traslado a un ya Centro de Salud Mental en Pumarín, un barrio de Gijón, al que me incorporo en marzo de 1977 y donde permanezco hasta mi jubilación en 2012.

Los que habíamos participado en la reforma parecemos estar de acuerdo. Hay un reagrupamiento (tras haber abandonado la AEN) y volvemos al Congreso siguiente; será la Asociación donde convivimos la gente de la izquierda. Y ahí empieza la repesca del PSOE. El modelo de la AEN de los Centros de Salud Mental, modelo del PSOE, se acepta, aunque sabemos que se hará con una política de inversiones muy restrictiva que limitará mucho su desarrollo (se nos decía: «si sacamos para ambulatorios no hay para Centros de Salud Mental, si...»). La oferta es, más o menos, abandonar los manicomios y centrarse en este modelo.

De modo que, poco a poco, la disyuntiva va a ser: Psiquiatría Comunitaria o medicalización de la psiquiatría. El modelo que organizan las leyes del PSOE, aunque formalmente se habla de lo comunitario, es claramente médico: los enfermos mentales son concebidos y tratados como el resto de los enfermos, con ni más ni menos derechos. Y ahí empieza de nuevo una pelea gorda, porque son modelos completamente opuestos: el del PSOE apuesta por ordenar la salud mental en ese tipo de consultorios, un poco más grandes, con algún psicólogo..., pero aquella política imprescindible de inserción tutelada se corta enseguida. En ese momento hay una alianza con el movimiento popular (el PSOE toma las asociaciones populares, particularmente las Asociaciones de Vecinos) que neutraliza el movimiento que buscamos: el primer choque surge cuando tratas de poner pisos para enfermos mentales y la Asociación de Vecinos del barrio muestra inconvenientes: que están muy cerca de la escuela, que en ese barrio hay muchos ancianos frágiles..., que está muy bien todo eso, pero no aquí. Ya sabes, aquello de «no en mi patio de atrás». En algunos casos el conflicto es extremo, y resulta desolador ver

que en las manifestaciones «en contra», organizadas por los vecinos, hay personas con una tradición solidaria indudable... Ahí nos cogen en un sándwich, situados frente al «no» de los vecinos y el PSOE, que no quiere nada de eso.

Comentamos: sí, le digo, me imagino la contestación que os dan: «¿pero alguien quiere eso, además de vosotros?». Guillermo menciona un texto que escribió sobre el asunto cuyo título lo decía todo («De la Coordinadora Psiquiátrica a la Asociación Española de Neuropsiquiatría: de conspiradores a burócratas»)³⁵ recordando el momento en que se produjo la fractura: la intervención de Pepe García al ser elegido presidente de la AEN en el Congreso de Oviedo cuando «revisa» el papel de la asociación: «Ya no somos la Coordinadora... Hoy la Asociación Española de Neuropsiquiatría (AEN) no puede entenderse como un movimiento de lucha... Renunciamos a la marca de contestación marginal para defender nuestro derecho para hacernos sentir en los nuevos espacios sociales que se abren». Este cambio abre, dice Guillermo, un espacio para el ascendente gremio «psi» como evidencia el hecho de que todos los miembros de la directiva elegida en Oviedo, al cabo de muy pocos años, hubiesen obtenido algún puesto de confianza en las administraciones del PSOE. En ese Congreso de la AEN (el XVI, en 1983) pronuncia la conferencia inaugural el sociólogo Fernando Álvarez-Uría, que había publicado ese mismo año su tesis doctoral titulada *Miserables y locos*, en la que el autor repensaba y restablecía el pasado de la psiquiatría en el siglo XIX. Para Guillermo fue claro que ese trabajo —que mostraba el manicomio «como institución creada para fabricar armas con las que controlar la supuesta Peligrosidad Social y crear orden frente a la ficción ideológica de instrumento de curación y asilo que, según el tópico bien pensante, cumplían los psiquiátricos»—,³⁶ y que podría haber servido para dotar de teoría y unidad necesarias

³⁵ Guillermo Rendueles, «De la Coordinadora Psiquiátrica a la Asociación Española de Neuropsiquiatría: de conspiradores a burócratas», en *Orígenes y fundamentos de la Psiquiatría en España*, coord. Víctor Aparicio Basauri (Madrid, ed. Libro del Año, 1997), 287-309.

³⁶ Rendueles, «Epílogo», 461.

a las posiciones «anti», no iba a interesar en esa dinámica de nuevos gestores que ahí se consolidaba.



Imágenes 8 y 9. Portadas de *Miserables y locos* de Álvarez-Uría, con epílogo de Rendueles y de *Las falsas promesas psiquiátricas*.

Entonces, en ese sándwich, los intereses objetivos de los pacientes ¿dónde quedan? Por otro lado, la situación manifiesta la falsedad de una de nuestras convicciones —de la antipsiquiatría o de los antisistema— que es creer que toda la patología que hay en los manicomios es producto de la institución, que hay poco de personal..., pensar que el «defecto» ese de la enfermedad mental, en el momento en que el paciente salga a la calle, con redes de apoyo podrá sostenerse. Eso se revela falso,³⁷ la enfermedad mental deja un poso real. Lo cual no quiere decir que haya

³⁷ Esther Sanz, «Guillermo Rendueles y *Egolatría*: un resumen, un reclamo» *Saltando Muros* (8 de mayo de 2011). Resumen de una entrevista a Rendueles con motivo de la presentación de su libro *Egolatría*, (Oviedo: KRK 2005). En <http://blogsalmudmentaltenerife.blogspot.com/2011/05/guillermo-rendueles-y-egolatria-un.html> (consultado el 25 de octubre de 2020). En esta entrevista, que parafraseo, Guillermo habla del fracaso o las derrotas de la antipsiquiatría: la utopía de que desmantelando el manicomio se aboliría la locura se dio de bruces con la constatación de que en la esquizofrenia hay una parte que es completamente ajena a las instituciones totales o fábricas de esa locura. En cuanto a la suposición de que la esquizofrenia era un producto de la familia esquizofrenógena, con lo que parte del tratamiento vendría por la vía de la separación del sujeto de su entorno y la creación de redes sociales solidarias, no es necesario abundar en el hecho más que constatable de que dichas redes no han proliferado y que a día de hoy, la locura se vive y se contiene en la familia.

que volver a la institución, sino que hay que planificar eso como unos servicios de rehabilitación. Y, frente a ello, lo que hace el PSOE es tratarlo como un enfermo normal (como si lo fuese de dermatología o nefrología) y luego se va a casa con su familia, y ellos se las arreglan; no creamos ni talleres ni pisos.

Es decir, un sistema muy familiarista, remitiendo todo al apoyo exclusivo de la familia: todavía veo pacientes que me reprochan eso. Uno de ellos, por ejemplo, me recuerda que sus padres habían cuidado durante muchos años de un hermano esquizofrénico, con dedicación absoluta a él; al médico solo iba una vez al mes, y ahora él debe cuidar a su madre, vieja e incapacitada...: su reflexión era como un balance de lo que había sido la reforma. Esos locos que han envejecido cuidados por la familia, y esos viejos cuidados, a su vez, por enfermos... España ha sido también en esto excepcional, una estructura familiar de sostén de todo, que choca absolutamente cuando lo cuentas por ahí fuera. Por ejemplo, en los países nórdicos, que hicieron una reforma bien diferente, y que era más o menos lo que aquí apuntaba la nuestra, las cosas se hicieron de otra manera: una psiquiatra que ahora tengo de paciente me cuenta que un enfermo psicótico allí no queda en la red familiar, el sistema está lleno de pisos protegidos, talleres, con enfermeros y otro personal. Aquí, en cambio, el plan del PSOE fue tratar los «agudos», desentenderse de los «crónicos» (por falta de dinero, seguro: a Pepe García le hubiera gustado hacerlo, no me cabe duda).³⁸ La contradicción es esa:

Otra utopía venida a menos, la esperanza de instaurar en la sociedad estructuras acogedoras y tolerantes donde el enfermo mental tuviese un espacio, tampoco se ha materializado.

Por último, la tesis de la desmedicalización quedó también desterrada. No sería el pueblo sano el que acogiese al pueblo enfermo a través de los vínculos afectivos serenos y sólidos, reduciendo así la necesidad de otras contenciones químicas. Lo que la historia nos trajo fue el paso a una individuación forzada, a una desvinculación social y, tras ella o de manera paralela, a una psicologización y psiquiatrización del malestar cotidiano, que ya no es acogido en el entorno más cercano sino en la consulta de un «profesional». En este último trance, juega un papel esencial el invento del DSM-III, el cual crea un sistema de clasificación de las enfermedades mentales descriptivo y empírico, y hace reaparecer a los «profesionales» como un gremio que sabe diagnosticar con la precisión de un médico. Lo que le sigue, es sobradamente conocido por todos: el DSM-III es colonizado por la industria farmacéutica y diagnósticos y criterios que son fruto del mero consenso adquieren visos de dogma y verdades incuestionables.

³⁸ «En España la pesada herencia de la psiquiatría franquista que etiquetó como enfermos irrecurables —y por tanto condenados al encierro de por vida— a una enorme cantidad de pacientes, explica la disposición de los psiquiatras de izquierdas a aceptar cargos de confianza en la administración democrática (que deseaba dar imagen de modernidad) como vía para acabar con los manicomios: a cambio del cierre de los manicomios los terapeutas postfranquistas asumieron el compromiso implícito de crear un espacio de psiquiatría comunitaria donde se aparentase reparar,

hacer una psiquiatría comunitaria sin comunidad. Aquí es solo familia o «lo del Estado».

Y con todo eso entra en liza (también lo he teorizado) la industria.³⁹ El capital financiero de las farmacéuticas. Cuando estamos en los psiquiátricos apenas nos visitan sus representantes y los congresos te lo pagas tú, porque el haloperidol, que es un neuroléptico universal, costaba 60 pesetas y los antidepresivos clásicos eran muy baratos. Y de repente, claro, inventan algunos que no son mejores, pero que valen diez veces más. Por otro lado amplían, además, el campo: de repente a los consultorios, a los que antes no quería ir nadie alegando que «yo no estoy de psiquiatra», ahora llegan con un «me obliga la parienta», «me manda el médico de cabecera», o «me mandó traerlo el maestro»..., abriendo una nueva e imparable dinámica de psiquiatrización brutal: esos nuevos medicamentos, como el Prozac, que lo curan todo, son irresistibles. Los laboratorios amplían y prometen, hacen falsas promesas⁴⁰ que sostienen muchos psiquiatras. Los laboratorios saben que el intermediario eres tú. Se crea una Asociación de Psiquiatría Biológica (cuyos miembros enfatizan que ellos son biólogos, diferenciándose de la AEN) y empiezan una campaña de marketing desbordante: inscripción gratuita en congresos

e incluso prevenir, los malestares que producen el mercado y la individuación. Así hoy es habitual abordar como si se tratara de problemas psiquiátricos las repercusiones subjetivas de problemas sociales tan poco homogéneas en sus causas y en su fenomenología, como el racismo, la pobreza la quiebra de la familia tradicional, el dolor íntimo o el malestar laboral» (Guillermo Rendueles, «Viejos y nuevos locos ¿renegar de Foucault?», en Robert Castel, Guillermo Rendueles, Jacques Donzelot y Fernando Álvarez Uría, *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault* (Madrid: Círculo de Bellas Artes, 2006), 41-42.

³⁹ En relación con esto, la tesis central de Guillermo es que si los fármacos y psicofármacos comparan los chantajes del mercado en cuanto mercancía que genera grandes beneficios («y por eso nuestras prácticas psiquiátricas deben converger con resistencias tanto de organizaciones médicas del tipo «No Gracias» como con organizaciones antimonopolistas agrupadas, tras los análisis de Klein, en *No Logo*»), estos últimos, los psicofármacos, tienen un estatuto especial que los diferencia de aquellos: porque «cada vez que en una de nuestras consultas los familiares de un usuario reclaman la sustitución del haloperidol por un neuroléptico de nueva generación, el argumento de la demanda son habladurías difundidas desde la industria sobre el progreso y las virtudes salutífero-regenerativas que ni el demandante ni nosotros podemos objetivar, a diferencia del retroviral», porque «la psiquiatría es una práctica artesanal, frente a la médico-científica, apoyada en la radiología y la anatomía patológica. Ese salto a la decisión del psiquiatra para prescribir un psicofármaco sin apoyo objetivo, le convierte en el reclamo ideal de un vendedor y un laboratorio que gasta el 10% en producir el producto y el 90% en conquistar la psique del prescriptor» (Guillermo Rendueles, «Del psicofármaco como mercancía: don, retribución, gorroneo», *Norte de salud mental* 52 (17 diciembre 2015). En: <https://xarxagam.org/2015/12/17/del-psicofarmaco-como-mercancia-don-retribucion-gorroneo-guillermo-rendueles-norte-de-salud-mental-no-52/>. Consultado el 20 de octubre de 2020).

⁴⁰ *Las falsas promesas psiquiátricas* (Madrid: La Linterna Sorda, 2017).

en todo el mundo, incluyendo los mejores hoteles, un trato a cuerpo de rey, con los mejores conferenciantes, los neurólogos más famosos del planeta, premios Nobel incluidos... Eso sin abandonar nada, porque también nos invitan a los asociados a la AEN. Con los médicos residentes hacen también esta política tan eficaz (en las antípodas de lo que habíamos visto en el Hospital Psiquiátrico de Oviedo). Y dan dinero, mucho dinero, llegando a todas las piezas: las asociaciones de familiares de enfermos mentales son igualmente invitadas a estos Congresos, a Seminarios y reuniones, convirtiéndolas en elementos que se «suman» a esa dinámica medicalizadora («hemos estado en ese Congreso... ¿por qué le sigue Vd. dando haloperidol si hay otros medicamentos nuevos mucho mejores?») y en demandantes clave de los nuevos productos farmacéuticos.

La psiquiatría artesanal que preconizas ¿cómo se combina con estas dinámicas? ¿Qué tipo de psiquiatría cabe en los Centros de Salud Mental? He oído muchas de tus charlas y conferencias acerca de lo que supuso la aparición de los sucesivos DSM hechos por los psiquiatras americanos...

Sí, en paralelo a eso, la cultura cambia. En los Centros de Salud Mental empieza ese proceso de psiquiatrización (que he teorizado bastante)⁴¹ pasando del «yo no estoy de psiquiatra», a unas demandas para las cosas más banales (a veces quienes las hacen están mejor que todos los psiquiatras que estamos allí) masificando eso que llaman la psiquiatría menor, la psicología menor; que empieza a desbordar completamente y a desplazar a los enfermos «mayores», para los que no nos queda tiempo («Tres minutos por paciente»)⁴². Por ejemplo, cuando empiezan los trastornos alimenticios las asociaciones de familiares fueron muy reaccionarias; llegan con esos trastornos alimenticios —que son una plaga— protestando («¡ay!, ¿y tenemos que ir a salud mental a la sala de espera con los locos?... de ninguna manera»), y presionan para que sus niñas no coincidan con los pacientes mentales. En ese sentido, todo el mundo empieza a recurrir a la pastilla en lugar de lo que habíamos preconizado: pueblo sano cura,

⁴¹ «Medicalización, psiquiatrización... ¿despsiquiatrización?», *Con-Ciencia Social* 13 (2009): 17-40. Monográfico sobre «Biopolítica, Ciencia y Sociedad».

⁴² En el Congreso de la AEN de Oviedo, en 1983, Guillermo presenta un trabajo-poster titulado «Tres minutos por paciente», al que la AEN concederá el premio «Ciudad de Oviedo» como mejor trabajo presentado en el Congreso.

apoya..., que reflejan bien películas como la de Bellocchio, *Locos de desatar*, donde el político da al loco «trabajo y una casa donde vivir».

Toda eso se invierte: del campo de la pedagogía, por ejemplo, nos empieza a llegar, en lugar de tratamientos pedagógicos,⁴³ eso: desde los niños con trastornos de atención a toda la demanda social, toda la violencia, todo maltrato...; es decir, aquello que «en grande» llegaba a los manicomios, según vimos, ahora, «en lo pequeño» llega a los Centros de Salud, en una demanda sin fin... Por ejemplo, esos síndromes de dolor crónico, que se empiezan a reetiquetar (fibromialgia)..., yo tengo con eso broncas grandes con algunos pacientes, oponiéndome a recetar determinadas medicaciones, lo que provoca en ellos un rechazo fuerte: se han creído lo de los laboratorios —que parecen garantizar bienestar, tranquilidad, felicidad— que lo que hacen es meterles en una espiral de dolor que acaba, muy frecuentemente, en morfina.

La gestión de los malestares íntimos inunda los Centros de Salud Mental, con lo cual empiezan a ser lugares muy duros, porque estamos intentando resistir esos procesos de psiquiatrización con el gremio ya muy dividido. Una parte de la izquierda tratamos de retomar las Coordinadoras, viendo que la AEN está bastante «tomada», aunque sin salirnos de ella. De hecho, yo soy directivo, sigo en la revista, hacemos jornadas todos los años,⁴⁴ una especie de lugar de encuentro de los críticos... Pero no reclutamos. Y extrañamente nuestra tendencia crece en la AEN, que resiste, no sé bien por qué, frente a los Asociación de Psiquiatría Biológica, que asume esa política: los médicos residentes se van ahí porque les regalan ordenadores y aparatos, toda la formación que pidan..., y están los «cátedros», y comulgan además con la nueva «cosa» esa del DSM III americano.⁴⁵

⁴³ Se ocupa de ello, junto a Dolores González, en «De disciplinas psicológicas», ponencia presentada al Congreso Nacional sobre «La convivencia en los centros educativos. Nuevos retos» (Gijón, 2001) ponencia editada en las actas del Congreso (355-371) y en *Las falsas promesas psiquiátricas*, 91-104.

⁴⁴ Esas Jornadas (Congreso Nacional) anuales, funcionan de manera similar a los Coloquios Nacionales de Historia de la Educación, decidiéndose el tema de las mismas por votación de la Asamblea y encargándose un grupo de la parte científica, que se edita en las Actas. Ejemplo de las temáticas tratadas serían: «La transformación de la asistencia psiquiátrica» (1980); «Cronicidad en psiquiatría» (1985); «Epistemología y asistencia psiquiátrica» (1990), un tema muy de Guillermo en el que tiene, por ello, un papel relevante.

⁴⁵ DSM: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales* de la Asociación Americana de Psiquiatría). La versión DSM III es de 1980. Existen otras posteriores.

A la que has atribuido, en tus charlas y conferencias, un papel definitivo en el nuevo orden internacional de la salud mental, incluida España, que entonces, en los primeros ochenta, andaba en otra onda, según hemos visto...

En el momento del auge de la antipsiquiatría —en los 80 en Estados Unidos— las últimas plazas de MIR en ser elegidas eran las de Psiquiatría por su carencia de estatuto científico (hay algún libro que lo cuenta bien, *La génesis del DSM-III*). Que sigue sin tenerlo: no hay marcadores de esos que proporciona la anatomopatología. Por eso antes del DSM la psiquiatría era un saber «débil», que se reconocía como artesanal. Hay lo que llaman «psiquiatrías nacionales»: los franceses dicen que hay cuadros que se llaman *bouffées delirantes*; en USA se diagnostican muy pocas esquizofrenias; los alemanes muchísimas; los ingleses dicen que no hay clasificaciones que agrupen a todos...

Por otro lado, en USA, donde hay tantas demandas judiciales por efectos secundarios de los antiguos medicamentos, cambia la cosa cuando la farmacéutica *Pfeizer* logra un antidepresivo que no es mejor para la depresión que los medicamentos clásicos, pero que no tiene efectos secundarios. Y ahí ven camino: patrocinan un grupo llamado los neokraepelianos⁴⁶ que resucitan la psiquiatría de finales XIX, lo más clásico, los que decían que la enfermedad psiquiátrica es cosa del cerebro, y crean esa clasificación de las enfermedades mentales, la del manual DSM-III, que es muy muy empírica, que no quiere saber nada de etiologías, solo de trastornos y tal... Pero el sustrato es que lo que se llamaba antes neurosis, que se trataba con psicoterapia, empiezan a ver ahora que el Prozac es eficaz, que funciona, y a decir que las neurosis son depresiones encubiertas imponiendo algo que ya había dicho López Ibor en las dos tesis que le hacen famoso en Europa: que las neurosis son depresiones (si tienes una fobia es que no estás con el ánimo suficiente) y que los trastornos psicósomáticos son enfermedades del ánimo también.⁴⁷

⁴⁶ Seguidores de Emil Kraepelin (1856-1926), psiquiatra alemán considerado el fundador de la psicofarmacología y la genética psiquiátrica. Sostenía que las enfermedades psiquiátricas eran ocasionadas principalmente por desórdenes biológicos y genéticos. Sobre esta escuela psiquiátrica, véase Josep María Comelles, «Reforma asistencial y practica económica. De la crisis del tratamiento moral a la hegemonía del kraepelinismo», en *Orígenes y fundamentos de la Psiquiatría en España*, comp. Victor Aparicio Basauri (Madrid, ed. Libro del Año, 1997), 83-106.

⁴⁷ Juan José López Ibor, *Las neurosis como enfermedades del ánimo* (Madrid: Gredos, 1966).

Ambas cosas son confirmadas por ese modelo del DSM-III y los nuevos neurolépticos, que se empiezan a dar para los dolores, la fibromialgia... Es un momento que coincide con lo que está ocurriendo en España: la reforma está ya en clara regresión y este es el otro gran argumento de los laboratorios: la gran propaganda del DSM-III no es académica (entre los neokraepelianos casi no hay profesores), pero los que traen la epidemia e imponen esa clasificación son ellos. La imponen rapidísimamente, liquidando toda la estructura anterior de un plumazo: en Europa los que mandaban en esas psiquiatrías nacionales eran «cátedros». En Francia, por ejemplo, era muy famoso, Henry Ey,⁴⁸ que daba todas las cátedras de Francia y tenía un famoso tratado de psiquiatría. Es decir, en Europa el modelo eran los «popes» de universidad..., y cuando llegan los del DSM no les duran un asalto: no se vende ni un ejemplar de Henri Ey en Francia, pero tampoco aquí ninguno de Castilla del Pino. Imponen una cosa muy empírica, aunque en la primera clasificación del DSM ceden un poco, es un poco más laxa: son los psiquiatras quienes diagnosticamos la enfermedad, pero aceptan que se añadan otros dos diagnósticos, el social y el psicosocial, y con ello cuele esa etiqueta de que haces psiquiatría psicosocial (dejan ahí poquito para los psicólogos y los trabajadores sociales) pero dejando claro cuál es el diagnóstico importante (el mío), basado en esa clasificación. En mi Centro de Salud Mental para seis o siete psiquiatras hay un psicólogo. Eso lo dice todo. Diríamos que el modelo del DSM es un modelo «bio» en el que la industria farmacéutica entra a saco, y curiosamente, va a ser muy aceptado por los propios enfermos, sin que parezca haber calado esa otra demanda de tratamientos más psicológicos.

En el plano personal te encuentras ahí, asistiendo a una baraja que no es la tuya y pillado entre unos —la administración, la psiquiatría «bio»— y otros: las abrumadoras demandas de «gestión de lo íntimo» que cada día crecen más en las consultas, desplazando a «los locos». Has dicho que la psiquiatría es el coche escoba de la medicalización, tanto por su capacidad para nombrar

⁴⁸ Refiriéndose a este autor Guillermo dice que este psiquiatra previó que, tras el derribo de las tapias de los asilos y los manicomios, «los pacientes van a necesitar una camisa de fuerza química hecha de psicofármacos» (Sanz, «Guillermo Rendueles y *Egolatría*». En <http://blogsalmudmentaltenerife.blogspot.com/2011/05/guillermo-rendueles-y-egolatria-un.html>). Consultado el 25 de octubre de 2020.

como trastorno cualquier malestar social, como por sus ofertas biopsicosociales todopoderosas de «curar como un médico, escuchar como un cura y enseñar como un maestro».

Sí, hacer «carrera» era una opción posible porque el PSOE me ofrece varias veces sumarme a la gestión (Pepe García, que será Consejero de Sanidad, era muy amigo mío); pero yo no quiero, no lo veo. Sigo con el planteamiento de resistir un poco esas tendencias, y bueno, manejándome como puedo, siendo directivo de la AEN y continuo publicando en revistas del gremio, en libros colectivos y otros míos [*y recibiendo algún premio muy importante, como el que en 1982 te concede la Real Academia Nacional de Medicina, por el trabajo titulado «Cronicidad y asistencia psiquiátrica»*], y haciendo una función, así, muy artesanal... El modelo sería ese...



Imagen 10. Entrega del premio «Doctor Escudero Valverde» de la Real Academia de Medicina (1982).

Un modelo en el que importa mucho hacer esa labor impagable en la que te prodigas intentando dar cuenta a todo tipo de asociaciones, grupos y colectivos de base de enfermos mentales, voluntariado con presos (Colectivo Panóptico), colectivos autogestionarios, el Aula de Educación Popular José Luis García

Rúa, colectivos diversos de mujeres, grupos de la izquierda anarquista... De darles cuenta, digo, de tus reflexiones críticas y autocríticas sobre tu oficio, el cual, dado el modelo que se impone, y que hemos visto, tiene una importante función social enmascaradora, consumista, insolidaria. Es una labor que sigues haciendo todavía ahora, ya jubilado, pagándote viajes y durmiendo en casa de amigos cuando te invita un pequeño grupo desde cualquier lugar de España. Me recuerda aquello de los 70 de las fuerzas del trabajo y la cultura, que suponía el obligado compromiso con las clases populares de los profesionales «concienciados», proporcionándoles criterio para fundamentar sus reivindicaciones sobre los servicios públicos, definiendo Alternativas para la sanidad, la educación...

En efecto, ese enmascaramiento tiene que ver con el triunfo del capitalismo. Es el triunfo de las falsas necesidades sobre las verdaderas; si analizas las peticiones de los pacientes, por qué van a salud mental, ves que van porque la vida en la sociedad del bienestar es un malestar continuo; malestar en las relaciones de pareja, malestar en el trabajo, malestar contigo mismo...; y en lugar de buscar cómo resolver esas necesidades, se genera una falsa respuesta [*has sintetizado bien la idea en algún escrito: «si el jefe te hace mobbing en el trabajo, lo que necesitas no es un psiquiatra sino un sindicato para defenderte»*]. Si, una falsa respuesta del tipo «a ver, deme pastillas que me tranquilicen, me hagan dormir, yo no quiero cambiar nada, y si ve que el trabajo me viene muy mal, deme bajas sucesivas, o si no, jubíleme». El gran éxito del capital, o al menos de esta fase del capitalismo, es como que la subjetividad se articula en torno a esas falsas necesidades, que nos han ganado... Ahora, en cuanto levanten el confinamiento, en vez de seguir yendo a esos paseos familiares, mantener ritmos más autocontrolados, volveremos al éxito brutal de las necesidades artificiales. Todos los que van a salud mental van con la pretensión de seguir... La reflexión sobre cómo van emergiendo cuadros según vas liquidando «la vida buena», no aparece. La anorexia, por ejemplo: familias que no comen juntas a causa del trabajo, o viendo la tele cada uno con su bandeja, jóvenes que engordan y que ven modelos de delgaditas en la tele. ¿Habría otra terapia en vez de pastillas? ¿habría que pensar en ordenar, en reaprender la vida que queremos?...

Salud mental es esa catástrofe: por un lado, las falsas promesas de bienestar; y como los malestares van surgiendo de ese proceso de individuación global, en la clase obrera la ruptura de las relaciones familiares forma esas familias que llamamos calidoscopio. Eso, los de clase alta igual lo llevan mejor, pero desde luego para la clase obrera fue catastrófico... Se pasó a psicologizarlo todo en lugar de ver: «bueno que pasa aquí»... Y también se empezó a ver la quiebra de la moral tradicional frente a la individuación, de aquello que llamábamos el bien común de la familia, que no es el bien de cada uno de los individuos; o, en el trabajo, el síndrome de *burnout* (o «trabajador quemado» sobre lo que también he escrito) es el mismo proceso de individuación: «yo, que he estado aquí un montón de años cumpliendo en el trabajo», de repente me pegan una hostia y no tengo redes: sindicato, amigos, grupo. Eso terminaba mucho en Salud Mental, y de ello, a partir de esas consultas, he escrito analizando lo ocurrido en Gijón durante los años en que se dismanteló completamente su industria naval, metálica, del vidrio, textil...

Efectivamente. Fue paradigmático lo ocurrido con las trabajadoras de IKEA,⁴⁹ una potente empresa de camisería de la ciudad que finalmente se cierra tras una resistencia larga y modélica de sus trabajadoras, basculando entonces hacia la atención «psi» de muchas de sus ahora pacientes, y emitiendo informes que, en connivencia con la administración, faciliten salidas individuales favorables. Esos malestares, en lugar de gestionarse con luchas, con comunidad y todo eso, en el momento que las individualizaron acabaron todas en Salud Mental.

Así es. Me interesó muchísimo esa liquidación de una lucha obrera (femenina en este caso) realizada según formas clásicas y su derivación hacia la clínica, licuándola. Me parece casi un corte histórico. Otro proceso que también generó mucha demanda en salud mental, y que me interesó estudiar, fue la falta de transición en las edades del hombre: el 60 % de

⁴⁹ Guillermo Rendueles, «Adiós a las obreras ¿Que fue de las de IKEA?», en *IKE. Retales de la reconversión. Trabajo femenino y conflicto social en la industria textil asturiana*, coord. Carlos Prieto (Madrid: Ladinamo libros, 2004), 83-110. A partir de historias de algunas sus pacientes, Guillermo describe esa «psiquiatrización de la derrota» interpretando los mecanismos de readaptación que estas mujeres pudieron en marcha, los sufrimientos y trastornos psicológicos y los esfuerzos que hubieron de hacer para reconstruir sus biografías.

los que se jubilaban empezaban con problemas de sueño, con pastillas..., pero también las otras fases, la pubertad, el posparto, la menopausia, el envejecimiento... Esas transiciones se medicalizaron confiando más en la falsa promesa de los laboratorios que en una resistencia sensata («yo no estoy de psiquiatra»). Y también del Estado. Cuando les preguntaba: «¿cómo llegó usted a Salud Mental?», veo que se hacía desde todos los lugares: el sacerdote (y ahí ya me escandalicé: ¡¡hasta los curas tiraban la toalla!!; antes tragaban, pero ahora «pal psiquiatra»), los maestros..., y venían los estudiantes cuando suspendían, esos caleidoscopios familiares, por peleas, con peticiones de informe... Porque esa fue otra: los procesos de judicialización pasaron de ser solo los relacionados con el código penal a absolutamente todo: no hay juicio que no requiera peritación psiquiátrica, desde los criminales hasta los de familia, los de los líos vecinales, que son una fuente importante; y eso, sin saber los psiquiatras más que antes, de repente están en todos los juzgados penales, los de familia, los de faltas... En el estudio que hicimos en Pumarín, una de cada seis consultas que atendíamos iba de peritación, que abarcaba desde lo laboral, cosas de bajas y así, a lo familiar y a lo gordo: cuánto de loco, cuánto de criminal tiene este individuo.... La problemática actual sigue activísima en eso: con los tratamientos judicialmente obligatorios los Centros de Salud se complicaron mucho. Había, cuando me jubilé, como 50 pacientes solo en Pumarín, que iban con la policía municipal, porque la condena era un tratamiento obligatorio que debían ponerse allí, con lo cual, eso, tienes que saber de todo: psiquiatría, psicología, mediador familiar, perito..., una práctica completamente polivalente, alentada por la industria farmacéutica, pero también desde la cultura general, que se mimetiza.

Los Centros de Salud Mental, por tanto, eran eso. La sala de espera era rarísima: locos de toda la vida, gente hecha puré, otros que estaban mucho mejor que el psiquiatra... y, en medio, todos esos: gentes con malestares medianos, con depresiones... Lo peor de todo es que nunca sabías: yo veía entre 12 y 15 pacientes diarios y ahí había de todo, también locos a los que había que dedicar tiempo, porque si medías mal no es como una clase, que si la das mal no pasa nada grave. Aquí te despistabas de uno con riesgo de suicidio, y a los quince días te decían «fulanito se tiró al mar». En esa artesanía, el error era terrible, tenías que ser como un radar, era (es) agotador...

¿Y la experiencia respecto de la demanda es similar en la consulta privada?

Sí, en relación con la práctica privada; la parte buena es que en el Centro de Salud Mental atiendes a la población de un área y, por tanto, limitada, mientras que en la consulta generas unas relaciones de las que ya no te puedes despegar: el típico señor mayor que me decía: «ay, tenía que aguantar tres añinos más para jubilarse», y a eso se añadía la gente que venía del PCE (sigo viendo a alguno). Ahí vi una patología que me interesó mucho. Muchos habían pasado por la URSS; a un amigo de Horacio Fernández Inguanzo con depresiones gordas, le habían dado electrochoques. Yo ahí enlazaba con esa otra parte de mi biografía que era el PCE, IU... Toda esa deriva que reclutaba clientela. Las problemáticas que presentaban eran complicadas: la vida de esos militantes había sido dura, y de repente en la Transición, que es cuando los veo, es como una casa arruinada. Mientras estuvimos en la clandestinidad había esa esperanza... cuando lleguen los nuestros... y llegaron los nuestros y... ¡ay!, la vida había que vivirla en dos fases, una para aprender y otra para vivirla. Hubo mucha gente así, desilusionada y que, bueno, simplemente con escucharlos, como el partido era la familia..., y ese papel de paño de lágrimas lo tuve yo... lo tengo todavía.

Terminamos con dos asuntos, si te parece. Se que no te psicoanalizaste, aunque la tesina fue ya sobre la izquierda freudiana, y más adelante asististe a importantes seminarios de formación teórica. Veamos un poco eso. Y también me gustaría una valoración, siquiera breve, de tu faceta docente en la Facultad de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación (luego de Psicología) en la que entre los años 1980-1989, que compartimos como compañeros, diste clase de Psicopatología, incorporándote posteriormente como tutor a la UNED.

Además de verlo en la tesina, son claras las dificultades de formación en esa parte freudiana, aunque tengo la suerte de que uno de los maestros freudianos franceses, Tosquelles, viniese a Oviedo y nos diese seminarios, como ya dije. Tiene una biografía apasionante, es uno de los teóricos de los análisis de grupo y simpatiqué mucho con él. Esa formación de grupo se me da bien, y él, que es un freudiano ortodoxo, nos

aconseja entonces a los médicos residentes hacer psicoanálisis clásicos, incluso para trabajar en manicomios, dice, sosteniendo que para interpretar a los grupos se necesita una formación psicoanalítica. Y ahí empiezan los problemas. Porque hago unas cuantas entrevistas para hacer psicoanálisis didáctico, que es más o menos la formación del análisis estándar, pero las condiciones económicas son para mí completamente imposibles. Hago un último intento cuando estoy en Salt, pero las dos sesiones a la semana con un psicoanalista que te ponen ellos, doblaban el sueldo que yo ganaba, algo disparatado. Con lo cual, cuando vuelvo de las primeras entrevistas, decidido a dejarlo, María Jesús me dice que siga. Pero las sesiones son en Barcelona, lo que me obligaba a viajar, de modo que esa vía se cierra. En cambio, tuve formación teórica con uno de los teóricos más nombrados, Óscar Masota, un argentino que había escrito mucho sobre Lacan y a quien contratamos en Salt para que nos diese seminarios. La formación teórica, por tanto, era buena pero los psicoanalistas dicen que si no tienes la práctica analítica, que no es posible..., que para hacer la cura didáctica, el psicoanálisis didáctico, la única manera de subvencionarlo es meterse en la rueda, coger tú mismo pacientes a los que cobras para, a tu vez, pagarlo. Así que esa vía se me cierra.



Imagen 11. Tras la manifestación del 1.º de mayo de 1986. Pedagogos, enseñantes, psicólogos, psiquiatras y asistentes sociales. Rendueles sujeta la pancarta a la izquierda.

De modo que hago una práctica muy de bricolaje en el sentido de que las hipótesis generales que manejo sí son de psiquiatría psicoanalítica y psicodinámica. No obstante, el psicoanálisis es muy invasivo; en seguida se convierte en psicohistoria (que empieza en Erikson y todos esos). Ahí, yo creo que conocer a Fernando Álvarez-Uría y a Julia Varela, que me introducen un poco en Foucault...; esa perspectiva genealógica me viene bien para esa técnica de bricolaje. Hago una especie de mezcla, de adaptar un poco el método al objeto, de mezclar. *Egolatría*, y algún otro libro mío así, más pretencioso de teoría, son muy de mezcla...

Con esto de la artesanía y el bricolaje trato de expresar que, como en psiquiatría no hay aquello que D. Gustavo [Bueno] llamaba «el cierre categorial», sigue habiendo escuelas, psicoanalistas y fenomenólogos, como cuando empecé a estudiar, o biologicistas..., y eso te da idea de que, sin ser solo una artesanía, está ahí, entre una artesanía y una práctica en la que se mezclan muchas tesis... He escrito sobre eso. Si se toma como criterio la eficacia, por ejemplo, cuando haces estadísticas para identificar cuál es el mejor terapeuta, ves que no depende tanto de la escuela, que en todas hay buenos y malos; más se parece a una práctica artesanal: los terapeutas con muchos años de práctica son mejores... a diferencia de las ciencias duras. Ahí me muevo yo, porque con objetos tan variados en la práctica, la teoría tiene que moverse: unas veces, acercarse más a los análisis institucionales y foucaultianos; otras veces a los freudianos y otras al marxismo.... En toda esa gama me muevo; ahora estoy con eso del suicidio (volviendo otra vez a los primeros trabajos que hice con Calcedo, me estoy dando cuenta de ello en esta conversación). El último libro que hice sobre ello⁵⁰ —que voy a ampliar, porque Cesar [*Rendueles*] me dice que quizá lo reedite Capitán Swing— tiene que incorporar una mezcla, porque el suicidio propiamente es un estudio muy de sociología, pero también de los fenomenólogos, y la parte de la familia —que es la que quiero ampliar— es muy de estructura, de sociología, de cómo se llevan los duelos y eso... Y siempre me quedó esa duda ¿no?, cómo me habría ido si hubiese tenido dinero y me hubiese psicoanalizado, aunque la verdad es que el que era más amigo lo hizo; se hizo famoso, pero acabó horrible con ellos. Escribió *Biografía de la vergüenza*, y cuenta la rabia que les tenía, porque si todos los del Régimen tenían en

⁵⁰ Guillermo Rendueles, *Suicidio(s)* (Madrid: Ed. Grupo 5, 2018).

los despachos a Franco y a José Antonio, las consultas de los psicoanalistas tenían a Freud y a Lacan. Cuenta que se gastaba todo el sueldo en ello; pero bueno, es interesante ver que los intereses teóricos están, en psiquiatría, muy mediados por esas prácticas económicas. Y si es así para mí, fíjate para los pacientes que quieran ir a un psicoanalista, y cómo los límites de saber son también de clase, claramente.

En relación con el contacto con la Facultad y la docencia, diría que me resultó poco interesante. Recuerdo dar clases con cien alumnas y alumnos, más o menos... y un examen final... Procuero facilitarles ampliaciones de los apuntes, confecciono libros de psicopatología un poco en forma de manual, pero no da mucho juego. Me interesó mucho más la docencia que di en Salt, en la Escuela de Asistentes Sociales. Eran clases muy pequeñas, de 12 o 14. Era una cosa rara, dependía de la Diputación, pero también de los curas, eran como clases particulares con gente muy motivada (trabajaban ya en otra cosa), no hacíamos exámenes, les proponía trabajos simpáticos: el chiste y su relación con el inconsciente, buscando chistes... Y luego, cuando volví a Oviedo desde allí, los camaradas me decían que había que colaborar con Gustavo Bueno, que era materialista. Fue bastante desilusionante el contacto con él. Me parecía una persona muy cínica, muy nihilista..., se sentía atacado a su narcisismo, muy histriónico... Es verdad que, cuando daba aquellas conferencias, tan eruditas, contaba cosas y visiones nuevas, por ejemplo, decía que eso del psicoanálisis..., que éramos los nuevos los sofistas...

Si, aunque en el prólogo que Gustavo hizo a la edición del *Protágoras* (traducido por Julián Velarde), un prólogo desafiante en mi opinión, esa «afrenta» nos la hacía a los pedagogos. Tuvimos serias disputas entonces, en las que intervino también Pilar Palop. En realidad, lo que subyacía era la disputa entre los campos de la filosofía, la psicología y la pedagogía, que entonces se libraba, y que finalmente cristalizaron en tres facultades diferentes.

Bueno, la idea que yo sacaba de aquel grupo era como de una red, demasiado pegados. Entre los médicos, como había un trabajo real, las cosas eran de otra manera. Luego, al crecer la Facultad, ya como Psicología, llegó gente (profesores) «nueva», conductistas, psicómetras... con muy escaso interés, aunque ellos no lo creyeran... Eran cosas rancias ya

entonces; llegaba aquí el eco, pero cuando ya en todo el mundo eso estaba obsoleto. El interés por D. Gustavo..., era un seductor, pero no dejaba crecer, no se preocupaba por la carrera de nadie, no le interesaba nada salvo lo suyo... Yo, que venía de Rúa, de Agustín [García Calvo], de Castilla [del Pino] y esos me decía: «debo ser yo, que miro mal», porque ellos te reñían si te pillaban en una, pero veías pasión por la verdad o la democracia...

SELECCIÓN DE OBRAS Y ENTREVISTAS DE GUILLERMO RENDUELES OLMEDO

Libros

- *El manuscrito encontrado en Ciempozuelos. Análisis de la historia clínica de Aurora Rodríguez* (Madrid: Las ediciones de la Piqueta, 1989). Nueva edición en Madrid: Morata, 2017.
- *Las neurosis* (Gijón: Eds. Júcar, 1991).
- *Las psicosis afectivas* (Gijón: Eds. Jucar, 1991).
- *La locura compartida* (Gijón: Belladonna Espacio de Salud, 1993).
- *Egolatría* (Oviedo, KRK, 2005). Prólogo de Carlos Castilla del Pino.
- *Las falsas promesas psiquiátricas* (Madrid: La Linterna Sorda, 2017).
- 2018: *Suicidio(s)* (Madrid: Grupo 5, 2018).
- Guillermo Rendueles y otros, *Las esquizofrenias* (Gijón: Eds. Júcar, 1990).

Capítulos de libros

- «De la Coordinadora Psiquiátrica a la Asociación Española de Neuropsiquiatría: de conspiradores a burócratas», en Victor Aparicio Basauri (comp.), *Orígenes y fundamentos de la Psiquiatría en España* (Madrid: ed. Libro del Año, 1997), 287-309.
- «La psiquiatría como mano invisible del desorden neoliberal», en Fernando Álvarez-Uría (comp.), *Neoliberalismo versus democracia* (Madrid: La Piqueta, 1998), 197-217.
- «Adiós a las obreras ¿Que fue de las de IKE?», en Carlos Prieto (ed.), *IKE. Retales de la reconversión. Trabajo femenino y conflicto social en la industria textil asturiana* (Madrid: Ladinamo Libros, 2004), 83-110.
- «Viejos y nuevos locos. ¿Renegar de Foucault?», en Robert Castel, Guillermo Rendueles, Jacques Donzelot y Fernando Álvarez-Uría, *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault* (Madrid: Círculo de Bellas Artes, 2006), 37-62.

- «Las patronatas del manicomio de Ciempozuelos», en Barbara Biglia y Conchi San Martín (coords.), *Estado de Wonderbra. Entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género* (Barcelona: Virus, 2007), 229-243.
- «El síndrome de Funes», en Alexander Romanovich Luria, *Pequeño libro de una gran memoria. La mente de un mnemonista* (Oviedo: KRK, 2009), 13-48.
- «Introducción», en Carlos Castilla del Pino, *Obras completas I-II (1946-1966)*. (Córdoba: Universidad de Córdoba y Fundación Castilla del Pino, 2013), I-XXX.
- «¿Olvidar a Aurora-Hildegart?», en Eduardo de Guzmán, *Aurora de sangre. Vida y muerte de Hildegart* (Madrid: La Linterna Sorda, 2014).
- «Surfeando en las heladas aguas del cálculo egoísta», en Ángeles Maestro, Enrique González Duro, Guillermo Rendueles, Alberto Fernández Liria e Iván de la Mata, *Salud mental y capitalismo* (Madrid: Cisma Editorial, 2017). Prólogo de Rafael Huertas.
- «Epílogo, ¿Por qué *Miserables* y *locos* no fue un bestseller?», en Fernando Alvarez-Uría, *Miserables y locos. Medicina mental y orden social en la España del siglo XIX* (Madrid: Ediciones DADO, 2020), 459-476.

Artículos

- «En la muerte de Erich Fromm», *El Basilisco. Revista de materialismo filosófico* 10, (1980): 41-50.
- «Jueces, psiquiatras y asistentes sociales. De matrimonios mal avenidos a *menage à trois*», *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 20 (2000): 121-138. Monográfico sobre «Higienismo y Educación, siglos XVIII-XX».
- «De que hablan los psiquiatras cuando hablan de agresión», *Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria* 4, n.º 1 (2004): 7-36.
- «*Bossing, Moving*: ¿Necesito psiquiatra o comité de empresa?», *Norte de Salud Mental* 6, n.º 23 (2005): 33-46.
- «Medicalización, psiquiatrización... ¿despsiquiatrización?», *Con-Ciencia Social* 13 (2009): 17-40. Monográfico sobre «Biopolítica, Ciencia y Sociedad».
- «A contracorriente: la recepción de la obra de Castilla del Pino en la psiquiatría española». &cétera. *Revista del aula de letras UC* 3 (2009) 72-121. Ejemplar dedicado a «Arquitecturas de un saber: homenaje a Carlos Castilla del Pino».
- «Coger la cita: Castilla del Pino y López Ibor», *Norte de Salud Mental* 34 (2009): 139-156.
- «Del psicofármaco como mercancía: don, retribución, gorroneo», *Norte de Salud Mental* 52 (2015): 44-58.
- Guillermo Rendueles y Manuel Desviat, «Después de la psicología crítica», *Minerva. Revista del Círculo de Bellas Artes* 7 (2008): 106-110.

Entrevistas

- Cazarabet conversa con... Guillermo Rendueles, coautor de «Salud mental y capitalismo» (Cisma). En: <http://www.cazarabet.com/conversacon/fichas/fichas1/saludmentalcapitalismo.htm> (consultado el 24 de septiembre de 2020).
- Salvador López Arnal, *Entrevista con Guillermo Rendueles, psiquiatra y ensayista* (1 de julio de 2009). En: <https://rebellion.org/solo-una-forma-de-vida-en-lo-comun-permiten-escapar-a-las-misérias-del-individualismo-o-disminuir-las-penas-cuando-la-tragedia-nos-alcanza/> (consultado el 25 de septiembre de 2020).
- Javier Cuervo, «He impuesto un orden al caos de la vida», *La Nueva España*, 31 de julio de 2010. En: <http://www.lne.es/asturias/2010/07/26/he-impuesto-orden-caos-vida/947101.html> (consultado el 5 de noviembre de 2020).
- Esther Sanz, «Guillermo Rendueles y *Egolatría*: un resumen, un reclamo», *Saltando Muros* (8 de mayo de 2011). Resumen de una entrevista a Rendueles con motivo de la presentación de su libro *Egolatría*, (Oviedo: KRK 2005). En <http://blogsalmudmentaltenerife.blogspot.com/2011/05/guillermo-rendueles-y-egolatria-un.html> (consultado el 25 de octubre de 2020).
- Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela, «¿Misérias sociales o malestares íntimos?» (15 de septiembre de 2007). En: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Rebellion%2C+%E2%80%9C%2%BFMisérias+sociales+o+molestares+íntimos%E2%80%9D%3F+por+Fernando+Alvarez+Uria+y+Julia+Varela+%2815-9-2007%29+>. Entrevista publicada en *Archipiélago* 76 (2007).
- Pablo Batalla Cueto, «Entrevista a Guillermo Rendueles. Conversación de 2016 con el prestigioso psiquiatra anticapitalista asturiano», *El Cuaderno. Cuaderno digital de cultura* (noviembre 2018). En: <https://www.google.com/search?client=firefox-bd&q=El+Cuaderno.+Cuaderno+digital+de+cultura.+Entrevista+a+Guillermo+rendueles+> (consultado el 24 de septiembre 2020).
- Entrevista realizada por Fabiola Irisarri y filmada y montada por Pablo Zapata. En: <http://psiquiatriaycambiosocial.com/es/audiovisuales/>, página perteneciente al proyecto de investigación «Psiquiatría y cambio social en España, 1960-1985». Consultada el 25 de septiembre de 2020.

Nota de la autora

AIDA TERRÓN BAÑUELOS es profesora honoraria de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Oviedo. Investiga en historia regional de la educación, genealogía de la cultura escolar, profesionalización, asociacionismo y sindicalismo docente, y perspectiva higienista del currículo escolar. En los últimos años trabaja con historiadores de la medicina y

antropólogos en proyectos sobre la divulgación y educación sanitaria en la España franquista. Entre sus recientes publicaciones destacan «Coordinadas del asociacionismo profesional de los docentes. Estado de la cuestión en España», *Historia y Memoria de la Educación* 1 (2015): 113-129, «Schools and Health Education during the Dictatorship of General Franco (1939-1975)», *History of Education Review* 46, n.º 2 (2017) <https://doi.org/10.1108/HER-01-2016-0007>. Monographic Issue «Schools and Management of Public Health» (coautora junto con J. M.^a Comelles y E. Perdiguero-Gil), y «“El clima de la clase”. Salud mental escolar en la España del desarrollismo», *Sarmiento* 24 (2020): 177-208 (coautora junto a I. Hurtado).

REFERENCIAS

- Aparicio Basauri, Víctor (coord.). *Orígenes y fundamentos de la Psiquiatría en España* (Madrid: ed. Libro del Año, 1997).
- Barceló-Prats, Josep; Josep Maria Comelles; Enrique Perdiguero-Gil. «Las bases ideológicas y prácticas del proceso de regionalización de la sanidad en España (1955-1978)», en *Salud, enfermedad y medicina en el franquismo*, coords. M. I. Porras Gallo, L. Mariño Gutiérrez y M. V. Caballero Martínez, 146-172. Madrid, Los libros de la Catarata, 2019.
- Borque, Leonardo. *Un sendero de lucha. J. L. García Rúa en la Academia de Cura Sama, Gesto, y Cras*. Gijón: Libros del Peixe, 2002.
- Castilla del Pino, Carlos, *Casa del Olivo: autobiografía (1949-2003)*. Barcelona: Tusquets Editores, 2005.
- Colom, Antoni. *La pedagogía institucional*. Madrid: Síntesis, 2000.
- Comelles, Josep María. «Reforma asistencial y practica económica. De la crisis del tratamiento moral a la hegemonía del kraepelinismo». En Víctor Aparicio Basauri (comp.). *Orígenes y fundamentos de la Psiquiatría en España*, 83-106. Madrid, ed. Libro del Año, 1997.
- Diego, Carmen. *Luis Huerta, maestro y eugenista*. Oviedo: KRK, 2006.
- Francia, Ignacio. «Perfiles Salmantinos, 1950-1977» en Ricardo Robledo (coord.), *Historia de Salamanca. V. Siglo veinte*, 465-554. Salamanca: Centro de Estudios Salmantinos, 2001.
- García González, José. «Psiquiatría y cambio social», *El Basilisco* 8 (1979): 49-63.
- García González, José. «Una década de la asistencia psiquiátrica (1965-1975) y dos intentos de psiquiatría comunitaria: el H.P. de Oviedo y el Sanatorio Psiquiátrico de Conxo». En M. González de Chávez (eds.), *La transformación de la asistencia psiquiátrica*, 411-456. Madrid: AEN-Ed. Mayoría, 1980.

- García, Ramón. *Historia de una ruptura. El ayer y hoy de la psiquiatría española*, Barcelona: Virus, 1995.
- Illich, Ivan y otros. *Profesiones Inhabilitantes*. Madrid: H. Blume, 1981.
- López Arnal, Salvador. *Entrevista a Guillermo Rendueles, psiquiatra y ensayista* (1 de julio de 2009). En: <https://rebellion.org/solo-una-forma-de-vida-en-lo-comun-permiten-escapar-a-las-misérias-del-individualismo-o-disminuir-las-penas-cuando-la-tragedia-nos-alcanza/>.
- López Ibor, Juan José. *Las neurosis como enfermedades del ánimo*. Madrid: Gredos, 1966.
- Novella, Enrique. «La psiquiatría franquista y la educación para la salud mental». En J. M. Comelles y E. Perdiguero-Gil (coords.), *Educación, comunicación y salud. Perspectiva desde las ciencias humanas y sociales*, 81-103. Tarragona: Publicaciones de la Universidad Rovira i Virgili, 2017.
- Rendueles, Guillermo. «De la Coordinadora Psiquiátrica a la Asociación Española de Neuropsiquiatría: de conspiradores a burócratas». En Víctor Aparicio Basauri (coord.), *Orígenes y fundamentos de la Psiquiatría en España*, 287-309. Madrid: ed. Libro del Año, 1997.
- Rendueles, Guillermo. «Jueces, psiquiatras y asistentes sociales. De matrimonios mal avenidos a *menage à trois*», *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 20 (2000): 121-138.
- Rendueles, Guillermo. «Adiós a las obreras ¿Que fue de las de IKE?», en Carlos Prieto (coord.), *IKE. Retales de la reconversión. Trabajo femenino y conflicto social en la industria textil asturiana*, 83-110. Madrid: Ladinamo libros, 2004.
- Rendueles, Guillermo. *Egolatría*. Oviedo: KRK, 2005.
- Rendueles, Guillermo. «Viejos y nuevos locos ¿renegar de Foucault?». En Robert Castel, Guillermo Rendueles, Jacques Donzelot y Fernando Álvarez Uría, *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault*, 37-62. Madrid: Círculo de Bellas Artes, 2006.
- Rendueles, Guillermo. «Las patronatas del manicomio de Ciempozuelos». En Barbara Biglia y Conchi San Martín (coords.), *Estado de Wonderbra. Entrelazando narraciones feministas sobre las violencias de género*, 229-243. Barcelona: Virus, 2007.
- Rendueles, Guillermo. «El síndrome de Funes». En A. R. Luria, *Pequeño libro de una gran memoria. La mente de un mnemonista*, 13-48. Oviedo: KRK, 2009.
- Rendueles, Guillermo. «Medicalización, psiquiatrización... ¿despsiquiatrización?», *Con-Ciencia Social* 13 (2009): 17-40.
- Rendueles, Guillermo. «Introducción». En Carlos Castilla del Pino, *Obras completas I-II (1946-1966)*, I-XXX. Córdoba: Universidad de Córdoba y Fundación Castilla del Pino, 2013.

- Rendueles, Guillermo. «Del psicofármaco como mercancía: don, retribución, gorroneo», *Norte de salud mental* 52 (17 diciembre 2015). En: <https://xarxag-am.org/2015/12/17/del-psicofarmaco-como-mercancia-don-retribucion-gorroneo-guillermo-rendueles-norte-de-salud-mental-no-52/>
- Rendueles, Guillermo. *Las falsas promesas psiquiátricas*. Madrid: La Linterna Sorda, 2017.
- Rendueles, Guillermo. *Suicidio(s)*. Madrid: Ed. Grupo 5, 2018.
- Rendueles, Guillermo. «Epílogo. ¿Por qué *Miserables y locos* no fue un *bestseller*?». En Fernando Álvarez Uría, *Miserables y locos. Medicina mental y orden social en la España del siglo XIX*, 459-476. Madrid: Ediciones DADO, 2020.
- Sanz, Esther. «Guillermo Rendueles y *Egolatría*: un resumen, un reclamo», *Saltando Muros* (8 de mayo de 2011). En: <http://blogsaludmentaltenerife.blogspot.com/2011/05/guillermo-rendueles-y-egolatria-un.html>.
- Terrón, Aida y Viñao, Antonio. «Educación, movimiento obrero y sindicalismo (España, siglo XX)», *Historia de la Educación* 37 (2018): 69-114.
- Terrón Bañuelos, Aida. «Con respetuosa contundencia, hablando en galego, sin cátedra, para los que quisieran hacer el camino con él...». *Sarmiento* 15 (2011): 113-120. Monográfico en homenaje a Herminio Barreiro.

RESEÑAS

ELOGIO DEL MAESTRO

Maestros y discípulos. Anatomía de una influencia. Por FERNANDO BARCENA. Madrid. Ápeiron Ediciones, 2020.

P de Profesor. Por JORGE LARROSA. Buenos Aires, Noveduc Libros, 2018.

Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor. Por JORGE LARROSA. Barcelona, Candaya Abierta, 2019.

El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio. Por JORGE LARROSA. Barcelona, Laertes, 2020.

Estos libros, publicados en los tres últimos años, provienen de un gremio con el que cohabitamos a diario en las universidades pero que tal vez no llegan con facilidad a los historiadores de la educación, dada la fragmentación de gremios académicos en que se ha disuelto la vieja armonía de los saberes pedagógicos. Sin embargo, sus planteamientos y sus contenidos no solo están plagados de referencias historiográficas, sino que se construyen ellos mismos desde supuestos asociados a las condiciones de la historicidad de los temas que abordan, en los discursos en que se originan y sustentan y en los materiales de que se sirven para argumentar e implementar los narratorios. Es por todo ello por lo que interesan a los historiadores de la educación y por lo que tiene sentido que se recensionen aquí, en la revista *Historia y Memoria de la Educación*.

Recientemente, sus dos autores han puesto en escena una sesión *online*, en la que se presentaba la obra de Fernando Bárcena y en la que ejercía de moderador principal Jorge Larrosa, colegas ambos, el uno de la Universidad Complutense de Madrid y el otro de la Universidad de Barcelona, que se pueden adscribir a un mismo «colegio invisible», para decirlo en la terminología de Solla Price, que no sabría yo nominar aunque haya compartido con ellos, de manera intermitente pero desde hace ya cierto tiempo, algunas sesiones de análisis y debate sobre estas y otras cuestiones conexas en el marco de la Red Internacional de Hermenéutica Educativa (RIHE), constituida en el CEINCE en el año 2008, de la que

forman parte historiadores y filósofos de España, Italia y México, con participación en ocasiones de profesores de Portugal. Una red que ha celebrado reuniones académicas sobre diversos temas en los tres países que la fundaron y que ha producido ya varias publicaciones colectivas de interés para nuestra disciplina.

El libro de Fernando Bárcena adopta el estilo de ensayo y fue finalista del conocido Premio Diderot de Ensayo 2020. Escrito en registros que combinan en buena armonía la filosofía con la literatura, se nuclea en torno al análisis de las relaciones maestro-discípulo y trata de plantear esta cuestión, a la altura de nuestro tiempo, desde la lógica de la legitimación que planteara en el siglo pasado, a comienzos de la década de los sesenta, la conocida obra de George Gusdorf *¿Para qué los profesores?*, con la que el autor entabla dialogo en varios pasajes del texto. El libro de Gusdorf se publicó cuando la revolución tecnológica audiovisual parecía amenazar o trastocar el rol tradicional de los enseñantes.¹ La obra que aquí comentamos entra en escena cuando la revolución de lo digital pretende servir de panacea que podría instrumentar un gran dispositivo tecnológico que cubriría las expectativas globales del sistema de enseñanza/aprendizaje, incluso en las crisis que desafíen a los modelos modernos pero aún clásicos, como parece incoarse en las respuestas dadas recientemente por muchas organizaciones a las necesidades derivadas del impacto de la pandemia en las esferas que afectan a de la gobernanza de la escuela y a la gestión de los programas de educación no formal. El autor ha escrito este libro antes de presentarse la pandemia, aunque preguntarse de nuevo acerca del para qué de los profesores vuelve a tener sentido, si bien no sea este el *leitmotiv* que motiva y articula el discurso de la obra del profesor Fernando Bárcena, ni tampoco el trasunto de la trilogía de su interlocutor Jorge Larrosa, quien también ha escrito sus textos con anterioridad a la reciente e inesperada situación.

Hace ahora diez años que Antonio Nóvoa, en la conferencia de clausura del XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, celebrado en El Burgo de Osma/Soria, en 2011, evento que versó precisamente sobre el

¹ George Gusdorf, *¿Para qué los profesores?* (Madrid: Cuadernos para el Diálogo, 1975).

tema *Arte y Oficio de Enseñar*,² habló de una nueva «vuelta de los profesores». Los profesores siempre vuelven. Según él, tras el relativo fracaso de las reformas tecnológicas, curriculares y burocráticas emprendidas por diversos gobiernos durante las últimas décadas, los reformadores actuales de la educación escolar giraban su mirada otra vez hacia los docentes. A la pregunta que le formulamos en la publicación *Papeles del CEINCE 09* acerca de la cuestión, el conocido historiador y comparatista respondía como sigue.

En 1986 defendí en la Universidad de Ginebra mi tesis doctoral que luego se publicó con el título *Le Temps des Professeurs*. Argumenté entonces que los años veinte del siglo último, los del desarrollo de la llamada Educación Nueva, constituyeron también los de afirmación y consolidación de la profesión docente.

Hoy, después de un siglo, los docentes adquieren una nueva centralidad. Ello coincide con la renovación de las ideas y propuestas que reformulan los principios de la modernidad pedagógica. Asistimos pues a un nuevo tiempo de los profesores, un tiempo en el que después de ciertas desilusiones con respecto a la ciencia de la educación, a las reformas del currículum, a las nuevas tecnologías y a la renovada gestión de la escuela, miramos una vez más hacia los profesores. ¿Cómo podemos pensar este tiempo nuevo? ¿Qué consecuencias tendrá para la identidad de la profesión docente?³

Tornar en el tiempo no es siempre un rictus arcaizante, como pudiera pensarse al retomar la tradición de un oficio milenario como tema de reflexión. En la presentación *online* del libro del profesor Bárcena, al igual que en el texto, se recurre reiteradas veces a los clásicos del magisterio como Confucio, Sócrates, Montaigne... Por su parte, los «elogios del profesor» que publicitan las obras de Jorge Larrosa tienen también sólidos anclajes en la larga duración del tiempo histórico que sirve de marco para sedimentar, desde la remota genealogía de la profesión, los códigos del viejo y siempre nuevo oficio de maestro. Algo se está moviendo pues

² Pablo Celada Perandones (ed.), *Arte y oficio de enseñar* (Berlanga de Duero-El Burgo de Osma: CEINCE-SEDHE, 2011), 2 vols.

³ Antonio Novoa, «La vuelta de los profesores», *Papeles del Ceince* 9 (2011): 4.

en este giro hermenéutico que regresa, como los ríos lo hacen a veces a sus fuentes de origen, a repensar el poder de influencia intelectual y moral que los maestros ejercieron y ejercen sobre sus discípulos, el impacto de larga influencia que el educador puede desempeñar como mediador entre la cultura y el mundo de la vida, entre los valores formativos y la experiencia de las generaciones. Y este *regressus* es una especie de bucle que permite jugar al autor con varios tiempos, desde los del remoto mundo clásico a los de la reciente posmodernidad, para ir en busca de una nueva construcción de la subjetividad o, mejor dicho, de las dos subjetividades, porque en este excursus dialéctico se están planteando las bases para definir la nueva condición del enseñante y la nueva condición de sujeto que aprende y se forma.

Me ha llamado la atención, en este contexto de consideraciones, la referencia que con especial énfasis hace Fernando Bárcena a un profesor que ejerció sobre él un especial y decisivo influjo en sus años de formación universitaria, en torno a los ochenta del siglo XX. Un profesor que curiosamente también lo fue mío, quince años antes: Federico Gómez Rodríguez de Castro. Confiesa Bárcena que aquel profesor de historia de la educación, tal vez algo desordenado en sus clases, pero muy motivante en sus exposiciones, supo encender en su ánimo la dormida y virtual vocación por la docencia en pedagogía con la que tal vez él ya acudió a este tipo de estudios. Entre sus años y los míos hay casi una generación de distancia, pero yo también conservo la imagen de que aquel profesor, recién retornado de Alemania entonces, era portador de un nuevo lenguaje y un nuevo *ethos* formativo. Sustituía un día a la semana al catedrático numerario de Didáctica, un escolástico de vieja escuela que trataba de construir la disciplina mediante la glosa de una selección de aforismos latinos, implementados con algunas teorías de la filosofía alemana de entre siglos, de raíz herbartiana, influencia neokantiana e impronta en algunos casos espiritualista, que se habían introducido en la España de posguerra con las traducciones de las obras de Willman, Paulsen, Schmieder (este por vía argentina) y otros. Los planteamientos de aquel profesor numerario se soportaban porque solían ir adobados con humor, pero no sintonizaban ya con las sensibilidades emergentes en una juventud que empezaba a sentirse incómoda con los formalismos dogmáticos de los académicos de la posguerra. El lenguaje del nuevo profesor, en cambio, hablaba de la didáctica con nuevas bases en la

teoría de los signos y los símbolos, así como en la antropología cultural de los juegos de Caillois y Huizinga y de los rituales sociales.⁴ No es este el lugar para profundizar en este cambio, que por lo demás estoy reconstruyendo desde la memoria, para no sobrepasar los límites de una recensión, pero sí de subrayar que aquellos nuevos lenguajes operaron como los estímulos de seducción que ponía en acción un buen maestro para fundar una cierta *philía* con sus alumnos. En esta perspectiva, el profesor Federico Gómez pudo desempeñar el rol de *influencer*, un término que hoy ha cobrado vigencia para destacar la competencia, credibilidad e influencia de determinadas personas sobre los sujetos y colectivos en los que se proyecta su mensaje. El libro de Fernando Bárcena tiene como subtítulo *Anatomía de una influencia* y podía haberse extendido a este tipo de análisis que llevan a la consideración del educador como *médium* y, a la vez, como *influencer*.

La obra de Fernando Bárcena *Maestros y discípulos* es una especie de texto-vida, en buena medida autobiográfico, que se configura en torno a dos fuentes: su memoria personal del ejercicio de la profesión de enseñante universitario y su bien nutrida biblioteca de intelectual de nuestro tiempo, en la que comparten anaqueles los clásicos del pensamiento, y de la educación, con los modernos y posmodernos, desde Sartre-Gusdorf hasta Nietzsche-Arendt-Foucault, y en lo literario desde Camus-Proust-Mann hasta Pennac. Conviene señalar que es difícil adscribir a estos últimos solo al plano de lo literario, como también lo es confinar a Luchino Visconti y su obra *Muerte en Venecia* en la esfera del arte cinematográfico. Unos y otros forman parte sin duda de la *intelligentsia* más preclara del último siglo y entre todos podrían llegar a configurar, si hubieran coincidido en el espacio y en el tiempo, una especie de comunidad hermenéutica que nos ayudaría a leer y entender mejor las complejidades en que se ha visto envuelta en su época la educación y sus agentes personales, el maestro y el sujeto en formación. No se puede pensar la profesión de formador ni la condición de estudioso o aprendiz sin una biblioteca, un lugar-existenciario en el que se puede experimentar el valor de la soledad y también ejercitar la libertad de leer y pensar. Mis últimos años los estoy viviendo así, entre los miles de libros que me rodean, y ello me parece un don y un privilegio, como le pareció al Borges que imaginaba

⁴ Federico Gómez Rodríguez de Castro, *El valor didáctico del símbolo* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1966).

el paraíso bajo la especie de una gran biblioteca. El arquitecto que diseñó el colegio Europa de Barcelona, pasada la mitad del siglo XX, al que asistió como alumno adolescente el conocido museógrafo Jorge Wagensberg, de cuyas memorias tomamos la referencia, situó la biblioteca en la encrucijada de corredores o pasillos del interior del edificio escolar, un punto crítico por el que habían de pasar necesariamente alumnos y docentes varias veces al día.⁵ Las cubiertas de los nuevos libros, que cada semana renovaban el interfaz de los expositores, fueron el mejor estímulo para incentivar, de manera subliminar si se quiere, el deseo por la lectura.

Al terminar de leer el libro de Fernando Bárcena uno saca la impresión, como bien destacó el moderador de la sesión *online*, de que el profesor tiene que llegar al final de su dilatada vida académica, cuando las sucesivas cohortes de alumnos ya han asumido su carta de libertad, para tomar conciencia del significado que adquiere el vínculo que ha supuesto la *philia* maestro-discípulo. Todo parece, pues, que se comprende mejor desde el final de un largo proceso de sucesivas influencias mutuas, porque entonces será el educador, transformado ahora en narrador, el que recapitule el haz de experiencias y emociones que ha ido experimentando a lo largo de la vida profesional. Como indicaba Hannah Arendt, siempre será el autor-narrador de su propio relato biográfico quien mejor pueda encontrar el verdadero sentido de la acción.

Hay en el texto de Fernando Bárcena otro transversal discursivo que no debo dejar de comentar: el recurso a la tragedia como modo de expresión no solo literario sino existencial y como componente relacional de la convivencialidad entre alumnos y maestros. Los filósofos adscritos a la orientación hermenéutica se suelen clasificar, entre ellos mismos, en dos grupos: los analíticos y los trágicos. También los hay eclécticos. Los primeros son más aristotélicos y se mantienen en el plano del análisis empírico y formal de los hechos que observan, analizan e interpretan. Los segundos consideran que la relación maestro-discípulo sucede en un mundo de vida en cierto modo sacralizado, en el que operan algunas dimensiones trágicas con sus ritos, cercanos a veces a la hierofanía (el maestro como mago, sacerdote o guía espiritual). Tómese esta atribución trágica en el contexto del género tragedia en el mundo antiguo y

⁵ Jorge Wagensberg, *Algunos años después* (Barcelona: Ars Llibres, 2014).

en el marco de las reinterpretaciones que hicieron de ella intelectuales como Nietzsche y Steiner, entre otros. La dramatización de las conductas de los actores les otorga además un carácter público y ejemplarizante, aunque la filosofía —según Platón— siempre pudiera servir de antídoto para distinguir la ficción de la realidad, la apariencia del ser verdadero. En Aristóteles, lo trágico es una mimesis de la acción que purifica las emociones mediante la catarsis. Para Nietzsche, la música, una disciplina de carácter estético, ayuda a transformar el sentimiento trágico en compasión, lo que mitiga el sufrimiento por el dolor de la verdad. Bárcena se define hoy como profesor y como músico porque divide su vida entre estas dos pasiones, afines o complementarias entre sí. Toda la estética de la tragedia representada, la *mise en scène*, contribuirá si se quiere a reforzar la función pedagógico-moral de las representaciones teatrales de lo trágico, si es con música mejor, en la medida en que esta podrá estimular el *ethos entusiastikon* a que aludían los griegos. De este modo, los ritos y las ceremonias que asumen educadores y alumnos en las despedidas finales son a la vez instrumentos de racionalización de las mismas despedidas.

Pues bien, retomando los escritos del filósofo Manuel García Morente, datados ya hace casi un siglo, entre 1924 y 1936,⁶ el autor de este ensayo trata de inscribir la «vocación» y la «tragedia» del maestro que al final ha de despedirse del discípulo por imperativo pedagógico como un juego ritual entre el *eros* y el dolor. Curiosamente, estos escritos de García Morente eran referidos en sus clases por el que fuera en la posguerra catedrático de Pedagogía General de la Universidad de Madrid, el profesor Romero Marín, que a la sazón también fue profesor mío, quien, tras combinar a Herbart con Dewey, terminaba su curso con esta reflexión del en otro tiempo ilustre decano en la época dorada de la Facultad de Filosofía y Letras. «El maestro es el hombre de las despedidas», concluye Fernando Bárcena concordando con Morente al finalizar el capítulo intitulado «La dimensión trágica». Es misión del educador acompañar y tutelar al alumno en su iniciación al mundo de la vida y del oficio docente si es el que ha elegido, pero al final del proceso, abnegado para no sucumbir en el inevitable duelo (otro ritual que forma parte de toda tragedia), ha de ausentarse de la escena haciendo mutis por el foro

⁶ Manuel García Morente, *Escritos pedagógicos* (Madrid, Espasa Calpe, 1975).

para que el discípulo amado se emancipe en condiciones de libertad. He aquí un planteamiento finalístico que introduce la ética y estética en la construcción del discurso filosófico acerca de la educación, como en el pensamiento griego, muy socrático, en el que el autor siempre gusta de apoyarse. En la despedida, el maestro ya ha contagiado su humanidad al discípulo, con la complicidad de este, como advierte también Fernando Savater en *El valor de educar*,⁷ para que el otro pueda llegar a ser el que es, según el conocido aforismo, otro *desiderátum* por lo demás de clara filiación con el humanismo clásico.

Cambiamos ahora de tercio y retomamos los trabajos del profesor Jorge Larrosa antes referidos acerca del profesor y de su oficio.

Hace ahora justamente un año, en los días finales del mes de enero de 2020, desarrollamos en el CEINCE el último coloquio antes de entregarnos al largo encerramiento de la crisis pandémica que se iniciaría un mes después, sin que nadie por aquellas fechas entreviera que escuelas y profesores se iban a ver sometidos a cambios tan impactantes y de tan larga duración. El seminario, coordinado precisamente por el mismo profesor Jorge Larrosa Bondía, llevaba por título «Elogio de la escuela», aunque pudo haber llevado igualmente el de «Elogio del profesor», y trató de reconstruir, en perspectiva comparada e internacional, las prácticas y los materiales que han llegado a configurar la cultura empírica de la escuela y el arte de enseñar, así como su correlativo modo de aprender. Jan Masschelein, profesor de Lovaina, planteó en su intervención el elogio de la escuela como un discurso fundamentado en la misión que esta ha venido cumpliendo históricamente en la implantación comunitaria de la lengua como modo esencial de construcción de la nacionalidad de un pueblo, un hecho de alcance civilizatorio y universal que acredita su permanencia en el tiempo. Profesores y profesoras de Brasil, Argentina, Bélgica y España analizaron, en formato *workshop*, los objetos o materiales (principalmente manuales escolares e iconografías) y las prácticas que han ido configurando la acción formativa y el oficio docente. Ninguno de los participantes puso en cuestión esta vieja profesión, ni advirtió siquiera que pudiera ser cuestionada o amenazada con su desaparición. Tampoco creo que se pudiera hacer esta advertencia unos meses después, tras los impactos recientes de la pandemia y los

⁷ Fernando Savater, *El valor de educar* (Barcelona: Ariel, 1977).

cambios efectuados en la gobernanza de las instituciones de educación formal, en los roles de los profesores y en las formas de trabajo de los estudiantes. En el animado conversatorio que se suscitó durante el coloquio no se observó elogio hagiográfico alguno ni alusiones que pudieran conducir a formas de sacralización de la profesión, aunque el término elogio sí constituyó un *leitmotiv* orientador del trabajo y la discusión. Más bien, el dominante heurístico de este grupo consolidado de investigación se dirigió al examen de las prácticas que han orientado tanto la construcción de la cultura empírica de la escuela como las artes y el *habitus* de los formadores. Y este mismo corte discursivo es el que marca los trabajos del profesor Larrosa que pasamos a comentar.

Empezamos por glosar el primer libro de la trilogía, el que lleva la marca de *P de Profesor*. Es este un volumen, de cerca de quinientas páginas, en forma de vocabulario o diccionario que glosa, en dialogo de Jorge Larrosa con su interlocutora Karen Rechia, colega de Florianópolis (Brasil), quien también participó en el referido coloquio del CEINCE, los términos en que se condensan y analizan los modos de ejercer el oficio de enseñante, o las maneras de practicar la docencia. Se trata pues de un trabajo etnográfico que traduce en palabras la fenomenología de los hechos registrados en la bitácora. De las facticidades a las palabras. Esta es la traslación que hace la operación etnográfica. Y de las palabras a la dialéctica en torno a cada una de ellas mediante el debate. Tal es el método con que los autores se enfrentan al trabajo realizado. La contracubierta del libro habla de una fenomenología textual, que es a la vez un análisis de la experiencia observada. Antonio Rodríguez, comenta el catálogo de herramientas, dispositivos y conductas que, al igual que en esta dupla docente, podrían haber encarnado en otros sujetos, en sus maneras de pensar, de decir y de hacer dentro del campo de la profesión de enseñante.

Un conjunto de setenta y cuatro términos, dispuestos en orden alfabético, conforman este glosario analítico de la profesión docente que va desde las categorías alumno-aula-autoridad a las de tiempo-universidad-vejez. Veamos, a modo de ejemplo, dos de ellas, seleccionadas entre las que más directamente afectan a los modos operativos de ejercer el oficio de profesor o enseñante: artefacto y oficio.

Al encontrarme con el término artefacto —comenta Karen Rechia— me he acordado de mi abuelo, un hombre de varios oficios y de muchas

herramientas, cada una de las cuales ocupaba su lugar en su taller hasta que él mismo la buscaba para hacer alguna tarea de oficio. Cada ocupación o modo de hacer tiene su caja de herramientas, sus artefactos. Asimismo, el oficio docente tiene los suyos, esos que ahora denominamos a menudo tecnologías educativas y en otras ocasiones recursos o materiales didácticos. Artefacto-artífice-artilugio-artimaña-artesanía configuran algo así como un convoy semántico que hace referencia a los modos de practicar las artes del oficio de profesor. Algunos las han asociado a las prácticas de bricolaje y otros han definido determinados materiales como tecnologías vernáculas. Hoy, como es sabido, el estudio de la cultura material de la escuela es una corriente historiográfica en expansión que busca el descifrado de los códigos semióticos que residen en los objetos y artefactos que han formado parte de la *empiría* de la educación, es decir, de las artes de la enseñanza y de las prácticas de aprendizaje.⁸ El aula es el lugar al que, como dice la filósofa María Zambrano, se va a aprender de oído.⁹ Ella es como el escenario de un concierto, donde los textos serían la partitura o guion de la composición y los artefactos los instrumentos, comentan los autores que la citan.

Otro término a comentar: oficio. Es este el modo o manera de hacer: el conjunto de prácticas que forman el *habitus*, la costumbre y el *ethos* de la profesión. El saber hacer es la forma, a menudo ritualizada, incluso con códigos litúrgicos, como parece sugerir el filósofo Giorgio Agamben, con la que el maestro se constituirá en el oficiante y la escuela en la oficina de trabajo.¹⁰ Comenio definió el aula de la escuela, en el *Orbis sensualium pictus*, como *officina* en la que se dispensan los saberes a los discípulos sedentes dispuestos ordenadamente en bancos y mesas. El maestro oficia como profesor siguiendo ciertas reglas técnicas que son en parte independientes del sujeto que las aplica, quien, al ponerlas en práctica escolar, las celebra en cierto modo como pautas de una *devotio*, comenta a la vez Agamben, que es al tiempo manifestación de respeto por la tradición del oficio asumido, de conformidad con el impulso en favor de las cosas bien hechas, con acreditada maestría u oficio y con

⁸ Agustín Escolano Benito, *Repensar la cultura material de la escuela* (Zacatecas-México: Publicaciones de la Benemérita Escuela Normal de Maestros, 2021).

⁹ María Zambrano, *Textos pedagógicos* (Barcelona: Publicaciones Universidad, 2002).

¹⁰ Giorgio Agamben, *El uso de los cuerpos* (Buenos Aires: A. Hidalgo, 2017).

encarnación en el mismo cuerpo del sujeto, como destaca en otro sentido Richard Sennett en su obra *El artesano*.¹¹

El valor de la práctica del oficio es el transversal que el escritor Frank McCourt sostiene en el entramado de su conocida novela *El profesor*, un relato que recoge las confesiones de un experimentado enseñante al final de su ejercicio profesional. «El camino de la pedagogía es largo. Soy un profesor nuevo y estoy aprendiendo con la práctica. Jugueteo con los instrumentos de mi nuevo oficio». Y añade: «Según mis cálculos, unos doce mil chicos y chicas se han sentado en pupitres, y me han oído explicar, cantar, animar, divagar, declamar, recitar, predicar... Impartí al menos treinta y tres mil clases. Treinta y tres mil en treinta años». «En la universidad había asignaturas que trataban de cómo enseñar, impartidas por catedráticos que no sabían enseñar. Hablaban de teorías y filosofías de la educación, de imperativos morales y éticos, de la *gestalt*... Yo aprendí por prueba y error». Asimismo, «me sentí incómodo con los burócratas, que habían huido de las aulas. Nunca quise ceñirme a sus programas y a sus planes». ¹² Ni los teóricos ni los administradores eran para McCourt gentes de oficio, y por eso los desestimaba.

Así pues, por ensayo y error, jugando en la práctica con las herramientas materiales del oficio de enseñante y con las retóricas comunicativas de la cultura escolar, hora tras hora y año tras año, rehusando o adaptando a las propias necesidades y expectativas las teorías de los académicos y las normas de los burócratas, forjó el profesor Frank McCourt el arte y oficio de enseñante. Y así también —siguiendo la lógica de la racionalidad práctica de que habla Pierre Bourdieu—, ¹³ la mayor parte de los profesores fueron construyendo las reglas del oficio docente en las que forjaron su *habitus* de trabajo y con las que guiaron, con rigor y método, la larga aventura del aprendizaje de los alumnos que estuvieron a su cuidado.

Todo lo anterior enlaza justamente con el segundo de los volúmenes que nos ha donado el profesor Jorge Larrosa que tiene un título que parece sugerir cierto escepticismo de partida pero que es en realidad un

¹¹ Richard Sennett, *El artesano* (Barcelona: Anagrama, 2009).

¹² Frank McCourt, *El profesor* (Madrid: Maeva, 2006).

¹³ Pierre Bourdieu, *El sentido práctico* (Madrid: Siglo XXI, 2007).

pretexto retórico para relanzar el elogio de la escuela, antesala también del consiguiente elogio del oficio de profesor. La apología de la escuela, como entorno de la vida del formador, es abordada desde el reconocimiento de que, aunque «los tiempos están cambiando» (primer enunciado tomado de la conocida canción de Bob Dylan), hay que salvar el «trabajo bien hecho» a que alude Peter Handke, el mentor literario que presta al autor microtextos de entrada a cada capítulo del libro y varias referencias citadas *ad hoc*.¹⁴ Importantes intelectuales preludian la sintonía de este libro, bien escrito y sugerente, para tomar de él numerosos puntos de reflexión y debate.

Es este un trabajo que merece, como señala Joan Carles Mèlich, miembro también del «colegio invisible» al que hemos hecho referencia, el salvamento de las escuelas y de los docentes que, amarrados en tradiciones centenarias, dignifican su viejo oficio de formar, frente a las amenazas de verse engullidos por las estrategias de los gestores que juegan a favor del capitalismo cognitivo, el desarrollo de las competencias performativas y la gestión de las emociones *pro domo sua*. Con fuentes, en parte comunes a las del anterior ensayo de Fernando Bárcena, y en parte también diferentes, Jorge Larrosa se debate contracorriente tratando de afrontar el malestar de la educación de nuestro tiempo con el elogio de la autoridad simbólica del profesor y de la *episteme praktike* en que se sustenta la dignidad y la eficiencia del buen hacer de tan acreditado y elogiado oficio. La referencia a la pragmática de la profesión de maestro o enseñante habla bien del nuevo empirismo con que es examinada aquí la cultura de la escuela.

Más de cuatrocientas densas páginas, como el volumen anterior, permiten a su autor analizar y profundizar en las señales observables de la nueva crisis de la escuela, en la que los viejos y buenos enseñantes aparecen casi siempre como actores sospechosos que no se pliegan bien a las reglas de la *performance* tecnoeconómica, tal vez para impedir desde su resistencia, instintivamente pero con intuicionismo soteriológico, que el mundo se deshaga, o se deconstruya hasta el punto de no poder reconocerlo, y para reafirmar con su testimonio apoyado en buenas tradiciones que, según advirtió Peter Handke de nuevo en su conocida *Historia del lápiz*, solo transmiten cultura quienes aman la querida escuela.¹⁵

¹⁴ Peter Handke, *El juego de las preguntas* (Madrid: Alfaguara, 1992).

¹⁵ Peter Handke, *Historia del lápiz* (Barcelona: Península, 1991).

La escuela, esa importante invención griega, como la democracia y como la filosofía, se salvará si es capaz de mantenerse con cierta independencia crítica, en sus espacios y en sus tiempos, y en parte a cierta distancia de la familia y de la comunidad envolvente, esto es, con autonomía relativa, como un espacio público diferenciado de las comunidades de base y del Estado. Jorge Larrosa dedica un capítulo al «elogio del aula», ese lugar cuasi sagrado presidido por el retablo-pizarra y algunos símbolos, en el que oficia el maestro, conviven los pares de edad y se lleva a cabo la mediación del educador con la nueva generación de sujetos, cada año renovada. Recuérdese a este efecto la conocida obra de Marcelo Caruso e Inés Dussel intitulada *La invención del aula*.¹⁶ Todo este extenso espacio textual de libro, que el autor escribe en abierta conversación con colegas como Joan Carles Mèlich y Fernando Bárcena (del mismo grupo al que ya aludimos), y con autores siempre presentes en su biblioteca intelectual como Handke, Arendt y Zambrano (y muchos más), es un rico arsenal de ideas para salvar el escenario sagrado de la clase, al que Larrosa atribuye muchas dimensiones de cultura, ritualidad y sociabilidad, las llaves antropológicas que son firmes anclajes civilizatorios, por su asentamiento histórico, y porque sirven de soporte a los dos sujetos implícitos del escenario compartido, el alumno y el profesor.

No nos entretenemos en más comentarios a esta importante obra, que requeriría una glosa aparte por muchas razones, para no desequilibrar la recensión del conjunto de estas cuatro piezas librarias y para dar entrada finalmente al volumen que más afecta al sentido de estos comentarios. El libro final de la trilogía de Jorge Larrosa lleva por título *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. De nuevo el sujeto-enseñante recupera centralidad en la escena, y lo hace acompañado de los elementos materiales y simbólicos que acompañaron sus trabajos y sus días, de sus herramientas, así como a través de un conversatorio que el autor entabla y mantiene con los intelectuales que pueblan su memoria y su biblioteca, así como con los colegas con quienes comparte las experiencias y los compromisos de afinidad hermenéutica.

Como siempre, Peter Handke se coloca en las cabeceras de textos preludiando capítulos, pero ahora el mentor transversal de mayor peso

¹⁶ Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar* (Buenos Aires: Santillana, 1999).

en el conjunto de esta obra es probablemente Richard Sennett, un sociólogo que desde que escribiera su lúcida crítica a las corrosiones suscitadas por el capitalismo industrial en el carácter de los ciudadanos y en la evolución de los modos de trabajar que definieron las profesiones tradicionales, y aún las modernas, se ha hecho imprescindible para la historia de los oficios y para explicar las formas de sociabilidad en que estos se fundamentan. Su última trilogía traducida hace pocos años en Anagrama (*El artesano, Juntos y Habitar la ciudad*) son libros de cabecera de muchos para acercarse a la cultura empírica de cualquier ámbito profesional, también del que se refiere al ejercicio de la enseñanza.

Curiosa anotación: en la literatura, la figura del profesor, o del maestro, aparece casi siempre acompañada de la de zapatero, músico, carpintero... No solo la literatura. La antropología, el cine, la filosofía, y desde luego la pedagogía, también la incorporan en sus textos. Roland Barthes afirmaba que cuando las personas hablaban de su oficio, cualquiera que fuese, nunca se aburrían. A él le afectaba expresamente la práctica material de la escritura, que era su oficio. Las formas de vida, apunta Giorgio Agamben, no son maneras a priori preexistentes a la acción, sino modos operantes que se generan viviendo. Y estas construcciones empíricas se suelen llevar a cabo con herramientas, en el caso de la forma escolar en el marco del aula y por el profesor, quien con las experiencias que el tiempo acumula y condensa perfila su oficio de enseñante. Jorge Larrosa trata de eludir el término profesión, que considera contaminado por la ideología del profesionalismo, y prefiere usar el de artesanía, porque esta alude a materialidad, tradición, subjetividad, corporalidad, maestría y obra bien hecha, en el sentido que le da a esta expresión Richard Sennett. Y a la vez alude a *habitus*, que afecta al tiempo a un *ethos* o modo de vida vigente en toda la cotidianidad y ejercido por toda la corporación del oficio con cierta devoción o respeto por las costumbres.

En la base de toda esta concepción del oficio docente está la experiencia, o *empiría*, entendida esta como una relación pragmática con el mundo o, si se quiere, como una visión empírica del modo de estar-en-el-mundo. La cultura empírica de la escuela, en la que se inserta el oficio de la enseñanza, sería en este sentido una especie de saber corporeizado, incorporado o encarnado, es decir, un repertorio de formas prácticas de hacer que además están estrechamente vinculadas a las materialidades del trabajo, esto es, a los espacios y artefactos de uso escolar, muchos de

ellos inventados por los propios maestros. Todo ello demanda una aproximación etnográfica o fenomenológica a la historia y al ejercicio del rol de profesor, así como a las formas vernáculas de sus modos de expresión. Lo vernáculo, como indicó Iván Illich, se propaga en la práctica de lo cotidiano, como la lengua materna y los modos de comunicación entre los actores que desempeñan un oficio. Esta encarnación en el cuerpo de quienes construyen y detentan un oficio podría enmarcarse a la vez en el cuadro teórico de los cuatro existenciaris en que Max van Manen sitúa la escuela: la misma corporeidad del maestro oficiante y de los cuerpos de los aprendices (los sujetos); los espacios en que se desenvuelve su acción (el ecosistema); los tiempos o cronogramas del cotidiano (el proceso); y la relacionalidad con los sujetos con quienes se interacciona (sociabilidad).¹⁷ Este planteamiento, también de corte hermenéutico, es una reducción fenomenológica que pudiera servir tal vez para estructurar los datos de la experiencia etnográfica, bajo la perspectiva de una historiografía de clara vocación intelectual.

Jorge Larrosa se sirve, una vez más, del análisis que Richard Sennett hace de los gestos y las acciones que comporta el oficio de panadero, un campo que a mí personalmente me es bien conocido porque lo viví y lo practiqué, en el seno de mi núcleo familiar, antes de su modernización tecnológica. A esta experiencia vivida debo probablemente mi inclinación hacia los análisis empíricos de la vida y de la cultura, como he tratado de aplicarlo en mis últimos trabajos a la cultura de la escuela. Puede que muchos de los cambios que se han operado en este sector de la elaboración del pan, al tecnologizarse, sean extrapolables a las mudanzas observables hoy en el trabajo de los docentes, en paralelo con la puesta en acción de nuevas prácticas de performatividad técnica.

En efecto, la panadería ha sido un arte que cohesionó durante varias generaciones a los artesanos que la practicaron, constituyendo una tradición artesana. La elaboración del pan —dice Richard Sennett— era un ejercicio coreográfico, plasmado en el bullicio de los obradores, en los olores de sus materias primas y elaboradas, cambiantes en cada fase de la producción, en la motricidad de las manos operarias, en la sensibilidad visual, olfativa y táctil de los trabajadores para percibir los cambios en los estados del proceso de manipulación de las materias primas, en

¹⁷ Max van Manen, *El tacto en la enseñanza* (Barcelona: Paidós, 1998).

el control del fuego y el calor. Todo esto ha cambiado radicalmente en los nuevos modos de fabricación en cadena, en los que los obreros de una panadería, sin herencia-tradición de oficio, se limitan a seguir en pantalla las instrucciones que ordenan los iconos que pautan el proceso de fabricación. Ello ha afectado a la identidad de los panaderos como gremio y como sujetos artesanos, así como a la reaparición posterior de algunas formas de producción que pueden ser comprendidas como trabajos más conformes con los tiempos y movimientos del viejo arte de la panadería, esto es, como salvaguardas de la mejor tradición perdida.

En el oficio docente también se están dando este tipo de cambios. Los enseñantes están cada vez más sujetos a procesos de diseño, programación y control en el ejercicio de su actividad, a la vez que implementados, y a veces sustituidos, por productos tecnologizados externos que no siempre se acomodan a la marcha de la clase ni a las necesidades de los sujetos, a las formas artesanales de trabajo y a los modos vernáculos e informales de comunicación. Ello lleva a una cierta mecanización técnica de la relacionalidad entre los sujetos, y a mudanzas importantes en el uso de los espacios y los tiempos de alumnos y docentes, que afectan incluso a la misma corporeidad de los sujetos, y por tanto a la identificación de los enseñantes con el oficio que desempeñan, que puede estar también amenazado por las mediaciones de la ciberescuela. Algo de esto sucedió en la revolución del audiovisual, en los años sesenta y siguientes, que coincidió con la emergencia de la enseñanza programada y las máquinas de instrucción, la que suscitó la obra de Gusdorf que motiva el trabajo de Bárcena, aunque reformas posteriores trataron de inducir nuevas formas de humanización de un oficio que nunca podrá ser mecanizado sin afectar al juego entre libertad y tradición.

Existen manualidades inteligentes que conectan el *homo sapiens* con el *homo faber* (de nuevo Sennett). Este sociólogo sí que es *sapiens sapiens*. Y, además, si los objetos se hacen en cooperación (*Juntos* es el título de su segunda obra del sociólogo anglosajón),¹⁸ el oficio pasa a ser un saber corporativo y una tradición, lo que aconseja la transmisión asegurada de las reglas de trabajo en comunidad y una cierta continuidad histórica, al tiempo que salvaría los muebles que recuperan algunos de los valores de la resistencia sin renunciar al sueño de la innovación.

¹⁸ Richard Sennett, *Juntos* (Barcelona: Anagrama, 2012).

Numancia (la ciudad de la resistencia) y Samarkanda (la de los sueños), como diría Peter Handke, dos lugares que él ha conocido bien sobre el terreno, el otro interlocutor que se relaciona incluso personalmente con Jorge Larrosa, atento y sutil visitante de estas tierras de Celtiberia.

Quedan muchas cosas por glosar, pero quiero pensar que estas notas serán suficientes para motivar la lectura de este libro (y de los otros tres). El conjunto editado que suma más de mil quinientas páginas, y que debería entrar a formar parte de la biblioteca intelectual de todo enseñante y de quienes se ocupan de historiar las viejas y siempre cuestionadas tareas de la formación. Yo desde luego siempre los tendré a mano para volver sobre ellos cuando las preguntas me acechen y me remitan a sus propuestas.

Agustín Escolano Benito
Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE)
aeb05@telefonica.net

LA «NUEVA ATENAS» DEL MEDITERRÁNEO. VICENTE BLASCO IBÁÑEZ, CULTURA Y EDUCACIÓN POPULARES EN VALENCIA (1890-1931)

Por LUIS MIGUEL LÁZARO LORENTE. Valencia: Institució Alfons el Magnànim-CVEI, 2021, 640 páginas. ISBN: 978-84-7822-868-3

Atenas, en el imaginario colectivo, siempre ha sido reivindicada como lugar de ilustración, como la cuna de la democracia o como el germen de todos los humanismos. De ahí que, a la primera de cambio, y en la medida en que alguna ciudad logre ese espíritu ilustrado, recupera el nombre de esa ciudad como la mejor metáfora para explicar sus adelantos. Hay que recordar que tenemos, por lo menos, tres Atenas del Norte: Asturias, Vitoria y un poco más arriba Edimburgo. Para lograr ese título solo tenían que dar cuenta de algunos indicadores de su ilustración: ciudades altamente alfabetizadas, centros de cultura, bibliotecas, museos, importante red de centros escolares, etc. En el caso del libro que comentamos, en el Mediterráneo ya tenemos a la Atenas antigua y original, que vive de su patrimonio histórico cultural, y la nueva Atenas del Mediterráneo, Valencia, como parecía gustarle a Blasco Ibáñez. Para dar cuenta de que el título es merecido, nuestro autor, Luis Miguel Lázaro Lorente, nos narra de una forma magistral esos avatares culturales de una Atenas imaginada y sigue unos itinerarios que bien merecen la pena para explicarnos la cultura y la educación popular en Valencia, a través de un personaje multifacético, como es Vicente Blasco Ibáñez.

Quienes conocen la trayectoria intelectual y bibliografía del autor de esta monografía, encuentran un renovado interés por temas que forman parte de la constelación de preocupaciones y temáticas que han acompañado de Luis Miguel Lázaro en su itinerario intelectual, científico y literario. Tal parece que la figura de Vicente Blasco Ibáñez viene a ser un

compendio que resume algunos de los temas bien conocidos por nuestro autor. Es decir, Blasco Ibáñez es un dispositivo que despierta y recupera aspectos que tienen que ver con la cultura o la educación popular en el contexto valenciano. De ahí que el *background* de conocimientos de nuestro autor le permite relacionar unos temas con otros e insertarlos en un discurso coherente que permite entender los avatares del biografiado, la historia de la cultura o de la educación en un contexto determinado. Por lo tanto, se trata de una obra calidoscópica con multitud de miradas sobre una época y un territorio concreto. Esta riqueza que comentamos dificulta la ubicación de la obra en una determinada disciplina académica, pues se trata de cuestiones que afectan a la historia de la educación, pero también de la cultura, de la educación popular y de la historia del libro, de la producción editorial, cuando no de historia de la literatura. Desde esta perspectiva, también cada uno de los capítulos que conforman el libro podría ser un libro nuevo, con su propia autonomía, sobre la escuela laica, la masonería, la educación de adultos, la lectura popular o la edición popular, con un hilo conductor que se llama Blasco Ibáñez.

La obra que comentamos, aparentemente, y por el hecho de introducir en el título de la misma un nombre propio, parecería que se trata de una obra biográfica. No es el caso, aunque aparezcan datos biográficos por doquier. Se trata de otra forma de acercarse a un personaje y a su contexto político, social y cultural, teniendo siempre presente el ámbito de la educación en un sentido amplio. Por lo tanto, se equivocaría quien espere que el objeto del libro es una biografía al uso de Blasco Ibáñez. En este sentido, el título de la obra deja las cosas bien claras; es decir, se habla de un personaje, de Valencia y de la cultura y la educación popular, en un periodo determinado de la historia, pero no solamente de ello. Lo atractivo de la obra es que se abre a multitud de dimensiones, donde Blasco Ibáñez actúa como un dispositivo que logra engarzar todas las piezas del puzle.

Por otra parte, también se equivocaría quien pretenda encontrar en la obra un capítulo de la historia local de la educación valenciana. No es el caso, aunque inevitablemente en el contexto valenciano están presente todas las actividades llevadas a cabo por el ilustre escritor valenciano. Al igual que en la literatura, se puede estar hablando de un barrio, o de una ciudad y, en ese espacio histórico, detectar todas las claves de los procesos educativos o culturales del universo. De esta manera se entiende la

mirada valenciana a las nuevas aportaciones culturales y educativas que se producen a partir de los finales del siglo XIX y primer tercio del XX; periodo suficientemente conocido de la historia de la educación en España. Además, queda enriquecido al centrar parte de sus análisis en la actividad cultural y educativa de un movimiento republicano, en el que perviven rasgos de las corrientes más innovadoras en educación, desde el anarquismo, la masonería, o la renovación pedagógica del libre pensamiento, como se aprecia en cada uno de los capítulos. Las fuentes primarias y la bibliografía utilizadas nos dan cuenta de las reformas más importantes llevadas a cabo, resaltando los temas más relevantes de la historia de la educación: la alfabetización, la reforma curricular, los procesos de secularización y las relaciones Iglesia-Estado, etc. Se trata, como tantas veces se ha puesto de manifiesto, de un proceso de modernización que, de manera distinta y a diferentes ritmos, se produjo en España en esa época.

Otro de los méritos de la obra que comentamos es la capacidad del autor para contextualizar al personaje y a las diferentes actividades que analiza en un marco no únicamente español, sino europeo, cuando no mundial. En este sentido, se aprecia la otra gran pasión de Luis Miguel Lázaro como es la educación comparada. Para muestra un botón: en un momento determinado de la obra, nuestro autor recurre a una extensa nota a pie de página (de las 1898 que tiene el texto) para explicarnos los procesos de política educativa que se estaban desarrollando en el contexto europeo (ver páginas 52-53) donde, recurriendo a la comparación, nos informa de la situación de la enseñanza de la religión católica en Europa, reforzando así su argumentación. Asimismo, son de gran valor las aclaraciones terminológicas de los problemas claves de la época, como escuela neutra, escuela libre, escuela laica o escuela racionalista y lo hace contextualizándolo en los debates de la época y no como mero recurso didáctico. En este sentido, las polémicas que suscitaron estas concepciones escolares quedan perfectamente comprensivas en las discusiones políticas.

En cuanto al contenido y a la estructura de la obra, ya hemos señalado que cada capítulo parece tener una autonomía propia y, al igual que ocurre con la célebre obra *Rayuela* de Julio Cortázar, puede leerse en el orden que se prefiera, pues se trata de un conjunto de partes que completan el puzle perfectamente ensamblado. Pero también habría que destacar la introducción de la obra, plagada de extensísimas notas a pie de página, en la que el autor nos ofrece desde un estado de la cuestión a las claves más relevantes

que se van a encontrar en los capítulos que la componen. La lectura del índice ya es como un menú de la nueva cocina, donde se encuentran frases evocativas que funcionan como lemas o metáforas para describir el contenido de cada capítulo. Diríamos que es una forma muy francesa de nombrar, a través de palabras, las cosas a las que se refiere. Aquí van el conjunto de títulos de los capítulos: 1. «*Los emisarios de Belcebú. La escuela laica como alternativa social y pedagógica*», 2. «*El sigilo de los Venerables Hermanos. Masonería, librepensamiento, republicanismo y educación*», 3. «*Una escuela laica vale por todos los casinos. La educación en el proyecto político y en la práctica del republicanismo valenciano*», 4. «*La educación de adultos en el proyecto de la educación popular del republicanismo valenciano*», 5. «*El pan del alma. Vicente Blasco Ibáñez y la cultura popular*» y 6. «*La vraie bombe c'est le livre. La prensa y el libro como poderosos medios de educación popular*».

Detrás de cada uno de esos títulos se señalan una serie de epígrafes que montan todo un andamiaje de lo que se pretende explicar con respecto a las temáticas que se van abordando. En el primer capítulo, el foco está centrado en la escuela en todas sus diversas concepciones del momento sobre la escuela pública o privada, pero también laica y neutra, y la renovación pedagógica. No podemos olvidar que nuestro autor conoce bien el tema, pues ya lo había trabajado en otras colaboraciones sobre la educación de Ferrer i Guardia. Se trata, por lo tanto, de recuperar un debate sobre algo que ahora llamaríamos el derecho a la educación, pero que en aquella época se dirimía en la defensa de la enseñanza pública a cargo del Estado. Aquí es donde cobran sentido las aportaciones republicanas por la defensa de una escuela pública y laica. Las referencias tanto a la política educativa francesa como al desarrollo de la Escuela Moderna son ejemplos que se constituyen como referencias para poder plantear una reforma de la escuela, reconociendo los límites de esa propuesta ante un panorama adverso o las dificultades de los procesos de secularización.

Si era necesario este itinerario para comprender los planteamientos republicanos sobre la escuela desde finales del siglo XIX hasta la Segunda República, también lo es el segundo capítulo sobre la masonería, pues tanto una concepción de la escuela desde el republicanismo, como la perspectiva masónica de la educación, son dos pilares sobre los cuales podemos comprender la trayectoria política y literaria de Blasco Ibáñez.

Cabe recordar nuevamente que este acercamiento al tema no es nuevo en la obra de Luis Miguel Lázaro, dada su querencia a trabajar sobre la masonería, el libre pensamiento o la educación racional. En este sentido su acercamiento al tema no es meramente teórico, sino estudiando el nacimiento de las primeras escuelas laicas valencianas, en colaboración con la masonería, ya que la *Logia Valenciana* trabajó a favor de la enseñanza laica. Ciudades como Alicante o Valencia ya conocieron iniciativas inspiradas en los principios educativos de la masonería. Si bien es cierto que Blasco Ibáñez solo perteneció a la masonería hasta 1895, también lo es su defensa de sus planteamientos. Nuestro autor reconoce que estas iniciativas fueron limitadas y no exentas de las polémicas del momento. No obstante, la seña de identidad del republicanismo valenciano se sostenía sobre el anticlericalismo, como el mismo Blasco Ibáñez señalaría en un mitin en 1907, con motivo de las elecciones a Cortes: «Nuestra principal bandera es la del anticlericalismo» (p. 107). Postura que defendería permanentemente, si el objetivo era transformar la sociedad a través de la educación de los niños. La responsabilidad de los atrasos de la educación en España se debía, como nos recordará insistentemente, a la educación católica, de ahí su anticlericalismo.

Otra de las facetas que complementan el pensamiento pedagógico de Blasco Ibáñez y su actividad política en el ámbito educativo es la defensa del proyecto del republicanismo valenciano. El vigor y la fuerza argumentativa del escritor valenciano se convirtió en un estandarte que abarca todo el primer tercio del siglo XX, desde que en 1901 se presentara el programa del republicanismo blasquista al Ayuntamiento de Valencia en defensa de la educación popular. En este momento, nuestro autor se despacha con un capítulo sobre lo que se denomina «notas sobre el panorama de la educación en Valencia, 1899-1936» que ocupa unas 175 páginas. No hace falta subrayar que se trata de un auténtico capítulo de historia local de la educación en Valencia, pero centrada en las escuelas laicas de los casinos. Para ello, previamente, se ha tratado los planes de la política municipal o la situación de la escasez de escuelas o el analfabetismo. En realidad, se trata de ofrecer una cartografía escolar de las escuelas laicas en el contexto valenciano, su vinculación a los casinos o a las agrupaciones republicanas de la ciudad de Valencia, además de otras escuelas de la provincia. Para completar este panorama, nuestro autor dedica unas páginas a la situación del magisterio de dichas escuelas y

sus intentos de organización. Para comprender el alcance de estas modalidades de enseñanza, se refiere asimismo a los espacios de sociabilidad, muy vigorosos en aquella época, sobre todo entre las clases populares, ya fuesen asociaciones, casinos círculos o ateneos. En este caso, los casinos eran esos espacios de política, ocio y educación, aunque no todos los casinos disfrutaban de una escuela laica.

Si bien todas las actividades acerca de la educación podían llevar una influencia difusa de Blasco Ibáñez, en el caso de la *Universidad Popular de Valencia*, 1903-1928, lleva su sello de iniciativa personal. Como no podía ser de otra manera, nuestro autor nos vuelve a contextualizar dicha iniciativa, en este caso en relación con la trayectoria de la educación popular, desbrozando el terreno en el cual esa experiencia va a florecer. Así, las aportaciones y las preocupaciones por la formación profesional están en la base de una educación de adultos que capacite a los obreros para un futuro profesional. Pero también forman parte de ese orden de preocupaciones las soluciones que se han ido desarrollando en Francia, aunque las referencias a este ámbito de la educación nuestro autor las amplíe hasta Bélgica, Italia, Portugal, Argentina, Brasil o México (p. 314). En definitiva, el modelo que mejor satisfacía la formación de las clases populares era el de la universidad popular. En este cuarto capítulo, por lo tanto, se centra en el análisis histórico pormenorizado de esa universidad popular desde sus inicios en 1903 hasta su desaparición en 1928, debido a conflictos personales. A lo largo de esos años vamos conociendo los avatares por los que pasó desde la acogida del proyecto, las preocupaciones y diferentes concepciones de la educación entre el profesorado y el obrerismo, o las limitaciones pedagógicas del mismo proyecto. Esta experiencia educativa es un buen ejemplo de las soluciones que surgieron en esa época para promocionar la educación de adultos.

En ese ámbito de proyectos y experiencias docentes o de formación popular, al margen del sistema educativo, el capítulo quinto está dedicado a la lectura popular. Aquí nuevamente nuestro autor recurre a sus recursos para contextualizar el alcance de la Biblioteca popular de la Casa del Pueblo de Valencia. No contento con analizar los pormenores de la misma, nos lleva a conocer la aparición de las bibliotecas populares en Europa y Estados Unidos, para posteriormente centrarse en el nacimiento de las bibliotecas populares en España y su situación en el primer tercio del siglo XX. Esta excursión por otros territorios nos permite

reconocer la importancia y el alcance de estas iniciativas no formales en educación. Queda claro que esta Biblioteca popular valenciana es una iniciativa republicana de Blasco Ibáñez, ligada a una tradición de defensa de la formación obrera. La situación del número de bibliotecas, tanto fijas como circulantes, en el País Valenciano fue importante. El análisis de los fondos de libros que poseía, demuestra la amplia presencia de la literatura, frente a otras temáticas. Desde luego se trata de un capítulo interesante para conocer los hábitos lectores y el uso de las bibliotecas. Las tablas que acompañan el texto sobre los servicios que prestaba la biblioteca en las obras servidas, son un buen capítulo para la historia de la lectura popular.

Para completar esta visión general sobre las actividades desarrolladas en el ámbito cultural valenciano y a iniciativa de Blasco Ibáñez, el último capítulo está dedicado al mundo editorial y del libro. Para ello, nuestro autor se dedica a los avatares de la labor educadora a través de «F. Sempere y Cia., Editores» y de la editorial «Prometeo». La implicación de Blasco Ibáñez en ambas editoriales abarca la colaboración con las mismas y la publicación en ellas de una parte relevante de su obra, durante un periodo importante de tiempo. Este extenso capítulo de la obra de Lázaro puede formar parte de una historia de la literatura y de la producción editorial. A través de sus páginas transcurre la vida y vicisitudes de personajes, escritores y propietarios de editoriales. También los entresijos de las publicaciones, la apertura de mercados editoriales en España, las traducciones de obras, etc. Es decir, un complejo mundo de promoción de mercados culturales y de proyectos encaminados a promover la educación popular.

Como hemos señalado, la obra que estamos comentando rebasa la adscripción a cualquier disciplina académica, adentrándose en un campo cada vez más requerido a los autores como es la interdisciplinaridad. Tal parece que esta obra podría haber estado escrita por un experto en historia de la cultura, de la lectura o del mundo editorial, pero también en historia local y en historia de la educación. De todo ello podemos encontrar en la obra, escrita con un rigor académico cada vez más escaso en la historiografía reciente. Así pues, no podemos más que señalar el interés que tiene la obra, ya que articula alrededor de un escritor, político y animador cultural, que se diría ahora, todo un entramado que nos permite conocer, contextualizar y comparar una serie de fenómenos en

torno a un conjunto de temas que tienen que ver con la cultura y la educación de una época relevante de la historia de Valencia, pero también de España y Europa. Su lectura es altamente recomendable no solo para conocer una parte de la historia, sino para encontrar estrategias de producción científica renovadora.

Paulí Dávila Balsera
Universidad del País Vasco/
Euskal Herriko Unibertsitatea
pauli.davila@ehu.eus

CONSAGRAR LA DISTINCIÓN, PRODUCIR LA DIFERENCIA. UNA HISTORIA DEL INSTITUTO DE HUESCA A TRAVÉS DE SUS CATEDRÁTICOS (1845-1931)

Por JUAN MAINER BAQUÉ. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2020, 445 páginas. ISBN: 978-84-8127-305-2

Cuando en 2010 llevamos a cabo una revisión de la producción bibliográfica sobre la historia de la educación secundaria desde 1981 a 2009, comenzábamos preguntándonos hasta qué punto se podía seguir hablando, en dicha fecha, de una historia desatendida, como sucedía en la década de los ochenta, o ya, por el contrario, de una historia en auge.¹ Once años después puede afirmarse que la tendencia, entonces detectada, de una progresiva atención a la historia de este nivel educativo ha seguido manteniéndose. En unos casos, siguiendo una línea de investigación —ya apuntada en la primera década del nuevo siglo— centrada en el estudio, conservación y difusión del patrimonio científico, didáctico y material de los institutos de segunda enseñanza y, sobre todo, en de las disciplinas y el currículum académico-escolar.² En otros, se trata de síntesis generales o libros colectivos con temáticas limitadas temporal o geográficamente.³ Por supuesto, han seguido apareciendo historias

¹ Antonio Viñao, «La enseñanza secundaria», en *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, eds. Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, 2010), 107-142.

² A título de ejemplo, dentro de una relación extensa de posibles referencias, aquí carente de sentido, menciono el libro editado, en la fase inicial del programa de I+D Ceimes, por Leoncio López-Ocón, Santiago Aragón y Mario Pedrezuela (eds.), *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* (Madrid: CEIMES, CSIC y Comunidad de Madrid, 2012).

³ Por ejemplo, Guillermo Vicente y Guerrero (coord. y ed. lit.), *Historia de la Enseñanza Media en Aragón* (Zaragoza: Institución «Fernando el Católico», 2011), donde el autor de la obra que reseñamos ya publicó un avance de la misma, y *Estudios sobre la historia de la enseñanza secundaria en*

específicas de determinadas instituciones docentes, públicas o privadas, editadas con motivo de la celebración de los 25, 50, 100 o más años de su creación, y escritas, por lo general, desde un talante más hagiográfico-conmemorativo, a modo de crónica, que científico,⁴ así como, desde una perspectiva general, sobre la red de institutos públicos.⁵ También el profesorado ha seguido siendo objeto, cómo no, de algún que otro trabajo, bien sobre aspectos concretos como su formación y selección o la depuración franquista del mismo, bien a partir de enfoques generales⁶, así como la evolución cuantitativa de su alumnado⁷, o aspectos específicos del alumnado femenino.⁸ Por último, no está de más reseñar aquí, en esta apresurada serie de referencias bibliográficas mínimas, el reciente

Aragón (Zaragoza: Institución «Fernando el Católico», 2012), o Leoncio López-Ocón, «Un esfuerzo para superar el carácter elitista de la educación secundaria: el caso de la Segunda República española (1931-1936)», *Resgate* 29 (2021): 1-32.

⁴ Excepción clara de dicha orientación es el libro de Raimundo Cuesta y Antonio Molpereres, *Retazos, memorias y relatos del Bachillerato. El Instituto Fray Luis de León de Salamanca (1931-2009)* (Salamanca: Instituto Fray Luis de León, 2010), con el que la obra que reseñamos guarda una clara relación metodológica y conceptual, pese a circunscribirse a una época anterior. Siguiendo esta línea, ya en la página inicial de la «Presentación» del libro, advierte Juan Mainer que esta historia de «su» Instituto se aleja de esa «literatura apologética, asaz indigesta, que navega entre la nostalgia panegírica y el insulso anecdótico sobre la escuela que ya fue, a mayor gloria de lo que ahora es», y rehúye tanto la «idealización del pasado» como cualquier «atisbo de planglosianismo o de conmisericordia del presente» (p. 11)

⁵ José I. Cruz, «Los institutos de segunda enseñanza. Datos sobre su implantación (1835-1936)», *Educatio Siglo XXI* 30 (1), (2012): 233-252, y «La extensión del bachillerato en los suburbios españoles (1956-1984). Las Secciones Filiales de Institutos», *Estudios sobre educación* 32 (2017): 115-134. Sobre la 'desaparición' de un buen número de institutos, a modo de castigo impuesto por su origen republicano, Antonio F. Canales Serrano, «"Innecesarios a todas luces": el desmantelamiento de la xarxa d'instituts de la postguerra», *Educació i Història* 17 (2011): 187-212.

⁶ Antonio Viñao, «Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI)», *Revista Española de Educación Comparada* 22 (2013): 19-37; Olegario Negrín Fajardo, «La depuración franquista del profesorado de los Institutos de Segunda Enseñanza», en *La larga noche de la educación española. El sistema educativo español en la posguerra*, eds. Antonio F. Canales Serrano y Amparo Gómez Rodríguez (Madrid: Biblioteca Nueva, 2015), 39-69; Raimundo Cuesta Fernández y Juan Mainer Baqué, «Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina; historia del campo profesional de los catedráticos de instituto», *Historia y Memoria de la Educación* 1 (2015): 351-393, un artículo, este último, que en el que los autores avanzan y sostienen, desde una perspectiva general, algunas de las tesis y enfoques del libro que reseñamos.

⁷ José I. Cruz, «Oficiales, colegiados y libres. Una revisión crítica de la estadística del bachillerato en España (1930-1970)», *Revista de Educación* 374 (2016): 211-231. Se trata, en efecto, de una revisión crítica donde se corrige, por ejemplo, algún error del cuadro sobre la distribución del alumnado según el tipo de enseñanza, que figura en Antonio Viñao, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons Historia, 2004), 195.

⁸ Antonio F. Canales Serrano, «Little intellectuals. Girls' academic secondary education under Francoism: projects, realities and paradoxes», *Gender and Education* 24 (4), (2012): 375-391.

interés por el tema de los historiadores de la economía. En este caso, desde enfoques preferentemente estadístico-cuantitativos, no exentos de análisis cualitativos, ya se trate de trabajos sobre la formación del cuerpo de catedráticos de segunda enseñanza, la expansión de la escolarización en este nivel educativo o las desigualdades de acceso al mismo.⁹

Es en este contexto historiográfico, brevemente sintetizado y ejemplificado, en el que hay que situar el nuevo libro de Juan Mainer sobre el Instituto de Segunda Enseñanza de Huesca desde su creación en 1845 hasta el comienzo de la Segunda República en 1931.

SÍNTESIS E INFORMACIÓN BÁSICA DE LA OBRA

Este es el primer fruto de un estudio cronológicamente más amplio sobre uno de esos institutos de Segunda Enseñanza hoy llamados «históricos», el de Huesca, creado en 1845 a consecuencia del Plan Pidal, como todos aquellos que, ubicados en las capitales de provincia, no habían abierto sus puertas en el decenio precedente. El segundo libro, de publicación próxima, llevará por título *Del elitismo a la masificación. Historia y memoria del Ramón y Cajal de Huesca* y cubrirá desde 1931 hasta prácticamente el presente con especial atención a los cambios producidos en la década de los noventa del pasado siglo.

Queda claro, pues, que este primer libro abarca una buena parte de lo que el autor, como miembro del proyecto Nebraska de la Federación Icaria¹⁰ cuyas categorías conceptuales y analíticas sigue, califica de «modo de educación tradicional-elitista» (1836-1959) y, dentro del mismo, de sus dos primeras fases: la «constituyente» de «creación» (1836-1857) y «pervivencia» (1857-1900) del sistema educativo español, y la de «reformulación discursiva y reformas» o «comienzo de la transición larga» (1900-1939).¹¹

⁹ Pau Insa-Sánchez, «*Catedráticos in the making of the Spanish secondary education system, 1861-1885*», *Paedagogica Historica*, en prensa, e «Inequality of opportunity in access to secondary education in 19th century Spain», documento de trabajo de la Asociación Española de Historia Económica (DT-AEHE), accessible en <https://ideas.repec.org/p/ahe/dtae/2106.html>, y Pau Insa y Alfonso Díez-Minguela, «Bringing education to the masses. The expansion of secondary schooling in Spain, 1857-1901», documento de trabajo (textos facilitados por los autores).

¹⁰ <http://www.nebaskaria.es>

¹¹ Dichas categorías conceptuales y analíticas han sido expuestas y utilizadas en diversas ocasiones por los componentes del proyecto Nebraska. Por ejemplo, en Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos, «Modos de educación y problemas de periodización histórica desde una perspectiva

En suma, y por lo que a la segunda enseñanza se refiere, estamos ante un estudio centrado en una institución docente de las conocidas como «pequeñas universidades de provincias», del que fue un bachillerato elitista y androcéntrico —rasgo, este último, quebrado a partir de 1910 más legal y oficialmente que por los hechos, el currículo, o el día a día—, y —este es uno de sus rasgos más relevantes— en una «historia» del Instituto «a través de sus catedráticos», como se dice en el título de la obra.

En efecto, si el primer capítulo del libro sitúa el Instituto oscense en el «modo de educación tradicional elitista» inaugurado con la creación de la segunda enseñanza durante los años de la revolución liberal (el paso de la Universidad Sertoriana al nuevo Instituto, sus difíciles primeros años, aspectos materiales, organizativos y pedagógicos, alumnado, planes de estudio, el contexto socioeducativo, etc.), los otros tres, el resto o cuerpo central del libro, se apartan del contenido habitual en otras historias de este tipo para estructurarse en torno a 36 entradas relativas a otros tantos catedráticos distribuidos en tres grupos: «los catedráticos *isabelinos*, fundadores de la profesión» (19), «los catedráticos de la Restauración: la consolidación del canon socioprofesional» (8) y «los catedráticos del regeneracionismo, garantes del canon: tradición y modernización» (9). Todo ello precedido, en cada uno de los tres capítulos, de unas páginas dedicadas a la génesis, evolución, características, configuración y naturaleza del nuevo nivel educativo creado por la revolución liberal y la formación y selección del nuevo cuerpo que dio vida a los nuevos establecimientos docentes: el de catedráticos de bachillerato y, a su vera, por debajo de ese nuevo cuerpo, el de los llamados, según el momento, profesores auxiliares, adjuntos, sustitutos, etc.

Esta es, sin duda, la parte más original del libro. Como el mismo autor se encarga de destacar, no estamos ante un diccionario biográfico, aunque la estructura formalmente elegida sea la propia de un trabajo de este tipo. De ahí que cada uno de los 36 catedráticos «biografiados» vea acompañado su nombre y datos relativos al nacimiento y fallecimiento, de un breve calificativo que lo define profesional y/o ideológicamente o en relación con su posición o papel en el Instituto: desde el primero de

genealógica», en *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*, coords. Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos (Salamanca: Lulú, 2009), 41-67, y «Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia», *Revista Andorra* 11 (2011): 16-95.

ellos («Bartolomé Beato Sánchez: fugaz espejismo liberal en el Instituto postsertoriano») al último («Benigno Baratech Montes: la derecha católica y autoritaria oscense en la dirección»). O, asimismo, las diferencias existentes en cuanto a la extensión de unas y otras biografías, a causa, sobre todo, del distinto enfoque y uso que se hace de cada una de ellas: desde las simplemente descriptivas a las que sirven al autor para llevar a cabo todo tipo de consideraciones contextuales sobre el personaje, su época, su actividad académica, social y profesional o, incluso, sobre la tendencia ideológico-académico-pedagógica que representa. De ahí que, como se indica en un momento determinado, lo que va a encontrar quien lea el libro son «tres historias en una: la del Instituto, la de sus profesores y la de Huesca como escenario de la evolución del bachillerato profesional» (p. 19).

La obra se completa con varios anexos (relación, por disciplinas, de los catedráticos del Instituto oscense desde 1845 a 1990; de los sucesivos directores del Instituto desde 1845; y datos sobre el analfabetismo en la provincia de Huesca, por partidos judiciales, en 1930), una extensa bibliografía, la relación de fuentes consultadas y un siempre útil índice onomástico.

NATURALEZA, CARÁCTER, OBJETIVOS

Queda dicho: no estamos ante una historia más de un Instituto concreto de lo que hoy llamamos educación secundaria. El propósito del autor va mucho más allá. Como él mismo nos dice, se trata de:

Un ejercicio de historia social y crítica, teóricamente informada, que, tomando el Instituto como objeto de estudio, se ocupará de indagar sobre la cuestión de la educación en el marco de la conflictiva realidad social y política de nuestros siglos XIX y XX. Así pues, el primer y principalísimo propósito de este libro es contribuir a pensar la educación como un problema social y a problematizar sus instituciones como sujetos históricos: escenarios contingentes en los que se desarrollan confrontaciones y luchas por el poder (p. 13).

Más en concreto, centrando dicho objetivo general en la institución objeto de estudio, el autor añade que este libro «nació con la vocación

de ser, por encima de todo, una historia del presente, una explicación sociogenética de los problemas de la institución escolar en la actualidad». Entre otras razones, porque solo así:

Estaremos en condiciones de problematizar y completar esa imagen complaciente y progresista del Instituto que la Huesca eterna y victoriosa de la gente de orden ha nutrido y ha hecho formar parte de un imaginario común y colectivo ocultando su lado más oscuro, que es, en suma, la cara siempre ocultada de la escuela del capitalismo (p. 19).

La consecución de dichos objetivos exige no solo un buen dominio del arte de la escritura —un rasgo apreciable en toda la obra del autor—, de cómo se escribe la historia para que «diga cosas» con claridad y precisión, es decir, sentido y profundidad. También exige, en este caso, una difícil imbricación, bien lograda, entre los enfoques macro y micro, lo estatal-nacional y lo regional-local, lo institucional y lo personal, el mundo académico y el entorno social, económico, cultural y político en que dicho mundo se inserta y del que se nutre y vive, o entre las periodizaciones socioeducativas y las político-legislativas. Esta difícil combinación de miradas amplía los temas que podrían ser objeto de un comentario específico: el peso de las antiguas instituciones —en este caso, la Universidad de Huesca— en aquellas —el nuevo Instituto— que emergen de las mismas; el lento proceso de consolidación socioprofesional del cuerpo de catedráticos de bachillerato a partir de una situación inicial de naturaleza precaria y provisional por lo que se refiere a su formación, títulos y selección; la importancia en la vida académica de los Institutos del profesorado auxiliar, sustituto o adjunto; la organización académica y el papel relevante, por competencias y representatividad, de los directores; la formación del canon curricular de la segunda enseñanza y de los distintos campos disciplinares, etc. Los temas a comentar podrían ser muchos. De todos ellos, hemos elegido, por su índole general y metodológica, la cuestión de las periodizaciones.

LA CUESTIÓN DE LAS PERIODIZACIONES

Todos los historiadores trabajamos con periodizaciones más o menos generales a las que asignamos unas denominaciones determinadas. Entre los historiadores de la educación —como en otros campos

historiográficos— se tiende a establecer límites temporales coincidentes con fechas relevantes ligadas a cambios políticos, legislativos o político-educativos. En el caso español y en el período contemporáneo, por ejemplo, 1808, 1857, 1931, 1936, 1939, 1970, 1990, etc. Otras veces, tomamos prestadas periodizaciones políticas cuyas denominaciones —trienio liberal, sexenio democrático, segunda república, franquismo, transición, democracia...— nos sirven para adjetivar no solo un tipo determinado de educación, sino, en ocasiones, de profesorado o currículum: liberal, republicano, franquista, democrático, etc.

Es cierto que, en el fondo, el recurso a estas u otras periodizaciones plantea los mismos problemas que la determinación de límites temporales artificiales como los siglos —por ejemplo, «la educación en la España del siglo XX»— o eras —por ejemplo, «la educación en la Alta o Baja Edad Media»—, forzando, en el primer caso, la presencia de necesarias alusiones a los períodos precedente y subsiguiente, y, en el segundo, la búsqueda de las fechas clave de comienzo y final para cada una de dichos períodos o eras. En palabras de Guy Lardreau, en conversación con Georges Duby, «la *cronología* es absolutamente decisiva para la historia» hasta el punto, añadía, de que «no hay historia si no hay un trabajo cronológico», o sea, «más que allí donde se es capaz de establecer una cronología». Cuestión a la que Duby respondía que «lo que hace a la historia es una referencia, lo más precisa posible, a una duración. De aquí la necesidad de establecer puntos de referencia cronológicos, alrededor de los cuales se sitúan los temas». En su opinión, «el enriquecimiento de la historia ha venido, en gran parte, del hecho de que los historiadores se hayan vuelto hacia fenómenos y huellas que son difícilmente fechables».¹²

La cuestión, en este caso, no es pues más que un aspecto concreto de este rasgo general a toda investigación histórica, apreciable asimismo, entre otros campos historiográficos, en la historia de la economía, de la ciencia o de la cultura; es decir, en aquellos subsistemas o ámbitos sociales cuyo análisis requiere periodizaciones y cronologías no subsumibles

¹² Georges Duby, *Diálogo sobre la historia. Conversaciones con Guy Lardreau* (Madrid, Alianza Editorial, 1988), 55-56. Sobre el particular, remito a lo dicho en *Espacio y tiempo. Educación e historia* (Morelia: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996), 39-46, donde, comentando dicha «conversación», traté la cuestión de las periodizaciones y los peligros, en este punto, tanto del contextualismo como del presentismo.

sin más, en las usuales periodizaciones de índole temporal —siglos, edades, eras— o político-legislativas.

La referida tendencia o hábito generalizado a utilizar periodizaciones político-legislativas en el ámbito histórico-educativo viene siendo cuestionada, con razón, desde al menos tres enfoques, sin negar, desde luego, la repercusión mayor o menor en un sentido —aceleración del ritmo de los cambios— u otro —estancamientos o retrocesos— que los cambios político-legislativos originan en la educación:

Por un lado, por quienes, desde el concepto de cultura escolar, reconocen a los sistemas e instituciones educativas la capacidad de generar productos —disciplinas o tareas— y formas de hacer —prácticas— y pensar —mentalidades— propias e independientes, en mayor o menor grado, de dichos cambios.

Por otro, por quienes, desde el concepto de gramática de la escolaridad, u otros similares, han puesto el acento más en las continuidades, hibridaciones y adaptaciones que en los cambios o rupturas, poniendo en cuestión, además, el alcance real de las reformas educativas emprendidas desde los poderes públicos o privados, así como de la legislación, instrucciones, programas, cuestionarios o normas curriculares y materiales, tanto si son sugeridos a título orientativo al profesorado como si se le imponen.

Por último, por quienes, desde la historia social, analizan procesos socioeducativos de larga duración —alfabetización, escolarización, feminización, profesionalización docente— que dependen tanto o más de cambios socioculturales que políticos.

Es esta atención hacia los aspectos socioeducativos, económicos y culturales la que llevó en su día al grupo Nebraska a elaborar, para el análisis de la educación española desde el siglo XIX a nuestros días, un modelo de periodización basado no en los hitos político-legislativos usuales, sino en el concepto de «modo de educación» —desde el tradicional elitista al tecnocrática de masas en el que seguiríamos actualmente— con dos fases de transición «larga» (1900-1960) o «corta» (1960-1970) y sus momentos de aceleración, estancamiento, sus continuidades y rupturas.¹³ En

¹³ Para más detalle, véanse los trabajos de Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos mencionados en la nota 11. En esta obra, Mainer caracteriza los «modos de educación» como «una categoría

un seminario celebrado en el CEINCE en 2009, comenté y efectué una serie de observaciones sobre el tema.¹⁴ Aquí solo las completaré indicando que, en todo caso, los autores de este modelo de periodización nunca, como buenos historiadores, lo han interpretado y utilizado de un modo rígido e inflexible, sino como una categoría heurística a adaptar en función del tema objeto de estudio. Así lo señalé, en otros trabajos, en relación con su interpretación de las continuidades y rupturas entre la Segunda República y el franquismo o la naturaleza y ubicación temporal de la Ley General de Educación de 1970.¹⁵ En la obra que comentamos, el autor mismo recurre a adjetivaciones temporalmente políticas —catedráticos «isabelinos», «de la Restauración» o «del regeneracionismo»— o finaliza esta primera parte de la historia del Instituto oscense no en 1900 —comienzo de la «transición larga» hacia el modo de educación tecnocrático de masas— o en 1960 —fecha de inicio de la «transición corta» y final de la anterior—, sino en una fecha claramente política: en 1931, con la proclamación de la Segunda República. Decisión que, con independencia de otras razones no dichas, justifica diciendo que en este volumen cubre desde la fundación del Instituto en 1845 «hasta el despliegue de los primeros síntomas del modo de educación tradicional elitista, que en el establecimiento oscense comenzaron a ser netamente perceptibles durante la dictadura de Primo de Rivera» (p. 19). Y ello porque fue «sin duda» en el «primer tercio» del siglo XX «cuando se anunciaron y se prefiguraron formulaciones teóricas y principiaron algunas mutaciones cuantitativas y cualitativas propias de lo que sería la racionalidad del modo de educación tecnocrático de masas» (p. 17). Mutaciones reforzadas durante la Segunda República, al menos cuantitativamente, que no serán recuperadas, en un contexto político

heurística, una especie de gran armazón conceptual o, si se prefiere, los prismáticos de alcance, que nos permite estudiar y problematizar la evolución del sistema educativo español en sus relaciones con el sistema de producción y la organización social capitalista, en la seguridad de que la historia social de la escuela es inseparable de la historia social de la burguesía. [...] Podríamos decir, en definitiva, que los modos de educación proporcionan al mismo tiempo, una herramienta de análisis y un mecanismo de periodización para abordar el estudio de los sistemas educativos» (p. 15).

¹⁴ Antonio Viñao, «Modos de educación y problemas de periodización histórica. Comentarios y observaciones», en *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*, coords. Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos (Salamanca: Lulú, 2009), 83-98.

¹⁵ Antonio Viñao, «Modos de educación y problemas de periodización histórica», 89-90, y «La Ley General de Educación de 1970. ¿Final de una etapa? ¿comienzo de otra?», en *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la Transición democrática*, ed. Manuel Ferraz Lorenzo (Madrid: Universidad de La Laguna y Editorial Morata, 2020), 125-149 (referencias 127-128).

e ideológico harto diferente, hasta veinte años más tarde, en la década de los sesenta. Juan Mainer deja esta parte para el segundo volumen. Un volumen que, al menos en mi caso, espero con cierta expectativa. No ya por lo que preludia o anuncia el primero, sino porque en él tendrá que abordar la historia de «su» institución, del estamento docente al que pertenece, del nivel educativo cuyas transformaciones ha sufrido y de una ciudad en la que vive. No es tarea fácil ser al mismo tiempo protagonista y espectador distanciado de lo que se narra. Sobre todo, si uno no se considera «guardián de la tradición» y «esclavo de la rutina».

DISTINCIÓN Y DIFERENCIA

El título del libro de Juan Mainer —*Consagrar la distinción, producir la diferencia*— evoca el ya clásico de Bourdieu sobre la «distinción» y las «bases sociales del gusto». ¹⁶ Por si acaso no quedara clara dicha filiación, lo primero que se encuentra al abrirlo es la dedicatoria: «A quienes quedaron fuera». Una distinción —ser bachiller— que marcaba la diferencia entre quienes accedían y culminaban la nueva segunda enseñanza y quienes se quedaban fuera de ella. El bachillerato constituía, a la vez, una barrera y un nivel según la también clásica expresión de Edmond Goblots cuando en 1925, refiriéndose al país vecino, escribía: «Se llega a ser burgués; pero para eso es preciso, primero, llegar a ser bachiller. Cuando una familia se eleva de la clase popular a la burguesía, ello no sucede en una sola generación. Llega cuando se consigue dar a sus hijos la instrucción secundaria y hacerles pasar el bachillerato». ¹⁷ O, como el mismo Mainer dice en relación con España:

Hasta bien entrados los años setenta *ser bachiller* suponía estar en posesión de un título que confería prestigio, cierta posición y posibilidades: significaba pertenecer por derecho propio a una cierta élite social. Con el título de bachiller se adquiría el trato de *don*, algo más que un detalle en el juego simbólico de la distinción, que expresaba las formas propias de la vieja aristocracia de sangre a las de una suerte de renovado elitismo adquirido

¹⁶ Pierre Bourdieu, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (Madrid: Taurus, 1988).

¹⁷ Edmond Goblots, *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne* (Paris: PUF, 1985), 85-86.

mediante el esfuerzo y el estudio. [...] los institutos, sin duda, fueron, acaso mucho más que hoy en día, instrumentos modeladores —o sancionadores— de precisas y distinguidas identidades sociales. Consagraron la distinción, produjeron la diferencia y, en consecuencia, contribuyeron a multiplicar la división (p. 14).

Queda para el anunciado libro de Mainer sobre la historia del Instituto oscense «Ramón y Cajal», desde 1931 hasta fechas recientes, ver y entender cómo y qué sucedió cuando el elitismo dio paso a la masificación, cuando el bachillerato de unos pocos pasó a ser, no sin tensiones, algún trauma y obstáculos —a trancas y barrancas— la educación secundaria para todos. Al menos, desde un punto de vista formal: la distinción y la diferencia permanecen, solo que ahora legitimadas por el perverso paraguas de la «igualdad de oportunidades». Pero esa es otra historia.

Antonio Viñao Frago
Universidad de Murcia
avinao@um.es

CONSTRUIRE LA PAIX PAR L'ÉDUCATION: RÉSEAUX ET MOUVEMENTS INTERNACIONAUX AU XX^{ÈME} SIÈCLE AU COEUR D'UNE UTOPIE

Por RITA HOFSTETER, JOËLLE DROUX Y MICHEL CHRISTIAN (dirs.). Neuchâtel: Éditions Alphil-Presses Universitaires Suisses, 2020, 344 páginas. ISBN: 978-2-88930-322-9

Se afirma en medios pedagógicos que, luego de finalizada la Primera Guerra mundial, la ciudad de Ginebra ha devenido una especie de laboratorio para la concreción y la expansión de impulsos para el logro de una «nueva educación» favorable a la construcción de la paz y al desarrollo de la comprensión internacional, en oposición a la dominante educación chauvinista. A fin de difundir en el corazón de la gente los ideales de paz y de tolerancia por medio de una educación renovada, asentada en la psicología, a quien se confía la tarea de garantizar una nueva educación respetuosa de las individualidades, una empresa de regeneración social.

Desde 1919, la revista *Pädagogische Reform* había concedido ya este estatus a la ciudad de Ginebra. En este mismo año quedó establecida allí la Sociedad de las Naciones y a ella llegan distintas delegaciones nacionales desde diversos rincones del mundo: una verdadera colmena internacionalista, se ha dicho. Existía ya la Cruz Roja, se crean la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Institut Jean-Jacques Rousseau de Ciencias de la Educación; en 1924 se funda la Escuela Internacional (Ecolint) y un año más tarde el Bureau International d'Éducation (BIE). En aquellos años se consolida en la ciudad una densa malla de instituciones y servicios, que contribuyen al cosmopolitismo de Ginebra, que se convierte decididamente en un territorio abierto a la tolerancia que permite desarrollar intercambios, confluencias, muestras palpables de

colaboración y de apoyo entre personas de varios orígenes, que van a impregnarse del «espíritu de Ginebra».

A cierto punto, se trata de un caso singular¹ desde el punto de vista de los impulsos suscitados en pro de la renovación de la educación. Es un crisol para las Ciencias de la Educación, según Rita Hofstetter. Evidentemente, no es la única ciudad con resonancia internacional en cuanto a este impulso de la educación; también a otras ciudades y a otros centros académicos y de investigación acudían en estos años veinte-treinta educadores y psicólogos que llegaban a realizar, en ocasiones, largos viajes para alcanzar o gozar de una experiencia pedagógica, para recibir un curso de formación de psicología experimental y de *child studies* o para participar en un congreso.² Sin embargo, es en Ginebra donde, durante estos años, la causa de la educación y de la psicopedagogía adquirirá un carácter simbólico, casi como un lugar de peregrinación, aunque se puede hablar, a veces, de una «nébuleuse réformatrice» (Hameline) y de límites de este internacionalismo ginebrino, de esencia wilsoniana,³ como lo subrayan en la Introducción los editores de esta monografía de historia cultural, social y pedagógica transnacional que, en alguna medida, nos recuerda el tratamiento que Claude Magris hace de los espacios que el Danubio recorre hasta su llegada al mar Negro.

La fuerza creadora de Claparède, de Ferrière, de Bovet, de Alice Descoedres, de Mina Audemars,⁴ todas y todos ligados al Institut y con

¹ Ya en 1981 Daniel Hameline expresó que «Genève joua le rôle que l'on sait...mais que l'on ne connaît plus très bien», algo así como «se sabe el papel jugado por Ginebra...pero no es adecuadamente conocido»; también: «la monumental y ya legendaria figura de Piaget ha contribuido a expulsar en las sombras las figuras más frágiles de sus predecesores». Daniel Hameline (dir.) *et alii. Autour d'Alphonse Ferrière et de l'Éducation nouvelle* (Genève: Faculté des Sciences de l'Éducation, 1981), 3.

² A propósito, es muy oportuno referirse a una igualmente reciente monografía: Isabel Vilafranca, Raquel Cercós (eds.), *Ciudades pedagógicas europeas. Hacia una cartografía educativa* (Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 2021). Entre las ocho contribuciones aquí presentes, es de hacer notar que junto a ciudades como Lovaina (con sugerentes aportaciones realizadas por Conrad Vilanou), Marburgo, Berlín, Munich, Moscú o Viena, hay también una adecuada atención a la ciudad de Ginebra bajo el rótulo «El espíritu de Ginebra: una visión desde el movimiento de la Education Nouvelle», a cargo de García Farero y de Martínez Gutiérrez (pp. 135-154).

³ La Sociedad de Naciones, creada el 1 de noviembre de 1920, recibió el impulso liberal-reformista e internacionalista del presidente de los Estados Unidos Woodrow Wilson. Poco después sus instalaciones llevaron el nombre de Palais Wilson, con el que actualmente se le conoce.

⁴ Cfr. Rita Hofstetter, Marc Ratcliff, Bernard Schneuwly. *Cent ans de vie (1912-2012). La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne* (Genève: George, 2012).

conexiones internacionales, convierten a Ginebra en un «nido cosmopolita», expresión utilizada por Daniel Hameline. Hablamos de la presencia de educadores, psicólogos, filántropos, científicos, de asociaciones profesionales, de responsables políticos, preocupados con respecto al futuro de la humanidad, y, en particular, con atención hacia la educación y los derechos de la niñez.⁵ Un espacio de cruce de influencias entre corrientes religiosas, filosóficas, teosóficas y sociológicas, en un medio social en el que se establecen relaciones múltiples y vínculos de amistad, de apoyo familiar, de convivencia y también de sororidad.

El presente texto, fruto del coloquio «Ginebra como plataforma del internacionalismo educativo», organizado en 2017 por el Équipe de recherche dans l'histoire sociale de l'éducation (ERHISE) y los Archivos del Institut Jean-Jacques Rousseau, trata de «examinar el contenido y sentido que los actores de las *causes de l'éducation et de l'enfance* le han dado a este “espíritu de Ginebra” —un discurso educativo organizado en torno a la paz, la solidaridad y la cooperación—, buscando descubrir cómo ha sido progresivamente construido y aceptado como idea legítima» (p. 9), y comprender también cómo ha podido constituir una representación movilizadora de iniciativas educativas plasmadas en distintas geografías, en colaboración con la acción y las prácticas de otras organizaciones comprometidas con un similar espíritu. No escapa a los autores el examen de las controversias, las tensiones y las concurrencias más o menos conflictivas que rodean a este *élan* internacionalista.

Junto a la presentación de los editores, la monografía en la que intervienen quince autores y autoras se compone de dos partes: la primera se centra en la observación de personalidades y redes/personalidades *en las* redes, y el segundo se interroga si Ginebra era, en efecto, una plataforma propicia para el internacionalismo educativo. Cada parte se introduce con una sucinta visión de conjunto de los seis capítulos que componen la sección, y cada contribución se cierra con una conclusión, una bibliografía y la indicación de fuentes, que con alguna frecuencia fueron examinadas por primera vez. Podemos encontrar finalmente un índice de nombres y referencias sobre cada una de las autoras y autores;

⁵ Daniel Hameline en *L'éducation dans le miroir du temps* (Lausanne: Éditions des Sentiers 2002), IX, evoca el cosmopolitismo de la New Education (un movimiento proteiforme), que muestra «de que manera los ideales de este movimiento, organizado a modo de red internacional, se vieron influenciados por los feroces conflictos ideológicos entre los que surgió».

es oportuno señalar que la monografía se encuentra salpicada aquí y allá por algunos recursos iconográficos interesantes.

Desde un punto de vista epistémico e historiográfico, el tratamiento de las cuestiones analizadas es innovador y obedece a una línea de investigación compartida en el seno de la Asociación Héloïse, por lo que ciertas cuestiones aquí presentes gozan de algún apunte previo. Casi todos los autores de los capítulos han hecho recientes contribuciones complementarias a las presentes.

Los capítulos de la primera parte se detienen en la pedagogía de Jaques-Dalcroze, teósofo y pedagogo; la conexión intelectual entre Piaget y Cousinet; las tensiones entre la pedagogía de Freinet y la orientación central de la Educación Nueva; la amistad entre Ferrière y Geheeb y la experiencia de la escuela de Humanidad; se ofrece asimismo una explicación del cortocircuito que existió entre Montessori y el Institut, concluyendo la sección con el estudio del rol de los pedagogos de Ginebra en la recepción europea del Plan Dalton y de la pedagogía de Winnetka.

En los capítulos de la segunda parte se analiza el rol internacional de Ginebra. El Institut Rousseau y el BIE como matrices de una educación internacional; la genealogía del establecimiento de los derechos universales para los niños (1924); la importancia de las diplomadas ginebrinas en los movimientos femeninos y en las organizaciones internacionales entre 1923 y 1939; las dificultades para la creación de la sección suiza de la Organización Mundial para las Educación Preescolar (OMEP); las circunstancias que han favorecido y permitido la interconexión pedagógica entre Ginebra y Cataluña; y, finalmente, se examina el eco internacionalista del espíritu de Ginebra en la Ciudad internacional universitaria de París.

La figura del vienés Émile Jacques-Dalcroze como excepcional creador de la euritmia, una innovación musical y corporal, que es simbiosis de teosofía y del entendimiento de la rítmica, es estudiada por Sylvain Wagon: la euritmia como unión de los ritmos corporales con los mentales con el fin de equilibrar las fuerzas internas de la niñez, en busca de una generación más sana; una construcción que Dalcroze había comenzado en 1909 y que continuó después de 1915 en su Instituto Dalcroze de Ginebra. Wagon se detiene, además, en referencias muy pertinentes

sobre la orientación teosófica, la cesura entre Dalcroze y Steiner y los profundos vínculos establecidos entre Dalcroze, Claparède y Decroly. La educación musical que Dalcroze inspira reconoce el rol fundamental del movimiento corporal y con ello nos ofrece una visión estética y espiritual de la educación infantil.

A través de un enfoque microhistórico, Ratcliff dilucida la colaboración intelectual entre Piaget y Cousinet, ya que debatieron sobre los conceptos de socialización infantil y de sincretismo y examinaron el método de analogía inmediata, de donde procede el concepto de egocentrismo. Gracias a las aportaciones de Cousinet, como la de la *appropriation par dépassement*, Piaget pudo proseguir una ruta de investigación fructífera para la cristalización de su concepto del sincretismo del pensamiento, proporcionando a Cousinet la explicación del egocentrismo y la justificación de los umbrales de funcionamiento para su método libre. Así es como Piaget va más allá de su propio razonamiento, instalándose en una especie de progreso acumulable de conocimientos: un tipo de programa de «investigación integrativa», como ha dicho Ratcliff.

Henri Loius Go evoca la figura de Freinet como la de un pedagogo «revolucionario» y al margen —relativamente, diríamos nosotros— porque se trataba ante todo de una cierta proximidad desde la distancia con «los pedagogos de Ginebra». Freinet confronta con las ideas de la Nueva Educación, dialoga e incluso edita a Ferrière,⁶ con el que mantiene lazos de singular amistad, pero él decide desarrollar un movimiento social y pedagógico que toma en consideración las condiciones sociales a movilizar para emancipar la infancia.

Por su parte, Carmen Letz se detiene en las figuras de Paul y de Edith Geheev-Cassirer, quienes, perseguidos por la dictadura hitleriana, encuentran en 1933 el apoyo y la solidaridad del matrimonio Ferrière desde Ginebra, lo que les permitirá crear en los alrededores la Escuela de Humanidad. Esta conexión amigable es aquí evocada. Carmen Letz nos sumerge en las páginas del *petit journal* o diario personal de Ferrière, para conocer con cercanía estos lazos de amistad.⁷ Su texto es la ocasión

⁶ Cfr. Xavier Riondet, *L'expérience Vrocho à Nice. Controverses et résistances du quotidien au coeur de l'évolution des normes* (Mont-Saint Aignan: Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 2020).

⁷ En 1981 Heinz Zeilberger había llamado la atención sobre la importancia de la práctica epistolar en el intercambio de ideas y de sentimientos. La correspondencia Ferrière-Geheev nos introduce en

para volver sobre las escuelas nuevas de Alemania en relación con el Institut Rousseau, para enriquecer de este modo la figura de Ferrière.

Kolly, que recientemente ha establecido un interesante diálogo académico con Go en torno a las proximidades/distancias entre Montessori y Freinet —mediado a través de Phillip Meirieu—,⁸ vuelve sobre el proceso de internacionalización del método Montessori, que se desarrolla a través de sus propios circuitos «restringidos y *resserrés*, que, en todo caso, le permiten retener las intenciones y el estilo de pensamiento, sin esperar Ginebra», lo que planteó en su momento alguna controversia pedagógica y política. Es ocasión este texto para hablar de transferencias culturales, de la recepción, circulación y «re-sémantisation» de la pedagogía montessoriana. Kolly suscita el problema de esta difusión y busca emitir una hipótesis a debatir a través de la noción de *diffraction*.

Marie Vergnon describe y analiza las interrelaciones y la toma en consideración del plan Dalton y de la pedagogía de Winnetka desde Ginebra. Bovet, Dottrens y Piaget han participado en su recepción (una recepción crítica) y en la difusión de estas experiencias pedagógicas elaboradas desde América por Helen Parkhurst y Carleton Washburne, ambos miembros de la Liga Internacional de Educación Nueva (LIEN). Conviene decir que Piaget apoyó claramente Winnetka con respecto a la individualización y la promoción del trabajo escolar colectivo.

La segunda parte de este nuestro texto presenta el desarrollo institucional del internacionalismo educativo de Genève. A este respecto, Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly y Cécile Boss presentan el Institut como catalizador de un cambio educativo universalizable. Un catalizador que reunía experimentalismo y reformismo liberal con los impulsos pacifista y humanista en un proyecto general, que aprecia la cooperación intelectual y democrática como método de progreso social y cultural, sin omitir ni desconocer las diversas pertenencias nacionales.

Cómo instrumentar este proyecto? A través de los cursos, de las investigaciones y de las conferencias internacionales que pretenden «pacificar la humanidad por medio de la ciencia y de la educación» (p. 184),

el clima de la *Éducation nouvelle*.

⁸ Bérengère Kolly, Henri Louis Go, *Maria Montessori et Célestin Freinet. Voix et voies pour notre école* (París, ESF, 2020).

del Ecolint, una Sociedad de Naciones en miniatura, del BIE, transformado en una agencia inter gubernamental y concebido como un espacio científico *neutro* desde el punto de vista nacional, político, filosófico y religioso. Aunque no solo así, por cuanto existe una viva preocupación en relación con la formulación de las herramientas conceptuales puero-centradas para abordar, en particular, la educación moral, motivo, como sabemos, de ensayo y de investigaciones por parte de Ferrière, de Bovet y de Piaget.

Zoé Moody muestra, por su parte, cómo las necesidades infantiles han devenido derechos «de alcance universal, como resonancia de la idea más difundida de los derechos humanos» (p. 211), mediante la primera Declaración de 1924 aprobada por la Sociedad de las Naciones. Se describe con detalle la complejidad de la construcción de este instrumento internacional.

Marie-Elise Hunyadi resalta la importancia de las organizaciones feministas, como la Federación internacional de las mujeres diplomadas de las universidades (FIFDU); un punto elitista, pero un instrumento pacifista que ha permitido la promoción de las ideas de ciudadanía mundial desde la escena ginebrina.

A propósito de la creación en 1948 de la OMEP, Michel Christian analiza la problemática que se presentó entre la visión internacionalista de la OMEP y el federalismo helvético: ¿cómo organizar, así, una comisión nacional suiza?

Joan Soler describe los numerosos intercambios entre Cataluña y Ginebra, desde 1908 hasta el final de los años treinta. Soler sostiene que Ginebra sería para Cataluña un modelo pedagógico, aunque también un modelo político en el que poder inspirarse. Desde esta doble óptica, serán ricas las relaciones institucionales entre ambos espacios las relaciones institucionales, las acciones de formación, las visitas mutuas y otras actividades de difusión. Todo hace emerger una conciencia técnica que se pone en práctica en las escuelas de Cataluña.

El espíritu educativo de Ginebra aparece también en la proyección de la Ciudad internacional Universitaria de París. Gillabert explica cómo el discurso del internacionalismo se hacía también presente en la Ciudad Universitaria de París.

Llegados a este punto, hemos de señalar que la elección heurística del binomio paz-educación de la infancia para revisitarse la historia de la Nueva Educación se nos presenta como una historia no lineal (y no idealista) de las ideas pedagógicas. Esta monografía inaugura, además, la etapa ginebrina del Itinerario Cultural Europeo de la Pedagogía, puesto en marcha por la Asociación Héloïse. Se pueden recordar a este respecto las contribuciones previas de Xavier Riondet, Rita Hofstetter y Henri Louis Go,⁹ que han examinado el alcance de la noción de itinerario (de los actores), un término polisémico que reenvía a itinerarios múltiples de los actores y a los contextos múltiples y entrecruzados en los que se han inscrito, privilegiando una perspectiva transnacional,¹⁰ global o conectada de los procesos de circulación y de conexiones, de redes y de apropiaciones.

Este conjunto de textos alrededor de los términos paz-educación-internacionalismo, con su anclaje en Ginebra, deviene, pues, una pieza fértil y precisa desde el punto de vista de la historiografía de la educación, una manifestación de buen hacer, abierta a contribuciones enriquecedoras, para seguir percibiendo la complejidad y los retos epistemológicos que nos presenta la construcción del pensamiento pedagógico. Pone de manifiesto, asimismo, la virtualidad del itinerario investigador escogido con el fin de proseguir el estudio histórico de la Nueva Educación.

Antón Costa Rico
Universidade de Santiago de Compostela
anton.costa@usc.es

⁹ Xavier Riondet, Rita Hofstetter y Henri Louis Go (dirs.). *Les acteurs de l'Éducation nouvelle* (Grenoble: Puig, 2018).

¹⁰ A este respecto, podemos observar igualmente: Joëlle Droux, Rita Hofstetter. *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractations, XIXe.-XXe. siècles* (Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2015).

CONSTRUIRE LA PAIX PAR L'ÉDUCATION: RÉSEAUX ET MOUVEMENTS INTERNACIONAUX AU XX^{ÈME} SIÈCLE AU COEUR D'UNE UTOPIE

Par RITA HOFSTETER, JOËLLE DROUX Y MICHEL CHRISTIAN (dirs.). Neuchâtel: Éditions Phil-Presses Universitaires Suisses, 2020, 344 pages. ISBN: 978-2-88930-322-9

Il s'avère qu'à la veille de la Première Guerre mondiale, la ville de Genève est devenue une espèce de laboratoire pour la concrétion et l'expansion d'essors en faveur d'une nouvelle éducation favorable à la construction de la paix et au développement de la compréhension internationale, en lutte contre la vieille éducation chauviniste. Il s'agissait de répandre dans le coeur des gens les idéaux de paix et de tolérance au moyen d'une éducation renouvelée, établie dans la psychologie à qui on confie la tâche de garantir une nouvelle éducation respectueuse des individualités, une entreprise de régénération sociale.

Dès 1919, la revue *Pädagogische Reform* avait concédé ce statut à Genève. C'est lors de cette même année qu'est établie à Genève le Société des Nations et par là même on assiste à l'arrivée de délégations de divers coins du monde: «une véritable ruche internationaliste», a-t-on dit. Il y avait la Croix Rouge, la création de l'OIT, l'Institut Jean-Jacques Rousseau des Sciences de l'éducation; et en 1924 à Genève la fondation de l'École Internationale (Ecolint); le Bureau International d'Éducation (BIE) sera créé en 1925. C'est donc tout un territoire ouvert à la tolérance qui permet d'avoir des formes d'échanges, de confluence, de collaboration et de réseaux entre des personnes de divers origines, qui vont apprendre à s'unir et s'imprégner de «l'esprit de Genève».

C'est un cas singulier,¹ en particulier du point de vue du développement du renouveau de l'éducation. C'est un creuset pour les Sciences de l'Éducation, selon Rita Hofstetter. Ce n'est pas bien évidemment la seule ville à retentissement international dans le domaine de l'éducation; d'autres centres ont donné des éducateurs et des psychologues qui font de longs voyages pour avoir une expérience pédagogique, pour recevoir des cours de formation de psychologie expérimentale et de *child studies* ou assister à un congrès. Toutefois c'est à Genève où au cours des années vingt et trente la «cause de l'éducation» et de la psychopédagogie deviendra symbolique —tout un haut lieu de pèlerinage—, même si on peut parler, parfois, d'une «nébuleuse réformatrice» (Hameline) et de limites de cet internationalisme genevois, d'essence wilsonienne, comme le soulignent dans l'introduction les éditeurs de cette monographie d'histoire culturelle, sociale et pédagogique transnationale qui élève Genève, un peu comme le *Danube* de Claude Magris.

L'élan créatif de Claparède, de Ferrière, de Bovet, d'Alice Descoeu-dres, de Mina Audemars,² toutes et tous liés à l'Institut, aux connexions internationales, convertissent Genève en une «niche cosmopolite», expression utilisée par Daniel Hameline. Ce sont des éducateurs, des psychologues, des philanthropes, des scientifiques, des associations professionnelles, des responsables politiques, des médecins, des sociologues exposés au futur de l'humanité, et, en particulier, à l'avenir de l'enfance et de son éducation, une *Nouvelle éducation*.³ Il s'agit d'un croisement d'influences entre des courants religieux, philosophiques, théosophiques et sociologiques, dans un milieu social où se tissent des relations multiples, des liens amicaux, un soutien familial, de la convivialité et la création de cercles féminins.

¹ Dès 1981 Daniel Hameline exprime que «Genève joua le rôle que l'on sait...mais que l'on ne connaît plus très bien»; et aussi: «la monumentale et déjà légendaire figure de Piaget a contribué à rejeter dans l'ombre les figures les plus fragiles de ses prédécesseurs». Daniel Hameline (dir.) *et alii. Autour d'Adolphe Ferrière et de l'Éducation nouvelle* (Genève: Faculté des Sciences de l'Éducation, 1981), 3.

² Cfr. Rita Hofstetter, Marc Ratcliff, Bernard Schneuwly, *Cent ans de vie (1912-2012). La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne* (Genève: George, 2012).

³ Daniel Hameline en *L'éducation dans le miroir du temps* (Lausanne: Éditions des Sentiers, 2002), p. IX, il évoque le cosmopolitisme de l'Éducation nouvelle (un mouvement protéiforme) à l'épreuve des nationalismes et il montre «combien les idéaux de ce mouvement, organisé en réseau international, ont été influencé par les conflits idéologiques féroces dont ils étaient contemporains».

L'ouvrage concerné, fruit du colloque «Genève est une plateforme de l'internationalisme éducatif», organisé en 2017 par l'Équipe de recherche dans l'histoire sociale de l'éducation (ERHISE) et les Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, cherche à «examiner les usages que les acteurs des causes de l'éducation et de l'enfance ont rendu à cet 'esprit de Genève' —un discours organisé autour de la paix, la solidarité et la coopération—, cherchant à cerner par quels rouages il a été progressivement construit» (p. 9) et accepté comme idée légitime, et comprendre aussi comment il a pu constituer une représentation mobilisatrice de plusieurs entreprises d'éducation de divers endroits, en union avec l'action et les pratiques d'autres organisations qui s'y sont souscrites. Sous un angle critique, les auteurs examinent aussi des controverses, des tensions et des concurrences qui entourent ces élans internationalistes.

Après l'introduction des éditeurs, la monographie se compose de deux parties: la première se penche sur les «individus *et* réseaux, individus *en* réseaux» et la seconde s'interroge si Genève était vraiment une plateforme de l'internationalisme éducatif. Chaque partie commence par une vue d'ensemble des six chapitres qui composent la section et chaque contribution en tire une conclusion; l'indication des sources ferme le chapitre —assez souvent examinées pour la première fois— puis nous trouvons une bibliographie. Nous pouvons trouver enfin des informations à propos de chaque auteur et auteure puis un index de noms. On peut y puiser également certaines ressources iconographiques intéressantes.

Le traitement des questions analysées est innovateur d'un point de vue épistémique / historiographique et fait part d'une ligne de recherche partagée au sein de l'Association Héloïse, même si certaines questions ont déjà été traitées au préalable par des auteurs reconnus. On pourrait rappeler que presque tous les auteurs des chapitres ont des contributions antérieures et complémentaires assez récentes sur les sujets traités.

Les chapitres de la première partie font l'analyse de la pédagogie de Jaques-Dalcroze, théosophe et pédagogue; le jumelage intellectuel de Piaget et de Cousinet; les tensions entre la pédagogie de Freinet et l'orientation centrale de l'Éducation nouvelle; l'amitié entre Ferrière et Geheeb et l'expérience de l'école d'Humanité. On y recherche une explication du court-circuit entre Montessori et l'Institut; la section conclut par

l'étude du rôle de pédagogues genevois dans la réception du Plan Dalton et de la pédagogie de Winnetka dans l'Europe francophone

Les chapitres de la deuxième partie concernent le rôle international de Genève. On s'interroge sur l'Institut Rousseau et le BIE comme matrices d'une éducation internationale; la généalogie de l'établissement des droits universels pour les enfants (1924). On y souligne l'importance des diplômées genevoises dans les mouvements féminins et les organisations internationales entre 1923 et 1939; on y évoque les difficultés auxquelles on se heurte pour la création de la section suisse de l'OMEP; on y analyse les circonstances qui ont rendu possible l'influence des pédagogues de Genève en Catalogne; et finalement, on y examine l'idée internationaliste de l'esprit de Genève à la Cité internationale universitaire de Paris.

On y aborde les aspects suivants: le viennois Émile Jacques-Dalcroze est un grand concepteur d'une innovation musicale et corporelle avec son *eurithmie*, symbiose des idées de la rythmique et de celles de la théosophie. Une création pour unir les rythmes corporels et les rythmes mentaux, afin d'«équilibrer les forces internes de l'enfant», recherchant une génération plus saine; une construction que Dalcroze a commencé en 1909 et après 1915 dans son Institut Dalcroze de Genève. Wagnon nous donne des informations très pertinentes sur la mouvance théosophique, la césure entre Dalcroze et Steiner ainsi que les profonds liens qui sont établis entre Dalcroze, Claparède et Decroly. Il est apprécié dans les instances de l'Éducation nouvelle et nous parle d'une éducation musicale qui reconnaît le rôle fondamental du mouvement corporel: une vision esthétique et spirituelle de l'éducation infantine.

À travers une approche micro historique, Ratcliff élucide la collaboration intellectuelle entre Piaget et Cousinet qui débattaient sur les concepts de socialisation infantine, de syncrétisme et de la méthode d'analogie immédiate et d'où est issu le concept d'égo-centrisme. Piaget peut y intégrer certaines des idées de Cousinet; il s'agit là d'*appropriation par dépassement*. À partir des idées formulées auparavant par Cousinet, Piaget va pouvoir cristalliser certaines des siennes: le syncrétisme de la pensée ou vie sociale, fournissant ainsi à Cousinet l'explication de l'égo-centrisme et la justification des seuils de fonctionnement pour sa méthode libre. C'est ainsi que Piaget va au-delà de son propre raisonnement et

en tire une sorte de progrès cumulable de connaissances: une sorte de programme de «recherche intégrative», comme a dit Ratcliff.

Henri Louis Go évoque Freinet comme étant le pédagogue révolutionnaire en marge. En marge relativement, dirions-nous, car il s'agissait avant tout d'une certaine proximité dans la distance avec «les pédagogues de Genève». Freinet entre dans le débat des impulsions de l'Éducation nouvelle, dialogue et même édit Ferrière,⁴ mais il décide de développer un mouvement social et pédagogique, gardant en tête les conditions sociales à mobiliser pour émanciper les enfants.

Paul et Edith Geheev-Cassirer subissent les persécutions du régime hitlérien en 1933, mais grâce à leur amitié avec le couple Ferrière, ils trouvent refuge en Suisse, où ils créeront l'école d'Humanité. Cette connexion amicale y est ici évoquée. Carmen Letz nous plonge dans les pages du petit journal de Ferrière, comme elle l'avait fait en 2018,⁵ pour connaître cette amitié. C'est l'occasion de revenir sur les écoles nouvelles de l'Allemagne en relation avec l'Institut Rousseau pour enrichir la figure de Ferrière.

Kolly, qui récemment a établi un dialogue académique avec Go autour des proximités/distances entre Montessori et Freinet,⁶ revient sur le procès d'internationalisation de la méthode Montessori, qui se déroule par ses propres circuits —restreints et resserrés conservant les intentions et le style de pensée— «sans attendre Genève», et cela pose une controverse pédagogique et politique. On parle de transferts culturels, de la réception, circulation et «re-sémantisation» de la pédagogie montessorienne. Kolly soulève le problème de cette diffusion et cherche à émettre une hypothèse à débattre à travers la notion de diffraction.

Marie Vergnon décrit et analyse la manière dont se sont déroulées les tractations entre le plan Dalton, la pédagogie de Winnetka et des adaptations genevoises. Les acteurs genevois (Bovet, Dottrens, Piaget)

⁴ Xavier Riondet, *L'expérience Vrocho à Nice. Controverses et résistances du quotidien au cœur de l'évolution des normes* (Mont-Saint Aignan: Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 2020).

⁵ En 1981 Heinz Zeilberger avait déjà attiré l'attention sur l'importance de la pratique épistolaire dans l'échange des idées et des sentiments. La correspondance Ferrière- Geheev nous livre un certain climat de l'Éducation nouvelle.

⁶ Bérengère Kolly, Henri Louis Go, *Maria Montessori et Célestin Freinet. Voix et voies pour notre école*. (Paris, ESF, 2020).

ont participé à la réception, à l'accueil critique et à la diffusion d'expériences pédagogiques élaborées outre-Atlantique par Helen Parkhurst et Carleton Washburne, les deux membres de la LIEN, avec leurs évaluations. Piaget appuie nettement Winnetka: l'individualisation et le dialogue avec le travail collectif.

La seconde partie de l'ouvrage présente le développement institutionnel de l'internationalisme éducatif genevois. À cet égard, Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Cécile Boss présentent l'Institut comme un catalysateur d'un changement éducatif universalisable, qui a rassemblé l'élan expérimentaliste et réformiste libéral avec l'élan pacifiste et humaniste dans un projet universaliste, qui apprécie la coopération intellectuelle et démocratique comme étant une méthode de progrès social et culturel, sans omettre les diverses appartenances nationales.

Comment faire l'instrumentation? A travers des cours, des recherches et des conférences internationales visant à «pacifier l'humanité *via* la science et l'éducation» (p. 184), de l'Ecolint, une «Société de nations en miniature», du BIE, transformée en une agence inter gouvernementale (question abordée en 2018, à propos des *itinéraires*), conçue comme un espace scientifique *neutre* du point de vue national, politique, philosophique et religieux; et tenant compte de la formulation des outils conceptuels puérocenrés pour attaquer, en particulier, l'éducation morale, ce qui a soulevé des réflexions et des recherches (Ferrière, Bovet, Piaget...).

Zoé Moody montre comment les besoins des enfants sont devenus des droits «à portée universelle, en résonance avec l'idée la plus répandue des droits humains» (p. 211), par la première Déclaration (non obligatoire) de 1924 approuvée par la Société des Nations. On y décrit minutieusement la complexité de la construction de cet instrument international.

Marie-Elise Hunyadi démontre l'importance des organisations féministes telle la Fédération internationale des femmes diplômées des universités (FIFDU), c'est un point d'élite dans un élan pacifiste qui a permis la promotion des idées de citoyenneté mondiale sur la scène genevoise.

C'est à propos de la création en 1948 de l'OMEP que Michel Christian fait l'analyse des problématiques pouvant émaner de la collusion entre le fédéralisme helvétique, l'organisation d'une «commission nationale suisse» et l'internationalisme de cette organisation.

Joan Soler décrit les nombreux échanges entre la Catalogne et Genève, depuis 1908, jusqu'à la fin des années trente. Soler soutient que Genève serait pour la Catalogne un modèle pédagogique mais aussi un modèle politique dont on pouvait s'inspirer. Il y aura dans les deux territoires des relations institutionnelles, des actions de formation, des visites et des conférences. Tout cela fait émerger une conscience technique qu'on met en pratique dans les écoles de Catalogne.

L'esprit éducatif de Genève apparaît aussi dans la projection de la Cité internationale Universitaire de Paris. Gillabert explique comme comment le discours genevois de l'internationalisme était présent dans la Cité de Paris.

La portée heuristique du binôme paix-éducation de l'enfance pour revisiter l'histoire de l'Éducation nouvelle apparaît à présent comme une histoire non linéaire (et non idéaliste) des idées pédagogiques. La monographie inaugure aussi l'étape genevoise de l'itinéraire culturel européen de la pédagogie, mis en oeuvre par l'Association Héloïse. On peut rappeler à cet égard la contribution de Xavier Riondet, Rita Hofstetter et Henri Louis Go (dirs.) *Les acteurs de l'Éducation nouvelle* (Grenoble: Puig, 2018), qui ont examiné la portée de la notion d'itinéraire (des acteurs), un terme polysémique qui renvoie à des itinéraires multiples des acteurs, aux contextes multiples et enchevêtrés qui s'y sont inscrits, privilégiant une perspective transnationale, globale ou connectée (des procès de circulation et de connexions, de réseaux et d'appropriations).

Cette étude du binôme internationalisé de l'enfance paix-éducation, et son ancrage à Genève, devient une pièce fertile et précise du point de vue de l'historiographie de l'éducation, quasiment un chef-d'oeuvre, ouverte à des contributions enrichissantes, pour percevoir davantage la complexité et les défis épistémologiques de la construction de la pensée pédagogique. Elle démontre aussi la bonne portée de l'itinéraire investigateur choisi dans le but de poursuivre ce chantier historique de l'Éducation nouvelle.

Antón Costa Rico
Université de Saint-Jacques de Compostelle
anton.costa@usc.es

UNA PEDAGOGIA DELL'ASCESA. GIUSEPPE LOMBARDO RADICE E IL SUO TEMPO

Por EVELINA SCAGLIA. Edizioni Studium: Roma, 2021, 272 páginas. ISBN: 978-88-382-5016-3

Giuseppe Lombardo Radice fue, tras María Montessori, el gran exponente en Italia de ese polifacético movimiento de reflexión e innovación pedagógica que conocemos como Escuela Nueva. De hecho, su revista *L'Educazione Nazionale* era el órgano del movimiento en ese país, como lo era la *Revista de Pedagogía* de Luzuriaga en España. Además, Lombardo añadía a su condición de pedagogo su faceta político-administrativa nada menos que en el primer gobierno de Mussolini, en el que se hizo cargo de la enseñanza primaria bajo la dirección de su maestro-amigo Giovanni Gentile, ministro de educación. Todo ello justifica sobradamente la oportunidad de este volumen editado por Evelina Scaglia, de la Universidad de Bergamo, máxime cuando han pasado casi cuatro décadas desde el último libro publicado sobre este pedagogo.¹

El libro de Scaglia aborda el estudio de la figura de Lombardo Radice desde diferentes ángulos, con nuevas metodologías y a partir de nuevas fuentes. En el capítulo introductorio, la editora del volumen ofrece una panorámica de la trayectoria intelectual y profesional de Lombardo Radice y sitúa su pensamiento en esa corriente pedagógica que se desarrolló en Italia en torno al neoidealismo y en contra del positivismo de la pedagoga italiana más famosa, Maria Montessori. Escuela Nueva, sí, pero de otro tipo. Y no está de más que se nos hagan evidentes estas diferencias.

¹ Giacomo Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. Critica didattica o didattica critica?* (Firenze: La nuova Italia, 1983).

El trabajo de Fabio Togni da cuenta de la renovación metodológica anunciada por la editora a través del estudio del fondo epistolar compuesto por las 300 cartas enviadas por Lombardo Radice a su maestro-amigo Giovanni Gentile. Lejos de un análisis epistolar al uso, el autor apuesta por centrar el estudio en dos cartas que sustentan dos dimensiones: la una diacrónica, la otra sincrónica. Se trata en definitiva de un ensayo bastante alejado de los estudios historiográficos al uso, extremadamente sugerente, pero cuyo alcance resulta difícil de percibir desde los anteojos de la historiografía educativa más clásica.

Mucho más en la línea de los modos historiográficos habituales se sitúa el trabajo de Juri Meda que aborda la dimensión política de la relación de Lombardo con el régimen fascista desde, y esto no puede dejar de ser señalado, fuentes de archivo inéditas. Meda trenza una relación tensa y compleja ya desde el primer momento, cuando Lombardo aceptó incorporarse al primer gobierno de Mussolini de la mano de su amigo-maestro Giovanni Gentile, en contra de la radical oposición de su propia esposa. Como señala el autor, en esos meses del ascenso al poder, Lombardo, como muchos otros, no veía en el fascismo la semilla de la barbarie, sino una oportunidad histórica de instaurar el Estado ético de raigambre hegeliana tan del gusto de los neoidealistas italianos. La ilusión duró poco, pues un año y medio después renunciaba a su cargo, cuatro días antes del asesinato del diputado socialista Matteotti, una fecha en la que el autor insiste contra la creencia ampliamente difundida de que la renuncia fue posterior. Con esta renuncia, Lombardo se adentró en el campo de la traición, «el clásico tipo de traidor» en palabras del propio Mussolini en un telegrama inédito que el autor reproduce, y sufrió la hostilidad del régimen que le llevó al aislamiento interno y también exterior, pues se le negó el pasaporte para acudir a varios eventos en Suiza y fue sometido a vigilancia.

Desde una perspectiva propiamente de historia de las ideas pedagógicas, Adolfo Scotto di Luzio redacta un ensayo sobre la pedagogía nacional-patriótica de Lombardo. La intención del autor es identificar una noción de pueblo de raíces románticas e idealistas en el pensamiento de Lombardo independiente de su relación con Gentile. Arguye en este sentido, la fusión de la tradición neoidealista con el legado ético político del Risorgimento. El autor insiste en vincular la concepción pedagógica de Lombardo con esta herencia ético-política y no con el conjunto de

prácticas didácticas que usualmente se asocian al concepto de renovación democrática. En este sentido, concluye que la escuela de Lombardo es una escuela de cultura que da lugar a un maestro «que se siente parte del esfuerzo colectivo de la nación entera» (99).

El capítulo cuarto, escrito por Lorenzo Cantatore, entra en la biografía de Lombardo desde una perspectiva sugerente: el hogar como un laboratorio de las ideas pedagógicas del pensador. Sobre el trasfondo doméstico, se yergue la figura de Gemma Harasim, la esposa de Lombardo, una maestra de Fiume, territorio irredento, vinculada al movimiento socialista. La correspondencia entre los esposos revela la centralidad de esta mujer no solo en la educación de sus hijos, sino en la puesta en práctica del pensamiento de Lombardo. Sin llegar probablemente a constituir un caso del conocido Síndrome de Matilda de ocultación/apropiación de la labor de las mujeres por los hombres, la figura de Gemma Harasim supone una más que sugerente vía de aproximación a ese grupo de mujeres educadas del primer tercio del siglo XX y al constreñido espacio en el que pudieron hacer valer su pensamiento propio. También Gemma Harasim juega un papel destacado en el trabajo de Andrea Dessardo que explora la relación de Lombardo Radice con el mundo educativo de la Venecia Julia, de donde procedía. Esta región irredenta presentaba la enorme complejidad de una realidad pluricultural y plurinacional y planteaba el notable reto de su inserción en el ideal de escuela nacional italiana.

Dos capítulos se ocupan de la principal actividad de Lombardo Radice en su paso por el ministerio de educación que fue la elaboración de nuevos programas escolares que daban cuenta de sus propuestas didácticas. Tras un repaso a la evolución de esta materia desde finales del siglo XIX, Paolo Alfieri aborda el estudio de la propuesta lombardiana para la educación física. Contra la tradición positivista y la artificiosidad de su gimnasia mecánica, Lombardo avanzaba hacia la educabilidad del cuerpo con un importante componente lúdico que no desdeñaba la dimensión cultural. Esta propuesta de clara «entonación democrática», según el autor, habría constituido una reserva de ideas pedagógicas, indicaciones didácticas y valores éticos y políticos para la escuela de la Italia de la segunda posguerra. Gabriella D'Aprile por su parte, aborda un tema crucial en el proceso de construcción de la nación italiana, máxime para un pedagogo que enarbolaba la bandera de una escuela nacional, como

es la cuestión lingüística. Lejos de la perspectiva impositiva y erradicativa que le precedía, y que le sucedería todavía más radicalizada, Lombardo planteaba una relación compleja entre dialecto y lengua nacional y defendía una recuperación y revalorización de la tradición dialectal y folklórica, en consonancia con el principio de educar lingüísticamente para la originalidad.

Otro grupo de artículos se centra en la actividad de Lombardo Radice en el ámbito educativo a través de la prensa, el asociacionismo y su inserción en las redes del debate pedagógico italiano del primer tercio de siglo. Giuseppe C. Pillera centra su estudio en la *Rassegna di Pedagogia e di Politica scolastica*, una revista que bajo la dirección de Lombardo se publicó entre 1912 y 1913, tomando el relevo de la suprimida *Nuovi Doveri*, que dirigió desde 1909 a 1911. Maria Tomarchio, por su parte, estudia la dimensión internacional de Lombardo asociada a su participación en la Liga Internacional de la Escuela Nueva y sus redes. En este sentido, defiende la importancia de investigar ámbitos y contextos poco valorados como los dos libros publicados en España y Francia sobre su pedagogía y sus artículos en revistas internacionales como *Pour l'Ére Nouvelle* o la *Revista de Pedagogía* española. Finalmente, un ensayo de la propia editora reconstruye convincentemente la traslación del pensamiento de Lombardo Radice al mundo pedagógico católico a través de figuras como Mario Casotti, verdadero nexo entre la pedagogía lombardiana y este ámbito. A través de la adaptación/apropiación de la *escuela serena* por estos sectores católicos, el ideal pedagógico de Lombardo realizó un «lungo viaggio» hacia la pedagogía italiana de posguerra impulsado por el grupo de la editorial La Scuola de Brescia.

La estructura expuesta pone de manifiesto la principal crítica que cabría plantear al volumen, que no es otra que la falta de sistematicidad en la aproximación a la figura de Lombardo Radice. Pareciera deseable que, ya que se dedica un capítulo a una de las tres revistas dirigidas por Radice, la más breve por cierto, se hubieran incluido capítulos sobre revistas claves como *Nuove Doveri* y *L'Educazione Nazionale*. De hecho, no habría estado de más un capítulo previo sobre su actividad editorial en general. Igualmente, habría sido bienvenido un capítulo sobre la elaboración de los programas escolares, su labor fundamental en el ministerio de educación, y quizás algún estudio más sobre asignaturas concretas además de la Educación Física y la Lengua.

Probablemente, frente a este ideal, la editora ha tenido que tejer con los mimbres disponibles, priorizando la publicación de un volumen que vuelva a centrar el foco sobre una figura clave del pensamiento pedagógico europeo, como es Lombardo Radice, tras cuarenta años de olvido académico; un orden de prioridades que, sin lugar a dudas, merece el aplauso. No puede dejar de apreciarse también la pluralidad de enfoques metodológicos que presenta, no tanto porque todo ellos lleguen a puerto satisfactoriamente, como por el panorama historiográfico que dibuja. El libro se inserta plenamente en esos intentos de responder al reto planteado por la necesaria renovación de la caduca historia de la pedagogía desde una perspectiva a la vez intelectual y disciplinar que reconstruya el campo desde nuevos enfoques y metodologías, desafío al que la editora ha respondido de manera solvente a lo largo de su carrera investigadora. Es importante destacar en esta empresa de renovación el retorno a las fuentes que conjure la propagación de la vulgata, en una cadena sin fin de citas de citas. En este sentido, el recurso a las fuentes del que la mayoría de los capítulos da cuenta constituye un saludable antídoto contra la simplificación y trivialización. Así, pues, para concluir no cabe más que saludar la publicación de este libro y felicitar a su editora por la iniciativa.

Antonio Fco. Canales
Universidad Complutense de Madrid
antcanal@ucm.es

CONFLICTO Y CONVIVENCIA EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL DURANTE EL TARDOFRANQUISMO Y LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA ESPAÑOLA, 1965-1982

Por CECILIA MILITO BARAONE. Madrid: UNED, 2021, 434 páginas, 978-84-362-7617-6

La modernidad, como dijo en su día Zygmunt Bauman, vino a disolver sólidos, las estructuras sociales, culturales y políticas del Antiguo Régimen, para construir otros sólidos mejores. Los ilustrados del siglo XVIII comprendieron que esas estructuras no eran necesarias, no eran una creación divina, ni siquiera una construcción natural, sino una contingencia, una arbitrariedad que puede alterarse. Muchos científicos sociales han corroborado después esa idea: para Peter L. Berger y Thomas Luckmann, las instituciones, aunque se experimenten como una realidad objetiva, inmutable, tienen una historia y pueden ser modificadas por los individuos; para Marcel Mauss o Pierre Bourdieu, los *habitus*, los gestos, las formas corporales que sirven habitualmente a la distinción social, no son algo natural, sino aprendizajes que tienden a naturalizarse; lingüistas como Victor Klemperer comprendieron hace mucho tiempo que las prácticas lingüísticas tienden a naturalizar las distintas formas de ver el mundo.

Sin estas premisas, es imposible entender el libro de Cecilia Milito, *Conflicto y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el tardofranquismo y la transición democrática española, 1965-1982*, publicado dentro de la serie Proyecto MANES que edita la UNED. Su autora se propone escudriñar qué conceptos de «conflicto» y «convivencia» (escolar, social, internacional) transmiten los discursos educativos oficiales (currículo prescrito, revistas educativas, manuales escolares) en España entre 1965 y 1982, es decir, en el tardofranquismo y la Transición. También Milito es consciente de que las prácticas sociales, los discursos, al institucionalizarse, «se

convierten en algo natural, dado, normalizado, estabilizado, y dejan de sobresalir; entonces las personas ya no les prestan atención y dejan de preguntarse sobre ellas» (p. 97). Esa naturalización, la simulación de la inevitabilidad de las realidades sociales o políticas, es uno de los procedimientos que permiten a la escuela comportarse como un instrumento de control social. Lo que hace el libro que reseñamos es precisamente descodificar, desnaturalizar esos discursos, comprobar su arbitrariedad, su intencionalidad y potencialidad legitimadora.

Para emprender tal tarea es necesario, por una parte, una buena arquitectura conceptual, y, por otra, una metodología adecuada para descodificar ese discurso que creíamos tan natural, tan de sentido común. El libro de Milito cumple con creces esas dos condiciones. Al primer objetivo dedica el Capítulo 1, donde encontramos una definición detallada de conceptos como organicismo social, funcionalismo, doctrina social de la Iglesia, bien común o teorías del conflicto social, imprescindibles para entender las fuentes que maneja. Y el Capítulo 2, donde se nos aclaran categorías como convivencia (social o escolar) y conflicto (social o escolar). La metodología que va a permitir descodificar, desnaturalizar el discurso sólo podría tener una naturaleza lingüística. Se trata del ACD, el análisis crítico del discurso, del que habló en primer lugar el lingüista Norman Fairclough, y al que se han sumado los seguidores de eso que ha venido en llamarse Lingüística Crítica, que no se conforma con un análisis formal del lenguaje, sino que estudia los procesos y estructuras sociales que esconden los textos: Teun A. van Dijk, profesor de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, es uno de los más significativos. Efectivamente, Cecilia Milito en el Capítulo 3 de su libro da cuenta del significado social de los procedimientos y trampas que usa el lenguaje hablado o escrito: lexicalizaciones (el uso de unas determinadas palabras implica una decisión ideológica), polarización (el *nosotros/ellos*, que tanto refuerza las identidades), eufemismos, figuras de pensamiento... Pero también dedica unas páginas al lenguaje iconográfico que le acompaña en los manuales, profusamente desde los años 70 del pasado siglo.

Cecilia Milito es muy consciente también de la relación bidireccional que hay entre la escuela y el entorno social y político en que ésta se desenvuelve. Por eso, después de describir en el Capítulo 4 las fuentes que utiliza en su libro, tanto primarias (prescriptivas del currículo,

científico-pedagógicas, didácticas, manuales) como secundarias (bibliografía), dedica el Capítulo 5 a analizar el contexto histórico en que esas fuentes aparecen, el tardofranquismo (1959-1975) y la transición a la democracia (1976-1982). El contexto educativo correspondiente es analizado en el Capítulo 6, que aborda la transición de un sistema educativo elitista a uno tecnocrático de masas, y en el Capítulo 7, que analiza los cambios curriculares que le acompañan: Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1965, Ley General de Educación (LGE) de 1970 y Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica (EGB), prestando especial atención a las materias o unidades didácticas donde se reflejan los conceptos de conflicto y convivencia en que se centra este trabajo: Área Social, Educación Cívica (desde 1974, Educación Cívico- Social).

Los tres últimos capítulos constituyen realmente el cuerpo del libro, pues estudian por orden cronológico cómo representan los documentos oficiales esos conceptos. El Capítulo 8 estudia el tardofranquismo hasta la aprobación de la LGE, es decir, el quinquenio que va de 1965 a 1970. Milito comprueba que las fuentes primarias (Cuestionarios de 1965, la revista *Vida Escolar*, los manuales) insisten ante todo en la disciplina y el orden, y, con la doctrina social de la Iglesia como referente, entienden la convivencia escolar como armonía y disuasión del conflicto. El concepto de convivencia social, que se inspira en la misma fuente, obedece a un patrón organicista y funcionalista, mientras la convivencia internacional se aborda desde un punto de vista muy ingenuo: se habla de colaboración, entendimiento entre los países... El resultado es el disimulo, el olvido de los conflictos sociales o internacionales y de las causas que los motivan. Es la visión armoniosa de la sociedad, de la vida política y de la vida internacional que quiere ofrecer la dictadura de Franco.

El Capítulo 9 aborda el tardofranquismo después de la aprobación de la LGE, es decir, el quinquenio 1970-1975. Cecilia Milito observa algunos cambios respecto al periodo anterior: aunque con contradicciones, aprobada la LGE, se habla cada vez más de cooperación y trabajo en equipo para formular la convivencia escolar, se habla puntualmente de participación en la toma de decisiones e incluso, aunque con eufemismos, puede aceptarse la existencia del conflicto social (la denominada cuestión social que plantea la Revolución Industrial), o de la Guerra Fría... Pero, todavía vigente la dictadura, dominan las continuidades:

concepciones organicistas y armoniosas de la vida social inspiradas en la doctrina social de la Iglesia, visión ingenua de las relaciones internacionales, ocultación del conflicto y de las contradicciones sociales, lo que llama especialmente la atención, dada la conflictividad social y política o incluso la violencia que en esos momentos vive España en sus calles.

El esquema continuidades/cambios sirve también a la autora del libro para analizar en el Capítulo 10 el periodo de la Transición (1976-1982). Tímidamente las fuentes primarias introducen valores democráticos para explicar la convivencia escolar, pero sin abandonar del todo el discurso sobre la armonía, la concordia y la colaboración propio de un pasado autoritario, mientras los conflictos escolares sólo se tratan con eufemismos. No se ahonda suficientemente en los conflictos internacionales. La convivencia social se plantea muchas veces en términos organicistas y funcionalistas muy idealizados (armonía, paz, bien común) de clara raigambre religiosa, mientras los conflictos sociales y políticos, especialmente si tienen que ver con el pasado más reciente de España (Guerra Civil, franquismo), siguen siendo tabú. El silencio de la escuela, en definitiva, sigue contrastando con el ruido que provocan los conflictos que estallan en la calle durante la Transición: la autora deja clara la relación entre ese silencio y el tipo de transición a la democracia que se produce en España. En las conclusiones, entre otras cosas, Milito hace una interesante valoración sobre el peso que ha tenido el organicismo para explicar la convivencia y los conflictos escolares y sociales que, paradójicamente, no pierde la perspectiva individualista. Individualismo que (y aquí recurre a Noam Chomsky) sirve para atomizar a los individuos, para susstraerles su capacidad de organizarse y de cambiar el mundo.

Sin duda, el tema de la convivencia y de la conflictividad en la escuela, en la sociedad, en las relaciones internacionales ofrece muchas más posibilidades. Se me ocurre ampliar el campo de observación, más allá de la Educación Primaria y de la EGB, al currículo de Bachillerato y, más allá de la asignatura de Educación Cívica (o similar), a la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. O escudriñar, además de la encíclica *Pacem in Terris*, ciertas fuentes eclesiales como los documentos del Vaticano II, especialmente la Constitución *Gaudium et Spes* (participación política, dignidad humana, rechazo a los sistemas tiránicos), que tienen un reflejo directo en las fuentes que trabaja la autora. Otro tanto cabría decir de la versión particular que ofrece el partido único del régimen,

FET y de las JONS, del organicismo y del funcionalismo: la evolución interna del *Movimiento* en el tardofranquismo es un asunto muy poco conocido. Habría que prestar atención también al traslado casi directo del discurso político del momento a los documentos escolares: ocurre, por ejemplo, con el discurso *aperturista* de Carlos Arias Navarro a la altura de 1973, que habla de participación política y «contraste de pareceres» a través de las asociaciones (que no partidos políticos). Sin duda, abordar el tema de la convivencia y el conflicto en otros periodos permitirá perspectivas más amplias y enriquecedoras: sería interesante, por ejemplo, examinar el discurso del primer franquismo, el de la Iglesia integrista previa al Concilio Vaticano II y el discurso del partido único antes de ser contaminado por valores tecnocráticos y modernizantes.

Cecilia Milito marcó un camino, pero no va a poder andarlo más. La vida, siempre aliada con la muerte, está ya muy acostumbrada a dar empujones brutales. Nos queda el mensaje de fondo que trasmite su libro, que, por un lado, nos alerta sobre los engaños, las manipulaciones que muy frecuentemente acompañan al sistema educativo, sobre todo cuando nos quiere convencer de que la realidad y el presente son algo natural y necesario. Y, por otra, sin dejarse contaminar por el escepticismo de raigambre tradicional o posmoderna, apela a la necesidad de desnaturalizar la realidad, de disolver sólidos para construir otros mejores. Cecilia fue muy consciente de que para conseguir tal cosa no había que ocultar el conflicto, sino entenderlo como un valor, como una oportunidad. Y de que la escuela no puede seguir dando la espalda a la realidad, al conflicto, a la vida. *Sit terra tibi levis*.

Emilio Castillejo Cambra.
Centro Asociado de la UNED. Pamplona
ecastillejo@Pamplona.uned.es

LISTADO DE EVALUADORES/AS 2021

Agulló Díaz, María del Carmen (Universitat de València)
Alfonso Sánchez, José Manuel (Universidad Pontificia de Salamanca)
Alvarez Gonzalez, Yasmina (Universidad de La Laguna)
Artieda, Teresa Laura (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
Ascolani, Adrián (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
Ballester Añón, Rosa (Universidad Miguel Hernández de Elche)
Caldo, Paula (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
Calvo Fernández, Vicente (Universidad Complutense de Madrid)
Camprubí, Lino (Universidad de Sevilla)
Canales Serrano, Antonio (Universidad Complutense de Madrid)
Carrillo Márquez, Dolores (Universidad Pontificia Comillas)
Castillejo Cambra, Emilio (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Collelldemont Pujadas, Eulàlia (Universitat de Vic)
Comás Rubí, Francisca (Universitat de les Illes Balears)
Cruz Orozco, José Ignacio (Universitat de València)
Débora Maturo, Yanina (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Delgado Granados, Patricia (Universidad de Sevilla)
Diego Pérez, Carmen (Universidad de Oviedo)
Egido Gálvez, Inmaculada (Universidad Complutense de Madrid)
Escolano Benito, Agustín (Centro Internacional de la Cultura Escolar - CEINCE)
Flecha García, Consuelo (Universidad de Sevilla)
Galiana Sánchez, María Eugenia (Universidad de Alicante)
Gallego Diéguez, Javier (Dirección General de Salud Pública del Gobierno de Aragón)
González de Pablo, Ángel (Universidad Complutense de Madrid)
González Delgado, Mariano (Universidad de La Laguna)
González Pérez, Teresa (Universidad de La Laguna)
González Riaño, Xosé Antonio (Universidad de Oviedo)
Goulão, Maria José (Universidade do Porto, Portugal)
Graciela Rodríguez, Laura (Universidad Nacional de la Plata, Argentina)
Grana Gil, Isabel (Universidad de Málaga)
Guichot Reina, Virginia (Universidad de Sevilla)

Guijarro Mora, Víctor (Universidad Rey Juan Carlos de Madrid)
Helfenberger, Marianne (Swiss University of Distance Learning, Suiza)
Hernández Portero, Guadalupe (Universidad de Sevilla)
Herrera Rodríguez, Francisco (Universidad de Cadiz)
Kaufmann, Carolina (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
Laudo Castillo, Xavier (Universitat de València)
Lázaro Lorente, Luis Miguel (Universitat de València)
Leñero Llaca, Martha (Universidad Autónoma Metropolitana, México)
López Martínez, José Damián (Universidad de Murcia)
López-Ocón, Leoncio (Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC, Madrid)
Malheiro Gutiérrez, Xosé (Universidade de Santiago de Compostela)
Manz, Karin (University of Zurich, Suiza)
Martín Fraile, Bienvenido (Universidad de Salamanca)
Martínez Navarro, Ferran (Escuela Nacional de Sanidad)
Martínez Ruiz Funes, María José (Universidad de Murcia)
Mata Segreda, Alejandrina (Universidad de Costa Rica)
Mateo, José Manuel (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Mayordomo Pérez, Alejandro (Universitat de València)
Monarca, Héctor (Universidad Autónoma de Madrid)
Moreno Doña, Alberto (Universidad de Valparaíso, Chile)
Munakata, Kazumi (Universidade Católica de São Paulo, Brasil)
Murua Cartón, Hilario (Universidad del País Vasco)
Ortega Cervigón, José Ignacio (Universidad Complutense de Madrid)
Otero Urtaza, Eugenio Manuel (Universidade de Santiago de Compostela)
Pastor Valero, María (Universidad Miguel Hernández de Elche)
Payá Rico, Andrés (Universitat de València)
Pérez García, María Purificación (Universidad de Granada)
Pesci, Furio (Università della Sapienza, Italia)
Pineau, Pablo (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Puelles Benítez, Manuel de (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Ramírez Rico, Elena (Universidad Complutense de Madrid)
Ramos Ruíz, Isabel (Universidad de Salamanca)
Real Apolo, Carmelo (Universidad de Extremadura)
Robles Sanjuan, Victoria (Universidad de Granada)
Rodríguez Ocaña, Esteban (Universidad de Granada)
Rodríguez Sánchez, Juan Antonio (Universidad de Salamanca)
Rubio Mayoral, Juan Luis (Universidad de Sevilla)
Sánchez Martínez, Encarna (IES F. García Lorca, Albacete)

Segura, Andreu (Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria)
Sevilla Merino, Diego (Universidad de Granada)
Somoza Rodríguez, Miguel (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Spregelburd, Paula Roberta (Universidad Nacional de Luján, Argentina)
Terrón Bañuelos, Aida (Universidad de Oviedo)
Tiana Ferrer, Alejandro (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Toro Blanco, Pablo (Universidad Católica de Chile, Chile)
Valls Montes, Rafael (Universitat Politècnica de València)
Vilanau Torrano, Conrad (Universitat de Barcelona)
Viñao Frago, Antonio (Universidad de Murcia)

